

ISSN 1657-4672

Plumilla Educativa



Número

7

Programa de Educación

Diciembre de 2010

Instituto Pedagógico - Facultad de Ciencias Sociales y Humanas



Gran banquete, óleo sobre lienzo, año 2010, autor: John Arles Cardona Fajardo.



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

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



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 anual

Diseño y diagramación

Gonzalo Gallego González

Centro de Publicaciones, Universidad de Manizales

Portada

Gran Banquete, óleo sobre lienzo, año 2010

Pintor John Arles Cardona fajardo. Nacionalidad, Colombiano

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



Editor

Miguel Alberto González González

Doctorando en Conocimiento y cultura latinoamericana IPECAL-México; magister en Educación. Escritor de libros como: Amores Prohibidos de Kalkan (1998); Analectas de la Caverna (2004); Horizontes Humanos: límites y paisajes (2009); Umbral 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. 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. Ha participado en eventos académicos en Argentina, Costa Rica, México, España, Chile y Colombia.

Comité editorial, Editorial committee

Enrique Quintero Valencia
(Colombia-Especialista en Derecho)

Escritor, abogado, docente e investigador de la Universidad de Manizales, ESAP Y Universidad de Caldas. 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. enriquin@hotmail.com

Orlando Cardona (Colombia- Candidato a magister)

Filósofo, docente e investigador de la Universidad Católica de Manizales. Ponente en eventos nacionales e internacionales. 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 Yaneth García Cuartas (Colombia- Magister)

Magister en educación, docente e investigadora de la Escuela Alejandro Gutiérrez y de la Universidad de Caldas. Ha liderado varias investigaciones, ponente en eventos nacionales e internacionales, tiene publicaciones en revistas nacionales. E-mail. yanethg17@hotmail.com

Germán Guarín Jurado (Colombia- Candidato a doctor)

Candidato a Doctor en didáctica-IPECAL, México. Magister en Educación Universidad de Chile. Director investigaciones Facultad psicología Universidad de Manizales. Docente e investigador Universidad de Manizales e Instituto de Pensamiento y cultura latinoamericana-México. Ha participado en eventos académicos en México, Chile, Brasil y Colombia. Ha publicado el libro Razones para la racionalidad en horizonte de complejidad. E-mail. gerguaju@hotmail.com

Comité científico, Scientific committee

César Valencia Solanilla (Colombia- Phd)

Cargo: Director Maestría Literatura - Universidad Tecnológica de Pereira. Docente, escritor e investigador. **Estudios:** Magister en Educación. Doctor en literatura Universidad La Sorbona-Francia. **Publicaciones:** La escala invertida. La novela finisecular del Eje Cafetero - Colombia. **Premios recibidos:** Premio Nacional de cuentos. E-mail. ceval@utp.edu.co

Norelly Soto Builes (Colombia- Phd)

Docente e investigador Universidad de Manizales. Directora del grupo de investigación "Alternativas pedagógicas" de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Magister en Educación. Doctora en Ciencias sociales, Niñez y Juventud. U Manizales-Cinde. **Publicaciones en revistas nacionales e internacionales.** Ha participado en eventos académicos en Colombia, México, Chile e Israel. norelly@umanizales.edu.co

Dairo Sánchez Buitrago (Colombia- Phd)

Docente e investigador Universidad de Manizales. **Magister en desarrollo educativo y social.** Egresado del Convenio Universidad Pedagógica Nacional y el Centro Internacional de Educación y De-

sarrollo Humano - CINDE - Colombia. **Doctor En Ciencias Socio-sanitarias y Humanidades Médicas.** Universidad Complutense de Madrid. **Publicaciones:** Hacia 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 Riosucio: 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)

Profesor asociado de la Universidad Tecnológica de Pereira. 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). Arlt 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)

Docente e investigador Universidad de Chile. Director Maestría en currículo Universidad de Chile. 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)

Docente e investigadora Universidad de Chile. 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)

Directora departamento de Educación Universidad de Chile. Docente e investigadora Universidad de Chile. 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

Luis Miguel Potau de la Muela (España- Magister)

Docente de la Universitat Rovira i Virgili. Magister en Historia del arte. **Ha publicado** en revistas nacionales e internacionales. Director de teatro. Ha participado en eventos académicos en España, Colombia y otros países europeos. E-mail. luismiguel.potau@urv.cat

Comité de árbitros, Referees committee

Carlos Alexis Maldonado Sánchez (Chile-phd)

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

Olga Lucía Fernández Arbeláez (Colombia-Phd)

Docente e investigador instituto de pensamiento y cultura para América Latina. Docente e investigadora Facultad de investigación criminal de la Dirección Nacional de Escuelas. Doctora en Educación de la Universidad de Salamanca. Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales. E-mail. ofernandez@une.net.co

Ernesto Quintar (Argentina-magister)

Docente e investigador instituto de pensamiento y cultura para América Latina. Docente e investigador de la Universidad de Barcelona. Ha publicado artículos en revistas internacionales, ponente en eventos internacionales. Ha participado en eventos académicos en Colombia, Chile, Argentina, España e Israel. Su preocupación intelectual gira en torno a las sociedades y los riesgos que las acechan. E-mail. riskanalysis@yahoo.es

Gloria Isaza de Gil (Colombia-candidata a doctor)

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

Luz Elena Patiño (Colombia-candidata a doctor)

Directora de la Maestría Educación-Docencia de la Universidad de Manizales; docente e investigadora. 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)

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. Especialista en Derecho constitucional Universidad Nacional de Colombia. 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)

Docente e investigador de la Universidad de Manizales. Filósofo que ha participado en eventos nacionales e internacionales. 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)

Docente e investigadora de la Universidad de Manizales. Magister en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano. Doctorante en conocimiento y cultura latinoamericana-IPECAL, México. 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)

Docente e investigador de la Escuela Alejandro Gutiérrez. Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales. 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)

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

Angélica Alejandra Riquelme Arredondo (Chile- Magister)

Docente e investigadora de la Universidad de Chile. Licenciada en Educación de la Universidad Metropolitana. Magister en Currículo y comunidad educativa de la Universidad de Chile. 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)

Docente e investigadora de la Universidad de Manizales. Especialista en Mercadeo. Magister en Gerencia del Talento Humano de la Universidad de Manizales. 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. olgarciaac@gmail.com

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.



Sumario

	Página
Presentación.....	7
MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ	
La voz del Decano.....	8
RICARDO CELIS PACHECO	
What should psychology study, and why?.....	10
JEROME SEYMOUR BRUNER	
¿Qué se debe estudiar en psicología, y por qué?.....	14
JEROME SEYMOUR BRUNER	
“Los procesos educativos y la emergencia de complejidades caóticas y autoorganizadas”	18
<i>Educational processes and the emergence of complexity chaotic and self-organized</i>	
CARLOS CALVO MUÑOZ	
Sueños multiculturales y pos-violencias. Sobre las promesas de la escuela.....	37
<i>Multicultural dreams and (pos) violence. About school promises</i>	
EDUARDO DE LA VEGA	
Dadá y el valor artístico de la obra de arte en el siglo XXI.....	49
<i>Dada and the artistic value of the work of art in the XX century</i>	
LUIS MIGUEL POTAU DE LA MUELA	
Procesos generativos en el diálogo: complejidad, emergencia y auto-organización	61
<i>Generative Processes in Dialogue: Complexity, emergence and Self-Organization</i>	
DORA FRIED SCHNITMAN	
Divagaciones educativas en torno a	
“Umbral de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente”	74
<i>Educative ramblings about “Thresholds of indolence. Education bleak and indifferent justice”</i>	
LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS	
Genealogía de la práctica pedagógica para la formación de maestros normalistas	84
<i>Genealogy of the pedagogical practice for the formation of the normalistas teachers</i>	
MARÍA ARACELLY LÓPEZ GIL	
Reflexiones y propuestas en torno a la didáctica literaria	92
<i>Reflections and proposals about Literary Didactics</i>	
ORFA KELITA VANEGAS VÁSQUEZ	
De horizontes, utopías y distopías	102
<i>Horizons, utopia and dystopia</i>	
MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ	
Escuelas y juventudes. Reflexiones en torno de viejos y actuales (des)encuentros	113
<i>School and youths. Reflections on old and current (mis)understandings</i>	
ANA GRACIA TOSCANO, ANDREA VERÓNICA PÉREZ, ALEJANDRA SERIAL, MARÍA MERCEDES LÓPEZ	
La autorregulación de los errores en las evaluaciones	
escritas de niños y niñas en la ciudad de Manizales	129
<i>Self-regulation of the errors in the written evaluations of children in the city of Manizales</i>	
ÁNGELA MARÍA CADAVID MARÍN, JUAN PABLO PARRA NARANJO	

Una doble calzada: la técnica contable y la didáctica creativa. Nueva lógica de posibilidades pensada desde las sensaciones hasta las razones 145 <i>A two way road: the accounting technique and the creative art of teaching.</i> <i>A new logic of possibilities thought from feelings to reasons</i> ANA MARTÍNEZ VÉLEZ	145
Patologías de la educación superior en Colombia 159 <i>Pathology of higher education in Colombia</i> EDGAR ALBERTO JIMÉNEZ AMAYA	159
Una evaluación diagnóstica del impacto del taller investigativo a la luz del plano epistemológico de la investigación crítica..... 169 <i>A diagnostic evaluation of the impact of research workshop</i> <i>in light of the epistemological level of critical research</i> JORGE MEYER UPEGUI GARCÍA	169
Configuraciones de poder en educación superior 183 <i>Configurations of power at the university</i> ALEX NILSON MENESES OQUENDO, BERTHA AURORA MUÑOZ RODRÍGUEZ, MARÍA CRISTINA LONDOÑO MUÑOZ	183
Implicaciones morales y emocionales que impiden la autorregulación en el aprendizaje de niños y niñas 192 <i>Moral and emotional implications that blocked self-regulation in children learning</i> OSCAR GIOVANNY MENDOZA, DARLING JOHANA MESA GÁLVEZ, GIMENA OCAMPO MOSQUERA	192
La trama de hierro: ingenio tecnológico, hombre intersticial, educación y ruina 203 <i>The plot of iron technological ingenuity, men interstitial, education and ruin</i> GABRIEL A. BUSTAMANTE PÉREZ	203
Lenguajes del poder. Una mirada a la violencia en la educación universitaria 216 <i>The languages of power. A look at the violence in higher education</i> JUAN CARLOS GÓMEZ MESA, ISMAEL DE JESÚS CASTRILLÓN GÓMEZ	216
Resiliencia, opera prima en la esperanza 225 <i>Hope for a resilient polytechnic subject</i> DAVID TAMAYO SÁNCHEZ	225
Currículo inclusivo 239 <i>Inclusive curriculum</i> NÉSTOR JULIO AGUDELO MACÍAS, EDUARDO SIERRA RESTREPO	239
Mejoramiento de las capacidades coordinativas a través de la danza 252 <i>Improving coordination abilities through dance</i> CLAUDIA PATRICIA VÁSQUEZ PÉREZ, DIANA MARÍA GARCÍA CARDONA	252
La educación ambiental. Mirada retrospectiva para la construcción de presente..... 266 <i>Environmental education. Look back to the present time construction</i> HÉCTOR IVÁN ESTRADA GIRALDO	266
Concepciones de los maestros del Instituto Técnico Marco Fidel Suárez de la ciudad de Manizales, frente a las capacidades excepcionales.....283 <i>Teachers' conceptions to face up to exceptional abilities at</i> <i>Technical Institute Marco Fidel Suarez in Manizales city</i> CLAUDIA CÁRDENAS ZULUAGA	283
Requisitos para publicar en la revista Plumilla Educativa 297	297



Presentación

***“La creación del mundo no ha tenido lugar de una vez
para siempre, tiene lugar necesariamente cada día.”***

Marcel Proust.

Por suerte, Proust nos alerta, nos incita a seguir en la creación, a no pensar que todo está dado y que no podemos atrevernos a lo dándose. Varias cosas nos hacen pensar que en la Revista Plumilla hemos tenido claro que la creación no se detiene y que, por tanto, acaece cada instante, varias son las señas que nos confirman la premisa: uno, la alta presencia de textos que dan cuenta de resultados investigativos, dos, la abundante participación de artículos internacionales, tres, la innegable calidad de los diferentes artículos, cuatro, la demanda que ha tenido la misma en instancias nacionales e internacionales y, cinco, la presencia en nuestra edición de textos de autores que son un emblema para la humanidad, que son un reservorio de sabiduría.

Eta vez, tenemos el placer de anunciar que la revista ha sido indexada en Categoría “C” por Colciencias, lo que muestra, a no dudarlo, que la revista se ha tomado en serio su proceso de divulgación de artículos venidos de investigación y de artículos venidos de serias reflexiones en torno al quehacer y al devenir del hombre en sus anhelos formativos.

La convocatoria que ahora publicamos contó con la participación de artículos enviados desde Argentina, Chile, Venezuela, México, Perú, España, Estados Unidos y, por supuesto, Colombia. Esta gran presencia de textos enriqueció, eso sin lugar a dudas, las discusiones que venimos proponiendo en torno a la educación. Como sucede en estos casos, varios textos no superaron el rigor de los jurados nacionales e internacionales, pero invitamos a los autores a participar de nuevo, a incorporar en sus escritos las observaciones que les entregaron los pares evaluadores.

Instamos a la comunidad académica a dar una lectura sosegada, pero placentera de esta edición de la Revista Plumilla que cuenta, para nuestra fortuna, con un texto del maestro Jerome Bruner con quien tuvimos y tenemos contactos que nos hacen pensar de que vamos en el camino, de que la creación es del día a día, porque no nos bastamos con lo dado. En tal sentido, otros grandes académicos de Latinoamérica y España nos hacen ver la revista como un medio de difusión valioso y, claro, nuestros académicos colombianos no fueron inferiores al reto para continuar ganándose un espacio significativo no sólo en la revista sino en el escenario continental.

Hay un pensar desde la psicología, desde las estéticas, desde las didácticas, desde las literaturas, desde las filosofías, desde los deportes y sus pedagogías que hacen de esta edición un diálogo interdisciplinario, que hacen de esta propuesta una seducción, una suerte de esperanza de que aún somos un diálogo dándose mas no un soliloquio de adoquinadas verdades.

Bienvenida esta edición, mil y mil gracias a cada una de los participantes, a Jerome Bruner por su insoslayable sabiduría, así como mil y mil gracias a las personas y directivas de la universidad que han hecho posible este proyecto, esto porque la creación tiene lugar a cada instante.

MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ
DIRECTOR

La voz del Decano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Para la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales es un placer presentar su cuarto número de la revista PLUMILLA EDUCATIVA adscrita al Instituto Pedagógico y a sus diferentes programas de pregrado y posgrado.

El ejercicio de diseminar el conocimiento en el campo de la educación sigue siendo un reto y una necesidad en nuestro país. Este es un campo de conocimiento que transversaliza el desarrollo de la cultura y por eso su voz se hace necesaria e indispensable como luz y reflexión de la contemporaneidad.

Es claro para la facultad de Ciencias sociales y Humanas cuáles son sus problemas y propósitos de formación.

PROBLEMAS CENTRALES:

Comprensión del lugar del sujeto en la contemporaneidad, cuál es su ubicación y responsabilidad en el acontecer histórico de época.

Implicaciones en la construcción del sujeto y la sociedad desde una perspectiva crítica de la premodernidad, modernidad y posmodernidad

Que significa reconocernos como sujetos éticos, estéticos y políticos en esta época y cuál es la implicación de esto en la formación de profesionales.

Las humanidades en la Universidad están orientadas a la formación del sujeto con consciencia **histórica**, el cuál reconoce el contexto social, político y económico en el que habita y el cual va a intervenir desde su saber disciplinar profesional, un sujeto con consciencia histórica tendrá un actuar profesional pertinente y políticamente orientado al mantenimiento o transformación de ordenes de relación.

Igualmente es importante la formación del sujeto con una postura **crítica**, la cual

le permita tomar distancia de su saber y de su actuación problematizándolos, provocando la construcción de nuevos saberes y relaciones desde la investigación, es decir, un sujeto crítico no se adapta pasivamente a los contextos de actuación, sino que los lee y se orienta éticamente al cambio y su postura esperablemente es propositiva y agrega valor a las organizaciones y a la cultura.

La formación humanista invita a reconocerse como sujeto de **transformación social**. El egresado de la Universidad de Manizales, desde esta formación identifica que su actuación profesional se orienta al cambio y contribuye socialmente hacia la mejora de la calidad de vida de las personas y a la potenciación del talento humano; la mirada histórica, crítica y transformadora son sello de marca de los profesionales de nuestra Universidad.

Por último y condición para que todo lo anterior se dé, implica que la formación humanista reconoce que el sujeto transformador se transforma a sí mismo en reflexividad, es decir, es un sujeto atento de sí como imperativo ético, para el desempeño profesional, en ese sentido reconocemos que el sujeto y sus entornos coevolucionan.

En este sentido **Plumilla Educativa**, responde a cabalidad a estos propósitos y problemas de formación con los que estamos comprometidos.

Para finalizar agradecemos a todos los investigadores que alimentan este número con sus artículos, todos ellos nutren de manera inteligente la reflexión sin fin de lo que es la educación y su colocación en la contemporaneidad.

Muchas gracias.

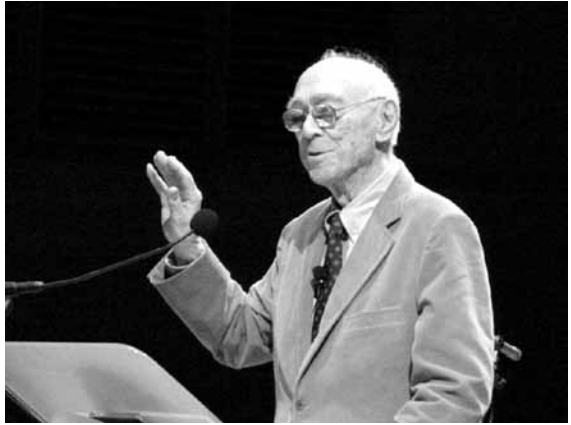
Ricardo Celis Pacheco.

Decano Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Umanizales



Jerome Seymour Bruner

Jerome Seymour Bruner, born in New York in 1915. Is a psychologist and educator. He served in department of Cognitive Psychology at the University of Harvard and, with G. Miller founded the Center for Cognitive Studies, considered the first center of cognitive psychology. Jerome Bruner was director of the center, located in the same Harvard University, where B. F. Skinner taught his theory of operant learning. He later moved to England where dictate classes at the University of Oxford. Bruner distinguishes three basic modes by which man represent the reality. These are the ways acting (inactive), iconic and symbolic.



Some of the books published by Bruner.

- The process of education.
- A Study of Thinking.
- Studies in Cognitive growth.
- Toward a Theory of Instruction.
- Going Beyond the Information Given.
- Child's Talk: Learning to Use Language.
- The importance of education.
- Actual Minds, Possible Worlds.
- Acts of meaning.
- Education, Culture door.

Currently (2010) Bruner continues giving his knowledge at several universities, but mainly in New York. He has received numerous awards from institutions around the world.

What should psychology study, and why?*

JEROME SEYMOUR BRUNER

In the deepest sense, psychology seeks to understand the human condition. But the human condition, given its multiple nature, is not easily understood. Or perhaps it would be better to say that it can be understood in many ways, ways that may seem incompatible with each other. For in some deep sense, the human condition is shaped both by the biological constraints inherent in our nature as a species living in a particular physical environment, but at the same time it is also shaped by the symbolically rich cultures that we humans construct and in terms of which we live our lives communally.

Indeed, we uniquely as a species are both limited biologically in our human condition, but at the same time liberated from that condition by our striking capacity to go beyond it by our capacity to go beyond it by our capacity to imagine and create "possible worlds" that transcend that condition. In a word, then, we are both constrained by our biology and liberated from it by the cultures we create to actualize those possible worlds. There is no species on the face of earth so marked by such a duality. Our human lives, as it were, are a never ending dialectic between inherited constraints and the possibilities generated and realized by cultural means.

And besides, as we well know, our realization of the possible, far-reaching though it may be, is also limited by that we might call the intrinsic constraints of culture. For in their very nature, cultures are also constraining on those who live within their bounds. In their very nature, cultures too

limit the freedom of those who live under their sway. Cultures too are constraining in their ways, for they are institutionalized to maintain stability and order, whether by custom or by legal systems designed to punish impermissible departures from the customary.

Even when we ignore biological constraints, the human condition, viewed culturally, is an endless dialectic between the already Established and what we imagine to be possible, between convention and temptations, as it were. Yet, it is in our very nature to shape a way of life for ourselves that makes it feasible to do so—though, alas, we sometimes pay a high price in uncertainty and anxiety for it.

It is this often conflicted form of life, this perpetual compromise between the already Established and the imaginatively possible, that both generates our human troubles and, at the same time, provokes human creativity. Living life in full conformity to the Established creates boredom and banality. Living with a view only to the possible is a pretty sure way of ending up in prison! Indeed, the challenge of life is to find a viable compromise between the Established and the possible.

And it is this challenge that I want to address. Indeed, it is this challenge that shapes how psychology goes about or should go about its business in researching the nature of man and his condition. Yet, let me confess that I did not reach this conclusion only speculatively. I was virtually forced into it by trying to make sense of

* Fortunately, we could contact the master Jerome Bruner, who after several statements and clarifications on the interest of the academic community on their studies and research, he has been accepted to publish this paper in the Journal Plumilla Educativa of the University of Manizales, Colombia, entitled "What should psychology study, and why?" Professor Bruner asked to be published in both languages English and Spanish to solve the needs of the readers to know the original text against changes that may arise to be turned into Spanish. In this sense, the Spanish translation was done by Miguel Alberto González González, director of the Plumilla Educativa social science journal.



my own research findings. So let me begin by telling you briefly how this came about.

Indeed, it started with my early effort to clarify what constitutes perception, how we make sense of what impinges on our senses. How lengthy an input of a stimulus, for example, is needed for it to be correctly recognized? My research instrument was a tachistoscope, a gadget that varies the length of exposure of a display. I'd begin by showing each subject a thousandth or so of a second of input of a picture or design of some sort, then increasing the exposure time to see how lengthy an exposure it would take for a subject to correctly recognize the display. Simple enough.

What I very soon discovered was my subjects, no matter what the stimulus and no matter how brief the exposure, were never passively waiting for a long enough exposure to see what was being displayed in my fancy tachistoscope. Rather, they were brimming with answers no matter how brief the exposure, literally constructing their percepts no matter how brief the input exposure might have been. And they did so in a strikingly conventional, even banal way. Unconventional inputs were typically conventionalized.

But interestingly, as exposure times were lengthened on successive trials, my subjects would characteristically get stuck with the percepts they'd constructed on earlier, briefer exposure. Their perceptions, in a word, were attempted interpretations of what was being exposed – hypotheses about the “world” in which they found themselves. Eventually, with a long enough time exposure, they'd see the picture or design or word correctly (but often with a gasp of surprise, having been earlier well convinced that they'd “seen” it correctly on a briefer exposure).

In a word, they not just passively “receiving” the presented input, but constructing it and doing so along quite conventional lines. They were attempting to “make sense” as best they could – and getting stuck in their conventionalized constructions. It would

sometimes take twice as long for them to recognize a display correctly as it would take a subject who had not been through those very brief exposures. Plainly, they were victims of their own efforts.

All of which led me to formulate what I called a hypothesis theory of perception: that perceiving was guided by, steered by hypotheses about what was to be conventionally expected. So, for example, eight-letter pseudo-words that were distant approximations to English took a much longer exposure time to be recognized than ones that more closely approximated conventional English letter sequences. Words (and pseudo-words) are processed with the expectation that they conform to spelling conventions or to social convention generally. And so, for example, dirty words (and lewd pictures) take much longer to recognize than conventionally “proper” ones if you start sequence of exposures way down below threshold level. Subjects get stuck with their wrong, early hypotheses.

But note one other thing. Once a subject has been tachistoscopically exposed to a lewd picture or dirty word, he'll more easily recognize such pictures or words when subsequently presented to him. I asked one of our undergraduate subjects why he thought this was so. “Good lord,” he said, “You don't expect to be shown dirty pictures in a Harvard lab, do you? But then things change” and that remark from that seventeen-years-old freshman, led me to another line of work – and to a refinement of the hypothesis theory.

It had to do with the nature of expectancy. Let me put it this way. Your expectations are both situationally determined (you don't expect to be shown dirty pictures in a tachistoscope in a respectable Harvard laboratory), but also more generally determined both by your own personal characteristics and by the social customs of your own culture or sub-culture, even grating that the two often interact in what the French like to call your deformation professionnelle. I sometimes look at the world passing by as

a seasoned old New Yorker, sometimes as a psychologist law professor, sometimes as an adventurer. And how I do so will depend on whom I'm with, on what I'm doing, and other circumstantial matters.

How can a psychologist ignore such obvious matters in studying human behavior? And do our conventional psychological methods of research – the laboratory, the conventional interview, standardized test, and the rest – take them into account? A psychologist can learn a lesson or two from the anthropologist, the sociologist, even the historian. We will never understand human behavior simply by studying it in vitro or out of context, (only in the here-and-now), without taking account of the historical compromise that always exists between the Established and the possible.

Why, for example, is the United States the only country left in the western world that still punishes capital crimes with the death penalty? Public opinion polls indicate that Americans are no more in favor of such a practice than any other country. How come, then, that we go on using this barbaric and demonstrably ineffective practice – ineffective, for it is known that states that still use the death penalty do not thereby reduce their capital crime rate. My colleague David Garland has just published a stunning book on this baleful topic (peculiar institution, Cambridge: Harvard university press, 2010) and it is plain that the persistence of this barbaric practice depends upon a false appeal to people's "concern about public welfare" (p. 63). Capital punishment is presented as part of a war against the crime. We kill people in wars, don't we? Here is a verbatim citation of a prosecutor's typical argument before the jury in a murder trial, cited by Garland (p. 63): "I say to you we're in a war again in this country, except it's not a foreign nation, it's against the criminal element in this country. The defendant, William Brooks, is a member of the criminal element, and he's our enemy." So, the administration of justice is converted into a "war on crime," and,

as in a war, your duty is to destroy the enemy. Not to do so is unpatriotic.

Garland, the author of that book, is a Scotsman, a lawyer and sociologist, all of which help him be a shrewd psychological observer of the American scene. But he also senses the importance of story-telling. As he rightly notes, it is the genre of narrative that was central to the prosecuting attorney's appeal to the jury. A murder, like an enemy combatant, deserves nothing better than death. Not simply retribution, but deadly warfare: put your enemy to death.

So to return now to what psychology should include, or more generally, on what psychology should be modeled. I would definitely include the part-literary, part-anthropological, part-historical study of everyday ways of classifying the events we must live which. Indeed, this is a lesson that is being learned in virtually all disciplines concerned with the human condition – even in that most rigid discipline of law and jurisprudence.

Let me turn now to a related matter already hinted at. It has to do with how a culture's ways become internalized, incorporated in our individual ways of conceiving of the world, how we become "members" of a culture and come to internalize its ways as features of our Selves – "self-formation," or however you wish to characterize it. It is the domain of what we usually call Developmental Psychology, a field that has made enormous progress over the last quarter century thanks principally to a dialectic between two approaches. Let me call one of them the Piagetian approach, and the other the Vygotskian.

Piaget was concerned principally with structure, how our knowledge of the world is put together in an orderly fashion, first in a particularized and highly concrete way and then increasingly organized into transformably abstract structures open to a wide range of construals and reconstruals. How, in a word, do we organize our encounters with the world in a way that honors the particularity of experience yet conserves the



structure we impose upon it. What are these conservational processes that take us from concrete particularity to a more abstract an enduring way of structuring experience – how do we get from mere appearance to a deeper more continuous sense of “reality.”

Vygotsky’s program was quite different. His principal concern was with the processes involved in the socialization of experience; how experience becomes socialized in a manner that permits us to relate our mental activity to the socially relevant ways of the culture in which we must live.

We have come to recognize that both emphases are needed in a properly balanced psychology – especially in developmental psychology. And increasingly we

are becoming aware of how important it is to take both perspectives into account: our attachment to the Established and our search for the possible.

Psychology has become one of the most challenging disciplines of our day, particularly when it is paired with its historical, cultural and biological cousins. We have learned about how our species manages to cope both with culturally Established while testing the limits of the possible. We are learning much about how our species reinvents itself to cope both with the constraints of our biological nature and with the constraints of the cultural worlds that we create. May we continue creatively on our quest!

¿Qué se debe estudiar en psicología, y por qué?*

JEROME SEYMOUR BRUNER

En el sentido más profundo, la psicología trata de investigar y de comprender la condición humana. Pero la condición humana, dada su naturaleza múltiple, no es fácil de entender. O tal vez sería mejor decir que se puede entender de muchas maneras, maneras que pueden parecer incompatibles entre sí. Porque en algún sentido profundo, la condición humana está constituida por las limitaciones biológicas inherentes a nuestra naturaleza como especie que vive en un entorno físico determinado, pero al mismo tiempo también es moldeada por la rica cultura simbólica que los humanos construimos, así como por los modos en que vivimos nuestras vidas en comunidad.

De hecho, nosotros como especie estamos limitados biológicamente por la condición humana, pero al mismo tiempo liberados de esa condición por esa capacidad sorprendente que tenemos de ir más allá, por nuestra capacidad de imaginar y crear "mundos posibles" que trascienden esa condición. En una palabra, entonces, estamos limitados por nuestra biología y liberados de ella por las formas culturales que creamos para actualizar los mundos posibles. No hay ninguna especie sobre la faz de la tierra tan marcada por una dualidad. Nuestra vida humana, por así decirlo, es una dialéctica sin fin entre las limitaciones heredadas y las posibilidades generadas y consumadas a través de nuestros medios culturales.

Y, además, como bien sabemos, nuestra comprensión de lo posible, de largo

alcance aunque puede ser, también está limitada por lo que podríamos llamar las limitaciones intrínsecas de la cultura. Porque en su propia naturaleza, las culturas también limitan a los que viven dentro de sus territorios. En su propia naturaleza, las culturas también limitan la libertad de aquellos que viven bajo su influencia. Las culturas también están limitadas a su manera, porque ellas están institucionalizadas para mantener la estabilidad y el orden, ya sea por la costumbre o por los sistemas legales destinados a sancionar las desviaciones inaceptables de lo consuetudinario.

Incluso cuando ignoramos las limitaciones biológicas, la condición humana, visto culturalmente, es una dialéctica sin fin entre lo ya establecido y lo que imaginamos como posible, entre convención y tentación, por así decirlo. Sin embargo, es en nuestra propia naturaleza que se moldea un estilo de vida para nosotros mismos que hace que sea posible hacerlo, aunque, por desgracia, a veces pagando un alto precio entre la incertidumbre y la ansiedad por lograrlo.

Esto es, a menudo, una forma de conflicto para la vida, este compromiso perpetuo entre lo ya establecido y lo posible en imaginación, ambos generan nuestros problemas humanos y, al mismo tiempo, provocan la creatividad humana. Viviendo la vida en conformidad con lo establecido se gesta el aburrimiento y la banalidad. ¡Vivir con una sola mirada es una manera bastante segura de acabar en prisión! De hecho, el desafío de la vida humana es

* Por fortuna, se pudo contactar al doctor Jerome Bruner, quien después de varios comunicados y las aclaraciones pertinentes sobre el interés de la comunidad académica sobre sus importantes reflexiones e investigaciones ha aceptado publicar este artículo —¿Qué debería estudiar la psicología, y por qué?— en la Revista Plumilla Educativa de la Universidad de Manizales. El profesor Bruner pidió que se publicará tanto en inglés como en español para satisfacer la necesidad de los lectores de conocer el texto original frente a los cambios que puedan suscitarse al ser volcado al español. En tal sentido, la traducción al español fue llevada a cabo por Miguel Alberto González González, director de la Revista Plumilla Educativa.



encontrar un compromiso viable entre lo establecido y lo posible.

Y es este desafío el que quiero abordar. De hecho, es este desafío que da forma al cómo la psicología se acerca o debería hacerlo al investigar sobre la naturaleza del hombre y su condición. Sin embargo, permítanme confesar que no llego a esta conclusión de una manera especulativa. Fui virtualmente forzado a ella tratando de darle sentido a mis propios resultados de la investigación. Así que déjame empezar diciendo brevemente cómo sucedió esto.

Sin duda, empezó con mi primer esfuerzo para aclarar lo que constituye la percepción, el cómo le damos sentido a lo que afecta nuestros sentidos. Como, por ejemplo, ¿cuánto debe durar un estímulo para ser reconocido correctamente? Mi instrumento de investigación fue un taquistoscopio, un dispositivo que varía el tiempo de exposición. Comencé mostrando a cada sujeto una figura o imagen en más o menos una milésima de segundo, luego se incrementó el tiempo de exposición para ver cuánto tardaban para reconocer correctamente la imagen. Bastante simple.

Lo que muy pronto descubrí fue que mis sujetos, sin importar el estímulo ni lo breve de la exposición, no estuvieron esperando pasivamente para ver lo que aparecía en mi agraciado taquistoscopio. Por el contrario, sin importar lo breve de la exposición, ellos fueron dando respuestas, literalmente construyeron sus percepciones sin importar el tiempo de exposición. Y lo hicieron sorprendentemente dentro de lo convencional, incluso de manera banal. Los estímulos no convencionales fueron convencionalizados.

Pero curiosamente, como los tiempos de exposición se fueron alargando en los siguientes ensayos, mis sujetos se quedaron con las percepciones que habían construido en el ejercicio anterior, el de la exposición breve. Sus percepciones, en una palabra, fueron interpretaciones de lo que habían visto - hipótesis sobre el "mundo" en el que se encontraban. Even-

tualmente, con suficiente tiempo de exposición, ellos vieron la imagen, el diseño o la palabra correctamente (pero a menudo con una exclamación de sorpresa, hasta convencerse de que no habían "visto" correctamente en la primera exposición).

En una palabra, ellos no habían sido "receptores" pasivos de lo que se les había presentado, pero en la construcción no estaban alejados de las líneas convencionales. Ellos trataron de "construir sentido" lo mejor que pudieron - y quedaron atrapados en sus construcciones convencionalizadas. A veces les toma el doble de tiempo para que reconozcan una imagen correctamente a diferencia de los sujetos que no estuvieron en las primeras exposiciones. Es evidente, que fueron víctimas de sus primeros esfuerzos.

Todo lo cual me llevó a formular lo que denominé como hipótesis de la teoría de la percepción: esa percepción fue guiada por la hipótesis de lo que es convencionalmente esperado (La percepción es guiada por lo que es convencionalmente aceptado). Así, por ejemplo, de ocho letras o pseudo-palabras un poco distantes al Inglés requirió de mayor tiempo de exposición para ser reconocidas que aquellas que tuvieron mayor acercamiento convencional a las secuencias de las letras en Inglés. Las palabras (y pseudo-palabras) se procesan o se ajustan a las convenciones ortográficas o, en general, a las convenciones sociales. Y así, por ejemplo, las palabras groseras (y las imágenes lascivas) toman mucho más tiempo en reconocerse que lo convencionalmente "apropiado" aún si se comienza la secuencia de la exposición debajo del umbral. Los sujetos se quedan con el error, el de la primer hipótesis.

Pero nótese otra cosa. Una vez que el sujeto ha sido taquiscópicamente expuesto con una imagen obscena o una palabra grosera, él reconocerá con mayor facilidad las imágenes o palabras, cuando posteriormente se le presenten. Le pregunté a uno de los estudiantes de pregrado por

qué pensaba que esto era así. “Dios mío”, dijo, “¿Uno no espera que se muestren imágenes lascivas en un laboratorio de la Universidad de Harvard, verdad? Y entonces las cosas cambian”. La observación de ese joven de diecisiete años de edad, me llevó a otra línea de trabajo - y aún refinamiento de la hipótesis teórica.

Esto tiene que ver con la naturaleza de la expectativa. Déjenme ponerlo de esta manera. Sus expectativas son situacionalmente determinadas (Uno no espera que se muestran imágenes eróticas en un taquistoscopio de un respetable laboratorio de Harvard), pero también más en general, determinada tanto por las características personales como por las costumbres sociales de su propia cultura o sub-cultura, incluso con la convicción de que ambos, a menudo, interactúan en lo que los franceses les gusta llamar la deformación profesional. A veces, miro pasar el mundo por un experimentado viejo Neoyorquino, a veces, lo miro como un psicólogo profesor de derecho, a veces como un aventurero. Y el cómo lo haga depende de con quién esté, del cómo lo hago, amén de otras circunstancias que así lo determinan.

¿Cómo puede un psicólogo ignorar cuestiones tan evidentes en el estudio de la conducta humana? ¿Y nuestros métodos convencionales de investigación en psicología —el laboratorio, la entrevista y las pruebas estándar— son tenidos en cuenta? Un psicólogo puede recibir una o varias lecciones de un antropólogo, de un sociólogo o aún de un historiador. Nunca vamos a entender el comportamiento humano, simplemente estudiándolo in vitro o fuera del contexto, (sólo en el-aquí-y-en-el-ahora), sin tener en cuenta el compromiso histórico que existe siempre entre lo dado y lo por darse.

¿Por qué, por ejemplo, es Estados Unidos el único país del mundo occidental que todavía castiga los delitos económicos con la pena de muerte? Las encuestas de opinión indican que los estadounidenses

no están más a favor de esta práctica que cualquier otro país. ¿Por qué, entonces, continuamos usando esta práctica bárbara e ineficaz? - ineficaz, ya que es sabido que los Estados aún aplica la pena de muerte sin que ello reduzca la tasa de delitos contra el patrimonio. Mi colega David Garland acaba de publicar un libro impresionante sobre este funesto tema (en una institución peculiar, Cambridge: la universidad de Harvard, 2010) y es evidente que la persistencia de esta práctica bárbara depende de un recurso de casación falso “La preocupación por el bienestar público” (p. 63). La pena capital se presenta como parte de una guerra contra el crimen. Matamos gente en las guerras, ¿no? He aquí una cita textual de los argumentos típicos de un fiscal ante el jurado en un juicio por asesinato, citado por Garland (p. 63): “Yo digo que estamos en una guerra de nuevo en este país, excepto que no es contra una nación extranjera, es contra los criminales del país. (El acusado, Guillermo Brooks, es un criminal, y él es nuestro enemigo)”. Por lo tanto, la administración de justicia hace una “guerra contra el crimen”, y, como en una guerra, tu deber es destruir al enemigo. No hacerlo es antipatriótico.

Garland, el autor de ese libro, es un abogado y sociólogo escocés, lo que lo ayuda a ser un psicólogo sagaz para observar la escena americana. Pero él también destaca la importancia de las historias narradas. Como él señala acertadamente, esa historia fue central para la defensa ante el jurado. Un asesino, visto como un combatiente enemigo, no merece nada mejor que la muerte. No es suficiente la retribución, porque la guerra a muerte: condena al enemigo a la muerte.

Así que para volver ahora a lo que la psicología debería estudiar, o más generalmente, en lo que la psicología debería tornarse; definitivamente, incluiría una parte literaria, una parte antropológica y una parte histórica con estudios de eventos cotidianos que estamos viviendo. De hecho, ésta es una lección aprendida prácticamente por todas las disciplinas



que estudian la condición humana -incluso en disciplinas rígidas como la ley y la jurisprudencia.

Permítanme referirme ahora a un asunto relacionado con lo antes insinuado. Tiene que ver con el cómo una cultura es internalizada, incorporada en nuestras formas particulares de concebir el mundo, el cómo nos convertimos en “miembros” de una cultura y el cómo llegamos a internalizar sus formas como características de nuestro Ser -“auto-formación” o como quiera caracterizarlo-. El tema es del dominio de lo que solemos llamar Psicología Evolutiva, un campo que ha hecho enormes progresos en el último cuarto de siglo, gracias, principalmente, a una dialéctica entre dos enfoques. Voy a llamar a uno de ellos el enfoque Piagetano y al otro el enfoque vygotskiano.

Piaget se ocupó fundamentalmente de la estructura, el cómo nuestro conocimiento del mundo se llevado a cabo en forma ordenada, primero en forma particularizada y altamente concreta y luego cada vez más organizado en estructuras abstractas, transformadoras y abiertas a una amplia gama de construcciones y reconstrucciones. El cómo, en una palabra, organizamos nuestros encuentros con el mundo de una manera que honre la experiencia particular que aún conserva la estructura que le imponen. Cuáles son estos procesos de conservación que nos llevan de la particularidad concreta a

una más abstracta, de manera que hace perdurable la estructuración de la experiencia —el cómo podemos obtener de la mera apariencia un sentido más profundo y continuo de la “realidad”.

El programa de Vygotsky fue muy diferente. Su preocupación principal fue con los procesos que intervienen en la socialización de la experiencia; el cómo la experiencia se socializa de una manera que nos permite relacionar la actividad mental a las formas socialmente relevantes de la cultura en la que vivimos.

Hemos llegado a reconocer que ambos énfasis se necesitan de una psicología bien equilibrada -especialmente en la psicología del desarrollo. Y cada vez más se están dando cuenta de lo importante que es tomar en cuenta ambas perspectivas: nuestro apego a lo establecido y nuestra búsqueda de lo posible.

La psicología se ha convertido en una de las disciplinas más desafiantes de estos tiempos, especialmente cuando se la compara con sus primas la historia, la cultura y la biología. Hemos aprendido como nuestra especie es capaz de afrontar al mismo tiempo lo culturalmente establecido al tiempo que prueba los retos de lo posible. Estamos aprendiendo mucho el cómo nuestra especie se reinventa así misma para afrontar tanto las limitaciones biológicas como las venidas de los entornos culturales que hemos creado. ¡Continuemos creativamente con nuestra aventura!

“Los procesos educativos y la emergencia de complejidades caóticas y autoorganizadas¹”

CARLOS CALVO MUÑOZ²

Resumen

Al igual que el educador y el poeta, el científico también es un hacedor de preguntas inocentes. Cualquiera sea su especialidad, sabe que toda teoría, y las hipótesis derivadas de ella, no son más que una palanca con la que intenta desentrañar diferentes misterios fascinantes. Sabe que sus “verdades” nunca son universales, sino sólo un intento particular para explicar misterios profundos que ni su rigurosidad metodológica ni su sistematización lógica son capaces de desentrañar. El científico sabe que sus “verdades particulares” son sólo chispazos de luz ante su incommensurable ignorancia inocente. Si, por el contrario, su ignorancia fuese ingenua, viviría encandilado con esos chispazos, convirtiendo los supuestos teóricos de su ciencia en verdades irrefutables, camuflando el valor instrumental que poseen.

Educadores, poetas y científicos, en suma, todas las personas nos hermanamos en la inocencia, amenazada permanentemente por la tentación de la certidumbre, que no es otra que la tentación de la ingenuidad: la de creer que sabemos y que la respuesta es más importante que la pregunta. En ese contexto no es fácil mantenerse inocente, pues las respuestas es la moneda de cambio en el sistema escolar y universitario tradicional.

Es un lugar común asociar la inocencia poco menos que con la estulticia y la estupidez más chabacana; sin embargo, la inocencia no es eso, ni depende de la virginidad o del uso de la razón. La inocencia y la ingenuidad corresponden a modos peculiares de ser y estar consigo mismo, con otras personas y con el mundo, más que a estados, fijos o inmutables.

Palabras Clave. Educador, hacedor, preguntar, contexto, relación, incertidumbre, extrañar, recrear, aprendizaje.

1 Recibido: Septiembre 13 del 2010. Aprobado: Octubre 10 del 2010.

2 Carlos Calvo Muñoz. Nacionalidad: chileno. Ph. D. en Educación (1979), Master of Arts en Antropología (1976), en Educación (1975), Stanford University, USA. Licenciado y Profesor de Filosofía, Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Académico postdoctoral en la Universidad de Stanford, USA, y Universidad de Lovaina, Bélgica. Profesor invitado y conferencista en universidades de América Latina, USA, Europa, India y China. Como académico de la Universidad de La Serena, Chile, dirige el Programa de Doctorado en Educación con mención en Mediación Pedagógica y coordina el Programa de Intercambio de Maestros, PRIMA. Correo Electrónico: carlosmcalvom@gmail.com



Educational processes and the emergence of complexity chaotic and self-organized

Abstract

As the educator and poet, the scientist is also a maker of innocent questions. Whatever your specialty, you know that theories and hypotheses derived from it are nothing more than a lever with which he attempts to unravel various mysteries fascinating. He knows his "truths" are never universal, but only a particular effort to explain deep mysteries that neither its methodological rigor and logical systematization are able to fathom. The scientist knows that his "private truths" are just flashes of light before his innocent ignorance immeasurable. If, however, his ignorance was naive, he would be dazzled by these sparks, turning the theoretical principles of science irrefutable truths, camouflaging the instrumental value they possess.

Educators, poets and scientists, in short, all the people we are brothers in innocence, constantly threatened by the temptation of certainty, which is none other than the temptation of innocence: that we know and believe that the answer is more important the question. In this context it is not easy to stay innocent, because the answer is the currency in the traditional school and university system.

It is common to associate a little less innocent than the idiocy and stupidity more vulgar, but that's not innocence or virginity depends on the use of reason. The innocence and naivety correspond to peculiar ways of being and being with self, others and the world, rather than states, fixed or immutable.

Keywords. Educator, doing, asking, context, relationships, uncertainty, wonder, to recreate, learning.

El educando como hacedor de preguntas inocentes

El educando³ en su proceso formativo debe huir de las certidumbres, abriéndose a lo posible, lo incierto, lo casual y lo contradictorio. Hay que estimularlo para que

habite en y con el misterio, simplemente porque la vida es así. La relación primaria con el misterio es de asombro expresado a través de la pregunta.

En este sentido, el educando es un hacedor de preguntas inocentes, ya que más que repuestas tiene preguntas, infinidad de interrogantes. El poeta también es un hacedor de preguntas, a partir de la cuales crea mundos diferentes, gracias al mágico uso de la palabra; sin embargo, al poeta siempre le faltan las palabras y tiene que inventarlas. Tampoco tiene certezas ni corduras que lo anclen en verdades estériles; no teme contradecirse porque sabe que el devenir de la vida es contradictorio e incierto; tampoco teme a la imaginación,

3 Si bien no me satisface, he optado por evitar escribir en masculino y femenino para no cansar al lector con lo que, si bien no es repetición, parece una reiteración innecesaria al escribir "profesor y profesora, alumno y alumna, educador y educadora. El uso de la arroba (@) -alumn@-, si bien, funcional y que acostumbro a usar en mis correos electrónicos, por ejemplo, no me agrada estéticamente.

muy por el contrario, tiene en ella a un aliado insustituible en el proceso creativo; tampoco acepta nada como obvio, pues sabe que lo común y corriente es misterioso y nunca vulgar. La realidad jamás se lo presenta como algo definitivo, sino como el devenir en proceso de creación. Si el poeta en vez de inocente fuese ingenuo dejaría de preguntar, ya no habría sorpresa misteriosa esperándolo a cada momento. Simplemente dejaría de ser poeta.

Inocente es el que busca porque vive sorprendido. Ingenuo es el que cree saber. Inocente es el que continuamente aprende. Ingenuo es aquel que tiene respuesta para todo porque cree saber todo. El ingenuo es ahistórico; en cambio, el inocente vive inmerso en su historia, conciente de que el futuro jamás podrá ser una continuidad lineal del pasado. La inocencia se relaciona con la incertidumbre; la certeza con la ingenuidad. Por eso, mientras el ingenuo vive preocupado, el inocente se ocupa. Una persona ingenua que vive con verdades pre-establecidas tiene dificultades para dialogar, especialmente con otro ingenuo. Cada cual creará que podrá convencer al otro, olvidando que cada uno tiene sus verdades que desea imponer.

Ser y estar educativo

Es curioso, pero quien más nos tienta con la certeza ingenua es la escuela con sus verdades preestablecidas, sus programas rígidos y sus exigencias administrativas. Por ejemplo, en muchísimas escuelas la biblioteca y el laboratorio son un lugar de verdades muertas más que un mundo de sorpresas, desafíos y aventuras infinitas. La sala de clases es el lugar del *magister dixit*, totalmente ajeno a la vida presente en la calle, llena de sorpresas infinitas e imprescindibles en el desarrollo equilibrado de cualquier persona urbana. La calle es el lugar y tiempo de tránsito y distracción de los pequeños que se maravillan por igual ante el charco de agua o el arco iris majestuoso.

En la escuela la tentación de la certidumbre seduce con la ilusión de haber aprendido mucho antes de que el estudiante haya terminado de estudiar. La confusión se incuba solapadamente en la creencia que basta la palabra para sustituir la realidad sesgando la búsqueda y favoreciendo la memorización y la repetición.

En cambio, en los procesos educativos fluye a la inversa. Primero, el asombro provocado por el descubrimiento, que con frecuencia nos deja literalmente sin palabras. Después, se nombrarán las relaciones y las relaciones de relaciones.

Cuando nos escolarizamos la palabra nos aguarda para repetir aquellos vocablos celosamente guardados en los textos de estudio y que hemos repetido muchas veces. De esa manera sólo aprendemos lo que otros descubrieron y no lo que nosotros podríamos crear. Aprendemos a recordar fórmulas, fechas, incluso valores y sentimientos, pero no logramos integrarlos al devenir de nuestra existencia. Leemos sobre la pobreza, pero no nos inmutamos ante el drama atroz de la miseria; leemos sobre los logros de la globalización y no nos conmovemos ante la deshumanización que trae consigo; estudiamos la composición química de los alimentos, pero no aplicamos ese conocimiento cuando comemos; aprendemos sobre la reproducción, pero nada sabemos sobre el misterio de la atracción sexual.

Con la escuela aprendemos a hablar sobre lo que leemos, pero se nos escapa el vivir. Esa palabra es fría y estéril si no capturamos su secreto; no sirve para “leer” nuestra realidad. Seremos capaces de leer textos, fórmulas, datos y fechas impresas en libros y revistas, pero somos incapaces de leer el texto de nuestras pasiones políticas y, mucho menos, el de nuestras contradicciones axiológicas.

En ese caso, somos analfabetos culturales que transitamos por la vida sin “leer” lo que a diario escribimos en ella. Somos prisioneros de nuestra rutina. Ya no hay admiración ni sorpresa, ni contradicción



e incertidumbre, sólo sucesión aburrida de acontecimientos iguales, clones de sí mismos. De ese modo se construye la certeza ingenua de que el mundo es definitivamente igual, circularmente vicioso y centrípeto, tediosamente idéntico así mismo, sin sorpresas ni influencias sutiles que le afecten.

Es el mundo de Sísifo condenado a subir eternamente una roca que siempre caerá. Podemos pensar en las miles de veces que Sísifo se preguntó ingenuamente sobre su futuro idéntico al ayer, y entristecemos con él por no haber encontrado otra salida que la resignación ante el castigo absurdo. También podemos imaginar a Sísifo preguntándose inocentemente sobre su castigo sin esperanza, justo en el momento en que su condena cambia cualitativamente. Entiéndase bien, desaparece el castigo, no el trabajo absurdo, exigente y extenuante. A Sísifo, la pregunta ingenua lo llena de desesperanza, mientras que la pregunta inocente le regala la esperanza. "Hay que imaginarse a Sísifo dichoso", nos dice con orgullo Camus (2007)

La pregunta ingenua apunala a la escolarización en tanto proceso de repetición de relaciones pre-establecidas; en cambio, la pregunta inocente refuerza a la educación como proceso de creación de relaciones posibles.

Es en la educación, no en la escolarización, donde podemos ser como los poetas, inocentes en nuestro preguntar. Tal vez el poeta sea la persona más cuerda, justamente porque no busca ni la cordura ni la certeza en alguna verdad pre-establecida; antes bien, es una persona para quien la sorpresa no es ajena y que vive lanzada al misterio, viviendo en él y con él. De alguna forma desconocida, el poeta encarna la representación del misterio que somos todos nosotros.

Para fortalecernos en nuestra relación con el aprendizaje requerimos abrirnos a lo posible, lo incierto, lo casual y lo contradictorio, vivir en y con el misterio,

simplemente porque la vida es así. No podemos hacerlo en la escuela, a pesar de toda su conveniencia social, porque se ha extraviado por complejos caminos donde predomina lo administrativo por sobre lo educativo.

En los procesos educativos no hay profesores ni alumnos, sino interacciones entra personas que poseen saberes diferentes. En la educación no importan los lugares y momentos en que se lleva a cabo el proceso, a diferencia de la escuela en la que la sala de clase y el horario convenido son las cárceles de la educación. No podemos negar que son convenientes, pero podemos objetar que sea tan excluyente.

Dado que la educación nos acompaña siempre, incluso en los momentos más inesperados y en el sueño, siempre nos asaltarán preguntas inocentes, las que vendrán acompañadas de imágenes, recuerdos y emociones que potencian las relaciones posibles que podemos establecer.

La pregunta inocente puede no estar bien formuladas ni ser práctica, pero siempre debe conservar la gratuidad propia de la inocencia y el misterio inefable de las relaciones posibles. Muchas de esas preguntas se pierden y jamás llegaremos a percibir las en sus grandiosas consecuencias. Afortunadamente, algunas no sucumben ante la esterilización escolar.

Dado que siempre nos educamos y que solamente nos escolarizamos mientras estamos en la escuela, podemos decir que al educarnos somos y estamos; en cambio, al escolarizarnos solo estamos.

Escarlarización de la educación

La escuela ha escolarizado a la educación al quitarle su sentido primario, que consiste en asombrarse ante lo misterioso. El misterio desafía lúdicamente al aprendiente, que sin proponérselo propende a aprender y a enseñar lo aprendido. No

puede evitarlo; simplemente, fluye hacia la aventura que le depara el descubrimiento de territorios desconocidos. No le interesan las guías ni los mapas. La aventura está en lo imprevisto, en la improvisación, la incertidumbre y el desafío.

El pequeño nada hace para aprender; solo le basta con existir. Sin proponérselo establece relaciones y saca conclusiones que orientan su vivir. Lo hace sin tomar conciencia ni preocuparse de los alcances e implicaciones que tiene lo que ha aprendido. Hay gratuidad: aprende por el placer que le provoca. (Calvo, 2004 y Sarmiento 2007).

La curiosidad le inquieta e impele a deambular por los territorios de la ignorancia, que descubre infinitos. Las preguntas fluyen, especialmente los interminables por qué. Pronto comprueba que sus preguntas sobrepasan por lejos al saber de los adultos y de sus profesores. No espera respuestas verdaderas, pues acoge con gusto las explicaciones mágicas. Le atrae el misterio y no las respuestas. Su devenir de aprendiz es desordenado. Brinca de un tema a otro, sin quedarse en ninguno por mucho tiempo. El placer está en el desafío del juego y no en terminarlo.

Cuando no sabe algo y cuando no puede realizar algún ejercicio aparenta desentenderse del asunto, pero no lo abandona, pues está esperando aprenderlo y adquirir la destreza necesaria para ejecutarlo bien. Deja que el inconsciente construya la sinergia que le dará sentido. No lo sabe, pero entrega al inconsciente la tarea de ordenar la confusión.

Paulatinamente va sistematizando su saber, sin dudar nunca de que es capaz de aprender y sin temer a la ignorancia. Las relaciones que ha establecido se complejizan porque devienen relaciones de relaciones, con las que urde una trama compleja de sí mismo, de su relación con los demás y con el mundo. Filósofa, hace ciencia y crea arte. Es todo uno, sin separaciones, jerarquías ni subordinaciones.

Cuando va a la escuela descubre un mundo extraño, que puede fascinarle por todo lo nuevo que encuentra, como puede asustarle por las separaciones forzadas que conlleva. En ella todo es distinto: el orden se impone al caos, el silencio al bullicio, la quietud forzada que vive sentado en la silla reemplaza a la contemplación de cómo las hormigas llevan cargas más grandes que ellas; los recreos son breves, las preguntas se callan y las respuestas se vocean a viva voz.

Ya no entiende todo lo que le enseñan. Casi sin darse cuenta aprende que no puede aprender. Aprender se le vuelve difícil porque dejó de ser un juego que entusiasmaba. Ahora debe saber y no puede ignorar. Si lo hace, es castigado. Descubre que algunos se burlan de él por su ignorancia, talvez el mismo profesor.

Antes vagabundeaba por un territorio ignoto; hoy, debe caminar por las avenidas establecidas en el mapa de la planificación escolar que ha escolarizado a los procesos educativos y, con ello, a la sociedad entera (García, T., 2007, Cuadernos de Pedagogía, 1975, Illich, 1985, Jiménez, 2007).

Urge des-escolarizarla. Para hacerlo, disoñamos⁴ una escuela donde el misterio atrae a profesores y estudiantes; donde el alumno, no sea aquel ser sin luz, sino aquel que se dirige hacia la luz, *ad lumen*. Una escuela que sea rigurosamente lúdica en la exigencia del aprendizaje. En ella no se aprenderá para responder, sino para interrogar al mundo y a sí mismo. Será transgeneracional porque coexistirán personas de varias edades que estudian lo mismo, pero con diferentes niveles de complejidad. Las complicaciones mutarán en complejidad porque se establecerán criterios orientadores. El castigo no tendrá sentido porque la autoexigencia será ética

4 "Disoñar" es un neologismo que hemos hecho propio, creado por nuestros amigos colombianos de la Asociación de Desarrollo Campesino (<http://adc.org.co/adc/>), en La Cocha, al sur de Colombia, con el que dan fuerza a la intención que tienen de diseñar sus propios sueños.



y no represiva (Bermúdez, 2007; Casali, 2007).

En la escuela que disoñamos la educación se entenderá como el proceso de creación de relaciones posibles y nunca más como el proceso de repetición de relaciones pre-establecidas, que es a lo que obliga la actual escuela.

En esta escuela el educador no diferirá sustantivamente del educador de hace siglos y el del futuro, pues su tarea seguirá siendo la de asombrar con el misterio. En cambio, es el profesor y no el educador el que debe cambiar radicalmente; pues no podrá seguir siendo igual al profesor actual, que ha extraviado su camino por causa de la rutina y repetición de contenidos ajenos y metodologías verbalistas. La principal razón para que el profesor cambie tiene que ver con la recuperación de su rol educativo, antes que con su actualización y perfeccionamiento en los nuevos descubrimientos científicos y tecnológicos, como en nuevas y atrayentes metodologías de enseñanza.

El cambio cualitativo del profesor es indispensable, mientras que el perfeccionamiento es solo conveniente, por muy importante que se lo considere. Cualquier perfeccionamiento que no se enraíce en una genuina relación educativa nunca será un satisfactor sinérgico, sino solo un pseudo satisfactor en el mejor de los casos (Max-Neef et al, 1986)

El profesor, al asumirse como educador, reconocerá que nadie es igual a otro; valorará la importancia medular que juega la subjetividad en todo el proceso educativo, a partir de la cual cada persona construye su universo de relaciones holísticas y sinérgicas.

El proceso educativo consistirá en crear diversas relaciones sinérgicas, gracias a las cuales diferentes polaridades, convertidas en antagónicas en la escuela tradicional, tales como, el saber y la ignorancia, el orden y el caos, la comprensión y la confusión, se armonizarán complementaria y holísticamente en un constante fluir del

uno al otro, sin antagonismo, donde lo distinto es acogido en su diferencia, antes que excluido por su oposición.

La ignorancia no es un estigma vergonzoso ni el desconocimiento de alguna fórmula o dogma por la que se deba recibir sanción, sino que es expresión de inquietudes que buscan respuestas a enigmas que esperan ser resueltos. En este sentido, el que ignora, sea profesor o alumno, no teme equivocarse.

No temen a la equivocación porque la vida misma es expresión sinérgica de ella. Si la vida es así, con mayor razón, lo será el jardín infantil, la escuela y la universidad. En otras palabras, los profesores y estudiantes irán a equivocarse a la escuela, antes que a buscar la respuesta estereotipada y segura.

El rol del educador consistirá en respetar y promover el derecho a equivocarse. Las equivocaciones y las certezas construirán el fino tejido de las redes de relaciones holísticas y sinérgicas que conforman lo que denominamos realidad. Todo cambio constituye una nueva relación que transforma cualitativa, sinérgica y holísticamente las relaciones precedentes. En este sentido, solo *a posteriori* es posible comprender que uno se ha equivocado o que ha tenido la razón. (Maturana y Varela, 1988).

Si bien la tentación de la certidumbre amenaza el trabajo educativo, se puede disminuir gracias a la inocencia. La inocencia permite no solo sorprenderse ante el misterio que nos rodea, sino también cooperar con personas distintas a uno, así como aceptar a los otros en sus diferencias particulares.

Sin embargo, la mayor amenaza a la inocencia viene de la tentación de la ingenuidad, que consiste en la ilusión de creer que las personas y el mundo son como uno las imagina. El ingenuo cree que lo diferente es antagónico y no solo distinto. No acepta la diversidad y complementariedad de los opuestos; supone que la luz es opuesta y no complementaria a la oscuridad. En

consecuencia, cree que para ver requiere solo de la luz y no de la oscuridad. También supone que para aprender solo necesita conocimientos y no de las ignorancias que los acompañan, por lo que rechaza que para aprender requiera tanto de lo que sabe como de lo que ingora.

Dado que la educación se concebirá como el proceso de creación de relaciones posibles y que su rol consistirá en ayudar a crear esas relaciones y no en imponerlas, el proceso de creación de relaciones acogerá tanto la causalidad como la sincronicidad, la simultaneidad y la contradicción entre los distintas relaciones. No podrá ser lineal ni aspética. De este modo, se favorecerá la innovación, cuya gestación se dará a lo largo del devenir histórico y no a través de la repetición, que tiene lugar durante el transcurrir del tiempo cronológico.

Las relaciones que genera el proceso educativo son posibles y no definitivas ni predecibles porque no hay modo de anticipar qué se relacionará con qué ni cómo se llevará a cabo. El proceso educativo nunca es exclusivamente causal; también es sincrónico. Tampoco está exento de confusiones, angustias, alegrías y tensiones, que pueden ocurrir simultáneamente provocando situaciones caóticas que confunden y alteran a muchos profesores y estudiantes, al tiempo que desbaratan toda planificación.

Durante el devenir histórico del proceso educativo la relación de causalidad lineal y unidireccional entre pasado, presente y futuro no tiene vigencia, puesto que el presente y el futuro también modifican el pasado. Entre pasado, presente y futuro existen relaciones sincrónicas y de causalidad cíclica.

Lo precedente no significa que se puedan alterar los acontecimientos pasados, sino solo que al recordar un acontecimiento o un sentimiento las imágenes recordadas son modificadas por las emociones y vivencias actuales, del mismo modo como nuestras expectativas transforman los

recuerdos pasados. Cuando recordamos nuestra niñez no es nuestra infancia tal como la vivimos cuando niños la que viene a la memoria, sino que es nuestra niñez tal como la concebimos desde nuestra adultez. Esta característica nos ayuda a comprender porqué el diálogo intergeneracional es difícil, ya que siempre hablamos desde nuestro presente, nunca desde el pasado. Nunca más seremos el niño o el joven que fuimos. Solo volveremos a reencontrarnos con lo que somos desde lo que soy y me proyecto.

El educador inmerso en el tiempo histórico, kairótico, podrá innovar sin problemas mayores porque no atribuirá una sola explicación causal a lo que enseña, sino que estará abierto a considerar que pasaría si alguna condición se modificase. Las dificultades que encuentre se deberán a la complejidad propia del asunto, pero no a la disposición epistemológica del aprendiente.

Por el contrario, al profesor no educador, que transita por el tiempo cronológico repitiendo verdades preestablecidas en los programas de enseñanza, cualquier cambio, reforma o simple renovación, sea mayor o menor, se le hará muy difícil y engorroso, pues tenderá a repetir generando circularidades docentes viciosas. Se volverá temeroso del razonamiento hipotético que lo presiona a buscar una nueva explicación si las condiciones de lo que enseña cambiaran por alguna circunstancia.

Así, como al educador le es fácil aceptar que el alumno se equivoque, confunda y contradiga mientras aprende, al profesor, que no ha asumido su rol de educador, le es muy difícil aceptarlo, pues teme que al hipotetizar nuevas relaciones emergerán confusiones, ambigüedades y contradicciones, aunque solo sea temporales. Se angustia, entre otras razones, porque teme no alcanzar a enseñar todo el programa de estudio.

Este profesor se protege repitiendo ingenuamente. Repetir le ilusiona con la



seguridad del pasado sin historia, inerte. La ingenuidad le ofrece la garantía de soñar con un futuro desarraigado de toda historia. Por el contrario, para el educador la repetición y la ingenuidad son las peores patologías contra la innovación.

La innovación consiste en crear relaciones inéditas con inocencia y misterio, a pesar de los desórdenes, contradicciones y confusiones que pueden generar. Sin embargo, al educador innovador le esperan incomprendiciones por parte de sus mismos alumnos, profesores, directivos, padres y madres. Es frecuente que les castiguen con el ostracismo y que los exoneren de sus trabajos, que no ha fluído como la miel sobre hojuelas. (López de Maturana, 2003).

La innovación también tiene que ver con el ensimismamiento del que innova. Nadie puede innovar por uno, ni siquiera la madre por el hijo o la profesora por el alumno. Solo se puede guiar, pero el caminar es personal, subjetivo, sacrificado y alegre, ambiguo y contradictorio. Sin embargo, para ensimismarse requiere de los otros. Si no se está con ellos, no podrá encontrarse a sí mismo. Tampoco se hallará con los otros si no se busca a sí mismo.

Si el profesor no asume el rol educativo que le es propio, confundirá el ensimismamiento con la soledad y le temerá. Para tranquilizarse buscará acriticamente la objetividad a través de la alienación y el sacrificio de la identidad propia.

Este tipo de profesor es el que confundirá subjetividad con injusticia y objetividad con verdad, cometiendo un grave error paidogénico al desconocer que en tanto educador debe ser eminentemente subjetivo, pero no injusto.

La aceptación paradójica de la subjetividad le permitirá comprender que enseñar es asombrar con el misterio y confundir con amor. Mientras que aprender es avanzar en el develamiento amoroso del misterio, gracias a la creación de relaciones inéditas, todas posibles, algunas probables, pero ninguna pre-establecida.

Hay otra paradoja implicada: la del caos como fuente nutricia del orden. Hay creación cuando el caos desordena el orden relativo preexistente, anula el sentido original y gesta uno inédito, sobre la base del tejido de las nuevas relaciones. Ambos, caos y orden, tienen que ver con el proceso creativo. (Calvo, 2005a y 2005b).

A su vez, la complementaridad entre caos y orden permite comprender la relación entre predictibilidad y libertad en educación. La educación genuina es libre en sus posibilidades relacionales y predecible en tanto no hay duda alguna que se establecerán relaciones en algún momento del tiempo histórico. Sin embargo, de todas las relaciones posibles, solo algunas son probables y apenas unas pocas se materializarán en el futuro próximo o lejano.

Ahora bien, si la educación es predecible es evaluable. Sin embargo, es necesario un tipo de evaluación que no se limite a comprobar, según un patrón de objetividad, cuánto se ha aprendido de un tema o qué destrezas se dominan. Al contrario, la evaluación de los procesos educativos debe orientarse a lo desconocido, o a las relaciones que se pueden formar sobre lo conocido, o a la ignorancia que se desprende de lo aprendido.

Evaluar lo que se ignora tiene la ventaja de la tranquilidad y de la emoción compartida en un mismo proceso: es búsqueda y creación; por lo tanto, cíclica, donde una creación lleva a la otra. En el caso de la evaluación tradicional, por el contrario, la persona evaluada se siente constreñida a repetir ingenuamente a lo largo de un continuum lineal, donde una repetición conduce a la otra como si estuvieran dentro de un túnel y no hubiese otra alternativa.

Sólo si el educador es hacedor de preguntas inocentes y no de preguntas ingenuas podrá evaluar la creación de los procesos educativos. La pregunta inocente es aquella que no presupone la respuesta correcta y que, además, generará nuevas preguntas, dando continuidad

sinérgica a un proceso sin término. Por el contrario, la pregunta ingenua conlleva una respuesta estereotipada, tal vez correcta y verdadera, pero estéril.

La relación sinérgica y holística fluye con soltura, familiaridad, sencillez y osadía entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje. Enseñantes y aprendientes fluyen en conjunto, aunque a ritmos distintos.

El educador que necesitamos en esta época signada por la globalización es aquel que ayuda a crear relaciones inéditas a partir de lo conocido, al mismo tiempo que consagra y respeta el derecho a equivocarse.

Formación del educador que es profesor

Si bien todos somos educadores, no todos las personas poseen las cualidades para ser profesores, es decir, educadores profesionales. Si bien, podemos hipotetizar que todos pueden aprender a ser buenos profesores, la experiencia nos enseña que muchos no fluyen en su “estar-siendo-ocurriendo” como educadores, es decir, fluyendo a cada instante en el proceso de educar (Wild, 2002, González, Jimena y José Illescas. 2002) y se desenvuelven como burócratas de la enseñanza.

La formación inicial del profesor no puede ser escolarizada, sino educativa. Para hacerlo, propongo que el joven que ingresa a estudiar para ser profesor se forme como monitor de educación popular a partir del primer día de ingreso a la Universidad o Instituto. Esto significa que asume responsablemente la obligación de convertirse desde ese momento en educador educando, no en profesor, de una comunidad dada.

Si la infancia, sin duda el período más intenso en el aprendizaje del ser humano, transcurre más caótica que ordenadamente, gracias a lo cual el pequeño imita sin rubor, juega sin temor, balbucea y habla sin vergüenza, yerra sin afectarse, podemos prestar atención a las características

de estos procesos para contrastarlos con las actividades de aprendizaje formales, propia de los escolares y de los universitarios.

Lo primero que salta a la vista es que entre la escolaridad y la educación existen diferencias profundas y radicales que una reforma al sistema no logra eliminar, a lo más, podrá reducirlas, por lo general en lo menos sustantivo. A diferencia del aprendizaje infantil informal, el de los escolares nos parece torpe, restringido y sin creatividad. Aprender pareciera ser una actividad que atenta contra la naturaleza misma del niño o del joven, cuando vemos como el niño propende a aprender porque no sabe que no puede hacerlo o que sea difícil. Al pequeño, simplemente, no le importan las dificultades. Cuando los escollos lo superan, los escabulle apartándolos a un lado, pero solo temporalmente, pues volverá sobre ellos más adelante en el fluir del tiempo kairótico cuando se sienta preparado.

En cambio, en el terreno de la temporalidad escolar cronológica la mayoría de los niños y de los jóvenes han crecido convencidos que aprender es difícil, que no pueden aprender todo lo que estudian y que son malos estudiantes, por lo que siegan en sus esfuerzos, profundizando la brecha entre los que aprenden y los que no. La culpabilidad, cual estigma de pecado original, recae sobre ellos.

Esta situación no cambia a lo largo del tiempo. Hoy, cuando podría parecer-nos que los procesos de acreditación universitaria, así como la aplicación de las Normas ISO 9000 e ISO 14000 en el campo industrial, en boga en todo el mundo, terminarán con esta situación terrible, no nos entusiasmos, pues la orientación es funcional y operativa, pero no paradigmática; es decir, el cambio será cosmético y no radical. Esto es desconsolador porque un nuevo fracaso, reiterará la condición previa fortaleciendo la profecía autocumplida de la incapacidad e incompetencia de miles de millones.



Esto será así porque la vida escolar y la universitaria, y con ella la formación inicial de los profesores, siguen el modelo cartesiano donde el orden establecido en las normativas oficiales no se discute y se impone en todos los planos. Para garantizar que no habrá irregularidades que atenten contra el ordenamiento establecido se toman todas las medidas para evitar cualquier señal de caos emergente. Se supone que el caos es como el demonio que tienta y se aprovecha malignamente de la menor señal de debilidad para tentar al estudiante ingenuo. Para evitarlo se recurre a diversas estrategias para protegerlo y evitar que sean sus víctimas inocentes.

Se olvida que el caos tiende al orden de manera inevitable y determinista, si es que se le deja fluir. Por el contrario, cuando se intenta detener el proceso se estanca, del mismo modo que el agua empantanada deja de oxigenarse y se vuelve putrefacta. Para evitarlo, los que la inmovilizan inventan un sinfín de artilugios curiosos para inyectarle artificialmente y con costo adicional lo que la naturaleza hace sola. (Fukuoka, 1997, 1999)

Confianza

Para no obstruir el proceso educativo es prioritario recuperar la confianza paradigmática en que el caos no perjudica sino que favorece la complejidad creciente de los procesos educativos y, por ende, los de la formación inicial del profesor. Hay que enseñar que el orden escolar aséptico y excesivo inhibe el fluir de las relaciones que el aprendiente creará. Los celos, las sospechas, la aprensión, la suspicacia impiden acercarse con inocencia a la complejidad implícita en todo proceso. La pretensión de camuflar todas las formas de desconfianza, como si fueran medidas cautelares para garantizar el aprendizaje, transforma las complejidades en complicaciones. Este es un efecto perverso, equivalente a una hecatombe, porque mina las raíces de los aprendizajes rizomáticos. La recuperación de sus consecuencias en

los estudiantes toma años y sin muchas garantías de éxito cuando son profesionales. Los cursos de perfeccionamientos del profesorado, interminables y repetitivos, son un ejemplo lamentable de la escuela que deja la devastación escolar.

Tener confianza y ser confiado significa estar alerta al devenir de cualquier proceso, que tiene ante sí la posibilidad de ramificarse rizomáticamente a lo largo de múltiples caminos posibles, unos más probables que otros, aunque solo unos pocos llegarán a término germinando como un nuevo proceso, que volverá a recrear el fluir del “estar-siendo-ocurriendo”, aunque cada vez de manera levemente diferente a la anterior. La pequeña diferencia se amplificará al poco tiempo. Es imposible que sean iguales. Se trata del efecto mariposa (Calvo 2005a). Allí, en el vórtice se encuentra el germen de un punto de quiebre maravilloso que la desconfianza transformará en temor ante la aventura que consiste en descubrir y darle sentido a lo nuevo, que también puede ser “lo viejo”, pero que es inédito en la experiencia del aprendiente.

Es por esto que la repetición escolar no tiene sentido alguno. Se podrá objetar que una fecha histórica no se puede cambiar y que todos deben aprenderla y, por lo tanto, repetirla cuando sea el momento. Quien afirme esto no ha entendido cuál es el sentido de la educación ni por qué sus procesos son distintos a los escolares. Todos concordamos en que la fecha en cuestión es incambiable, mientras los antecedentes históricos que manejamos se mantengan. Lo que es diferente y que el estudiante debe recrear y comprender es cómo él entiende el sentido de la información histórica. Por ejemplo, no es lo mismo el 12 de Octubre de 1492 en tanto se refiera el “descubrimiento” de América, al 12 de Octubre de 1492 como fecha que da cuenta del “(des)encuentro entre dos mundos”. Las consecuencias son profundas.

Esto significa que no se rechaza lo antiguo ni se trata de crear todo de nuevo, sino de la manera cómo nos acercamos a lo

que está establecido, sea una fórmula, un dato histórico o una dirección. No se trata de rechazar el acervo cultural, histórico, científico, artístico, ciudadano, etc., sino de descubrirlo inocentemente.

Al preguntar se trastocan los referentes porque emerge la complejidad del tema. Solo hay que preguntar. Las preguntas generan tensiones maravillosas entre el orden y el caos y entre el caos y orden. Si observamos sin prejuicio cómo juega un niño nos daremos cuenta que existe un patrón constante: si hay orden, desordena; si hay desorden, ordena. El que no nos satisfaga el orden que ha instituido, es otro asunto. Lo importante es que ha establecido criterios de organización y actúan en concordancia. El que pueda explicarlos, el que no sea excelentes, es que se equivoque, etc., son todas situaciones que estimulan aprendizajes ulteriores y no errores que comete. De hecho, los pequeños son muy críticos consigo mismo y su autoexigencia es alta, siempre que no hayan sido intervenido por adultos de los inhiban. (Enzensberger, 2002)

Peregrinaje

Como una manera de implementar estos conceptos propongo que el estudiante que recién ingresa al primer año de pedagogía, que no cuenta con experiencias pedagógicas ni conocimientos formales de las ciencias de la educación, pero que se halla henchido de buenas intenciones, idealismo e ilusiones, se le invite a trabajar en un sector poblacional urbano marginal o rural desde el primer día de clases. Se instalará allí, solo o con otro compañero, como si fuera residente, aunque no tendría que vivir allí necesariamente, con el objetivo de aprender de todo cuanto acontece. Permanecerá en esa comunidad toda su vida estudiantil, investigándola participativamente y tendrá como objetivo optimizar el nivel educacional de sus miembros⁵.

Las experiencias que viva serán el insumo indispensable para hacer ciencia a partir de ellas. Primero la praxis; después, la teoría, generando la circularidad virtuosa entre praxis y teoría que le acompañará la vida entera. Cuando la relación se establece de modo inverso, primero la teoría y, después, la práctica, tal como acontece en muchísimos centros que forman profesores, es altamente probable que la circularidad no sea virtuosa, sino viciosa y se enraíce profundamente en el *ethos* profesional docente.

Iría a la comunidad sin pauta preestablecida, con la única indicación que deberá preguntarse sobre lo visible e invisible para iniciar un proceso de indagación de respuestas provisionales sobre el vivir e historia comunitaria. El objetivo es que desde su ignorancia se asombre del vivir cotidiano, aprendiendo a dejar de lado los prejuicios y los estereotipos que conforman su estar en y con el mundo.

Como es de esperar, lo más probable es que no sepa qué hacer y que ni siquiera pueda aparentar saberlo. Esto es altamente beneficioso, pues entre los aspectos que caracterizan a la escuela es la capacidad de sus actores para simular que tienen lo que no poseen y de disimular que no tienen lo que otros desean (Calvo, 1994). Queremos que nuestros profesores bajo ninguna circunstancias se engañen ni embauquen a los educandos.

En la comunidad aprenderá que es un peregrino de la ignorancia que construye su saber pedagógico en la medida que explora lúdicamente el territorio ignoto. Se extraviará muchas veces, pero no le preocupará, pues aprenderá a disfrutar con la aventura del desafío. A ratos estará perdido y se angustiará; entonces, tendrá que orientarse, para lo cual elaborará criterios funcionales, pero sustentables científicamente. Eviden-

5 No trabajarán en estos sectores debido a su pobreza material, sino por la riqueza que pueden encerrar y que quedan ocultas ante la cultura

oficial. Max. Neef et al (1988) al establecer la existencia de solo nueve necesidades establece que la inadecuada satisfacción de alguna de ellas o de todas, genera distintos tipos de pobreza, una por necesidad.



temente que irá de menos a más. En otros momentos, disfrutará de no saber dónde se haya, pues estará feliz por la emoción que lo sobrecoge. Lo que vivencia nunca lo encontrará en los libros, excepto ciertas insinuaciones en algunas novelas y cuentos, que podría comenzar a leer con gozo como parte de su formación profesional.

Las vivencias de su “estar-siendo-ocurriendo” como educando educador se enraizarán y nutrirán su modo de ser y de estar en y con el mundo. Difícilmente podrá concebir que el rol del educador sea de neutralidad; por el contrario, desde su intimidad el compromiso político fluirá como el agua en una vertiente, sin partidismos claustrofóbicos, sino como expresión de responsabilidad ciudadana con el proceso educativo de todos, independiente de la edad, género y etnia de sus educandos - educadores. Sin querer queriendo asumirá, al igual que Paulo Freire, que es sustantivamente político y solo adjetivamente pedagogo.

El compromiso asumido lo transformará de manera sutil e indeleble. Irá a la Universidad con preguntas, que inquietarán a sus profesores, quienes intentarán ayudarle a encontrar referencias teóricas y metodológicas que podrán orientarlo, aunque muchas veces, lo confundirán más todavía en la construcción de su saber incipiente. Con certezas, dudas, inquietudes, contradicciones, ambigüedades, irá construyendo un marco teórico propio, aunque provisorio, a partir de sus propias observaciones. Desde ese marco, leerá la literatura *ad hoc* para dialogar desde su práctica y no desde la de los autores y profesores cuya autoridad escolar inhibe su creación.

¿Por qué me impones
lo que sabes
si quiero yo aprender
lo desconocido
y ser fuente
en mi propio descubrimiento?
El mundo de tu verdad
es mi tragedia;
tu sabiduría,

mi negación;
tu conquista,
mi ausencia;
tu hacer;
mi destrucción.
(Maturana 1990)

No solo el alumno será desafiado, sino también sus profesores, quienes deberán responder a interrogantes surgidos del devenir pletórico de imprevistos no planificables con antelación. Si bien podrán contextualizar las sesiones y adelantar algunos temas probables, también es cierto que no podrán anticipar con certeza que es lo que acontecerá. En ese medio, altamente educativo y no escolar, deberán ser capaces de orientar a sus alumnos con comentarios, bibliografías, experiencias, sugerencias, etc.

Deberán cuidarse de no forzar al estudiante a explicar lo que está conociendo de acuerdo a las taxonomías en boga, que si bien pueden ser muy funcionales, inhibirán la creación de esquemas clasificatorios propios, aunque sean deficientes y inadecuadas, pues lo importante es la generación autónoma. Más adelante, contrastará las creaciones personales con aquellas que se han consolidado en el mundo profesional. En ese momento, ponderará cuál es mejor para decidir sobre la que usará. Aprenderá que toda decisión tiene un sustento empírico, lógico y teórico.

Pensamos que aquellos profesores universitarios muy escolarizados tendrán dificultades para guiar en este contexto caótico e imprevisible; por el contrario, aquellos menos y no escolarizados tendrán más capacidad de respuesta educativa.

El estudiante volverá a la comunidad con nuevos interrogantes y con materiales didácticos que haya desarrollado en talleres específicos. El mundo universitario y el de la comunidad, habitualmente tan separados, se relacionarán recursivamente, sin que ninguno predomine sobre el otro. Praxis y teoría armonizadas y potenciadoras de nuevas

relaciones. Devendrán educativa y políticamente complementarias, alcanzándose el ansiado holismo educativo y sinérgico, inalcanzable en el modelo escolar cartesiano. La educación escolarizada que sueña con utopías se transforma en educación eutópica, pues ya tiene lugares y tiempos históricos para realizarse.

Indagación participativa

El estudiante sin saberlo, pero sospechándolo íntimamente, se volverá investigador. La curiosidad le impulsará a indagar participativamente la complejidad educativa de la comunidad, para lo cual deberá inventar los procedimientos adecuados, que elicitará –provocará– desde su propia historia. Al bucear en sí mismo encontrará más ignorancias que conocimientos, más dudas que certezas y lo acecharán incertidumbres de todo tipo (Morin, 2001). Se volverá inquieto. Sus profesores velarán para que aprenda el valor de la humildad, guarde silencio ante lo que no sabe y respete las ignorancias ajenas. Le guiarán para que sortee las dificultades, pero sin impedir que tropiece, caiga, hiera, ojalá suavemente. No le evitarán las crisis radicales de tal modo que como *alumno* aprenda a avanzar iluminando su propio caminar y el de quienes le acompañan. De ese modo, irá haciéndose solidario con los otros de manera segura, pero sin prisa.

En su condición de peregrino, una de sus primeras tareas será dialogar con su propia historia, recordando su vida personal, escolar, ciudadana. Hará historia, ciencia y arte a partir de sí mismo. Cada estudiante privilegiará sistematizará sus existencia de la manera que mejor le acomode. Alguno escribirá relatos; otro, describirá experiencias; alguno pintará o escribirá poemas. No importa el medio; solo interesa que sea riguroso y sistemático en lo que haga. Sutilmente descubrirá que educar no es asunto de técnicas, aunque se requieran imperativamente, sino de disposición amorosa, fundada en saberes y compromisos éticos.

El desafío para sus maestros será grande, pues no es lo mismo valorar un ensayo que una pintura o un poema. Además, deberán orientarle diferenciadamente en función de sus capacidades y talentos particulares, así como dependiendo del tipo de autonomía que manifieste, para insinuarle senderos investigativos que le permitan descubrir, sistematizar y establecer relaciones inéditas con los contenidos formales de su estudio. Para hacerlo hará mapas usando distintos tipo de representaciones para dar cuenta de la rica complejidad social y humana de toda comunidad.

Es importante que no siga un protocolo estandarizado de cómo hacer el mapeo, inclusive es conveniente que no se guíe por pauta formal alguna, sino que él la invente, defina sus codificaciones y el modo de hacerlo inteligible para cualquier personas. De este modo, robustece su creatividad, pues no se le coacciona a actuar de acuerdo a criterios preestablecidos, que pueden ser excelentes y que nadie discuta su utilidad, pero que lo presionarán a seguir sus lineamientos para no equivocarse. Si así lo hiciera, tendríamos al típico estudiante que hace bien lo que le piden, pero que no entiende el sentido educativo de la tarea. Esta situación es análoga a la del escolar que como tarea debe hacer un experimento siguiendo una guía donde le detallan paso a paso lo que debe hacer, incluido lo que va a descubrir. Esto corrompe el sentido de la investigación que consiste en develar un misterio expresado de manera hipotética.

Entre los aspectos que tendrá que considerar menciono los siguientes: urbanísticos (tipo de casas, plazas, etc.), sociales (lugares y tiempos de encuentro, centros recreativos, almacenes, organizaciones comunitarias, ONGs, etc.), lúdicos (tipos de entretenimiento, actividades recreativas personales y grupales, etc.), artístico (musicales: grupos raperos, hiphoperos; pintura: murales, graffiteros; escultura; etc.), escolares (instituciones educativas, grados de escolaridad, educación de adultos, etc.), educativos (inquietudes, conversaciones



frecuentes, relaciones interpersonales, etc.), político (tipo de participación ciudadana, solución de problemas, etc.), histórico: historia local de la comunidad, actores y actrices sociales), culturales: relaciones inter y transgeneracionales, creación artística), participación (cívica, problemas sociales, etc.), ético (valoraciones personales, sociales, etc.), etc.

Para hacerlo bien deberá consultar con especialistas en cada una de las áreas: urbanistas, sociólogos, educadores, artistas, abogados, arquitectos, etc. Esto es fundamental pues coadyuvará a sembrar en ellos el germen del trabajo transdisciplinario, al tiempo que descubrirá con asombro que cada disciplina y profesión tiene vocabulario propio y específico que tendrá que aprender bien para comunicarse con los expertos y con los miembros de la comunidad que no conocen esos códigos. Deberá saber traducirlos a un lenguaje accesible, pero no por ello, vulgar, ayudando a que los códigos restringidos en uso por miembros de la comunidad se transformen en códigos lingüísticos elaborados. El mismo se constituirá en puente dialogante entre mundos separados, donde imperan muchos prejuicios de clase que distorsionan las relaciones interpersonales y que obstaculizan y enmarañan su tarea.

Se alfabetizará escribiendo y leyendo su propia historia de vida, estableciendo los “puntos de giro” que han ocurrido en su vida y que fueron determinantes en construir su vocación pedagógica (Calvo 2006, López de Maturana, 2007). A partir de ello, construirá su concepción educativa que luego comparará con que afirman los teóricos de la educación para complementarla. El diálogo con los autores se construirá sobre la experiencia y las preguntas inocentes que pueda formularles. Si no es capaz de dialogar tratará de memorizar lo que lee y de ajustar su actuar pedagógico a lo que supone afirman los teóricos educacionales que estudia. En la medida que crece el diálogo el estudiante vigorizará su autonomía y autenticidad.

A lo largo de la indagación participativa llenarán la matriz de necesidades y satisfactores, elaborada por Manfred Max-Neef, Antonio Elizalde y Martín Hopenhaym en “Desarrollo a Escala Humana” (1988), para lo cual tendrán que investigar el tipo de satisfactor que usan para satisfacer sus necesidades, por qué lo usan, en qué medida es posible cambiarlo, cómo estás intrincadamente relaciones los distintos tipos de satisfactores entre sí, etc.

Esto le permitirá conocer la historia local, a sus actores, tensiones y conflictos, así cómo las consecuencias de sus acciones. Gracias a ello aprenderá a justipreciar su valores y a suponer sus efectos políticos y a diseñar, diseñando sus sueños, nuevas consecuencias educacionales y políticas.

Incertidumbre

Para hacerlo iniciará su proceso de formación profesional que lo llevará a estudiar la complejidad del entramado de causas y efectos que ha comenzado a conocer, su impacto y consecuencias, remediables o no, en muchos aspectos de la vida comunitaria. Para hacerlo tendrá que establecer criterios que le permitirán discriminar entre los posibles puntos de partida, de tránsito y de llegada relativa.

Le asombrará que el curso de los acontecimientos no sigue los dictados lógicos que puede haber supuesto, sino que se alteran por la incidencia de infinitas influencias sutiles, donde la subjetividad y la intersubjetividad de los actores alteran las previsiones que se han hecho. Descubrirá que ningún proceso es lineal ni secuencial, ni coherente ni consistente, sino que cambia por la emergencia de un nuevo orden, que germina tímidamente autoorganizándose desde el caos.

Esto le hará equivocarse muchas veces, por lo que deberá volver atrás y revisar qué pasó: si fue impulsivo y no consideró las variables; si su análisis fue parcial y sesgó su mirada; si supuso

que todos los participantes actuarían al unísono, etc.

Gradualmente, pero de manera constante, aprenderá a evitar el ensayo y el error como estrategia de aprendizaje, para sustituirlo por la exploración sistemática. Cuando aprenda que no es castigado por equivocarse y a ser consistentemente metódico crecerá su autoconfianza en su propia capacidad para hacer, para educar y autoeducarse.

Vivirá un proceso fascinante porque constantemente se ejercitará en discriminar y valorar adecuada y educativamente la sutil diferencia que existe entre la simple tentación a ensayar ideas que se le vienen a la cabeza y los aportes que le entrega la intuición, el *insight*, la tincada, en suma, lo que ha terminado por llamarse serendipia. (Roberts, 1992). La serendipia no es la mera idea que a alguien se le ocurre en un momento determinado, sino que es una fogonazo maravilloso que emerge del inconsciente dando una pista relevante o proponiendo una respuesta a aquel que está trabajando por largo tiempo en el tema de manera rigurosa y sistemática. Con la serendipia nos encontramos ante la expresión del procesamiento inconsciente de la información, que podría haber encontrado una solución divergente a un asunto de solución compleja.

En cambio, cuando al estudiante ensaya y no da importancia al error, porque puede volver a intentarlo de nuevo, hay que enseñarle que eso no tiene nada que ver con la intuición y, mucho menos, con la serendipia, sino que se trata de una disfuncionalidad cognitiva causada, entre otras, por la impulsividad que le impide recabar la información relevantes, significativa y trascendente que necesita.

A la intuición no hay que excluirla del proceso de formación profesional, sino que se deben hacer todos los esfuerzos para aprender a usarla de manera consistente, especialmente a través de situaciones donde el aprendiente deba

tomar decisiones en situaciones de incertidumbre y no tenga tiempo para realizar una análisis reflexivo.

Puede que el estudiante vacile por el desasosiego que le produce aquella situación cuya complejidad se ha transformado en una complicación, aparentemente inmanejable. Para salir adelante deberá buscar criterios sustentadores, tanto en su experiencia incipiente como en las referencias teóricas que está aprendiendo. Establecerá relaciones inéditas que le sorprenderán y que, incluso, puede que no comprenda. Es altamente probable que no posea el vocabulario para dar cuenta de ello ni de sus implicaciones. Comprobará que el lenguaje diario es inadecuado cuando tiene que ser preciso y exacto. Valorará que usar el vocabulario oportuno y conveniente es un imperativo pedagógico que no puede descartar ni minimizar y que si no lo hace caerá en un barril sin fondo pletórico de ambigüedad y equivocidad, que lo confundirá, no por razones de descubrimiento, sino por incompetencia. Sutilmente anhelará poseer un vocabulario mejor, más expresivo y preciso. Así habremos alcanzado y fortalecido un logro difícil.

Como futuro profesor debe tener muy claro que influirá en la modelación lingüística de sus alumnos, especialmente aquellos de sectores marginados culturalmente y que padecen de privación cultural.

Peregrino de la pregunta

Como peregrino de la pregunta en sus vacaciones de verano, solo o acompañado, iniciará una caminata por su región o país. El lugar no importa mucho, sino el contexto. Como peregrino de la pregunta caminará volviendo misterioso el lugar que recorre, tomando notas en un diario de campo educativo, que atesorará para siempre. Observará todo: el germinar de una flor que no conocía; el viento que le refresca en el día y hiela en la noche; el rocío que perla las hojas de gotas hermosas; el hambre que atenaza su voluntad;



la muchacha o muchacho que contempla en el ensimismamiento del que se cree que está solo; el silencio que lo llama para estar consigo mismo; la vida nocturna en la que no ha reparado, la historia local del lugar; etc., etc.

El mismo establecerá los criterios para observar, registrar y escribir, así como las prioridades y las categorías en este proceso informal de hacer ciencia y arte a partir de su deambular. Caminando contemplará amaneceres y atardeceres maravillosos que le mostrarán su grandiosa pequeñez, pasará hambre y frío; se acostumbrará a lo mínimo para obtener lo máximo; se descubrirá ingenioso y hábil, curioso y observador. En la ruta se le sumarán caminantes prestigiados como Darwin y muchos otros exploradores en todas las ciencias.

Sutilmente apreciará su crecimiento y volverá encantado a dialogar con sus educandos educadores y con deseos de sistematizar sus aprendizajes, ignorancias, dudas y certezas. Descubrirá que educar es asombrar con el misterio.

Emergencia de complejidades caóticas y autoorganizadas

En atención a lo argumentado, afirmamos que educar es simple y complejo. Es simple porque basta asombrarse con un misterio ante el cual nos maravillamos y hacemos preguntas. Todas son interesantes; ninguna es torpe ni irrelevante. El sentido de las preguntas consiste en desplegar niveles de complejidad creciente, como quien extiende un tejido para apreciar los detalles de los patrones del dibujo. Hay preguntas simples y otras complejas; tal vez halla algunas que están bien formuladas y otras mal estructuradas, pero ninguna de ellas es tonta, absurda o ridícula. Si alguien las valora de esa manera, no es maestro ni ha entendido que su rol es develar la complejidad encerrada en la pregunta simplificando su formulación.

La simplicidad y la complejidad guardan entre sí una relación paradójal. La simplicidad lleva a la complejidad y ésta a la simplicidad de manera inevitable, como si se tratase del tránsito del día a la noche y de la noche al día. Cada uno tiende al otro. Ambos adquieren su sentido pleno gracias a esta relación complementaria y mutuamente enriquecedora.

A lo largo del transcurrir de su existir basta que el educando repare en algún detalle, por ejemplo, que el viento sopla formando remolinos, para que la simplicidad desaparezca ante el despliegue de la complejidad que guarda en su seno. Cuando se sumerge en la observación percibe que el todo y sus partes son indistinguibles, como si tratara de un holograma. En la totalidad descubre las partes y en cada parte encuentra el todo. Se trata de un proceso de meditación. Osho (1999) nos enseña que cuando un niño juega, medita.

En este caso, se trata de un aprendizaje genuinamente sinérgico y holístico, no parcial ni descontextualizada, como ocurre con tanta frecuencia en la enseñanza y el aprendizaje escolar.

El tensión paradójal entre la simplicidad y la complejidad genera una circularidad virtuosa ascendente que se mueve hacia niveles de mayor abstracción. Sin embargo, este movimiento ocurre con altibajos. Hay momentos de comprensión y otros de confusión; de avances y de retrocesos, a veces violentos que pueden desanimar a cualquiera. Hay que estar prevenido para esos momentos, pues no todo es lucidez, también hay oscuridad. Pero se trata de confusiones e ignorancias educativas, necesarias para progresar.

La escuela, por su parte, no sabe qué hacer en estos casos y castiga, reprime y ridiculiza. La equivocación no se permite en la escuela; por el contrario, se castiga. En cambio, en los procesos educativos son bienvenidos, pues anuncian claridades cercanas, al modo como las aves anuncian la presencia de la tierra lejana y esquiva.

Las complejidades emergentes se manifiestan de manera diversa y caótica; empero el educando la vive lúdicamente, no separarlas en sus partes. Los fenómenos y los procesos ocurren para que él los aprehenda sin esfuerzo ni conciencia. Todo ocurre de manera tan sencilla que aprende bien sin darse cuenta de cómo lo hace. Gracias a su propensión a aprender fluye en el proceso de *estar siendo aprendiendo*.

La caótica complejidad emergente puede confundirlo, pero no desalentarlo. Si estuviese muy confundido, esperará hasta cuando se haya calmado para poder seguir cualquiera de los caminos que le ofrecen las bifurcaciones que se abren ante su curiosidad. Es por esto que la educación es el ámbito de lo posible, mientras que la escolarización en el reino de lo pre-establecido por los programas de estudio.

El alumno *—ad-luminem = hacia la luz—* busca la experiencia de aventurarse en un territorio inexplorado por él, aunque otros lo hayan recorrido miles de veces. Se podrá perder o extraviarse. Se pierde si no sabe donde se encuentra ni para donde va; sin embargo, apenas logre generar algún criterio orientador dejará de estar perdido para estar extraviado. Si los criterios resultan no ser los adecuados,

siempre podrá hipotetizar otro hasta dar con el correcto. Inconscientemente buscará atribuirle una organización y coherencia a todos esos estímulos tan dispares y diversos. En la medida que se deje fluir en la observación rigurosa, sistemáticas y sinérgica descubrirá que se auto-organiza siguiendo patrones ocultos que paulatinamente podrá descubrir si tiene paciencia, método y sustento teórico.

Ahora bien, es altamente probable que el mismo educando que se encuentre en un ambiente escolarizado no sabrá qué hacer ante las bifurcaciones. Sentirá temor a equivocarse si yerra en el camino. Se limitará a esperar las instrucciones del profesor para repetir lo que él le enseña.

De este modo, el estudiante escolarizado profetiza sus malos aprendizajes, contrario a su capacidad extraordinario que le brinda su propensión a aprender. Afortunadamente, siempre estará la esperanza de que se encuentre con un educador mediador que lo libere de sus cadenas para llevarlo de regreso al territorio para que se aventure a indagar con la esperanza de que aprenderá a gozar de la exploración lúdica.

Si lo hace, habrá tenido uno de los aprendizajes más básicos: lo sustantivo es la búsqueda; lo adjetivo es el resultado.



Bibliografía

- Bermúdez, Alejandro. (2007). "Memorias de una escuela con todos". Revista Cooperación Educativa Kikiriki (España). Número temático sobre "Desescolarización. Marzo – Abril – mayo 2007, Número 84 / Año XX, pp: 58-62.
- Calvo, Carlos. (2007). Del mapa escolar al territorio educativo: *disoñando* la escuela desde la educación. La Serena: Nueva Mirada Ediciones.
- _____. (2007). "Complejidades educativas en la desescolarización de la escuela". Revista Cooperación Educativa Kikiriki (España). Número temático sobre "Desescolarización. Marzo – Abril – Mayo 2007, Número 84 / Año XX, pp: 24-28.
- _____. (2006). "La presencia sutil del maestro: la influencia de Paulo Freire en mi formación". Revista Universidad EAFIT, vol. 42, N° 143:32-40, Medellín, Colombia, Julio, Agosto, Septiembre, 2006, ISSN 0120-341X.
- _____. (2005b). "Complejidad, caos y educación". En Arellano Duque, Antonio (coord): "La educación en tiempos débiles e inciertos", Barcelona: Editorial Anthropos, 2005:115-136.
- _____. (2005a). "La sutileza como germen educacional copernicano". En Osorio, Jorge (ed.): "Ampliando los límites del Arco Iris: revisita a los nuevos paradigmas en desarrollo, educación y movimientos sociales". Santiago: Editorial Universidad Bolivariana, 2005
- _____. (2004). Educació i propensió a aprendre i a ensenyar (pp. 71-93). En Aparicio, Pep (editor): Ètica, complexitat i formació de persones adultes en una societat planetària. Edicions del CreC, Valencia, España, ISBN: 84-934152-2-7
- Camus, Albert. (2007). El mito de Sísifo. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A.
- Casali, Alípio. (2007). "Ética e educação: referências críticas". Colegio Pierrot: Tercera Jornada Internacional de Educación: Escuelas alternativas y el profesor como constructor de conocimiento pedagógico. Enero, la Serena, Chile
- Cuadernos de Pedagogía. (1975). Conversando con Ivan Illich. Julio – Agosto 1975, N° 7-8.
- Fukuoka, Masanobu. (1997). La revolución de una brizna de paja. Una introducción a la agricultura natural. Santiago de Chile: Permacultura Chile, Consultores Asociados 1997 (traducción para uso restringido)
- Fukuoka, Masanobu. (1999). La senda natural del cultivo. Regreso al cultivo natural. Teoría y práctica de una filosofía verde. Valencia: Terapión
- García, Teresa. (2007). "A vueltas con la desescolarización". Revista Cooperación Educativa Kikiriki (España). Número temático sobre "Desescolarización. Marzo – Abril – mayo 2007, Número 84 / Año XX, pp: 19-23.
- González García, Jimena T. y José Mario Illescas Pompilia. (2002). Acerca de la educación en el mundo originario preinca en el territorio donde se formaría el Tahuantinsuyo y el Qollasuyo. Cochabamba: CEDIB (Centro de Documentación e Información).
- Enzensberger, Hans Magnus. (2002). Los elixires de la ciencia. Miradas de soslayo en poesía y prosa. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Illich, Ivan. 1985. La sociedad desescolarizada. México: Joaquín Mortiz.
- Jiménez, Juan Ramón. (2007). "Ivan Illich en la era INTERNET". Revista Cooperación Educativa Kikiriki (España). Número temático sobre "Desescolarización. Marzo – Abril – mayo 2007, Número 84 / Año XX, pp: 70-74.
- López de Maturana, Silvia. (2003). "Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo". Tesis Doctoral dirigida por José Gimeno Sacristán, Universidad de Valencia, España
- López de Maturana, Silvia. (2007). "La autoconfianza en los buenos profesores: una posibilidad de hacer ciencia de su práctica educativa". Revista Cooperación Educativa Kikiriki (España). Número temático sobre "Desescolarización. Marzo – Abril – mayo 2007, Número 84 / Año XX, pp: 34-39.
- Maturana, Humberto. (1990). "Plegaria del estudiante", en Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Santiago: Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- Maturana, Humberto y Francisco Valera. (1988). El árbol del conocimiento: Las ba-

- ses biológicas del conocimiento humano. Santiago: Editorial Universitaria.
- Max-Neef, Manfred, Antonio Elizalde y Martín Hopenhaym. (1988). *Desarrollo a escala humana*. Santiago: CEPAAUR.
- Moreno Doña, Alberto. (2007^a). "Dossier: Desescolarización de la escuela, de la sociedad" (editor). *Revista Cooperación Educativa Kikiriki* (España). Número temático sobre "Desescolarización. Marzo – Abril – mayo 2007, Número 84 / Año XX, pp: 17-18.
- _____. (2007b). "A pesar de padecer la escuela... la belleza de crecer junto a profesores desescolarizados". *Revista Cooperación Educativa Kikiriki* (España). Número temático sobre "Desescolarización. Marzo – Abril – mayo 2007, Número 84 / Año XX, pp: 55-58.
- Morin, Edgard. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Oscho. (1999). *El libro del niño*. Barcelona: Editorial Debate.
- Roberts, Royston, (1992). *Descubrimientos accidentales en la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sarmiento, Bertha. (2007). *La maternidad y el respeto a la propensión al aprendizaje del niño*. *Revista Cooperación Educativa Kikiriki* (España). Número temático sobre "Desescolarización. Marzo – Abril – mayo 2007, Número 84 / Año XX, pp: 50-54.
- Wild, Peter. (2002). *Sabiduría chamánica del sentimiento. El estar siendo-ocurriendo*. Santiago: Editorial Cuatro Vientos.



Sueños multiculturales y pos-violencias.¹

Sobre las promesas de la escuela

EDUARDO DE LA VEGA²

Resumen

El artículo analiza la violencia escolar en el contexto de los actuales escenarios sociales y las nuevas prácticas culturales y simbólicas. Los ámbitos de exclusión, los medios masivos, las estrategias preventivas, las tecnologías de la comunicación, las formas actuales de producción son invocados para analizar una violencia implosiva que irradia desde el interior del sistema y destruye lo social.

En dicho contexto, son interrogadas las promesas de la escuela de incluir e integrar las diferencias de raza, género, sociales, culturales, etcétera. Los nuevos relatos emancipadores, más allá de su eficacia, parecen disfrazar —y renovar— los viejos circuitos diferenciales de la escuela mientras una parodia en gran escala reproduce los simulacros y diluye la promesa multicultural.

Palabras claves: Escuela, educación, violencia, multiculturalismo, simulacro, sentido.

Multicultural dreams and (pos)violence. About school promises

Abstract

The article discusses school violence within a context of current social settings and new cultural and symbolic practices. Exclusion frames, mass media, preventive strategies, communication technologies, and current production processes are invoked in order to analyze the implosive violence that spreads from the interior of the system and damages society.

What school promised at a time, social and cultural inclusion and integration, is now questioned within such context. Beyond their efficiency, new discourses “of emancipation” seem to disguise —and renew— the old differential educational circuits, while there is a parody trying to reproduce shams on a large scale and dissolve a multicultural promise.

Keywords: School, education, violence, multiculturalism, sham, simulation, meaning.

1 Recibido: septiembre 10 del 2010. Aceptado: octubre 25 del 2010.

2 Eduardo de la Vega. Nacionalidad: argentino. 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).

Introducción

“La transpolítica es la transparencia y la obscenidad de todas las estructuras en un universo desestructurado, la transparencia y la obscenidad del cambio en un universo deshistorizado, la transparencia y la obscenidad de la información en un universo deseventualizado, la transparencia y la obscenidad del espacio en la promiscuidad de las redes, la transparencia y la obscenidad de lo social en las masas, de la política en el terror, del cuerpo en la obesidad y el clonismo genético... Final de escena de la historia, final de escena de la política, final de escena de la fantasía, final de escena del cuerpo: irrupción de lo obsceno. Final del secreto: irrupción de la transparencia.”

Jean Baudrillard
(Las estrategias fatales)

Hacia 1925, en Hillsboro, un pueblo del sur de los Estados Unidos, un profesor de escuela secundaria fue llevado a juicio, luego de ser encarcelado, por enseñar la teoría evolucionista en sus clases de biología. El film de Stanley Kramer, *Heredarás el viento* (1960), retoma el célebre “juicio del mono” para mostrar, a través de un relato irónico y apasionado, el nacimiento —en el ocaso del celo fundamentalista— de una nueva dinámica social.

En aquel contexto del declinar religioso, el relato reconstruye la trama del escándalo junto a sus protagonistas: el puritanismo norteamericano, la ciencia y el periodismo, todos ellos atravesados por una cínica y enrarecida atmósfera política.

El juicio, de gran repercusión no sólo en Estados Unidos, enfrentaba a la tradición religiosa y al mundo moderno, en un escenario que prefiguraba, en una proporción virtuosa, la transformación de la vida social norteamericana.

Dos personajes célebres se enfrentaron en la corte: William Jennings Bryan, un ex candidato presidencial que se ofreció como fiscal acusador, y el polémico abogado criminalista Clarence Darrow, quien había ganado una merecida fama por salvar de la silla eléctrica a dos jóvenes asesinos. La conjunción de los dos juristas famosos, enfrentados en un combate legal, ético y político, presentaba otra novedad: la presencia y el protagonismo de la prensa (para entonces, sólo la radio y los periódicos).

Los actores Spencer Tracy y Fredric March —ambos ganadores de varios premios Oscar— en los papeles de Darrow y Bryan (Henry Drummond y Matthew Harrison Brady, en la ficción), acompañados por Gene Kelly (E. K. Hornbeck, el periodista enviado por el *Baltimore Herald* para cubrir el juicio) recrearon muy bien, en una trama intensa de personajes y escenarios, el contexto dramático de aquel enfrentamiento.

El juicio era presentado como un gran espectáculo, precedido de celebraciones populares y plenamente cubierto por los medios. Luego de una calurosa recepción en Hillsboro, Brady arenga a la multitud que lo aclama, para que comprenda los beneficios que supone la presencia del abogado defensor:

— Debemos dar la bienvenida a Henry Drummond. Si el enemigo envía a su Goliat a la batalla será mejor nuestra causa. Henry Drummond ha acechado las cortes de esta tierra durante cuarenta años, cuando pelea siguen los encabezados, todo el mundo observará nuestra victoria sobre Drummond. ¡Je, je! ¿Quién recordaría a San Jorge si en vez de un dragón hubiera matado a una mosca? ¡Estamos aquí no sólo para aprovechar la oportunidad de vencer al discípulo del diablo sino al mismo diablo! —



La pasión agonística —como bien señaló Max Weber— constituía el fundamento de la creciente espectacularización de la vida cotidiana norteamericana, que progresaba e imponía su racionalidad.

Más que la intolerancia religiosa, el film muestra el avance inexorable de los medios —también de la ciencia que los hizo posible— junto a la proliferación de espectáculos. Sin duda, la lógica económica impregna el paisaje, en un escenario donde ya están sentadas las bases del gran desarrollo industrial.

No se trata sólo, en aquel contexto, del fanatismo frente al librepensamiento sino de algo más; de la emergencia del cinismo que progresa junto a la mercancía, la hipocresía y la simulación.

Una nueva gestión de las masas acompaña dicha lógica. Las viejas coerciones disciplinarias (caricaturizadas a través del puritanismo sobreviviente) comenzaban a derrumbarse hacia mediados del siglo mientras la espectacularización creciente (Hollywood, los entretenimientos, la televisión) apunta hacia nuevas formas de ordenamiento social.

La ironía destella con brillo en aquella atmósfera densa y puritana mientras E. K. Hornbeck, irónico y cínico a la vez, condensa maravillosamente los atributos del nihilista nietzscheano:

**— ¡Eh... Henry por que no despierta usted! — le reprocha el periodista al honesto defensor del maestro
— Darwin se equivocó, el hombre sigue siendo mono (...) Usted estaría perdiendo su tiempo tratando de enderezar lo que burlonamente se dice que es 'la raza humana'. Porque no intenta quitarse la venda. ¿No sabe que el futuro es completamente anticuado?
¿Cree que el hombre aun tiene un noble destino? Pues se equivoca, le aseguro que ya inició su marcha hacia atrás y hacia la sal y hacia el estúpido océano de donde vino. —**

Heredará el viento se adelanta a la teoría. *La sociedad del espectáculo* de Debord aparecerá algunos años más tarde, poco antes que *El sistema de los objetos*, la ópera prima de Baudrillard. La película de Kramer traza con precisión también la nueva figura del ironista, que elaboraba la filosofía desde Hegel y que alcanza su mayor expresión en Nietzsche y Heidegger.

La violencia escolar

La violencia no ha sido un tema de preocupación de la escuela durante la mayor parte de su historia. Las inquietudes educativas, antes que al alumno invocaron a la disciplina y precisaron los medios adecuados para su corrección. El alumno violento no había existido en el ámbito educativo, solo encontramos allí a los indisciplinados, a los inestables y a los anormales.

La violencia no formaba parte de las preocupaciones educativas y el delito recorría sólo los bordes de la escuela. La figura del *alumno* contrastaba con la del *menor* (delincuente) mientras el maestro, junto con el psiquiatra y el criminólogo, diseñaba los rituales para su correcta identificación.

Antes de que las brisas del mayo francés llegaron a la escuela, el temor se desplazó hacia una nueva figura del mal: la delincuencia juvenil. Aquellas figuras —el menor delincuente o el delincuente juvenil— permanecerán en el exterior de la escuela. Sus rostros inquietantes, sin embargo, nada tienen que ver con la violencia escolar.

Una investigación reciente (Bracchi, 2009), 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 en las páginas de la revista publicada en Argentina.

La violencia escolar surgió como una novedad en el escenario trágico posterior a la dictadura, y avanzó —inquietante, desconcertante, corrosiva— sobre el amanecer del nuevo siglo. Una nueva forma de la violencia comenzó a penetrar el ámbito educativo prácticamente en paralelo, es necesario reconocerlo, con la irrupción del paradigma multicultural.

En dicha emergencia aparecerá el alumno como protagonista privilegiado, ubicándose en el centro de la escena, no sólo educativa sino también social (o mediática).

Enfrentamientos, humillaciones, hostigamientos, furia, abusos, ataques a golpes, con armas, a docente, a compañeros son sus manifestaciones más relevadas. Las barras o las bandas urbanas acompañaron dicho surgimiento cuando los territorios devastados y extraños poblaron una compleja y enrarecida geografía social.

Desencantamiento del mundo

Las nuevas formas de violencia parecen vincularse con un mundo desencantado. La erosión de lo sagrado, tras el avance inexorable del saber positivo, programa, al menos en Occidente, las nuevas coordenadas del mal.

Françoise Dubet ha señalado, en relación a la escuela, las vías de aquella declinación. Desde sus orígenes, la mística educativa probó, en copas profanas y positivas, los secretos del asceta y las bondades de la misión (2004).

La inmensa productividad de la escuela, cuyos vestigios aún relampaguean (aunque hace tiempo haya agotado su fuego sagrado), debe mucho a la ruptura que el misionariado normalista trazó entre un espacio sagrado y otro profano. La escuela como santuario, fuera del mundo, sustrayéndose de un exterior contaminado por los desórdenes y las pasiones e irradiada por los herederos modernos del apostolado ascético, ha sido un invento de la Fe.

Sobre sus cimientos, el normalismo decimonónico edificó la *askesis* educa-

tiva, esa milagrosa experiencia laica de la escuela pública, condición del hombre moderno y fundamento de su identidad.

Asentada en la fraternidad laica y adoptando la forma asociativa, una novedosa experiencia colectiva reformuló los antiguos lazos religiosos para edificar una nueva ética social.

El espíritu asociativo, que Durkheim invocaba junto al disciplinamiento y la autonomía para asegurar la transición laico/religiosa y preservar la cohesión social fue, sin dudas, una de las mayores referencias de la modernidad.

Consejos escolares, bibliotecas, cooperadoras, clubes, mutuales, federaciones, etcétera construyeron una nueva comunidad de creyentes como fundamento de una extendida y densa solidaridad.

La autoridad del maestro sustituyó a la del clérigo mientras una moral profana reformulaba sus vínculos con la fe. La escuela, junto a las demás instituciones asociativas, pudo soñar la utopía civilizadora para transformar, desde sus cimientos, gran parte del andamiaje social.

El programa de Durkheim fue consumado por la escuela moderna, aunque sus premoniciones retornan luego de la caída del virtuosismo asociativo, libertario y normalizador.³

3 Durkheim advertía sobre cómo la ciencia no podía sustituir las fuerzas cohesivas que había aportado hasta entonces la religión y sobre la necesidad de que las instituciones sociales fundamenten con precisión las reglas morales —en un suelo laico— pero en oposición a la moral abstracta kantiana. “Si para racionalizar la moral y la educación moral —escribía— se limita uno a retirar de la disciplina moral todo lo que es religioso sin reemplazarlo con nada, se está expuesto casi inevitablemente a retirar de ella, al mismo tiempo, elementos de moral racional; no se tendría más que una moral empobrecida y descolorida. (...) Es necesario buscar, en el seno mismo de las concepciones religiosas las realidades morales que se encuentran en ellas como perdidas y disimuladas (...) es necesario descubrir los sustitutos racionales de estas nociones religiosas que, durante tanto tiempo,



En el atardecer del último siglo, el santuario será profanado y la escuela perderá su eficacia. Permeado por el avance de la insignificancia en todos los ámbitos, sus límites se tornan imprecisos, palidecen sus mandatos y declina su autoridad.

Tras el desencanto —aunque no sólo en la escuela y no sólo por la escuela— quedaron abolidas las antiguas jerarquías: maestro-alumno, adulto-niño, normal-anormal, deseo-prohibición, verdadero-falso, etcétera. Todas las referencias positivas han sido exorcizadas y todo convive en un escenario donde las contradicciones, los opuestos coexisten maravillosamente en una indiferencia total.

La pulsión igualitaria que se apoderó en algún momento de lo social se trastocó, en su versión posmoderna, en la confusión de todas las oposiciones culturales, generacionales, históricas, lo cual desembocó en un inmenso y extraño desconcierto.

Sobre los jirones desgarrados del templo, sobre aquella experiencia de lo sagrado que ya no existe será levantada la gran parodia de la escuela. La confusión de las referencias y las tradiciones constituye el ámbito ideal para los simulacros que se generalizan —no sólo en la escuela— en forma proporcional al avance de la insignificancia.

La furia de los cuerpos, el éxtasis de las pulsiones, la efracción de la violencia que se muestran en los escenarios inertes de la vida cotidiana no permanecen ajenos a aquella dialéctica pobre del cinismo y la simulación.

Más que a sus formas simbólicas⁴, parece apropiado vincular a la violencia,

al menos en sus manifestaciones actuales, con la mortificación del lenguaje y la vacuidad del sujeto, también con la afanisis del sentido que se dibuja en el horizonte de una cultura que ha perdido toda referencia.

O que encuentra sus referencias en la pantalla y en todos los templos de la comunicación, en la estetización y exhibición obscena del mundo o en la transparencia absoluta de la información, en sus estrategias incandescentes que ilusionan y desorientan.

Falta de sentido y sentido en exceso, pérdida de referentes y circulación vertiginosa de todos los signos, derelicción —desamparo— del sujeto y celebración frenética de la organización semiológica del mundo.⁵ La violencia aparece eyectada desde esos abismos que esterilizan la existencia, constituyendo su propia abertura enigmática, el agujero negro de su energía en exceso.

La escuela no deja de participar de la orgía. 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.

Violencia institucionalizada

El exterior de la escuela —los ámbitos de exclusión, el influjo de los medios, la cultura postmoderna, etcétera— ha sido invocado para entender las nuevas formas

han servido de vehículo a las ideas morales más esenciales. (Durkheim, 1997, 17-18).

4 - El lenguaje ha sido propuesto alternativamente como el medio de la violencia y a la vez como su antídoto más eficaz. La violencia simbólica no es otra cosa que una imposición de lenguaje que clasifica, selecciona y estigmatiza. Por otra parte, la eficacia y las bondades del lenguaje —de acuerdo al psicoanálisis y a otros relatos filosóficos y pedagógicos— han sido invocadas en la prevención de la violencia y sus conflictos.

5 - Kant imaginó un escenario semejante cuando desarrolló sus antinomias de la razón pura: la razón finita humana cae en contradicción cuando va más allá de la experiencia de los sentidos, por ejemplo, ante la pregunta sobre si el universo es finito, tiene un origen en el tiempo o un límite espacial, o es infinito, eterno e ilimitado. Si la humanidad no encontraba una solución para ese conflicto caería en un escepticismo estéril, que denominó 'eutanasia de la razón pura'. Kant, I.: (2000) *Crítica de la razón pura*. Madrid. Alfaguara.

de la violencia y sus manifestaciones en el interior escolar.

Constituye una tautología inútil, sin embargo, proponer que la violencia escolar expresa la violencia social. Lo social no es el exterior de la escuela sino su interior mismo, que se trasciende y transversaliza. No basta con afirmar que la violencia se produce más allá de la escuela, es necesario reconocer que la violencia se produce también en la escuela.

Es necesario, no obstante, precisar las coordenadas de esta violencia que tiene una fecha precisa de nacimiento y una inesperada e inquietante localización.

En el interior de dichas coordenadas será lícito caracterizarla como violencia escolar, una forma específica, institucionalizada, contemporánea de otras formas de violencias recientes, como las que encontramos en el deporte o en la escena urbana, por ejemplo, aunque sea necesario identificar su suelo común.

Es preciso diferenciarla, por otra parte, de la violencia simbólica, tan tematizada a propósito de la escuela, pero que nada tiene que ver con esta violencia. Vinculada, sin duda, con la disuasión de la violencia política y el conflicto, la nueva violencia se distingue de sus formas simbólicas, la cual reconoce una genealogía más extensa y silenciosa.

No es posible proponer, no obstante, a la violencia simbólica como causa de la violencia escolar. Si existe algún vínculo entre ambas, debemos ubicarlo en un escenario en donde las coerciones simbólicas han perdido su eficacia junto al derrumbe generalizado de las disciplinas y del panóptico normalizador.

En su paroxismo extremo, las nuevas violencias dramatizan, más que las contiendas sociales, la virulencia de un organismo suicida que devora su propio interior.

No se trata, como muchos pretenden, de una pulsión reactiva o resistencial ante la violencia simbólica. Ésta tuvo siempre

una contestación también simbólica, es decir política, desde la revuelta histórica de los estudiantes franceses en 1968 hasta el rechazo de la cultura escolar —de acuerdo a Willis— por parte de los hijos de la clase obrera, que descreen de la escuela y eligen trabajar.

La violencia escolar, más que las sujeciones simbólicas encuentra como fundamento su disolución o dilución, en las vacilaciones y claroscuros de un escenario postdisciplinario, desnormalizante y de referencias imprecisas.

No se trata de una violencia refleja; se trata en todo caso de una refracción, alteración, de un cambio de medio. Inflexión como la que muestran también muchas de las expresiones del nuevo gueto posindustrial.

Del impulso revolucionario de los estudiantes franceses a la nueva violencia escolar, de la guerrilla urbana a las bandas o tribus, del nacionalismo negro de los sesenta a la droga y la depredación en el gueto, de la cumbia colombiana a la cumbia villera, del rap a su inflexión *gangsta* estamos en presencia de un cambio radical de coordenadas y referencias.

La nueva música del gueto constituye sólo un relato de aquella refracción. Sus expresiones extrema, como el *rap gangsta*, presentan en estado bruto y descarnado la mitología profunda del actual escenario social.

Violencia que no contesta a la violencia, sino aceleración en el vacío ideológico, simbólico y político que lleva al extremo los fantasmas que la sostienen e implosiona en el éxtasis de su obscenidad.

El sueño multicultural

Desde su origen, la escuela estuvo asediada por los flujos revulsivos que surgieron de su interior profundo. Luego de la fundación, los nuevos discursos pedagógicos amenazaron infectar con el virus de lo negativo su cuerpo purificado e higiénico. La escuela activa, la peda-



gogía crítica, el psicoanálisis, entre otros, fueron tempranamente neutralizados, acondicionados o expulsados mientras el normalismo reinaba e imponía la utopía fundacional.

Desde hace algunas décadas, no obstante, los discursos revulsivos que parpadeaban en los bordes de la escuela progresan desde su centro mismo, impulsados por el poder que antes los condenaba, celebrados por la misma negatividad que ahora prestigia sus decisiones.

Luego de más de un siglo de obsesiones homogeneizantes la escuela comienza a entonar con entusiasmo la nueva lírica multicultural. Una inusitada vocación por las diferencias reniega del viejo espíritu panóptico y una ética del deseo y del sujeto descrece del normalismo disciplinador.

La dureza de las batallas, la violencia de los enfrentamientos, el rigor de las demarcaciones ideológicas y de los poderes han sido sustituidos, luego de la reversión, por un cinismo generalizado que afirma lo que niega, promueve lo improbable y promete lo que no puede dar.

Una parodia en gran escala invoca las figuras del Otro para redimirlo en el altar de su desaparición. Los rostros anatémizados de la antigua alteridad maligna serán purificados en la escuela democrática para celebrar los designios del multiculturalismo oficial.

El catecismo ilustrado impone la urgencia integradora junto a una nueva arquitectura escolar. Las viejas utopías libertarias, acondicionadas para intervenir en ámbitos reducidos, constituyen las referencias estériles que inspiran un renovado diseño institucional.

En sus bordes la escuela construye el modelo depurado que promueve el sueño multicultural. Las escuelas alternativas — tan invocadas en Estados Unidos luego de Columbine y del ataque a las Torres Gemelas— funcionan como verdaderos oasis o guetos dorados, ofrecidos a los inadaptados (negros, latinos, pobres,

abandonados). Sus condiciones excepcionales (población reducida, consejeros y docentes especializados e incentivados con mayores salarios, recursos pedagógicos y todo tipo de técnicas relacionales disponibles, etcétera) contrastan con las coordenadas de las escuelas tradicionales, emplazadas en enormes edificios acondicionados para recibir a 3.000 alumnos, con celadores en cada pasillo, detectores de todo (humo, armas, alcohol), baños custodiados y patrulleros en la puerta.

La escuela alternativa representa el grado cero de la parodia construida en torno a la educación norteamericana. Su excepcionalidad (clima cooperativo, recursos *psí*, tecnologías pedagógicas, etc.) prescribe la fórmula homeopática, que en distintas dosis, y con diversas reacciones, será absorbida por el organismo mayor. Sus promesas redentoras renuevan un psicologismo generalizado que progresa en todo los ámbitos, neutralizando la política e invisibilizando el conflicto social.

En la periferia pobre del sur, en cambio, la escuela especial ha sido consagrada como ámbito redentor, luego de que la célebre Declaración de Salamanca promoviera, a escala planetaria, el ideario multicultural.

Una multitud liberada de su identidad maldita pudo gozar del novedoso emplazamiento, cuando la vieja vocación por el estigma y el encierro fuera sustituida por una sensibilidad que celebra lo diverso y promete su inclusión. En la pureza de sus intervenciones, la escuela especial recibe a los niños pobres y olvidados (villeros, favelados, indígenas, inmigrantes), para suturar sus heridas, calmar sus necesidades y prometer un destino justo y fraternal.

Más allá de su ámbito propio —donde caminan juntos, desde siempre, el niño síndrome con el pobre o miserable (de la Vega, 2010)—, la escuela especial proyecta su lógica confusa sobre la totalidad de la escuela. Una psicologización de la pobreza inspira a los nuevos circuitos *in-*

tegradores que proliferan, en gran escala, en todo el ámbito de la educación.

Los relatos más ilustres serán invocados en la nueva empresa civilizadora. El psicoanálisis, la filosofía de las diferencias, la psicología institucional, entre otros, reformulan las devaluadas prácticas de los gabinetes escolares para orientar a los nuevos especialistas de la alteridad.

Una variedad de sus figuras invadirán la escuela (*psi*, orientadores, tutores, integradores), renovarán sus dispositivos (Equipos de Orientación, asesoramiento, mediación) y establecerán sus dinámicas (asambleas de alumnos, normas de convivencia, consejos de aula, etc.).

No sólo la pobreza caerá bajo el paraguas psicologista; todo lo escolar se diluye tras esa fachada autogestiva, relacional, discursiva, detrás de la cual no hay nada, sólo los restos desarticulados de la experiencia fundacional.

Perdida en los laberintos del inconsciente, de la institución, del lenguaje, atrapada en la transparencia de una letanía que no dice nada o simula su orfandad, la escuela perderá su sustancia sagrada cuando decline el santuario y desaparezca su productividad.

Lógica de la (pos)violencia

Carmen de Patagones.- “Hoy va a ser un gran día”, dicen que dijo Junior, de 15 años, antes de extraer la pistola Browning calibre 9 milímetros de su padre y disparar, sin pausa, sobre sus compañeros de 1er año B de la Escuela Media N° 2 Islas Malvinas, de esta ciudad en el extremo sur bonaerense, a 1.100 kilómetros de la Capital Federal.

La Nación, 29 de septiembre de 2004

Carmen de Patagones desnuda a la escuela; no sólo porque la violencia en su paroxismo extremo de muerte y tragedia deja al descubierto la parodia preventiva, disuasiva y persuasiva sino también por-

que pone en cuestión una de sus ecuaciones fundamentales: aquella que anuda pobreza y violencia.

Sin duda, la parodia hace estragos en los ámbitos de exclusión pero no se queda en ellos. Allí la violencia tiene su lógica propia aunque no pueda ser reducida, como ha sido propuesto, al resurgimiento de un supuesto mecanismo atávico. Dicha lógica no es sólo la del cuerpo que se rebela o expresa sus privaciones sino la de la masa amorfa en toda su extensión, que implosiona ante el triunfo de la insignificancia. Del mismo modo que en Carmen de Patagones o en Columbine.

La escuela de Junior, cuestión que no debe pasar inadvertida, es de clase media y pertenece a una pequeña localidad ubicada en el límite sur de la provincia más rica de la Argentina.

Asesorada y orientada por los equipos escolares (Buenos Aires posee el mayor aparato psicoeducativo del país), era de esperar que las rarezas del chico no pasaran desapercibidas. Evaluado por el Equipo de Orientación, Junior fue derivado rápidamente a psicoterapia.

Más allá de la intervención local, que muestra como los abordajes psicoescolares ubican siempre a la *clínica* o a la *terapia* en su horizonte (de la Vega, 2009), resulta reveladora la estrategia que había sido utilizada por la escuela bonaerense, quien exhibió, en el contexto de un programa del Ministerio de Educación, el documental de Michael Moore, “*Bowling for Columbine*”.

Todo lleva a suponer que Junior había visto el film sobre Columbine en la escuela. Es un dato conocido, por otra parte, que eligió la masacre en el colegio norteamericano como tema de una monografía encargada por el profesor de Derechos Humanos (Bleichmar, 2010).

Una extraña conjunción se produjo en aquel escenario tensionado aun por la fractura y el drama social. En los talleres de la deconstrucción, en el diván público de la escuela, en el teatro de los relatos



escolares la locura irrumpe con su rostro sin voz allí donde se había solicitado la palabra. Extraño agenciamiento maquínico, en término de Deleuze-Guattari, entre la locura, la pantalla, la escuela y la psicología.

Extraña transición también: de la pantalla o de la escritura a lo real, similar a la que Baudrillard describe a propósito de la tragedia de Heysel, en Bruselas, en 1985, cuando el fútbol trasmutó en terror.

Resulta seductora, y novedosa, la interpretación que hace Baudrillard sobre aquella masacre, que tuvo a los *hooligans* como verdugos de ellos mismos. La violencia en Heysel es la implosión que deviene de la falta de acontecimientos; no se trata tanto del resentimiento de un grupo como del vacío político; ni del conflicto psicológico del individuo como del silencio de la historia:

... es la indiferencia y el silencio de todos lo que implosiona en este acontecimiento. Así que no es un episodio irracional de nuestra vida social: esta en plena lógica de su aceleración en el vacío. (Baudrillard, 1993)

Sorprende también, la mecánica de aquella transición. Hay una precesión de los media sobre ese tipo de violencia, existe una solicitud de la pantalla a pasar de espectador a actor, demanda que no es solo televisiva sino que está inscrita en el corazón de todo psicodrama de la participación, de toda simulación psicologista de tipo participativo.

Dialéctica del protagonismo en el vacío del sentido, solicitud del narrador en el teatro del cinismo, transición del espectador al actor abismado. Sin duda, la hipótesis es aplicable a la escuela.

No obstante, la utilización de la hipótesis no se limita a desentrañar algo de esa pulsión mortífera que obscureció aquella mañana fatídica en Carmen de

Patagones sino también de otras, tal vez más frecuentes, menos inquietantes pero sustentadas en una misma racionalidad.

Un novedoso montaje, que involucra nuevamente a la escuela, la violencia y los medios, deja ver otras manifestaciones recientes del mismo mecanismo. Se trata de la violencia producida y rápidamente exhibida que comienza a generalizarse en ciertas prácticas juveniles y muestra, en la promiscuidad de la escenificación cibernética, su afinidad con los simulacros y la parodia.

Un grupo de adolescentes de una escuela secundaria sube a You Tube un video que muestra a una pareja *"realizando sexo oral en un baño del establecimiento"*.⁶ Pocos días antes, otros alumnos de la misma provincia habían filmado y exhibido en Internet escenas de peleas *"a los cintazos"*. En el sitio italiano de Google, pudo verse durante algunos días un video de tres minutos y once segundos, divulgado luego por todos los noticieros televisivos, en el cual *"unos estudiantes secundarios golpeaban y humillaban a un compañero con síndrome de Down en el aula de un colegio"*.⁷ Un alumno de 14 años habría subido a Internet las fotos de una preceptora y su pareja, que ellos mismos habían tomado mientras mantenían relaciones sexuales en la escuela.⁸

Como explicar estos anudamientos del aula, la violencia y el porno en una escena diseñada para su inmediata exhibición. ¿Existe alguna afinidad entre los medios y la escuela que explica ese privilegio? Solicitud del actor, del narrador, del protagonista tanto en la escuela como en la pantalla, estimulados por las nuevas técnicas de la conducta y la psicología del consumidor, atraídos —aun con mayor vértigo— por el vacío de la pantalla, por la violencia anonadante y exorbitante de un mundo desencantado y banal.

6 - Diario Los Andes. Martes 6 de octubre de 2009.

7 - La Nación, miércoles 15 de noviembre de 2006.

8 - La Nación, Miércoles 12 de abril de 2006.

Violencia cuya racionalidad parece no ser la del conflicto sino de la transmutación paródica de todos los conflictos, de su disolución programada en el laberinto de los simulacros que velan el desierto y mortifican la realidad.

Multiculturalismo y violencia

Los nuevos escenarios sociales han sido invocados en la genealogía de las nuevas violencias, especialmente, en relación a los ámbitos de exclusión surgidos tras el despliegue de la economía global.

La exclusión de millones de personas, su aislamiento y confinamiento en los nuevos guetos urbanos, verdaderos nichos de violencia desesperada y suicida, funciona como señuelo mediático que suspende la política y resguarda, al invisibilizar otras dimensiones de la violencia, dicho control.

Ya no es posible ver allí una impolítica, es decir, la promoción del cuerpo productivo y dócil para integrarlo a la producción; sino una pospolítica o transpolítica, donde un sistema hipertrófico de control y manipulación emplea mecanismos alejados del disciplinamiento y la normalización.

Slavov Žižek (2009), en tono con Peter Sloterdijk (2004), sostiene que la máscara igualitaria y multicultural del actual despliegue económico no es otra cosa que la conclusión lógica de la circulación del capital, lo cual hace posible evitar tanto a la fatídica y desprestigiada redistribución estatal como a la guerra.

En el universo pospolítico descrito por Žižek vemos articularse una permisividad lúdica junto a formas diversas de *apartheid* y control social basadas en el miedo, como única forma de movilizar las pasiones. El mundo atonal en el que vivimos, absolutamente deconstruido, despolitizado y racionalmente administrado por especialistas que sólo necesitan coordinar intereses, encuentra en una pospolítica del miedo, las claves de su racionalidad.

El miedo al otro, contracara de la impostura, muestra la naturaleza hipócrita

de la tolerancia multicultural: el otro podrá ser tolerado bajo la condición de que su existencia no se muestre demasiado invasiva, amenazante, es decir, en tanto no sea realmente 'otro'.

Baudrillard describe también un mundo paródico y desencantado, en el cual los modelos preceden siempre y producen a lo real. Un escenario en que los signos ocupan un lugar central y los simulacros son su mejor y más lograda expresión.

Más que la mercantilización del mundo, de lo que se trata es de su estetización y puesta en escena; más que el plusvalor de la mercancía sobresale allí la plusvalía estética del signo. En la gran pantalla del mundo todo debe mostrarse, expresarse, decirse, incluso lo banal, obsceno o marginal; esa ha sido la gran tarea consumada por Occidente.

En dicho contexto, toda producción (industrial, ideológica, estética, científica, etcétera) ha perdido su valor de uso para adquirir valor de signo y codificar, en toda su extensión, la realidad social.

Todas las categorías han sido redimidas, hasta las más conflictivas, todas han sido expuestas en la transparencia de las redes, las señales y las retransmisiones. Confluencia sin lógica alguna, equivalencia de los opuestos e indiferencia por los efectos (que por otra parte, no tienen consecuencias).

Al borrarse las diferencias se borrarán también las creencias fuertes y con ellas las identidades; solo queda la indiferencia, los simulacros y la transgeneración.

La alegoría de Borges sobre la existencia de un mapa que recubre todo el territorio del Imperio permite a Baudrillard afirmar que actualmente el mapa existe antes que el territorio y le excede. Lo real ya no produce signos sino los signos producen a un real que ha sido expurgado de toda dimensión imaginaria: lo hiperreal (Baudrillard, 1978).

Los signos, luego de haber sido promovidos todos ellos en la pantalla del mundo,



trazan el nuevo mapa de la disuasión. En él coinciden los contrarios y se disuaden, mientras todas sus modalidades se solapan en la simulación de lo real.

La simulación se caracteriza por la precesión del modelo, de todos los modelos, sobre el más mínimo de los hechos —la presencia del modelo es anterior y su circulación orbital, como la de la bomba, constituye el verdadero campo magnético del suceso. Los hechos no tienen ya su propia trayectoria, sino que nacen en la intersección de los modelos y un solo hecho puede ser engendrado por todos los modelos a la vez. (Baudrillard, 1978)

En el nuevo territorio ya no existen conflictos sino simulacros de conflictos, que se reproducen junto a la proliferación generalizada de los espectáculos y al avance de la desertificación social y política.

La construcción del sentido se desplaza del espacio de la política hacia un mundo que no tiene historia, sólo pantalla. Son las nuevas formas de producción, las de un nuevo universo hiperreal en donde se resignifican las viejas utopías mediante un proceso de descontextualización que las convierte en imágenes sin historia; en mercancías.

En aquel escenario, la violencia destructiva de las masas representa la respuesta directa ante la acumulación de los simulacros. No se trata, sin embargo, de las antiguas revueltas revolucionarias sino de una “hipersimulación destructora”; implosión antes que revolución; violencia-simulacro que está siempre precedida por la pantalla.

Solicitud y precedencia de la televisión que la convierte en una forma específicamente pospolítica de la violencia, es decir, más allá de todas las causas objetivas que se le puedan atribuir, incluso las de la violencia divina, formulada por Benjamín.

Resulta tentador examinar según esta lógica, la revuelta de Nueva Orleans analizada por Žižek (2009). El carácter de simulacro que tuvieron ‘los hechos’ y el efecto disuasorio del mismo (generar miedo para frenar el despliegue de tropas, policías, etc.) es señalado por el análisis de Žižek.

No obstante, la ‘violencia sistémica’ que está en los fundamentos de esa interpretación y que pondría en evidencia “la naturaleza del capitalismo en su forma más pura” (Žižek, 2009, 119), no es para Baudrillard otra cosa que una cristalización homicida, sin duda también sistémica, de la indiferencia. Más que un acontecimiento, esta violencia “es la forma implosiva que adopta la ausencia de acontecimiento”. Más que reivindicación o justicia responde de la disuasión de todos los conflictos en el desierto de los simulacros.

Baudrillard utiliza dos analogías para situar esta violencia junto a las coordenadas que la producen. La primera es la metáfora espacial de un cuerpo estelar en expansión que implosiona cuando llega a su punto máximo de irradiación.

No encontramos allí la violencia liberadora, que expande hasta lo universal el dominio de la razón y de la justicia; no reconocemos en ese universo saturado aquella violencia de la producción “que es dialéctica, energética y catártica”; violencia explosiva que baliza las luchas sociales y se especifica en forma “determinada, analítica y liberadora”.

En todo caso, encontramos allí una violencia implosiva, indescifrable e indeterminada, que rebasa nuestro esquema familiar de la violencia explosiva; que resulta “no ya de la extensión de un sistema, sino de su saturación y de su retracción”.⁹

En dicho contexto ni la superación dialéctica (*Aufhebung*) ni la revolución

9 - “Violencia correspondiente a una desmesurada densificación de lo social, al estado de un sistema superregulado, de una red (de saber, de información, de poder) demasiado espesa y de un control hipertrófico sobre todo pasadizo intersticial.” (Baudrillard, 1978, 95).

son posibles ya; sólo tiene eficacia la potencialización extática de la indiferencia, la ironía y la simulación.

En el universo implosivo de Baudrillard, el terrorismo es la forma extática (extrema) de la violencia, del mismo modo que el porno lo es del sexo, y lo obscuro de la escena. Todo ocurre como si luego del fin de la dialéctica el mundo sólo pudiese avanzar hacia la obscena transparencia de sus formas extremas.

La otra analogía que utiliza Baudrillard es la biológica. Si la negatividad produce crisis y revoluciones la positividad hiperbólica conduce a la catástrofe, de la misma manera que un organismo que elimina todos sus enemigos biológicos (virus, bacilos, etc.) puede ser devorado por sus propias defensas, "ahora sin empleo". (Baudrillard, 1993, 46).

Es esta la imagen de lo social como metástasis cancerígena o del Estado hipocondríaco devorando sus propios órganos, que disuade, desafecta, chantagea, provoca, que condena, en su propio territorio, a grupos y poblaciones enteras al exterminio o la destrucción.

Violencia que infecta un tejido social demasiado denso, donde una superregulación y un control hipertrófico eliminan todo azar, todo acontecimiento, y donde las posibilidades liberadoras corren siempre detrás de su recuperación.

Es la imagen también de un poder que sólo simula su propia muerte para metamorfosearse en su contrario: multiculturalismo, antipedagogía, antiarte, comunismo, autogestión; junto a la promoción —y negación cínica— de todas las formas del Otro terrorífico, ahora celebradas y redimidas.

Bibliografía

- Baudrillard, J.: (1978) *Cultura y simulacros*. Barcelona. Editorial Cairós.
- Baudrillard, J.: (1983). *Las estrategias fatales*. Barcelona. Anagrama.
- Baudrillard, J.: (1993) *La transparencia del mal*. Ensayo sobre los fenómenos extremos. Barcelona. Anagrama.
- Bleichmar, S. (2010, 2ª ed.) *Violencia social, violencia escolar*. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires. Noveduc.
- Bracchi, C. (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.
- De la Vega, E. (2010) *Anormales, deficientes y especiales*. Genealogía de la educación especial. Buenos Aires. Noveduc.
- Dubet, F. (2004) *Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo*. En Tenti Fanfani, E. (Org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IIPE – UNESCO. Sede regional Buenos Aires.
- Durkheim, É. [1997] *La educación moral*. Buenos Aires. Losada.
- Kant, I.: (2000) *Crítica de la razón pura*. Madrid. Alfaguara.
- Sloterdijk, P.: (2004) *El Sol y la Muerte*. Investigaciones Dialógicas. Madrid; Siruela.
- Žižek, S. (2009) *Sobre la violencia*. Seis reflexiones marginales. Buenos Aires. Paidós.



Dadá y el valor artístico de la obra de arte en el siglo XXI¹

LUIS MIGUEL POTAU DE LA MUELA²

Las diferentes guerras habidas en el siglo XX que han implicado a la mayoría de países del mundo provocaron que las corrientes culturales, artísticas, filosóficas y movimientos sociales tuvieran una recesión que en algunos aspectos crean nuevas formas de entender el arte. Un de estas creaciones surgidas tras la Primera Guerra Mundial es Dadá y su conceptualismo artístico que influye tanto en las técnicas artísticas como en la vida y concepción del arte de los creadores posteriores. Crean a partir de objetos de uso cotidiano, elementos extraños para el mundo del arte, nuevas tecnologías como el cine y la fotografía y nuevos materiales para crear obras de arte dándoles una gran relevancia ante la clase burguesa dominante en ese momento. El periodo de entreguerras fomenta el surgimiento de las llamadas segundas vanguardias que, influenciadas por las corrientes artísticas anteriores a la Gran Guerra y del siglo XIX así como las corrientes de pensamiento coetáneas, revolucionan el mundo del arte. Dadá busca la bondad intrínseca de lo humano ante la catarsis de la guerra en manifestaciones “extravagantes” y de manera extraña para la sociedad de su tiempo. Dadá no significa nada, aún así tiene una profundidad de conocimiento y la intención de hacer creer a la clase burguesa que esa nueva concepción del arte realmente tiene un significado más allá de lo que se muestra. El resultado es la admiración de la burguesía sin entender nada, algo que Dadá tenía como finalidad, el dejar en evidencia una clase media acomodada en parámetros tradicionales e inmovilistas. Las diferentes reacciones posteriores a la Segunda Guerra Mundial con un *revival* de Dadá en los Estados Unidos en los años 50 y las culturas y subculturas, como el Opo At o el Punk, nacidas de las crisis económicas de la postguerra y tras los años 60, muestran de nuevo el conceptualismo en el mundo del arte y su autosuficiencia. La cuestión es si la falta de trabajo artístico le da valor a todas estas obras pues aunque la intención y profundidad de Dadá es evidente tras 1945 y sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX la falta de contenido en el arte conceptual difiere y se aleja de Dadá, lo que nos hace plantear a su vez si a partir de obras de arte vacías de valor artístico se puede realizar, a su vez, una extracción del conocimiento humano.

Palabras clave: 1914, Guerras, Dadá, Crítica, Extravagantes, Ready made, Valor artístico, Obra de arte, Arte conceptual, Marcel Duchamp, Extracción conocimiento, Humano, Siglo XXI

1 Recibido: Octubre 31 del 2010. Aprobado: Diciembre 15 del 2010.

2 Luis Miguel Potau de la Muela. Nacionalidad: español. Historiador de la Universidad Rovira i Virgili, con estudios de Historia del Arte. Tarragona-España. Correo Electrónico: luismiguel.potau@urv.cat

Dada and the artistic value of the work of art in the XX century

During 20th century, different Wars have involved most of the countries all around the world. These Wars caused a recession in cultural, artistic, philosophical currents and social movements, which in some aspects have originated new ways to understand the Art. One of these creations, emerged after First World War, is Dada and its Conceptual Art, which has had an influence on the artistic techniques but also on life and art conception for later creatives. They used everyday objects to create strange elements for the Art's world, new technologies for cinema and photography and new materials to create art pieces that were very famous among dominant bourgeoisie at that time. Interwar period promoted the development of the so-called second vanguard that influenced by the artistic trends previous the Big War and the 19th century and also by contemporary thought currents, revolutionized the Art's world.

Dada is searching for intrinsic goodness of Human in view of the catharsis of the War by extravagant signs and rare ways for the society of its time. Dada does not mean anything, but it has a depth of knowledge and the intention to persuade the bourgeoisie that this new Art conception truly have a meaning beyond that it shows. The result is bourgeoisie admiration without understanding, which was one of the purposes of Dada to demonstrate that the middle class is adapted to traditional and ultra-conservative parameters. The different reactions after Second World War with a Dada revival in U.S. during the fifties and the cultures and sub-cultures, like Opo At o the Punk, born from post-war economical crisis and after the sixties, show again the conceptualism in the world of Art and its self-sufficiency. The question is if the lack of artistic work could give some value to all these pieces. Since Dada intention and depth is evident from 1945 and especially from the second half of 20th century, the lack of content in Conceptual Art differed and move away from Dada, which suggests the question if we can made an extraction of human knowledge from art pieces without any artistic value.

Key words: 1914, Wars, Dada, It criticizes, Extravagant, Ready made, Artistic value, Work of art, Conceptual art, Marcel Duchamp, Extraction of Knowledge, Human, XXI Century.

La egolatría, individualismo

Este siglo XXI fomenta entre otras contradicciones la globalización y a la vez el individualismo ególatra exacerbado, con la expresión desvirtuada de los sentidos y sentimientos, debido en parte, al no haber reflexionado de forma personal ni colectiva sobre la herencia cultural y científica, debido en gran parte a los hechos históricos acaecidos en el siglo XX. A la espera de lo que suceda en los próximos diez años y teniendo en cuenta que en la actualidad

nos encontramos en plena crisis económica lo más fiable es que se desarrolle una reacción de dimensiones autoritarias demandada por la misma población. El conjunto de los individuos que viven con un estilo de vida occidental exigen riqueza y un estado del bienestar para gastar, consumir, tirar y volver a gastar y en los momentos en que la economía flojea la falta de conocimiento nos puede llevar a la subordinación bajo formas de pensar ultraconservadoras debido al miedo y la lejanía al origen, de nuestra propia esencia de lo humano.



Cuando en 1914 estalla La Gran guerra en Europa ya desde el siglo XIX se estaba fraguando una gigantesca ola de conocimiento en todos los terrenos que exigían de una vez por todas tener juicio y no seguir dependiendo de los parámetros básicos que hasta ese momento habían servido para solucionar las disputas o problemas entre países e ideas políticas enfrentadas, es decir la guerra como catarsis final de la tragedia provocada por las disquisiciones humanas. Friedrich Nietzsche desarrolla la idea de que el ser humano siempre ha funcionado a base de estas catarsis con un sentimiento trágico de la existencia pero lo plantea desde un punto de vista más humano que no la catarsis que por tradición nos ha llegado. Así también como la Escuela de Frankfurt, la Escuela Moderna del pedagogo catalán Francesc Ferrer i Guardia, la música dodecafónica de Arnold Schönberg, la abstracción artística de Kandinsky o Klee, el color de Fauv con Henri Matisse, la deconstrucción cubista de Picasso y Braque, el expresionismo alemán de Die Brücke, entre otros, todo ello es muestra de la explosión de conocimiento y creación que el siglo XX llevaba consigo. El 28 de julio de ese año 1914 estalla la guerra y este ambiente heredero de las grandes corrientes filosóficas, artísticas y humanas del siglo XIX se convierte en sangre, muerte y destrucción. Podemos coger como referencia el film estrenado el año 1968 y dirigida por Stanley Kubrick *2001 una odisea del espacio*.

(Fig. 1) para hacer un símil con la que sucede ese 1914.



Fig.1 Escena del film *2001 una odisea del espacio* de Stanley Kubrick (1968)

Las potencias aliadas y Alemania se disputan una charca, la posesión de los territorios de Alsacia y Lorena, como los primates del film anteriormente citado, convirtiendo Europa a base de cañonazos y bombardeos en un paisaje lunar. La paz se firma el día 11 de noviembre de 1918 a las 6 de la mañana y hasta que no entra en vigor mueren miles de soldados y civiles en parte debido a que se deben gastar los excedentes de artillería o por lavar el honor del regimiento de turno perdido a principios de la contienda. Quien tiene la técnica más evolucionada en la guerra aplasta a su enemigo y se queda con la charca, así pasa en *2001 una odisea del espacio*. Europa acaba de enfrentarse en una contienda bélica con planteamientos decimonónicos, guerra de trincheras con un ejército delante del otro, pero con el uso de un material de destrucción propio de la técnica y la industria del siglo XX con una capacidad de destrucción como jamás se había visto hasta esos momentos, donde las palabras honor y valentía en la mayoría de casos ya no son válidos. En otro de los filmes de Stanley Kubrick del año 1957 *Senderos de gloria* (Fig. 2), prohibida durante años en los Estados Unidos, podemos observar la falta de humanidad y esas concepciones autoritarias que aún quieren hacer pervivir del siglo XIX en el que un general del ejército francés hace bombardear a sus propios soldados cuando el fallo ha sido suyo llegando a juzgar a tres hombres por cobardía al no llegar a las posiciones alemanas.

El final de La Gran Guerra llena Europa de hombres acabados, mutilados, antiguos soldados que pasean por las calles errantes como sombras de lo que un día fueron, sufriendo la humillación el hambre y el desempleo. El gran momento trágico tras la catarsis de la guerra, la destrucción de lo humano que conlleva un principio del final de lo que pudo ser y nunca llegó a ser del todo. En el cuadro de Henri Matisse *La Danza* de 1910 lo natural, lo más humano, la desnudez de los cuerpos, la casi imperceptibilidad de los sexos, los colores



Fig.2 Escena del film **Senderos de gloria** de Stanley Kubrick (1957)

básicos, “Parece decir que el arte aún puede penetrar en las supremas verdades del ser, en las infinitas armonías del universo”³ (Argan, 1998, 243), y eso es realmente lo que la guerra trunca. Las referencias al mundo clásico de formas diferentes a las expresadas hasta entonces por el arte, sintetizando las técnicas e influencias artísticas, las influencias de conocimiento desde las manifestaciones intelectuales, pedagógicas y científicas del cambio de siglo, es la manera de expresión en este lienzo de Matisse que inspira una actividad tan humana como es el danzar al ritmo de la música que provoca el movimiento universal. Ya Friedrich Nietzsche tiene la idea de nombrar a su primer libro el título de *El nacimiento de la tragedia en el espíritu de la música*, refiriéndose a una actitud preclásica e incluso helenística de la existencia humana lejana del clasicismo del mundo de la idea perfecta, como diría Gilbert Durand es el régimen diurno dentro de la iconografía artística, el héroe y el villano algo que había sido hasta ese momento la base de nuestra existencia no muy alejado de lo borroso de las sombras de la caverna platónica. La época clásica de esplendor del mundo griego se confronta con esta primera década y media del siglo XX con ese arcaísmo casi mítico con

lo trágico y helenístico en la voluptuosidad de los cuerpos de una danza de misticismo universal, realizando un nuevo símil con el cuadro de Matisse, que se diluye en la guerra, pues todas las intenciones de lo humano son conducidas a las trincheras para conquistar la charca de los primates.

Es en 1916 cuando los manifiestos dadá (Fig. 3) aparecen exclamando: “Dadá no significa nada”, una palabra internacional, sólo una palabra, es una expresión que puede entender cualquiera o no.



Fig. 3 Uno de los manifiestos de Dadá.

Dadá se alza para gritar “¡dadá!” ante el mundo en guerra en las rodillas de Hugo Ball que abriendo un diccionario al azar señala con el dedo la palabra *dada* y a partir de ese momento se encargan de distraer y confundir al mundo sobre su significado, hartos de un mundo que se hunde en su propia miseria y sangre y que busca culpables de la confrontación que en este caso será Alemania, que este mismo año 2010 ha terminado de pagar los agravios de esa Primera Guerra Mundial, casi cien años después, aunque en realidad todos los países enfrentados son los que han contribuido a la mayor masacre humana conocida hasta entonces, la destrucción de todo aquello que había crecido en el conocimiento humano, de los movimientos sociales, de las corrientes reformadoras en la educación, todo ello en los albores de un siglo que

3 Argan, Giulio Carlo. *El arte moderno. Del iluminismo a los movimientos contemporáneos*. Ed. Akal, Madrid, 1988. p. 243.

parecía ser la gran respuesta del hombre a su propia existencia. Dadá expresa su contrariedad ante el porqué la cultura permite conflictos de esta envergadura. “En 1983 Peter Sloterdijk definió la dadaísmo como modelo de pensamiento de la modernidad alemana, como un fenómeno “jánico”, cambiante, de la conciencia de una sociedad muy desarrollada y sin embargo barbarizada, como “arte de la ironía militante”, influido por dos aspectos -uno desvergonzado y otro cínico-”⁴ (Catálogo Expo., 2004, 23) Ya desde 1913 y 1914 Marcel Duchamp, más o menos cercano a Dadá, realiza sus famosas búsquedas creando los *Trios stoppages-étalons*, tres interrupciones-patrón, como una nueva medida de longitud obtenida a partir de dejar caer al duelo tres hilos en horizontal de un metro de largo desde la altura de un metro. Él es el creador de los *ready-made*, objeto encontrado, que se basa en el uso de objetos de uso común para realizar piezas de arte. Entre otras creaciones coloca una *Rueda de bicicleta sobre un taburete* (Fig. 4) algo que hacía plantear al mundo si un objeto ordinario producido en masa sin ninguna elaboración artística se podía elevarse a la categoría de obra de arte.

Contra la belleza eterna, contra esa eternidad de los principios preestablecidos, contra las leyes de la lógica y por la libertad del individuo, la espontaneidad, lo inmediato, lo aleatorio, la contradicción, Dadá nace y nace para romper y hacer tabla rasa contra todo lo habido hasta ese momento histórico considerándose incluso como una reflexión y actitud nihilista. Dadá no habla de obras concretas, van en contra de marchantes y galerías de arte aunque sus obras con el tiempo sus obras serán muy valoradas. La verdadera intención es crear una forma diferente de arte ante los sorprendidos burgueses que lo compran y admiran provocando que aquello que en realidad no significa nada es una idea



Fig. 4 *Rueda de bicicleta sobre taburete.*
Ready made de Marcel Duchamp

intolerante con la ignorancia y frivolidad del mundo de entreguerras que se acaba de hundir en su propia charca de muerte remontando el vuelo sin espíritu crítico ni trágico, ese espíritu que ya demandaba Nietzsche, y alejándose cada vez más del propio conocimiento. “Bajo el título lo que la crítica artística dirá de la exposición dada, en opinión de Hausmann escribió: “Que he dicho de antemano que también esta exposición dadaísta es un farol más, una burda especulación con la curiosidad del público; no vale la pena visitarla.” Pocas líneas después añade: “Nada queda en ellos que sorprenda todo se queda en un esforzado denuedo por ser originales y carentes de creatividad, se regodean en inanes trucos”⁵ (Elger, 2004, 12). La década de los años 20 en Europa provoca convulsos y hasta festivos momentos. París era una fiesta se dijo; George Grosz (Fig. 5) y Otto Dix

4 Catálogo Exposición *Hannah Höck*. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Ediciones Aldeasa, Madrid, 2004

5 Elger, Dietmar. Groseennick, Uta. *Dadaismo*. TASCHEN, Colonia, 2004

(Fig. 6) pintan en sus lienzos la corrupción y miseria del momento alemán sobretodo en las clases dominantes intentando olvidar los desastres de la guerra de manera degenerada, degeneración calificada por aquellos que llegaron en la década de los 20 a tomar el poder en 1931 ganando las elecciones democráticas, es decir el NSDAP, apoyándose en la idea que les han adjudicado de que Alemania tiene la culpa de la guerra.

Mientras en los Estados Unidos viven un momento dulce económicamente aunque acabará en el crack del 1929 vislumbrándose ya en ese momento que será la gran potencia mundial del siglo XX. Es más o menos la realidad en la que se desarrolla Dadá siendo más una manera de vivir que únicamente una expresión artística, incluyendo nuevos elementos creativos. Música, literatura, arte plástico, conceptualismo, fiestas, el uso del cinematógrafo por parte de Max Ernst, Hans Richter o Man Ray (Fig. 7 y 8), los collage, papeles rasgados colocados al azar, fotomontajes, ensamblajes, uso de radiografías, calografía que consiste en mezclar radiografía y collage, aerografía



Fig. 5 Lienzo de George Grosz



Fig. 6 Lienzo de Otto Dix

o la técnica de pintar con una especie de soplet, todo ello son nuevas maneras de expresión de la técnica del arte que hasta ese momento nunca hubiesen sido consideradas piezas artísticas. También le dan gran importancia al azar, a lo aleatorio, la libertad absoluta en la creación el arte con un sentimiento de burla total de actitud teatral incluso de trans fondo serio y profundo, que irónicamente demanda un cambio de mentalidad social. Realizan representaciones teatrales, conciertos de música y recitales de poesía, todo un torrente de creación en donde el dadaísta le daba al burgués una sensación de confusión y un poderoso pero distante retumbo que reflejaba Jean Arp en la revista *La Botella Umbilical*. "el dadaísta le daba al burgués una sensación de confusión y un poderoso pero distante retumbo, de modo que sonaban los timbres de sus puertas, fruncían el entrecejo las cajas de caudales y sus listas estallaban y se manchaban"⁶ (De

6 De L'Ecotais, Emmanuel. *El espíritu dadá*. As-soulne, Madrid, 1998.

L'Ecotais, 1998, 123) Dadá pensaba que el artista era un producto de la sociedad burguesa y ésta era quien mayor apoyo les daba, algo que la guerra provoca que el artista se encuentre atrapado por la podredumbre de esa misma sociedad. Parece únicamente una locura colectiva de unos personajes extravagantes a los ojos de sus contemporáneos. Aún así Dadá es internacional, se manifiesta en toda Europa, países como Italia, Checoslovaquia, en la Unión Soviética, Hungría, Bélgica, Países Bajos, España. Se toma la muerte de Dadá con la llegada del Surrealismo en 1924. Dadá basa su espíritu en la ironía, la duda, la provocación, la anarquía, la revolución y la negación en bloque de todos los valores de la sociedad moderna, algo que marca todo el siglo

Los extravagantes artistas y literatos de principios de siglo XX anhelaron desde sus inicios una vida más rica en sabiduría, más bella incluso desde lo feo, más profunda, basándose en una profunda creencia en la bondad intrínseca de lo humano cuando aún no ha sido corrompida por la sociedad, aquello que nos aleja de lo inhumano y nos permite una comunicación natural en todos los terrenos, el conocimiento, desde la alteridad que nos identifica de alguna manera con el otro y con nuestra propia

identidad. En cambio las guerras reflejan la muerte, la matanza entre humanos, la alteridad en la guerra se presenta en a quien matar o en esperar la muerte del compañero que tienes al lado. Dadá proclama de una forma ininteligible para la sociedad del momento que si somos seres racionales y pensamos, nuestra intención debe llevarnos hacia el bien universal y no dedicarse a destrozarse todo aquello que provoca la evolución de nuestra especie y no a su aletargamiento con la consolidación de una sociedad feliz pero despiadada y cruel. Es una expresión de frustración y furia, escribiendo innumerables manifiestos con el acento personal del autor de turno. A su vez populariza el arte y cambia su concepto pues el uso de elementos que hasta ese momento no se habían considerado arte, como expone en París el gran Marcel Duchamp dándole el nombre de *La Fuente* (Fig. 9) a un urinario puesto del revés y firmando con el nombre de R. Mutt el año 1917 en el penúltimo año de guerra, nos hace plantear si hoy en día en que el arte es parte heredera de esta corriente conceptual tiene un valor artístico e incluso si realizamos el esfuerzo de extraer del arte algún tipo de conocimiento, si tiene algún sentido el arte además de un supuesto valor estético.

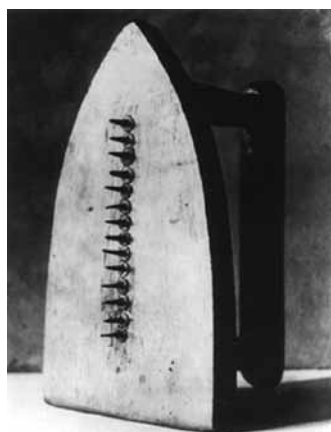


Fig. 7 Cadeau de Man Ray.



Fig. 8 Violon de Man Ray.



Fig. 9 La Fuente de Marcel Duchamp (1917)

El siglo XXI encumbra artistas con un cierto nombre que realizan obras de arte conceptuales, tanto plásticas como de instalaciones utilizando las nuevas tecnologías sin tener en cuenta ni el valor de la misma obra de arte ni el conocimiento que se puede extraer de ello algo que en este siglo XXI es de nuevo fundamental por su escasez, y si únicamente fomenta un esnobismo y frívolo gusto artístico. Mientras Pollock tras la Segunda Guerra Mundial y Miquel Barceló (Fig. 10), el gran innovador mallorquín de los años 80, utilizan materiales como la tierra, vidrio o piedras, algo que hace un siglo nunca hubiesen sido considerado arte pues pensemos que las vanguardias históricas en su momento histórico eran desdeñadas por la sociedad de su tiempo, dan un valor artístico a su creación pues en la actualidad el uso de estos materiales, de formas y objetos son considerados iconos del arte. Miquel Barceló realiza experimentación de campo para aprender y tener nuevas ideas de creación, lo que le da unas sensaciones de cara a su abstracción y sinterización mostrada en sus creaciones. "En 1996 Barceló trabajó en la alfarería Can Mutró de Artá, fundada por Jeroni Ginard, en una serie de piezas cerámicas. En el taller de Armelle y Hugo Jakuber, en Rairies, cerca de Angers, hizo en 1999 unos jarrones gigantes a base de hojas de barro, con la grandes formas erguidas de su esposa., Cecile"⁷ (catálogo Expo., 2004, 25). Pero debemos tener en cuenta que aquellos que empiezan a utilizar estos materiales de uso común o no artísticos son Dadá y Marcel Duchamp, por ejemplo, pues también los cubistas arriesgan e incluyen papeles de periódico en sus cuadros, y Dadá como ya se ha comentado no significa nada. Volviendo a los años de desarrollo de Dadá, ¿Qué valor artístico tiene colocar un urinario del revés firmarlo y presentarlo en una exposición? ¿O colocar unos



Fig. 10. Cúpula elipsoidal de la Sala XX del Palacio de las Naciones Unidas (ONU) en Ginebra. Miquel Barceló (2008)

pinchos en una plancha convirtiéndolo en un objeto inútil? ¿O el uso de radiografías humanas? El valor ideológico es enorme y tan fuerte que la miope sociedad burguesa del momento únicamente ve lo que Dadá les muestra, una obra de arte por la que llegarán a pagar una suma importante de dinero. El año 1961 el italiano Piero Manzoni enlata sus excrementos en una lata y la presenta para una exposición en el Museo de Bellas Artes de París como *Mierda de artista* (Fig. 11), una provocación con un valor simbólico intenso, pero ¿qué valor artístico expresa?

Incluso podríamos dudar de si el *Blanco sobre blanco* de Malevich (Fig. 12) pintado en plena Primera Guerra Mundial con los alemanes a las puertas de Moscú tiene un gran valor artístico si lo mesuramos desde el punto de vista del trabajo realizado pues únicamente es un lienzo pintado de

⁷ Catálogo Exposición *Miquel Barceló. La solitude organisatione*. Obra Social Fundació La Caixa; Barcelona, 2004.



blanco, pero en realidad es la máxima expresión de la abstracción del arte y de la historia del arte hasta ese momento y refleja la conclusión de la obra de un artista que ya había pasado por la experiencia del suprematismo.

Aún así, de nuevo, nunca podemos dejar de lado el valor simbólico e ideológico de una obra de arte, de la cual podemos hacer una extracción de conocimiento. Marcel Duchamp crea su *Gran Vidrio. La novia puesta al desnudo por sus solteros, incluso* del año 1915 al 1923 en el que muchos historiadores del arte aún buscan su significado simbólico real. Duchamp había sido una artista plástico al uso, con referencias al cubismo sintético y algunos estudiosos dicen que también al futurismo, que tiene una experimentación plástica enorme. La diferencia de Duchamp o Dadá ante el arte abstracto de Kandinsky o el suprematismo de Malevich es que el uso de objetos de uso normal para la población los convierten en un momento de efervescencia intelectual en obras de arte, objetos que muchas veces se convierten en inútiles donde no hay una experiencia plástica sin una elaboración previa, más bien todo lo contrario a pesar de que estamos hablando de literatos y artistas que cambian la concepción del arte hacia un conceptualismo de objetos sin un valor artístico explícito y por los cuales el mundo de su época alabaré y pagará como obras de arte.

Las corrientes artísticas que se desarrollan después de la Segunda Guerra Mundial se deben herederas en gran parte a las vanguardias anteriores a esta guerra y a la primera, realizando un gran esfuerzo por intentar que no se olvide el espíritu de humanidad que ya se ha relatado anteriormente. En 1950 hay en New York un nuevo interés por Dadá entre compositores, escritores y artistas que intentan producir obras de características similares a las creadas antes de la guerra. En los años 70 aparece el Punk, también surgido de una época de crisis del petróleo y una la incredulidad en los valores tradicionales que consideran falsos y obsoletos. Son movimientos contraculturales herederos de los extravagantes artistas Dadá en gran parte y aún hoy en día muchos de los que piensan en calidad de humanos y se consideran críticos con todo aquello que nos aleja de nuestra esencia y del conocimiento expresan que cualquiera es dueño de su destino y que el mundo se volvió loco una mañana de 1914 repitiendo en su locura hasta nuestros días. El Pop Art de Andy Warhol eleva a lo excelso, incluso en los precios, la reproducción de un bote de sopa enlatada, la foto de Marylin Monroe (Fig. 13), Mao Tse Dong o a Mickey Mouse en diferentes tonalidades de color.

Mientras el Punk reacciona ante una sociedad inmovilista venida a menos en una Gran Bretaña corrompida y agobiada por un paro galopante y en que la juventud



Fig. 11 Mierda de artista, Piero Manzoni (1961)

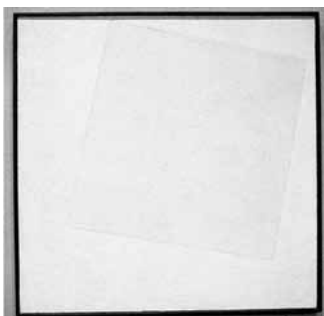


Fig. 12 serie de blanco sobre blanco Malevich (1915)



Fig. 13 Marylin Monroe, Pop Art, Andy Warhol

no ve un futuro cierto, “no future” para sus esperanzas, ideas y valores.

El “do it yourself”, háztelo tú mismo con lo que encuentres y te guste o no, todo vale para llevar en el cuerpo y la ropa, incluso basura, pues así se sienten y expresan los punkis puesto que en sus barrios están rodeados de desechos industriales como reflejaba la margen izquierda de la ría de Bilbao en los años 80 y donde nacen grupúsculos punk con gran fuerza (Fig. 14).



Fig. 14 Punki con cartel

Manifestaciones dadaístas de una sociedad que hasta ese momento no ha llegado a las expectativas existenciales planteadas después de la Segunda Guerra Mundial dedicándose a seguir confrontando las dos maneras oficiales de ver el mundo, la democracia y el comunismo del bloque oriental. Cuando en 1989 cae el muro de Berlín se impone la democracia para todos y en dos décadas se consigue el estado del bienestar, pretensión que se hace para todos los lugares del planeta incluso para aquellas zonas del mundo que nunca tuvieron una tradición democrática ni por proximidad. Entonces, ¿qué valores tiene el siglo XXI? ¿Y el valor artístico y la extracción del conocimiento en el arte en la actualidad en qué se manifiestan? El año 2001 le conceden a Martin Creed el premio de arte más prestigioso del Reino Unido, el Turner,

con su obra *Pieza 227* que se compone de una habitación diáfana en que hay unas bombillas que se encienden y se apagan en secuencias de cinco segundos (Fig. 15).

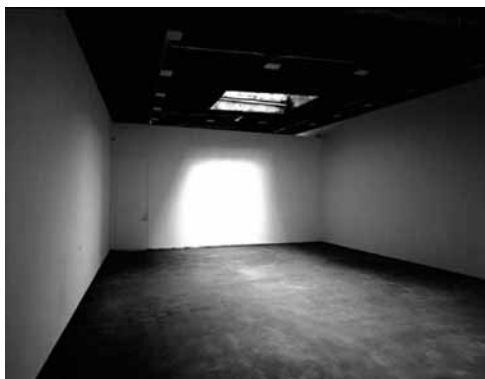


Fig. 15 *Pieza 227*, Martin Creed (2000)

¿Qué valor artístico tiene una obra de este formato? Es la intención de hacer arte a partir de un objeto usual para componer una pieza artística de la que se puede llegar a dudar aunque se le podría llamar arte conceptual. Según Jan Mukarovsky “Los medios sociales que no conocen una diferenciación precisa de las funciones (como la sociedad medieval o la folclórica) no son conscientes del predominio de la función estética en el arte;... Al afirmar que la función y el valor estético predominan en la obra de arte sobre las demás funciones, no expresamos ningún postulado acerca de la actitud práctica hacia el arte (la cual todavía hoy en día puede estar dominada individual y colectivamente por una función diferente de la estética); sólo sacamos una consecuencia teórica de la posición que ocupa el arte en la esfera total de los hechos estéticos, supuesta la diferenciación mutua de las funciones”⁸. (Jandová, 2000, 196) Pero Dadá se presentaba con su conceptualización como una crítica a la falta de valores humanos en la cultura de su tiempo, una carga más allá de cualquier

⁸ Jandová, Jarmila y Volek, Emil. *Signo, función y valor. Estética y semiótica del arte de Jan Mukarovsky*. Plaza y Janés, Bogotá, 2000. p. 196.



consideración estética o artística. Con creaciones vacías sólo se consigue que arrecien las críticas al arte actual, una arte que en realidad, y más que el significado mismo de Dadá, no significa nada. La 28ª Bienal de Arte de Río de Janeiro, una de las más prestigiosas de América latina, se dedicó a no hacer exposición y a utilizar el espacio para la reflexión artística investigando hacia donde se encamina el arte en el siglo XXI. Aunque algunos lo tomaron como una provocación lo cierto fue que la intención a voluntad era la de realizar una observación de la dirección que está tomando el mundo del arte en parte planteando el tema del valor artístico. El uso de las nuevas tecnologías para la creación es otra de las ideas ya reflejadas por Dadá y la coetánea escuela alemana Bauhaus en esos años anteriores a la Segunda Guerra Mundial por el uso de nuevos materiales en el arte, siendo fundamentales hoy en día en cualquier exposición de arte las instalaciones en que se utilizan estas nuevas tecnologías con diferentes y verdaderamente interesantes planteamientos, como puede ser la interacción en la Bienal de arte Contemporáneo de Sevilla del año 2008 (Fig. 16), la observación, estudio y uso de las máquinas que realizan piezas de forma aleatoria, o la exposición de Boltanski en el Instituto Valenciano de Arte Moderno también el año 2008 de gran valor artístico, del que el artista llega a decir que en arte no hay nada que aprender ni que enseñar.

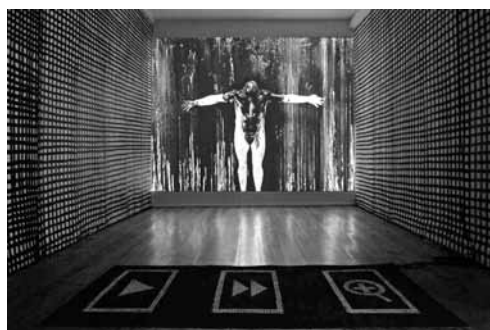


Fig. 16. DMD Europa, 2007. Instalación audiovisual interactiva Marcel-Li Antúnez. Bienal de Arte Contemporáneo de Sevilla 2008

De nuevo Mukarovsky comenta “Si preguntamos ahora donde ha quedado el valor estético, veremos que se ha disuelto en los diferentes valores extraestéticos y que no es realmente que una denominación global para la unidad dinámica de la relaciones recíprocas de aquellos...Falta agregar que todos los componentes, son, igualmente sin excepción, portadores de significado y de valores extraestéticos y que, como tales, forman parte del contenido. El análisis de la “forma” no debe ser reducido al mero análisis formal; de otra parte debemos tener en claro que únicamente la construcción *total* de la obra, y no una mera parte suya llamada “contenido”, entra en una relación activa con el sistema de valores vitales que rigen el comportamiento humano.”⁹ (Jandová, 2000, 42) Mientras tanto también encontramos fiascos que no tienen ni expresan ningún valor artístico ni provocan ninguna extracción de conocimiento. ¿Hacia dónde va el siglo XXI? La realidad se basa en la economía de mercado y en la particular participación del individuo en ella, viviéndose una bonanza económica en el mundo occidental que ha llevado a la crisis del momento actual fomentando un egoísmo infantiloides con una falta total de previsión de lo que puede llegar a suceder en un futuro próximo. Se fomentan los estudios técnicos antes que las humanidades y la ciencia, los estudios universitarios sobreviven aglutinados en grados, desaparecen licenciaturas y todo ello encaminado al mundo de la economía de mercado alejándose de la cultura como base del conocimiento y de las relaciones personales que crean sociedad. Si el sistema educativo no fomenta de forma natural la enseñanza y el estudio de todas las ciencias la educación del arte no será más que otra manifestación de una época pasada y la historia una sucesión de acontecimientos. Las matemáticas, la

9 Jandová, Jarmila y Volek, Emil. *Signo, función y valor. Estética y semiótica del arte de Jan 78 88 Nietzsche, Friedrich. El nacimiento de la tragedia*. Ed. EDAF, S.L, Madrid, 1998. p. 42

física, la química, la técnica, el latín, las lenguas e idiomas, el arte, la historia, la misma pedagogía y didáctica se encuentran en la naturaleza y en nuestra forma cultural de expresarnos desde hace milenios algo de lo que nos hemos apartado para encerrarnos en comodidades frías que obvian el poder natural que tiene el conocimiento humano sobre la misma naturaleza. Friedrich Nietzsche manifiesta en el nacimiento de la tragedia que una época de bonanza como fue la Grecia clásica no es más que época de “¿Una predilección intelectual por las cosas horrendas, malvadas, problemáticas de la existencia, predilección nacida de un bienestar, de una salud desbordante, de una salud desbordante, de una plenitud de la existencia?”¹⁰ (Nietzsche, 1998, 42) Dadá y las diferentes respuestas artísticas y culturales, más o menos sus continuadoras, a partir de la segunda mitad del siglo XX tienen la intención de crear como humanos más que para enriquecerse

dentro de un mercado del arte, realizando un importante golpe de atención al mundo de que Dadá va mucho más allá del mundo del arte de su época, que la guerra, de donde surge Dadá, sólo nos lleva a expresar lo peor de nuestra especie y que es una manera evidente que la vitalidad de la creación humana, tanto en ciencia, tecnología y humanidades debe llegar a todo el planeta, no sólo a unos privilegiados y con un sistema educativo válido que realmente eduque en humanidad y no provocando el alejamiento de la cultura en general para ser pequeños grandes lujos imposibles de costear que provocan limitaciones en las maneras de expresión y en las relaciones humanas. La frivolidad que sentía ya en los años 20 la clase burguesa ante una creación dadá sin buscar realmente si aquello tan extravagante quería decir algo o por el contrario no decía nada está presente de nuevo en el siglo XXI, sin plantearse si en realidad la voluntad de falta de valor artístico era la voluntad de crear una superficialidad o por el contrario era en realidad un todo, un gran pozo de conocimiento.

10 Nietzsche, Friedrich. El nacimiento de la tragedia. (1998) Madrid Ed. EDAF, S.L., p. 42

Bibliografía

- Argan, Giulio Carlo. (1988) *El arte moderno. Del iluminismo a los movimientos contemporáneos*. Madrid. Ed. Akal.
- Catálogo Exposición *Hannah Höck*. (2004) Madrid. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Ediciones Aldeasa.
- Catálogo Exposición *Miquel Barceló*. (2004). *La solitude organisationnelle*. Barcelona: Obra Social Fundació La Caixa.
- De L'Ecotais, Emmanuel (1998). *El espíritu dadá*. Madrid.
- Elger, Dietmar. Groseknick, Uta. (2004). *Dadaísmo*. Colonia: Taschen.
- Jandová, Jarmila y Volek, Emil. (2000) *Signo, función y valor. Estética y semiótica del arte de Jan Mukarovsky*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Nietzsche, Friedrich. (1998). *El nacimiento de la tragedia*. Madrid: Ed. EDAF, S.L.,
<http://www.letterjames.de>
<http://www.marcelduchamp.net/>
<http://www.warhol.org/>
http://es.wikipedia.org/wiki/Piero_Manzonei
<http://www.lib.uiowa.edu/dada/>
<http://www.sitographics.com/conceptos/temas/estilos/bauhaus.html>



Procesos generativos en el diálogo: complejidad, emergencia y auto-organización¹

DORA FRIED SCHNITMAN²

Resumen

Los nuevos paradigmas favorecen una concepción plural, polivocal y emergente de la ciencia, la cultura y las relaciones interpersonales, co-constituida mediante nuestras acciones comunicativas. En esta perspectiva cobran importancia los procesos generativos, el diálogo, la ética y la ecología social. El artículo propone al diálogo como metateoría que se centra en la exploración activa de las zonas de contacto y los enlaces como nuevos territorios del diálogo, en la creación de posibilidades y su puesta en circulación. El diálogo se interesa y busca articulaciones entre las múltiples voces involucradas conformando *redes de diálogos*, que son componentes significativos del *círculo de conocimiento* y la construcción social que lo acompaña. Una buena parte de nuestra habilidad para permanecer receptivos y abiertos con relación a otros –este otro puede ser una realidad física, una investigación, datos producidos por un experimento, otra/s persona/s, una organización o una comunidad– emerge de nuestra conciencia reflexiva, de la multiplicidad de diálogos en que estamos involucrados y de nuestra participación en los procesos en que estas realidades se “co-construyen” en nuestra experiencia. **Palabras clave:** Nuevos paradigmas – diálogo como metateoría – procesos generativos – realidades relacionales – complejidad – conocimiento práctico – red de diálogo – círculo de conocimiento – creación dialógica

Generative processes in dialogue: complexity, emergence and self-organization

Abstract

The new paradigms favor a plural, poly-vocal and emerging conception of science, culture and inter-personal relationships, a conception that is co-constructed by means of communicative actions. From this perspective, generative processes, dialogue, ethics and social ecology become meaningful. This article proposes dialogue as a meta-theory focused on the active exploration of areas of contact and links as new territories of dialogue in the creation of possibilities and their circulation. Dialogue is concerned

¹ Recibido: Septiembre 20 del 2010. Aprobado: Octubre 15 del 2010.

² Dora Fried Schnitman. Nacionalidad: argentina. Ph.D. Directora, Fundación Interfas. Profesora de Posgrado, Universidad de Buenos Aires. Profesora invitada, Universidad Adolfo Ibáñez, Chile. Faculty, Programa de Doctorado, The Taos Institute-Tilburg University. Profesora, Maestría Latinoamericana Europea en Mediación, Institut Universitaire Kurt Bösch, Suiza-Argentina. Codirectora, Red de Trabajo para Diálogos Productivos, www.dialogosproductivos.net. E-mail: dschnitman@fibertel.com.ar, interfas@fibertel.com.ar

with linking the multiple voices engaged in a process in order to build *networks of dialogue*, important components of the *circle of knowledge* and its attendant social construction. Much of our ability to be receptive and open to others –whether that other is a physical reality, a research project, information yielded by an experiment, other persons, an organization or a community– depends on our reflexive awareness, on the multiplicity of the dialogues in which we engage, and on our participation in processes by which these realities are “co-constructed” in lived experience.

Key words: New paradigms – dialogue as meta-theory – generative processes – relational realities – complexity – practical knowledge – dialogue network – circle of knowledge – dialogical creation

1. Nuevos paradigmas

El término nuevos paradigmas constituye una manera sintética y conveniente de referirnos a los cambios que la teoría y la práctica científica han transitado en los últimos cuarenta años. Durante este período, la ciencia y la cultura contemporánea presenciaron la formación de nuevas perspectivas en ciencias, cuyos componentes tienden a amalgamarse y no son ya configuraciones aisladas.

De acuerdo a la visión del paradigma de la modernidad la ciencia podía conducir a la certeza, a la predicción. Este paradigma se acompañaba de una búsqueda de marcos universales que unificaban las explicaciones y nuestra visión de la realidad; buscaban regularidades, explicaciones inclusivas, sin espacio para lo inesperado o los desarrollos espontáneos. En la imagen del mundo que emergía, todo lo que ocurría debía ser, por lo menos en principio, explicable en términos de leyes generales e inmutables.

En el marco de esta visión éramos espectadores de una narrativa ya dada, una línea argumental cuyo final conocía alguien que no éramos nosotros. La lógica de este tipo de representación –plantea Fox Keller (1994)– es la historia de una progresiva desaparición del autor-observador [científico]. Esta desaparición devino tan completa que permitió una representación del mundo progresiva y sin sujeto. En esta visión el curso de los

acontecimientos nada tiene que ver con nuestra participación en ellos.

Así como la noción de paradigma nos remite a Kuhn (1970), la noción de nuevos paradigmas nos remite a procesos de auto-organización, caos e irreversibilidad temporal; al reconocimiento de la complejidad, la inclusión del observador y la construcción social de las ciencias, al pasaje de formas monológicas a dialógicas en la construcción científica y cultural, a la fertilización recíproca entre disciplinas, a la heteroglosia (diversidad de discursos) y a la inclusión de dimensiones estéticas y éticas en procesos creativos y científicos, entre otras transformaciones (Foerster, 1984; Fox Keller, 1994; Gergen, 1994; Guattari, 1990, 1994; Latour, 1987; Latour y Woolgar, 1979; Morin, 1994; Pearce, 1994; Prigogine, 1994; Prigogine y Stengers, 1979).

La perspectiva innovadora y creativa del tiempo, el caos como fuente de procesos de innovación, la complejidad como un mundo abierto de posibilidades que se aborda con un método que detecta enlaces, conexiones, puntos de articulación y dimensiones diversas; la construcción activa que realizan los sujetos involucrados en el desarrollo de un trabajo científico y los contextos donde tiene lugar; la perspectiva del conocimiento como un proceso generativo, son recursos de los nuevos paradigmas que nos permiten reorientarnos desde visiones asociadas con un mundo ordenado y predecible hacia otras en las cuales las turbulencias, las



oscilaciones y la creatividad forman parte tanto del trabajo científico y los contextos en que tiene lugar, como de la cultura y la vida cotidiana. La perspectiva en la que el futuro está predicho por sistemas políticos, científicos, psicosociales, económicos ajenos a la participación social, da paso a otras en las que el futuro aún necesita ser construido, y las personas y sus relaciones cobran importancia.

En esta inteligibilidad el mundo es un evento emergente que implica una apertura hacia lo nuevo, hacia lo inesperado. Los eventos singulares, no sólo las leyes, necesitan ser reconocidos y comprendidos. La creatividad está siempre presente en respuesta a las circunstancias, a los eventos particulares en momentos particulares. La ciencia deviene un diálogo con la naturaleza –y con otros–, no un monólogo que podemos proseguir según nuestro arbitrio (cf. Prigogine, 1994; Prigogine y Stengers, 1979). La monologización es una forma de pensar que convierte al diálogo en una interacción descarnada, vacía y sin vida. Las formas de conocimiento que acallan las voces sintetizan el contenido pero desvirtúan su naturaleza socialmente construida y su incompletud. Aunque la forma monológica haya nutrido por siglos un hábito de pensar sin autoría, la inclusión de la construcción social y los procesos generativos emergentes nos reorienta hacia el diálogo y una ecología de la creación.

En suma, el cambio crucial es un pasaje desde perspectivas basadas en narrativas totalizadoras, monológicas, sin autor, y espacios de interacción no ideológica que nuestras mentes pueden aprehender sin dificultad si están equipadas con el método correcto, hacia la concepción de un universo multidimensional, plural, polivocal, al que podemos integrarnos como parte de su ecología y que está co-constituido más que representado mediante nuestras acciones comunicativas; en esta perspectiva el diálogo y la ética cobran importancia.

¿Qué más tornan posible los nuevos paradigmas? Los nuevos paradigmas nos conducen así a un intento por invo-

lucrarnos con destreza y conocimiento en los eventos únicos que no pueden ser completamente predictibles, en los que es preciso dilucidar cómo proseguir. También nos permiten considerar y conceptualizar diseños o pautas orientadas a avanzar en la tarea de construir un futuro, que no podemos predecir, pero sí influir (Prigogine, 1994a-b). No se trata ya de un plan estratégicamente implementado por un operador externo al sistema, sino más bien –como propone Morin (1994)– de ideas-faro, para encontrar el camino adecuado en circunstancias cambiantes, que alertan sobre peligros y posibilidades, señalan un curso y nos permiten navegar al timón atentos a las contingencias de las coordinaciones que surgen o son necesarias entre múltiples actores, contextos y dimensiones de los temas tratados.

Los programas prediseñados funcionan cuando las condiciones externas cambian lentamente, cuando no hay perturbaciones. Estas circunstancias difícilmente reflejen nuestra situación presente. La estrategia es ahora el arte de trabajar en el marco de la incertidumbre (Morin, 1994). Más que un conocimiento omnisciente, necesitamos un conocimiento generativo y local, enraizado ecológicamente, una conjunción de saberes que incluyen saber cómo hacer y saber cómo ser. Hay un giro hacia una perspectiva que propone que lo más prometedor está definido por el ejercicio de la curiosidad, por la creación, por un conocimiento generativo (Fried Schnitman, 1996, 2002) y por “teóricos/practicantes” que operen como observadores participantes en mundos sociales conceptualizados como pluralistas (Pearce, 1994). No se trata de un programa prediseñado por un experto sino de coordinaciones distribuidas socialmente entre diversos actores en un fino juego.

Los nuevos paradigmas emergen de nuestro contexto cultural, nos invitan a repensar la ciencia, la cultura y a nosotros mismos, a nuestra ubicación y nuestra responsabilidad, pero no como receptores de una realidad separada de nuestra obser-

vación. Nos invitan a un posicionamiento ético basado y enraizado en la responsabilidad por nuestras construcciones y las acciones que las acompañan. Difícilmente sea posible para nosotros determinar o aceptar nuestra visión del mundo y nuestros programas de acción basados solamente en la perspectiva de una realidad objetiva que refleja una verdad evidente. Desde una perspectiva dialógica construimos de manera local, colectivamente, aquello que consideramos verdadero y adecuado en el proceso de llevar adelante diálogos y acciones conjuntas: el recorte de una visión de la realidad, de las relaciones, de los valores, de los significados. La noción de verdad dialógica es un proceso, una metanarrativa, no un contenido. Este tiempo requiere que encontremos maneras de institucionalizar el diálogo como la forma, “no el contenido” de una metanarrativa para nuestro trabajo, las comunidades y sociedades en que vivimos (Gergen, 1994; Pearce, 1993; Shotter, 1993a).

La manera en la cual llevaremos adelante esta tarea no se asemeja a un plan monológico a ser implementado estratégicamente o aquello que el paradigma de la modernidad reconocería como una respuesta. Nuestras tradiciones intelectuales monológicas, descorporizadas, a menudo nos hacen perder el sentido de la cualidad dialógica de la ciencia, la cultura y la subjetividad. En la búsqueda de regularidades, leyes generales para caracterizar este emprendimiento, el medio vital en que transcurre se desvitaliza. La actividad deviene quietud, la pluralidad se reduce a una visión única, la irreversibilidad se percibe como reversibilidad, la apertura se torna un sistema cerrado, y las potencialidades tienden a ser dejadas de lado.

La tradición modernista de la ciencia se ha dedicado a dilucidar esencias –se trate de la personalidad, las conductas, el aparato psíquico, los átomos, los genes o los mercados– con el objetivo primario de establecer cuerpos de conocimiento objetivo y sistemático. Desarrollos más recientes, incluyendo las perspectivas co-constructivista

y construccionistas, enfatizan la pluralidad de las narrativas científicas y sus efectos ilocucionarios en la medida en que actúan para crear, sostener o modificar mundos sociales. El co-constructivismo y el construccionismo avanzan nuevas formas de comprensión que interrogan las maneras de entender el conocimiento e introducen nuevas perspectivas y prácticas. Ambas concuerdan en no adherir al dualismo sujeto-objeto y al presupuesto de que el conocimiento es sólo una representación del mundo. La construcción del mundo y el conocimiento científico y cultural tienen lugar dentro de formas de relación y vínculos sociales. A nivel metateórico invitan a una diversidad de perspectivas sobre la realidad al mismo tiempo que reconocen la contingencia y ubicación material, histórica y cultural de cada una (Gergen, 2002, 2009).

2. Dimensiones pragmáticas de la complejidad, los procesos emergentes y la auto-organización

Algunas distinciones sobre el diálogo y el conocimiento práctico

La acción social conjunta no tiene cabida en una perspectiva monológica que favorece la adhesión monádica a un punto de vista o a una idea. En el monologismo los participantes escuchan para refutar los argumentos de las otras personas y probar las fallas en la lógica que utilizan; las preguntas se formulan desde la certeza. En el diálogo, en cambio, tiene lugar una expresión plural, diversa; los participantes expresan dudas, incertidumbres, así como creencias muy arraigadas, y la indagación deviene un instrumento para la creación continua de nuevas posibilidades.

Una característica central del diálogo³ es que es un proceso generativo emergente siempre recíproco entre interlocu-

3 Estamos utilizando la noción de diálogo que propone Bakhtin (1981, 1982, 1986).



tores que elaboran, crean, construyen, sintetizan, difieren, diluyen significados⁴, a medida que dicho proceso se despliega. En un diálogo los participantes se dirigen a otros y escuchan activamente con el propósito de comprender y ganar una visión más compleja y rica sobre las perspectivas, datos, investigaciones y preocupaciones de los otros; se formulan preguntas, emerge nueva información y un buen resultado requiere la exploración de las complejidades de los temas que se consideran. Diferentes perspectivas enriquecen la versión y visión de un problema y le otorgan profundidad. En el diálogo, las diferencias entre participantes y las propias de cada uno se revelan en el proceso de explorar la base individual y personal de las creencias y valores, y crean una perspectiva más profunda sobre las circunstancias, tomando la metáfora batesoniana de la visión binocular de la cual depende la visión de profundidad (Bateson, 1979).

La cualidad emergente de una relación dialógica es que puede apoyarse en los recursos del lenguaje y la lógica, pero también va más allá de ellos. Los participantes crean en conjunto un diálogo en un espacio virtual que se despliega con una comprensión en acción y un posicionamiento recíproco que va transformándose.

La perspectiva objetivista del mundo no deja lugar a los procesos generativos ni a los dialógicos. La incompletud del diálogo y una perspectiva abierta a singularidades, diferencias y diversidades personales, culturales y de tradiciones científicas, opera como una oportunidad que invita a nuevas aperturas e indagaciones. Sorpresa, incertidumbre, descubrimiento, interés y curiosidad, más que poder, son las emociones y relaciones asociadas al diálogo y los procesos generativos emergentes.

El diálogo, como forma privilegiada de comunicación, en esta visión de un mundo pluralista, polivocal, se interesa y busca las articulaciones entre las múltiples voces involucradas. En este tipo de mundo, toda forma de acción social, incluyendo la investigación, el uso sostenido de todo grupo de procedimientos o formas de participación marca sus propias perspectivas y desviaciones al conocimiento que hemos creado. La investigación científica no es un monólogo sino un diálogo a través del cual las realidades que estudiamos responderán a nuestras indagaciones, pero lo harán en el marco de los términos con los que hemos formulado nuestras preguntas (Prigogine, 1994a-b). La pregunta científica recrea el espacio de producción: ¿con quién se está en diálogo? Los equipos, las redes, los grupos de referencia, la interdisciplina, ganan nuevos lugares.

Nuestros intereses y presuposiciones dan forma a nuestras indagaciones e interpretaciones de los datos; nuestra comprensión se relaciona activamente con una multiplicidad de diálogos, incluyendo los que sostenemos con los temas y realidades que estudiamos⁵. Toda vez que producimos algo respondemos a algo que fue hecho antes y nos posicionamos con relación a estudios previos o futuros, y a aquellos con los que se vinculan. En una red de diálogos hablamos desde una tradición, nos posicionamos con relación a otros estudios posibles, a las maneras en que otros –las múltiples audiencias e interlocutores que son parte del medio social interconectado– podrían considerarlo. ¿Qué respuestas y evaluaciones podría invitar?

Dejando de lado los contextos más obvios siempre presentes como parte de un emprendimiento científico, estas *redes de diálogos* son componentes significativos del *círculo de conocimiento* y la cons-

4 Para él, el significado tiene valor semántico-social cuyo depositario es la forma de las palabras, y en este aspecto son ante todo portadoras de *valoración social* (Bubnova, 2006).

5 Significado se entiende como lo utiliza Bakhtin: "Llamo sentidos las respuestas a las preguntas. Lo que no responde ninguna pregunta, para nosotros carece de sentido" (Bajtin, 1982, 350).

trucción social que lo acompaña (Fried Schnitman, 1998). Una buena parte de nuestra habilidad para permanecer receptivos y abiertos con relación a otros –este otro puede ser una realidad física, datos producidos por un experimento o cuestionario, otra/s persona/s, una organización o una comunidad– emerge de nuestra conciencia reflexiva, de la multiplicidad de diálogos en que estamos involucrados y de nuestra participación en los procesos en que estas realidades se “construyen” en nuestra experiencia (Pearce, 1993).

Las implicaciones de estas transformaciones sugieren nuevos criterios para evaluar toda forma de conocimiento, investigación o práctica que hayamos creado. Si éste fuera el caso, un criterio para evaluar todo método de investigación u otra forma de participación y sus resultados está constituido por la habilidad reflexiva que nos permite discernir tanto nuestros propios horizontes como las voces que hablan lenguajes diferentes al propio.

El énfasis en la heteroglosia (pluralidad de discursos), la polifonía (pluralidad de voces), la singularidad, la coordinación y los quiebres del consenso busca preguntar y desarticular los puntos fijados por las subjetividades, visiones hegemónicas y dogmatismos prevalentes que limitan los centros de creatividad. La creatividad requiere líneas de fuga, contradicciones, colapsos en aquello que aún no tiene sentido, que sólo puede ocurrir cuando existen aperturas a las más diversas dimensiones del reconocimiento del otro (Guattari, 1990, 1994).

En esta perspectiva es importante mantenernos reflexivamente abiertos a la diversidad, a lo inesperado, a las singularidades que no pertenecen a los códigos dominantes para discernir los registros –que no necesariamente calzan con la teoría o visión de mundo a la que adherimos nosotros u otros– y permitir que surja la disparidad entre los sistemas explicativos y las experiencias, porque

sólo en esta diversidad, sólo a partir de un posicionamiento en relación con otros puntos de vista o perspectivas podemos comenzar a desarrollar una formulación, una representación de nuestra experiencia lo suficientemente rica como para ser conscientes de esta complejidad. La habilidad para desarrollar múltiples narrativas y reunir componentes di versos, ejerce una presión extraordinaria sobre cuerpos de conocimiento cerrados sobre sí mismos, reposicionándonos como sujetos generativos en universos emergentes y diversos (Fried Schnitman, 1994).

Descubrimientos inesperados tienen lugar en el proceso de explorar nuevas prácticas y perspectivas, pero los participantes las registran cuando las pueden construir, reconocer y describir durante el proceso mismo. Una vez que se alcanza esto las decisiones realizadas y los itinerarios recorridos se tornan visibles, y devienen marcadores de transformación.

En las humanidades existe una tradición de prácticas constructivas y deconstructivas que operan entre lo existente y lo emergente como plataforma para expandir posibilidades. Mediante la deconstrucción de presupuestos, diseños y temas implícitos en lo existente se puede generar una nueva red de descripciones y prácticas. Los enlaces de descripciones y prácticas nuevas y previas, abren posibilidades y opciones para considerar una multiplicidad de perspectivas creando un tipo de comprensión no disponible al comienzo del proceso. Del entramado de las relaciones surgen nuevas posibilidades que responden y contribuyen a necesidades y oportunidades locales, y en el proceso siembran la creatividad futura (Fried Schnitman, 1995, 1996).

Los espacios científicos, culturales y relacionales han expandido el conocimiento para abarcar dimensiones estético-creativas de la experiencia más allá de un foco territorializado en las artes, cuestionando las distinciones tradicionales entre el arte y las ciencias. La posibilidad de generar



cualidades de existencia novedosas no consideradas, conocimientos o creencias, de transformar potencialidades en posibilidades y nuevas realidades existenciales, acerca nuestra experiencia a metáforas abiertas e incompletas de creatividad y aprendizaje (Fried Schnitman, 1994; Guattari, 1990, 1994).

Desde una perspectiva constructivista (Foerster, 1984) derivan las nociones de auto-organización, reflexividad y la unidad entre el proceso de observación, la observación misma y la construcción del observador, que permiten considerar tanto la inclusión del observador en aquello que estudia o construye como la emergencia del sí mismo, como parte y producto de los procesos en los cuales participa y que, a su vez, lo construyen recursivamente. El construccionismo enfatiza la manera en que colectivamente —como interlocutores y en nuestras relaciones— participamos en la construcción de nuestros mundos sociales y de nosotros mismos (Gergen, 1994).

Ambas perspectivas proponen una alternativa al objetivismo. En contraste con la perspectiva que afirma que las palabras tienen significado porque representan objetos existentes en un mundo objetivo o en la mente de los usuarios, las perspectivas constructivista y construccionista enfatizan el carácter formativo y la referencia relacional del diálogo, el lenguaje, y su inseparabilidad de acciones humanas generativas.

¿Qué modelos y prácticas necesitamos para atender a los procesos generativos? Los modelos y las prácticas que proponen focos de experiencia prediseñados necesitan ser complementados con modelos que permitan que los participantes reconstruyan sus centros de experiencia. Investigadores y realidades, grupos y contextos, terapeutas y clientes, devienen autores de cada proceso singular a través de un foco en las actividades específicas, locales y situadas de construcción social de la realidad. Las microprácticas y los microdiálogos resultan de significativa im-

portancia no sólo como datos o ilustraciones de temas más generales sino también como objeto de indagación apropiado para procesos generativos.

Podemos llamar *creación dialógica* a la construcción gradual en el tiempo de algo nuevo por medio del diálogo reflexivo y el aprendizaje conversacional. En el proceso generativo que se despliega las personas o grupos comprenden, experimentan, describen, desarrollan una perspectiva, y se posicionan a sí mismas de manera diferente. Este abordaje entiende a la creación de significado, experiencia y conocimiento como un proceso constructivo en el cual los eventos específicos, acciones y episodios tienen la potencialidad de transformar las pautas de relación social y el conocimiento desde su interior. Los episodios con potencialidad de expandir, transferir o crear nuevos significados y prácticas devienen núcleos alternativos que pueden desarrollarse en contextos privilegiados para la interpretación y la práctica. En esta perspectiva la indagación se focaliza en cómo se genera este tipo de episodios, cómo emerge algo nuevo y se consolida deviniendo un contexto para la nueva perspectiva, la práctica o el significado. Algunas preguntas que nos guían en esta búsqueda son ¿cuáles son las coordinaciones discursivas y sociales que favorecen estos desarrollos?, ¿cuáles son los contextos o condiciones que facilitan la emergencia y el mantenimiento de nuevas posibilidades de significado y acción? (Fried Schnitman y Schnitman, 2000).

La construcción de futuros como parte del cambio implica la exploración de los procedimientos para acceder a estos futuros mientras se actúa sobre las circunstancias actuales. Las posibilidades creadas en la conversación generativa devienen realidades virtuales que, una vez creadas, pueden ser actualizadas si las sostienen acciones que conduzcan a alternativas existenciales y realidades diversas (heterogénesis ontológica).

El diálogo y la polifonía consideran la posibilidad de un intercambio significativo entre personas y grupos tanto en la producción científica como en el desarrollo de prácticas. Los diversos lenguajes, experiencias y culturas nos acercan a la coexistencia de una pluralidad de realidades sociales, creando *alternativas complejas* a visiones monológicas excluyentes. Estos acercamientos facilitan la construcción de nuevas maneras de relacionarnos en la diversidad, con mayor conciencia de la multiplicidad de voces y perspectivas involucradas, y la necesidad del diálogo con el otro. Los diálogos con foco en los procesos emergentes registran lo diferente y utilizan modelos no lineales de cambio que favorecen visiones complejas y procesos de auto-organización novedosa para avanzar hacia formas de relación y conocimiento que den respuestas útiles a los interrogantes planteados. Estos diálogos trabajan con los principios sustentados por los nuevos paradigmas y las posibilidades emergentes. En este proceso los participantes mismos, sus perspectivas y sus relaciones se transforman.

3. Procesos emergentes: el diálogo como metateoría

En suma, el diálogo como metateoría promueve el intercambio entre diversas personas, es diferente al lenguaje y contiene una multiplicidad de voces que le otorgan profundidad y sentido. Atiende a las condiciones del contexto y el momento (cronotopo) en que sucede, es resultado de una relación recíproca entre los participantes que se involucran –devienen co-autores– y sostienen una comprensión activa. Todo diálogo tiene siempre un proyecto, una cualidad anticipatoria y siempre es incompleto, queda abierto (Bajtín, 1982).

Participar en un diálogo requiere poder escuchar y expresarse, apreciar, identificar recursos, promover innovaciones, reconocer momentos sutiles y novedosos, aprender reflexivamente; estar atento a la

complejidad con un foco en el propósito y el flujo de la conversación; aprender a observar y participar en interacciones dialógicas.

Todo diálogo tiene un dominio –de qué trata–, un propósito –qué objetivo lo anima–, un contexto –en qué situación–, participantes –quiénes están involucrados–, es específico –sucede en condiciones singulares. Los diálogos trabajan con una “lógica” de la posibilidad, de lo emergente, que expande la creación de valor a límites insospechados.

Puede promover procesos no predecibles o necesariamente conocidos, las posibilidades e interacciones que emergen en el diálogo pueden iniciar o favorecer procesos de auto-organización, y devenir progresivamente en nuevas perspectivas y prácticas posibles. La interacción de los participantes puede producir innovaciones o conducir a cambios que van más allá de su propio conocimiento. El diálogo como metateoría tiene una dimensión ética y una referencia relacional: la responsabilidad se expresa en el reconocimiento de los límites que nuestras participaciones y descripciones promueven, y una reflexión acerca de hasta dónde y cómo avanzar. La emergencia, la auto-organización y la complejidad tienen lugar en el espacio social del diálogo y la producción del conocimiento entre personas y entre diversos campos de conocimiento.

Las dimensiones creativas y reflexivas que aporta –en diferentes disciplinas– el diálogo como metateoría al conocimiento nos permiten repensar presupuestos, perspectivas, formas de práctica y discursos institucionales como procesos interrelacionados y abiertos. La polifonía del diálogo invita a ejercitar nuestra curiosidad y el interés por la relevancia de los vínculos como centro para tornar el mundo efectivamente habitado; también requiere nuestro compromiso como participantes y activos constructores de un mundo ineludiblemente social, con responsabilidad por nuestras acciones y relaciones.



4. El diálogo como metateoría y los procesos generativos

Este proceso se centra en aquello que los participantes pueden construir creando posibilidades, en la exploración activa de las zonas de contacto y los enlaces como nuevos territorios del diálogo, y en poner en circulación las nuevas posibilidades.

La habilidad para promover síntesis, recuperar recursos y posibilidades, permite crear condiciones para innovar y avanzar. Se trata de una creación dialógica con estructuras cognitivas y constructivas aptas para organizar nuevos significados, relaciones y prácticas.

Los “espacios sociales” pueden ser definidos como una instancia dialógica de acción social coordinada. En estos espacios los participantes interpretan, construyen sentido y acciones conjuntamente, y se reconocen recíprocamente como copartícipes.

Este tipo de procedimientos incorpora a los participantes como investigadores de la misma situación que se proponen estudiar o transformar, como personas que pueden producir posibilidades inéditas en el diálogo. Es decir, como sujetos-agentes proactivos que utilizan su propias reflexiones para mejorar la comprensión y la acción mientras tienen lugar. Estos procesos incrementan la recuperación de poder (*empowerment*) y el reconocimiento de los participantes.

Este giro invita a los participantes a focalizarse en la construcción de un futuro en relación al problema que los ocupa, es decir, a especificar hacia dónde quieren dirigirse, cómo transformar la situación actual, cómo quisieran que fuese el futuro si tuvieran la oportunidad de construirlo y cómo comenzar a hacerlo. La mirada hacia el futuro vuelve relevantes las preguntas sobre qué investigar, qué podría hacer cada uno de manera diferente, qué ha funcionado, qué puede ser reciclado.

También cobran relevancia los interrogantes sobre cómo notarían que cambiaron y qué obstaculizaría imaginar un futuro, qué elegirían si pudieran plantearse opciones.

La reflexión sobre el conocimiento y las posibilidades resultantes torna visibles opciones y elecciones novedosas que pueden, a su vez, ser motivo de nuevas reflexiones, conformando un espiral generativo.

Desde esta perspectiva el proceso se convierte en un emprendimiento creativo en el que las innovaciones no sólo se descubren sino que pueden construirse activamente, reconociendo y valorizando diferencias, oportunidades y posibilidades, explorando qué funciona bien y cómo incrementarlo, incluyendo las posibilidades existentes en nuevas combinaciones adaptadas a distintas maneras de ver la realidad, hasta que puedan imaginarse otras relaciones.

Así, en todo proceso hay un campo generativo especificado por dos ejes que ligan, por un lado, los objetivos específicos de la situación a conocer o resolver y una visión a futuro y, por otro, una solución creativa de problemas, recursos y oportunidades a ser expandidos.

Quienes participan de un proceso de diálogo generativo están atentos a otras voces latentes o esbozadas en lo dicho —cómo volverlas audibles, transformarlas o ligarlas—, registran lo sutil o fugaz, las variaciones —aun las casi imperceptibles—, y sostienen consistentemente una óptica dirigida a registrar lo novedoso, las fluctuaciones, las variaciones en los posibles enlaces en el diálogo y entre diálogos. De este modo, se conforman en el diálogo plataformas para la creación de posibilidades.

Las posibilidades emergentes son estructuras de comprensión humana, imaginativas y transversales, que influyen en la construcción de las significaciones, en su naturaleza, en las aperturas y restricciones impuestas por las inferencias que se elaboran. Encarnadas en los diálogos y comunidades discursivas de

donde emergen, estas posibilidades pueden constituirse en nodos generativos y adquirir –mediante enlaces y procesos de auto-organización, a través de su uso– un espacio expandido en el conocimiento, las prácticas y las relaciones sociales. Cuando operan como nuevos nodos y enlaces, las posibilidades emergentes expanden los espacios de lo dado, vinculando descripciones de maneras antes no consideradas, que permiten captar relaciones novedosas. Si estas posibilidades emergentes se consolidan como ópticas privilegiadas, ofrecen una nueva visión de la situación y cursos de acción inéditos.

Esta visión presupone que trabajar en la transformación de las posibilidades existentes en un sistema social, así como con su capacidad para desarrollar nuevas alternativas frente a situaciones cambiantes, requiere estar atentos a aquello que funciona bien, a la diversidad, la posibilidad y la creación de oportunidades (Fried Schnitman, 1995).

La transformación de posibilidades en acciones efectivas se construye de manera progresiva, área por área, pero no linealmente. Reflexionar en acción sobre esta progresión permite identificar un conjunto de saberes novedosos y de saberes sobre saberes.

Aprehender/se en el acto de construir estos saberes y acciones novedosas, y los saberes que de ellos emergen, implica aprender a trabajar con los procesos formativos de nuevos mundos sociales, de contextos/relaciones/personas y de problemas/posibilidades. Utilizarlos conforma un sistema que aprende; incorporarlos como conocimiento acerca de la comunicación y los procesos sociales para construir la posibilidad de trabajar con procesos emergentes, los transforma en un sistema generativo.

Cuando los participantes pueden tomar resoluciones con sabiduría y valor, reapropiándose del propio poder y reconociendo al otro –persona, tema, producción, teoría, etcétera– con quien está en diálogo, toda

resolución resulta un proceso transformativo. Estos procesos no pueden ser evaluados exclusivamente por su resultado final; también deben considerarse las oportunidades que se abren en el desarrollo mismo del proceso, y su capacidad para sostenerse como plataformas para la acción.

5. Construcción de realidades relacionales y generativas desde los nuevos paradigmas

En este marco proponemos distinguir un “conocimiento acerca de los fenómenos, perspectivas, investigaciones, procesos y metodologías considerados por los nuevos paradigmas” de un “conocimiento como metateoría en el marco de los nuevos paradigmas”, que se pregunta sobre el carácter de nuestras experiencias en diferentes situaciones de acción conjunta –equipos de trabajo, investigación, docencia, relaciones entre equipos, conferencias científicas, vida cotidiana.

Como ejemplo de trabajo con una pragmática relacional vinculada a los nuevos paradigmas, quisiera citar la organización del Encuentro Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad⁶, para el que diseñamos diferentes experiencias basadas en los procesos de diálogo como metateoría. En este encuentro participaron Ilya Prigogine, Edgar Morin, Heinz von Foerster, Ernst von Glasersfeld, Evelyn Fox Keller, Félix Guattari, José Jiménez, Mark Wigley, W. Barnett Pearce, Harold Goolishian, Mony Elkaïm, Gianfranco Cecchin y Carlos Sluzki, entre otros. Todos ellos tenían contribuciones teóricas, de investigación y prácticas ampliamente difundidas. Creamos un espacio social que permitió que los invitados avanzaran más allá de sus materiales previamente publicados.

6 Buenos Aires, 21 al 28 de octubre de 1991, organizado por la Fundación Interfas. Es un ejemplo de nuestro desarrollo de metodologías dialógicas, en este caso aplicadas a la difusión del conocimiento.



En el diseño tomamos al diálogo como metateoría, tanto en la manera de abordar los temas como en la relación entre los participantes y el Encuentro.

La primera tarea fue la elaboración de una propuesta que se envió a todos los invitados; a partir de dicha propuesta sostuvimos diferentes diálogos entre grupos de posibles participantes que culminaron con una reunión de la mayoría de los invitados; los temas de los intercambios fueron cómo organizar un encuentro científico-cultural con un formato dialógico, diferente al habitual de los congresos. Describir cada una de estas conversaciones resulta casi imposible, nos limitaremos a algunas características del proceso. El pasaje al diálogo y a un diseño generativo desde la adhesión de los invitados requirió coordinaciones, negociaciones y la participación de todos; cada uno contribuyó para dar forma a lo que tratábamos de alcanzar: la creación de un espacio polivocal, polidiscursivo, donde **cada uno** expresara lo significativo, lo relevante, qué esperaba, deseaba preguntar o le interesaba de los otros, qué podía y deseaba expresar, cuáles eran los temas o agenda significativa, cuáles eran los bordes del conocimiento, cómo aproximarnos, con qué temáticas y con qué diseño. Tuvimos que crear un procedimiento nuevo: tomar al diálogo y la construcción social del Encuentro como los articuladores de la participación y contribuciones. Compartimos todas las producciones y respuestas, y de ese intercambio surgió la agenda de temas y el diseño; y esta forma de trabajo se sostuvo durante el Encuentro. Fue una tarea laboriosa abandonar la forma monológica característica de los congresos y de la producción científica y cultural donde las personas se refieren a lo que ya saben, ya han dicho, seguido por un momento de diálogo generalmente pautado por preguntas y respuestas, pero sin reflexión conjunta ni apertura a lo inesperado.

Una vez que acordamos trabajar juntos y los temas que nos ocuparían, el desafío consistió en diseñar una reunión abierta

a procesos emergentes que, al mismo tiempo, sostuviera su foco. Para ello acordamos, en un proceso previo al Encuentro, que los oradores se desplazaran de sus temas específicos –lo ya conocido–, para focalizarse en formular los interrogantes relevantes para cada uno. También acordamos que con anticipación al Encuentro cada uno plantearía su propuesta, interrogantes y reflexiones en primera persona, así como qué desearía escuchar en las presentaciones de los otros; esta información circularía entre todos los invitados. De este proceso de trabajo previo surgió el temario del Encuentro. Durante éste cada orador tuvo un espacio para presentar su tema e inquietudes; siguiendo a esa presentación tuvo lugar un diálogo del orador central con otros oradores. Así, cada uno de ellos participó en el diálogo posterior a su presentación y en otros diálogos que siguieron a presentaciones de otros oradores. Un tercer espacio permitió a los oradores dialogar acerca de los diálogos –previos o próximos–, un cuarto espacio consistió en diálogos con los asistentes. Se acompañó de una reflexión estética sobre los temas tratados.

Consensuar colectivamente este diseño fue laborioso y enriquecedor. Los resultados de la realización de este Encuentro se expandieron a la manera del efecto mariposa: una transformación muy importante a nivel científico-cultural en diversos países y en diferentes disciplinas que abrió diálogos transformativos y promovió reformulaciones; la vivencia expresada de estar participando en un evento único e histórico, y un incremento exponencial de la producción y publicaciones en múltiples disciplinas. Fue calificado como “El mejor congreso de mi vida”, “el Encuentro fue transformativo”, son algunos comentarios de asistentes que sigo recibiendo aun hoy, 20 años después. El Encuentro exploró no sólo la complejidad de los temas sino también los procesos emergentes en el diálogo y la construcción de realidades conversacionales: por primera vez *hicimos nuevos paradigmas*. Esto fue posible

porque trabajamos en una red dialógica generativa que sostuvo una comunicación activa y focalizada en las coordinaciones significativas y los procesos que necesitábamos promover en diferentes momentos; trabajamos desde el interior la complejidad, la emergencia, la auto-organización y la construcción social. Requirió coraje y sabiduría de todos en tanto decidimos avanzar más allá de nuestros límites. Un equipo trabajó en Buenos Aires, uno en Europa y uno en Latinoamérica (fue previo a la instalación de redes informáticas).

Ubiquemos este proceso en el momento histórico en que tuvo lugar: en el período 1989-1991. El libro del mismo título fue publicado en 1994. En los últimos veinte años en diferentes campos —economía, desarrollo organizacional, urbano y comunitario, cooperación internacional, educación, psicoterapia, docencia, etcétera— se desarrollaron metodologías de trabajo que operan con el dialogo y los nuevos paradigmas como metateoría. Éste fue sólo un comienzo, queda mucho por hacer.

Bibliografía

- Bakhtin, M.M. (1981), *The Dialogic Imagination. Four Essays by M.M. Bakhtin*. (M. Holquist, Comp.; C. Emerson y M. Holquist, Trans.). Austin: University of Texas Press.
- Bajtín, M. (1982), *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI [Trad. Tatiana Bubnova].
- Bakhtin, M.M. (1986), *Speech Genres and Other Late Essays*. (C. Emerson y M. Holquist, Comps.; V.W. McGee, Trad.). Austin: University of Texas Press.
- Bateson, G. (1979), *Mind and Nature*. Toronto, New York, London: Bantam Books.
- Bubnova, T. (2006), Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta Poética*, 27 (1), 97-114.
- Foerster, H. von. (1984) *Observing Systems*. USA: Intersystems Publications.
- Fox Keller, E. (1994), La paradoja de la subjetividad científica. En D. Fried Schnitman. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós. 1994, 143-173.
- Fried Schnitman, D. (1994a), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Fried Schnitman D. (1995), Hacia una terapia de lo emergente: construcción, complejidad, novedad". En S. McNamee y K.J. Gergen (comps.). *La terapia como construcción social*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós, 253-274.
- Fried Schnitman, D. (1996), Between the extant and the possible. *Journal of Constructivist Psychology*, 9 (4), 263-282.
- Fried Schnitman, D. (1998), Navigating in a circle of dialogues. *Human Systems: The Journal of Systemic Consultation & Management*, 9 (1), 21-32.
- Fried Schnitman, D. (2002), New paradigms, new practices. En D. Fried Schnitman y J. Schnitman (eds.). *New Paradigms, Culture and Subjectivity*. Nueva Jersey: Hampton Press, 345-354.
- Fried Schnitman, D. y Schnitman, J. (2000), La resolución alternativa de conflictos: un enfoque generativo". En D. Fried Schnitman (comp.). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas*. Buenos Aires-Barcelona-México-Santiago-Montevideo: Granica, 133-158.
- Gergen, K.J. (1994), *Realities and Relationships: Soundings in Social Construction*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Gergen, K.J. (2002), Foreword. En D. Fried Schnitman y J. Schnitman (eds.). *New Paradigms, Culture and Subjectivity*. Nueva Jersey: Hampton Press, xi-xv.
- Gergen, K.J. (2009), *Relational Beings. Beyond Self and Community*. New York: Oxford University Press.
- Goolishian, H. y Anderson, H. (1994), Narrativa y self. Algunos dilemas posmodernos de la psicoterapia. En D. Fried Schnitman (comp.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 293-306.
- Guattari, F. (1990), Las tres ecologías. Valencia: Pre-Textos.
- Guattari, F. (1994), El nuevo paradigma estético. En D. Fried Schnitman. *Nuevos*



- paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 185-204.
- Kuhn, T. (1970), *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Latour, B. (1987), *Science in Action*. Milton Keynes, England: Open University Press.
- Latour, B. y Woolgar, S. (1979), *Laboratory Life: The Social Construction of Scientific Facts*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Morin, E. (1994), Epistemología de la complejidad. En: D. Fried Schnitman. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 421-442.
- Pearce, W.B. (1993), Achieving dialogue with 'the other' in the postmodern world. En Philip Gaunt (ed.) *Beyond Agendas: New Directions in Communication Research*. Westport, CT: Greenwood Press, 59-74.
- Pearce, W.B. (1994), Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad. En: D. Fried Schnitman. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 265-283.
- Prigogine, I. (1994a), ¿El fin de la ciencia? En: D. Fried Schnitman. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 37-65.
- Prigogine, I. (1994b), De los relojes a las nubs. En: D. Fried Schnitman. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 395-419.
- Prigogine, I. y Stengers, I. (1979), *La Nouvelle Alliance*. París: Gallimard.
- Shotter, J. (1993b), *Conversational Realities*. Londres: Sage.

Divagaciones educativas en torno a “Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente”¹

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS²

Resumen

El presente trabajo es una reflexión sobre la obra “Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente” del pensador colombiano Miguel Alberto González González. En el libro, como no, se reflejan las proyecciones socioeducativas que su lectura ha provocado y proyecta en línea con la reflexión del autor de “Umbrales...” la necesidad de un cambio en el proyecto educativo de Ibero América por abrirse camino en esta sociedad en donde el conocimiento es clave y la educación es la única vía segura para que el futuro se construya sobre cimientos válidos y seguros, que estamos ya en la sociedad del conocimiento.

Umbrales es un llamado de esperanza, umbrales es un llamado a la comunidad educativa, umbrales es un llamado a la justicia, umbrales es un llamado de humanidad para despertar, para salir del letargo en que nos hemos sumido, los europeos creyendo que podemos dominar al antojo y los latinoamericanos por no reconocer que su proceso de liberación aún no se ha dado, aún está en proceso.

Palabras claves. Umbrales, educación, historia, realidad, justicia, liberación, responsabilidad, camino, esperanza.

Educative ramblings about “Thresholds of indolence. Education bleak and indifferent justice”

Abstract

The present work is a reflection on the work “Thresholds of sloth. Shaded education and indifferent justice” of Colombian thinker Miguel Alberto González González. In the book one reflects the projections social education that his reading has provoked and projects on line with the reflection of the author of “Thresholds ...” the need of a change in the Iberian’s educational project America for way be opening in this company where the knowledge is key and the education is the only sure route in order that the

1 Recibido: octubre 15 del 2010. Aceptado: Noviembre 30 del 2010.

2 Luis Fernando Valero. Nacionalidad: España. Doctor en educación. Fue Director de Proyección Social de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, UCA. San Salvador. El Salvador, en los años setenta. Colaboró con Monseñor Arnulfo Romero Galdamez dirigiendo una Escuela de Formación Cooperativa; teniendo que salir pro amenazas de El Salvador, retornó a España para ser profesor titular en el Departamento de Pedagogía de la Universidad Pública Rovira i Virgili de Tarragona.



future is constructed on valid and sure foundations, that we are already in the company of the knowledge.

Thresholds is a call of hope, threshold is a call to the educational community, threshold is a call for justice, threshold is a call of humanity to wake up, get out of the lethargy in which we have sunk, the Europeans believe that we can dominate everything and the American craving for not recognizing that the process of release has not yet been given, is still in process.

Keywords. Thresholds, education, history, reality, justice, freedom, responsibility, road, hope.

Divagando en el umbral de la justicia y las sombras de la educación

Dar una mirada desde Europa a un texto de un pensador latinoamericano no es usual como debiera serlo por lo que ese continente representa para Europa y en especial para España. La obra de Miguel Alberto González González comienza de este tenor: "Umbrales de indolencia son unos pasajes venidos de la investigación que se adelanta en las Maestrías Educación-Docencia y Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales, Colombia: *Lenguajes del poder*. Desde varios ángulos, pero centrados en ciertas gramáticas del poder, se vienen indagando los lenguajes del continente que acaecen del Río Grande hacia el sur, pero que, en muchos casos, no son lenguajes propios sino formalizados desde lo que ciertos imperios dictan, imperios del dinero, imperios militares, imperios de las modas, imperios religiosos, imperios teóricos, imperios de las comunicaciones, o imperios de la palabra, porque la globalización se volvió una suerte de imperio, entendido el imperio como aquel reinado donde nada ni nadie queda sin vigilar dentro de su territorio y sabemos que en este siglo XXI nada aparece como casual, puesto que existe un entramado de intereses, de vigilancias donde los lenguajes del poder se imponen por sobre cualquier historia, ética, estética o jurídica. En el caso de Latinoamérica subsisten unos lenguajes del poder que han hecho creer que existió un momento

en el cual se conquistó la libertad ¿Será cierto? Para colmo, se hacen celebraciones político-militares que hasta hacen pensar que Latinoamérica es libre, pero al dar una mirada a la justicia y a la educación quedan muchas dudas ¿Qué entenderán la justicia y la educación por libertad?". Ver a tal efecto Valero&Brunet, 1998.

En este momento que vivimos en donde se celebra el Bicentenario de las Independencias, que llevará unos años su inicio lo marcó Haití 2004, y durante este 2010 se ha acentuado el discurso por coincidir con otras efemérides que se extienden por el decenio, Venezuela. 19 de abril de 1810-2010, 5 de julio de 1811-2011; Congreso de Angostura, formación de La Gran Colombia (1819-2019), (Carabobo: 1821-2021), (Ayacucho: 1824-2024), la declaración de la doctrina imperialista de Monroe "América para los americanos"(1823), El Congreso de Panamá (1826-2026) y la derrota parcial del bolivarianismo por el imperialismo norteamericano con la disolución de la Gran Colombia (1830) y la complicidad de las élites criollas. Es bueno que nos acerquemos a su lectura y nos contamos concernidos.

Cuando estoy enfrascado con los di-
mes y diretes de esta realidad sorda de
Ibero América me asalta la impresionante
sorpresa de que se le concede el Premio
Nóbel de Literatura nada menos que a
Mario Vargas Llosa, diera la impresión
que la Academia Sueca se quiere unir a
los fastos de este Bicentenario y que me-
jor recompensa que darle el Premio a un
escritor que se ha distinguido, dicho por

la propia academia: “por su cartografía de las estructuras del poder y sus mordaces imágenes sobre la resistencia, la revuelta y la derrota individual”.

El mismo tema del que trata “Umbrales de indolencia” por ello creemos que nos permite analizar la obra y la realidad histórica de Ibero América, en una dimensión que creemos más justa, más ecuánime tal y para ello citare al actual Nóbel de literatura en una conferencia que dio en Barcelona, en octubre del 2008 con el título “Sueño y realidad de América Latina” en donde demostraba que los europeos tienden a proyectar en América sus sueños de ficción, sus visiones religiosas y su propia mitología, heredera de Grecia y Roma, pues en el fondo el continente americano no es lo que es en sí sino la realidad de sus deseos y sus fantasías; ¿qué es sino la certeza de Colón de creer tener delante de sus ojos?, no una tierra desconocida sino la India, la China, aquel mundo de sedas y telas maravillosas con las que comerciar. Por ello escribió el Almirante en su diario sobre aquellas tierras que “había hombres de un ojo y otros con hocicos de perros comían a los hombres y que en tomando uno lo degollaban y le bebían la sangre y le cortaban su natura”

Quizás este origen primero de su descubrimiento ha marcado le desarrollo de su historia y una prueba de ello es que su realidad siempre ha sido mágica, que otra cosa sino es describir la realidad pero alterada o quizás es tan dura que el propio ser se resiste a narrarla, ya que Miguel Alberto se cuestiona: ¿Qué es lo concreto para Latinoamérica? Los problemas sociales, los campesinos violentados, los niños muriendo de hambre, la corrupción, el maltrato a la mujer, la educación mal librada, la desaparición forzada o la justicia doblegada; los clubes de altas sociedades, los cruceros e islas lujuriosas son la realidad para una minoría, tal vez, para un grupo que aprendió a ser sordo frente a las carencias de sus coterráneos; un grupo social que no acude a los recuerdos para no apestar la tranquilidad.

Ello es consecuencia de esa fantasmagórica realidad de los españoles encarnada en el deseo de agarrar algo de sus fabulosas riquezas proyectaba en aquellos humildes campesinos de Extremadura, Castilla, la mayoría analfabetos sentimientos contradictorios y ambiguos de una relación de amor/odio hacia el paisaje que veían. Ya que ellos venían de este otro paisaje.

“Esa España inferior que ora y bosteza,
vieja y tahúr, zaragatera y triste;
esa España inferior que ora y embiste
cuando se digna usar de la cabeza,
aún tendrá luengo parto de varones
amantes de sagradas tradiciones
y, de sagradas formas y maneras;
florecerán las barbas apostólicas
y otras calvas en otras calaveras
brillarán, venerables y católicas.”

Los españoles que hemos vivido largos años en Hispanoamérica, incluso nos hemos nacionalizado en alguno de sus países y nuestros hijos han nacido en esas tierras hemos percibido que en demasiadas ocasiones hemos tenido que reaccionar con el corazón partido. Que diría el cantautor Alejandro Sanz:

“Ya lo sé, que corazón que no ve,
Es corazón que no siente,
El corazón que te miente amor.
Pero, sabes que en lo más profundo de
mi alma,
Sigue aquel dolor por creer en ti,
¿qué fue de la ilusión y de lo bello que
es vivir?”

Mario Vargas Llosa, peruano de nacimiento, actualmente con pasaporte español, le ha permitido decir que él es peruano pero que sabe que sin España, sin la acogida de España y algunas de sus gentes él no sería lo que es.

Diera la impresión que en las relaciones de los españoles con Ibero América siempre ha existido una dualidad encontrada de sentimientos, esa ha sido una de las



constantes de su propia historia, Machado una vez más lo advierte

"Españolito que vienes
al mundo te guarde Dios,
una de las dos Españas
ha de helarte el corazón"

Esta dualidad de sentimientos la hemos proyectado en la intrahistoria de ese continente. Vargas Llosa ha exclamado que desde su peruanidad, el sabe que sin la ayuda de Carlos Barral y Carmen Balcells, catalanes, él no habría llegado donde está. Esta declaración de bonhomía, de reconocer las cosas, no todos la comparten, en ocasiones hay una tensión de contrarios, algunos reniegan de su propia historia en este Bicentenario, qué son sino las declaraciones de Hugo Chávez cuando dice: "Hay quienes pretenden esconder la masacre. Ya nombraron una comisión para conmemorar el bicentenario. ¿Europa tiene algo que conmemorar de la independencia?"

Este mundo cainita, estos sentimientos, en demasiadas ocasiones, no son más que expresión de una corriente subterránea que hay en España e Ibero América de incompreensión hacia ambos mundos, los unos se enquistan en afirmar que España aniquiló las culturas autóctonas indígenas olvidando que es imposible hacer ucronía y aplicar paradigmas de análisis contemporáneos a siglos anteriores, y los otros se encajonan en sus cuarteles de invierno de la grandeza imperial y de lo bien que hizo España en aquellas tierras ofreciéndoles la modernidad a los indígenas, desde su lengua a su religión con todo lo que ello implica de cultura y avance en aquellos momentos..

Los unos siguen insistiendo en que España dejó un erial en su conquista y los otros argumentan que erial fue el que dejaron otros países imperiales que masacraron a sus indígenas por doquier y a estas alturas de la historia esos pueblos siguen sin salir hacia la modernidad, mientras, los españoles criollos se pusieron al

frente para gritar independencia y caminar estas tierras hacia la modernidad, llegando algunas de ellas antes de celebrar el siglo de su independencia a ser la tercera nación más rica del mundo, que luego sus gobiernos "nacionalistas, populistas y revolucionarios" le hayan llevado a la ruina, es otro cantar; y esa precisamente la canción de ibero América que unas naciones siguen hundidas, otras se han hundido y otras trabajan, en estos momentos, por llegar al primer escalón del mundo.

Por ello ante esta realidad Miguel Alberto nos señala: "Líderes políticos, golpes militares y movimientos obreros ofrecieron un absoluto cambio, una mejoría de las condiciones sociales de comunidades abandonadas, pero dichas promesas no superaron el furor del anuncio; los dirigentes no se colocaron ante la realidad sino que se aprovecharon de una realidad para sus propósitos".

No es fácil mantenerse ecuánime en esta disputa, por ello libros como el escrito por Miguel "Umbrales de indolencia" permiten poder hacer un análisis sincero y poder desde el amor, el cariño, el respeto y la sinceridad aportar el granito de arena que cada día requiere la construcción de un mundo mejor en estas tierras ibero-americanas.

Mirándolo desde esa perspectiva me recuerda la vida que llevó Lope de Aguirre, apodado el loco, él se denominaba El Peregrino y en ocasiones El Tirano... Conquistador de esas tierras precisamente del Perú, tierra de Mario Vargas, buscador de la ciudad utópica de El Dorado que se pasó de ser un leal soldado de la Corona española a estar enfrente de Felipe II, escribiéndole «Estando tu padre y tú en los reinos de Castilla sin ninguna zozobra, te han dado tus vasallos, a costa de su sangre y hacienda, tantos reinos y señoríos como en estas partes tienes. Mira que no se puede llevar con título de rey justo ningún interés en estas tierras donde no aventuraste nada». Curiosamente el Libertador por excelencia "Simón Bolívar" dijo de esa carta que era

la primera declaración de independencia americana. Pero lo que subyace en la carta es el amor a esa tierra y el ansia de libertad que impregna al que en ella la vive.

Ese deslumbramiento que proyectaba en los españoles bien lo señaló Bernal Díaz del Castillo, cuando describe lo que vieron al pisar por primera vez la capital azteca en su "Verdadera historia de la Conquista de la Nueva España: "que parecía a las cosas de encantamiento que cuentan en el libro de Amadis"

Ese corazón partido que mantienen muchos con Hispanoamérica es precisamente el que define al libro de Miguel.

Nadie puede dudar de que en "Umbral de indolencia" se definen y se afirman situaciones muy lamentables del vivir y el hacer de y en Ibero América. "Como si lo antes descrito no fuese terrible, se perfilan otras amenazas bien dramáticas: las sombras de unos presidentes que buscan perpetuarse en el poder; la corrupción sin aparente control; la pobreza en estampida; el narcotráfico y sus éticas del atajo; el asesinato indiscriminado y la inconsciencia ambiental muestran un panorama poco alentador"

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 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".

Conviene no olvidar que en la propia Ibero América, un pedagogo marcó la salida para la redención y a pesar de que el pueblo, los excluidos de la educación sí lo quieren y lo respetan, porque saben que los libera, las élites, lo citan, pero no lo aplican, él es Paulo Freire.

No podemos negar que Paulo Freire es símbolo de contradicción, como tantas cosas en estas tierras hispanoamericanas, Paulo es amado y odiado a partes iguales y también desiguales, quien esto escribe, por usar el método de Freire tuvo que salir de esa tierra, pues no era de recibo que los campesinos salvadoreños aprendieran a leer y escribir, semejante herejía merecía la muerte y buena prueba de ello son los nombres de Rutilio, Oscar Arnulfo, Ignacio, Nacho, Segundo, Amando, Celso, Roberto....

Freire demonizado y canonizado por la derecha e izquierda, citado hasta la saciedad por toda clase de intelectuales bien intencionados y por los malos, se ha abusado de sus escritos sacándolos de contexto, no deja de ser curioso, que hasta que las universidades norteamericanas no le dieron su "nihil obstat", la academia oficial universitaria iberoamericana no entró de lleno a considerar a Paulo Freire un pedagogo de categoría mundial, antes no dejaba de ser un pedagogo brasileño que hacía una labor interesante en las comunidades de base brasileñas, pero guste o no, hoy pocos se atreven a decir que <Pedagogía del Oprimido> es un libro menor.

Freire ha señalado claramente cosas en las que Miguel Alberto ha bebido "el problema esencial en América Latina es el de la dominación política, económica y cultural". Y que es esencial trabajar codo con codo "A quienes estiman posible la utopía de una educación solidaria y de una justicia digna. A quienes piensan lo opuesto, también merecen esta dedicatoria".

Ya Borges escribió: "Nadie es la patria. Ni siquiera el jinete que, alto en el alba de una plaza desierta, rige un corcel de bronce por el tiempo..." (Oda escrita en 1966). Umbral de indolencia nos quiere recordar que la patria no vale la pena, que la patria es una invención para seguir jodiendo a los de siempre, a los desposeídos, siendo esa una historia de Latinoamérica, pero tal vez, no exclusivo de ese continente.



Es el pueblo iberoamericano el que realmente conforma la esencia, es ese mestizaje que extendido, respetando, como no podía ser de otra forma, a las comunidades indígenas existentes, en donde la esencia no es la colectividad sino la individualidad de las personas en su busca personal por un mundo mejor, y hay que aceptar aun que a veces cueste que el proceso evolutivo del ser humano hace que cada vez más éste vaya soltando lastre y sea menos proclive a rendir pleitesía a los dioses, a los símbolos, a las patrias y demás parafernalias, ello no quiere decir en absoluto que no se crea en los dioses, no se respeten los símbolos y no se acepten las patrias, quizás lo que esta 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.

Por ello como señala Miguel "ahí es donde debe 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".

Todo esto que estamos comentando no es sencillo, y en bastantes momentos históricos, nos hemos equivocado, sino como se explica que España que en el siglo XVI y es bueno recordar que: "los dominios del rey de España en América son de mayor

extensión que las vastas regiones que la Gran Bretaña o la Turquía poseen en Asia". Este dato señalado a principios del siglo XIX por el sabio alemán Alejandro de Humboldt en su ensayo sobre la Nueva España se deterioró pavorosamente en las dos décadas siguientes: para que en 1825 al rey de España no le quedaran por aquellas latitudes americanas mas que un par de islas en el Caribe. Cómo ha sido posible que países como Argentina que de ser el tercer país más rico del mundo a principios del siglo XX a finales de él tuviera una debacle como la que tuvo y que poéticamente se le llamo "el corralito" o países como Uruguay con unos niveles de excelencia en educación en el final del tercio primero del siglo XX llegara a tener los problemas como los que ha tenido a finales de ese siglo.

Por ello debemos pensar como se señala en Umbrales de indolencia "Al avanzar en los cuestionamientos: ¿Qué significaría colocarse ante la realidad?, ¿cómo se hace esto en la práctica, en la vida cotidiana?; y, ¿bajo qué condiciones esto es posible?, las respuestas tampoco son sencillas, pero se pueden columbrar alternativas, puesto que si logra diagnosticarse la realidad, se podrán identificar aquellas que amenazaron y amenazan a los desposeídos, al menos, existe un camino transitado, sabemos que, a veces, existe un sobre diagnóstico, pero ello no implica que se deban aceptar las realidades como si fuesen destinos manifiestos e invariables a ciertas fuerzas entrópicas. En efecto, colocarse ante la realidad es trascender las demarcaciones, es asombrarse ante las violaciones, no creer inmodificable los destinos que imponen el poder y, cuando sea posible, buscar sus puntos menos fuertes para debilitarlos, para correr los límites de sus dictaduras."

Hay que aceptar y divulgar y llevar a todos los lugares de estas tierras iberoamericanas lo que se afirma por el autor de Umbrales "Todo este panorama desolador lo resuelve Freinet "No es con hombres arrodillados como levantaremos

una democracia”: Lo anterior bien explica el por qué las democracias latinoamericanas siguen sin levantarse y conminan a la educación en akairós. No sea que el arrodillado le guste ver arrodillados a los otros tras de sí, aunque por lo visto así parece, para mayor desgracia del continente”.

Una sociedad moderna está 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 lo social ha ayudado a realizar. El ciudadano libre supera la tribu y la comuna y se adhiere libremente al otro sin afán gregario ni depender del otro para ser, no es bueno para estas tierras que cíclicamente se caiga en el populismo que solo extiende la mano para recibir, mientras el líder da generoso los bienes que pertenecen a todos, pero que él usa torticeramente para exaltar a unos contra otros. Ver Valero&Brunet. 2000.

Los europeos en ocasiones hacen un juego perverso creyendo que la exaltación de esos personajes libertadores son la esencia de lo mejor de estas tierras, a estas alturas de la evolución histórica bien se ve que eso no es así., ya en 1967 se escribió un librito por un filósofo social francés, Régis Debray que anduvo en la aventura del Che que llevaba por título “Revolución en la revolución” en qué han quedado la realización de aquellas líneas. Es curioso que aun haya europeos que se empecinan en ver en Ibero América ese El Dorado social que ellos son incapaces de crear en sus propias tierras. Así mismo conviene recordar que la denominación Latinoamérica o América latina viene a ser el deseo de franceses e italianos de querer entrar, ya muy tarde, en la construcción de la herencia profunda que dejó la península Ibérica en estas tierras a través de dos naciones España y Portugal. Quizás se haya impuesto el nombre pero la realidad demasiados saben cuál es.

Cierto, y a fuer de ser sinceros, así mismo en Ibero América se han dejado

arrastrar por ese entusiasmo antropológico y en ocasiones se hacen excesivas mistificaciones ideológicas o religiosas en donde se confunde chinche con pulga o churras con merinas, que se diría en España. Ya eso pasó en el primer país en donde se dio el primer grito de libertad, Haití, y ya vemos como está ese país en donde lo real y lo irreal, desde el vudú al baile africano ha impedido poder avanzar al país, que en un momento marco el hito de la historia quizás por ello García Márquez en su “El general en su laberinto” pone en boca de Bolívar aquello de: “La vaina es que dejamos de ser españoles y luego hemos ido de aquí para allá, en países que cambian tanto de nombres y de gobiernos de un día para otro, que ya no sabemos ni de dónde carajo somos”.

Quizás ya es momento como <Umbrales de indolencia> lo señala que seamos capaces de entender y ya recalcó Alexis de Toqueville en “La democracia en América” que las mismas instituciones y las mismas leyes vivenciadas podían producir efectos divergentes en dos contextos culturales ya que se pueden copiar las leyes pero no el espíritu que las impulsa ni las sociedad que las encarna. En demasiadas ocasiones ibero América se ha limitado a copiar, a transplantar ideologías y pocas veces las ha recreado como ya señaló José Carlos Mariátegui: “uno de los escasísimos marxistas latinoamericanos que no se limitó a repetir como un ventrílocuo a los marxistas europeos en cuyas paginas se formó, sino que utilizó aquellas lecciones para hacer una análisis original” Vargas Llosa, 2008.

Habrà que hacer realidad la utopía de ese mundo proyectado por los europeos, habrá quien crea que el librote Miguel Alberto** es una utopía más que debe unirse a las de San Agustín, Blake, Milton, Moro, Campanella, Huxley, Orwell.

Paul Ricoeur en “Ideología y utopía” sostiene claramente que utopía e ideología están relacionadas en su fuero más interno con la imaginación social que se enraíza en la política del día a día.



Para muchos educar en libertad, para la libertad y para la democracia, enseñar a leer y escribir al que no sabe es una utopía en Hispanoamérica que se paga con, el destierro, el exilio, la persecución y la muerte, como les ha ocurrido a tantos educadores iberoamericanos. Por ello este libro es un aldabonazo más a esa utopía que debe dejar de serlo. Y para ello la educación como se señala en todo el debe ser prioritaria

Como ha señalado Gustavo E. Fischman: "Desde su publicación, *Pedagogía del Oprimido* (PO) ha generado un debate vigoroso, no sólo sobre el contenido y la orientación de la obra de Freire, sino también sobre cómo entender sus ideas. Joe Kincheloe, entre varios autores (Glass, 2001; McCowan, 2006), sostiene que Siempre ha habido un proceso de domesticación en el uso de PO, un proceso que se expresa en los esfuerzos antagónicos de "leer" Freire para alcanzar los objetivos y, el currículo de la pedagogía crítica. En un extremo profesores intentan despolitizar la obra de Freire de manera que resulta simplemente una amalgama de proyectos para el aula dirigidos por alumnos. En el otro extremo del continuum, algunos profesores han puesto de relieve las dimensiones políticas de Freire, pero ignorando el riguroso trabajo académico que propuso. Estos últimos esfuerzos se han traducido en un activismo social carente de sofisticación analítica y teórica. El trabajo académico que cultiva el intelecto y demanda análisis sofisticados se considera irrelevante en estas articulaciones anti-intelectuales de las ideas de Freire. Con estos problemas en mente la lucha para poner en práctica una pedagogía crítica freireana no debería buscar ninguna forma de "pureza" en la intención del autor. De hecho, Paulo Freire insistió en que lo criticásemos como un modo de mejorar sus ideas. Hacer honor a muchos de sus principios pedagógicos, sin santificarlo ni canonizar su obra es estar conceptualmente en la cuerda floja.

¿Qué diferencia a Freire de tantos otros intelectuales y educadores/as? ¿Cómo

explicar tal persistencia, influencia y, sobre todo, tales esfuerzos de "domesticación"?

¿Por qué su obra sigue influyendo, no sólo en las prácticas de quienes trabajan con poblaciones marginadas, sino también en los esfuerzos teóricos de muchos y muchas investigadoras? Tal vez la respuesta más simple es que si todavía estamos discutiendo sus ideas, es porque han sido producidas por un hombre "singular" que pertenecía a ese grupo especial de intelectuales que con palabras y acciones confieren significado y orientación a la sociedad. Estoy seguro de que Freire fue un educador y pensador excepcional, y sin duda fue uno de los mejores modelos de un intelectual comprometido (Fischman y McLaren, 2005) que uno puede encontrar, pero esto aún no explica qué características le confieren su "singularidad"

Creemos que hay una constante en la realidad iberoamericana que no acaba de cuajar en realidades operativas y en eso en la educación se observa continuamente, a pesar de que ha habido países con niveles educativos excelentes, más aún, mejores incluso que la de otros países desarrollados, el proceso no se ha seguido.

Bolívar quizás intuyó esa realidad que estamos señalando cuando en su "Memoria dirigida a los ciudadanos de la Nueva Granada por un caraqueño", (1812) señalaba:

"Los códigos que consultaban nuestros magistrados no eran los que podían enseñarles la ciencia práctica del gobierno, sino los que han formado ciertos visionarios que, imaginándose repúblicas áreas, ha procurado alcanzar la perfección política, presuponiendo la perfectibilidad del linaje humano. Por manera que tuvimos filósofos por jefes, filantropía por legislación, dialéctica por táctica y sofistas por soldados. Con semejante subversión de principios y de cosas, el orden social se resintió extremadamente conmovido y desde luego corrigió el Estado a pasos agigantados a una solución universal, que vio pronto se vio realizada"

Conviene pues darnos cuenta que en ocasiones lo mejor es enemigo de lo bueno y la excelencia, ahora que tanto se habla de ella en la educación y en las universidades esconde bajo las palabras carencia de recursos y voluntad política ya en Pedagogía del Oprimido, Freire escribe: “La educación se convierte así en un acto de depósito, en el que los estudiantes son los depositarios y el profesor el depositante. En lugar de comunicarse, docente emite comunicados y depósitos que los alumnos reciben pacientemente, memorizan y repiten” (Freire, 1970/72). Esto es muy cercano a lo que menciona Miguel, a lo que a este pensador le preocupa no sólo en el presente sino en lo histórico de dos siglos, pero tal vez un poco más lejos desde el mismo momento de la conquista y posterior colonia.

“Considerando que la educación bancaria anestesia e inhibe el poder creativo, la educación cuestionadora implica un descubrimiento constante de la realidad. El primero mantiene la inmersión de la conciencia; el segundo se esfuerza por el surgimiento de la conciencia y la intervención crítica en la realidad” (Freire, 1970, 62).

Conviene olvidar veleidades marxistas que en demasiados casos llevan a un idealismo kantiano o en su expresión óptima a un neohegelianismo que impide la concientización pues no rompe nunca la superestructura bancaria educativa.

Lo bueno que tiene seguir una línea freiriana es como señala Daniel Schugurensky en una revisión de las contribuciones de Freire: “En los escritos de Freire encontramos, por ejemplo, elementos de la mayéutica socrática, el existencialismo filosófico, la fenomenología, el hegelianismo, el marxismo, la educación progresista y la teología de la liberación. Junto a Marx y la Biblia, están Sartre y Husserl, Mounier y Buber, Fanon y Memmi, Mao y Guevara, Althusser y Fromm, Hegel y Unamuno, Kosik y Furter, Chardin y Maritain, Marcuse y Cabral. A pesar de que Freire fue

influenciado por estos y otros autores, su mérito fue combinar sus ideas en una formulación original “(1998, p. 23).

La historia de Hispanoamérica ha sido un continuo batallar entre la ilusión y el desencanto, entre el sacrificio extremos y la ruindad más absoluta, se ha movido en ocasiones y al mismo tiempo, entre lo militar, el cambio y la rebelión revolucionaria y en ocasiones los líderes generosos se transformaron en dictadores perversos y corruptos, y así una vez y otra así lo demuestra (Halperin.p.150.ss.)

Miremos a nuestro alrededor y veamos como está en estos momentos Ibero América, países que hasta ayer prometían un futuro fabuloso se debaten gastando energías inmensas en una lucha por derrotar al narcoterrorismo. Otros, después de años de afirmar que se está construyendo el paraíso de lo social reconocen que el impresionante trabajo ha sido baldío para los logros conseguidos y que ya no sirve ese sistema. Otros intentan retrotraer al país a fases anteriores al descubrimiento creyendo que puede hacerse borrón y cuenta nueva de los siglos ya consumidos. Otros luchan por abrirse camino en esta sociedad en donde el conocimiento es clave y la educación es la única vía segura para que el futuro se construya sobre cimientos válidos y seguros, por ello darse cuenta que estamos ya en la sociedad del conocimiento y que Ibero América no puede tener más tiempo perdido y como señala el autor que comentamos: “En pleno siglo XXI el acceso a la escolaridad básica sigue siendo un privilegio porque hijos de indigentes, prostitutas o negros deambulan por los basureros por las calles de las grandes ciudades, sin que exista una entidad encargada de recogerlos y llevarlos a los centros educativos”.

No se debe permitir más que las palabras de Bolívar en octubre de 1830, sigan siendo una realidad cuando escribe desde Turbaco a Urdaneta: “La situación de la América es tan singular y tan horrible, que no es posible que ningún hombre se



lisonjee en conservar el poder largo tiempo ni siquiera en una ciudad. La posteridad no vio jamás un cuadro tan espantoso como el que ofrece la América, más para el futuro que para el presente" (Carrera 1989, 631)

Pero sobre todo lo que no se puede permitir, a estas alturas de la civilización, es que haya personas aun, en esta Ibero América que quieran construir sociedad manteniendo a personas: "Encadenada

del cuello a un árbol, desposeída de toda libertad, la de moverse, sentarse o pararse, hablar o callar, la de comer o beber y aun más la mas elemental de todas, la de aliviarse el cuerpo... entendí- pero me tomó muchos años hacerlo- que uno guarda a pesar de todo la más valiosa de las libertades, la que nadie le puede arrebatar a uno aquella de decidir quién uno quiere ser". Ingrid de Betancourt en "No hay silencio que no termine"

Bibliografía

- Betancourt, Ingrid. (2010). No hay silencio que no termine. Ed. Aguilar. Madrid.
- Carrera Damas. G. (1989). El culto a Bolívar. Esbozo para un estudio de la historia de las ideas en Venezuela, Caracas. Grijalbo.
- Freire, Paulo. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Madrid
- Fischman. G. (2010). La "terca" pertinencia de la Pedagogía del Oprimido.
- González González, Miguel Alberto. (2010). Umbral de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente. Manizales, Colombia: Editorial Universidad de Manizales.
- Halperin, T. (1972). Revolución y guerra. Siglo XXI. 1972. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires
- Lucena Giraldo. M. (2010). Naciones rebeldes. Las revoluciones de independencia latinoamericanas. Madrid: Ed. Taurus.
- Rojas. R. (2009). La república del aire. Utopía y desencanto en la Revolución de Hispanoamérica. Ed. Taurus. Madrid
- Schugurensky, D. (1998). The Legacy of Paulo Freire: a critical review of his contributions. Convergence 31.1 & 2: 26.
- Universitat tarraconensis. Revista de Ciències de la educació. Juny. Puet verse en <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut>.
- Vargas Llosa. M. (2008). Conferència "Sueño y realidad de América Latina. Caixaforum. Barcelona. 1 Octubre.
- Valero Iglesias, L.F.; Brunet Icart. I. (1998). El papel de la educación en la era de la información / En: *Universitat tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, ISSN 0211-3368, N° 22, 1998, pags. 27-38
- Valero Iglesias, L.F.; Brunet Icart. I. (2000). Educación y solidaridad : una nueva relación / En: *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, ISSN 1134-3478, N° 15, 2000, pags. 45-53
- Valero Iglesias. L.F., Noguera Arrom J. Miro Montoliu. (1999). Derechos humanos y educación / En: *Cambio educativo : presente y futuro : Comunicaciones, VII Congreso nacional de teoría de la educación*, Oviedo, 19, 20 y 21 [Abril] de 1999 / coord. por Teófilo Rodríguez Neira, 1999, ISBN 84-8317-139-2, pags. 423-428.
- <http://www.monografias.com/>
- <http://www.horizonteshumanos.org/>

Genealogía de la práctica pedagógica para la formación de maestros normalistas¹

MARÍA ARACELLY LÓPEZ GIL²

Resumen

El estudio genealógico de la práctica pedagógica para la formación de los maestros Normalistas intenta producir una ontología histórica de los modos de sujeción en relación con el campo de poder a través del cual nos construimos en sujetos que actúan sobre los demás.

La genealogía tiene como tarea específica percibir la singularidad de los sucesos encontrados en la práctica docente de la época estipulada, donde menos se esperaba en aquello que pasa desapercibido por no tener nada de historia: los sentimientos de los normalistas y de los maestros de práctica, el eros pedagógico, la conciencia del querer ser maestro y la vocación.

Atendiendo a lo anterior se presentan las formas poder y saber manifiestas en la práctica pedagógica de formación de maestros como resultado de las experiencias cotidianas en el ejercicio de la profesión docente, es decir las acciones que se hacen visibles en el encuentro con otros saberes, ciencias, creencias o prácticas en el aula.

Palabras Claves: Genealogía, poder, saber, experiencia, encuentro, práctica pedagógica, normalista.

Genealogy of the pedagogical practice for the formation of the normalistas teachers

Abstract

The genealogical study of the pedagogical practice for the Normalistas Teachers formation tries to produce a historic ontology of the ways of subjection in relation to the field of power through which we build us in subjects that act on the others.

The genealogy has as specific task perceiving the singularity of the events found in the educational practice of the stipulated epoch, where except it was expected and in it that passes unnoticed by have not anything of history: the feelings of the Normalistas teachers and of the teachers of practice the pedagogical eros, the conscience of the wanted to be a teacher and the vocation.

Attending to the previous thing they are presented the form of power and know present in the pedagogical practice of formation of teachers as a consequence of the routine experiences in the exercise of the educational

1 Recibido: Mayo 23 del 2010. Aprobado: Junio 11 del 2010.

2 María Aracelly López Gil. Nacionalidad: colombiana. Docente Facultad de Educación de la Universidad de Manizales, Doctora en Ciencias de la educación RUDECOLOMBIA. Cade Universidad de Caldas. Correo Electrónico: aritalopez@hotmail.com



profession, is to say the actions that they do visible in the meeting with another know ledges, sciences ,believes or practices in the classroom .

Keywords: Genealogy, to be able, to know, experience, meeting, pedagogical practice, primary teacher.

1. Genealogía de la práctica pedagógica

La genealogía de la práctica pedagógica que se trata en este artículo es una forma de mirar y escribir la historia que difiere de la historia tradicional porque se asume como historia de la práctica con perspectiva crítica e interesada en sus diferentes posibilidades de existencia. Se parte de la práctica que vivencian los normalistas hoy para hacer un recorrido a través de la urdimbre de luchas y conflictos que han configurado la práctica pedagógica de formación de maestros para preescolar y primaria tal como la conocemos y vivenciamos hoy.

Los materiales históricos que contiene la práctica, tales como las fuentes, los escritos de las diferentes épocas, lo que dicen los normalistas de ayer y maestros de hoy, no se revisan con un interés erudito, sino con el objeto de comprender cómo se gestaron las condiciones que conforman el presente de la práctica de formación de maestros normalistas. Es una mirada que toma posición por quienes reciben y son afectados de saberes y poderes específicos, propios de las relaciones de poder y de las luchas que se comprometen y tejen alrededor de la práctica.

Esta búsqueda se realiza poco a poco, a partir de la reflexión necesariamente histórica, sobre las situaciones dadas de la práctica (poderes y estrategias) y su conexión con un dominio de exterioridad.

La genealogía no implica que todas las perspectivas produzcan un mismo resultado, o que no haya criterios para jerarquizarlas, o decir cuál nos parece más justa o verdadera, sino que nos recuerda que esta decisión es un acto propio, es decir, un acto político, porque

en el caso de la práctica implica tomar posición frente a una realidad de formación de maestros que ha sido envuelta en la cultura normalista que se referencia en las vivencias pedagógicas de formación de los maestros, debatidas entre la Normal, la Anexa y las escuelas afiliadas a la Normal para llevar a cabo la práctica en los contextos locales.

2. Formas de saber y poder presentes en la experiencia de la práctica pedagógica de formación de los maestros normalistas

Para comprender e interpretar las formas de poder-saber presentes en la experiencia de práctica, es menester tener claro que las prácticas, por sí mismas, son "fuerzas de poder formas de saber, exterioridades, acontecimientos imposibles de prever o controlar de forma racional ... Esto quiere decir que el saber no está localizado en el interior de las disciplinas, sino en su exterior, el saber busca la línea del movimiento, mientras que la disciplina busca y encuentra el reposo, la tranquilidad de los espacios fijos... El saber es entonces lo que permite establecer puentes, caminos y encuentros con otros saberes y aun con disciplinas formalmente constituidas."³ De tal manera que el saber para el caso de la práctica es la forma, la herramienta para que el normalista entienda, conecte el conocimiento, la ciencia y el concepto; es el espacio donde lo estudiado en las disciplinas pedagógicas del plan de estudios de la normal va adquiriendo sentido, como los fundamentos y técnicas de la enseñanza, la didáctica general y las específicas, la metodología

3 Zuluaga, Olga Lucía, Echeverri Alberto y otros.
14-16 Pedagogía y Epistemología

de las disciplinas, las teorías y conceptos de la pedagogía.

Lo anterior reafirma la posición de Leopold Paguay y otros, en relación a que *“Los saberes prácticos son el resultado de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizadas y se adquieren en una situación laboral; también los llamados saberes empíricos o de la experiencia. Los saberes sobre la práctica, pueden considerarse como procedimentales sobre cómo hacer algo y los formalizados. Los saberes de la práctica corresponden a los de la experiencia, los que resultan de una acción exitosa, de la praxis, también a los condicionales de Sternberg (1985) el saber cuándo y dónde: los distintos tipos de saber hacer. Saberes de la acción a menudo implícitos, el saber del maestro profesional, que permite distinguir al debutante del experto... Para comprender cómo se moviliza el maestro estos saberes que la mayoría de las veces no son conscientes, diversos autores han introducido el concepto operador de esquema de pensamiento, “un instrumento cognitivo” operatorio. El esquema es para Vernauud, “lo que permite que una acción sea operatoria... Malglaive (1990) nos ayuda a comprender las interacciones entre los distintos tipos de conocimiento y la acción”. Entre los conocimientos teóricos, los procedimentales, los prácticos y los que se vinculan con el saber hacer, Malglaive propone el “saber en uso”, que articula los diferentes conocimientos en la acción.”⁴*

Los conocimientos utilizados en la práctica se convierten en nuevos saberes que J. M. Pieters, (1994) presenta como: saber declarativo es decir, ¿cómo funciona?; saber procedimental o ¿cómo hacerlo?; saber condicional, equivale a ¿cómo decidir qué hacer y cuándo? Los

saberes utilizados en la acción durante el proceso de práctica van configurando el proceso de transformación de la experiencia y se construyen otros saberes “los saberes prácticos”, que se dan después del proceso de adaptación del normalista al ambiente de la escuela de práctica, al grupo y a su maestro de práctica, en otras palabras, al adaptarse a la situación real de su escuela de práctica. De tal manera que el saber de la práctica se construye en la acción con la finalidad de la eficacia, es contextualizado y surge como aporte teórico cuando la acción es reflexionada.

La integración de estos saberes, para el normalista adaptarse y actuar en la situación de la práctica, permite hacer visibles unas formas de saber y poder que surgen y son transformadas en ella; éstos se han institucionalizado en la Normal, algunas de ellas se transmiten a través de los diferentes años, otras se transforman por la cultura, la reflexión, el momento social y político y otras, por el contrario, desaparecen.



Lo anterior permite ubicar la práctica pedagógica como el espacio de ENCUENTRO con otros saberes, ciencias o prácticas, que pueden generar tensiones o posibilidades para la creación o formación de otros saberes en el aula, que se dan porque el alumno maestro llega a explicar el conocer y el saber, logra explicar que reconocer es una operación de poder.

4 Paquay, Leopold, Altet Margarite, Charlier, Evelyne, Perrenoud, Philippe. “La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias”. México. Fondo de Cultura Económico. 2005. Pág. 45-47



Por este anhelo de construir y probar el saber los aprendices de maestros y de otras profesiones u oficios, se sienten complacidos cuando en su proceso de formación se encuentran con el espacio de la práctica, pues es sólo a través de este encuentro donde se concretan y determinan las formas de saber y poder, que le permitirán llevar a la realidad los aprendizajes que han asimilado de las diferentes disciplinas de su formación profesional.

Ahora bien, al volver a los archivos de las prácticas pedagógicas de formación de los normalistas se acude, no para comparar o discutir o extraer verdades de ellos y adjudicarlas a las posibilidades de ejercicio de la práctica pedagógica de los maestros en ejercicio profesional, sino que acudimos a ellos para construir reflexiones claves, para lograr un acercamiento a los diversos problemas teóricos de la práctica que se realiza en el presente en las escuelas normales, que a lo largo del tiempo han configurado un campo conceptual, unos paradigmas pedagógicos y educativos que le han dado sello propio y visible a los maestros normalistas.

En esta perspectiva, la exploración de las prácticas de los normalistas nos lleva al análisis de los saberes extraídos de los pedagogos clásicos, que mediaron la fundamentación teórica en la Normal y los avatares del concepto de enseñanza que se daba en el seno de la institución formadora de maestros.

El análisis de estas formas de saber y poder dadas en las prácticas pedagógicas de formación de los normalistas, permite identificar el pasado con el objeto de posibilitar otras maneras de ver, a partir de allí, construir otras formas de pensar la pedagogía de modo que permita una imagen de sí mismo más autónoma, libre y en relación estrecha con la otredad de su alumno y la comunidad educativa.

La formación del maestro a través de la práctica ha estado ligada a las preguntas ¿qué debe saber un maestro de primaria?, y ¿a través de qué medios es necesario formarlo? Ambas preguntas están ancladas

a la "misión del maestro de preescolar y primaria" y se indagan mediante los análisis de los archivos históricos, lo dicho y lo no dicho, y se hace visible en el estudio de las diferentes formaciones discursivas realizado a la práctica en la Escuela Normal. Esta indagación patentiza unas formas de saber y poder que circulan en la práctica pedagógica de los normalistas, desde el método de la observación, experimentación y cuantificación, tales como:

- Formar en buenas costumbres, como pautas de comportamiento social y disciplinar, mediante una práctica que demuestre la formación de hábitos considerados socialmente correctos y la represión de los malos de tal manera que se creen en los niños hábitos virtuosos, modales propios de las personas bien educadas. Se visibiliza una ética que insinúa a través de sus gestos, la moral cristiana mediante un código de prohibiciones y privaciones, que en la práctica de formación prescribe, encamina o enjuicia y donde el aprendiz reproduce tomando el ejemplo de su maestro de práctica.

Tal gesto pedagógico y formativo supone preguntar: ¿dónde se plantea una ética para el cuidado de sí mismo?, ¿cuáles son las prácticas o tecnologías para que los niños construyan y perfeccionen su mismidad? Es decir, qué acciones puede orientar el maestro en formación para que él "con su propia fuerza o con la ayuda de otros, pueda efectuar una serie de operaciones sobre su cuerpo, su alma, su pensamiento, su comportamiento o su modo de existencia con el propósito de ir transformándose y reconstruyendo su identidad de tal modo que consiga cierto estado de felicidad, de pureza de sabiduría, de perfección o inmortalidad" (Foucault, en Martín y otros, 1993, 26).

Tales procedimientos pedagógicos en el aula tienden un cerco disciplinario reducido a la existencia básicamente operativa, que obstaculizan pensar la pedagogía en función y relación con el conocimiento,

con la sociedad que se está configurando y con la cultura.

- Contrarrestar las influencias negativas de la socialización del niño en el medio familiar no instruido.
- Integrar el niño a la población escolar del barrio, de la localidad, de la región o del país y garantizar la aceptación del nuevo orden político, social y económico, que aparece en los diferentes niveles de socialización, orientados a obtener "orden y progreso".

Examinando estas afirmaciones es patente la influencia de los pedagogos que pensaban que el hombre o el maestro tenían que actuar sobre el niño, a través de su religión, literatura y sus costumbres, haciendo de él un ser diferente al ser natural. A esta postura Rousseau opone el ser humano educado en el contacto con la naturaleza, guiado por sus propios intereses naturales, determinado por sus capacidades y tendencias inherentes.

Para el normalista en su práctica, la orientación teórica estaba precedida de que el niño bien educado era el instruido y el culto; para Rousseau el niño bien educado era el que estaba bien desarrollado; en su obra: *El Emilio*⁵ presenta el ideal de hombre racional hacia el cual debe tender la educación: el hombre de naturaleza, que supone una formación centrada exclusivamente en lo constituido de la naturaleza humana. No se educa para una profesión u oficio determinado, sino para ser hombre.⁶ Esta ilustración muestra que en la formación de los normalistas tuvieron más influencia las concepciones pedagógicas de Pestalozzi y Herbart y demás antecesores de Rousseau.

- La habilidad para elaborar y emplear materiales gráficos y simbólicos, cuyo fin consistía en captar el interés y elevar los niveles motivacionales del grupo de niños con quienes se realizaba la práctica. Este saber que circula en los normalistas

parece que proviene de los conceptos pedagógicos de Pestalozzi y Herbart, en donde el primero, en su obra *Cómo enseña Gertrudis a sus Hijos*⁶, inicia con la intuición, la percepción directa y experimental de los objetos, captada no como meras cualidades, sino como realidad total del objeto. Forma, número y nombre, son los elementos con los cuales se describen en las preparaciones de las clases los objetos que se muestran y servirán de material real o simbólico en las respectivas prácticas.

- La preparación de las clases para la práctica y su ejecución evidencian objetivos de instrucción que pretenden en su gran mayoría la asimilación del objeto de conocimiento y tema de la clase, para lograr el éxito de la práctica pedagógica, es decir en términos de los maestros de práctica "el logro de los objetivos". Para este fin es común encontrar en los preparadores y narraciones de los normalistas de las décadas de 1960 al 1990, la planeación de una serie de pasos formales que permitían la apropiación de cualquier clase de conocimiento, y los cuales eran enseñados a los normalistas en una asignatura del área de pedagógicas denominada fundamentos o técnicas de la enseñanza; estos pasos son los que Herbart propuso en su teoría de la asimilación como principal función del espíritu y a la cual denominó *apercepción*: asimilación de ideas por medio de las ya adquiridas, principio fundamental de la psicología que Herbart aplicó a la educación y que se ejecuta a través de la siguiente serie de pasos aplicada y experimentada por los normalistas en sus prácticas pedagógicas:

"1) *aprehensión del objeto*, 2) *asociación o comparación de los objetos aprehendidos*, 3) *etapa de sistematización o generalización que implica la comprensión*

5 Gutiérrez A, Isabel, *Historia de la Educación*, Madrid Ester, 1967. P. 295

6 Esta obra de Pestalozzi *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos* reposa en la biblioteca de la Escuela Normal Superior de Caldas y por su registro de consultas se puede estimar que tuvo marcada influencia en las estudiantes de la Normal.



de las relaciones entre los diversos objetos comparados, 4) etapa de la aplicación, en la cual la conciencia hace un esfuerzo para aplicar en sus diversas variedades el nuevo conocimiento adquirido.”⁷

Las clases de los normalistas en su práctica eran más reconocidas y bien calificadas cuando se llevaba abundante material, no sólo real sino también simbólico, y esto era motivo de buena valoración o calificación si el material era bien utilizado por el alumno practicante; para su correcto uso se aplicaban los pasos que anteriormente se describieron y los cuales enriquecieron aquellos hábitos pedagógicos que formaron a los maestros ayer y que configuran los sujetos que hoy ejercen el magisterio.

Es de anotar que la Escuela Normal, a través de su práctica, materializa unas formas de saber relacionadas con el método de enseñanza, por una parte, y otras de manera menos profunda relacionadas con las formas de conocer, y otras a las referidas con la concepción de hombre, las cuales están en relación directa con la religión y los fines de la educación propuestos por el Estado en las diferentes reformas políticas del sistema educativo que atraviesa la práctica pedagógica de formación de los normalistas.

Las ideas de los diferentes pedagogos se enseñaban en la Normal para llevar a la práctica, a través de las diferentes unidades que conformaban su estructura y que fueron objeto de planeación en las décadas anteriores; de esta manera el sistema planteado para hacer las prácticas de los normalistas era capaz de poner una serie de estos conceptos en acción. “En el enfoque histórico que se utiliza, cuando una práctica se dota de conceptos capaces de poner en acción todo un sistema, reconocemos en ese estado de cosas el momento de una positividad, de individualización de una práctica de saber”⁸

Todos los saberes que se van construyendo en la práctica pedagógica de formación de normalistas giran en torno al niño, al método, a la escuela y al maestro. Se operacionalizan a través de los manuales que son el eje concentrador de todas las teorías de enseñanza que circulan en la escuela Normal. Es así como el arte de enseñar y aprender que caracteriza la naturaleza formadora de la Normal y que se materializa en la práctica pedagógica, es una herencia comeniana que retoman las normales vivenciando lo dicho por Comenio: “vamos a construir a manera de roca inmóvil los fundamentos de enseñar y aprender...” refiriéndose a su didáctica.

En la escuela normal circula a través de las distintas épocas la creencia que el arte de la enseñanza sólo puede adquirirse por la observación y la práctica ilustrada con la crítica pedagógica; para que un maestro posea competencia debe haber aprendido este arte en el duro yunque de la escuela de aplicación, como lo dicen Gabriela Diker y Flavia Terigi: “Un alumno libre no puede dar testimonio fehaciente de la parte más importante de la enseñanza: la práctica modelo. Puede quizá conocer la teoría de la enseñanza, leyendo cualquier libro, pero generalmente desconocerá el arte que la Escuela Normal sigue, parece también que el título de maestro normalista, quiere decir diploma otorgado a alumnos que sigan el curso correspondiente a una Escuela Normal, que se ha formado modelando día a día, normalizando sus conocimientos y la práctica de la enseñanza en una Escuela Normal, y no asistiendo por accidente y desconociendo lo que diariamente se propaga en las aulas, para formar maestros o profesores”...⁹

La práctica, además, requiere de otros tipos de saberes que se configuran en su mismo devenir y encuentros, tales como: la erudición o teoría de la enseñanza, un método, poseer los fundamentos de las

7 Zuluaga Olga Lucía, Echeverri Alberto y otros. Pedagogía y Epistemología. Pág. 56

8 Zuluaga Olga Lucía, Echeverri Alberto y otros. Pedagogía y epistemología. Pág. 62.

9 Diker, Gabriela y Terigi, Flavia La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. ED. Paidós Buenos Aires 2005 Pág. 40-41

materias que el niño debe adquirir, una formación científica o conocimiento de la epistemología de las disciplinas que se enseñan en la escuela primaria sobre la ciencia pedagógica que hagan de un maestro un verdadero especialista de la enseñanza. “Sólo aquel que domina profundamente aquello que va a enseñar y posee la ciencia de cómo enseñarlo podrá decidir qué, cuánto y cómo transmitir conocimiento”. (La educación, año 3, N. 70, febrero de 1889).

Las normales se han caracterizado por la fortaleza para formar verdaderos maestros especialistas en la enseñanza, a través de la práctica pedagógica articulada a la erudición teórica de la misma y al saber pedagógico; antes y durante los años 1960, 1970 y 1980 la preocupación residía con mayor énfasis desde el método, y a partir de las décadas 1990 y 2000 la preocupación se centra en el dominio de los contenidos que se van a enseñar y la ciencia de cómo enseñarlos y la decisión de qué, cómo, cuánto y cuándo enseñarlo. Es un aprendizaje que avanza desde la crítica pedagógica en una práctica que se reflexiona en la cotidianidad del aula y de la escuela. A partir de la práctica se forman maestros competentes para dirigir una clase y organizar una escuela, y no sólo eruditos de un saber disciplinar, incompetentes frente a la realidad del aula y la cotidianidad escolar.

3. En conclusión

La práctica así mismo se ha centrado en la función educativa llevándola a desarrollar una formación pedagógica asistencial, es decir centrada en el entrenamiento y cuidado de los niños, tanto en los jardines infantiles como en la misma escuela, aspecto éste aplicado en las prácticas antecedentes a las décadas del noventa y dos mil y acentuado con la práctica de comunidad en los hogares comunitarios o “práctica de PEFADI”, (programa de educación familiar para el desarrollo de la infancia).

La práctica moldea cualidades personales y normaliza los conocimientos del futuro maestro; así su tarea es “forjar al maestro” y bien lo reafirma el lema de la

escuela Normal Superior de Caldas propuesto desde hace más de cinco décadas: “Forjadora de maestros y pionera de la educación y cultura de Caldas”; esta tarea sólo se construye en la dura exigencia de la escuela Anexa o afiliadas a la Normal, cuyo énfasis es normalizador/disciplinador, no sólo de las cualidades personales sino también de los conocimientos.

El balance disciplina/pedagogía en la formación de profesores conforma un debate de la etapa fundacional de la práctica docente. De esta forma la escuela Normal va configurando un sujeto que siente y vive la necesidad de mantenerse actualizado respecto a las “conquistas de la pedagogía”; en este mismo proceso de configuración del maestro, la Normal conecta su formación con la creciente heterogeneidad social y cultural de la población, con la cual habrá de sostener la relación educativa; de esta manera la práctica se sitúa en diversos contextos y grupos de estudiantes, porque la misión actual de la Normal de Caldas desde su propuesta pedagógica problemática reconoce las diversidades sociales y sus problemas, los cuales requieren marcos conceptuales concretos y fundamentalmente en la práctica, estrategias de acción para abordar e incluir en los encuentros pedagógicos de su escuela el problema de la violencia con sus consecuencias y connotaciones (los reinsertados, desplazados, paramilitares...). Dichas poblaciones consideradas vulnerables son cada vez más frecuentes en las escuelas y deben ser asumidas por el maestro en formación, de donde el ámbito de decisión para tratar la diversidad social termina siendo el trabajo o práctica pedagógica, porque las estrategias espontáneamente desarrolladas por los practicantes en ejercicio, cuando se encuentran con estas situaciones, son revestidas de carácter proactivo y de la gran probidad que le otorga su utilidad inmediata; de allí que terminan siendo naturalizadas como saber profesional legítimo.

Se puede decir que los saberes que engendra la práctica se centran en aquellos que se convocan en la enseñanza como



campo conceptual y operativo del saber pedagógico en la Normal. La inserción del normalista en el mundo escolar y sus fuertes vínculos con el trabajo comunitario ha permitido configurar un sujeto social y trabajador de la cultura, que en su trayecto de formación va asumiendo la pedagogía como puente de encuentro entre el hombre, su lenguaje, el conocimiento y las interioridades de la cultura con que se relaciona.

Los sistemas de acción colectiva que tejen la cotidianidad de la formación de

maestros normalistas configuran sujetos con sentido de niñez, pueblo, comunidad, ruralidad, cuyo eros social los lleva por los diferentes contextos de la patria entregando sus saberes artísticos, formales y procedimentales que han tenido enraizamiento en la filosofía de la ilustración a partir del concepto de formación del hombre con su paquete axiológico, ético, moral y religioso el cual se va mezclando desde la década del sesenta con las interacciones, tanto en su interior como en su exterior con las ciencias de la educación.

Bibliografía

- Albano, Sergio. *Michel Foucault, (2006). Glosario de aplicaciones*. Buenos Aires, Argentina. Quadrata imaginarios. Bogotá Colombia. Logoformas S.A.
- Archivo Historial de la Escuela Normal Superior de Manizales (Caldas).
- De Tezanos. Araceli. (2006). *El maestro y su formación*, tras las huellas y los imaginarios. Bogotá Colombia. Logoformas S.A.
- Diker Gabriela y otro. (2005). *La Formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, Gabriela y otros. (2005). *La Formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dilthey, Guillermo. (1944). *Historia de la Pedagogía*. Argentina. Losada
- Dussel, Inés y otro. (1999). *La invención del aula*. Buenos Aires. Ed. Santillana.
- Escudero, Juan Manuel y otros. (2006). *La formación del profesorado y la mejor educación*, políticas y prácticas. España, Ed. Octaedro.
- Ferry Gilles. (1991). *El trayecto de la formación, los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Foucault, Michel. (2004). *Nietzsche, la genealogía, la historia* Valencia, España. Pre-textos.
- _____. (2005). *Glosario de aplicaciones*; Buenos Aires: Ed. Quadrata.
- _____. (1970). *La arqueología del saber*; Buenos Aires: siglo XXI editores.
- _____. (1981). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*; Madrid: Alianza Editorial, S.A., y Materiales, S.A., de estudios y publicaciones.
- _____. y otros. (1991). *Espacios de poder*. Madrid, España. La piqueta.
- _____. (1998). *Las palabras y las cosas*. Madrid. Siglo veintiuno.
- _____. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires, Argentina. Fondo de cultura económica.
- _____. (2005). *Memorias seminario*. Bogotá Colombia. Ed. Uní ediciones.
- _____. (2005). *La Verdad y las formas Jurídicas*. Argentina. Ed. Gedisa.
- Larrosa, Jorge. *Escuela, Poder y Subjetividad*. Madrid. Ed. La piqueta.
- Quiceno C., Humberto. (2003). *Crónicas Históricas de la Educación en Colombia*. Bogotá Colombia. Delfín, Ltda.
- Rodríguez Rojas, José M, (1961). *Pedagogía y metodología general*. Medellín Colombia, Ed. Bedout.
- Zuluaga G. Olga Lucía, ECHEVERRI S. Alberto, MARTINEZ B. Alberto, QUICENO C. Humberto, SAENZ O. Javier, ALVAREZ G. Alejandro. (2003). *Pedagogía y epistemología*; Bogotá (Colombia): Ed. Delfín, Ltda.
- _____. (2005). *Foucault, la pedagogía y la educación. pensar de otro modo*; Bogotá (Colombia): Ed. Delfín, Ltda.

Reflexiones y propuestas en torno a la didáctica literaria¹

ORFA KELITA VANEGAS VÁSQUEZ²

Resumen

Presentamos una reflexión que permite el replanteamiento de los paradigmas de la enseñabilidad de la literatura en los ámbitos académicos con la idea de promover procesos educativos sujetos a una intencionalidad social. Y aunque no pretendemos dar respuesta a las urgencias de educabilidad de un ser humano integral inmerso en un contexto cultural complejo, sí articulamos la didáctica de la literatura con el desarrollo de las diferentes dimensiones del ser humano para fortalecer el tipo de sujeto que demanda el mundo de hoy.

También promovemos una estrategia metodológica que busca valorizar la nuevas tecnologías como herramienta notable para el diseño, desarrollo y enriquecimiento de la clase de literatura, explicando la forma como intervienen los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento, en el desarrollo de sus dimensiones al involucrarse en el diseño virtual de sus investigaciones, escritos y propuestas, e interactuando con su comunidad educativa.

Palabras clave: Didáctica, literatura, enseñabilidad, tecnologías, dimensiones, conocimiento.

Reflections and proposals about literary didactics

Abstract

This is a reflection allowing the restatement of paradigms of literature teachability in academic ambiances with the intention of promoting educational processes tied to a social purpose. And, though we do not pretend to fulfill all the necessities concerning educability for a human being immersed in a complex cultural context, we do involve Literary Didactics with the development of the different dimensions of a human being in order to strengthen the type of subject the world demands nowadays.

Besides, we promote a methodological strategy that tries to give more value to new technologies as outstanding tools for the design, development, and enrichment of the literature class, by explaining the way how students

¹ Recibido: Marzo 15 del 2010. Aceptado: Mayo 10 del 2010.

² Orfa Kelita Vanegas Vásquez. Nacionalidad: colombiana. Profesora de literatura de la Universidad del Tolima, Magíster en literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira. Autora del libro *La estética de la Hereja en Héctor Escobar Gutiérrez*, (Universidad Tecnológica de Pereira, 2007). Integrante del grupo de investigación sobre *Literatura Regional y Colombiana* de la Maestría en Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira. Vinculada a Colciencias en el Grupo de investigación de *Literatura colombiana*. Coordinadora del grupo de investigación en *Didáctica de la literatura* de la Universidad del Tolima, <http://rizomaliterariout.wordpress.com>, kelitav@yahoo.es, 2010.



take part in the construction of their own knowledge, in the growth of their dimensions as they take active part in the virtual design of their research, writing and proposals, and by interacting with the educative community.

Keywords: Didactics, literary, teachability, technologies, dimensions, knowledge.

Acontecer pedagógico

Actualmente uno de los principios fundamentales del acontecer pedagógico en los diversos ámbitos educativos colombianos está centrado en el *saber competente* del estudiante; saber que pretende ir más allá del conocimiento teórico-analítico de lo disciplinar, pues también compromete un *saber hacer* en el contexto, es decir, transformar su entorno cotidiano y trascender lo aprendido en el aula, además de un *saber ser*, enfocado hacia la construcción de su yo, de su interioridad como sujeto moral.

En ese sentido, el maestro como elemento coyuntural en la educación formal, pretende motivar y dimensionar a su educando como agente activo con capacidad de delimitar su visión y construcción de mundo. No obstante, no todos los profesores tienen o manifiestan una conciencia clara sobre su papel ético social al estar directamente implicados en el perfilamiento de los individuos que conforman una sociedad, aun son muchos los que se limitan a “informar” su disciplina, sin preguntarse cómo la enseña y para qué la enseña. Todavía pervive en nuestros espacios educativos una postura vertical ante el saber y la vivencia asignaturista de un programa educativo institucional que se mueve arbitrariamente entre el deber ser del maestro y el deber ser para la institución o el Sistema Educativo Nacional.

Somos herederos de diversos y complejos principios educativos de la modernidad, en los que prevalecen, en algunos argumentos, la construcción del conocimiento desde el sujeto mismo, haciendo hincapié en la autonomía del individuo para crear y fortalecer su propia visión de

mundo según su subjetividad³; pero en otros, encontramos la educación subordinada al ideal de progreso y a utópicas políticas en detrimento del ser individual; por ejemplo, la formación educativa derivada de la vertiente pedagógica Tecnología Educativa, que proyecta el fortalecimiento de una racionalidad instrumental, tendiente a reproducir y reorganizar modelos impuestos en un mundo ya establecido. En este sentido compartimos con Julián Serna cuando afirma que:

“Habiendo reducido la pedagogía a una didáctica de corte conductista tendiente a construir, y en particular, a reproducir el modelo de mundo vigente, las tecnologías educativas se revelan cómplices del recorte de mundo padecido por Occidente, cuando la racionalidad se reduce a racionalidad instrumental tendiente a habilitar un mundo rico en medios y pobre en fines.” (Serna, 2000, p. 71)

La gama de propuestas que se tejen en nuestros días alrededor de la enseñanza y el aprendizaje de la literatura es cada vez más amplia y heterogénea, se enmarca una creciente preocupación en la academia por diseñar un proceso teórico-práctico coherente que guíe la labor del docente y el papel del estudiante como sujetos directamente implicados en el estudio de lo literario. Hay sobre todo una firme indagación en el cómo y en el qué

3 En el *Emilio*, Rousseau replantea la formación que limita al estudiante a ser modelo ejemplar de su maestro, a mostrarse como réplica precisa de los intereses socio-culturales impuestos a través de la voz de su tutor. Así mismo, hay una crítica a la reproducción de los modelos sociales contaminantes de la individualidad y autonomía del educando.

debe aprender un estudiante de licenciatura en literatura, pues serán ellos los que más adelante promuevan el conocimiento del libro literario.

El profesor Joaquín M. Aguirre Romero, de la Universidad Complutense de Madrid, en su artículo "La enseñanza de la literatura y la nuevas tecnologías de la información", critica la forma de enseñar la literatura por estar desligada de los procesos culturales y tecnológicos contemporáneos, disposición que ha llevado a esta disciplina a enajenarse de los intereses y necesidades actuales del panorama educativo, encasillándola al reducido espacio de la clase, donde prima una enseñabilidad positivista, cargada de datos históricos acumulativos: nombres, fechas, movimientos, etc., negando con ello la articulación y el diálogo con otras ciencias del saber, la proyección hacia la realidad social y la posibilidad de una formación integral de los educandos. Aguirre defiende la postura de "pasar de un concepto de Literatura como adición de *conocimientos estáticos* a una idea de la Literatura como *experiencia*, es decir, como un *espacio de experimentación dinámico*." (Aguirre, 2002, p. 2).

Igualmente en la reflexión que plantea Maria Victoria Alzate en su artículo "Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: de la literatura como medio a la literatura como fin" (Alzate, 2000) cuestiona el enfoque comunicativo que apuesta a una enseñanza de la literatura subordinada a la enseñanza de la lectura y la escritura de la lengua materna. En este caso la enseñanza de la literatura se condiciona a una didáctica de la lengua, donde no prima el texto literario como objeto de estudio, sino como pretexto para encontrar en él la riqueza de discursos claves para el estudio de la lengua.

A partir de mediados de siglo XX, se produce una convergencia de enfoques y temas relacionados con el estudio del lenguaje⁴, y precisamente es desde tal

panorama que la obra literaria empieza a establecerse como el *lugar de experiencia privilegiado del funcionamiento del discurso en la enseñanza de la lengua materna o extranjera*⁵: el texto literario como laboratorio del lenguaje, lo que conlleva a enfocar la didáctica literaria exclusivamente desde las competencias comunicativas.

Cabe destacar aquí que Colombia sigue siendo heredera "pasiva" de este enfoque didáctico, ya que en sus diversos planes de estudio de los currículos escolares actuales, la literatura se difumina desde la misma denominación del área: "Lengua Castellana", donde tal vez cumple un papel importante, pero fugaz. Además sigue vigente el uso y abuso de manuales y libros interpretativos y teóricos que no conllevan a la obra directamente, que niegan la interacción con la fuente y se limitan al diseño de una serie de actividades de corte filológico o de interpretación superficial.

Ahora bien, no se trata de negar el diálogo e interrelación que establece la literatura con las demás ciencias, pues en ello reside la riqueza de su plurisignificación y su dimensión transdisciplinar⁶, y aunque se aborde desde su propio espacio se

ochenta, de estos planteamientos se derivó el enfoque semántico-comunicativo.

- 5 Antonio Mendoza, recoge en el libro "Didáctica de la Lengua y la Literatura", diversos posturas de especialistas dedicados a la enseñanza de la literatura en importantes universidades españolas. Se elaboran interesantes reflexiones y propuestas, mas desde un enfoque comunicativo y la semántica del discurso.
- 6 Entiéndase aquí este concepto en palabras de Nicolescu cuando afirma que "La estructura discontinua de los niveles de la realidad determina la estructura discontinua del espacio transdisciplinario que, a su vez, explica porqué la investigación transdisciplinaria es radicalmente distinta a la investigación disciplinaria, pero le es, sin embargo, complementaria. La investigación disciplinaria concierne más o menos a un solo y mismo nivel de la realidad () En cambio, la transdisciplinaria se interesa en la dinámica que se engendra por la acción simultánea de varios niveles de la realidad."

4 Chomsky, con su gramática generativa (1957-1965); Dell Hymes (1972) y para los años



debe propiciar esa *feliz transgresión de las fronteras* hacia otras disciplinas, aprovechar la esencia de cada una de ellas para explorar diversas capacidades transformadoras e integradoras del conocimiento. Si en el estudio de la obra literaria se establece una mirada multiperspectiva, puede lograrse la integración y transformación del conocimiento y consentir un acercamiento más próximo a la formación integral del estudiante, pues se le está preparando, despertando para empezar a comprender, integrar y transformar la realidad en toda su complejidad.

Todo proceso educativo se fundamenta en una serie de concepciones preestablecidas: la de Hombre, la de Sociedad, la de Pensamiento, la de Conocimiento y la de lo Educativo. Cabe preguntarse entonces, si el papel de la educación es seguir llevando a los estudiantes hacia el modelo preexistente e idealizado de cada una de estas concepciones, o darse a la apertura de explorar desde una ruta abierta y flexible otros sentidos del mundo, donde se permita indagar por otras posibilidades de ser humano.

La apuesta en este sentido, la aventuramos desde el estudio de la literatura, pues encontramos en ella un cosmos donde convergen infinidad de elementos inherentes a cada faceta del ser humano. La lectura de la obra literaria implica la vivencia, la exploración inmediata y personal de un sinnúmero de fenómenos definitivos de la historia social e individual del hombre, es decir, de su existencia. El estudio de sus temas, de sus personajes, de su devenir histórico, de su propuesta estética, entre otros, accede a proyectar un proceso educativo integral, incluyente de diversidad de discursos y desarticulador de ideales dogmáticos y hasta transformador de la condición del devenir humano; bien agradece Handke a la literatura y varios de sus escritores –Dostoievski, Kafka, Faulkner, Flaubert– con sus magníficas obras el “haber cambiado su conciencia del mundo” y “producir un estallido de todas las imágenes del mun-

do aparentemente definitivas” (Handke, 1992, pp. 23-24).

Las tendencias pedagógicas contemporáneas⁷ impulsan en sus teorías aspectos y comprensiones sobre el desarrollo humano, dimensionan al hombre como totalidad integrada por una serie de presencias intrínsecas a sus fases de crecimiento y formación. Hablan de lo humano y la humanización como fenómenos eminentes a la educación, pues lo educativo reside precisamente en comprender al hombre como “un ser único, total y abierto al mundo, a los demás hombres y a posibilidades inéditas que lo trascienden en el tiempo y en el espacio” (MEN, 1998, 32)

Se han definido las dimensiones del desarrollo humano, con el propósito de *humanizar* la educación, de diseñar los proyectos pedagógicos para el fortalecimiento de los *principios humanos* como fin primordial de los procesos educativos. De esta tendencia rescatamos el hecho de que la educación se centre en el ser humano mismo, más surge el interrogante de ¿Cuál es el sentido exacto de la palabra *humanizar* y cuáles son esos *principios humanos* que patentizan una educación integral?, ¿se pretende acaso, desde el espacio educativo formar desde un ideal preestablecido y acordado de lo que se presume ser humano hoy? Sería interesante volver sobre las huellas de la debatida educación humanista, reconocida por la apertura de sentido y espacios activos para el individuo, pero cuestionada también por los efectos nocivos producidos por ésta, en el sentido de haber “encubierto tecnologías corporales, intelectuales y morales, fuertemente disciplinarias, destinadas a la producción y reproducción de un cierto tipo de personalidad.”⁸

Mas la educación centrada en el ser humano y en el fortalecimiento de sus

7 Para ampliar sobre este tema se sugieren: Colom, 1984; Gómez, 2000; Pozo, 2001; Valera, 1999.

8 Para profundizar en este tema remitirse a: Larrosa, 2003, pp. 511-552; Serna, 2000, pp. 89-108.

diversas dimensiones la visionamos desde la enseñabilidad de la literatura como la posibilidad de proyectar una línea de fuga que permita al estudiante la indagación sobre su sino y la capacidad de actuar sobre su propia formación y transformación como sujeto individual y social.

Dimensiones humanas y literarias

Para la aproximación teórica sobre las dimensiones del desarrollo humano, tomamos como referente central para esta reflexión, el documento del Ministerio de Educación Nacional: "Lineamientos Curriculares. Indicadores de logros curriculares. Hacia una fundamentación", por ser la propuesta nacional que cimenta el fundamento filosófico de los programas y proyectos educativos institucionales de todas las áreas de estudio; y para claridad metodológica, pues cada estudioso del tema aporta dimensiones nuevas o retoma otras, dependiendo de su énfasis e intereses intelectuales.

En el capítulo tres, sobre "El desarrollo humano como base de los indicadores de logros", se enfatiza que la delimitación de cada una de las dimensiones humanas obedece al primer fin de la educación, contemplado en la Ley General de Educación, el cual sintetiza que la formación escolar debe atender al desarrollo de la dimensión corporal, cognitiva, comunicativa, ética, espiritual y estética.

Si nos preguntamos cómo se fortalece la dimensión corporal del estudiante desde la enseñanza-aprendizaje de la literatura, hay que visionarlo primero como presencia física, corpórea, con un cuerpo que lo caracteriza y lo diferencia, que lo hace distinto y semejante a la vez, específico y universal, que es el que le permite ser interdependiente con los demás seres del cosmos. Cajiao siente *el cuerpo como la piel del alma*, al respecto dice:

Ahora sé que soy un cuerpo para el amor y la soledad y únicamente

desde él logro articular una manera de pensar y de sentir el mundo... porque es sobre esa piel sensible... donde se experimenta más hondamente el amor, la solidaridad, la posibilidad de que el abismo interior sea contenido en otro cuerpo o la soledad terrible de un alma que se desgarras sin hallar un sentido que justifique su existencia. (Cajiao, 1997, p. 11)

A través de la literatura el estudiante puede tomar conciencia de su propio cuerpo como reflejo de su cultura, y de su individualidad. Si el maestro logra desentrañar obras claves donde este elemento esencial del ser humano se despliegue en toda su complejidad, y define el curso metodológico para que sus estudiantes se sumerjan en las descripciones minuciosas, los estados emocionales, los rechazos, las alabanzas, las proyecciones que hacen los personajes desde su apariencia física, podrá tener la certeza de que se sensibilizarán frente a su propia piel, definirán y reconsiderarán la validez de esa materialidad que los promueve como entes dinámicos en el mundo. Kundera afirma que "el personaje no es un simulacro de ser viviente. Es un ser imaginario" autónomo, y que para crearlo como "personaje "vivo" hay que ir hasta el fondo de su problemática existencial" (Kundera, 1994, pp.44-47), razón fundamental de la novela; pero ¿cómo encarnar esa problemática existencial?, sólo a través de la expresión corporal, del gesto, la palabra o el movimiento, porque es desde lo exteriorizado por los personajes que presentimos los avatares que se mueven entre las líneas de la ficción.

Y cómo no conmoverse frente a la descripción de esos cuerpos deformes, viejos, lacerados que nos presenta Donoso, o atormentarse con los gestos hinchados, gritos y zapatazos que estallan en las letras de Dostoiévski, o perpetrarse en las sublimes descripciones de una Lolita de Nabokov, y hasta erotizarse frente al recorrido de esas pieles sudorosas que nos dibuja Duras. El cuerpo dimensionado



desde lo literario debe permitir al educando una comprensión crítica del otro y de sí mismo, pues sabe que sólo a través de él puede dar forma y sentido a su acción, pensamiento y palabra.

Desde la dimensión comunicativa, la literatura juega un papel primordial, puesto que en ella se encuentran multiplicidad de códigos y formas de simbolizar el mundo y el acontecer humano. En la basta riqueza expresiva que contiene el texto literario el estudiante logra sumergirse para reconfigurar su universo simbólico y cultural, transformar su experiencia humana y abrirse a la creación de universos libres de las restricciones empíricas de lo cotidiano. Hay que comprender la enseñanza de la lectura literaria "como la pura apertura del sujeto al lenguaje y a sus posibilidades de formación y transformación." (Larrosa, 2003, p. 520)

Las competencias comunicativas del estudiante son determinantes para la interacción con el conocimiento y la investigación, ya que implican una serie de procesos ligados al desarrollo del pensamiento para la construcción de significados. Si después de la lectura de las obras literarias se media al educando hacia la comprensión, análisis y hasta producción de textos, él deberá enfrentarse a la complejidad de articular un discurso coherente, ya sea oral o escrito, donde permee su intención expresiva. Asimismo, cuando se llega a la capacidad de establecer diálogos intertextuales, la mente demuestra su flexibilidad y creatividad en la apropiación y proyección de su discurso con los otros, conllevando también hacia una producción estética con estilo propio o líneas personales. En este sentido, la obra literaria al ser portadora de lenguaje dimensiona la palabra como agente liberador, y motiva en el uso de esa palabra "no para que todos seamos artistas, sino para que ninguno sea esclavo." (Rodari, 2004, p. 5)

La ética se dimensiona desde los comportamientos que asume el hombre, tanto en su individualidad como en su sociabilidad, puesto que la experiencia humana al ser netamente intencional defiende

voluntades frente al ser y el acontecer. La educación siempre llevará implícito el sentido de la ética, ya que en la práctica educativa se hace constante referencia al deber ser y el deber hacer del hombre.

Una de las finalidades que se pretende en el fortalecimiento de la dimensión ética del estudiante, es penetrar en su interioridad y despertar la capacidad reflexiva que le haga partícipe, agente activo de la vida social, de su propia vida, buscando sentido a su existencia, mostrándose responsable de sus propios actos, y sintiéndose implicado en los problemas de la sociedad que habita.

La trascendencia de la interacción social, radica en que es un proceso en cuyo interior se gestan las transacciones personales, culturales, las negociaciones e intercambios entre los discursos culturales implicados... también es la que encierra la vivencia del intercambio simbólico de las formas de pensar, valorar y sentir la realidad. (Berger y Luckman, 1978, p. 172)

La obra literaria en la caracterización de personajes, re-creación de la historia, del pensamiento político, de ideales religiosos, etc., proporciona el mejor de los caleidoscopios para enriquecer variedad de puntos de mira en la resignificación de los valores morales ilustrativos del anhelo de trascendencia y sentido del estar humano. Y puesto que la dimensión ética comprende el sentido de la individualidad, las transacciones personales, el intercambio simbólico y el sujeto moral, el docente debe incentivar a su estudiante a cuestionar estos diversos componentes desde la ficción literaria.

Personajes de novela tan disímiles como Macabea, Justine, Raskólnikov, Chacaltana, El chivo, un Buendía, con sus diversos caracteres y formas de asumir la vida, promueven en el lector el desafío de pensar el hombre, de resignificar los procesos históricos, de reflexionar y cuestionar sobre los elementos que fundan la

condición humana, de desencontrarse en sus voces, para generar cambios sugestivos en su constitución como sujeto moral que se define así mismo y no desde una moralidad impuesta y condicionada. “La única virtud de la educación literaria es su infinita capacidad para la interrupción, para la desviación, para la des-realización de lo real y de lo dado (incluso de lo real y de lo dado de uno mismo) y para la apertura a lo desconocido.” (Larrosa, 2003, pp. 520-521)

El comportamiento humano está determinado desde su dimensión espiritual, por la capacidad de decisión frente a la verdad, la belleza y la bondad. Su sensibilidad enmarcada dentro de unos deseos inteligibles y subjetivos le permiten la definición del yo, la visión de un mundo dado y la toma de conciencia frente a los hechos que caracterizan al ser humano como criatura trascendental. En la apertura que hay en la literatura a valores universales, a creencias, doctrinas, ritos, convicciones, se propaga una onda sinfónica de aspectos compatibles con lo espiritual: experiencias de vida, de mundo, de cultura e historia. Si se cuenta con un maestro lúcido, conocedor del amplio universo literario, buscará la manera de que su educando -a través del acercamiento interactivo con los elementos estéticos- “vaya pasando de una conciencia ingenua a una conciencia crítica como expresión de su crecimiento y autonomía.” (MEN, 1998, P. 75).

El enriquecimiento de la dimensión espiritual se manifiesta escuetamente en la obra literaria y toda producción estética, pues el desarrollo de la interioridad sensible frente a sí mismo y al mundo circundante permite una apertura del pensamiento y de la imaginación, la transformación y la expresión de un lenguaje propio. Quizás sea ésta una de las dimensiones más comprometidas en las capacidades lúdicas y creativas del estudiante, pues se precisa de un sentir especial que motive la acción concreta, que promueva propuestas renovadoras frente a lo ya establecido.

La dimensión estética conlleva a la contemplación, interiorización y voluntad artística, y define en el estudiante de literatura la concepción “del arte como el juego del alma”⁹ al constatar que la palabra estética reacciona contra los instintos, que hay en ella una voluntad del escritor de metaforizar la realidad, “un ego experimental” que propende por *la creación de edificios armónicos con materiales y piedras que chocan entre sí*.

La propuesta estética es el sutil resultado del artista al moldear su energía creadora con nuevos sentidos, permitiéndose así la invención de nuevos lenguajes para deconstruir o reconfigurar lo establecido, por ello es que la literatura al detonar las imágenes convencionales del mundo, permite el encuentro cuestionador, el “encuentro que fuerza a pensar” y por tanto a producir, a construir obra.

Siendo así, cuando el estudiante presenta propuestas de investigación de índole social y cultural, o desarrolla proyectos artísticos inspirados en su acontecer, es porque se ha sensibilizado frente a esa realidad, ha adoptado un compromiso creativo y una postura crítica, conciente frente a las condiciones individuales y sociales que percibe en su entorno.

En el fortalecimiento de cada una de las dimensiones del desarrollo humano, entran en juego los procesos cognitivos, sensibles y afectivos, hay una relación directa de la mente al aprehender el mundo, para interactuar con él y transformarlo. El maestro de literatura debe cuestionarse siempre sobre el cómo, el cuándo y el para qué enseñar la literatura, y más que interesarse en el producto final de los estudiantes, debe centrarse en los procesos dimensionales por medio de los cuales están construyendo el saber.

En la clase de literatura es importante reflexionar que “el conocimiento es cons-

9 Para profundizar en este aspecto remitirse a ¿Qué es la literatura?, Castagnino, 1974; Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo, Caillois, 1986; Homo ludens, Huizinga, 1972.



truido por los que aprenden y no transmitido por los que enseñan.” Por ello creemos en el carácter dialógico de las prácticas educativas, porque el conocimiento pasa de un nivel abstracto a un acto concreto cuando se produce el intercambio de sentidos, cuando el estudiante entra a participar con sus saberes, interrogantes, ideas, objeciones y dudas.

Propuesta

La enseñabilidad de la literatura como momento de encuentro y espacio de experimentación dinámico, debe ser aprovechado para la reflexión, observación y transformación de posibles paradigmas educativos de esta disciplina. Presentamos a continuación un plan didáctico vivenciado que pretende mostrar una forma de estudiar la literatura, como también presenciar los procesos pedagógicos que fortalecen las competencias literarias y las dimensiones del desarrollo humano.

La capacidad adquirida para integrarse al contexto social de manera crítica y participativa es uno de los procesos transversales del desarrollo dimensional humano, confluyen en él el pensamiento investigativo y la proposición de nuevos referentes de representación de mundo. Entonces, teniendo en cuenta la integración de las nuevas tecnologías de la información en la enseñanza como aspecto emprendedor y actualizado para las prácticas pedagógicas, las tomamos como un elemento importante en el desarrollo de la didáctica literaria. También para constatar la función dialógica entre maestro y estudiante al construir conocimiento y desarrollar competencias del campo literario como la interpretación de lecturas, producción de escritos ensayísticos, la promoción de debates, el perfilamiento del estilo estético, la transcreación¹⁰ de mundos y la proposición de proyectos.

El Internet es un dispositivo de información y comunicación casi imprescindible en las sociedades actuales, el auge de este fenómeno en los últimos años ha reconfigurado la cultura, la visión de hombre y de mundo. Para el estudiante es una ventana tecnológica que abre, disfruta y “domina”, haciéndola parte de su estilo de vida. Siendo así, el maestro de literatura -partiendo de los intereses del educando- debe apropiarse de esta herramienta técnica y convertirla en un espacio más para sus clases.

Un portal virtual para la enseñanza de la literatura ofrece interesantes e interactivas formas de aprendizaje, mejorando las expectativas de los educandos en el estudio de la disciplina, pues desde el diseño mismo de esta herramienta con las diversas posibilidades de presentación multimedia: textos, gráficos, fotos, sonido e imágenes animadas, se promueve el deseo de ser partícipe de una comunidad educativa virtual, además de indicar capacidades lúdicas y creativas en el proceso de diseño y presentación.

El profesor empieza por montar sus cursos: lecturas seleccionadas, video-documentales, música, podcast, imágenes, los textos literarios, enlaces a otros sitios web relacionados con la literatura y organizados en el bookmarks para profundización del conocimiento, pautas de evaluación y comparación de producciones a través de las wikis creadas para el desarrollo de los temas específicos. Esto implica que el estudiante participe en la construcción de su propio saber, él mismo deberá remitirse al sitio virtual e indagar, leer, interpretar, producir, seleccionar y organizar información que luego debe sustentar, ya sea en el aula de clase o en debates o foros virtuales entre sus compañeros y maestro. Tal vez se cumpla en este procedimiento metodológico lo que Siemens define como “Conectivismo”, una de las teorías

10 Este término hace referencia a la práctica lúdica y creativa de inventar una producción estética a partir de una obra dada. Por ejemplo, leer un cuento y a partir de elementos esenciales de

éste el estudiante produce uno nuevo, transcrea, produce un nuevo mundo imaginario a partir de uno ya existente.

del aprendizaje de la era digital, donde el estudiante establece una conexión en red según sus intereses cognitivos, selecciona información y establece su orden en medio del caos informativo, y donde además de alimentarse también promueve sus ideas, proyectos, información y conocimientos.

Otra expectativa del Internet como dispositivo público y facilitador de la comunicación, es motivar la acción de escribir, pues las producciones estudiantiles trascenderían el espacio de la hoja y la nota evaluativa hacia la mirada curiosa o interesada de los compañeros de clase al saber que alguien de su curso ha publicado su ensayo en el portal, que en nuestro caso se denomina: "palabra estudiantil". Esta forma de difundir conocimiento desde el estudiante promueve el desarrollo de sus dimensiones comunicativas, éticas y estéticas, además de promover la reescritura desde las observaciones y críticas recibidas, para fortalecer de las competencias literarias.

Una de las actividades que pone en funcionamiento todo un grupo de estudiantes es la creación de un "libro grupal de autobiografías", cada uno de ellos diseña su propia página, con imágenes en movimiento, fotos, textos creativos, diálogos intertextuales, comparaciones de sus vivencias y de sí mismos con personajes literarios, pequeños videos, transcreación literaria, etc. Al reinventarse a través de la palabra se dimensionan como seres humanos integrales, cada estudiante es oído, es visto, reconocido y apalabrado por sus demás compañeros, se sensibilizan para aceptar a los otros, ya que muchas de esas vidas tan comunes pero a la vez tan disímiles, permiten que cada lector se identifique y comparta la comedia o la tragedia de quien vivita el espacio compartido de las clases.

Con esta estrategia metodológica se comprende la relación entre las competencias literarias y tecnológicas, también se fortalece el crecimiento como persona, pues el estudiante al posibilitar la creación artística de la palabra, al recrear su propia

vida, emplear textos, fotos, videos, música, etc. en el diseño de su página biográfica virtual, desarrolla la sensibilidad hacia sí mismo y hacia el otro, estimula su imaginación creativa en su relación con el juego o goce estético, y genera gusto e interés por el conocimiento y la investigación de lo artístico, lo estético, de la cultura propia y de los demás. Compartimos entonces así, las palabras de Miguel Ángel Garrido, al expresar que la enseñanza de la literatura "no es un mero objeto de estudio que se aprende para un examen, sino una parte importante de la propia vida".

Cuando el educando interactúa de manera activa, dialógica y reflexiva con los conocimientos expuestos en la red y su comunidad educativa virtual, demuestra no sólo el dominio de una serie de competencias referentes a la disciplina literaria: la comprensión de textos, adquisición de destrezas en la expresión escrita, desarrollo de la imaginación, comprensión del lenguaje estético, etc., también fortalece cada una de sus dimensiones humanas: necesita de su faceta cognitiva para procesar y promover información, de su sensibilidad espiritual para percibir los cambios generados en su yo a través del estudio de lo literario, de su componente ético para propiciar un uso adecuado de la información en su comunidad virtual, entre otras.

El conjunto de todos estos aspectos nos mueven a desdibujar el paradigma con respecto a la enseñanza-aprendizaje de la literatura como disciplina autosuficiente o desligada de los intereses del mundo contemporáneo, para promoverla como fortalecedora de los procesos que dimensionan un ser integral en sus facetas investigativas, creativas y de goce estético. Hay que cuestionarse permanentemente sobre la función del maestro, rediseñar métodos lúdicos, tener un pensamiento crítico sobre los diseños curriculares en su desarrollo y adaptación a las exigencias de una sociedad cambiante y de procesos vertiginosos.



Si el desarrollo de las competencias literarias se conciben como procesos sujetos al contexto social y al desarrollo humano, los estudiantes estarán en capacidad de articular sus dimensiones en la organización de proyectos de vida funcionales para sí mismos y para los demás.

Bibliografía

- Berger, P. y Luckman, T. 1978. La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Ed. Amorrortu.
- Cajiao, F. 1997. La piel del alma. Cuerpo educación y cultura. Santafé de Bogotá. Ed. Magisterio.
- Castagnino, R. 1974. ¿Qué es la literatura? (7ma ed.). Buenos Aires, Ed. Nova.
- Caillois, R. 1986. Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo. Fondo de Cultura Económica. México D.F.
- Colom, C. 1984. "Hacia nuevos paradigmas educativos. La pedagogía de la Post Modernidad", Revista Estudio Pedagógica. 144: 23-26.
- Gómez, H. 2000. Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano. Santafé de Bogotá, Tercer Mundo Editores.
- Handke, P. 1992. J'habite une tour d'ivoire. París. Ed. Bourgois.
- Huizinga, J. 1972. Homo ludens. El elemento lúdico de la cultura. Madrid, Alianza.
- Kundera, M. 1994. El arte de la novela (2ª ed.). Barcelona, Ed. Tusquets.
- Larrosa, J. 2003. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Nueva edición revisada. México, Fondo de Cultura Económica.
- MEN. 1998. Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana, áreas obligatorias y fundamentales, Santafé de Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- MEN. 1998. Lineamientos Curriculares. Indicadores de logros curriculares. Hacia una fundamentación. Santafé de Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pozo, J. 2001. Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje. Madrid, Ed. Alianza.
- Rodari G. 2004. La gramática de la fantasía, introducción al arte de inventar historias. Buenos Aires, Ed. Colihue/Biblioser.
- Serna, J. 2000. Pensamiento Pedagógico Latinoamericano. Ponencias e Investigaciones 1998-2000. 1: 63-75, Pereira. Ed. Botero.
- Mendoza, A. (Comp.) 2003. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Madrid, Prentice Hall.
- Nicolescu B. 1998. La transdisciplinariedad, una nueva visión del mundo. Paris, Ed. Du Rocher.
- Valera, A. 1999. Orientaciones pedagógicas contemporáneas. Santafé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio
- "La enseñanza de la Literatura y las Nuevas Tecnologías de la Información". Joaquín Mª Aguirre 2002, Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid. El URL de este documento es <http://www.ucm.es/info/especulo/numero21/eliterat.html>
- Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: De la literatura como medio a la literatura como fin". María Victoria Alzate Piedrahita. Revista de ciencias humanas. No 23. Marzo de 2000. Universidad Tecnológica de Pereira. El URL de este documento es <http://www.utp.edu.co/~chumanas/>.

De horizontes, utopías y distopías¹

MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ²

En condiciones de igualdad o de mezquindad, el horizonte y la utopía han representado formas humanas de incluirse en un futuro diferente, que usualmente se lleva con apocalipsis o mesianismo.

La idea de un constante preguntar por nuestras maneras de relacionarnos con la realidad y los modos de convocar los tiempos que se constituyan en paisajes posibles, no se puede suspender al primer esfuerzo.

En principio, entender la realidad desde el contexto exige no apartarse del medio: esto, para poder pensar en la construcción de posibilidades sociales en un presente que constituya un devenir en positivo, pero insertado en lo posible.

Siempre estaremos en movi­lidades que van desde la llenura al vacío; preferimos la primera al riesgo de no estar en posesión de algo. El horizonte es vacío, es potencia, utopía y, claro, distopía.

Palabras clave: Horizonte, panorama, paisaje, utopía, realidad, sujeto, presente, vacío, distopía.

Horizons, utopia and dystopia

In conditions of parity or meanness the horizon and the utopia have represented human forms to include themselves in a different future that usually apocalypse or messianism takes with. The idea of a constant to ask for our ways to relate to the reality and the ways of invoked times that are constituted in possible landscapes; it cannot suspend at the first effort.

Since to understand the reality from the context it demands not to separate from place, this to be able to think about the construction of social possibilities in a present that constitutes to happen in positive, but inserted as possible. We will always be in movements that go from the fullness to the emptiness; we preferred the first at the risk of not being in possession of something. The horizon is empty, is power, utopia and, of course, dystopia.

Keywords: Horizon, panorama, landscape, utopia, reality, subject, present, empty, dystopia.

1 Recibido: noviembre 03 del 2010. Aprobado: diciembre 20 del 2010.

2 Miguel Alberto González González. Nacionalidad: Colombiano. Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales. Doctorando en Conocimiento y Cultura Latinoamericana – IPECAL-México, Doctorando en Ciencias de la Educación Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia. Docente e Integrante equipo de investigación Maestría Universidad de Manizales. Correo electrónico: miguelg@umanizales.edu.co



1. Despertarse

“He despertado con el sabor dulce de su piel en mi boca”.

Julián Malatesta.

La aventura de levantarse con el aroma de aquella piel que nos atrae es un despertar de paraíso, regalo que pocas veces nos prodigamos. De por sí, es un lujo que se lee en poesía y en raros momentos se descubre en la relación sujeto-sujeto. Así como el panorama ambiental, el rol del sujeto en libre albedrío está en vía de extinción en pleno siglo XXI, una época de comercio, donde hasta los sueños se desvirtúan, se pasan por alto, o en el más folclórico de los casos se venden en sofisticados centros comerciales. Estamos anclados, atornillados al comercio de la felicidad, de la salud, del amor, de la piel, del sexo fingido, y, para decirlo con simpleza: estamos atornillados al comercio del ser humano, esa es su distopía.

La felicidad como producto vendible y, por consiguiente, comprable, es una realidad impuesta, una victoria del poder económico, que en todo caso no para en mientes éticas, ni se ocupa si hay alguna distancia entre utopía, distopía u horizonte, le da igual, entonces es que se pueda comercializar, que sea vendible. Quizás por esto el poeta Neruda indicó con palabras de montaña: sucede que me canso de ser hombre. Es un dolerse, un protestar por la pervivencia del lobo estepario en medio de tanto buitre. En respuesta a ello insistimos en plagarnos de horizontes y utopías; hemos creído que el horizonte siempre será mejor que el espacio ocupado y en esos horizontes instalamos las utopías, acaso para fugarnos y jugarlos la vida como imaginamos que debiera ser, y no fastidiarnos de ser lo que somos. No sabemos vivir en carnaval, quizás nunca lo experimentó la especie humana, aprendimos a sufrir, a padecer, a inventar guerras, pero no a estar en una feria de poiesis. Visto es que el horizonte

de nuestros antepasados tampoco fue mejor al actual: aún no hemos despertado

A este tenor, el horizonte es categoría espacial y temporal, es el límite visual de la superficie o es el más allá de las ideas, el horizonte siempre está un tanto más allá de nuestra mirada, damos un paso y el horizontes se desplaza. Horizonte viene del griego *ὁρίζων – οὐρανός*, es la línea que aparentemente separa el cielo y la tierra; esta línea involucra un espacio circular de la superficie de la tierra. Horizonte es categoría de la mirada, es categoría espacial, así traduzca en ninguna parte topos es lugar y utopos el no lugar; utopía es categoría política, religiosa, utopía es categoría espacial y temporal; por su parte, distopía es categoría literaria, de la filosofía de la sospecha si se quiere, es categoría espacial y temporal, pero a diferencia de la utopía esta si es realizable.

A grandes rasgos, la utopía es trascender el topos, viajar al otro lado del entorno, de lo dado; es una hija del tiempo, descendiente directa de los sueños humanos, que se le pretende ubicar en un espacio, utopía es un territorio que no existe. Se concibe como un proyecto o sistema ideal que surge de la angustia o de la esperanza humana, el cual podría ser aplicable en el tiempo no gastado e irrealizable en su momento presente de gestación; la utopía es tan extraña e insatisfecha como el vacío, tan cercana y contradictoria como la idea de felicidad, al fin de cuentas, es una construcción de felicidad por encontrarse, un tiempo y un espacio por usar. La utopía, en el peor de los casos, es un exceso de advenir; en el mejor, es una apuesta por concretar los ideales.

Distopía es una utopía grosera, agreste, es una antiutopía, distopía es la manera negativa de ver el destino, es la manera figurada de no creer en un futuro mejor, la distopía y el apocalipsis se parecen en que tienen un final catastrófico, pero el apocalipsis finalmente ofrece o vende el cielo, en cambio, la distopía nos advierte que ni el cielo existe. Si la conciencia tiene

ética nunca está demás preguntarle por las utopías que se desprenden del exceso de realidad o por la negación de pensar en las distopías, de pensar en esa otra realidad.

Si pienso la realidad ¿para qué la pienso? En concreto, no es suficiente con especular, hay algo más por hacer, de lo contrario no pasa de ser una diversión intelectual; puras especulaciones lingüísticas que burlan al presente, lo despiden, lo procrastinan, lo deslizan a un-no-ya-ahora. Pata Tomás Moro en su libro la Utopía la pobreza no era garantía de paz; eso es pensar la realidad, eso es escribirla, así otros, en este caso, los reyes y príncipes, creyeran que lo mejor era tener pobres, primero para dominarlos y luego para invisibilizarlos.

Así las cosas, emerge una paradoja de invisibilización que nos pone en un punto de fuga, como si estuviéramos de salida no sólo de la sociedad sino del cosmos por no comprometernos con una ecología profunda que desborde el activismo. Suele suceder que cuando estamos de despedida aparecen los inventarios, unos de pertenencias, otros de apetencias, algunos de reticencias y los demás de ausencias. Entonces puede surgir el mecanismo de la violencia para enfrentar los problemas, fértil testimonio de la pobreza humana para resolver sus carencias o exuberancias del odio. Ahí es donde debe reinstalarse la crítica para no incurrir en falacias, aguzando la inteligencia no para ocultar sino para traer a la luz las soluciones con el mecanismo de la duda en la duda, la pregunta abierta y el escepticismo sin plantarse en los extremos de no atender aquello que desagrada o en los medios de acatar con mansedumbre. Aunque sobre esto algo presagió un pensador al decir: “El primer paso a la sabiduría es criticarlo todo; el segundo, soportarlo todo”. Sin rodear los medios, cabe preguntarle ¿Cuál es el siguiente paso? Es posible que sea el percatarse de la sabiduría del pasado, la conciencia de disfrutar el presente que lleve a un despertarse con una enseñanza-aprendizaje de superficie, de altura, de

profundidad y horizontal. Nuestra historia no puede perderse del paisaje educativo.

Contexto, construir y presente

***“Así caen las horas, los instantes
de esta marchita tarde en mi interior”.***

Héctor Escobar Gutiérrez

Desde ya iniciamos con una polisemia y es la concepción que se tiene de la realidad, un caleidoscopio multicolor con múltiples formas, tan cambiante como el hombre mismo y tan oculta o camuflada según nuestro atrevimiento lo permita. La metáfora del atardecer en el interior del ser es una preocupación por el tiempo que va eclipsando la potencia del estar en vida hasta cortar la práctica del existir. Es factible que sea una crítica a los mundos vitales, una preocupación por los tiempos que nos vienen pensados por otros, tornándose en elemento de control desde el afuera.

Entender la realidad crono-espacial desde el **contexto** exige no apartarse del medio, esto para conseguir pensar en la **construcción** de posibilidades sociales en un **presente** que constituya un devenir en positivo, pero insertado en lo posible. No es de olvidar que pensar es mucho más que explicar.

De consuno, en estos contextos latinoamericanos, casi disecados, de premonición aciaga, hasta el miedo lo hemos importado; somos 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; en buena lógica, toca buscarle fisuras para evitar el sometimiento a los discursos del poder, romper el círculo en un esfuerzo por debilitar la hegemonía en razón de sus carencias y potencias, supuestas unas, reales otras.

El contexto exige entender que la crítica supone una postura, en donde es requisito cuidarse de no convertirse en tribuno de la



palabra; es decir de continuar promulgando lo que otros pronosticaron en sus formas de pensamiento; de ser así, persistirá el riesgo de caer en baches de gran oscuridad por no anticipar la mirada cuando todo parecía resuelto desde el afuera.

Situaciones de riesgo social como la pobreza, la violencia, la democracia, la libertad, la justicia, la economía, los desplazamientos forzados, las amenazas naturales y la desaparición de los patrones ético-políticos entre otros; exige a un sujeto insertado en el contexto, quien podrá cuestionar la externalidad y hacerse preguntas en la intimidad, un pensar la realidad en movimiento, en potencia para el acto. Este pensar la realidad en vibraciones, requiere de una ciencia agitada con métodos flexibles, pero ante todo con un hombre convulsionado, desalojado de sus puntos inflexibles, y dispuesto a romper los parámetros educativos, políticos, económicos, religiosos y socio-culturales.

Así las cosas, para construir es valioso entender que no hay un orden manifiestamente monolítico, por imposible que parezca toca buscar los poros, los intersticios o resquicios, y saberlos utilizar de manera positiva e ingeniosa; no para instalarse a vivir como saprofito de esas debilidades tal cual lo sabe hacer la burocracia, sino para movilizar esa realidad que se nos muestra ordenada y determinada hasta poder deconstruirlo en un auténtico horizonte, abierto y en acometida.

En tal sentido, corresponde apostarle a la plasticidad mental en donde pensar y hacer no pueda ser dicotómico, y auscultar desde la investigación con mayor agresividad para llegar a otros ámbitos, a unas rutas en advenir así luzcan escasas, evitando con ello repetir lo que ya se sabe, lo nombrado, para no caer en la ingenuidad de creer que el hombre sólo construye; también transgrede, destruye, dilata, oculta y mitifica, sabiéndose que en el mito todo puede suceder.

¿Cuál es el sentido de construir un conocimiento? Consulta no menos escan-

dalosa que conflictiva ¿Cuánto de utopía y de distopía se aloja en el conocimiento? Es una pregunta por el tiempo, por el espacio, pero ante todo por el sujeto, por el sentido de lo que se anhela constituir o de la realidad que se quiere intervenir, sin desconocer la urgencia que nos asiste de aclarar lo que estamos concibiendo por conocimiento, por utopía, por límite y por horizonte.

Dicho sea sin alarde, se convirtió en consigna que el presente sea el tiempo negado del hombre, puesto que se ha dejado evaporar entre el pasado y el futuro. Esa pobreza de presente nos induce a fugarnos a otros tiempos que parecen entorpecer la experiencia vital del hoy, el aquí y el ahora que a la luz de la modernidad ya ni nos pertenece ¿Cuál lumbré, hubo alguna vez esa luz? Si se reconocen las sombras no se puede negar lo opuesto; lo que ocurre es que se deben verificar los niveles de iluminación, el lugar que ocupó frente a la oscuridad.

Se trata de tornar el presente en una sensibilidad comprensible para recuperar el problema y al modo de Heráclito verla fluir en su irreductible continuidad, para que el hombre en sus lapsos de oscuridad, que dan la impresión de ser bastantes, salga en la noche a encender una luz para sí, y después de reconocer la potencia del haz lumínico, piense en procurársela a los otros como acto de alta humanidad.

Investigar en el presente significa estar en el momento que es abierto y cerrado, pobre y ampuloso, generoso y cicatero, racional y brutal, que parece lo mismo y a la vez diverso. A esto, el poeta colombiano Héctor Escobar resuelve tales contradicciones por una vía elegante: hiere la luz lo mismo que la sombra/ a todo aquel que busca sus razones/ al filósofo inmerso en sus cuestiones/ al que cree, al que duda, al que se asombra. Esto expuesto por el bardo sólo le acontece a quien está consciente del presente, al que siente la época y ante sus adversidades estructura opciones de desprendimiento a lo mejor; y

frente a lo esplendoroso busca como conservarlo en el tiempo e instalarlo al devenir en beneficio de otras generaciones.

De un modo u otro, investigar en contexto es estar en el presente, habitar el momento y construir desde él, desde sus precariedades, desde sus horizontes y distopías. El contexto es el pasado y presente sociocultural, es la dinámica del ayer que se puede recuperar para el presente en la construcción de sujetos situados y en expansión de umbrales como la realidad misma abierta a otras épocas y a generaciones biológicas y no biológicas.

Esto demanda explorar los territorios olvidados que van siendo abandono, sin caer en la ingenuidad de los anarquistas de querer olvidar el poder y sus estructuras lingüísticas. Es un dejar de aparentar para aparecer, un problematizar no desde un afuera sino para insertarse en la problematización misma para no ser extraños de lo cotidiano, un extraviar la mirada cuyo horizonte reta la linealidad con que juzgamos el tiempo y los acontecimientos.

3. Paisajes del olvido

*¿Qué hiciste con los recuerdos/
que antes te hacían suspirar?*

Noel Estrada Roldan

La desaparición o el encubrimiento de aquellos recuerdos del amor es la preocupación del poeta colombiano Noel Estrada; una queja, un lamento por el olvido, por un tiempo ido que al recuerdo no afecta. Ese tiempo en blanco que no se recupera en conciencia histórica sino que se torna borroso, huido y sepultado por la lógica de la reposición, del relevo; ese parámetro del abandono de lo que dos cuerpos compartieron es lo que molesta al poeta y es lo que preocupa al amor naciente. Así las cosas ¿cuál es el papel del olvido? Es probable que alivianar la existencia, quitar la carga histórica. El exceso de recuerdo afecta, pero quizás menos que el exceso

de olvido. Lo primordial es poner en horizonte el recuerdo para que aquello que perjudicó al ser humano por acción de otro humano no se vuelva a presentar; erradicar la máxima de Plauto: el hombre es lobo para el hombre.

Dada la situación, ¿Qué es la crítica cuando hablamos de crítica? En tal sentido la crítica es reflexionar sobre la realidad en sus capas constitutivas, es preguntar y dejarse preguntar, mirar con detenimiento, entrar en crisis, en metamorfosis y en nomadismo intelectual. Es una postura para pensar el mundo en un reconocer los límites y los horizontes; es abandonar la divina pereza, entender que lo seguro nunca ha tenido riesgo, y ello es muy poco para un sujeto que no se conforma con lo proporcionado.

Aunque parece extraño, hay que detener o pausar el pensamiento para penetrar en estas razones de vida. ¿Quién o qué se detiene en relación con el pensar? La pregunta no ofrece salidas sencillas. Si es de vindicar que el pensamiento es realidad, y si el pensar no pasa por la realidad, se convierte en pensar celestial de orden teórico que puede desconocer los matices que se dan en el trayecto de los opuestos; entonces, las categorías de espacio y tiempo, pero ante todo las de realidad humana pasan a ser traicionadas.

A primera vista, el paisaje es una porción visualizada que se integra en el horizonte, sin embargo, sus límites sólo los ha definido el hombre. Somos paisaje, acuarela, panorama, distancia, lejanía y cercanía, no obstante, también somos pasado, presente y futuro; por ello nos fundimos en una triada casi insoluble, sólo quebrantada por individuos conmovidos, diversos a quienes en la rutina ya no ve paisajes, límites, profundidades, superficies horizontes ni mucho menos personas.

Borges en su poema Arte poética e inspirado en Heráclito nos advierte del olvido y su poder:



Mirar el río hecho de tiempo y agua
y recordar que el tiempo es otro río,
saber que nos perdemos como el río
y que los rostros pasan como el agua.

Equivale a decir que ese pasar de los rostros como el agua o ese fluir del río que no se repite, es un viaje al olvido que, con alguna probabilidad, incluye al hombre con su memoria.

Conforme sea necesario, hay que rescatar al sujeto de sus olvidos hasta que se recupere como ser pensante, pensado y pensador, diseñador de sus circunstancias y por extensión de aquellas que aún ajenas terminan siendo propias. Ya no es el hombre que recibe, es el individuo que, no bastado con lo dicho o visto, configura y reconfigura el saber para hacerse responsable de lo que hace y de lo que no.

4. Crítica, realidad y sujeto

***“Lo único que supe/ sobre este
dorso extenso de la tierra/ fue la
brava distancia del olvido”.***

Enrique Quintero Valencia

Para este poeta manizalita el olvido es la ansiedad del ser ante su finitud, es una potencia en negativo que lo aprisiona. Después de una larga existencia comprender que lo único aprendido fue la inexorable distancia que se pone entre el acontecimiento y el olvido, es un asunto que poco satisface. Es una suerte de paradoja reconocer, un tanto tarde, esa extraña nube que borra lo sucedido. Al final del olvido ¿Dónde dormita el deseo? Digamos, para consuelo de la especie, que en otro cuerpo.

A la postre, la vida está en la superficie, al igual que el lenguaje, nos recuerda Deleuze, ¿Será por eso que llegamos al extremo de despreciar la vida y de querer abdicar del lenguaje? Todo por andar en pos de profundidades traducidas en soledades y abandonos del ser; claro, la respuesta parece obvia, quizás por ello

deberíamos cuidarnos de entregarla para no morirnos en esa superficie de la apatía, de la violencia que encarna cerrar cualquier pregunta.

El deseo es un estado anímico-mental que puede constituirse en concepto ligado al tiempo. El escritor Edilberto Zuluaga en su texto *Impacto en el primer movimiento*, expone que: el deseo produce el presente, el futuro y el arte. Frente a esa condición anímica deberíamos confrontarnos, leerlos y sobreponernos para comprender los alcances de la teoría y los límites de la realidad del deseo, si es que en eso se puede hablar de límites.

En la medida de lo posible, no se parte de una teoría para explicar la realidad, no es suficiente ni prudente, puesto que cuando hay exceso de saber teórico la realidad se escapa; bueno, es posible que un exceso de práctica afecte en forma similar a la ingenuidad de creerle todo a la teoría. En pie de igualdad ¿Cómo me coloco en el mundo para producir conocimiento? Por un investigador debe pasar las preocupaciones de tipo macro, meso y micro. Por lo tanto, estar en conciencia histórica es saberse afectado, es estar dentro de ella acuciado por la infinitud del caos y la finitud del orden. No es de despreciar que el desorden vive cómodo dentro del orden, son monstruos que cohabitan, tal cual han sabido hacer los dioses y demonios que por temporadas se relajan en contubernio.

En buena y debida forma, el sujeto —*sujetum*— traduce lo puesto debajo, lo ubicado en la base, es la realidad que está en el cimiento, sostiene, está ligado, sujetado al entorno, al objeto; al fin de cuentas objeto significa lo arrojado hacia adelante, lo que va al frente, se entiende en relación con el sujeto, frente al cual se halla el objeto. Esto que se lee con cierta dificultad permite entender que la objetividad es para objetos y la subjetividad para sujetos, así en determinado momento exista interacción o participación.

A este respecto, crítica, realidad y sujeto deben ser preocupaciones de la edu-

cación que, temerosa del devenir, suele situarse en la conservación de lo existente ¿Qué es lo que cuidamos en los procesos formativos? Los moderados explicarán que se protege la tradición, lo formalizado; otros menos recatados argumentarán que se cuidan los intereses burgueses. ¿Cuándo la experiencia acumulada pasa a ser memoria? Si entendemos por memoria el recordar un tiempo pasado con ansias de aprender de él estaremos en la línea de la conciencia histórica, aunque el poeta colombiano Juan Manuel Roca, lleno de voces, nos dice que “el pasado es como lo atrapa el recuerdo, pues no se corrige el recuerdo”. A veces a los poetas no se les responde, se les disfruta. No se trata de abandonar lo teórico y caer en lo empírico, no es de exclusiones, hay que despejar los supuestos saberes, revelar los mitos para acercarse a la realidad, puesto que cuando no se construye sentido hay una potenciación de la violencia.

No sólo es de-codificar la teoría, es decodificar la realidad, teniendo la realidad como mediadora en la construcción de conocimiento. La didáctica no parametral de la profesora Estela Quintar parece entregar algunas luces, por ejemplo, acude a la didactobiografía que es la narrativa de la historia didáctica del ejercicio docente, en la localización de un sujeto con capacidad de problematizar su vida, su experiencia enseñante. Asimismo, se auxilia de los círculos didácticos, un modo de circulación de ideas donde emerge el sujeto inmerso en el problema, una persona problematizada y atravesada por la realidad; en el círculo todos deben tener un espacio, en el dialogar se rompe la estructura de la dialéctica, pues no se pretende tener bajo control las discusiones, se anuncian y de ahí surge lo impredecible, lo no esperado, eso, al menos, es parte del sueño de lo no estandarizado, lo no nombrado.

No se trata de que alguna propuesta educativa, económica o cultural entre al paisaje académico y se torne en moda, puesto que bloquea otras presencias, negaría dinámicas emergentes e incluso

excluiría lo rescatable de las existentes. Esto, en la sana ilusión de no caer en expresiones que se van desgastando y que nada convocan, un buen ejemplo es lo que nombramos por sociedad del conocimiento ¿existió alguna sociedad que no fuera del conocimiento? Pregunta que desde la profesora Quintar rompe el esquema de novedoso. Para ser menos ambiciosos, la respuesta llega con ponzoña: con tanto conocimiento acumulado y no sabemos quehacer frente a la barbarie o a la pobreza.

Dicho de otro modo, ¿Con cuáles categorías hay que pensar? Hoy se perciben ciertas debilidades de conocimiento categorial, puesto que se enseña teoría sin reconocer los pilares de la misma, siendo de esta manera muy difícil que pueda existir apropiación de esas construcciones teóricas. Para no caer en elongaciones de tiempos teóricos, siempre habrá que consultar el saber establecido con sus columnas, no desconocer el pasado, de lo contrario se transitaría por las antinomias que el poeta Juan Manuel Roca gráfica de modo solvente: lo peor de todo es la creciente sensación de estar borrando el pasado, como si hubiera un tiempo de hacer y otro de olvidar, un tiempo nocturno para dar voces y otro diurno para enmudecer. Esto podría ser una muestra de que América Latina requiere ir en busca de sus propios juglares para alzar las voces acalladas. En ellos podríamos tratar de leer nuestras fuentes y contradicciones que no son pocas ni mucho menos sutiles.

Apremia abordar el silencio, pues el enmudecer también constituye una forma de ser, además entre praxis y teoría hay otras posibilidades como lo sueños o las ilusiones, los cuales, por supuesto, hablan de horizontes de realidad. Recordemos que el otro nunca sabe poco, sabe lo que sabe, por ello hay que cuidarse de legitimizar los lenguajes propios para deslegitimizar los otros. Lo no parametral enfrenta el modo tradicional de preguntar para esperar que el afuera nos responda.



No se trata de discutir o negar la teoría es incluir el sujeto dentro de su desarrollo.

5. Horizontes del vacío

“Y en vez de entretenerse destruyendo, construir. No sólo edificios: también espíritus libres, claros, independientes”.
Fernando Soto Aparicio

Este hombre que Fernando Soto sugiere o propone, otro de los grandes escritores colombianos, no es ni más ni menos que el sueño de cualquier alta filosofía, de cualquier sistema educativo que se considere serio, por no decir honesto, movilizar sujetos autónomos y gestores éticos-estéticos.

Es casi ley que la realidad en movimiento no requiere a un sujeto estático o dejándose cristalizar por teorías, sino construyendo con independencia y claridad. Frente a esto ¿cuál sería la función del lenguaje? Darle una sola misión es tan caótico como negársela. Con el lenguaje construimos las teorías, narramos las venturas y desventuras, escribimos las epistemes por venir y referimos la historia surtida. Se estima que la episteme es el saber construido, son las formas de entender e interpretar el mundo; esas condiciones de comprensión pasan por las riquezas lingüísticas, por la capacidad de crear nombres, en nombrar la realidad, entre más plasticidad al nombrar, mayores son los horizontes para leer la realidad en movimiento.

Así las cosas, se precisaría de un lenguaje libertario, en rizomas, con múltiples caminos, de gestación en todas las direcciones, del centro a la periferia o viceversa, sabiéndose que no hay centro; un lenguaje que no silencio, bien se trate de verdades o mentiras. De esto no saben mucho los profesores, más bien poco de rizoma y mucho de carcoma, bajo en plasticidad y alto en autoridad, denso en expresiones y liviano en acciones; tan extremo

es el asunto que el romano Marco Tulio Cicerón en su texto *Sobre la Naturaleza de los dioses*, realizado entre los años 45 y 44 a. n. e., escribió: la mayor parte de las veces la autoridad de los que hacen profesión de enseñar es un estorbo para los que quieren aprender ¿distopía educativa?

El maestro como estorbo no es una metáfora, es un mensaje directo para la educación y sus componentes, es si se quiere una distopía, la antinomia de aquel hombre de la paideia. Quizá, esa falta de movilidad en el ejercicio docente no deja o permite entender los cambios a tiempo, permitiendo con ello ser arrollado y ser arrollador por su historia sin conciencia. No se trata de reducir la solución de los problemas a los resultados de la educación, eso sería negar otras presencias, pero tampoco puede ocultarse a su responsabilidad; un educador serio no debe estar lejos de lo expuesto por el Nobel de literatura Checo (Kertész, 2003, 77) quien revive las palabras de un sabio de la antigüedad “No estudiamos para la escuela sino para la vida”. El vacío es cuando se estudia y se enseña para la escuela.

Comprender el horizonte del vacío es saber que este podrá ser ocupado de diversas formas, y siempre habrá la posibilidad de recuperar el vacío para abrirse en rizomas. Si es justo reconocer los límites y de qué orden, puesto que existen barreras naturales y psicológicas, límite no es lo mismo que muro. Aprender a debilitar los muros es la ópera prima para ver más allá de las márgenes, de las fronteras, en este caso del saber y ante todo de poder interpretar la realidad.

¿Hay ocasos en el horizonte? Si entendemos que éste se desplaza, entonces los puestas del sol sólo son ilusiones ópticas, el ocaso ocurre en el paisaje de las utopías, el horizonte va adelante no se deja engañar por las sombras, tampoco es luz, el horizonte es un camino sin llegada.

6. El vacío como metáfora de búsqueda

Aristóteles aseguró que la naturaleza tiene horror al vacío. Diríase que el cerebro es el primer temeroso del no lleno, puesto que no sabe comportarse en el vacío, no tiene problema en llenar la ignorancia con más ignorancia, la brujería con otra brujería y sabiduría con más sabiduría.

Siguiendo con el estagirita el vacío se podría llenar con felicidad, la cual exige una vida dedicada a la búsqueda de placeres para el cuerpo —lujuria: carne y más carne—; una vida entregada a la actividad política —animal político, no confundir con un político—; y una vida consagrada a la contemplación —propia para los dioses y para las almas—.

El cuerpo es materia, llenura y lujuria, por ello cuando hay espacio se quiere llenar con algo. No bastarse con el vacío hace que las manos quieran tener una cita con otro cuerpo o que el cerebro precise de llenura. Esto es metáfora, búsqueda y sensación de vacío por cubrir, el cuerpo siempre nos conmovió, nos suscitará deseos; ese cuerpo que Dante buscó en Beatriz, o esa Penélope que Ulises añoró y que ella reconoció cuando palpó la piel del guerrero.

Dicho esto, en el vacío se podría configurar una opción de insatisfacción, de ilusión permanente de búsqueda, de abandono a lo que consigo se trae para no caer en la trampa de la llenura que nos advierte Estanislao Zuleta, cuando especifica que la ignorancia no es escasez de conocimientos sino llenura. Es un creerse que ya sabe lo suficiente y por consiguiente el esfuerzo es mantenerse y, dado el caso, defender ese saber hasta enmascarar la ignorancia, lo que constituye caer en la redada, ir derecho a la trampa. Es un recorrido de llenura que en el fondo no es más que ausencia de vacío de querer saber. Identificarse con el vacío no es igual a la nada o al desespero

existencial, es arriesgarse a salir sin carga teórica y práctica para recoger otras posibilidades, andar liviano de ese peso que soportamos, siendo un asunto mayor por resolver; a veces, somos unos animales pesados de cargar con las fallas del pasado o tiempo desangrado, las culpas del presente o tiempo en uso, y las angustias del futuro o tiempo por gastar.

Comportarse en el vacío, verlo como metáfora de búsqueda demanda un esfuerzo superior, puesto que no soportamos el-no-lugar, siempre se quiere ocupar, llenar. Por eso se tiene la ciencia, la filosofía y todas las disciplinas del saber, para llenar vacíos.

Los horizontes del vacío devienen incertidumbres e incluso caos; acaso la intimidación, la violación de los Derechos Humanos, la esclavitud disfrazada con salarios no son falsos horizontes que difieren de cualquier prospectiva del vacío. En el vacío estaría el todo. En el vacío de la ética cabe la destrucción del hombre y por extensión la devastación del universo. En el vacío del poder se aloja la dictadura o la impotencia, mientras que en el vacío de la responsabilidad ambiental se alberga el hambre de acumulación. El hombre tiene muchas necesidades, pero una evidente es la necesidad de utopía, la necesidad de tener esperanza.

7. Necesidad de utopía

Hay necesidad de utopía ¿Será cierto? Los pueblos que no tienen utopías se niegan los sueños colectivos; lo utópico es hermoso, maravilloso, inalcanzable, aunque visible en el sentido de perspectiva e invisible en su sentido restringido; la utopía está en el horizonte de los grupos sociales que no se bastan en su presente de precariedades. La educación generalizada fue una utopía para la sociedad medieval, pero una realidad que otras generaciones llevaron a cabo. Nadie podría negarse el derecho a trazar utopías, a soñarlas, lo que se exige es no perderlas de vista, no caer en insensibilidades para que las



mismas no se tornen en un holocausto, en un infierno para los demás como lo sucedido con la utopía nazista que al querer recrearse y, para pero, perpetuarse llegó a la locura del fanatismo-racista, el Nazismo se dejó llevar por la lujuria del poder que bien sabe empujar cualquier proyecto humano.

Proyecto de ser humano es lo que se encuentra en (Moro, 1978, 72) "Que la salud sea el verdadero placer o lo produzca necesariamente, como el fuego, el calor, lo cierto es que el bienestar es inseparable compañero de quienes disfrutan de una salud perfecta". Ahí radica una utopía creer que algo es posible, creer que, además en justicia, es para todos, eso es lo edificante de las utopías, eso es lo que nos hace humanos, pero es también lo que nos deshumaniza. La utopía tiene validez cuando la dejamos desplazar con el horizonte, su límite es creer que la alcanzaremos, esa es, tal vez, su felicidad.

¿Dónde estará la felicidad en todo esto? Epicteto, estoico que resaltó la moral, la dignidad, la libertad y la humanidad, nos dice: La felicidad no consiste en adquirir ni en gozar, sino en desear menos. Le podríamos decir a Epicteto que como no hemos encontrado la felicidad la seguimos deseando, y en el deseo está nuestro devenir y, cómo no, parte de nuestro desastre.

A Estanislao Zuleta le preocupa la pobreza que tenemos para imaginar la felicidad, razón por la cual tejemos paraísos de cucaña, indicando que lo más digno de Adán y Eva fue sacarnos del paraíso. En coherencia con él, se podría parodiar que nuestra pequeñez radica en querer volver al edén.

En el libro *Sin destino*, donde Kertész relata su experiencia en los campos de concentración, aborda la felicidad en una vía curiosa "Allá, al lado de las chimeneas había habido, entre las torturas, en los intervalos de las torturas algo que se parecía a la felicidad... Claro, de eso, de la felicidad en los campos de concentración

debería hablarles la próxima vez que me pregunten" (Kertész, 2003, 173). Visto lo anterior, desde la contradicción del sufrimiento, es probable que dentro del dolor duerma la felicidad como muestra de la paradoja que encierra lo humano.

7.1 Distopías

Las distopías son las construcciones opuestas a las utopías o si se quiere son las utopías llevadas a cabo, pero en su sentido de afectación humana. En la segunda mitad del siglo XX como respuesta a la tragedia humanitaria, muchos escritores abordaron las distopías o mundos sin esperanzas, mundos de hombres sometidos o programados. Huxley con el "Mundo Feliz", Orwell con "El gran hermano", "La Naranja Mecánica" de Burgess que no fueron suficientes porque terminando el siglo de las guerras aparece "Tokyo ya no nos quiere" de Loriga y "La posibilidad de una isla" de Houellebecq entre otros memorables trabajos. En todos ellos es evidente que la utopía no lleva a buenos términos cuando se cree en la robotización, que la utopía si se descuida es una cacotopía o distopía que empeora la condición humana. Por supuesto, que los horizontes humanos también precisan de hombres distópicos, de hombres que nos alerten de los riesgos que traen las utopías, pero también advertirnos de los riesgos que tendríamos de no disponer de utopías, esa es la paradoja entre tantas que acechan al ser humano.

De estas procacidades tendremos que seguir escribiendo hasta depurar nuestras utopías, hasta denunciar aquellas que van camino a ser distopías, sin desconocer que en ciertas ocasiones deseamos mal, amamos mal, educamos **mal**, así como preguntamos mal, temas que también le incumben a los horizontes de la educación, siendo otro de sus paisajes.

Entonces, al tenor de estas inconsistencias, habría que apostarle a lo aún no nombrado entre horizontes, límites, paisajes, utopías, distopías y aromas de pieles,

y que luego, en viajera rebeldía contra el Fausto de Goethe, entre el demonio de la pasión a mediar sin aprovecharse del deseo para hacer leña del árbol caído, porque si hay felicidad, ésta, desde la utopía de Moro, no se contempla con poseer demasiado sino con saber saciarse en la precariedad, y eso es muy opuesto a lo que la técnica y el progreso sigue vendiendo.

***El hombre más dichoso sería
evidentemente aquel cuya vida
transcurriese comiendo para aplacar
el hambre, bebiendo para calmar la
sed y rascándose y friccionándose
para mitigar la comezón.***

Tomás Moro.

Bibliografía

Apollinaire, Guillaume (1999). El paseo de la sombra. Santafé de Bogotá: Editorial Norma.

Barthes, Roland. (1997): El grado cero de la escritura. México: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, Pierre. (2009): Los Herederos (2 Edición). Buenos Aires: Siglo XXI.

Cicerón, Marco Tulio (1999). Sobre la naturaleza de los dioses. Madrid: Editorial Alba Libros. (Original, 44 a, n, e.).

Estrada, Roldan, Noel (1993). Romanzas de mocedad. Alcalá-Quindío: Tipografía Luz.

Giddens, Antony. (1997). Consecuencias de la modernidad. Madrid: Alianza.

González, González, Miguel A (2008). Horizontes de la praxis didáctica. Universidad de Manizales-Colombia.

_____. (2006). Visión de filósofos y literatos sobre el devenir de la universidad. Universidad de Manizales-Colombia.

Kertész, Imre (2003). Sin destino. Buenos Aires: Sol 90.

Malatesta, Julián (2007). El mecanógrafo del parque. Cali, Editorial: Anzuelo Ético.

Mayor, Federico y otros. (1998). Los Derechos humanos en el siglo XXI. Paris: Unesco.

Moro, Tomas. (1978). Utopía. Santiago de Chile: Ediciones Arauco. Original. 1516.

Quintar, Estela (2006). La enseñanza como puente a la vida. México: Instituto de pensamiento y cultura, tercera edición.

Quintero, valencia, Enrique (2000). Poemas de un máximo gris. Manizales: Editorial Manigraf.

Roca, Juan Manuel (2001). De las plagas secretas y otros cuentos. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Vanegas, Velásquez, Orfa Kelita (2007). La estética de la herejía en Héctor Escobar Gutiérrez. Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.

Zemelman, Hugo. (2002). Necesidad de conciencia. México: Editorial Antropos.

_____. (2003). Los horizontes de la razón I. México: Editorial Antropos.

Zuluaga Gómez, Edilberto. (2006). Impacto al primer movimiento. Medellín: Editorial Lealon.

Cibergrafía

<http://www.utopiayeduacion.com/>

http://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/moro_tomas.htm

<http://www.filosofia.net/materiales/filosofos/nietzsche/>

<http://www.horizonteshumanos.org/> Horizontes Humanos

<http://dialnet.unirioja.es/> Base datos de tesis doctorales en España

<http://mundoutopico.blogcindario.com/>

<http://es.wikipedia.org/wiki/Distopías>

http://www.literato.es/la_utopia_es_como_el_horizonte/



Escuelas y juventudes. Reflexiones en torno de viejos y actuales (des)encuentros¹

ANA GRACIA TOSCANO², ANDREA VERÓNICA PÉREZ³
ALEJANDRA SERIAL⁴, MARÍA MERCEDES LÓPEZ⁵

Resumen

Desde hace algunos años los estudios sobre juventud refieren a la categoría de *jóvenes* en plural para dar cuenta de la diversificación de maneras de vivir y sentir esa etapa y las muy diferentes representaciones que sobre ella se generan en la sociedad. Si bien, desde la perspectiva de estos estudios es clara la existencia de una gran variedad de situaciones personales y colectivas que haría imposible ubicar a una franja generacional bajo una misma identificación, observamos que desde la perspectiva de las instituciones sociales, y en particular de las instituciones educativas, se impone con frecuencia una mirada ligada a cierta lógica deficitaria, que en pos de capturar su especificidad homogeneiza a este grupo etario bajo el signo de la incompletud.

En este sentido, en los ámbitos educativos coexisten distintas tendencias. En una, se intenta construir o definir al joven como un sujeto con características relativamente fijas o esenciales, modelo que se utiliza como anticipación

1 Recibido: noviembre 01 del 2010. Aprobado: Diciembre 09 del 2010.

2 Ana Gracia Toscano. Nacionalidad: Argentina. Lic. en Psicología (Universidad de Buenos Aires) y Mgs. en Educación (Universidad de San Andrés) Argentina. Integrante del Programa de Investigación: Escuela, Diferencia e Inclusión de la Universidad Nacional de Quilmes. Se encuentra cursando sus estudios de Doctorado en la Universidad de Barcelona. Actualmente se desempeña como docente en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad de General Sarmiento. Es investigadora en el programa Psicoanálisis y Prácticas socioeducativas de FLACSO y coordinadora operativa del proyecto de investigación "La educación secundaria en los grandes centros urbanos: La escolarización de adolescentes y jóvenes en el Conurbano bonaerense" del Programa Regional de Unicef. Ha compilado junto con Ricardo Baquero y Andrea Pérez el libro "Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar", 2008, Homo Sapiens, Rosario, Argentina. Correo: agraciatos@gmail.com

3 Andrea Verónica Pérez. Nacionalidad: Argentina. Lic. en Educación (Universidad Nacional de Quilmes) y Mgs. en Educación (Universidad de San Andrés) Argentina. Integrante del Programa de Investigación "Escuela, Diferencia e Inclusión" de la Universidad Nacional de Quilmes y "Sujetos, aprendizajes y contextos" de la Universidad Pedagógica. Se encuentra cursando sus estudios de Doctorado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Es becaria CONICET. Actualmente se desempeña como docente investigadora en la Universidad Nacional de Quilmes y en la Universidad Pedagógica. Ha compilado junto con Ricardo Baquero y Ana Gracia Toscano el libro "Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar", 2008, Homo Sapiens, Rosario, Argentina. Correo: aperez@unq.edu.ar

4 Alejandra Serial. Nacionalidad: Argentina. Lic. en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Argentina. Integrante del Programa de Investigación: Escuela, Diferencia e Inclusión de la Universidad Nacional de Quilmes. Actualmente participa en el Proyecto: La educación secundaria en los grandes centros urbanos: La escolarización de adolescentes y jóvenes en el Conurbano bonaerense. Programa Regional de Unicef. Correo: aserial@hotmail.com

5 María Mercedes López. Nacionalidad: Argentina. Lic. y Prof. en Educación (Universidad Nacional de Quilmes). Argentina. Integrante del Programa de Investigación "Escuela, Diferencia e Inclusión" de la Universidad Nacional de Quilmes. Se encuentra cursando estudios de Maestría en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Actualmente se desempeña como Directora de las Carreras de Profesorados de la Universidad Nacional de Quilmes. Correo: mmlopez@unq.edu.ar

de lo esperable o como patrón de comparación para clasificar lo que no se ajusta. En la otra, se lo piensa como un sujeto en transición, posición que habilita nuevos sentidos para analizar las complejidades de la vida de los jóvenes, pero que aún mantiene en un estado de postergación o transitoriedad, suspendiendo para “el día de mañana” sus realidades y deseos. El presente trabajo se propone reflexionar en torno de estas tensiones, considerando la crisis de sentido que atraviesan las instituciones educativas, y su correlato en lo que a la multiplicidad de trayectorias juveniles respecta. **Palabras clave:** Juventud, Escuela, Transición, Identidades, Incompletud, Crisis de sentido.

School and youths. Reflections on old and current (mis)understandings

Abstract

For some years studies of youth have referred to this category in plural for the sake of giving account for the diversification in the different ways of going through this stage, as well as to the ample representations generated around them in society. Even though these studies claim the existence of a great variety of personal and group situations that would not possibly allow a generation fringe to be under the same identification, we observe that from the perspective of social institutions -and particularly from educational institutions- a certain deficient-logical view is frequently imposed; one that, in pursuit of capturing their specificity, homogenizes this diverse group under the sign of incompleteness.

In this sense, different tendencies coexist in educational environments. On one hand, the youngster is considered -or even shaped- as a subject with relatively fixed or essential characteristics, a model used for anticipating whatever is predictable or as a pattern of comparison to classify what is not adjusted. The other view regards him/her as a subject in transition, a position that enables the analysis of difficulties and complexities in youngsters' lives, but that it still locates them in a state of postponement or transience of their present, leaving for an unknown tomorrow their realities and desires. The present work aims at reflecting on these tensions, considerate the sense crisis of educative institutions are currently undergoing in general terms, and their correlation with the multiplicity of juvenile trajectories.

Key words: Youth, school, transition, identities, incompleteness, crisis of meanings



1. Nuevas condiciones para el encuentro

Actualmente es común utilizar el término 'globalización' para dar cuenta de una variedad de fenómenos que caracterizan las transformaciones de las sociedades contemporáneas y que se evidencia particularmente en la relación entre países a escala mundial, en sus distintas dimensiones (económica, financiera, política, comunicacional, cultural, etc.). La amplitud y ambigüedad del concepto hacen posible que desde distintas perspectivas se haga alusión a diferentes aspectos del proceso mencionado, cayendo así en generalizaciones en las que se pierden de vista las singularidades que pueden presentarse en los distintos países o regiones.

Algunos de los rasgos con los que se suele caracterizar a la globalización, se relacionan principalmente con los cambios ocurridos en las últimas décadas en los campos de la informática/comunicación y de la economía, a partir de los cuales se despliega toda una serie de transformaciones que abarcan las diferentes dimensiones de la vida social e individual. Así, a partir del desarrollo tecnológico y del flujo constante de capitales (como aspectos básicos de los procesos globalizantes) se observan cambios que abarcan las formas de participación política, los procesos de producción, las pautas de consumo, las relaciones laborales, las nociones de tiempo y espacio, las estrategias de subjetivación, la construcción de identidades, por mencionar algunas.

Sin pretensiones de dar aquí una definición cerrada, coincidimos con la concepción de globalización en tanto proceso complejo en el que interviene una infinita cantidad de componentes sociales, económicos, tecnológicos, culturales, etc. que conviven en permanente tensión y contradicción, y que a la vez que generan construcciones homogenizantes y totalizantes de la sociedad, individualizan y fragmentan situaciones; a la vez

que integran y articulan a ciertos sujetos y comunidades, marginan y disgregan a otros. Esto produce escenarios en los que prima la sensación de incertidumbre o amenaza debido, entre otras cosas, al quiebre de las certezas y la ausencia de imperativos sociales 'aglutinantes', como los que conoció la modernidad. No obstante, nos interesa interpretar estos procesos teniendo en cuenta no sólo esa pérdida de sentidos tradicionales, sino también la posibilidad que ella brinda para abrir nuevos caminos, trayectorias y formas de actuar, ser, aprender y comunicarse¹.

Autores como Lewkowicz, Cantarelli y otros (2003) reflexionan en torno del agotamiento del Estado-nación como lógica configuradora del orden social y, en consecuencia, de la pérdida de su capacidad en tanto meta-institución dotadora de sentido, es decir, capaz de brindar el marco general que regula la vida en sociedad. Esto trae aparejado, a su vez, el agotamiento de un tipo específico de subjetividad -la subjetividad ciudadana- como forma específica y correlativa del Estado-nación, y la emergencia de nuevas formas de ser en sociedad, como es la del consumidor. El agotamiento del Estado-nación no implicaría la ausencia total de estatalidad sino más bien un cambio en el tipo de Estado tradicional y, concomitantemente, un cambio en la lógica imperante que supone una prevalencia de la dinámica del Mercado en relación a la del Estado. Es este pasaje de una lógica a otra, con sus correspondientes consecuencias en términos de desligaduras sociales y conformación de nuevas subjetividades, lo que configura, para los autores citados, el escenario de la crisis de las instituciones.

Asimismo se hace más evidente la dificultad que entraña actualmente el intento de captar en toda su complejidad las implicancias derivadas de la experimentación del proceso de globalización que estamos viviendo y, más aún, comprender qué impactos producen en cuanto a la construcción de identidades, a nuestros procesos políticos, sociales y culturales

y a nuestra forma de pensar y nombrar el mundo.

Es en este contexto de incertidumbre y fragmentación (Tiramonti, 2004) -donde los tradicionales mecanismos de cohesión social se ven debilitados y abunda la multiplicidad y singularidad de sentidos- en el que se hace cada vez más necesario encontrar nuevas herramientas que nos permitan comprender las múltiples formas de ubicarse en el mundo y de expresarse que presentan los jóvenes. Se trata, entre otras cosas, de superar el tradicional punto de vista adultocéntrico y homogenizador, que aún sigue vigente en muchas de las instituciones producidas por la modernidad como lo son la familia y la escuela.

En esta línea nos proponemos presentar un recorrido por las discusiones teóricas que, desde las ciencias sociales, permiten problematizar algunas categorías e implícitos presentes en las instituciones educativas, como son las nociones de 'incompletud' y 'déficit' como caracterizaciones atribuidas a los jóvenes.

El desarrollo del trabajo presentado a continuación contempla, en primer lugar, un recorrido inicial en torno de la conformación históricamente situada de la categoría juventud. En segundo lugar, el foco está puesto en problematizar los sesgos esencialistas atribuidos a la juventud, para luego pasar a cuestionar dicha categoría como una etapa de 'transición', destacando algunas de sus implicancias. Finalmente expondremos algunas reflexiones, intentando capturar algunas pistas referidas al lugar de la institución escolar, en escenarios tan complejos como los descriptos brevemente en este apartado.

Se trata de un conjunto de reflexiones realizadas a partir de distintas experiencias relacionadas. Por un lado, nutren nuestro trabajo las prácticas educativas en las que nos desempeñamos cotidianamente como así también las inquietudes surgidas a la luz de nuestras actividades en el programa de investigación del cual

somos integrantes²; por otro lado, los aportes teóricos que abordan los temas de nuestro interés -que serán retomados oportunamente a lo largo del desarrollo de este trabajo- brindan nuevas herramientas conceptuales para enriquecer la discusión, en vistas de la complejidad característica de los fenómenos sociales.

2. Herencias

Entre tantas particularidades que ha construido y consolidado la modernidad desde sus inicios, cabe recordar aquí las que hablan de los procesos de institucionalización de la sociedad y el creciente desarrollo y diversificación de distintos campos disciplinares, como el de la educación, que aquí nos ocupa.

Uno de los pilares implicados en dichos procesos fue la caracterización, categorización y sistematización de las poblaciones, de acuerdo a un sinnúmero de criterios que organizaron nuestras sociedades, a partir de los parámetros impuestos por las 'certezas' promovidas por las ciencias humanas. Este escenario contribuyó de manera decisiva a la creación de nuevas formas de denominar al mundo y a los sujetos, como también a la transformación de los roles sociales y de los espacios destinados a cada grupo o sector social.

A los fines de este trabajo, nos interesa recordar los procesos a través de los cuales los espacios y ocupaciones previstos por la sociedad para los niños comenzaron a ser diferenciados claramente de aquellos previstos para los adultos. Antes de la consolidación del pensamiento moderno, la única diferencia importante entre quienes encarnaban a niños y adultos era de carácter gradual y cuantitativo. Recién a partir de los aportes de Rousseau, de la influencia del Concilio de Trento respecto de los deberes de los padres hacia sus hijos, como también del desarrollo de las ciencias médicas, de los sistemas de sanidad pública, de la pedagogía, y en otro orden, del sistema capitalista en general,



la infancia comenzará a ser definida a partir de la atribución de ciertos rasgos -que se tornarían fundamentales-, como son la obediencia, la dependencia, la heteronomía y la ignorancia, profundizando una relación asimétrica en los vínculos padre-hijo; docente-alumno³.

Mientras que durante siglos dominó una concepción 'naturalista' y 'circular' de la vida y del tiempo "...que pierde aquí lo que recupera allá" (Gélis, 1984:312) -acompañada de una conciencia del cuerpo individual como parte dependiente del cuerpo colectivo-, a partir del siglo XVIII comienzan a ejercerse acciones educativas específicas⁴ como fruto de un largo proceso de diferenciación de las distintas etapas de un desarrollo lineal del ser humano, sólo aplicable, en un principio, en la órbita de los sectores más favorecidos económicamente, en la medida en que las clases menos favorecidas seguirían "...confiriendo a la infancia... un carácter amplio e impreciso: se sale de ella cuando se sale de la dependencia" (Varela y Álvarez Uría, 1991:23-24).⁵ Esta visión lineal de la vida y del tiempo estará acompañada por un proceso en apariencia contradictorio, que habla de la privatización del cuerpo del niño al interior de la familia (en la medida en que ya no se trata de un simple agregado del grupo, sino de una parte que necesita una protección particular), al tiempo que es derivado hacia una educación pública, en manos de educadores especializados, en situación escolar (Gélis, 1984).

Al igual que la infancia, tanto la juventud como otras 'etapas' habitualmente consideradas 'naturales' en la vida de las personas (la adolescencia, la adultez, la vejez) son construcciones cultural e históricamente situadas, conformadas a partir de la interdependencia histórica existente entre las categorías, los distintos campos de saber y las instituciones sociales. Según Carles Feixa mientras que la adolescencia surgió a fines del siglo XIX y se democratizó en la primera mitad del siglo XX, la juventud irrumpió en la vida de

la sociedad en la segunda mitad de ese siglo ubicándose como protagonista en la escena pública (Feixa, 1998).

Nuestro interés en los aspectos mencionados hasta aquí responde a que a lo largo de estos siglos, y a pesar de las múltiples transformaciones sociales acontecidas, permanecen vigentes aquellas concepciones de juventud ligadas a supuestos de incompletud y déficit que permiten justificar muy diversas y cuestionables intervenciones 'especializadas' sobre ella. En la tradición escolar la 'incompletud' del alumno, en general, es uno de los aspectos que brindan sentidos a su acción, con fuertes implicancias en lo que respecta a las expectativas en torno de los sujetos. La noción de 'sujetos en desarrollo' suele dar cuenta de dicha incompletud y, en consecuencia, de una falta de legitimidad de esos sujetos, siempre de acuerdo a un modelo teleológico de normalidad y a unas ciertas expectativas coherentes con ese modelo. (Benasayag, 1996; Skliar, 1999; Baquero, 2000)

En el campo de los estudios actuales sobre juventud, Chaves (2005) realiza un rastreo de las distintas representaciones que, desde diferentes formaciones discursivas (naturalista, psicologista, sociologista, culturalista, de la patología social, del pánico moral, etc.), definen a los jóvenes a partir del "ser en sí mismo". En línea con las consecuencias ya mencionadas respecto de la lógica del déficit, estas representaciones tienen en común que tienden a caracterizar al sujeto joven desde la falta, la ausencia y la negación, como si estos rasgos fueran parte esencial de su ser. Dentro de este campo de representaciones, la autora identifica las siguientes: *joven como ser inseguro de sí mismo, como ser en transición, como ser no productivo, como ser incompleto, como ser desinteresado y/o sin deseo, como ser desviado, como ser peligroso, como ser victimizado, como ser rebelde y/o revolucionario, como ser del futuro*. Para Chaves, estos discursos que invisibilizan y estigmatizan a la juventud, responden

a los modelos jurídicos y represivos de poder y, a su vez, sostiene que

“(...) la juventud está signada por «el gran NO», es negada (modelo jurídico) o negativizada (modelo represivo), se le niega existencia como sujeto total (en transición, incompleto, ni niño ni adulto) o se negativizan sus prácticas (juventud problema, juventud gris, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente, etc.). (Chaves, 2005: 26).

3. Identidades

Más allá de las diferencias conceptuales que se pueden encontrar en los distintos trabajos que se ocupan de esta temática, es posible observar un común denominador que tiene que ver con el rechazo a la idea de considerar a la juventud como una etapa con límites fijos y definidos a partir de criterios biológicos, como una franja etaria de carácter natural y universal. En este sentido, existe un consenso bastante generalizado con respecto a un alejamiento de las miradas esencialistas y a un reconocimiento del carácter histórico y socialmente construido de la categoría de juventud.

En primer lugar podemos mencionar los trabajos que, desde la perspectiva sociocultural, viene realizando Reguillo Cruz, quien plantea la idea de “identidades juveniles” para dar cuenta de la complejidad y multidimensionalidad de formas que pueden tomar las identidades sociales. La autora expresa, en relación a la construcción de la categoría “joven” en la sociedad occidental, que

“...es importante enfatizar que los jóvenes, en tanto sujeto social, constituyen un universo social cambiante y discontinuo, cuyas características son resultado de una negociación-tensión entre la categoría sociocultural asignada por la sociedad particular y la actualización subjetiva que sujetos concretos llevan a cabo a partir de la interiorización diferen-

ciada de los esquemas de la cultura vigente.” (Reguillo Cruz, 2000: 17).

Es necesario también no perder de vista que la categoría analítica juventud es una “invención” de la posguerra, ya que es a partir del momento en que los vencedores acceden a nuevos estándares de vida e imponen sus estilos y valores, que la sociedad comienza a reivindicar la existencia de niños y jóvenes como “sujetos de derecho” y, en el caso de los jóvenes, como “sujetos de consumo”. Así, Reguillo Cruz diferencia dos períodos en lo que a estudios sobre juventud se refiere: uno descriptivo y otro interpretativo. El primer momento -descriptivo- podría ubicarse temporalmente en la primera mitad de los '80 y se caracteriza por la producción de estudios que no ponen el acento en la construcción de un andamiaje teórico-metodológico, pero sí muestran una tendencia a fijar una posición en torno del sujeto de estudio, intentando una definición y calificación del mismo, más que su comprensión. El segundo momento -interpretativo- puede ser ubicado hacia finales de la misma década y durante los '90 y se corresponde con la emergencia de un nuevo tipo de discurso comprensivo que considera a los jóvenes como agentes sociales, es decir, como sujetos de discurso y con capacidad para apropiarse de objetos sociales (simbólicos y materiales), reconociéndoles así un papel activo. Desde este enfoque, el abordaje se realiza con una perspectiva interdisciplinaria y se busca entender al sujeto juvenil con un creciente nivel de complejidad.

En la misma línea de pensamiento, que postula el uso de la categoría de “identidades juveniles”, podemos mencionar a Lozano Urbieto, para quien

“(...) este es un concepto relacional, que sólo adquiere su sentido dentro de un contexto más amplio, a través de su relación con lo no juvenil (como son categorías como género, etnia, clase, etc.); es un concepto



históricamente construido que, por fuerza continuará evolucionando; es situacional, y depende de la disputa (al estilo referido por Bourdieu) entre jóvenes y no jóvenes por la definición de quiénes están dentro de lo joven y quiénes no.” (Lozano Urbieto, 2003:14).

Por otra parte, el uso del plural aplicado a la categoría de juventud obedece, tal como lo sugieren Faur y otros (2006), a la intención de dar cuenta de la heterogeneidad presente al interior de dicha categoría, diferenciándose así del discurso homogenizador vigente aún en muchos ámbitos relacionados con los jóvenes, que actúa invisibilizando la complejidad de sus vidas.

Así, Margulis y Urresti plantean que

“Hay distintas maneras de ser joven en el marco de la intensa heterogeneidad que se observa en el plano económico, social y cultural. No existe una única juventud: en la ciudad moderna las juventudes son múltiples, variando en relación a características de clase, el lugar donde viven y la generación a que pertenecen y, además, la diversidad, el pluralismo y el estallido cultural de los últimos años se manifiestan privilegiadamente entre los jóvenes que ofrecen un panorama sumamente variado y móvil que abarca sus comportamientos,

referencias identitarias, lenguajes y formas de sociabilidad.” (Margulis y Urresti, 1998:3).

Otro aspecto de los contemplados en los estudios sobre juventud, tiene que ver con las condiciones socio-económicas, políticas y culturales que afectan a los jóvenes actualmente. En este sentido, es interesante el planteo de Rodríguez, para quien los efectos de lo que llama ‘Estado Malestar’ se dirimen en “una doble vida con dos caras (...). Mientras el ‘estado de derecho’ subsiste para una minoría incluida, que tiene capacidad de consumo; el ‘estado de excepción’ se reserva para esa gran mayoría de excluidos” Rodríguez (2004:14). En este panorama son los mismos jóvenes los más afectados por la crisis del trabajo que denota el deterioro y descenso de las fuentes laborales y la calidad de las condiciones en que las mismas se desarrollan.

Al respecto, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en un estudio reciente⁶, señala que en América Latina y el Caribe, de 106 millones de jóvenes existentes, entre 15 y 24 años, 58 millones de ellos forman parte de la fuerza laboral, de los cuales 10 millones están desempleados y 30 millones trabajan en la economía informal (OIT, 2008b). Estos datos, nos permiten visualizar que las condiciones de trabajo de tantos millones de jóvenes en la región son desalentadoras.

América latina (17 países): indicadores laborales para jóvenes de 15 a 29 años de edad, alrededor de los años 1990, 2000 y 20057

(En promedios simples)

Medición alrededor de:	1990	2000	2005
Tasa de ocupación	49,3	49,3	50,6
Tasa de desempleo	12,8	16,1	12,5
Porcentaje de desempleados que buscan desde hace un año o más	17,8	15,8	10,9
Tasa de desempleo relativo a tasa de desempleo adultos	2,68	2,30	2,73
Porcentaje estudiantes	22,0	23,9	25,4

Ello pone en evidencia una de las caras de la nueva desigualdad que se desenvuelve en la tensión entre una enorme ampliación y diversificación del mercado de bienes materiales y simbólicos y una persistente restricción a su acceso. En la Argentina, al igual que en otros países latinoamericanos, son los jóvenes de los sectores más pobres los que quedan excluidos del mercado de trabajo. Con bajos niveles educativos y escaso capital social, les están reservados trabajos informales e inestables, de menores calificaciones y pobres remuneraciones, en los sectores económicos más rezagados y de baja productividad. Son ellos los que sufren más inmediatamente las consecuencias desfavorables del ciclo económico. El fenómeno de la informalidad laboral y de los empleos precarios los afecta con mayor virulencia. Quienes, en el mejor de los casos, logran acceder a alguna oportunidad laboral, lo hacen en el marco de ofertas precarias y frecuentemente desprovistas de protecciones sociales (seguro social, obra social, aportes jubilatorios, entre otras).

Con respecto a la Argentina, según datos de la OIT (2008a), el 65,5% de los jóvenes asalariados no goza de los beneficios que otorgan las normas de protección al trabajo, ya que no se encuentra registrado en el Sistema Integrado de Jubilaciones y Pensiones. Según cifras del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de este país (INDEC), para el año 2006, dentro del total de los jóvenes trabajadores informales, el 81,7% eran asalariados, el 13,3% desarrollaban actividades por cuenta propia y el 5% eran trabajadores familiares sin remuneración. Al considerar el nivel educativo de los desempleados, los datos expresan claramente cómo el desempleo afecta en mayor medida a los jóvenes (hasta 24 años) con menores niveles de educación formal (OIT, 2008b:52).

Cuando la sociedad ubica a estos jóvenes en la gran categoría de los 'excluidos' -a través de una dinámica política, social y económica injusta-, crea y legitima la presencia de un orden social que los visibiliza

como sujetos sin derechos, constituyéndolos en 'el resto', es decir, aquellas figuras ausentes de las discusiones, acciones y políticas estatales de carácter universal. De hecho, la frase 'los niños y jóvenes son sujetos de derecho' se presenta como un slogan publicitario que hace referencia a los mismos como si tuvieran estatuto de ciudadanos. Sin embargo -y considerando aquí la situación de la Argentina y de otros países de la región en donde los niños y jóvenes no tienen posibilidades efectivas de acceder a los dispositivos legales implicados en el ejercicio de la ciudadanía- dicho 'slogan' da cuenta de una retórica acerca de la ciudadanía plena que se agota en su enunciación. Como señala Reguillo Cruz (2000), la globalización produce continuamente nuevos frentes de desigualdad que se suman y que reconfiguran los anteriores.

Por otra parte, también el uso de la categoría 'culturas juveniles' puede acercarse a posiciones esencialistas respecto de los jóvenes (por ejemplo, se es 'flogger', se es 'emo', se es 'cumbiero' y no otra cosa). En este sentido, los medios masivos de comunicación también han contribuido a fijar miradas o a sustanciar atributos acerca de los gustos, estéticas y formas de estar y de expresarse de los jóvenes en la sociedad, solapándolos con rasgos de violencia o peligrosidad atribuidos a quienes habitan un espacio cultural particular. Esto, en última instancia, encierra a los jóvenes en categorías de las cuales no se les permite salir -por lo que quedan atrapados en los discursos del pánico moral de 'una juventud maligna'- y polariza la discusión en los aspectos engañosos de los que habitan la condición juvenil. Otras posiciones dan cuenta de los riesgos que conlleva la representación de los grupos juveniles como culturas cerradas y acabadas. En esta línea, la idea de "construcciones culturales juveniles" permitiría dar cuenta de los múltiples procesos, posiciones sociales, transiciones en curso, gustos y consumos culturales, estéticas musicales, anticipaciones y construcciones de sentido acerca de



la sociedad, la vida, la amistad, etc., con más presencia entre los jóvenes.

Coincidimos en que la apuesta teórica es pensar la juventud como 'relación' y al joven como 'posibilidad', lo que incluye sus múltiples caras y facetas. La posibilidad no es en términos positivos, en el sentido de "lo bueno" o "lo deseable", sino en el sentido del 'poder hacer' y del reconocimiento de las capacidades de los sujetos (Chaves, 2005).

4. Transiciones

Un concepto importante en los estudios sobre juventud es la idea de "transición". La juventud es habitualmente conceptualizada como una etapa de transiciones diversas, de la infancia a la adultez, de la dependencia a la independencia económica, de la endogamia del grupo familiar a la constitución de la propia familia. Un recorrido marcado, en el mejor de los casos, por la culminación de trayectos de formación, por la inserción en el mundo del trabajo, por la emancipación y constitución del hogar o espacio propio, por la constitución de la pareja, los hijos y la familia, y por la definición del proyecto de vida. En términos ideales la idea de transición habla del ingreso a la vida de los adultos bajo parámetros socialmente reconocidos como deseables.

A diferencia de una posición que caracterice con rasgos identitarios estables o definitivos a los jóvenes, la idea de juventud como transición da cuenta de un proceso, un movimiento, en el que participan aspectos tanto individuales como sociales e históricos. Así, la idea de transición considera diferentes temporalidades. En cierta manera, comprende que la trayectoria biográfica de una persona se enmarca en procesos de reproducción social más amplios. La historia del sujeto y el tiempo histórico social, constituyen una trama compleja que define las condiciones de la juventud contemporánea.

En la actualidad, y como efecto de las complejas transformaciones sociales de las últimas décadas, hay cierta tendencia

a reconocer una menor ligadura a las tradiciones, a las relaciones sociales más estables (en el trabajo, la familia o los vínculos) o modelos generacionales previos, como también mayores márgenes de elección, acción e invención por parte de los sujetos sobre sus propias vidas (Giddens, 2000; Bauman, 2001). Las oportunidades parecen encontrarse determinadas, en parte, por las acciones y decisiones que realizan los jóvenes, pero claramente también se encuentran articuladas a procesos sociales e históricos que las condicionan: "las trayectorias de los jóvenes son algo más que historias vitales personales, son el reflejo de estructuras y procesos sociales" (Machado, 2000:89).

En contextos de fuerte fragmentación social, donde imperan lógicas cada vez más individualistas -en ausencia de proyectos políticos claros de movilidad social como pudieron conocerse en épocas pasadas- los jóvenes constituyen el sector social más afectado por la incertidumbre y el riesgo de "quedarse fuera". La determinación de las trayectorias y/o recorridos hacia la vida adulta presenta múltiples factores condicionantes. Cada vez resulta más difícil sostener la probabilidad de un curso o itinerario previsible. Estudios en países centrales indican que a pesar de las políticas tendientes a extender la educación post obligatoria, los indicadores laborales no presentan mejoras sustanciales⁸. La realidad de las fuerzas del mercado de trabajo desreguladas, flexibles e imprevisibles, la pérdida de un horizonte laboral estable, la devaluación de las credenciales educativas y el aumento de los indicadores de desempleo entre los jóvenes son efectos certeros de las transformaciones sociales sufridas en las últimas décadas. Elementos de un escenario que parece mostrar un mundo incierto en el que la educación ha perdido su eficacia en la certificación de garantía hacia un futuro mejor (Wyn&Dwyer, 2000).

En Argentina, donde el discurso sobre la importancia de la educación como medio de ascenso social y de mejora de las

condiciones de vida -sobre todo para las clases menos favorecidas en términos socioeconómicos- tuvo durante décadas una fuerte presencia, presenta hoy para los jóvenes la paradoja que implica que aún transitando más años de escolarización y alcanzando mayor cantidad de credenciales, éstas no cuentan con la potencialidad de ser una vía directa al mundo del trabajo. Actualmente, los jóvenes no sólo ponen en tela de juicio las credenciales educativas, sino que también dudan y critican la legitimidad de los saberes enseñados por la escuela y la figura de los educadores. Por otra parte, también los maestros encuentran dificultad para pensar a los jóvenes y ejercer autoridad sobre ellos (Saintout, 2006). La imagen que durante largo tiempo caracterizó a los alumnos -más allá del nivel educativo del que se tratara- basada en el respeto a la autoridad, la obediencia, la disciplina y la sumisión, entre otros, parece estar desvaneciéndose en el caso de los jóvenes.

Como plantean Duschatzky y Corea:

“No cabe ninguna duda de que los chicos de antes eran diferentes. ¿En qué reside la diferencia del adolescente de antes del de ahora? Si nos atenemos a las condiciones de enunciación que producen esos rasgos superficiales, la diferencia decisiva es que los de antes se dejaban educar, instituir, moldear por la institución escolar y no así los de ahora.”. Pero “(...) si los niños y jóvenes ya no son lo que eran, desde la perspectiva de la subjetividad, esto se debe a que las condiciones institucionales que hicieron posible tales tipos subjetivos hoy han perdido eficacia.” (Duschatzky y Corea, 2002: 86-87).

Retomando el punto anterior, tanto las condiciones sociales como las singulares marcan los cursos o itinerarios posibles en las biografías y trayectorias juveniles. Ahora bien, en la literatura especializada podemos identificar dos maneras de leer la idea de transición. Desde una pers-

pectiva con fuerte presencia en estudios sociológicos y también psicológicos, la idea de transición describe un proceso lineal, un movimiento que lleva a un destino posible o a un abanico de destinos según la posición social de cada sujeto. Desde otra perspectiva, las trayectorias se piensan como un proceso multi-dimensionado que presenta una suerte indeterminada o pocas posibilidades de establecer, definir o anticipar de una vez el destino que conllevará. La idea de transición como proceso lineal de la educación al trabajo, se enmarca en los discursos y políticas orientadas por las experiencias del pasado. No obstante, dadas las complejas condiciones que transformaron las sociedades en las últimas décadas, las generaciones nacidas después de 1970 son cada vez más conscientes de que, a diferencia de las anteriores, el ingreso a la vida adulta es el ingreso a un territorio desconocido.

Comprendemos el punto en el que los análisis reclaman la consideración de los procesos y estructuras sociales y su reflejo en las historias individuales. Muchos de ellos focalizan el análisis de los efectos que las determinaciones sociales tienen sobre los recorridos de los jóvenes, y conciben a las trayectorias como transiciones hacia destinos posibles según clase y posición social. Pero también podemos destacar aquella mirada que observa las trayectorias -más que como transiciones lineales a destinos inexorables- como recorridos que enfrentan la incertidumbre de las condiciones actuales, destacando las estrategias con que los jóvenes definen los caminos, ponderando la valoración de las opciones y elecciones personales que toman.

La trama de la organización de la vida cotidiana de los jóvenes se ha vuelto enormemente compleja y se tensiona desde diferentes coordenadas. En los sistemas educativos se registra una tendencia al aumento de los tramos obligatorios de formación post-básica como política de inclusión (Wyn&Dwyer, 2000), pero mayor



retención en los dispositivos de formación no implica mayor éxito en su culminación. Los indicadores señalan todo lo contrario. Si bien es cierto que -más allá de las diferencias existentes entre los distintos países de la región- en América Latina se ha producido un significativo aumento en las tasas de escolarización de la educación secundaria, pasando del 81% en 1999 al 90% en 2007, en promedio, estos datos relativos a la cobertura no tienen un correlato en los índices de terminalidad. Así por ejemplo, encontramos que a nivel regional un tercio de los jóvenes de 17 años ya no asiste a la escuela (Poggi, 2008). En Argentina particularmente, si bien ha habido un leve incremento en la proporción de egresados de la escuela secundaria, el abandono en el último año de escolaridad ronda el 25% (Baquero et al, 2009). Como se vio en el apartado anterior, en el mercado de trabajo, se presenta muchas veces un solapamiento temprano entre trabajo y estudio. Muchos jóvenes trabajan tempranamente desarrollando tareas no cualificadas o de tipo familiar.

Como dijimos, esto se produce en un escenario nada sencillo, donde el aumento del desempleo, la falta de correspondencia garantida entre cualificaciones y empleo, la disminución de las oportunidades para los sujetos no cualificados y el creciente aplazamiento de las posibilidades profesionales, configuran expectativas poco claras y un futuro más que incierto para los jóvenes (Furlong, 2000). En la conformación de los esquemas familiares, los vínculos presentan mayor flexibilidad que las formas tradicionales. En las amistades y noviazgos se mantiene mayor autonomía individual, lo que permite explorar nuevos tipos de relaciones (Machado, 2000). Las paternidades y maternidades tempranas generan nuevos tipos de hogares y convivencias, motivadas también por razones económicas. También se destaca la aparición de nuevos estilos de vida caracterizados por la desritualización de la transición hacia la vida adulta (Wyn&Dwyer, 2000). En las trayectorias actuales se construyen

caminos alternativos de interés personal que tienen cada vez más importancia para los jóvenes, porque cuestionan las estrategias tradicionales que pueden avizorarse como agotadas. Es ligado a ello que la proyección de las situaciones futuras, fundamentalmente en lo que se refiere a las expectativas sobre trabajo y familia, están cada vez más desconectadas de la situación de partida. La vida de los jóvenes parece sumergirse en un manto de incertidumbre donde los que empiezan apenas saben algo de hacia dónde se dirigen y donde las estrategias tradicionales, familiares o conocidas ya no brindan demasiadas pistas orientadoras para el camino por recorrer.

En este marco, reconocer la complejidad y multi-determinación de los esquemas vitales de la juventud contemporánea resulta decisivo. Las políticas sociales y educativas, por ejemplo, suelen profesar un vínculo de correspondencia directa entre las cualificaciones y los logros profesionales como variables prioritarias de acción y planificación, concibiendo como fracasos a aquellos resultados que no siguen ese movimiento. No obstante, son poco permeables a considerar las condiciones reales de las trayectorias juveniles para modificar los proyectos educativos y ajustarlos a esa realidad. La imagen idealizada de transición o de recorridos predefinidos otorga mayor opacidad a los procesos de exclusión escolar atribuyendo a razones estructurales, por fuerza de las instituciones escolares, los destinos finalmente encontrados. Por ello se torna imprescindible pensar la juventud incluyendo sus múltiples facetas, reconociendo sus realidades a la vez que sus potencialidades.

Resulta entonces cada vez más necesario cuestionar la idea de linealidad que subyace al supuesto de juventud como transición. La categoría de transición supone cierto recorrido lineal entre escuela y trabajo, por lo que la escuela sería el marco educativo anterior necesario y el mercado de trabajo el marco de desempeño posterior donde se aplicarían los apren-

dizajes y la formación recibida. La idea de transición como un recorrido lineal tiende a ubicarse como un proceso uniforme – aunque variado– según clase o posición social, un movimiento direccionado a un punto predefinido en el futuro, un destino. Esta perspectiva puede proporcionar cierta construcción descriptiva y aclaradora sobre lo que se supone y espera de los jóvenes y para los jóvenes, pero también establece el cuadro normativo que define los desvíos y su posible tratamiento normalizador. Para los que “no están en la escuela”, para los que “no trabajan”, existe un gran campo de significaciones sociales que no prescriben futuros promisorios, dificultando la posibilidad de comprender las realidades y culturas juveniles. Además, la mirada teleológica “de la transición hacia” configura un recorrido que mantiene en un estado de incompletud, postergación o transitoriedad la actualidad de los jóvenes, suspendiendo para mañana su realidad, sus deseos y su futuro, y considerando poco valiosa o efímera la actualidad de sus construcciones culturales y subjetivas.

Consideramos que esa mirada reduce, a su vez, la complejidad que implica la realidad del campo educativo y del mercado de trabajo y no da cuenta de la diversidad de expresiones y formas de vida de los jóvenes, quienes parecen transitar por itinerarios diversos y complejos en los que educación y trabajo pueden solaparse, marcando recorridos escolares intermitentes, con egresos intercalados con trabajos temporarios, que se abandonan posteriormente para reingresar a la escuela o a otro espacio educativo, entre tantas otras situaciones posibles. En todo caso, la idea de linealidad en el proceso de transición tiende a ocultar la multiplicidad de itinerarios que los jóvenes construyen como alternativas a los destinos idealmente predefinidos.

Finalmente, consideramos que resulta necesaria una mejor comprensión de las trayectorias reales que los jóvenes van delineando a lo largo de su vida. Tal comprensión permitiría, por ejemplo, el diseño de políticas educativas que permitan

acompañar las realidades de los jóvenes, no para “normalizar sus trayectorias”, sino para ofrecer una amplia gama de opciones educativas, diversas y flexibles que permita ajustar las propuestas a la realidades existentes (Terigi, 2007).

5. Reflexiones finales

Hemos visto que las profundas transformaciones de orden mundial configuran el escenario en el cual se desarrolla el debate alrededor de las llamadas “nuevas juventudes”, nominación que intenta dar cuenta de la existencia de muchas formas de ser joven y diversas maneras de dotar de significados a la condición juvenil.

El acceso a los avances de orden tecnológico que traen aparejados los procesos de globalización encuentra en nuestra región niveles de restricción muy altos, producto de las profundas desigualdades socioeconómicas que enfrentan nuestros países. En escenarios de pobreza y marginalidad, la globalización es excluyente, en tanto la realidad social se fragmenta aún más, cuestión que nos advierte sobre la necesidad de reconocer la base material en las que se producen las variables culturales que analizamos e interpretamos.

Puede decirse que actualmente los jóvenes constituyen uno de los grupos sociales más afectados por los procesos de globalización que transformaron de modo radical la trama institucional de nuestros países en las últimas dos décadas. En contextos de transformación social y económica, donde priman la pauperización social y el empobrecimiento material y simbólico de la vida cotidiana, la polarización de la riqueza y la pobreza se profundizan, destacándose la brecha cada vez más infranqueable entre quienes acceden y quienes no acceden al uso y usufructo de los recursos culturales, sociales y económicos.

Paralelamente, los jóvenes comparten una fuerte marca generacional que los encuentra en espacios posibles, compartidos, como los que ofrecen Internet o las



producciones culturales. Experiencias socializadas en nuevos contextos tecnológicos, que marcan modos específicos de socialización. En este sentido, los jóvenes de todos los grupos sociales ponen en cuestión la continuidad de la pretendida universalidad de la experiencia y el formato escolares. Los jóvenes que asisten a las escuelas llevan adelante proyectos que los agrupan en diferentes iniciativas culturales, ligadas a los medios de comunicación, la música y otras expresiones artísticas, programas e intervenciones ecologistas, redes y blogs en Internet.

Las claves que en el relato de la modernidad ordenaban por excelencia la socialización de las generaciones más jóvenes, se encuentran ahora debilitadas y cuestionadas. Aún en condiciones en que la pregunta por el sentido de la escuela —su utilidad, productividad y la problematización respecto de sus finalidades— impregna el pensamiento social, pedagógico e intelectual, la escuela —aunque no necesariamente la que conocemos— puede continuar ocupando un lugar fundamental en la articulación de las actividades vitales de los jóvenes. En la trama de los procesos descritos, la escuela debe instituir diversos sentidos para quienes la integran, entre ellos, la obtención de un título que haga posible estudiar una carrera o conseguir un empleo mejor. En esta línea, la escuela es considerada como un lugar potente para desarrollar diferentes formas de vivir el ser joven, en tanto puede propiciar o favorecer el desarrollo de sus experiencias y procesos de identificación o distinción respecto de los diferentes estilos juveniles, grupos y propuestas.

La escuela se enfrenta con uno de los problemas cruciales de nuestra contemporaneidad, aquel que remite a la necesidad de construir sentidos y situaciones de afectación para los sujetos que asisten a ella. Como señala Duschatzky, se trata de:

“Pensar cómo producir afectación en condiciones de fluidez, es decir en coordenadas de cambio constante y

dispersión social. No es igual producir subjetividad en un suelo sólido y relativamente estable que hacerlo en un tiempo incierto y acelerado. No es igual habitar un suelo opresivo, reiterativo, saturado de sentido que navegar en la velocidad y la disolución de fuertes sentidos de inscripción. No es igual formar bajo el supuesto de una regularidad temporal que hacerlo en la turbulencia de los tiempos” (Duschatzky: sin datos de edición).

La escuela es un lugar de producción de encuentros y desencuentros, conflictos y luchas de poder. En ella confluyen adultos y jóvenes, docentes y estudiantes, con posicionamientos e identidades propias, en permanente construcción y transformación. Lugar que muchas veces es percibido por los estudiantes como espacio en el que sus modos de vivir y sentir no tienen lugar. Su tránsito por ella se dirime entre la inclusión formal y la exclusión sociocultural y esto se manifiesta en el abandono de los estudios y, por ende, en trayectorias escolares truncas.

La apelación a prácticas instituidas ya conocidas como salida a las situaciones en las que se carece de respuestas para explicar o interpretar nuevos modos de ser y hacer presentes en la escuela, parece ser una clave para entender la inmovilidad de algunas instituciones. Esta opción se configura ante la necesidad de tener ciertas certezas ordenadoras en un contexto de incertidumbre social, que al menos permitan operar en la situación educativa escolar, transformando el desasosiego en potencialidad.

Las formas tradicionales del ejercicio de poder en la escuela han dado ya varias muestras de impotencia a lo largo de la historia, en especial, debido a que no suele estar acompañado por un esfuerzo por comprender a los estudiantes y sus mundos de vida, tornando muy difícil la convivencia y el armado de los vínculos. El problema no concierne sólo a maestros y profesores, sino que comprende

también a las instituciones y a los sistemas educativos en su conjunto, los que deben ser repensados críticamente. En este aspecto, las políticas educativas juegan un papel fundamental, tanto por las recomendaciones y el sentido de las orientaciones que delinean, como por el modo en que operan sobre las prácticas institucionales. Un camino posible puede ser habilitar nuevas formas de pensar las instituciones, como lugares de vida, donde se pueda acompañar a los jóvenes en sus recorridos y trayectorias, donde los jóvenes sean parte de la vida institucional y ensayen en ella formas de realización personal que trasciendan lo escolar.

En términos más generales, puede decirse que los caminos iniciados por algunas políticas específicas⁹ que atienden a aspectos sociales de la vida de los jóvenes, pueden contribuir a la solución gradual de los desencuentros entre jóvenes y escuela, pero de ninguna manera implican la única alternativa. Resulta relevante atender las condiciones pedagógicas dispuestas para la experiencia que transitan los jóvenes y adolescentes, es decir ubicar la mirada y la implementación de estrategias al interior de los dispositivos escolares. Existen importantes iniciativas de políticas que atienden los aspectos internos de la oferta educativa que demuestran que la incidencia sobre la organización de la experiencia, flexibilizando sus condiciones para ajustarse a una realidad cambiante (por ejemplo para atender trayectorias que presentan interrupciones, pausas, egresos y reingresos temporales por motivos laborales, entre otros) resulta una alternativa para la construcción de espacios de encuentro con los jóvenes (Terigi, Peraza y Vaillant: 2009).

Ubicar la mirada al interior de los dispositivos permite rescatar la dimensión política del diseño de las prácticas e iluminar aquellas condiciones específicas que determinan los trayectos educativos para los jóvenes y adolescentes, interviniendo sobre aquellas condiciones que pueden

presentar dificultades para la experiencia escolar (Baquero, 2000; Terigi, 2007).

Como se vio a lo largo del presente texto, si bien la condición de pobreza que atraviesan amplios sectores de la población constituye un aspecto agravante de la situación escolar de los jóvenes en términos de asistencia y terminalidad, las dificultades en lo que a las relaciones escuela-estudiante-familia-comunidad respecta, tienen causas y alcances mucho más complejos, que requieren una revisión de nuestras propias miradas. Es poco claro el panorama en términos de 'recetas', pero es momento de problematizar los tradicionales puntos de partida y de llegada de la escuela, a fin de que los recorridos vitales y las perspectivas de los docentes y autoridades se tornen menos binarios y más integradores, en vistas a promover los intercambios intergeneracionales, el respeto por la integridad del otro (cualquier otro), la escucha atenta de cada sujeto, el accionar en consecuencia de ello, entre otros asuntos.

En la actualidad los sentidos de nuestro accionar se vuelven tenues en comparación con lo que ofrecía el relato de la escuela tradicional/moderna, requiriendo una permanente resignificación de nuestras prácticas cotidianas por parte de cada sujeto, en cada situación singular. La producción y el intercambio de saberes se encuentran desconcentrados, y no únicamente alojados en determinadas instituciones, lo que también contribuye, en línea con lo anterior, a que las concepciones acerca de lo considerado tradicionalmente 'los otros' -en particular, la juventud que aquí nos ocupa- por el modelo adulto hegemónico de la modernidad, dejen de responder a atribuciones esencialistas, incompletas y transitivas, para dar lugar a nuevos sentidos, por sobre los significados previamente estipulados, capaces de producir acontecimientos imprevisibles y experiencias compartidas.



- 1 Estas ideas han sido trabajadas en: López, Pérez, Serial, Toscano (2008); Greco, Pérez, Toscano (2008).
- 2 Programa "Escuela, Diferencia e Inclusión", Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina.
- 3 Siguiendo a Baquero y Narodowski (1994:63) "...la infancia representa el punto de partida y el punto de llegada de la pedagogía... La infancia genera un campo de conocimientos que la pedagogía construye pero, a la vez, es un cuerpo depositario del accionar específico de la pedagogía."
- 4 Varela y Álvarez Uría (1991:19) destacan la *acción educativa institucional*, la *acción educativa de la familia cristiana*, y una *acción educativa difusa* vinculada a prácticas de recristianización.
- 5 A esto se sumará, como explica Donzelot (1990:71), una "conexión sistemática de la moral con lo económico" que justificará la vigilancia permanente de la familia "asistida" ante los riesgos de que permanezcan en la inmoralidad propia de la pobreza, confundida con la pereza y la negligencia.
- 6 En este estudio, "Juventud y cohesión social en Iberoamérica. Un modelo para armar" la OIT plantea en cifras las formas en que se expresa el trabajo indecente que afecta a la juventud. Al respecto afirman, en base a las tabulaciones especiales diseñadas de encuestas a hogares, que "...otros 48 millones de jóvenes, están inactivos, es decir, no tienen ni buscan empleo. Se estima

que 22 millones de estos jóvenes no estudian ni trabajan, es decir, están "desafiliados" institucionalmente y no tienen una actividad clara. En este número se incluye a 6 millones de desempleados que tampoco estudian, pero además abarca a 16 millones de jóvenes que no estudian, ni tampoco están buscando trabajo..." (OIT, 2008b:174)

- 7 Fuente: Elaboración propia en base a datos presentados en el estudio *Juventud y cohesión social en Iberoamérica: un modelo para armar* (OIT, 2008b), sobre la base del procesamiento de las encuestas de hogares de 17 países latinoamericanos, entre los que se incluye Argentina, realizado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- 8 Analizando la situación en países miembros de la OCDE, Wyn&Dwyer afirman que "el aumento de matrícula no ha mejorado necesariamente los resultados del empleo de aquellos que han permanecido en la escuela. En muchos países el índice de desempleo de los jóvenes sigue siendo elevado (...) y aunque los que poseen cualificaciones corren un riesgo menor que los que no las poseen, la supuesta relación de estricta correspondencia entre cualificaciones y carrera profesional ha perdido su vigencia..." (Wyn&Dwyer, 2000:20).
- 9 Un ejemplo de estas políticas es el de la Asignación Universal por Hijo en el caso argentino, vigente desde el año 2009, entre otros tantos que atienden de manera más o menos focalizada situaciones de extrema vulnerabilidad socioeconómica.

Bibliografía

- Baquero, Ricardo y Narodowski, Mariano (1994). ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N°6.
- Baquero, Ricardo. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual, en Avendaño y Boggino (comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*, Rosario: Homo Sapiens.
- Baquero, Ricardo; Terigi, Flavia; Toscano, Ana Gracia; Briscioi, Bárbara y Sburlatti, Santiago (2009). Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2009), Volumen 7, Número 4.
- Bauman, Zygmunt (2001). *Modernidad líquida*, Buenos Aires, FCE.
- Benasayag, Miguel (1996). *Pensar la libertad. La decisión, el azar y la situación*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Chaves, Mariana (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formacio-

nes discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Revista Última Década*, N°23, CIDPA Valparaíso: Diciembre 2005, 9-32.

- Donzelot, Jaques (1990). *La policía de las familias*, Valencia, Pre-textos.
- Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina. (2007). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. (1ra. ed. 4ª. reimp.) Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, Silvia. (sin datos de edición) "*La experiencia juvenil en la velocidad*". Documento del programa reporte de la Secretaría de Educación del G.C.B.A Disponible en http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/media/programas/reporte_media/documentos.php Consulta: Agosto, 2008.
- Faur, Eleonor, Chaves, Mariana y otros. (2006). *INFORME Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales*. (Proyecto: Estudio Nacional sobre Juventud en la Argentina). La Plata - Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Desarrollo Social - Universidad Nacional de San Martín.

- Feixa, Carles. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus (antropología de la juventud)*, Barcelona: Ariel.
- Furlong, Andy. (2000). Introducción: La juventud en un mundo cambiante. *Revista internacional de ciencias sociales*. La juventud en transición (tema del número) N° 164 Junio: 2-6
- Gélis, Jaques. (1984). La individualización del niño, en Ariès, P. y Duby, G., *Historia de la vida privada*, Barcelona: Taurus, Tomo 4.
- Giddens, Anthony (2000). *Un mundo desbordado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Greco, María Beatriz; Pérez, Andrea y Toscano, Ana Gracia. (2008). Crisis, sentido y experiencia. Conceptos para pensar las prácticas escolares, en Baquero, R., Pérez, A. y Toscano, A. G. (Comps), *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*, Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- Lewkowickz, Ignacio, Cantarelli, Mariana y otros. (2003). *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires; Grupo Doce.
- López, María Mercedes; Pérez, Andrea; Serial, Alejandra y Toscano, Ana Gracia (2008). Experiencias escolares: nuevos sentidos, invenciones posibles, en Baquero, R., Pérez, A. y Toscano, A. G. (Comps), *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*, Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- Lozano Urbieto, María Iciar. (2003). Nociones de Juventud. *Revista Última Década*, N° 18. CIDPA Viña del Mar, Abril 2003, 11-19.
- Machado Pais, José (2000). Las transiciones y culturas de la juventud: formas y escenificaciones. *Revista internacional de ciencias sociales* La juventud en transición (tema del número) N° 164 Junio: 89-101
- Margulis, Mario y Urresti, Marcelo. (1998). La construcción social de la condición de juventud, en Cubides, H., Laverde, M. C., Valderama, C. (Eds.), *"Viviendo a toda". Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (p.3-21), Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Poggi, Margarita. (2008). Una radiografía de los sistemas educativos de América Latina. Desafíos para las políticas educativas. *Revista Pensamiento Iberoamericano*, N° 3, 2da. Época.
- OIT (2008a) *Propuestas para una política de trabajo decente y productivo para la juventud Argentina*, Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Lima: Oficina Internacional del Trabajo (Trabajo decente y juventud), OIT.
- OIT (2008b) *Juventud y cohesión social en Iberoamérica. Un modelo para armar*, elaborado por la Comisión Económica para América Latina y El Caribe y la Organización Ibero-americana de Juventud (OIJ), Santiago de Chile.
- Reguillo Cruz, Rossana. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Rodríguez, Esteban. (2004). *El Estado de Malestar y la administración de la muerte en el Neoliberalismo (Segunda parte)*, Ficha de Cátedra.
- Saintout, Florencia. (2006). *Jóvenes: el futuro llegó hace rato. Comunicación y estudios culturales latinoamericanos*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Sidicaro, Ricardo. (2003). Consideraciones sociológicas sobre la Argentina en la Segunda Modernidad. *Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral*, Año XIII, N° 24, Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional del Litoral, primer semestre 2003.
- Skliar, Carlos (1999). La invención y la exclusión de la alteridad *deficiente* a partir de los significados de la normalidad. *Revista Educacao y Realidade*, Porto Alegre.
- Terigi, Flavia. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana. 28, 29 y 30 de mayo de 2007.
- Terigi, Flavia, Perazza, Roxana y Vaillant, Denise. (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Colección "Educar en Ciudades". Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Tiramonti, Guillermina. (2004). "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación" en Tiramonti, G. (Comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires: Manantial.
- Varela, Julia y Álvarez Uría, Fernando. (1991). *Arqueología de la escuela*, Madrid: La Piqueta.
- Wyn, Johanna y Dwyer, Peter. (2000). Nuevas pautas en la transición de la juventud en la educación. *Revista internacional de ciencias sociales* La juventud en transición (tema del número) N° 164 Junio.



La autorregulación de los errores en las evaluaciones escritas de niños y niñas en la ciudad de Manizales¹

ÁNGELA MARÍA CADAVID MARÍN², JUAN PABLO PARRA NARANJO³

Resumen

Esta investigación se realizó en la Institución Educativa Pablo VI de la ciudad de Manizales con niños y niñas de grado quinto. El principal objetivo fue comprender las implicaciones que tiene la perspectiva temporal en la autorregulación de los errores que evidencian en las evaluaciones escritas niños y niñas. La perspectiva temporal para la autorregulación es notoria en la medida en que se establece la planeación como estrategia para hablar de tiempo pasado, presente y futuro; esto inspira a reflexionar la temporalidad como una importante categoría de análisis con alta injerencia para la autorregulación de los errores del aprendizaje, ya que el discurrir de las acciones humanas permite disponer de metas a corto, mediano y largo plazo dando así orden, coherencia y significado a los hechos cotidianos, lo que permite ejecutar, controlar y supervisar los procesos de aprendizaje, la conciencia de este y la aplicación del conocimiento con pertinencia comportando así mecanismos importantes para autorregular procesos que conducen hacia el conocimiento. El estudio sustenta en su referente teórico las categorías temporales: *tiempo biológico* y *tiempo psicológico*, relacionadas a las posibilidades de comprender la categoría nuclear del trabajo: “el tiempo” en la autorregulación ante los errores que evidencian en las evaluaciones escritas niños y niñas de quinto grado. Metodológicamente el trabajo investigativo se aborda desde la perspectiva del estudio de caso propuesta por Yin (2003), este tipo de estudio es un caso con unidad *holística*, de carácter temporal y de carácter mixto, con la aplicación de un diseño de investigación donde la población estuvo compuesta por 25 niños y niñas. Los datos estadísticos que sostienen esta investigación vienen de los resultados obtenidos por la aplicación de los instrumentos a niños y niñas de grado quinto. Entre ellos se tiene un Subtest de historietas (prueba WISC – R) para analizar la variable dimensión temporal, la prueba Stroop: test de colores y palabras, para analizar la variable autorregulación y una prueba proyectiva (historieta), que niños y niñas elaboraron para abordar qué percepción tenían de los errores que cometían en los exámenes. El procesamiento de los datos

1 Recibido: Septiembre 29 del 2010. Aprobado: Noviembre 21 del 2010.

2 Ángela María Cadavid Marín. Nacionalidad: colombiana. Licenciada en Educación Física de la Universidad de Caldas. Magister en Educación. Docencia de la Universidad de Manizales, Colombia. Correo electrónico: angelacadavid1@hotmail.com.

3 Juan Pablo Parra Naranjo. Nacionalidad: colombiano. Docente Institución Educativa Pablo VI, Escuela de Carabineros “Alejandro Gutiérrez”, Universidad de Caldas. Licenciado en Educación Física de la Universidad de Caldas. Magister en Educación. Docencia de la Universidad de Manizales, Colombia. Correo electrónico: juanpabloparranaranjo@gmail.com

permitió determinar que, a pesar de que las funciones metacognitivas de niños y niñas no presentan inhabilidad para realizar dichos procesos, la construcción cognitiva de la perspectiva temporal necesaria en los procesos de autorregulación de los errores, aún no se ha desarrollado en los niños. Esto se evidencia en los resultados del Subtest de historietas y en las narraciones que realizan los niños, donde toda posibilidad de autorregulación de los errores está ligada a los sentimientos, emociones y connotaciones morales que los mismos suscitan. Permitiendo concluir que niños y niñas evidenciaron insuficiencia con respecto a la calidad del proceso de autorregulación, en tanto no es adecuado el equilibrio entre su posición crítica y los sentimientos y valoraciones afectivas del propio comportamiento, mostrando un centramiento afectivo/moral difícilmente evitable que supone que la perspectiva temporal como construcción cognitiva constriñe la posibilidad de trascender el desplazamiento de las percepciones subjetivas de niños y niñas, las cuales interfieren con sus situaciones reales.

Palabras claves: Perspectiva temporal, autorregulación de los aprendizajes, errores en la evaluación

Self-regulation of the errors in the written evaluations of children in the city of Manizales

Abstract

This research was conducted at the Educational Institution Pablo VI in the city of Manizales with children in fifth grade. The main objective was to understand the implications of time perspective on self-regulation of errors evident in the written evaluations children. The time horizon for self-regulation is evident in the extent to which planning is established as a strategy to talk about past, present and future, that inspires us to reflect seasonality as an important category of analysis with high self-interference for errors learning, as the discourse of human actions can have short-, medium-and long-term giving order, coherence and meaning to everyday events, which allows you to run, control and monitor the learning process, awareness of this and the application of relevant knowledge and behaving important mechanisms to regulate their processes that lead to knowledge. The study based on its theoretical basis the temporary categories: biological and psychological time, related to the possibilities of understanding the core category of work: "time" in self-regulation to demonstrate errors in the written evaluations fifth children grade. Methodologically the research work is approached from the perspective of the case study proposed by Yin (2003), this type of study is a holistic unit case, temporary and mixed, with the implementation of a research design where the population consisted of 25 boys and girls. The statistical data to support this research come from the results obtained by the application of instruments to children in fifth grade. Among them is a comic Subtest (WISC - R) to examine the variable temporal dimension, the Stroop test: test of colors and words, to analyze the self variable and a projective test (cartoon), which prepared children for address how perception of the errors were committed in the examinations. The processing of the data allowed determining that although meta-cognitive functions of children



have no disability to perform these processes, the cognitive construction of the necessary time perspective in the processes of self-regulation of errors, has not yet been developed children. This is evidenced by the results of Subtest and comic narratives performed by children where all possibility of error self-regulation is linked to feelings, emotions and moral connotations that they engender. To the conclusion that children showed non-compliance with the quality of self-regulation process, while not suitable balance between his criticism and feelings and values affect one's own behavior, showing a centering affective / moral means that hardly avoidable time perspective as a cognitive construction constrains the possibility of moving beyond the subjective perceptions of children, which interfere with their actual situations.

Keywords: Temporal perspective, self-regulation of learning, assessment errors

1. Justificación

Las experiencias pedagógicas y didácticas de la escuela actual aún preconizan que el error debe ser evitado debido a que en los procesos de planeación y desarrollo de las actividades del aula está implícitamente propuesto que en dichas actividades si se siguen las prescripciones previstas por el docente, no se cometerán errores en el aprendizaje. En este sentido de la Torre expresa:

La consideración negativa del error es un indicador más del paradigma positivista. Siendo el éxito, la eficacia, el producto, el criterio desde el que se analiza el aprendizaje, resulta natural que todo elemento entorpecedor como es el error debe evitarse (...) un punto de vista coherente si se entiende la instrucción como resultado. El error al igual que la interferencia, son estudiados como obstáculos, como situaciones negativas que es preciso evitar (torres, 1993, p. 37).

Desde esta perspectiva de enseñanza (que en el medio se denomina tradicional o de trasmisión), el docente básicamente explica los contenidos a través de diferentes medios a unos estudiantes que supuestamente no conocen sobre el tema que se desarrolla, por tanto, la evaluación tiene como función obtener información

sobre lo que han asimilado al final del proceso expositivo.

Sanmartí (2010), expone algunos hechos que suceden en las prácticas evaluativas de la escuela. En primer lugar es común que para evitar que los alumnos cometan errores se tiende a facilitarles la tarea al máximo, la autora citada, al hacer una revisión de libros de texto, evidenció que las respuestas a la mayoría de los ejercicios propuestos se encuentran referenciados en el mismo texto, lo cual implica un mínimo esfuerzo, ya que no es más que copiarlas.

Un segundo hecho se refiere a la gran cantidad de tiempo que dedica el docente a "corregir" ejercicios, trabajos y pruebas de todo tipo. *"Generalmente devolvemos los trabajos con algunos comentarios y una "nota". Sin embargo, se puede afirmar que no hay tiempo más inútil para el aprendizaje de nuestros alumnos que el que dedicamos a valorar sus trabajos, al menos tal como lo hacemos habitualmente"* (Sanmartí, 2010, 2).

Algunos estudios (Veslin y Veslin, 1992, citados por Sanmartí 2010) muestran que los alumnos que han cometido errores, raramente comprenden las anotaciones realizadas por los docentes y en mucho menos grado les son útiles para mejorar. *"Si se les devuelve los trabajos con comentarios y una nota, sólo se fijan en la nota (Butler, 1988), por lo que el tiempo*

utilizado por el profesorado para realizarlos es en buena medida tiempo perdido. También está comprobado que cuando se realizan demasiados “controles”, se tiende más a desalentar que a estimular el entusiasmo del alumnado hacia el proceso de aprendizaje” (Sanmartí, 2010, 3).

Desde lo anotado, la evaluación requiere muchas horas de trabajo del docente, pero, sus resultados, tal como se realiza, repercuten muy poco en la formación de los alumnos, pues como se expresó, éstos tienden es a mirarlos en torno al puntaje obtenido en la nota, no importando si esta es cuantitativa o cualitativa.

En tercer lugar, se refiere al hecho de que la evaluación tiene importancia desde la relación que se establece en cómo se enseña y cómo se aprende. Es frecuente al respecto encontrar unidades didácticas muy interesantes, pero al finalizar su aplicación los procesos de evaluación se realizan con preguntas reproductivas y simples. De esta manera, los alumnos perciben que lo importante no es el conocimiento generado en el desarrollo de la actividad didáctica, sino lo que se exige en la evaluación final de la unidad.

...en un estudio realizado (Custodio, 1996) las profesoras verbalizaron que para ellas era importante que los alumnos aprendieran a relacionar, a analizar, a deducir... aspectos del tema objeto de estudio en ese momento. En cambio, sus alumnos (15 años) dijeron que era importante “saberse los nombres” y “saber qué era cada cosa”. Al contrastar sus puntos de vista con las preguntas planteadas en el examen, se comprobó que las percepciones de los alumnos se ajustaban bastante a lo propuesto en éste. Consecuentemente, si creen que lo que se les pide lo pueden responder leyendo la lección del libro de texto el día anterior al examen, no tendrá sentido para ellos dedicar mucho esfuerzo los días previos (Sanmartí, 2010, 7).

Por último, Sanmartí describe la dificultad que encuentran los alumnos para encontrarle sentido al esfuerzo necesario que se debe llevar a cabo para regular los errores y las dificultades que se deben superar para subsanarlos a través de mecanismos de ejecución, control y supervisión, que permitan reflexionar sobre las propias acciones cognitivas y sobre las consecuencias de las mismas al solucionar los errores que se presentan en la evaluación.

En este sentido, los estudiantes que han desarrollado habilidades de autorregulación, mientras están dedicados a la solución de un problema o a la identificación de los errores en las evaluaciones:

“...son capaces de pensar acerca de su acción cognitiva como si un supervisor estuviera monitoreando sus pensamientos y acciones; además, piensan activamente acerca de lo que ellos están haciendo, y son capaces de ejercer control sobre sus propios procesos cognitivos. El mejoramiento académico sustancial que se derivaría como consecuencia de hacer a las personas más conscientes de su desempeño cognitivo propio, es una de las razones que convierte a la metacognición en un área de investigación bastante promisorio” (González, 2004, 12).

El auge investigativo sobre la autorregulación en el aprendizaje y en la evaluación de éstos, ha dado como resultado abundante literatura en la que confluyen puntos de vista diferentes, determinados por la concepción de aprendizaje que subyace en los procesos de autorregulación al que se hace referencia. Un estudio realizado en el 2008 por Martín y McLellan (citado por Álvarez Valdivia, 2009) pone de manifiesto la multiplicidad de definiciones y concepciones que expresan en la investigación reciente sobre autorregulación en los estudios abordados por la psicología de la educación.



La revisión realizada por estos autores pone de relieve confusiones no sólo conceptuales, incluso erróneas interpretaciones en las contrastaciones empíricas, que con frecuencia hacen aparecer un enfoque de la autorregulación centrado en el individuo en detrimento de una adecuada consideración de los contextos sociales y culturales que determinan la función reguladora del comportamiento (Álvarez Valdivia, 2008, 4).

La importancia que la comprensión de los procesos de autorregulación de los aprendizajes desde categorías contextuales sociales y culturales, pone de manifiesto en la revisión de los antecedentes que se han realizado para el presente estudio, que la dimensión temporal en el proceso de autorregulación que realizan los niños y las niñas a partir de los errores que cometen en las evaluaciones escritas no ha sido abordada en las investigaciones consultadas. A pesar de que la dimensión de tiempo se constituye en una de las características básicas del comportamiento humano, pues como variable psicológica ha sido crucial en la evolución de la especie; y, para el caso de la autorregulación se manifiesta en la posibilidad que esta misma provee en el establecimiento de metas a corto, mediano y largo plazo.

En este sentido, la investigación realizada por Díaz-Morales (2006, 565) sobre la dimensión temporal futura y ciclo vital demostró que a medida que las personas se hacen mayores, se incrementan las metas en el presente y disminuyen las ubicadas en el futuro distante, la actitud hacia el pasado se hace más positiva, disminuye la idealización del futuro y aumenta la satisfacción con la vida.

En el presente estudio se considera, apoyados en los resultados de la investigación de Díaz-Morales (2006), que la percepción del tiempo “constituye uno de los elementos fundamentales de la cognición que da sentido a las experiencias vividas (James, 1890), permite, autorregular el

comportamiento presente (Lewin, 1943) y anticipa el futuro (Fraise, 1967)” (565).

Desde esta perspectiva, el componente cognitivo que se ha relacionado en la literatura sobre los procesos de autorregulación, como es el de la planificación, el cual está relacionado con: la búsqueda de metas, la construcción de planes y la realización de éstos, se basan en el conocimiento de las posibles metas futuras y el contexto vital en las que se realizan, y permiten posteriormente construir un plan, proyecto o estrategia para realizar la meta en el contexto elegido. Así, “la cantidad de conocimiento sobre las metas, y contextos futuros, la complejidad del plan construido para lograrlas y el nivel de realización presente, constituirán el componente de planificación” (Díaz-Morales, 2006, 52).

Dado que la autorregulación de los aprendizajes a partir del error en el marco de la didáctica se ha investigado desde el punto de vista de los errores conceptuales o ideas previas de los alumnos “se vio la necesidad de replantear la visión del “error” en el proceso de aprender. Se pasó de considerarlo negativo a percibirlo como algo totalmente normal, que conviene detectar, comprender sus causas y ayudar a superarlo” (Simón, Márquez y Sanmartí, 2006, 1).

Tal como lo propone Astolfi (1999) el problema de los docentes, (y del propio alumno), es entender por qué se cometen los errores. Por tanto, la evaluación no es la que lleva a poner una ‘nota’ sino la que posibilita comprender la ‘lógica’ aplicada por el alumno, que es totalmente normal que sea distinta de la del profesorado.

La afirmación anterior conduce a la presente investigación a considerar la dimensión temporal como una categoría de análisis muy importante para la autorregulación de los errores en el aprendizaje en los niños y las niñas, debido a que el acontecer de los hechos personales y sociales, se distribuyen en clases temporales elegidas por los estudiantes para dar orden, coherencia y significado a los

eventos; estos marcos temporales permiten codificar, almacenar y evocar las situaciones que desde el punto de vista cognitivo constituyen el elemento clave para autorregular el comportamiento hacia los aprendizajes.

2. Problema de investigación

¿Qué implicaciones tiene la perspectiva temporal en la autorregulación de los errores que evidencian en las evaluaciones escritas los niños y las niñas de grado quinto de la Institución Educativa Pablo VI de la ciudad de Manizales?

3. Objetivos

Comprender las implicaciones que tiene la perspectiva temporal para la autorregulación de los errores que evidencian en las evaluaciones escritas los niños y las niñas de grado quinto.

Describir las características de los actos educativos de los niños y las niñas de quinto de básica primaria en la autorregulación ante los errores que evidencian en las evaluaciones escritas.

Comprender los códigos simbólicos de dichas acciones y las implicaciones de la dimensión temporal en ellas.

4. Descripción teórica

Entendiendo la educación como proyecto temporal orientado a unos fines y articulado propositivamente, es pertinente comprender “el tiempo educativo” en el marco de una experiencia que se da en un tiempo espacializado, que como acontecer histórico se delimita en tiempos, en fases o etapas, caracterizado por la aprehensión de la realidad, proyección y praxis, convirtiendo la temporalidad en exigencia de posibilidad como referente temporal del legado y la tradición, recuperando la conciencia moral y reflexiva de la educación, que a su vez se constituye en un escenario tensional y dialéctico, adoptando experiencias continuas y discontinuas, concibiéndose más allá del “aquí” y el “ahora”, apoyado en la

posibilidad como horizonte, asumiendo por tanto, una compleja red de tiempos: objetivable, percibido, vivido e institucional. Desde el entorno sociocultural, el tiempo adquiere un valor instrumental y funcional que regula las actividades sociales en cuya estructura multidimensional se destaca la comunicativa. Y, por último, desde el marco psicobiológico la actividad educativa se remite a una temporalidad endógena, rítmica, ubicada en la actividad psicobiológica del alumno desde la cual se rescata el sujeto como posibilidad de la realización de la acción educativa, cuya actividad biológica, psicológica y social tiene unas estructuras cíclicas que condicionan dichas acciones educativas.

Desde esta perspectiva, para el ser humano el modo en que organiza su vida y la forma en que se determinan los sucesos son centrales respecto de las nociones que éste tenga de pasado, presente y futuro. De esta manera, para el niño en su proceso de desarrollo es indispensable dominar cada una de estas nociones temporales que están mediadas por los modelos temporales inmersos en su cultura.

Lola Risco (1991, citada por Cerezo, 2009), coincide con la división de la estructuración temporal de Moral y Tasset, definiendo el tiempo subjetivo como el vivido por cada sujeto, característico de cada ser viviente; que se va organizando progresivamente desde el momento en que aparece la memoria y cuando los acontecimientos del vivir cotidiano, al dejar su huella en la vida de cada sujeto, van determinando ritmización temporal de actitudes, expectativas, deseos y exigencias. Por otro lado, define el tiempo objetivo como algo concreto que se limita al periodo de duración en el que se lleva a cabo una acción cualquiera.

Bueno (1993), plantea las características claves que comprometen las nociones temporales construidas por los niños:

- a) la secuenciación temporal de dos sucesos uno en relación al otro;



- b) el pasado y el futuro como categorías mutuamente exclusivas;
- c) el doble significado del presente, como punto de referencia y como categoría de la experiencia que se puede expandir;
- d) los límites cambiantes entre él y el presente, así como entre presente y el futuro;
- e) la naturaleza continuamente cambiante del presente y los contenidos cambiantes de cada una de las categorías temporales de pasado presente y futuro;
- f) la necesidad de descentrarse y de considerar un tiempo de referencia diferente del propio presente inmediato de uno (p.41).

Según Harner (1982, citado por Bueno, 1993) dado que el lenguaje proporciona las estructuras para pensar y comunicarse, es este el medio por el cual los niños y niñas transmiten las nociones de sucesos pasados y futuros (ideas que no tienen una realidad física inmediata), las cuales varían sustancialmente en las diferentes culturas, así como dentro de cualquier comunidad lingüística particular.

En la medida que los niños y niñas van dominando las distinciones conceptuales y lingüísticas y las coordinan con su experiencia práctica de los tiempos pasado y futuro, también van ampliando su comprensión de la extensión del pasado y de la secuenciación de los sucesos y se vuelven más capaces de cuantificar el tiempo y de imaginar un futuro nuevo y distante. Comprender y comunicarse claramente sobre las relaciones básicas de pasado, presente y futuro es un logro importante en sí mismo, además del fundamento para el desarrollo potencial de un mayor cuerpo de conocimiento temporal (Bueno, 1993, 42).

Con respecto a los escolares entre 8 y 12 años (rango en el cual se desarrolla la presente investigación), Cerezo (2009)

afirma que la noción temporal es una de las más difícilmente accesibles. *“A menudo se puede ver, desde la experiencia práctica, que durante los primeros 10 años de vida los niños tienen un difícil trabajo para “hacerse la idea” de cómo es el desarrollo del tiempo con que medimos la historia, o de lo que significan los espacios que están más allá de lo que él o ella conoce” (9).*

En conclusión Cerezo (2009) asevera que la comprensión del tiempo está muy relacionada al conocimiento físico y social; y el niño lo construye a través de las siguientes fases:

- Concibe el tiempo solamente relacionado al presente, no contempla mentalmente el pasado ni el futuro. Tiene una dimensión única del tiempo.
- Comienza a entender que el tiempo es un continuo, que las cosas existen antes de ahora y que existirán después de ahora.
- Usa el término de mañana o ayer, quizás no acertadamente, pero con indicios de que comprende la existencia de un pasado y un futuro. Reconstruye hechos pasados, pero no lo hace secuencial ni cronológicamente.
- Por ejemplo, si le pedimos que nos cuente cómo hizo su pintura, lo podrá contar, pero no secuencialmente, por dónde empezó, que hizo después y así sucesivamente.
- Reconstrucción secuencial y cronológica del tiempo y comprensión de las unidades convencionales del mismo. Por ejemplo: semana, mes, hora, etc. En esta fase el niño ya comienza a mostrar una visión objetiva del tiempo (10).

Sanmartí (2010) describe la dificultad que encuentran los alumnos para encontrarle sentido al esfuerzo necesario que se debe llevar a cabo para autorregular los errores y las dificultades que se deben superar para subsanarlos a través de mecanismos de ejecución, control y supervisión, que permitan reflexionar

sobre las propias acciones cognitivas y sobre las consecuencias de las mismas al solucionar los errores que se presentan en la evaluación. Debido al acontecer de los hechos personales y sociales, que se deben tener en cuenta para los procesos de autorregulación de los aprendizajes suponen la distribución en clases temporales elegidas por los estudiantes para dar orden, coherencia y significado a los eventos; estos marcos temporales son indispensables para codificar, almacenar y evocar las situaciones que desde el punto de vista cognitivo constituyen el elemento clave para autorregular el comportamiento hacia los aprendizajes. Esta afirmación conduce a la presente investigación a considerar la perspectiva temporal como una categoría de análisis muy importante para la autorregulación de los errores en el aprendizaje en los niños y las niñas.

Para realizar la discusión sobre la metacognición, se parte de su significado: "Meta es un prefijo griego que denota, entre otras acepciones, las de traslación, cambio, posteridad, transformación, compañía. De esta manera, metacognición es un vocablo que hace referencia a lo que viene después de, o acompaña a la cognición" (González, 2004, 7).

Jhon Flavell es uno de los pioneros en esta área y la mayoría de las veces se le atribuye la paternidad de la palabra, la cual usa para referirse tanto al conocimiento o conciencia que uno tiene acerca de sus propios procesos y productos cognitivos, como al monitoreo (supervisión sobre la marcha), la regulación y ordenación de dichos procesos en relación con los objetos cognitivos, datos o información sobre los cuales ellos influyen, normalmente al servicio de un objetivo o meta relativamente concreta. (Flavell, 1976, 232)

La actividad metacognitiva se describe como la capacidad que tienen los individuos para planear cuáles tácticas se deben usar en las circunstancias que se le presentan a diario, cómo utilizarlas adecuadamente, monitorear este proceso,

evaluarlo para asegurarlo y cambiarlo si es necesario. "La metacognición ha sido definida como la habilidad para monitorear, evaluar y planificar nuestro propio aprendizaje (Flavell, 1979). De manera aún más general fue definida por Flavell (1987) como cualquier "conocimiento sobre el conocimiento" (Tamayo, 2006). De esta manera, es metacognición el reconocimiento que se tiene sobre el pensamiento y aprendizaje propio.

Para Costa (citado por Vargas y Arbeláez, 2002), la capacidad metacognitiva es un atributo del pensamiento humano que se vincula con la habilidad que tiene una persona para: (a) conocer lo que conoce; (b) planificar estrategias para procesar información; (c) tener conciencia de sus propios pensamientos durante el acto de solución de problemas; y (d) para reflexionar acerca de y evaluar la productividad de su propio funcionamiento intelectual (Vargas y Arbeláez, 2002).

La metacognición es un término que se utiliza para nombrar ciertos procedimientos, acciones y habilidades cognitivas que lleva a cabo un individuo, por medio de la utilización un grupo de elementos y recursos que le proporcionan la facultad de obtener, crear y valorar información, al mismo tiempo que dicho individuo pueda reconocer y autorregular su pensamiento intelectual, verificando constantemente su progreso personal. Entendida como una actividad mental por medio de la cual los procesos mentales se convierten en un elemento de juicio y reflexión, permite al individuo llevar a cabo procesos importantes como la memoria, la comprensión y la atención.

Desde este punto de vista, da la posibilidad al individuo de concientizarse de sus potencialidades para fortalecerlas, reconocer sus debilidades para remediarlas e impedir así la presentación de equivocaciones, mejorando de esta manera su aprendizaje y aumentando la posibilidad de lograr conocimientos de manera independiente.



La metacognición faculta al individuo para tomar conciencia sobre los conocimientos que posee y los procesos mentales que lleva a cabo para utilizar dichos conocimientos para su aprendizaje. Esto hace que su adquisición de nociones lo haga de manera responsable y regulada, planificando la mayoría de las veces su obtención de conocimientos.

Así, la metacognición puede ser valorada de alguna manera como una habilidad que posee el ser humano para controlar lo que aprende y sobre todo la conciencia que tiene sobre lo que aprende: *“...la habilidad metacognitiva debe ser entendida como conocimiento y capacidad de regulación de cualquier actividad cognitiva y –como tal- es una de las tendencias evolutivas propias de la “tercera infancia y de la adolescencia”* (Flavell, 1985, 85).

Otake (2009), reconoce que tanto la cognición como la metacognición comporten muchas características, sin embargo atribuye a la cognición los procesos que tienen que ver con la comprensión de la información que las personas necesitan procesar, mientras que la metacognición se encarga de saber cómo aplicar estratégicamente dicha información. Es decir, las habilidades cognitivas son aquellas que se utilizan para realizar una tarea, y las habilidades metacognitivas son aquellas que permiten entender cómo se realizó.

El conocimiento de la comprensión de los procesos metacognitivos resulta como lo propuso Flavell (citado por Díaz Barriga, 2002) de la interacción de tres variables a saber:

- * La persona: las creencias que ella tiene sobre sus propios conocimientos, capacidades o limitaciones y su relación comparativa con los demás.
- * La tarea: la percepción que la persona tiene sobre las características intrínsecas de la tarea, su dificultad y como se relacionan con la persona.
- * La estrategia: los conocimientos sobre las estrategias que se pueden aplicar a los diferentes procesos cognitivos (134).

Igualmente, los procesos metacognitivos se desarrollan a partir de dos componentes principales: el conocimiento metacognitivo que se refiere al conocimiento de los procesos cognitivos y su control, y las experiencias metacognitivas que se refieren a las estrategias de planeación, monitoreo y evaluación de dichos procesos cognitivos. (Flavell, 1985)

Desde el punto de vista del aprendizaje la metacognición tienen que ver con la teoría de expertos y novatos. Estos últimos no evalúan su comprensión de las cosas; no revisan la calidad de sus trabajos; están satisfechos sólo con terminar superficialmente sus trabajos; y se les dificulta encontrar la relevancia o relación que pueda haber con otras actividades. No obstante, si se les dan las herramientas y el entrenamiento necesario, en algunas áreas por lo menos, empiezan a desarrollar las habilidades metacognitivas básicas necesarias para reconocer sus limitaciones y necesidades. (Otake, 2006)

Por lo tanto, la metacognición posibilita a los estudiantes, además de un buen desempeño en una asignatura determinada, interrelacionar los saberes con otras áreas (transversalizar), encontrando mayor información para despertar su interés, mejorando notablemente la aptitud hacia el aprendizaje; de esta manera se crea en ellos aspectos tan fundamentales para la metacognición como lo son la responsabilidad y la autonomía.

Costa (s/f, citado por González, 2004) propone los indicadores de mal y buen funcionamiento metacognitivo. Frente a los indicadores de mal funcionamiento metacognitivo señala los siguientes:

- (a) *Seguir instrucciones o ejecutar tareas sin interrogarse a si mismo acerca de por qué se hace lo que se está haciendo;* (b) *no interrogarse a si mismo a cerca de las estrategias de aprendizaje propias;* (c) *no evaluar la eficiencia de la propia ejecución intelectual,* (d) *no saber qué hacer para superar algún obstáculo*

encontrado durante el proceso de resolución de problemas; (e) incapacidad para explicar las estrategias seguidas en un proceso de toma de decisiones (9)

En relación con los indicadores de buen funcionamiento metacognitivo el autor señalado expone los siguientes:

(a) buena ejecución de tareas cognitivas complejas; (b) flexibilidad y perseverancia durante el proceso de solución de problemas; (c) planificación de habilidades intelectuales; (d) buena "gerencia" de los recursos intelectuales que poseen (habilidades percepto motoras básicas, lenguaje, creencias, conocimientos previos del contenido específico, procesos de memoria, destrezas de aprendizaje) con la intención de alcanzar un resultado esperado (9).

Es importante dentro de lo que se enseña a los estudiantes, involucrar la enseñanza para "aprender a aprender", teniendo en cuenta que el estudiante no sabe solo hacer autorregulación⁴, necesita la regulación por parte del docente para que éste logre que el estudiante alcance los objetivos planeados y guíe el proceso de desarrollo. Cuando los estudiantes han sido entrenados en estrategias de autorregulación, al cabo de un tiempo son capaces de formularse preguntas de alto nivel de conciencia respecto a las tareas y a lo que aprenden, lo que suele ser obstaculizado por las relaciones inapropiadas del profesor

y los alumnos y las estructuras formales en las que trabajan.

Por lo tanto, la óptima realización de una tarea académica no depende exclusivamente de las capacidades de los alumnos; sino, además, de la motivación que las mueve y de la evaluación que éstos realizan de ellas, a partir de la información recibida acerca de la efectividad de sus anteriores realizaciones, especialmente por parte del profesor. Por tanto, al intentar explicar por qué los alumnos rinden de la forma en que lo hacen, es imprescindible tener en cuenta sus motivaciones y creencias personales sobre las capacidades de que disponen para realizar las tareas.

Es importante reconocer que la motivación hacia el aprendizaje de los alumnos está por las percepciones que tienen de sí mismos y de las tareas a las que se ven enfrentados ya que la conducta es propositiva e intencional y que está guiada por la representación de metas, siendo unánimes los acuerdos en que las metas generales de la conducta de rendimiento son demostrar competencia e incrementar, o al menos proteger, los sentimientos de valía y autoestima.

En general, se puede señalar que los modelos de aprendizaje autorregulado están integrados por tres elementos básicos: el uso de *estrategias de aprendizaje autorregulado*, el *compromiso hacia las metas académicas* y las *percepciones de autoeficacia* sobre la acción de las destrezas por parte del alumno. (Alonso y Montero, 1990)

De esta manera, como el proceso de aprendizaje está ligado a la capacidad de autorregular lo que se aprende, es en los primeros años de la etapa escolar, en donde los alumnos necesitan que reiterativamente se les esté indicando como lo están haciendo y que el profesor les indique dónde están sus errores, para sentir una cierta seguridad en sus avances académicos. Ahora bien, para lograr un buen aprendizaje en toda la etapa escolar, se hace necesario que sea el propio alumno

4 En la presente investigación se retoma el término de autorregulación para relacionar los aspectos cognitivos-metacognitivos y motivacionales los cuales se han abordado de forma conjunta desde hace relativamente poco tiempo, ya que en un principio fueron analizados por separado, impidiendo apreciar su alcance y posibilidades. Como consecuencia, el enfoque conjunto ha dado como resultado la aparición del nuevo constructo conocido como *aprendizaje autorregulado* como lo proponen Francisco Herrera Clavero e Inmaculada Ramírez Salguero del Instituto de Estudios Ceutíes de la Universidad de Granada España.



quien aprenda a identificar sus propios errores para su regulación, abordando el error en el momento que este sucede y no esperar a posteriori. A esto Sanmartí, hace referencia señalando: “Los alumnos que aprenden son fundamentalmente aquellos que saben detectar y regular ellos mismos sus dificultades y pedir y encontrar las ayudas significativas para superarlas” (Sanmartí, 2000, 57).

Estos alumnos exitosos desarrollan la capacidad de ser críticos de su propio aprendizaje, llevando a cabo diálogos hacia su propio proceso que les permitirá regular en el momento preciso la adquisición del nuevo conocimiento.

Este diálogo, llevará al alumno a aceptar el error como algo normal dentro de su proceso de aprendizaje, ya que a través de la metacognición dará respuestas a estas inquietudes, no esperando que un agente le señale los errores y más aún, entregue las respuestas a éstos, teniendo en cuenta que sólo quien ha cometido los errores puede corregirlos. El docente, estará llamado ahora a proponer acciones que ayuden a los alumnos a autorregular su aprendizaje descentralizando así, el poder regulativo del profesor.

5. Metodología

Brindar evidencia empírica sobre las implicaciones de la perspectiva temporal en la autorregulación de los errores que evidencian los niños y las niñas de grado quinto de básica primaria en las evaluaciones escritas así como comprender los códigos simbólicos de dichas acciones y las implicaciones de la dimensión temporal en ellas responde a un interés investigativo de carácter interpretativo y obedece a una finalidad comprensiva.

El presente estudio se ubica desde la perspectiva del estudio de caso propuesta por Yin (2003, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2006) quien establece una clasificación de los estudios de caso; para ello toma en cuenta dos factores: número de casos y unidad de

análisis. En cuanto al número de casos, la tipología considera: *un caso* o *varios casos* (regularmente de dos a 10). Por lo que respecta a la unidad de análisis, Yin (2003) los subdivide en: casos con unidad *holística* (todo el caso tomado como una sola unidad de análisis) y casos con unidades *incrustadas* (varias unidades de análisis dentro del caso). Para la presente investigación, de acuerdo con la tipología de Yin (2003) se desarrolla el estudio de un solo caso con una unidad holística dada por la búsqueda de “las implicaciones de la perspectiva temporal en la autorregulación de los errores que evidencian los niños y las niñas de grado quinto de básica primaria en las evaluaciones escritas”.

Con el fin de abordar la percepción que los niños y las niñas tenían de los errores que cometen en los exámenes se elaboró una prueba proyectiva que consistió en un cuento, a manera de historieta, que los niños y las niñas elaboraron inmediatamente después de que la docente les entregara un examen escrito en el cual habían sacado una nota que los calificaba como “perdido” debido a varios errores cometidos.

Se utilizó la prueba STROOP: Test de colores y palabras (Golden, 2007), para medir la autorregulación desde: flexibilidad cognitiva, resistencia a la interferencia de estímulos externos y creatividad.

Para analizar la perspectiva temporal se aplicó el Subtest de Historietas WISC – R (Wechsler 1993). Las operaciones cognitivas involucradas incluyen habilidad para la planificación, anticipación de consecuencias de situaciones iniciales, organización visual, secuenciación temporal y concepto de tiempo. (Wiley y Kaufman, 1994)

Para la aplicación de las pruebas descritas se obtuvo el consentimiento informado de los padres de los niños y las niñas.

6. Muestra

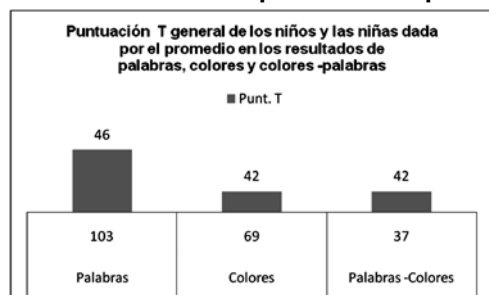
Para dar respuesta a la unidad de análisis propuestas en el presente estudio: *implicaciones tiene la dimensión tempo-*

ral en la autorregulación ante los errores que evidencian los niños y las niñas de grado quinto de básica primaria en las evaluaciones escritas se identificó como muestra 25 niños y niñas (12 niños y 13 niñas) de edades comprendidas entre 10 y 12 años, provenientes de una Institución Educativa Pablo VI de la Ciudad de Manizales. Los criterios de selección fueron los siguientes:

- Niños y niñas que regularmente pierden algunos exámenes de las diferentes áreas de quinto de primaria.
- Que a criterio de la docente no estén catalogados con deficiencias cognitivas.
- Que su rendimiento académico hasta el momento de la aplicación de las pruebas no tengan el año escolar comprometido.

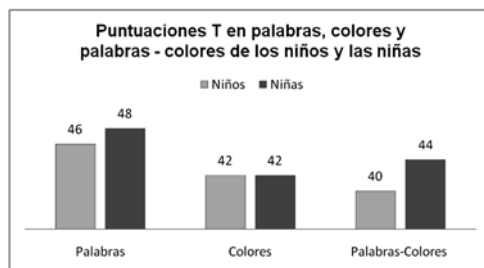
7. Hallazgos

Resultados de la prueba Stroop:



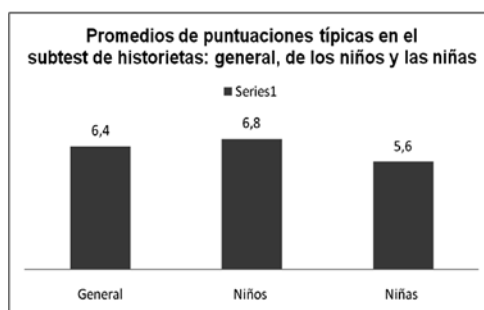
“En todo tipo de análisis, para considerar significativa una diferencia en puntuaciones, esta debe ser al menos de 10 puntos T. Los límites considerados normales se encuentran entre 35 y 65 puntos T en cualquiera de las puntuaciones” (Golden, 2007, 14). A partir de la anotación anterior se puede inferir de los resultados en el test de Colores y Palabras de la prueba Stroop que los niños y las niñas se encuentran en los límites considerados normales ya que como lo muestra la gráfica, las puntuaciones T para palabras fue de 46, para colores de 42 y para palabras - colores de

42, valores que se encuentran dentro del rango esperado.



Como puede apreciarse en el gráfico, al realizar el análisis de las puntuaciones obtenidas por diferencia de sexo no se presentan diferencias de los niños con respecto a las niñas, ya que no existen diferencias de al menos 10 puntos en las puntuaciones T reportadas por los niños y las niñas (palabras niños T = 46 y niñas T = 48, 2 puntos de diferencia a favor de las niñas; colores niños T = 42 y niñas T = 42, no hay puntos T de diferencia, y palabras y colores niños T = 40 y niñas T = 44, con 4 puntos T de diferencia a favor de las niñas). De estos resultados se infiere que el efecto del género no marcó diferencias significativas en ninguna de las variables consideradas en el test; aunque se observó cierta tendencia de las niñas a puntuar ligeramente por encima de los niños en la variable de palabras y en la variable de palabras y colores.

Resultados de la subprueba de historietas del test de WISC-R



El rango de puntuaciones típicas normales está entre 8 y 12. Como puede



observarse en la gráfica, las puntuaciones típicas del grupo general fueron de 6,4, distribuidas en un promedio de puntuaciones típicas para los niños de 6,8 y para las niñas de 5,6, las cuales están por debajo de las puntuaciones típicas normales de la población general, en las cuales las niñas sacaron las puntuaciones típicas más bajas. Como se explicó en la descripción del Subtest de historietas de la prueba WISC –R, mide organización perceptual, anticipación, planeación de situaciones consecutivas, habilidad de razonamiento no verbal, atención a los detalles, secuenciación visual, sentido común, inteligencia aplicada a relaciones interpersonales y captación de secuencias temporales lógicas. De donde se deduce que los niños y las niñas muestran dificultades en estas habilidades de desempeño.

Resultados de las percepciones de los niños y las niñas sobre los errores que cometen en las evaluaciones escritas a través de la historieta narrada

Los niños y las niñas en sus narrativas exponen su experiencia de fracaso académico, evidenciado en los errores cometidos en los exámenes escritos ligados a los sentimientos y emociones que la evaluación les origina. Se alcanza a apreciar que la retroalimentación que los menores hacen sobre su precario desempeño conlleva en algunos casos apreciaciones lógicas que van seguidas de atribuciones subjetivas como expresión de sentimientos de tristeza, pena, aburrimiento. En algunos casos estas atribuciones implican connotaciones morales, vergüenza y culpa. Las previsiones sobre la acción a seguir que los menores establecen a partir del análisis que realizan de sus errores están encaminadas a neutralizar el sentimiento de malestar y/o de culpa más que un propósito articulado destinado a regir de manera consistente su acción, lo cual implica una salida evasiva que desestima la posibilidad de autorregular las situaciones de desventaja académica en que están expuestos por los errores cometidos en los exámenes escritos.

8. Conclusiones

La triangulación de los datos obtenidos en las pruebas y en las narraciones realizadas por los niños y las niñas permitió enfatizar, en el análisis realizado las siguientes conclusiones:

- A pesar de que las funciones metacognitivas de los niños y las niñas no presentan inhabilidad para realizar dichos procesos, la construcción cognitiva de la perspectiva temporal que provee la posibilidad de planificar diversidad de estrategias y metas a corto, mediano y largo plazo necesarias en los diferentes procesos de autorregulación de los errores, aún no se ha desarrollado en los niños y las niñas. Esto se evidencia en los resultados de los instrumentos utilizados como en el Subtest de historietas WISC – R (Wechsler, 1993), el cual analiza básicamente la dimensión temporal y en la Prueba Proyectiva (Historieta), donde los niños y las niñas elaboraron las narraciones inmediatamente después de que la docente les entregara un examen escrito en el cual habían sacado una nota que los calificaba como “perdido” debido a varios errores cometidos, se pudo evidenciar que toda posibilidad de autorregulación de los errores está ligada a los sentimientos, emociones y connotaciones morales que los mismos suscitan. Evidenciando atribuciones subjetivas afectivas donde se destacan sentimientos de pena, tristeza, aburrimiento, vergüenza, baja autoestima al perder las evaluaciones y atribuciones con connotaciones morales donde se destacan también sentimientos de culpa que dependen de la norma externa: la familia, la escuela, la religión. Estos dos aspectos o categorías inhiben la metacognición desde el punto de vista del aprendizaje.
- En general, entendiéndose que también se puede, en el proceso de metacognición ser evaluadas racionalmente las posiciones éticas, estéticas y afectivo – emocionales, como un recurso para

prever la acción a seguir, los niños y las niñas evidenciaron insuficiencia con respecto a la calidad del proceso de autorregulación, en tanto no es adecuado el equilibrio entre su posición crítica y los sentimientos y valoraciones afectivas del propio comportamiento, lo que muestra un centramiento afectivo/moral del cual no pueden desprenderse y que supone que la perspectiva temporal (que aún no se evidencia en los niños y las niñas) como construcción cognitiva constriñe la posibilidad de trascender el desplazamiento de sus percepciones subjetivas, las cuales interfieren con sus situaciones reales frente al error, que presentan exigencias de una autorregulación para la solución de sus problemas prácticos.

- Aunque la perspectiva temporal ha sido abordada en las investigaciones educativas desde el punto de vista de la concepción de tiempo para acceder a los conocimientos de la historia (Carretero 2007), la presente investigación mostró que es también necesaria para la autorregulación de los aprendizajes ya que sin ella no es posible significar los espacios temporales donde puedan realizarse la ejecución de tareas cognitivas complejas y la planificación de habilidades y recursos intelectuales flexibles con la intención de alcanzar resultados esperados.
- La presente investigación lleva a considerar la perspectiva temporal como una categoría de análisis muy importante para la autorregulación de los errores en el aprendizaje en los niños y las niñas, debido a que al acontecer de los hechos personales y sociales, se distribuyen en clases temporales elegidas por los estudiantes para dar orden, coherencia y significado a los eventos. Estos marcos temporales permiten codificar, almacenar y evocar las situaciones que desde el punto de vista cognitivo constituyen el elemento clave para autorregular el comportamiento hacia los aprendizajes.

Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos y de acuerdo con las conclusiones anteriormente descritas, es pertinente tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Es importante empezar a percibir el error como algo cotidiano y normal, como algo constitutivo del aprendizaje que se debe con mucha madurez asimilar, descubrir sus orígenes y convertirlo en un instrumento educativo, para fortalecer el proceso de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.
- Entendiendo la educación como proyecto temporal orientado a unos fines y articulado propositivamente, es pertinente comprender “el tiempo educativo” en el marco de una experiencia que se da en un tiempo espacializado, que como acontecer histórico se delimita en tiempos, en fases o etapas, caracterizado por la aprehensión de la realidad, proyección y praxis, convirtiendo la temporalidad en exigencia de posibilidad como referente temporal del legado y la tradición, recuperando la conciencia moral y reflexiva de la educación, que a su vez se constituye en un escenario tensional y dialéctico, adoptando experiencias continuas y discontinuas, concibiéndose más allá del “aquí” y el “ahora”, apoyado en la posibilidad como horizonte, asumiendo por tanto, una compleja red de tiempos: objetivable, percibido, vivido e institucional.
- Este grupo de trabajo considera pertinente promover en los estudiantes procesos de autorregulación del aprendizaje relacionados con la percepción temporal desde el aspecto de la planeación, lo que implica la utilización de mecanismos como la ejecución, control y supervisión, lo que llevaría a formar estudiantes analíticos, motivados y “metacognitivamente activos”, lo que redundaría en un mejoramiento de su rendimiento académico, convirtiéndose en personas independientes, responsables y autónomas.



- También se debe tener en cuenta a los docentes dentro de todo este proceso, que ellos sean quienes establezcan pautas para que haya una transformación en la vida de aula, es decir, propongan diversas alternativas para que los estudiantes tengan la posibilidad de concientizarse de sus aptitudes y dificultades, teniendo en cuenta los saberes previos, conozcan los resultados que desean obtener de ellos, exploren sobre las particularidades de sus trabajos y de los elementos que inciden de alguna u otra manera sobre los estudiantes, para obviar la memorización cambiando de esta manera la forma de aprender. Las indicaciones que deben dar los docentes para que los estudiantes adquieran todas estas habilidades deben permitir a estos tomar conciencia gradualmente sobre la importancia de adquirir dichas prácticas metacognitivas e integrarlas a su vida escolar.
- Es importante que el estudiante conozca lo que desea alcanzar y reconozca cómo se puede lograr; que comprenda el conocimiento y realice procesos mentales para realizarlo, lo que lleva a la autorregulación del aprendizaje. Esto le permite desplegar todas sus habilidades metacognitivas para llevar a cabo eficazmente el proceso de aprendizaje. Hay que tener en cuenta que es imprescindible la motivación del estudiante para lograr el objetivo propuesto, pues sin motivación, será muy difícil hallar buenos resultados de apropiación del conocimiento y de la conciencia de aprendizaje.
- Dado que una limitación del presente estudio estuvo determinada por la imposibilidad de realizar el proceso investigativo en una cobertura muestral más amplia, y que no se encontraron antecedentes investigativos que enlazaran la perspectiva temporal con los procesos de autorregulación en los errores, se puede considerar este estudio como un primer momento exploratorio para desarrollar investigaciones que pongan en juego interpretativo las variables estudiadas en poblaciones más amplias, para construir un programa de investigación.

Bibliografía

- Alonso, J. y Montero, I. (1990). *Motivación y aprendizaje escolar*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación II: Psicología de la educación*. Madrid: Alianza, 183-198.
- Álvarez Valdivia, I. (2008). *Evaluación del aprendizaje en la universidad: Una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica*. En: Revista electrónica de investigación psicoeducativa, N° 14, Vol. 6 (1), pp. 235 -272. http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/14/espagnol/Art_14_228.pdf
- Astolfi, J.P. (1999). *El error, un medio para enseñar*. Colección: Investigación y enseñanza, 15. Sevilla: Ed. Díada.
- Bueno, M. B. (1993). *El desarrollo del conocimiento humano sobre el tiempo*. En: Revista Infancia y Aprendizaje. No 61 pp. 29-54.
- Díaz Barriga, F. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill
- Bueno, M. B. (1993). *El desarrollo del conocimiento humano sobre el tiempo*. En: Revista Infancia y Aprendizaje. No 61 pp. 29-54.
- Carlson, Neirl, R. (1999) *Fisiología de la conducta*. Barcelona: Ariel Neurociencias.
- Díaz-Morales, J.F. (2006). *Perspectiva temporal futura y ciclo vital*. En: Anales de psicología, 2006, vol. 22, n° 1 (junio), 52-59. Edición web (www.um.es/analesps): 1695-2294.
- Fernández Ballesteros. (1981). *Psicodiagnóstico*. Madrid: Biblioteca de Psicología y educación.
- Flavell, J. (1985). *"Cognitive development"* (2nd de.), Englewood Cliffs, NJ: Prentico-Hall.

- _____. (1976). *Metacognitive Aspects of Problem Solving*. En: L. B. Resnick (Ed.) *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- golden, Ch. (2007). *Stroop. Test de colores y palabras*. Quinta Edición. Madrid: Publicaciones de Psicología Aplicada TEA ediciones
- González, F. (2004). *Acerca de la metacognición*. Revista Innovando año 2, N° 2, p.p. 3 – 13. Consultado en: <http://es.calameo.com/books/0002735797167871a43fe>
- Kandel, E. R. Y schwartz, J. H. (1982). "Molecular biology of learning: Modification of transmitter release". *Science*. 218: 433 - 442.
- Kandel, E.R, jessell, t. M y schwartz J. H. (2000). *Neurociencia y conducta*. Madrid: Prentice Hall.
- Otake, C. (2006). "Las experiencias metacognitivas, sus estrategias y su relación con las plataformas educativas" en *Memorias del 6° Encuentro Nacional e Internacional de Centros de Auto acceso de Lenguas. La autonomía del aprendiente: escenarios posibles*. Consultado en: <http://cad.cele.unam.mx/memorias6>
- Romero, C. (2009). *Trabajo: GTA04: Temporalidad*. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Consultado en: <http://blogdejosefranciscolauracordoba.files.wordpress.com/2009/05/gta04-temporalidad-documento-word.pdf>
- Sanmartí, N. (2010). *La evaluación vista como un proceso de autorregulación*. En prensa, Publicaciones MEC.
- _____. (2000). *10 Ideas Claves. Evaluar para Aprender*. Madrid: Grao Editorial.
- Simón, M; Márquez Bargalló, C. Y Sanmartí, N. (2006). La evaluación como proceso de autorregulación: diez años después. En: *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales* N° 48, p.p. 32 -41
- Tamayo Alzate, O. E. (2006). *La metacognición en los modelos para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias*. Artículo resultado de la investigación: El aula multimodal y la formación y evolución de los conceptos científicos a partir de la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación. Ministerio de Educación Nacional. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas, E., Arbeláez, M. (2002). *Consideraciones teóricas acerca de la metacognición*. En: *Revista Ciencias Humanas UTP*. Número 28. Consultado en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/vargas.htm>
- Wiley Y Kaufman, A. S. (1994). *Intelligent Testing with the WISC-III*. Nueva York: Wiley.
- Wechsler, D. (1993). *WISC –R Escala de Intelligencia de Wechsler para Niños – Revisada*. Manual. Madrid: TEA.



Una doble calzada: la técnica contable y la didáctica creativa. Nueva lógica de posibilidades pensada desde las sensaciones hasta las razones¹

ANA MARTÍNEZ VÉLEZ²

El respeto moral hacia el otro es la base de la interacción educativa en la vida cotidiana, y el a priori sin el que no se puede distanciar la educación del adoctrinamiento.

Joan-Carles Mèlich

Resumen

En este texto relaciono algunos planteamientos que en materia de educación contable, han formulado algunos teóricos en contabilidad; recorrido que se emprende para argumentar la necesidad de incluir la didáctica creativa en el proceso formativo de los Contadores Públicos en nuestro medio, como un camino para significar la técnica contable en el quehacer cotidiano de la profesión.

Son muchas las voces que se han alzado para señalar que el acto educativo en la enseñanza de las asignaturas contables ha estado enfocado a la actividad práctica, privilegiando el hacer, y para el hacer, en una evidente ruptura con el ser y el saber, lo que ha agenciado en los estudiantes el dispositivo del saber contable como adiestramiento técnico para la ocupación laboral, y no como una oportunidad de mirar nuestro contexto desde una perspectiva diferente para aportar a la transformación, no solo del pensamiento contable, sino también de la sociedad y del país en el que vivimos. De estas voces se destacan algunos teóricos contables, los cuales se han citado a lo largo de este texto; en sus teorías se pueden evidenciar posturas frente a la técnica e instrumentalismo contable, acuñándole la culpa del tecnicismo y mecanización con el cual se imparte el conocimiento contable.

Palabras claves: significación de la técnica contable, educación contable, currículo en Contaduría Pública, didáctica creativa en contabilidad.

**A two way road:
the accounting technique and the creative art of teaching.
A new logic of possibilities thought from feelings to reasons**

Abstract

In this text, some approaches are listed by some authors in the accounting field. This is done to support the need to include the creative art of teaching in the learning process

1 Recibido: Noviembre 04 del 2010. Aceptado: Noviembre 22 del 2010.

2 Ana Martínez Vélez. Nacionalidad: colombiana. Contadora Pública, Especialista en Gestión de Costos. Docente Investigadora Asociada de tiempo completo del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Facultad de Administración, programa académico Contaduría Pública. Integrante del Grupo de Investigación en Organización, Ambiente y Sociedad, Colectivo Likapaá, Correo electrónico armartinez@elpoli.edu.co

de public accountants in our environment in order to give meaning to the accounting technique in the task of the profession.

There are many voices that have risen to note that the act of education in the teaching of accounting courses has been focused on practical activity, favoring do, and doing, in a clear break with the self and knowledge, what that students have agency in the accounting device know as technical training for the occupation, and not as an opportunity to look at our situation from a different perspective to contribute to the transformation, not only of accounting thought, but also of society and the country in which we live. Of these voices highlights some theoretical accounts, which have been cited throughout this text in their theories can show off the technical positions and instrumentalism accounting, coined the fault of the technique and mechanization which knowledge is imparted accounting.

Keywords: the meaning of the accounting technique, accounting education, curriculum in public accounting, the creative art of teaching accounting.

1. A modo de introducción

En este sentido, pondré en riesgo ante los lectores mi posición acerca de la técnica contable, no trato de magnificarla, sino de proveerle estatus en el saber contable, en una nueva lógica de posibilidad de entenderla, parafraseando a Heidegger (1994), como una forma de “*descubrir con la mirada lo esencial de la técnica en vez de limitarnos solo a mirar fijamente lo técnico*”. Es evidente que en nuestro contexto universitario colombiano, la mayoría de los estudiantes, [futuros profesionales de la contaduría], tienen la aspiración de insertarse a *la actividad laboral*, razón por la cual desde mi praxis, he pensado que a la técnica¹, como potenciadora del desarrollo de habilidades para la perfección de las profesiones, se le puede significar en el proceso de formación de los contadores, en un marco de compromiso de los docentes en nuestro acto educativo, en relación con la emergencia de un sujeto social y moralmente responsable, con amplio sentido de la ética y de la estética; que desde su quehacer cotidiano aporte soluciones para un mejor país, en una dimensión de pensamiento reflexivo, que los convoque a la investigación a partir del contexto histórico, social y económico de su vivencia y experiencia laboral.

Esta reflexión la abordaré a partir del acto educativo, en especial desde la didáctica, y del currículo, en una ex-

ploración de teorías sobre educación contable estudiadas durante el proceso de la investigación realizada para optar al grado de Magíster en Educación. Finalmente, fundamentaré mi postura en relación con la necesidad de promover la didáctica creativa para el proceso docente educativo del área contable, como una forma de significar la técnica contable, con su visión del *débito y crédito*², en una posibilidad de innovación, en la que los docentes pensemos y repensemos las perspectivas pedagógicas y estrategias didácticas, alternativas para propiciar y favorecer el análisis, conceptualización y reflexión crítica, con un enfoque ético, estético, social y epistémico propiciado en el aula. Esta es una invitación para que los docentes *continuemos mejorando lo que tenemos para llegar a lo que deseamos*, a pesar de los entramados normativos y la colonización técnico-instrumental agenciada en los programas académicos de Contaduría Pública; puede ser que algún día, los teóricos de la contabilidad, los estudiantes y los docentes, demos el *grito de independencia*, y ahí sí, *cesará la horrible noche* en la que se encuentra la educación contable en Colombia.

2. Ir y venir de la educación contable

El devenir de la enseñanza de la contabilidad se ha fundado en la transfe-



rencia de normas, registros, generación de estados financieros y garantía de confiabilidad, ejecutada en un principio por personal de las empresas, en las empresas y para las empresas; luego en colegios e instituciones de capacitación técnica o con programas de formación intermedia³, para surtir la demanda del medio industrial, que solicitaba datos y cifras para el control del conjunto de bienes que componía el patrimonio y el análisis de la gestión de optimización de la riqueza, todo esto anclado en modelos contables internacionales, por cuanto en Colombia se carecía [y aún se carece]⁴ de lineamientos propios y adecuados al contexto socio-económico, presentándose el primer *síntoma* de adopción de políticas foráneas que no consultaban nuestro contexto histórico, social y económico, dejando a la contabilidad en *cuidados intensivos*; en este sentido propongo examinar la siguiente reflexión sobre las manifestaciones de la enseñanza y la práctica contable en Colombia:

Hacia 1945 la Escuela Nacional de Comercio era transformada en Facultad Nacional de Contaduría.... [.....]. Dicha reglamentación sigue anclada en un concepto de enseñanza técnico-comercial sin mayores modificaciones estructurales en el proceso de enseñanza aprendizaje. La profesión contable en estas circunstancias, continúa teniendo un perfil de correcta técnica universitaria con profunda injerencia del pragmatismo anglosajón. (Martínez Pino, 1993, 80)

El pragmatismo anglosajón⁵, al que hace referencia Martínez Pino, se ha agenciado en algunos de los programas académicos de Contaduría Pública en Colombia; con base en sus postulados se han diseñado los currículos; definido los contenidos, los cuales están atravesados por una excesiva normatividad [que no deja espacio para pensar la contabilidad hacia el ascenso de ciencia], y propuesto los procesos de enseñanza-aprendizaje,

en especial la didáctica para la enseñanza de las asignaturas del área contable, orientadas *al hacer, y para el hacer*, en la línea de desarrollar destrezas y habilidades para *operar la* contabilidad de forma instruccional, mecánica y técnica, en particular con lo que se refiere a la función de “identificar, medir, clasificar, registrar, interpretar, analizar, evaluar e informar”⁶; este cúmulo de actividades tienen el fin último de la cuantificación de los fenómenos que devienen de los hechos económicos y financieros de los entes económicos para dar cuenta de los resultados de la gestión en la generación y optimización de la riqueza; en relación con la formación instrumental impartida en las asignaturas contables, me remito al siguiente texto:

En este momento se puede sostener que se vislumbra una racionalidad con arreglo a fines o instrumental en las acciones de la contabilidad, donde los objetivos son establecidos como metas dados por el contexto económico, sin una evaluación, pues el lema del capitalismo es “dejar hacer” dejar que la mano invisible del mercado nos regule, dejar actuar los agentes económicos guiados por sus intereses, los cuales se convierten en la guía del quehacer contable. Estos son establecidos de acuerdo a un análisis cálculo-beneficio, donde se privilegia la utilidad. Dicha racionalidad instrumental es acogida, entre otros aspectos, por la flexibilidad que permite en la manipulación de medios para lograr un fin deseado. La instrumentalidad no cuestiona éticamente las acciones, su intencionalidad es facilitar la acción por encima de cualquier valoración ética, social o política. Y en términos contables, las acciones instrumentales se pueden identificar cuando el propósito del ejercicio de la contabilidad es llegar a dictaminar un resultado cuantitativo que mida el beneficio-utilidad de la dinámica económica empresarial,

pero no cuestiona esa realidad, ni intenta explicarla más allá de los resultados cuantitativos. Así los resultados de la contabilidad son medidos en términos de su utilidad para la toma de decisiones de los usuarios preferenciales, más no en términos de su pertinencia y aporte a la sociedad en general.

El trabajo cosificado encarna aspectos centrales como la eficiencia, la maximización de los recursos del proceso productivo, el menor costo y la mayor utilidad. Sin embargo, la eficiencia puede ser también un peligro; el trabajo funcional se convierte en un fin en sí mismo y puede ser riesgoso para la dirección de la empresa.

Cuando se enuncia que se adopta una racionalidad instrumental se hace referencia a que la contabilidad financiera acoge sus objetivos del campo económico, para ser aplicados en las unidades económicas (empresas), los cuales son sugeridos por los preceptos establecidos del sistema económico vigente, sin preguntarse si son los mejores o no, pero sí considerándolos útiles y necesarios. (Giraldo, 2007, 151)

En la misma línea de Giraldo, pero con un llamado de atención en cuanto la aparente fragmentación de lo humano que padece actualmente la contabilidad, de tecnificación del sujeto en las prácticas cotidianas con pretextos de mensurabilidad del acontecer en el entorno económico y financiero empresarial, González G. advierte:

Es evidente que al ser humano le agradan los sistemas que logren explicarlo todo, se deja llevar por las ideas de unificación, le parece que los demás deben pensar de manera similar, que los comportamientos éticos, políticos, jurídicos y económicos sean los mismos, para ello le acorrala la idea de un lenguaje expandido, aceptado y

hablado por todos. La contabilidad, sin haber tenido claro ello, ha llegado a un lenguaje universalizado, el modelo viene siendo practicado con mayor rigor en las sociedades modernas. Aquí se pone en tela de juicio la validez de esos códigos y los efectos nocivos que produce al hombre, puesto que la contaduría sigue siendo un instrumento válido del capitalismo. Esto muestra la insistencia de poner a los humanos a marchar en una sola fila, acorde con los intereses económicos, religiosos o políticos del momento. Lo cual es nefasto visto desde cualquier punto de vista. (González G., 2009, 92)

Este llamado de atención que hace González G, ¿no es acaso una recreación de la instrumentalización cosificante que soporta la contabilidad desde los procesos de formación para el conocimiento contable? En este sentido se enfocan las discusiones que algunos teóricos han dado en torno a la educación y al conocimiento contable, entre ellos Franco:

Una reflexión acerca del conocimiento contable, lleva de inmediato a analizar el problema del contenido de la educación en este campo; lo primero que se verifica por esta observación, es que el objeto de enseñanza-aprendizaje está compuesto por un enorme fardo instruccional, orientado al adiestramiento de las personas en la ejecución eficaz de un oficio. [...]

Lo primero en señalarse es que la educación contable propiamente dicha no ha existido, ni existe actualmente, no está presente en lado alguno el aspecto formativo, complemento de lo instruccional en el proceso educativo. El conductor de la enseñanza contable históricamente ha sido el pragmatismo plasmado en los procesos instruccionales a través de métodos que siempre han sido conductuales. El aprendizaje por



modelos garantiza que el contenido instruccional sea permanentemente sometido a la práctica, es decir, la práctica orienta la teoría, si es que puede hablarse de la existencia de una teoría contable y no de simple regulación. (Franco, 1997, 94)

Cabe resaltar que las observaciones de Franco datan desde 1997, se puede decir que actualmente, año 2010, coherente con lo dicho en párrafos anteriores, el panorama de la educación contable no ha sufrido grades transformaciones; parafraseando a Franco, *“la contabilidad ha cambiado menos que la sociedad”*, más que una frase, esta es una sentencia sobre el futuro que le esperaba [y espera] a la contabilidad.

En este punto de la discusión, es dable hacer referencia a los conceptos de educación, formación y profesión:

Educación, formación y profesión son tres conceptos que hay que diferenciar a pesar de su aparente semejanza. ...La educación es un concepto que ha tenido una relación clara con la institución, sea ésta entendida como un hecho social, acciones y valores (Durkheim, 1976:64). La formación por su parte es un concepto íntimamente logado al sujeto, al hombre y a la subjetividad (Gadamer, 1993:38). La formación profesional cuando nace vinculada al trabajo, al saber sobre el trabajo y en general al saber. Saber ser, saber quién ser y saber, definen el campo de problemas de la educación, la formación y la profesión. (...) Educar no puede pensarse sin una formación y sin un saber, es decir, de que lo se diferenciaba y separaba al capitalismo clásico hoy tiende a integrarse, de tal modo, que educar es una acción que lleva a educar el quién (sujeto) desde un campo del saber (una profesión). (Como se cita en Quijano, 2006, 30)

Al llegar a este punto de la reflexión, he encontrado que los autores mencionados, proporcionan elementos teóricos

para comprender que el proceso docente-educativo no ha estado mediado por un sustento teórico y epistemológico de la Contabilidad; dicho de otra manera, las prácticas pedagógicas y las estrategias didácticas poco convocan a la reflexión en la cotidianidad del aula, se centran en la instrumentalización de la labor contable, mediante procedimientos mecánicos y rutinarios, que facilitan la producción de información útil para el cálculo racional del capital; ya lo anotaba Franco al hablar de los *métodos conductuales*, como garantes de la transmisión de contenidos instruccionales, los cuales, sencillamente se pueden entender como una educación anclada en el razonamiento del adiestramiento instrumental contable para someterse a las demandas del entorno empresarial, así lo expone Quijano al referirse a los enfoques profesionalizantes al interior de la educación:

[.....] podría afirmarse cómo los enfoques profesionalizantes al interior de la educación, han posibilitado la preparación del hombre productivo, marginando otras dimensiones del ser humano las cuales consideran de segundo orden y sin mayor centralidad para la lógica productivista. En el campo contable como en la mayor parte de programas, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha distanciado de los soportes conceptuales, interdisciplinarios y de las mutaciones del saber, para centrarse en la intención al mundo del trabajo, específicamente al ámbito de la ejecución, es decir, que su estructuración se ha hecho con base en una atomización del conocimiento y de su propio ejercicio. (Quijano, 2002, 65)

En este panorama, las universidades se acomodan en una perspectiva de profesionalizar al estudiante, más que a formarlo en un devenir de sujeto cognoscente integral, que se piense a sí mismo desde sus subjetividades, sentimientos y posibilidades de estar con dignidad en el mundo laboral.

3. Emergencias del currículo en Contaduría Pública

Sumado a las debilidades del proceso docente-educativo, están los modelos curriculares de algunos de los programas de Contaduría Pública, los cuales han contribuido a la racionalización educativa, atravesando el currículo con la naturaleza de la tecnología instruccional, cuyos propósitos derivan en la instrucción de sujetos con habilidades y destrezas mecanicistas, no a resignificar la educación en el objetivo de formar sujetos para vivir en sociedad, con un proyecto cultural y político definido y visible. Con respecto a los diseños curriculares en los programas académicos de Contaduría, revisemos el siguiente concepto:

Si bien se han efectuado esfuerzos conducentes a una formación diferente, menos técnica y más apoyada en los saberes y en la investigación, aún es poco lo que podemos registrar como avance. En la práctica los diseños curriculares, en general, se siguen postulando a través de una concepción donde interesa más la capacitación que la formación. (Gracia, 2002, 99)

De los esfuerzos a los que hace referencia este autor, es poco lo que se evidencia, toda vez que en la revisión de las propuestas curriculares de varios programas de Contaduría Pública, expuestos por Rueda (2009), en solo dos de ellos se observan propósitos claros e implícitos hacia la ruptura con el adiestramiento instrumental y una significación por el sentir del sujeto como estudiante, visible en las intenciones de formación disciplinar, humanística, reflexiva y crítica.

En relación con el currículo, Gracia, hace énfasis en la influencia normativa de los mismos:

En el marco de las construcciones curriculares, postulados desde el uso excesivo de los enfoques regulativos en Contabilidad, se terminó

por despojar a la profesión, de su papel transformador. El campo de conocimiento contable fue reducido a la consideración de empresa, resultó castrado de su potencialidad para crear y recrear estructuras cognitivas. Los resultados no son otros que la limitación del "criterio profesional" en cuanto a la interpretación de la realidad, en especial de los hechos económicos que son materia prima importante de las construcciones, explicaciones y decisiones contables. (Gracia, 2002, 100)

En este contexto, es común evidenciar que en los currículos de algunas universidades se ha privilegiado la formación instrumental técnica por encima de la fundamentación epistemológica y teórico conceptual; otras, pocas por demás, si han comprendido, y se han comprometido, con el rol del futuro profesional de la contaduría, incluyendo aspectos orientados a la formación integral, reflexiva y crítica, se puede decir que la mayoría no responden a este encargo social, así se deja entrever en Rueda (2009), como ya lo expresé. Es así como algunos diseños curriculares carecen de escenarios de formación innovadores que propicien cambios en relación con la enseñanza en Contaduría Pública a través de los tiempos, aspectos como garantizar confianza y generación de información, se han agenciado en las argumentaciones de sus propuestas curriculares.

Cabe preguntarse entonces ¿cómo se concibe el currículo desde el Ministerio de Educación Nacional?, al respecto, me remito a la Ley 115 de 1994; en ella se imparte la orientación básica para que las Instituciones de Educación, en este caso de Educación Superior, formulen y concreten su sentido y objetivo formativo. En La Ley 115, artículo 79, se define el currículo así:

Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la



construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Como puede observarse, esta definición de currículo es un buen intento para resolver un problema de interpretación de currículo, sin embargo, quedaron instalados algunos problemas y reflexiones inconclusas, como la combinación de una sólida formación general con componentes humanísticos, científicos y tecnológicos y de carácter contextualizado, no solucionados con la proclama de “la formación integral”, concepto que aparentemente no aparece explicitado por el Ministerio de Educación Nacional⁷, lo expone a la libre interpretación de las Instituciones de Educación Superior, quienes materializan el currículo conforme al tenor de su contenido, no a su espíritu y sentido, complejo por demás si se piensa que la universidad debe atender, no solo a los requerimientos del mundo laboral, sino también a los que la sociedad está reclamando de sus estudiantes y profesionales egresados.

En sintonía con las representaciones conceptuales, enfoques teóricos, evolución del currículo, pienso que los programas de Contaduría Pública no han estado ajenos al ensayo de diferentes propuestas curriculares, principalmente en la búsqueda de ajustar los planes de estudio a las políticas económicas del país y del mundo, atendiendo a exigencias de índole fiscal principalmente, así se ratifica en el documento del Marco Conceptual de fundamentación de la prueba⁸, en el cual se hace mención a discusiones llevadas a cabo en 1966:

En 1966 se ventila la urgente necesidad de dotar a los planes de estudio de cursos relacionados con la teoría económica, la Economía industrial, el comercio internacional, hacienda pública. [...] Se buscó principalmente, que los contenidos curriculares se

ajustaran a las políticas económicas pregonadas por los organismos oficiales encaminadas alrededor de asuntos como: la mecánica fiscal, los impuestos, el gasto público, la inflación. Con esta nueva perspectiva educativa, se intentaba ajustar la preparación del estudiante con conocimientos propios para comprender una Economía de intervención estatal al sector externo, para la correcta fiscalización y el adecuado control de impuestos. [ICFES], (2004)

En Colombia, las modificaciones al currículo se han centrado en la ampliación de los contenidos relacionados con la técnica de los costos, de la auditoría y el control, así como de asignaturas del área administrativa y jurídico legal, como las legislaciones comercial y laboral; en otras palabras, el currículo para la contabilidad se ha sumido en el paradigma de la regulación y la normatividad para responder al dinamismo social y económico devenido del intervencionismo estatal que surgió en los años sesenta en aras de fomentar la inversión de capitales extranjeros; se vislumbraba entonces que la academia estaría al servicio del Estado, con una orientación al adiestramiento técnico instrumental de la Contaduría Pública, premonición de que su ejercicio estaría encaminado a servir a los intereses de los grandes conglomerados económicos, sin dar cuenta de nuestro contexto ni atender nuestras realidades sociales, culturales y económicas.

A lo largo de la historia del currículo, se ha tratado de incorporar tópicos referidos las ciencias sociales y humanas, acervo teórico que devino de la necesidad de formar un contador integral en la dimensión social y humana, en otras palabras, desde el pensamiento crítico en beneficio de la profesión para la creación de espacios de reflexión que trascendieran la tendencia técnico instrumental situada desde el siglo pasado; así mismo, también se ha pensado en un currículo de corte interdisciplinario, coadyuvando a preparar un contador analítico, que desde su formación aporte

al nuevo conocimiento contable, intención que no ha tenido el éxito esperado por cuanto se ha desconocido la investigación contable como generadora de nueva teoría que ayude al ascenso de cientificidad de la contabilidad.

Aunque el área investigativa no se ha fortalecido como se piensa y desea, el área humanística ha aportado a la construcción de sujetos sociales con amplia capacidad crítica, toda vez que se evidencia un avance de teoría contable promovida, esencialmente, por estudiantes y docentes que han participado del proceso académico nacionalista Fenecop9, traigo a colación este hecho, por cuanto considero que han sido los estudiantes con su espíritu de nacionalismo contable, quienes han propiciado y aprovechado los espacios para la dignificación de la Contaduría Pública como profesión y del área contable como disciplina social¹⁰.

Con la llegada de las nuevas tecnologías emergieron nuevos intereses que exigieron un ajuste al currículo para atender a la obligación de reforzar los procesos de intervención de los instrumentos y dispositivos informáticos, en aras de contextualizar el ejercicio de la contaduría en el nuevo ambiente organizacional; es así como se consideró una nueva reforma curricular, en la cual se adicionó el área de informática, lo que supuso un aumento en el número de asignaturas en aras de responder al medio laboral, de esta manera, la formación socio-humanística se relegó nuevamente a un segundo plano, lo que implicó que los planes de estudio se orientaran hacia la mera razón instrumental, aportando al contador una experiencia empírica más que de conceptualización, toda vez que se redujeron las asignaturas que tributaban al desarrollo del pensamiento para la aceptación crítica de la realidad, dejando aquellas fundamentales al criterio de utilidad para el sistema económico; así se anuncia en el texto que seguidamente referencio:

El examen de las actuales estructuras curriculares, comparadas con las

propuestas en la década del ochenta, parece evidenciar una marcada disminución en las intensidades dedicadas a la estructuración de pensamiento formal y lógico. A manera de hipótesis se puede afirmar que en la medida que se acrecienta el uso de artefactos tecnológicos y dispositivos reguladores, normalizaciones y estandarizaciones de la práctica profesional contable, se disminuye marcadamente la formación en el pensamiento lógico y abstracto (formación matemática y estadística) con impactos sustanciales en la investigación contable, la autonomía, creatividad e innovación, aspectos que se suponen de transcendental importancia para el desarrollo de cualquier país. Los currículos de formación profesional que no son ajenos de esta situación, tendrán que efectuar urgentes y profundas modificaciones de concepción para afrontar las nuevas exigencias que demandan las profesiones y el desarrollo de las disciplinas. [ICFES], (2004)

En el año 2010, el Ministerio de Educación Nacional expide la resolución 1801 en la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de formación profesional de pregrado en Contaduría Pública, en el artículo 2 se especifican los aspectos curriculares, así: “De acuerdo con su enfoque, el programa de pregrado en Contaduría Pública será coherente con la fundamentación teórica, investigativa, práctica y metodológica de la disciplina contable y la regulación y normas legales que rigen su ejercicio profesional en el país”, a simple vista, estos aspectos derivan una propuesta de resignificación del programa académico de Contaduría Pública, descentrándolo de su orientación acrítica y tecnicista, intención que, en mi opinión, se desfigura en el desarrollo del artículo, toda vez que ofrecen orientación hacia las competencias necesarias para que el contador se desempeñe en las actividades propias de



su campo de actuación; en este sentido hago la invitación para que pensemos en la función técnica como potenciadora de habilidades a partir de las cuales se perfeccionan las profesiones y, por tanto, se requiere para el desempeño laboral, solo que no se debe conducir al estudiante a una dirección del adiestramiento instrumental, hay que generar espacios para la reflexión contable, la disertación y la formación integral desde lo social y humano, es decir, desde una dimensión de pensamiento crítico en beneficio de potenciar las posibilidades humanas y la dignificación de la profesión, es desde esta perspectiva que se deben formular las discusiones con los actores involucrados en estos procesos disociadores del ideal del Contador Público en Colombia, resignificando el sentido de la técnica, en un encuentro de enlace y de conciliación con el acto educativo y el currículo.

En este penoso recorrido por el currículo en Contaduría Pública, se evidencia la inercia de las Instituciones de Educación Superior para gestionar el currículo de manera coherente y con sentido para el logro del objetivo de la formación integral de los estudiantes; éstas se deberían ocupar y preocupar por generar espacios para la reflexión contable, la disertación y la formación integral en lo social, humano, político y, por supuesto, conceptual e instrumental, dicho de otra manera, desde una dimensión de pensamiento crítico a favor de la profesión y de los sujetos mismos, de manera que la universidad cumpla con sus objetivos misionales, como el de velar por la integridad de los sujetos.

En relación con la sumisión de las universidades a la políticas educativas del Gobierno Nacional, en especial las relacionadas con los diseños curriculares, hay que destacar la pelea que han dado los "docentes egresados del proceso FENECOP" y los estudiantes agremiados, en procura de promover un cambio esencial para que se cumplan los propósitos fundamentales para formar a los contadores públicos, es así como *"De manera contun-*

dente, aunque lentamente, se ha venido introduciendo en las universidades una nueva educación contable, que sin rechazar la técnica contable, está renovando los contenidos curriculares para vincular a los estudiantes con las problemáticas sociales e intentar aportar una solución a través de los procesos educativos." (Daza, 2010, 58)¹¹

4. En doble vía con la didáctica creativa

Frente a la necesidad de la función técnica *en y para el hacer contable*, debemos aceptar que hay que ir más allá de la mera crítica a los corolarios *de alienación* que ella encierra, [parafraseando a Franco]; en esta línea de argumentación, la alienación es motivada, según mi percepción, primero, por las representaciones curriculares; segundo por la desviación de los objetivos que tiene el acto de formación y, por último, la poca significación de la técnica en la cotidianidad del aula mediante las interacciones docente-estudiante, dimensión principal del acto educativo, al concebir y considerar la didáctica como suma de métodos, medios y de prácticas utilizadas para enseñar, o meras actividades o estrategias para "dictar la clase". Examinemos brevemente el concepto de didáctica, a la luz de las teorías pedagógicas contemporáneas:

La didáctica estudia el proceso docente educativo. Este proceso relaciona al mundo de la vida con el mundo de la escuela a partir de metas que se fija una sociedad para formar un tipo de persona; a esto, responde la institución educativa desde sus estrategias didácticas, ellas son, mucho más que simples medios de enseñanza". (Álvarez & González, 1998, 35):

Visto de esta manera, en el acto educativo de la enseñanza de contabilidad, la didáctica aún no se entiende como una representación del saber y del resultado de la interacción entre el estudiante y el do-

cente, dentro del mundo en una cotidiana actitud cognoscente, se enseña para que el estudiante asimile contenidos, normas regulatorias, *la perversa ecuación* contable y el libro diario, con su débito en la izquierda y crédito en la derecha, o como diría Héctor José Sarmiento R. 12: “*débito para la puerta y crédito para la ventana*” 13.

Habría que decir también que no son muy innovadores los medios que se utilizan en el aula para “*dictar la materia*”, estos se traducen en talleres, no solo en el aula, sino también en las actividades extracurriculares y de trabajo autónomo, en los que la originalidad, la imaginación, el acto de conjeturar, la propuesta de casos para superar la incertidumbre y generar divergencias, están ausentes; prevalecen los métodos rígidos y tradicionales como la clase expositiva, apoyada algunas veces con medios audiovisuales y la denominada “*estrategia*” 14 de la TLT, tan generalizada por todos los profesores del área; estos *medios* tan corrientes en nuestra práctica docente no motivan al estudiante a vivir una grata experiencia en el aula, con una participación activa y espontánea en su proceso de formación, que los lleve a comprender y apropiarse del papel y responsabilidad social que le pertenece de suyo a la contabilidad; dicho de otra manera, en la enseñanza de la contabilidad ha faltado incluir la creatividad.

5. Re-creémonos, re-inventémonos

Durante el proceso de investigación he comprendido la importancia de incluir la creatividad en el proceso de formación del futuro profesional de la Contaduría Pública, en el que la dimensión educativa significativa está en relación dialógica con el proceso docente educativo. Para el sujeto, creador de su historia, la creatividad lo mueve y direcciona hacia nuevas posibilidades de conocimientos, de interacciones y subjetividades proactivas, dejando emerger sujetos con múltiples miradas y diversidad de relaciones.

En palabras de González Q. (2004, 7) la creatividad “*es la facultad del ser humano para descubrir, construir y redefinir la naturaleza; como un proceso individual y social expresado y materializado en ideas, acciones y hechos, pertinentes y relevantes, en función del beneficio y desarrollo de la persona y la sociedad*”, este concepto, en el pensamiento de Jorge Seltzer (2002), aplicado a la contabilidad, se traduce “*en la búsqueda de técnicas creativas aplicadas en la enseñanza de la contabilidad*”, reflexión que hace sobre su sentir en relación con “*la tensión que provocan las técnicas tradicionales en el estudio de la contabilidad, convertidas en un mecanismo limitador de la creatividad del trabajo con el alumno y por ende, de su aprendizaje*”.

En el orden de las ideas anteriores, para descubrir y significar *la esencia* de la técnica en las asignaturas contables, una vía es la creatividad en una doble calzada del acto educativo, en el que transite con la técnica que se ha agenciado en los currículos y los contenidos, descentrando al sujeto del adiestramiento instrumental; es así entonces como pienso [*y me atrevo a afirmar*] que la creatividad en un tránsito dialógico con la técnica, resignificaría el acto educativo mediante la definición de estrategias didácticas al interior del aula; para una mejor comprensión del significado de la creatividad en la educación, revisemos el siguiente argumento:

En la búsqueda de alternativas educativas de mayor impacto en cuanto a su función formativa y transformadora, y atendiendo al interés de la comunidad académica, sobre la necesidad de una acción reflexiva e innovadora en este ámbito, se plantea la incorporación de la Creatividad en el medio educativo, como alternativa pertinente, para la facilitación de procesos de apropiación y construcción del conocimiento, para una formación integral y un mejor desarrollo; que mediante el empleo de estrategias



de fortalecimiento del pensamiento y comportamiento creador, y la acción creativa para el aprovechamiento del medio como escenario y recurso múltiple, lograrán una real y efectiva estrategia para el mejoramiento de la educación. (González Q., 2004, 6)

La mayoría de los problemas que el contador público afronta en la cotidianidad, exigen para su solución el desarrollo de habilidades, destrezas y capacidades, así como de la creatividad, entendida como un potencial del sujeto que se proyecta en una actividad de la dimensión humana, profesional y laboral.

Al respecto, parafraseando a De La Herrán (2008, 161), las intenciones generales a la Didáctica de la Creatividad, incorporadas desde la perspectiva formativa, *“pueden promover la idiosincrasia de los estudiantes, favoreciendo el cultivo de la razón personal o el pensamiento propio; fundado reflexivo y creativo, como soportes de la propia identidad”*. Desde el aula, como espacio de aprendizaje, se puede recuperar la cultura, los mitos, juegos y pasatiempos; en la enseñanza de la contabilidad, la idiosincrasia se puede traducir en pensar un modelo de contabilidad propio a nuestro contexto, motivando a los estudiantes para que imaginen y expongan sus propuestas de una representación que de cuenta de nuestro contexto colombiano, ejercicio que potenciaría la investigación formativa. Por otro lado, la recuperación del juego en el aula, le propiciaría al estudiante, y por qué no al docente, la posibilidad de divertirse mientras unos y otros, enseñan y aprenden: ¿qué tal un juego de roles en el tema de inversiones? Así es como concibo el proyecto de Didáctica Creativa, con posibilidades de participación, fomento de la curiosidad y la reflexión; creación de la duda; propiciar la autocrítica, el respeto y el diálogo.

La Didáctica de la Creatividad, sigo a De la Herrán (2008, 161), podría desarrollarse considerando las siguientes intenciones didácticas:

Crear un clima que propicie confianza y disponibilidad con los alumnos y entre ellos, seguridad comunicativa y normalice aprender de los errores y las pequeñas frustraciones. Favorecer la motivación de los alumnos. Desarrollar (mejor desde la comunicación con los alumnos) un liderazgo docente flexible, respetuoso y sosegado, situándolo en el referente democrático más que en el predominantemente autoritario o permisivo.

Un liderazgo autoritario rígido puede castrar la creatividad, un liderazgo permisivo rígido la corrompe. Practicar el ‘respeto didáctico’: reflexionar en profundidad, actualizarse permanentemente, prepararse bien las clases, evitar comportamientos egocéntricos, valorar e incorporar a la comunicación didáctica las aportaciones del alumno, evaluar formativamente, etc. Pretender la coherencia y la ejemplaridad antes de la demanda, la unidad entre el sentimiento, el pensamiento y la acción. Promover la creatividad de los alumnos desde un amplio acervo de técnicas de enseñanza.

De manera especial, desarrollar dinámicas de aprendizaje por descubrimiento, tanto conceptual como de procedimientos, tanto individuales como cooperativas, presenciales y no presenciales. Potenciar la reflexión interrogativa, problematizadora y relacionante, es decir, el conocimiento complejo y el aprendizaje de gestalt más y más complejas. Ofrecer espacios de autonomía destinados a la exploración reflexiva y a la producción individual, en grupos y cooperativa. Pretender profundizar y relacionar en la hondura, en tres vertientes básicas: la fundamentación de los conocimientos, la funcionalidad y el cambio para la mejora social.

En la profundidad y la complejidad la creatividad encuentra su mejor medio. Responsabilizar al alumno en su propio proceso de aprendizaje, fundamentalmente desde una concepción de evaluación (analítica y formativa), realizada por sí mismo y destinada a la toma de conciencia y a la autoorientación de lo que realiza, con el necesario apoyo docente.

En este escenario de los beneficios de la Didáctica Creativa, es posible repensar la educación contable, para que sea más humanista y centrada en la personalidad del estudiante, para ello las universidades han de atender las peticiones en relación con el fomento la participación creadora del estudiante en la sociedad, la generación de espacios para la reflexión crítica y la potenciación de las habilidades investigativas, objetivos que se alcanzan con un acto educativo mediado por la didáctica, componente fundamental del acto educativo, ella está continuamente en nuestras acciones humanas, en la labor técnica y en el desempeño profesional, no solo de los *enseñantes* sino también en los *aprendientes*¹⁵; este es el sentido de la *Didáctica Creativa*, en la cual convergen relaciones de alteridad en la díptica inseparable del acto educativo, ella puede inspirar nuestras inclinaciones, nos puede llevar a la autonomía o a la alienación; a resignificar nuestra profesión o a hacerla enajenante, nos puede liberar o limitar, está en nosotros los docentes resignificar nuestro acto educativo; está en los estudiantes mirar al horizonte.... y al final siempre estará el docente, he ahí nuestra responsabilidad.

6. Palabras finales

Se hace necesario entonces resignificar el acto educativo, desde una didáctica mediada por la creatividad, que recree el pensamiento científico y vivencie la experiencia de la búsqueda del conocimiento, de la verdad de los hechos y la comprensión de los fenómenos sociales, en el marco de los cuales de inscribe la contabilidad, con posibilidad de la apropiación de la función técnica, en y para el hacer contable, significándola en la cotidianidad del aula de clase, como la oportunidad de reconquistar el pensamiento investigativo y la reflexión crítica en aquellos que se atreven a ingresar al mundo del maravilloso, pero azaroso, conocimiento contable.

Por último, quiero dejar en claro que no pretendo que la Didáctica Creativa sea la solución a los problemas del adiestramiento instrumental devenidos, en gran parte, por las políticas educativas emanadas por el Gobierno Nacional y de los lineamientos pedagógicos de las Instituciones de Educación Superior, para los programas académicos de Contaduría Pública; me atrevo a ponerla en escena con el convencimiento que esta puede ser una alternativa en el tránsito que se debe hacer hacia la recuperación de la praxis contable y el ejercicio de la profesión con responsabilidad social, ética y estética.

***Enseñar exige rigor metódico,
investigación, creatividad,
estética, ética y respeto a los
saberes de los educadores.***

Paulo Freire

Notas

1 El concepto de técnica lo abordo con base en la definición que hace Héctor José Sarmiento R. (2004): la técnica (technē) reside en el perímetro conceptual del hacer y la experiencia, lo cual determina que buena parte del interés que despierta como concepto, se deba a la utilidad que presupone su presencia en todas las esferas

de la actividad humana, donde se le considere como la habilidad práctica adquirida para ejecutar procesos y procedimientos derivados de un conocimiento científico, tecnológico o empírico, que permiten objetivar (materializar) los desarrollos de una ciencia, un oficio o un arte, para aprovechar los elementos que rodean



- un fenómeno u objeto y satisfacer necesidades materiales del hombre.
- 2 El débito y el crédito, en mi concepto, es el *status quo* y *karma* de la técnica contable.
 - 3 Sobre el tema de la evolución de la "cultura contable" en Colombia, Martínez Pino (1993:69) cita a Cubides (1991): "en 1887 [...] aparece el grado de "Tenedor de libros". Este se constituye en el primer intento de profesionalización de la formación del contador en una institución superior, pues antes, la contabilidad era solo materia adicional en otros programas de estado"
 - 4 Actualmente, en Colombia se obliga la aplicación de principios contables definidos por el país de los Estados Unidos de América, los cuales debemos entender "como de general aceptación" porque así lo dispone el Decreto 2649 de 1993, Reglamento General de la Contabilidad.
 - 5 Rafael Franco, en su libro *Reflexiones Contables*, hace varias anotaciones en relación con el pragmatismo anglosajón, entre ellas la referencia al origen de las facultades de Contaduría Pública en Colombia, como necesidad de Estados Unidos de profesionales contables radicados en nuestro país, formados según sus preceptos, acorde con sus necesidades, por esta razón, Franco formula las preguntas "*¿pero qué tipo de profesional necesitan? ¿cuál es la enseñanza contable que reciben nuestros estudiantes?*" Concluye, entre otras, con las siguientes anotaciones: "*la dependencia económica trae implícita dependencia tecnológica. Así, nuestra profesión aparece colonizada por el establecimiento contable norteamericano, la teoría y práctica desarrollada en nuestro medio, corresponden al progreso realizado en los Estados Unidos de América. Entonces es allí, en el establecimiento norteamericano donde tenemos que buscar el origen de la estructura contable*" Franco (1997, p.6)
 - 6 Esta función de la contabilidad está especificada en el artículo 1º del Decreto 2649 de 1993, Reglamento General de la Contabilidad.
 - 7 Es de anotar que realicé varias búsquedas en normas expedidas por el Ministerio de Educación Nacional, tales como la ley 30 de y no encontré el desarrollo del concepto "*formación integral*", que al menos me permitiera esclarecer los parámetros bajo los cuales las Instituciones de Educación Superior se deben enmarcar para dar cuenta de un proceso de formación tendiente a cumplir con este encargo. Tal vez el artículo 1º se acerque un poco, cuando establece que "la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes", pero no me deja del todo cómoda ni satisfecha
 - 8 Este documento, promovido por el ICFES, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, fundamenta conceptualmente las pruebas ECAES para los programas de Contaduría Pública, hoy denominadas ECAES-PRO. Los Exámenes de Estado de la Calidad de la Educación Superior-ECAES-son pruebas académicas de carácter oficial y obligatorio (según el Decreto 3963 del 14 de Octubre de 2009), y forman parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el Gobierno Nacional dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo.
 - 9 FENECOP-Federación Nacional de Estudiantes de Contaduría Pública, es una organización social de segundo grado que agremia a los estudiantes de Contaduría Pública del país, con el deseo de colaborar en la construcción y fortalecimiento del desarrollo económico, político y social de la nación. Congrega las diversas culturas que habitan el territorio en busca de una identidad nacional, bajo parámetros de igualdad y respeto a la diferencia; su objetivo central es luchar por la nacionalización de la Contaduría Pública.
 - 10 En relación con el proceso académico del gremio nacionalista FENECOP, me parece pertinente anotar que los teóricos contables referenciados en este texto, son "egresados" de este proceso, como los gestores Héctor José Sarmiento R., Edgar Gracia L., Olver Quijano V., entre otros y Rafael Franco, auspiciador de este Proceso.
 - 11 Harrison Daza Londoño, es estudiante de Contaduría Pública del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, miembro del Semillero Huellas y del Colectivo Yupana; integrante activo del proceso FENECOP. El texto referenciado hace parte de un artículo presentado en el XXII Congreso Nacional de Estudiantes de Contaduría Pública, celebrado en la ciudad de Santa Marta, (Magdalena), seleccionado para exposición, publicación y debate, en el marco del Congreso.
 - 12 Héctor José Sarmiento R., es profesor asociado de tiempo completo del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Facultad de Administración, programa Contaduría Pública y Posgrados; asignaturas Metodología de la Investigación, Investigación Contable y Teoría Contable. Coordinador del Semillero de Investigación Huellas y Director del Grupo de Investigación en Organización, Ambiente y Sociedad Colectivo Likapaay
 - 13 Esta expresión está acuñada en los contadores, muy usada por Sarmiento R. para significar que los profesores y estudiantes tendemos a mecanizarnos.

- 14 Esta *estrategia*, [así la denominan], es común encontrarla en algunos documentos de los docentes de las asignaturas del área contable del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, y se refiere a Tiza, Lengua y Tablero.
- 15 El concepto de sujeto aprendiente se construye a partir de su relación con el de sujeto enseñante, ya que son dos posiciones subjetivas, presentes en una misma persona (...) el aprender sólo acontece desde esa simultaneidad (...) Para poder aprender, el sujeto tiene que apelar simultáneamente a las dos posiciones, aprendiente y enseñante", Alicia Fernández (2002).

Bibliografía

- Álvarez De Sayas, C. & González, E (1998). Lecciones de didáctica general. Medellín: Edinalco.
- Barjau, Eustaquio en HEIDEGGER, M. Conferencias y artículos, Ediciones del Serbal, Barcelona, 1994. Traducción La pregunta por la técnica, Martín Heidegger. [En línea] Barcelona. 1994. Consultado el 05 de agosto de 2010 en: <http://www.decrecimiento.info/2008/01/tecnica-y-mundo-moderno-en-heidegger.html>
- Daza, H. (2010): La Educación Contable Alternativa: entre la Urgencia del Adiestramiento Instrumental y la Emergencia de la Formación Disciplinal. XXIII Congreso Nacional de Estudiantes de Contaduría Pública de Colombia (2010: Santa Marta), 39-65
- Fernández, Alicia. (2000). Poner en Juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento. Argentina: Nueva Visión. Bs. As.
- Franco, R. (1997). Reflexiones Contables. Teoría, Educación y Moral. Medellín: Tipografía Real.
- Giraldo, G.A. (2007). La cosificación de la contabilidad a través de la racionalidad instrumental de la lógica empresarial, *Contaduría Universidad de Antioquia*, 50, 133-154
- González, C.A. (2004). Estudio de la creatividad en el contexto educativo colombiano. *Revista Creando*. Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales. Año 2, N°2, marzo-mayo, 6-15
- González, González, Miguel. A. (2009). Horizontes Humanos: límites y paisajes. Manizales: Publicaciones Universidad de Manizales.
- Gracia, E. (2002): Estado actual de la educación contable en Colombia, Centro Colombiano de Investigaciones Contables-CCINCO (ed.) Del Hacer al Saber. Popayán. Universidad de Popayán, 82-113
- Herrán, A. (2008). Capítulo 8: Didáctica de la creatividad. En A. de la Herrán y J. Paredes, *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- ICFES-REDFACONT. (2004). Exámenes de Estado de la Calidad de la Educación Superior Contaduría Pública. Marco Conceptual de Fundamentación teórica de la prueba. Tomo II. Bogotá: ICFES
- Martínez, G.L. (1993). Aproximación histórica al desarrollo de la profesión contable en Colombia. *Revista Contaduría. Universidad de Antioquia*. No. 23.
- Martínez, M. (1995). Comportamiento Humano. Nuevos métodos de investigación. México: Trillas.
- Quijano, Olver. (2002): Nuevos tiempos, nuevas competencias, de las microcompetencias a la policognición, en Centro Colombiano de Investigaciones Contables-CCINCO (ed.) Del Hacer al Saber. Popayán. Universidad de Popayán, 27-83
- _____. (2006). En mi juventud interrumpí mi formación para estudiar contaduría pública. *Lúmina*, 07, 27-51
- Rueda, G. (2009). Enfoque y estructura curricular: convenio de cooperación académica entre programas de Contaduría Pública. Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Sarmiento, H.J. (2004): Retorno A La Idea: Elementos Metodológicos para la Construcción de Conceptos Propedéuticos de Investigación Contable. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Seltzer, J.C. La aplicación de una Didáctica Creativa en la Enseñanza de Contabilidad. [En línea]. Santiago de Chile. 2007. Consultada el 28 de julio de 2010 en http://educacion.ucv.cl/prontus_formacion/site/artic/20070724/pags/20070724162000.html



Patologías de la educación superior en Colombia¹

EDGAR ALBERTO JIMÉNEZ AMAYA²

Resumen

La presente investigación se ocupó de establecer los efectos de la educación superior en Colombia, desde una perspectiva regional en Antioquia y sobre la formación tecnológica en Sistemas de Información y Gestión Comercial tanto a nivel de la media técnica como de las Instituciones de Educación Superior, las posibilidades de corrección y también de fortalecimiento de sus deficiencias y virtudes.

Las políticas educativas de las instituciones de educación superior en Colombia han arrojado como resultado la calidad profesional de sus egresados, desdibujando la calidad como el ejercicio de responder a exámenes del Estado frente a la asimilación teórica que, dentro de un contexto de realidad social, devela una academia impartida distante de la requerida, dejando en entredicho la inesencialidad de la educación Colombiana.

Las Instituciones de educación superior han concentrado sus esfuerzos en la formación de individuos en las diferentes ramas del saber, muy alejados de la realidad social y de su condición de sujeto. La cultura, la estética y la filosofía de cada ciudadano han sido extirpadas dentro de los procesos de educación, desde la etapa primaria hasta el desarrollo profesional. A través de los relatos de vida y bajo los esquemas de la fenomenología y la hermenéutica, se ha logrado demostrar el olvido del sujeto en los procesos de educación y por ende su inesencialidad.

La tarea docente, desde los principios constitucionales de libertad de cátedra, tiene la responsabilidad de esencializar la educación desde la práctica en el aula de clase, en la familia, en el barrio, en la cotidianidad misma, donde la construcción de laboratorios para el ingenio tecnológico, social, filosófico y ontológico de la realidad de sujeto es un imprescindible de modernidad y esencialidad.

Palabras Claves: Esencialidad Educativa, Sujeto, Historicidad, Sometimiento, Cultura, Estética, Abducción del Conocimiento.

1 Recibido: noviembre 04 del 2010. Aceptado: noviembre 26 del 2010.

2 Edgar Jiménez Amaya. Nacionalidad: Colombiana. Docente Facultad de Ingenierías del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Docente Facultad de Informática del Tecnológico de Antioquia. Vice-presidente de la Asociación de Profesionales de Cátedra-Aprocedra. Especialista en Gerencia de Proyectos-Institución Universitaria ESUMER. Magister en Educación Docente. Universidad de Manizales. Medellín-Antioquia-Colombia. Correo electrónico edgarjima@yahoo.com, edgarjima@une.net.co

Pathology of higher education in Colombia

The present investigation was held to establish the effects of higher education in Colombia, from a regional perspective in Antioquia and on technology training in Information Systems and Business Management both the average level of technical as Higher Education Institutions, the possibilities of correction and also to strengthen their weaknesses and strengths.

The educational policies of institutions of higher education in Colombia have yielded results in the professional quality of its graduates that within a context of social reality reveals an academy given the required distance, leaving in question the Colombian education inessentiality.

Institutions of higher education have focused their efforts on the training of individuals in the different branches of knowledge, very far these efforts on an analysis of social reality and a taxable subject condition. Culture, aesthetics and philosophy of each subject have been removed within the educational processes, from the primary stage to professional development. Through the stories of life, and under the schemes of phenomenology and hermeneutics, has been achieved oblivion of the subject in the education process and therefore its inessentiality.

However, the teaching task, from the constitutional principles of academic freedom, has the discretion to essentialize education from practice in the classroom and construction of laboratories for the social wit, philosophical and ontological of the reality of the subject.

Keywords: Essentiality Educational, Subject, Historicity, Submission, Culture, Aesthetics, Abduction Knowledge.

1. Introducción

Desde la conquista hasta nuestros tiempos, la educación se ha caracterizado por la transmisión de conocimiento a través de la intimidación primero y la sugestión después. Los estilos de aculturización por medio del castigo físico en la época de la colonia han sido transformados hoy por la sumisión ante la derrota. El devenir educativo ha sido siempre enmarcado bajo técnicas de sometimiento que dejan al sujeto vulnerable a los criterios del docente dentro de un aula de clase. Hoy quizás no exista la influencia cruel del dogma religioso, ni el castigo físico de Lancaster, pero los métodos evaluativos que se desarrollan con el propósito de garantizar la transmisión de conocimiento son totalmente sugestivos, si respondes mal, pierdes.

La educación y la formación dentro del esquema Colombiano, han sido definidas

por el alcance de metas y objetivos temáticos dentro del parecer académico y familiar influyente en el individuo de formación. Los estilos y métodos implantados para el desarrollo educativo han dejado notorias evidencias de transmisión de conocimiento teórico, dejando a usanzas del docente dentro del aula, el criterio formativo, la decisión del cómo hacerlo, aquello que se describe como pedagogía y soportado en la didáctica, pero cuyo método, en nada se diferencia al de otrora, en la época de la conquista, con el sometimiento y el castigo por los desaciertos en el proceso, antes físicos y ahora psicológicos.

La investigación desarrollada ha permitido develar el estado de inessentialidad de la educación superior en Colombia desde una mirada regional y no solo ello, sino también la urgente necesidad de actualización docente en los métodos y también en el desarrollo social y democrático que en un escenario académico



debe destacarse. El olvido del individuo como sujeto dentro de la esencialidad educativa, la han hecho inesencial. Desestimar los acontecimientos vividos en cada sujeto dentro de su entorno familiar y social, es echar al traste la historicidad del sujeto, aquello que motiva e incita a las conductas de comportamiento y que constituyen su propia cultura y estética. Cultura y estética que están reflejadas en sus manifestaciones de rebeldía hacia el sometimiento, como regla de educación desde su momento de p r vulo.

La desconexión entre la academia y la realidad productiva del país, queda demostrada en las diferentes entrevistas que se formularon en la investigación. El sin sabor del neoprofesional, la apatía del empresario y la soberbia de la docencia, han creado un proceso educativo y formativo tendiente al alcance de títulos, mas allá de las capacidades, la competencia y la investigación. Los giros políticos hacia el beneficio particular o la posición inconsulta del poder académico, han logrado ubicar la educación en Colombia en un estado lamentable de inesencialidad y eso se ve reflejado en la incapacidad del profesional Colombiano de crear e innovar en pro de nuevos conocimientos.

La implementación de nuevos ejercicios académicos en el accionar docente, presenta en esta investigación nuevos horizontes de formación, hacia el sujeto y su filosofía y hacia la emancipación de su propia realidad y la erradicación de los métodos de educación hacia el sometimiento. Estos ejercicios, desde su condición de sujeto, le permitirán al estudiante y al docente, desarrollar nuevos procesos de conocimiento inmersos en sus realidades, permitirán, además, al estudiante construir y fortalecer su capacidad innovadora y creativa, a través de su propia cultura.

Las patologías evidenciadas en los procesos de educación en Colombia se fundamentan en el sometimiento, la transmisión de conocimiento preconfigurado, la creación de laboratorios de ignorancia

producto del aislamiento de la realidad productiva y el olvido del individuo como sujeto de formación, las cuales muestran su trascendencia dentro del desarrollo implícito de éste texto, pero que al memento de referenciarlas en forma individual se visibilizar n dentro de la experiencia historicista relatada.

2. Situaciones de época

El análisis hermenéutico de la historia Colombiana, desde la conquista hasta nuestra época ha permitido desarrollar un método interpretativo sobre los estilos de educación y sus efectos, que marcan el origen comportamental de las comunidades en sus diferentes épocas, dejando en evidencia la teoría del sometimiento como principal artífice de transmisión de conocimiento, cultura y desarrollo social.

La represión, la intimidación y el castigo, se convirtieron en los instrumentos de culturización y educación durante cada una de las épocas de nuestra historia. En el marco de la maestría en educación, se desarrolló esta investigación encaminada a descubrir y demostrar si la educación superior en Colombia es o no Inesencial. A través del recorrido antropológico y la entrevista a diferentes actores, se interpretaron las diferentes situaciones de época, dejando al descubierto todos los antecedentes y estilos que impregnan hoy la educación y sus efectos. La necesidad de una nueva ontología, la construcción de un método historicista de enseñanza, la ciencia social estudiada desde los efectos de su comportamiento, la abducción del conocimiento como centro de la investigación y el fundamento de un circulo hermenéutico, marcaron la pauta en las diferentes situaciones de época del Estado Colombiano. Hoy se descubre que el drama, el texto y el juego sin la posibilidad del diálogo, nos alejarán de la comprensión del giro lingüístico de las ciencias sociales que hoy se denota a través del comportamiento, la est tica y la cultura de cada generación.

El ser como objeto y no como sujeto, enmarcaron en la investigación una de las grandes conclusiones de inesencialidad de la Educación Superior en Colombia. Con el desarrollo de la metodología propuesta, la entrevista y la hermenéutica, aplicada a los diferentes acontecimientos, se desarrolla el método científico fundamentado en la fenomenología, alejados de los datos positivistas y más cercano a los relatos y la historicidad de los sujetos entrevistados, de esta forma se construye un texto titulado *Los efectos de la Educación Superior en Colombia -una Mirada Regional-*, que describe cada acontecer histórico e historicista dentro de la cotidianidad social y los hechos comportamentales que caracterizan las diferentes épocas, como efectos de estos acontecimientos que hoy denominamos educación.

3. La formación como resultado de la coacción educativa

Desde el reglazo hasta la admonición, han sido los ejes característicos de los métodos de educación hacia la formación del individuo siendo característico el sometimiento como pauta pedagógica en el aula. El cohibir la posición como sujeto o impedir desarrollar su criterio frente al concepto de realidad, han sido lo común a través de las diferentes etapas de educación del individuo y es aquí donde se convierte en objeto de formación dejando atrás la condición de sujeto. La educación desde la infancia, donde el niño aun no es sujeto, se asimila a la discriminación racial, donde el negro no tiene alma. La posibilidad de decidir, opinar o hacer conjeturas acarrea en el joven brotes de rebeldía, irreverencia y conductas antisociales, como en la época de la independencia, pensar distinto al español era traición al rey, es la mejor muestra de ausentismo de la democracia en la formación. El aumentar cobertura y producir en masa profesionales idóneos para el no se sabe que, es similar al error de mercado donde sobre ofertan los productos

que ya nadie consume configurándose entonces, las aulas como laboratorios de ignorancia. La investigación ha arrojado resultados alarmantes de sometimiento como medida de impregnación de conocimiento, eso ha generado que nuestros nuevos profesionales se encuentren en la incertidumbre de no saber qué hacer y los efectos económicos de esta inesencialidad desbordan los resultados económicos de desempleo ya difundidos por todos los medios de comunicación.

El estudiante estudia un tema para un examen, gana una materia para un semestre y cumple con el semestre para una carrera, pero cuando termina sus estudios de pregrado y algunos pocos de posgrado encuentran incierto y desesperante su futuro. Son pocos los que logran ubicarse y muchos los que deciden iniciar un nuevo proceso apostándole a otra profesión, también otros tantos que no hallan alternativa. Esta es la educación que impartimos y a la que muchos tienen que someterse si deciden formarse. He aquí de nuevo un sometimiento más, convirtiéndose, éste entonces, en la única alternativa de educación en Colombia y ya eso es pérdida de subjetividad.

Cuando se inician los procesos educativos en el aula, el docente mide al estudiante en sus conocimientos adquiridos, a través de una evaluación cuantitativa que, según las normas de la academia actual, determinarán si incorporó o no la temática impartida. El estudiante está sometido a memorizar, so pena de perder la nota y hasta la materia, pero al final del curso el estudiante ha olvidado aquello que antes había memorizado. Sólo logra aprehender lo que estigmatizó algún suceso de vida, algo que lo marco a través de una frustración que cicatrizará su alma o un reto que emancipó su capacidad. La coacción es el método de evaluación de hoy, si respondes bien tienes 5, si lo haces regular tienes 3, pero si lo haces mal tienes 0. Eso de ninguna manera es conocimiento ni aprendizaje, es sumisión de conceptos a través de la coacción.



Pero una vez en el medio laboral, el nuevo profesional, aquel que se pudo ubicar en una empresa y en la rama para la que fue formado, se enfrenta a una realidad muy lejana a la ilustrada en el campus universitario y por ende ingresa en una rutina laboral, con poca capacidad de innovación y creación de conocimiento, su desempeño está fundamentado al cumplimiento de tareas y su investigación, a descubrir lo que otros hayan inventado y se pueda implementar en su nueva empresa. Eso de ninguna manera, es innovación, sigue siendo transmisión de conocimiento.

4. El reconocimiento cultural y la educación

La característica de un Estado Multicultural desde sus orígenes y la creación de nuevas estéticas de comportamiento influenciado, son el nuevo postulado de construcción educativa. En la cotidianidad de las aulas y fuera de ellas, cada nuevo día surgen nuevos paisajes lingüísticos, comportamentales y artísticos dentro de nuestros estudiantes, que exige de parte de los docentes una actualización metodológica, pedagógica y didáctica-cultural para poder proponer creación de conocimiento y saberes.

No pueden usarse los mismos ejemplos de realidad social, en diferentes grupos etnográficos y culturales. La tarea de la educación de hoy radica en el reconocimiento del contexto social, el error bibliográfico implantado a toda la diversidad de mundos seguirá siendo un grave desatino. En el recorrido historicista que se hace en la investigación, se descubrió que cada joven crea su propia cultura como producto de la emancipación psicológica frente a las normas, consolida su estética como un proceso rebelde de la actualidad impuesta en una ética y cultura en la cual no se siente cómodo, producto de la manera imperativa como se le han transmitido los conceptos, las normas y la moral, siendo el aula de

clase un factor fundamental de educación y donde el docente es el artífice de los estímulos que producen la rebeldía cultural como reacción emancipadora. La falta de motivación en los contenidos de aula, distraen al individuo del interés a ser formado. El docente tendrá que reemplazar o actualizar el libro amarillo y roto, donde consulta los temas de exposición, pues la educación extraerá su verdadera esencia, en cada estilo, estética y forma de vida, aquello que constituye el arte de vivir. La clase de tiza y tablero hoy reemplazada por video beam y diapositivas, sigue conteniendo la misma temática y ejemplos de desarrollo, a esto que categorizamos como conocimientos pre-configurados. Hoy al estudiante hay que permitirle construir desde su propio interior, la capacidad de desarrollar conocimiento a través de la comprensión de realidades de vida. El lenguaje, la música, el vestir y todo aquello que hoy manifiesta el joven como nueva cultura, son el nuevo motivo de educación y formación, desde allí se deben fundamentar los temas y ejemplos de trabajo en clase.

Motivar al estudiante a relatar los contenidos de clase, dentro de su propio estilo y a través de escritos propios, generaran en el individuo espacios libres de expresión frente al conocimiento y consolidando estos escritos en una nueva etapa académica de construcción de textos, revistas o folletos temáticos y de apropiación cultural en su propia estética, arrojaran resultados de apropiación de realidad frente al conocimiento y de esto se tiene evidencias. En uno de los ejercicios de aula, dentro de esta investigación, se le propuso a los estudiantes construir la revista tecnológica, no se les dio parámetros ni se condicionaron los estilos, por eso, en el resultado encontramos revistas desarrolladas con instrumentos de tecnología informática, pero también otras artesanales y ambos estilos, reflejando la cultura comportamental de cada individuo como sujeto de aprendizaje, no como objeto.

5. La universidad y la comunicación con el sujeto

El campus universitario se ha convertido en un reducto de ideas, pero de ideas de unos pocos que ostentan el control administrativo y político de las instituciones de educación superior. La imposición de criterios ha dejado en evidencia los planes educativos institucionales plasmados en los anaqueles del olvido, pues la incomunicación en su construcción, los han convertido en sueños dorados de sus creadores, pero los protagonistas de la realidad, los docentes, el sector productivo, los directivos académicos de orden inferior y los estudiantes han creado sus propios criterios, los últimos que se han convertido en el pacto social de aula, entre el docente y el dicente, quienes no se comunican, solo luchan por el control y el poder del uno sobre el otro y de allí inician los procesos de medición de vulnerabilidad por el poder. El sujeto en la universidad de hoy no existe. El docente simplemente lucha por conservar su sustento de vida y el estudiante por sostenerse en la academia hasta vencer todas las barreras. Eso es la universidad de hoy, el espacio donde unos pocos se asocian para unificar ideas en contra del sometimiento, pero buscando que las suyas puedan someter al otro. El sujeto, es el objeto de educación, es la meta que está representada en indicadores. Hoy la universidad sabe cuántos profesionales ha producido, pero no sabe cuántos han servido al medio. El sector productivo es el sujeto de conocimiento, el estudiante es el sujeto de formación, pero la universidad se convirtió en una industria de profesionales y así lo ha expresado Freire (1999). Lo que es más grave aún, es la incomunicación en el aula de clase. El docente es un dictador, así mismo se endilga el término, dicta clase y el estudiante es un sometido, quien no le queda más alternativa que asimilar las teorías. Dejar de enseñar a ser sujeto es la falta más grave del sistema formativo, no es el

extremo positivista, tampoco el extremo metafísico y mucho menos el término medio estructuralista. Lo que se requiere y así se demostró en la investigación, es la caracterización de una nueva ontología, de un sujeto como ser individual y emancipado en su propio pensamiento y criterio. Enseñarle a reconocerse exige establecer nuevos métodos y estilos de comunicación, el diálogo entre el dicente y el docente son menester para una educación con democracia social y cognitiva sin desconocer los escenarios comportamentales y sociales, la propia realidad de mundo. La propuesta en el docente radica en la vinculación en el ejercicio académico, a través de la apropiación conjunta de la realidad versus lo teórico, tendrá entonces el docente que hacer parte de su propio proceso de formación, construir desde el aula sus propios grupos de indagación científica en busca de la realidad subjetiva, sin aislarse de la realidad historicista. Según (Freire 1999, 10):

El diálogo fenomenaliza e historiza la esencial intersubjetividad humana; él es relacional y en él nadie tiene la iniciativa absoluta. Los dialogantes "admiran" un mismo mundo; de él se apartan y con él coinciden: en él se ponen y se oponen. Vemos que, de este modo, la conciencia adquiere existencia y busca planificarse. El diálogo no es un producto histórico, sino la propia historización. Es, pues, el movimiento constitutivo de la conciencia que, abriéndose a la finitud, vence intencionalmente las fronteras de la finitud e, incesantemente, busca reencontrarse más allá de sí misma. Conciencia del mundo, se busca ella misma en un mundo que es común; porque este mundo es común, buscarse a sí misma es comunicarse con el otro. El aislamiento no personaliza porque no socializa. Mientras más se intersubjetiva, más densidad subjetiva gana el sujeto.



6. Los laboratorios de ignorancia

Distinguir las universidades actuales, los planes educativos institucionales, las misiones y visiones expuestas, han dejado al descubierto que nuestra educación es un sistema de sometimiento y que el distanciamiento entre el sector productivo y el académico, es cada día mayor, donde cada uno es el poseedor de su propia verdad y que ha volcado entonces a las universidades a convertirse en nuevos centros de negocio económico y a los empresarios a construir sus propios centros de formación. Cuando los egresados de programas, sienten que respiran cuando se gradúan, vuelven a asfixiarse cuando se vinculan en el sector productivo y tienen que iniciar procesos de actualización cognitiva, aquello que en la universidad nunca aprendieron, sumado a ello, los grandes esfuerzos que hacen en las empresas por sensibilizar y armonizar el ambiente laboral, pues en la universidad no se reconoce al otro, como sujeto de ideas y conocimiento y en la empresa se convierte en una lucha de poderes.

La vinculación de las universidades no sólo debe ser con el sector productivo, también quedó al descubierto que la desconexión entre la secundaria y el pregrado es abismal, cuando un estudiante ingresa en su primer semestre, su desconcierto es tal, que no sabe si lo que está estudiando es lo que realmente quiere. Por ende, las universidades, las facultades y las aulas de clase tendrán que convertir el concepto de ignorancia por el de creación de conocimiento, solo así el laboratorio será derrumbado.

Cómo poder emancipar en el sistema mundo al sujeto que se educa, si no se derriban los laboratorios de ignorancia, donde la característica principal es el sometimiento con el dogma del lenguaje, el del comportamiento y el de la relación con el otro en las categorías de raza, clase social y estética. El reconocimiento de la

historia, no puede quedarse en las fechas y nombres de los protagonistas, la historia debe develar los comportamientos reales de lo social y dogmático a través de las normas. Entre la lucha del control que existe entre un padre y su hijo, un docente y su alumno, un jefe y su subalterno, un sujeto y un objeto, tendrá que redefinirse el sistema mundo de Wallerstein, aquel que valida la expropiación como conducta normal de comportamiento, entre el que explota y el que es explotado hay una conducta de poder, que se refleja por las normas pre-establecidas y las conductas de construcción ética, que justifican el sometimiento.

7. Enseñar a ser, en realidad de vida

Las evidencias nos han mostrado que el estudiante debe definir su sentido de realidad, eso que lo caracteriza en su propio mundo. De sus experiencias de vida, de su historicidad se deben forjar los conceptos y teorías formativas. No se le puede pretender enseñar a un estudiante términos financieros, si éste no los ubica en su contexto real. De nada sirve orientar a un joven en mantenimiento de computadores, si él mismo no reconoce sus propias experiencias con el hardware. Como podemos enseñarle humanidades a un estudiante, si en su entorno él no identifica su relación con el otro y la naturaleza. No podemos enseñarle a leer, si él no escribe sus propios acontecimientos de vida.

A lo largo de la investigación se desarrollaron ejercicios de aula con los estudiantes, donde la característica principal fundamenta el criterio de realidad. Los estudiantes de Introducción al Área Profesional en Ingeniería Informática, hicieron un levantamiento de requerimientos del entorno, apropiaron los énfasis de interés y desarrollaron un panorama de realidad por vivir en la academia, con miras a desarrollarse como sujetos profesionales. Los estudiantes de matemáticas financieras de Tecnología en

Gestión Comercial, plantearon la realidad instrumental financiera en su cotidianidad de vida, sus necesidades personales y su proyección profesional, sin olvidarse de la subjetividad. Y los estudiantes de Mantener la Operatividad del Sistema en la Técnica Profesional en Programación de Sistemas de Información, desarrollaron una revista tecnológica de apropiación de conceptos y lo que constituyó en el aula su experiencia real, haciendo así su carácter de sujeto. Ningún estudiante recibió acompañamiento para los estilos de trabajo, ni en el cómo desarrollarlo, la principal orientación se fundamentó en la apropiación temática de los contenidos, desde su propia perspectiva y funcionalidad y eso nunca se les refutó.

Sin embargo, para algunos docentes colegas con el poder sobre la academia, esta metodología se salía de la normatividad de área y las directrices impartidas a través de talleres y ejercicios a resolver, causando entonces la separación del docente de programa de Ingeniería Informática. Aquí se fundamenta nuestro primer requerimiento de emancipación sobre el sometimiento, la docencia universitaria fragmentada en los controles de poder, dentro de una estructura administrativa de Estado, convierte a un grupo de docentes, los no vinculados, los de cátedra, en los primeros sometidos dentro del proceso de educación universitaria, por encima de su derecho constitucional hacia la libertad de cátedra, está su derecho constitucional de vida y es su autosostenimiento.

La libertad de cátedra como factor emancipador de los estilos educativos, se convierte en esta investigación en el capital de construcción de una educación esencial y frente a ello el Estado tendrá que normatizar las garantías de este ejercicio, por encima de los intereses empoderadores de individuos. El aula como laboratorio de conocimiento, no puede estar condicionado a los estilos del poder aculturizador y separador del sujeto como protagonista de la educación.

8. La educación esencial

El escenario en el cual los estudiantes puedan sentirse cómodos y crear conocimiento, desde su apropiación de conceptos y enfocados a las realidades de vida, donde puedan caracterizar el uso, la creación y la potenciación de nuevos desarrollos cognitivos, tiene que marcar los lineamientos de la educación esencial. El docente quien se ha distinguido por ser el principal artífice de la transmisión de teorías y conocimientos preconfigurados, tendrá que cambiar sus estilos, aquellos en los que él y sus estudiantes, creen conocimiento fundamentado en la realidad de vida. El docente de hoy no sabe apropiarse los conocimientos frente a los hechos reales, por eso siempre sus ejercicios de clase y sus temas de discusión serán el producto de lo preconfigurado en los referentes bibliográficos. Diseñar metas de conocimiento, establecer tiempos de evaluación de logros obtenidos, medir el impacto de los desarrollos cognitivos dentro del mundo real, serán los nuevos retos de la docencia dentro de la formación. A los estudiantes tendremos que orientarlos de tal forma que ellos mismos puedan hacer su propia interpretación de mundo, ese mundo al que tendrán que enfrentarse en su vida, el significado de mundo, sólo se obtendrá con los procesos de desarrollo ontológico, donde cada estudiante se reconozca como sujeto de vida y encuentre su propio sentido. La interpretación de la realidad, los fenómenos acaecidos en ella y la posición de sujeto dentro de esa realidad, podrá entonces permitir la complementariedad de cualquier metodología de aprendizaje. Las ciencias naturales tendrán que interpretarse dentro del contexto social y las ciencias sociales tendrán que ubicarse dentro del desarrollo natural de la vida.

Cuando la matemática, la física y la química, encuentren su posición dentro del desarrollo de la sociedad, no podrán entonces sino crear conductas sociales dentro de una comunidad de conociemien-



to. La innovación, la creación no podrá estar condicionada por evaluaciones cuantitativas, pero tampoco cualitativas, dentro del nuevo esquema de competencias. El esquema de evaluación tendrá que ser reconsiderado en términos de producción de conocimiento. Cuando al final de un periodo académico, los estudiantes junto con sus docentes presenten su producido en términos del nuevo conocimiento apprehendido, podremos afirmar que la educación tendrá el sentido académico que requiere, ese conocimiento que tendrá que demostrar su afectación cultural y estética en el significado de mundo y que podrá de manera repercusiva impactar en la conformación de unos nuevos pactos éticos de comportamiento social, habremos dado sentido de vida a nuestros estudiantes y a nosotros mismos, nuestros procesos de formación y educación serán esenciales para la construcción de una sociedad diferente. Pero este ejercicio no puede limitarse a las fronteras del desarrollo profesional o la educación superior, tendrá que abrirse a los espacios de educación desde la básica primaria inclusive.

El acompañamiento al desarrollo cognitivo de nuestros jóvenes tendrá que estar desprovisto de cualquier insinuación de sometimiento, solo así existirá una emancipación del desarrollo educativo, solo así podremos hablar de revolución educativa hacia la esencialidad. La motivación fundamental hacia los estudiantes desde su aspecto filosófico de significado de mundo y sentido de vida tendrá que suponer un requisito fundamental de formación hacia la construcción de nuevos relatos de vida o en términos de (Le Goff 1991), orientar a los estudiantes a la construcción de un nuevo pasado.

9. La práctica experimental como principio educativo

Los diversos matices artísticos, culturales y estéticos que caracterizan hoy las conductas de las nuevas generaciones, sumado a los grandes avances tecnológi-

cos y explorativos, a través del juego, las comunicaciones y la globalización que se enmarcan en el desarrollo de las tecnologías electrónicas e informáticas, exige una nueva estirpe docente, una nueva práctica, un nuevo principio educativo. Los jóvenes de hoy se lanzan al mundo de los retos, los mismos que están a distancias incalculables para los que nos llamamos docentes. Es particular extraer el desgano y desinterés de los estudiantes en un aula de clase, cuando se les practica las didácticas de transmisión cognitiva, el tratar de ponerlos a transcribir los que está en los libros amarillos, cuando las fuentes en la internet, presentan un abanico mayor de referenciación, en forma dinámica y en tiempo real. Allí aflora la soberbia docente, donde la comunicación y la democracia académica son extirpadas por el criterio del docente, quien al verse conminado frente a las nuevas expectativas y apreciaciones de realidad de los jóvenes, deja aflorar su actitud Lancasteriana sumado en algunos casos a su posición mitómana de poseedor de la única verdad.

La práctica experimental de la nueva academia debe estar enmarcada en los principios de construcción de conocimiento, donde el docente es un aprendiz más, y donde lo único que lo diferencia del alumno es su experiencia de vida empírica y profesional, producto de los aciertos y desaciertos teóricos que expone cada tema en desarrollo. El acercarse a los estudiantes, tratarlos como sujetos en formación, reconocer y valorar sus características estéticas y lingüísticas, permitirá una real comunicación de aula, y por consiguiente un proceso democrático académico que permitirá construir conocimiento.

Los contenidos temáticos de cada asignatura o modulo, solo serán un derrotero de investigación, construcción y apprehensión de realidad. No puede ser más obstáculo del ingenio y la creatividad las normas de sintaxis. Empezar a pensar en un lenguaje propio y regional, será empezar a respetar la diversidad cultural, imponer las reglas de sintaxis y semántica

de un idioma ajeno, es seguir cayendo en la conquista de mentes y la aculturización. La práctica experimental, tendrá que convertirse en la realidad de vida, en la valoración teórica y en la corroboración de lo real y aplicable, aquello que da sentido de vida y que permite leer el mundo, de esta forma, unos y otros, estudiantes y docentes, universidad e industria, sociedad y sujeto, descubriremos cuál es nuestro papel y reconoceremos el espacio del otro. La educación esencial, no solo se limita a las normas de comportamiento ante el que dirán, deberán ser constructos de vida y de época, fundamentados en la diversidad de matices culturales de

las nuevas generaciones, ese debe ser nuestro principio educativo y para ello será necesario apelar a los preceptos de la pedagogía crítica y en la cual (Giroux 1992), citado por (Magendzo 2002, 2), afirma: "la pregunta crítica es qué futuro, historia e intereses representa la escuela. La Pedagogía Crítica sostiene que las prácticas escolares deben ser imbuidas de una filosofía pública que apunte a construir condiciones ideológicas e institucionales en las cuales el rasgo definitorio de la escuela sea la experiencia de empoderamiento vivida por la gran mayoría de los estudiantes".

Bibliografía

Freire, P. (1999). *Pedagogía del Oprimido*. México: Editorial Siglo Veintiuno.

Wallerstein, I. (1999), *El Moderno Sistema Mundial III. La segunda era de la gran expansión de la economía-mundo capitalista, 1730-1850*, Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Giroux, H. (1992), *Educación y ciudadanía para una democracia crítica : Más allá de la ética de lo trivial* En aula de Innovación Educativa, No. 1

Magendzo A. (2002), *Pedagogía Crítica y educación en derechos humanos*. Recuperado el 12 de abril de 2010 de la World

wide web: <http://www.iidh.ed.cr/documentos/herrped/PedagogicasTeoricos/12.pdf>

Le Goff, J. (1991). *Pensar la historia*. Barcelona: Ed. Paidós.

Morin, E. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Paris: UNESCO.

Zuleta, E. (2009). *Educación y Democracia: entrevista realizada por Hernán Suarez en 1995* p. 17. Medellín: Hombre Nuevo Editores.

Ospina, W. (2008). *La escuela de la Noche*. Pereira: Ed. Norma.



Una evaluación diagnóstica del impacto del taller investigativo a la luz del plano epistemológico de la investigación crítica¹

JORGE MEYER UPEGUI GARCÍA²

Resumen

La evaluación de las estrategias pedagógicas dentro de los procesos de formación es un camino para garantizar la calidad de las acciones y actividades que se realizan al interior de los mismos, logrando de esta manera, la transformación de la realidad educativa. Precisamente, este ejercicio escritural se dimensionó a partir del estudio denominado “Los talleres de investigación como redes sociales en la construcción del conocimiento desde la investigación formativa”, lo que permitió el abordaje de lo metodológico a la luz del plano epistémico de investigación crítica, donde se logró realizar la evaluación del impacto del taller investigativo en el desempeño profesional de los graduados. Este hecho, hizo que se identificaran los efectos del proceso de formación investigativa en la actividad laboral de los graduados. Para lograrlo, se utilizaron instrumentos de recolección de información como el cuestionario general a graduados y uno de percepción a coordinadores de área y la observación de verificación, así como entrevistas informales. Los hallazgos y su posterior análisis, sugiere el uso adecuado del pensamiento crítico creativo, así como la necesidad de resignificar la propuesta y de dimensionar la construcción de redes sociales del conocimiento.

Palabras claves: Habilidades de investigación, taller investigativo, plano epistémico, evaluación de impacto, pensamiento crítico, redes sociales.

A diagnostic evaluation of the impact of research workshop in light of the epistemological level of critical research

Abstract

The evaluation of teaching strategies within the training process is a way to guarantee the quality of actions and activities conducted within them, thus achieving the transformation of the educational reality. Indeed, this exercise scriptural dimensioned from the study called “The research workshops and social networks in the construction of knowledge from research training,” which allowed the methodological approach in the light of critical research

1 Recibido 02 de noviembre 2010. Aceptado 29 de noviembre 2010.

2 Jorge Meyer Upegui García. Nacionalidad: colombiano. Candidato a Magíster en Educación Docencia. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes. Docente de cátedra e investigador del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Facultad de Educación Física, Recreación y Deporte, programa académico: Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte. Correo: jormeyer@hotmail.com

epistemological level, where we accomplished the impact assessment research workshop on the professional performance of graduates. This fact led to identify the effects of the research training in working life of graduates. To achieve this, we used data collection instruments and the questionnaire to graduates and a general perception of area coordinators and the observation of verification as well as informal interviews. The findings and subsequent analysis, suggesting appropriate use of creative critical thinking and the need for new meaning and dimension of proposed building social networks of knowledge.

Keywords: research Skill, research workshop, epistemic level, impact assessment, social networking

1. Introducción

Este trabajo evaluativo pertenece a un nivel diagnóstico-prospectivo en cuanto se centró en la identificación del impacto de la estrategia pedagógica denominada talleres investigativos, utilizada para la formación de habilidades de investigación, en donde se evidenció un vacío en aspectos evaluativos de programas a nivel de pregrado y posgrado, para lo cual desde lo metodológico se sugiere el uso de un instrumento de evaluación de las habilidades de investigación de los diferentes actores y en distintas carreras, para lo que cada proceso evaluativo servirá de referente a la mejora de sus estructuras curriculares, pedagógicas y didácticas.

Desde el aporte teórico se dio la apuesta por dimensionar los procesos de investigación a partir del plano investigativo crítico creativo con cuatro marcos orientadores, tales como el teórico, el epistemológico, el metodológico y el narrativo con una visión conjunta del problema de investigación.

La relevancia social del estudio, de acuerdo con Sánchez (2009), se dio en la medida que los sistemas especializados que soportan la vida universitaria, como la gestión, la docencia, la investigación y la extensión, aunque a veces invisibles, se integran para actuar de forma conjunta con el sistema social-contextual. De esta manera, forjarán verdaderas redes en la construcción del conocimiento y su apropiación como vía para lograr la transformación de la realidad.

La información generada a partir de los hallazgos cobra vigencia en la medida que cada actor en cualquier contexto social-educativo con pertinencia y responsabilidad social transformadora, se dimensione de una manera práctica y humana para actuar con el otro, en perspectiva de construcción crítica-creativa y reflexiva de un presente prometedor con proyección de futuro.

Los resultados de esta investigación, servirán como aporte para la cualificación de la misma estrategia pedagógica, de tal manera que se pueda conectar los talleres investigativos con el contexto social, por una lado, a través de las redes, y por otro, garantizar una permanente evaluación de la misma, de tal manera que tanto docentes, como directivos y los mismos graduados, visualicen los verdaderos contribuciones de este instrumento al proceso de formación de estudiantes en niveles de pregrado y postgrado.

2. Problema

El Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, es una institución educativa de carácter oficial universitario con sede en la ciudad de Medellín, Colombia, en donde se trabaja con una estrategia pedagógica denominada Taller Investigativo, el mismo que se utiliza en la Facultad de Educación Física, como forma de promover la investigación formativa en las aulas. Hasta el momento no se había realizado un proceso de evaluación de impacto



que permitiera hacer un diagnóstico del alcance de la propuesta, ni tener un sistema de indicadores que dieran cuenta de la importancia de la misma, de tal manera que pudiera evidenciar lo que en realidad pasa con la investigación científica y formativa en esta institución; además siempre existió desconocimiento de las transformaciones en el desempeño profesional de los graduados a partir de los talleres de investigación como propuesta de formación en y para la investigación.

Preguntas orientadoras:

Para el caso, el estudio utilizó las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cuál es la percepción del impacto desde sus habilidades de investigación en el desempeño de los graduados del programa de la licenciatura?
- ¿Cuál ha sido el impacto de la estrategia pedagógica en el desempeño profesional de graduado?
- ¿Qué cambios actitudinales se están manifestando en los graduados del programa en su desempeño profesional, emanado del paso por el taller investigativo?

3. Objetivo

La investigación a la cual se hace referencia, planteó como objetivo general, “Evaluar el impacto de los talleres investigativos en el desempeño profesional de los graduados del programa Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, durante el periodo 2006 al 2009 que permita mejorar la estrategia para la educación colombiana.”

4. Marco orientador del proyecto

Para la fundamentación de la evaluación diagnóstica sobre “el impacto de la estrategia pedagógica taller investigativo en el desempeño profesional de los graduados del programa”, se tuvieron en

cuenta los cuatro marcos de referencia desde el plano epistémico de la investigación crítica, según Sánchez(2009) quien plantea una visión creativa del sujeto y conjunta de la realidad, que orientan las miradas hacia un problema de investigación desde cuatro dimensiones a saber; el marco teórico que sustenta la puesta en escena de autores y sus respectivas teorías, el epistemológico como el camino lógico que sustenta la ruta metodológica, el metodológico como la vía y el camino, las técnicas e instrumentos para acercarse a una realidad y el narrativo como todos aquellos aspectos que dan cuenta de los aportes de los actores del proceso con testimonio de época, como sujetos biográficos, y que de alguna manera desde sus tensiones originadas dentro de los diferentes marcos, le dieron vida a la evaluación del impacto.

4.1 Marco teórico

Para dar cuenta de la dimisión teórica que sirvió de soporte al proyecto en cuestión, no se ahondará en los conceptos de pedagogía, currículo y didáctica en tanto se dieron algunas posturas utilizadas en el proyecto en cuestión. Además cada concepto tiene unos componentes que le dan vida al mismo, tal como la pedagogía desde su reflexión del acto educativo, con su componente de formación, sus autores y sus modelos; la didáctica como ese acto comunicacional entre los actores del procesos mediados por los componentes de enseñanza y aprendizaje, a través de unas estrategias, técnicas y recursos; y el currículo como esa puesta en escena de los dos componente anteriores y que finalmente podrían incidir en los resultados formativos.

En el caso de los Talleres, es claro que había un problema relacionado con la ausencia de un diagnóstico y seguimiento a los mismos, lo que reflejaba un desconcierto a la hora de saber cuáles habían sido sus resultados. Por ello, cuando se planteó una investigación de impacto sobre dicha estrategia, se hacía necesario

dotarse de herramientas teóricas que permitieran el análisis de lo que pasaba con ellos en un contexto social y educativo específico como el de la realidad colombiana en los albores de un nuevo milenio.

Partiendo de este apartado se tomaron las habilidades de investigación y el proceso de evaluación de impacto como parte de las dimensiones teóricas del proyecto en cuestión.

4.1.1 De las habilidades de investigación

Desde el problema abordado, las habilidades investigativas hacen parte de la pretensión mayor de este trabajo dado que es el componente evaluado. Precisamente lo que buscaba el estudio era mirar de qué forma los graduados se apropiaron de las diferentes habilidades que los pudieran hacer competentes en su desempeño laboral. Con la expresión habilidades investigativas se hace referencia a un conjunto de habilidades de diversa naturaleza, que empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistemáticos de formación para la investigación. Las mismas como posibilitadoras de acercamiento y análisis de los contextos de actuación, tal como lo plantea Pereda (2003, 2004, 2005).

Dentro de los espacios de actuación, tanto el docente como el estudiante deben ser investigadores y en consecuencia, el aula debe ser su centro de actuación (Stenhouse, 1998). Claro que será necesario trascender las fronteras del aula tradicional, y los problemas cotidianos volverlos de aula, logrando una interacción del contexto educativo y su entorno social.

Para continuar este aporte teórico, será necesario recordar que al interior del programa se asume la noción de habilidades investigativas como el dominio de acciones referidas al método científico y cuando el conocimiento es efectivo y susceptible de ser utilizado en la resolución de tareas determinadas.

4.1.2 El posible efecto en las prácticas profesionales

Las políticas ministeriales e institucionales propenden por la formación en habilidades de investigación, que realmente les permita el acercamiento crítico al objeto de estudio de la licenciatura. Sus posibles efectos se dan en la medida de poder relacionar las habilidades de investigación en sus prácticas pedagógicas con innovaciones y experiencias significativas, como una manera de mejorar su visión de la realidad, y enfrentar desde su desempeño, a las demandas del medio social y laboral.

En la propuesta de formación en investigación pedagógica de los Licenciados en Educación Básica, se consideró imperativa la formación científica para compartir con los estudiantes las habilidades investigativas, para el acercamiento y contextualización de la realidad escolar, desde la apropiación de los problemas teórico-prácticos a enfrentar en sus campos de actuación. Al respecto Chirino (2001) señala: “queda clara la necesidad de la investigación, como vía de transformación creadora de la realidad educativa, donde el nexo entre teoría y práctica es esencial, y se manifiesta a través de la actitud científica de los profesionales de la educación, la cual va unida a un pensamiento científico que permita una interpretación y explicación adecuada de la realidad como premisa para su mejora”.

Lo anterior ratifica la importancia del proceso de formación para la investigación del profesional de la educación, exigiendo una esmerada atención en el mejoramiento continuo del currículo, para adecuar sus componentes a los requerimientos de este tipo de formación, donde lo investigativo debe estar presente en todo el proceso enseñanza-aprendizaje como una opción de vida, teniendo en cuenta su relación permanente con lo académico y lo laboral, defendiendo con claridad las acciones y competencias científicas a desarrollar en los estudiantes y su posterior puesta en escena en sus espacios laborales.



4.1.3 Evaluación de impacto

Para el caso convocado, la evaluación hace referencia al procedimiento a seguir para valorar en la realidad, la puesta en escena de las diferentes habilidades de investigación a través de prácticas innovadoras y significativas por los graduados del programa, logrando evidenciar los aciertos, desaciertos y posibles dificultades, las potenciabilidades y debilidades del proceso.

La evaluación como instrumento al servicio de la calidad y de las personas, en el aspecto social o educativo, se puede considerar de múltiples formas, según sea su objeto, es así como muchos autores han acuñado el concepto dependiendo de la utilidad, que por lo general deviene en un acto educativo como por ejemplo el planTEAMIENTO de Pérez (2000) quien escribe que es un “proceso sistémico, diseñado intencional y técnicamente de recogida de información rigurosa-valiosa, válida y confiable, orientada a valorar la calidad y logros de un programa, como base para toma posterior de decisiones de mejora, tanto del programa, como del personal implicado y de modo indirecto, del contexto social donde se encuentra inmerso”.

Así, se puede definir la evaluación de impacto como un proceso orientado a medir los resultados generados (cambios y causas) por las acciones formativas desarrolladas en el escenario socio profesional, originario de las mismas al cabo del tiempo, y que en consonancia con Tejada (2007), se entiende como un “proceso sistemático de recogida de información que implica un juicio de valor, orientado a la toma de decisiones”.

La evaluación de impacto aunque tiene componentes multifactoriales, que en determinado momento no se utilizan, dado la falta de cultura evaluativa de los mismos, podrá dar cuenta de forma diagnóstica del impacto del programa en los graduados en su desempeño laboral, con el propósito de verificar los criterios establecidos para la misma, a saber:

- La eficiencia, que estará dada en las diferentes acciones, actividades, en el aumento o no del número de graduados motivados y realizando investigaciones, metas u objetivos y las líneas de acción de la propuesta pedagógica.
- Desde la eficacia, medida en el porcentaje de los graduados y la participación en semilleros o grupos de investigación, así como el porcentaje de experiencias significativas.
- La transferencia desde su aspecto externo evidenciado en su aplicabilidad, validez, utilidad, grado de transferencia de los conocimientos y habilidades adquiridas durante los talleres de investigación.
- La relevancia enmarcada en el análisis del grado de significatividad, desde las acciones, de los resultados u objetivos alcanzados. La estrategia es relevante cuando resulta ser significativo para los graduados hacia quienes están dirigidas las acciones.
- La coherencia: desde el análisis en función del grado de integración lógica de los diferentes componentes de la estrategia (objetivos, resultados, actividades y recursos), se da desde la evaluación de la coherencia interna del proyecto.

4.2 Marco epistémico

➤ Del tipo de investigación:

Para dar cuenta de este tema como soporte lógico del marco metodológico, se puede plantear que esta investigación fue de corte evaluativo y de carácter descriptivo dada la necesidad de describir mediante la caracterización de sus acciones, rasgos y las percepciones de los graduados permitiendo comprender el sentido de la evaluación de impacto de la estrategia pedagógica en su desempeño profesional.

Para su diseño, entendido como la totalidad de las etapas encaminadas a dar respuesta a la cuestión mencionada en el marco de esta investigación, donde se describe el camino a seguir y el

modo de proceder para el análisis de los datos y su interpretación, se tuvieron en cuenta las diferentes acciones, actividades, percepciones desde sus espacios de desempeño. Además comentado por Bonilla (1987) es apropiado por sí mismo, como procedimientos de estimación de la evaluación del impacto de un programa, contar con la utilización de los dos referentes tanto cualitativos como cuantitativos, como forma de acercamiento a una realidad, ya que la evaluación de programas y proyectos puede resultar fortalecida, cuando ambos referentes se encuentran integrados en el mismo.

➤ **Desde los objetivos propuestos:**

Se describieron las diferentes acciones, actividades y percepciones realizados por los distintos actores dentro del proyecto en mención. Describir una acción supone un tipo de razonamiento o una relación con el sistema de comprensión a través del cual se hacen inteligibles lo observado. Así mismo comprender los símbolos de esas acciones como vía para encontrarle el sentido a los mismos, ejecutados por los graduados y coordinadores en sus espacios laborales, que pueda dar cuenta de sus percepciones y asignarles un significado a las posibles relaciones y sentidos de realidad en cual se encuentran inmersos; del mismo modo la acción de comprender tiene estrecha relación con la interpretación, vista desde el acto por el cual se afirma algo de una señal, permitiendo fundamentar la validez a partir del conocimiento previo de una realidad que se desea comprender.

Evaluar el impacto de la estrategia, siendo el verbo más abstracto y para lo cual se requirió haber descrito las acciones y comprendido los símbolos, para entender la diferencia entre los símbolos y las acciones realizadas por los actores del trabajo en cuestión que diera cuenta de los criterios establecidos para la misma y lograr así elaborar un plan de mejoramiento y avizorar otras posibilidades dentro del proceso de formación de los sujetos para su construcción personal y social

➤ **Desde los instrumentos**

Dada la necesidad de abordar la población de graduados para el periodo 2006 al 2009 y con el propósito de poder evidenciar sus diferentes acciones, actividades y percepciones que dieran cuenta de sus transformaciones en su desempeño laboral, se tomaron en cuenta los siguientes instrumentos:

La encuesta como técnica para la obtención de información, se hace importante en la medida que sus datos puedan confirmar o discrepar el problema planteado; su dominio de aplicación en forma de cuestionario fue ideal para este caso, ayudó a averiguar las opiniones, características, conductas, expectativas, percepción de las habilidades de investigación, formación teórica actual, dimensión de la propuesta, las motivaciones por el componente investigativo, entre otras acciones de los actores participantes. La misma permitió medir las respuestas, hacer cuantificable los aspectos relevantes para los objetivos propuestos; y por otro lado se describieron y se explicaron las variables intervinientes e inductivas; para esto se tomaron los actos de habla desde las percepciones del proceso (Moya, 1998)

Se ejecutó además una observación de verificación para dar cuenta de la identificación, descripción de los datos hallados que dieron cuenta de la transformación e innovación que los graduados realizaron en sus contextos de actuación.

La entrevista para este caso se adoptó la forma de un diálogo coloquial o entrevista semiestructurada; de forma flexible, dinámica, más bien libre y no directiva. Para el caso en cuestión fue de carácter informal ya que a muchos de los entrevistados no les convoca la atención el componente investigativo.

➤ **De la población y muestra**

Se define tradicionalmente la población como “el conjunto de todos los individuos del fenómeno estudiado. Éstos reunieron las características del objeto



de estudio” y La muestra como la “parte o porción extraída de un conjunto por métodos que permitieron considerarla como representativa de él”. Es así como la muestra de graduados y coordinadores se seleccionaron en forma probabilística y estratificada. Desde lo probabilístico o aleatoria, se utilizó el azar como instrumento de selección, pudiéndose calcular de antemano la probabilidad de que cada elemento quedara incluido en la muestra. Según el cual todos los elementos de la población en este caso los graduados del programa en mención tenían la misma probabilidad de salir elegidos en la muestra. Y fue estratificada ya que la población se encontraba en estratos o en subconjuntos de la población homogénea con respecto a las características en estudio, la misma representada cuando se acudió a varios espacios laborales para su contacto (Sierra, 1988)

4.3 Marco metodológico

Para dar cuenta de este marco, soportado en el marco epistemológico que le brinda la validez al método tuvo las siguientes características y recorrido:

- La población: Compuesta por 204 graduados desde el 2006 al 2009, además de docentes, empleadores, rectores y directivos
- La muestra: para realizar la selección de dicha muestra se partió de la base de datos institucional, luego se pasó a clasificar la muestra del 20% utilizando el procedimiento de muestreo en forma aleatoria y estratificada sin tener en cuenta el genero, donde la misma no surgió efecto dada su desactualización de los datos, para lo cual se debió recurrir a la forma bola de nieve, donde cada actor conectó con otro hasta alcanzar la muestra de 39 graduados, teniendo en cuenta los diferentes espacio laborales como fue INDER de Medellín(instituto de deportes y recreación), Instituciones Educativas oficiales y privadas, cajas de compensación familiar(COMFAMA y COMFENALCO), centros de acondi-

cionamiento físico entre otras, además se contactó a 4 coordinadores o jefes inmediatos.

- Las técnicas: Se utilizó desde el componente cualitativo la entrevistas y desde lo cuantitativo la encuesta y la observación de verificación.
- Los instrumentos: se partió del investigador como instrumento de investigación planteado por Bonilla (1997, p. 71) que depende de su capacidad de indagación, la habilidad y su entrenamiento como pieza clave para garantizar la calidad del trabajo. Además con el objeto de evaluar el impacto de la propuesta pedagógica a partir de la descripción de sus acciones, actividades y percepciones, desde la puesta en escena de sus habilidades de investigación, se hizo necesario que los instrumentos cumplieran con dos características fundamentales: La validez referida al grado en que se midió el impacto de la estrategia pedagógica y la confiabilidad referida a la recolección de la información con un mínimo grado de error, para lo cual se elaboraron dos cuestionarios uno de forma física y otro virtual, dado la necesidad de abordar la muestra indicada, una encuesta de percepciones a empleadores y coordinadores, y una guía de observación como vía para contrastar la información recolectada y darles validez a los mimos

El cuestionario general contó con varios apartados, el primero se dimensionó a su caracterización con 11 ítems, luego se pasó a una matriz para evaluar las habilidades de investigación con 22 ítems, el cuestionario físico, tuvo dos escalas numericas¹ para si y 2 para no, al cual se debía corroborar con un si, si poseía o no evidencia de la misma, para lo cual se constataba con la guía de observación, que daba cuenta del uso de las diferentes habilidades, ya en el cuestionario virtual se modificó, dada la dificultad de contactar al informante de forma presencial, se construyó en

una escala likert con valor numérico del uno al cinco, siendo uno el de menor y cinco el de mayor valor, luego estos datos fueron llevados al sistema operativo Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) (paquete estadístico para las ciencias sociales) para darle validez al instrumento utilizado y a las respuestas encontradas mediante el parámetro Alfa de Crombach, usado para medir una cualidad no directamente observable. El índice de fiabilidad obtenido a través de este parámetro fue ($\alpha = 9.3$) muestra una alta consistencia interna, siendo el nivel de confianza del 95%.

Luego se pasó a una percepción del proceso desde 11 ítems donde cada uno tenía una escala tipo likert con rangos de respuesta desde 1 a 5 en la que uno correspondió a diferentes variables de acuerdo a la formulación del ítem. Teniendo estos datos se paso a contrastar la veracidad con los otros instrumentos

- El Método utilizado para el análisis de la información se dio a partir de un análisis categorial desde los diferentes actos de habla; se procedió a una triangulación de las mismas desde los diferentes instrumentos utilizados, donde emergió la novedad del trabajo investigativo

4.4 Marco narrativo

De acuerdo con este marco narrativo como testimonio de época, con la participación de un sujeto biográfico como fueron cada uno de los actores participantes, se dio cuenta de los diferentes antecedentes de investigación, los resultados producto del análisis de la información, las conclusiones y recomendaciones

4.5 Estado del conocimiento

Para dar cuenta de este componente, se realizó un acercamiento a varias bibliotecas institucionales como fue la Universidad de Antioquia, la San Buenaventura, la católica de oriente, donde no se encontraron referentes bibliográficos que tuvieran

que ver con la propuesta evidenciando un vacío en materia evaluativa del impacto de programas de pregrado. A sí mismo se ingreso de forma virtual a diferentes bases de datos y revistas especializadas como fueron Dialnet, ProQuest, Scielo-scientific, solo encontrando evaluaciones de impacto ambiental

Pasando a nivel institucional se referenció un trabajo de grado para optar al título de licenciado en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deporte, realizado en el año 2007 que dio cuenta de la Formación investigativa de los graduados de la licenciatura en educación básica del 2005 al 2006 (Bassa, 2007), en donde el objetivo general fue determinar la aplicabilidad de la formación investigativa en el desempeño profesional del programa en el cual da cuenta de los cambios curriculares del programa.

A nivel internacional y en medio virtual se encontraron varios trabajos relacionados con las habilidades de investigación para lo cual se referencia el proyecto "Percepción de los estudiantes universitarios de sus propias habilidades de investigación" elaborado por. María Elena Rivera Heredia y. Claudia Karina Torres de la Universidad Simón Bolívar, el que tuvo como objetivo, Identificar la percepción que tienen los estudiantes universitarios de sus habilidades de investigación, para lo cual se utilizó un instrumento llamado "Autoevaluación de habilidades de investigación".

La importancia para el proyecto abordado se encuentra en el componente teórico y metodológico, dado que el instrumento utilizado sirvió de referencia para la elaboración del mismo dentro del proyecto con varias modificaciones. Este fue desarrollado en el 2005 por María Elena Rivera, y otros. Se trató de un instrumento de auto reporte conformado por 50 reactivos, en donde cada participante realizó una evaluación de sus habilidades de investigación de acuerdo a su percepción



5. Reflexiones sobre las categorías emergentes

En el análisis descriptivo de las diferentes acciones y actividades, en los enunciados, en sus actos de habla, desde las percepciones referenciadas por graduados, coordinadores y docentes, emergieron varias categorías del análisis de los datos recolectados y que direccionaron la construcción teórica realizada. De acuerdo con lo planteado en el párrafo anterior, se puede colegir lo siguiente

5.1 Resignificando el camino de la estrategia

Esta categoría emergió a partir de las percepciones de los diferentes actores participantes del proceso de evaluación del impacto, donde se deja poco claro que el componente de investigación, por ahora, no es el interés que ronda por las vidas de los graduados del programa Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.

Es decir, si bien para el ejercicio académico con los estudiantes en el programa, se han hecho múltiples esfuerzos a través de la investigación formativa por medio de los Talleres de Investigación, a la hora de la verdad, en la actividad laboral educativa o social, ya cuando el graduado está en ejercicio, poco o nada se reflejan en su accionar donde aparecen otras variables que inciden en la puesta en escena de las mismas como las formas de contratación laboral y los asuntos misionales en sus diferentes ámbito de desempeño ya que muchos de ellos no ven la investigación como una prioridad entre otros.

Será necesario insertarnos en los espacios pedagógicos, didácticos y curriculares para saber si fueron los que propiciaron los conocimientos adquiridos en los cinco años de academia pero no el del componente investigativo, donde el estudiante compartió con otros compañeros y docentes, nuevas

experiencias científicas relacionadas con el aprendizaje de las diferentes habilidades de investigación para la transformación de un hecho social o educativo.

Se hace imperante buscar vías para evidenciar el perfil profesional al ingreso del programa, donde se tengan en cuenta las actitudes, las motivaciones, su capacidad de autorrealización y autonomía para la construcción de sentido personal, ya que se evidenció que tanto graduados como coordinadores no ven la investigación como factor importante en la transformación de las prácticas pedagógicas y profesionales.

Aunque la estrategia pedagógica el taller investigativo como propuesta innovadora a partir de un currículo transversal investigativo tiene un sentido de importancia, además evidenciado por los actores involucrados, se debe buscar su generalización como vía para formar los futuros profesionales desde la acción y también buscar mejoras en su lógica interna, su consistencia teórica y su pertinencia educativa y social.

5.2 La formación en habilidades de investigación como pretexto para la construcción del sujeto con sentido de responsabilidad social

A partir del decreto reglamentario el 272 de 1998, los objetivos planteados y proyectos de COLCIENCIAS y los requerimiento para la renovación de los registros calificados, donde se reclama lo que no apoyan, en el sentido de formar un docente investigador, se hace evidente la necesidad de formar o construir un sujeto con sentido y compromiso de responsabilidad personal y social.

Después del análisis de los datos hallados desde las diferentes matrices referidas a las habilidades de investigación y desde sus fortalezas y aspectos por mejorar, se ven unas fisuras en los diferentes espacios de desempeño, ya que los estudiantes, al no realizar ningún ejercicio investigativo después de su graduación, van perdiendo algunos conocimientos

Ya sobre hechos concretos, hay que decir que los resultados iniciales del estudio demostraron algunos hechos relevantes como la utilización del Diario de Campo, ya que el mismo es utilizado en los espacios educativos como planilla para el registro de actividades, pero no como herramienta cotidiana de la labor investigativa.

De igual manera, no se puede soslayar, lo que representa una competencia socio-afectiva tan importante como el trabajo en equipo. Esa habilidad, herencia también de los Talleres Investigativos, ha posibilitado que los graduados de Educación Física, sean capaces de desarrollar actividades colaborativas permanentes e infundan en sus educandos esa costumbre, ya casi necesidad de llevar a cabo la tarea o ejercicio, con el otro o los otros.

He ahí lo positivo, lo que se debe rescatar y lo que será necesario multiplicar porque de esa manera se podrá ahondar en las posibilidades formativas de quienes estudian en la educación básica y quienes por esa ruta, podrán acceder más fácilmente al conocimiento y la investigación.

Claro está, que además de los Talleres Investigativos, los Licenciados también aprovecharon otras técnicas y dinámicas, que si bien no hacen parte de la fundamentación clave del campo científico, si son componentes que permiten concretar los procesos investigativos. En este caso, nos referimos al Internet, el Excel, las búsquedas bibliográficas, el manejo de las normas APA e ICONTEC, la participación en eventos y la adaptabilidad, técnicas, procedimientos y acciones de tipo académico que los ahora profesionales reconocen, utilizan y reconocen su importancia. Digamos pues, que estas también hacen parte del andamiaje de la estrategia.

Ahora bien. Lo que sí preocupa es el pobre o escaso manejo de otras habilidades que se utilizaron en los talleres y que, por lo que se interpretó de los resultados parciales, poco sirvieron, y será necesario devolverse una vez más a dicha estrategia para hacer correctivos y reorientar el pro-

ceso de investigación formativa que bien importante es para quienes vamos a las aulas de formación. Por ejemplo, los graduados no han seguido en la dinámica de elaborar proyectos de investigación desde sus espacios laborales ni educativos, ni sociales. Claro está que es considerable el hecho de que no sean capaces de elaborar las rutas metodológicas, ni hacer diseños, ni formular preguntas de investigación y definir los objetivos de las mismas, utilizando el método científico. Dado que no se continúa con una secuencia para poner en escena sus habilidades adquiridas.

Dado estos inconvenientes presentados el docente investigador debe tener la investigación como una forma de vida, estar preparado para actuar en terrenos no fértiles diferentes para la cual se formó, pero primero debe ser afectado a nivel personal, para poder actuar con el otro en sus diferencias. Hecho que se logra con un proceso de educación continua, que como se pudo apreciar son muchos los graduados que no siguen el proceso, se estanca en su labor instrumental. Nace aquí una idea de cómo proponer sistemas de capacitación para mejorar su desempeño laboral desde los componentes o ejes temáticos indicados.

Por otro lado, a partir de la realización de un grupo focal muchos docentes adujeron haber hecho aprendizajes constantes desde los colectivos, y que cada día sentían la necesidad de aprender los componentes de investigación y así desde sus áreas y asignaturas de conocimiento generaran una formación integral. Se necesita además tener perseverancia, compromiso y responsabilidad para poder alcanzar los logros propuestos y encontrarle sentido a la labor docente.

La actitud investigativa radica en una manera diferente de asumir las prácticas pedagógicas cotidianas opuestas a la rutina y la acción espontánea, deben tener una dimensión desde las teorías críticas y la puesta en escena de un pensamiento crítico donde además se tenga visión de construcción de un otro con conciencia



personal y social y que además requiere, la creación de ambientes de aprendizaje para la construcción de procesos de significación

Esta actitud debe ser compartida entre los actores que se encuentran en los sistemas especializados que soportan la vida universitaria a decir docencia, investigación y extensión, que por necesidad deben interactuar a partir de otras estrategias que propicien el crecimiento personal-académico y el trabajo en equipo. Se hace posible un cambio de ideología de quienes componen las mesas directivas institucionales, donde el sujeto debe tomar posesión desde las teorías críticas blandas, el camino para la emancipación, y más el docente como actor político y social.

5.3 La puesta en escena del pensamiento crítico creativo

A partir de los ejes temáticos orientadores como los pedagógicos, los didácticos y los curriculares, se insertan otros componentes investigativos sobre los cuales los graduados tienen sus propias opiniones. Ellos plantean que en el proceso formativo en investigación y a través de la estrategia pedagógica, los conocimientos epistemológicos, de enfoques, paradigmas y metodología, son bajos en la mayoría de los casos. De igual manera, se plantea la existencia de otro problema de formación teórica que habrá que investigar y que seguramente tiene que ver con la forma como están siendo abordados los ejes temáticos descritos anteriormente, desde donde se podrá reforzar las estrategias didácticas de los Talleres Investigativos, la misma que siendo acertada en muchos casos, presenta obstáculos tanto en su aplicación como en la utilización posterior de habilidades investigativas.

Habrà que tener en cuenta además, que muchos de los Licenciados, no solo trabajan en el campo de la educación básica, sus espacios de actuación es amplio a decir como centros de acondicionamiento físico, entes deportivos municipales y departamentales, ligas

deportivas entre otros, donde además la investigación no aparece por ningún lado, ya que no importa para sus directivos, hecho que suscita una pregunta ¿Dónde queda la responsabilidad social y educativa transformadora de los entes encomendados para tal fin?

Esto hace pensar en los nuevos retos de humanidad, están en la esencia misma del devenir docente, en perspectiva de ubicación contextual desde las teorías críticas y por su puesto en el desarrollo del pensamiento crítico, creativo, reflexivo y propositivo en aras de construir un presente con significado.

Mirando el presente con una necesidad sentida de formar docentes con habilidades de investigación, que puedan transformar una situación social o educativa capaces de interactuar en los diferentes contextos de actuación. Mirar el taller investigativo como una estrategia didáctica, que puede ser generalizada y usada como pretexto para construir redes sociales de conocimiento y su apropiación, para propender por el crecimiento de una cultura real de investigación. Así mismo será buscar de forma permanente el desarrollo y crecimiento de los contextos sociales, políticos, económicos y culturales que respondan al encargo social encomendado

5.4 Por una cultura auto evaluativa desde una postura crítica-reflexiva

El paso de la escasa práctica evaluativa a la de una cultura evaluativa con dimensión crítica, supone nuevas posturas del sujeto con conciencia, con historicidad, frente a su construcción y formación personal, no atado a las necesidades burocráticas, si no de los contextos de actuación, iniciando por otras formas de evaluar dentro del aula para avanzar hacia nuevos modelos que propicien potenciar la conciencia del sujeto capaz de asumir sentidos de época

Se hace imperante una cultura de la evaluación pero antes de auto evaluación

como modelo activo con una postura crítica reflexiva, ética y estética, que haga trascender los procesos educativos, que en todo momento se le pidan pruebas de validez desde los contextos de actuación a sus elementos constitutivos como lo pedagógico, lo curricular y lo didáctico, cada una dentro de su complejidad, para configurar otras posibilidades de sujeto con pertinencia por su responsabilidad personal y social

Es pertinente la elaboración de un instrumento de evaluación de las habilidades de investigación toda vez que pueda servir para evidenciar los progresos de los estudiantes en cada una de las asignaturas servidas, además para dar cuenta en los estudios de posgrados, tipo especializaciones y maestrías donde una de sus fortalezas es el componente investigativo, así mismo desde la parte didáctica y a partir de los resultados que arroje el instrumento poder varias las diferentes estrategias, técnicas, medios y procesos evaluativos que puedan dar cuenta de un aprendizaje significativo e innovadores

La población beneficiada con la puesta en escena de este instrumento de medición de las habilidades de investigación, son todas aquellas que deben hacer parte de las redes sociales del conocimiento y las entidades universitarias para dar cuenta en la renovación del registro calificado del componente investigativo, los procesos de formación de posgrado en cualquiera de sus estancias, logrando realizar una evaluación del impacto desde el componente, una evaluación del desempeño; y otra población beneficiada sería cada uno de los sujetos con actitud autocrítica y reflexiva por la necesidad de transformar su vida y la de otros, desde sus contextos de actuación

6. A manera de conclusión

La descripción y comprensión de las acciones y actividades enmarcadas en los resultados se hacen complejos dada la variedad de sentidos que emergen de

los mismos y obligan poner la mirada sobre la interacción entre las personas que coordinan los diferentes entidades comprometidos intervinientes en los diferentes procesos, llámese educativo o social, dado que reúne la acción investigativa (propiamente dicha y la responsabilidad social) como formas de producción de nuevas redes sociales para la construcción del conocimiento, que puedan enriquecer el componente teórico práctico del quehacer profesional

En lo que respecta a la evaluación diagnóstica del impacto de la propuesta pedagógica el taller investigativo en el desempeño de los graduados aunque su dimensión es multifactorial se puede definir desde los siguientes criterios abordados: la eficiencia aunque hace referencia a la parte interna se puede decir que cada día se fortalece la estrategia dada la visión por la necesidad del componente investigativo en los procesos de formación, dentro de las líneas de acción en la parte curricular aun se encuentran fisuras como la falta de participación de los docentes en algunos talleres investigativos. Desde la parte presupuestal, no se tiene problemas, se dan las oportunidades necesarias para ejecutar la propuesta; ubicando la misma en un grado alto.

La eficacia medida en el porcentaje de los graduados y la participación en semilleros o grupos de investigación fue baja, al igual que los docentes participantes del proceso.

El criterio de transferencia desde su aspecto externo evidenciado en su aplicabilidad, validez, utilidad, grado de transferencia de los conocimientos y habilidades adquiridas durante los talleres de investigación, se dio en forma baja, dado que tienen buena percepción de sus habilidades de investigación, pero no se ejecuta en sus tareas de desempeño

A partir del criterio de relevancia de la estrategia, es positiva en tanto resultó ser significativo para los graduados y docentes participantes de la misma y ha-



cia quienes están dirigidas las acciones, donde se hace necesario algunos ajustes para su mejoramiento

La coherencia vista desde lo que se refiere al análisis en función del grado de integración lógica de los diferentes componentes de la estrategia (objetivos, resultados, actividades y recursos), aun que este criterio tiene relación con la coherencia interna de la propuesta donde se evidenciaron fisuras en su proceso, es pertinente aducir que la misma cada día se va mejorando en cada uno de los aspectos mencionados dada la necesidad cambiante del sistema educativo y social, que genera otras posibilidades didácticas y una revisión constante a nuestros discursos pedagógicos. Así mismo tener en cuenta la coherencia externa desde la interrelación de los contextos educativos y sociales como verdaderas redes para la construcción del conocimiento. Este criterio se ubicó en un grado medio brindado por la falta de relación en algunos de sus componentes

El impacto total de la propuesta en el desempeño profesional de los graduados se dio de forma media-baja referenciada en la falta de integración tanto de su lógica interna como externa, con factores evidenciados que se deben fortalecer. Evidenciando además la falta de una evaluación de impacto al programa de forma holística, dado que se encontraron fortalezas en su desempeño, diferentes y en otros espacios laborales para lo cual se formaron

Se hace evidente la necesidad de una cultura de la evaluación autocrítica reflexiva permanente donde el actor pueda adquirir conciencia ética, desde sus procesos formativos, así como se hace necesario un instrumento de evaluación de las diferentes habilidades de investigación de forma práctica acoplada a los contenidos y necesidades evidenciadas en los diferentes procesos.

Por último, hay que decir que los graduados del programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación

Física, Recreación y Deporte del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, entre el año 2006 y 2009, se desempeñan hoy en día, más en instituciones de carácter pública que privado, aunque de todas maneras, se nota un equilibrio entre las opciones laborales que han tenido en los dos sectores, ya que la diferencia entre los empleados en una y otra parte, no es muy grande.

Precisamente, el estudio que se realizó a partir de las implicaciones de los talleres de investigación en este programa profesional, utilizó como fuente informativa a estos graduados, muchos de los cuales no trabajan en instituciones educativas, sino más bien en Institutos de Deporte y Recreación y otras entidades como gimnasios y centros de iniciación, lo que obliga a darle una mirada diferente a las potencialidades de los talleres investigativos ya que los hoy en día educadores físicos actúan en un campo diferente al educativo precisamente para el que fueron preparados y hacia donde iba orientada dicha estrategia pedagógica.

De todas maneras, la población objeto de estudio, tiene otras particularidades que bien vale la pena observar, en tanto algunos de ellos, menos del 20%, han realizado estudios de posgrado, dato que interesa en la medida que por esa vía existe una conexión bastante importante entre los talleres investigativos y las mismas expectativas de los graduados.

7. Recomendaciones

Buscar caminos de relación entre el taller investigativo y las prácticas pedagógicas investigativas para poner en escena la relación teoría-práctica desde el componente investigativo quedando en el escenario esa mirada de transformación en el uso de otras didácticas, que llevaría al reconocimiento del aula como espacio de constitución de humanidad desde las diferencias y valores.

De igual forma, habrá que crear verdaderos nexos entre el programa

y sus graduados, la institución y los empleadores a manera de red social del conocimiento como vía para darle vida a espacios de capacitación en los ejes temáticos requeridos para mejora su desempeño profesional y las misma formación específica es decir temas relacionados con la pedagogía, la didáctica y el currículo con sus elementos constitutivos, así como para la educación física, recreación y deporte. Así como la puesta en escena dentro de los talleres de investigación de las teorías críticas y una didáctica formativa, que propenda por la generación de otras posibilidades de la construcción del devenir docente, “para potenciar nuevos sentidos de vida, éticos, estéticos, políticos desde el esfuerzo interdisciplinar” (Guarín, 2009).

Plantear un estudio evaluativo más profundo que de respuesta si los talleres de investigación no fueron pieza clave para la formación en habilidades de investigación, pero si hayan sido certeros para el desempeño profesional desde otras áreas como la educación física, recreación y deporte, o en la misma formación específica con temas relacionados con la pedagogía, la didáctica y el currículo con sus elementos constitutivos.

Generalizar la propuesta didáctica como innovación pedagógica a otras instituciones o centro de formación, donde se hace necesaria la integración de los sistemas especializados que soportan el mundo universitario a decir docencia, investigación, extensión y gestión y sus elementos constitutivos como vía para formar en habilidades de investigación.

Bibliografía

- Bonilla, Elssy y Rodríguez, Penélope. (1997). *La investigación social. Más allá del dilema de los métodos de investigación*. Editorial Uniandes. Santa Fe de Bogotá.
- Chirino, R. María V. (2001). *La investigación en el desempeño profesional pedagógico*. I. S. P. Enrique José Varona, Ciudad de La Habana.
- Cohen, E. y Franco, R. (1993). *Evaluación de Proyectos sociales*. Madrid: Siglo XXI
- Guarín, Jurado Germán. (2009). *Construcción Social del Presente*. Documento de apoyo. Maestría Educación Docencia. Universidad de Manizales
- Moya Juan y Piñel, José. (1998). *Técnicas de investigación social. Elaboración y registro de datos*. Editorial síntesis. España
- Pereda, R. Luís. (2003). *Acciones intervencionista para desarrollar habilidades en los profesores de investigación en Ceará*. VII Semana Universitaria da UECE. Fortaleza
- Pérez, J. R. (2000). *Evaluación de programas educativos*. En Revista de Investigación Educativa. Número monográfico. Vol. 18, 2.
- Sánchez, B. Dairo (2009). *Cuerpo, psiquismo y sociedad, en la educación contemporánea*. Documento en construcción. Universidad de Manizales.
- Sierra. Bravo (1988). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Paraninfo, Madrid.
- Stenhouse, Lawrence (1998). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Editorial Morata, Madrid.
- TEJADA Fernández, J. Y FERNÁNDEZ Lafuente, E. (2007). *La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9 (2). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-tejada2.html>
- Upegui, M. Jorge y Salazar A. Patricia (2010). *Una experiencia de evaluación de impacto “Los talleres de investigación como redes sociales en la construcción del conocimiento desde la investigación formativa”*. Universidad de Manizales, Maestría en Educación-Docencia.
- Urrego, Tobón Ángela (2009). *Propuesta para un modelo formativo basado en la investigación pedagógica*. Tesis Doctoral. Medellín.



Configuraciones de poder en educación superior¹

ALEX NILSON MENESES OQUENDO², BERTHA AURORA MUÑOZ RODRÍGUEZ³
MARÍA CRISTINA LONDOÑO MUÑOZ⁴
CONSIDERACIÓN⁵

Resumen

Este ejercicio escritural pretende hacer una reflexión en torno a como se configuran las relaciones de poder entre los actores que participan de las prácticas pedagógicas universitarias y de la manera como se influye positiva o negativamente al interior de las mismas, partiendo de la premisa del reconocimiento, análisis, interpretación y comprensión de las percepciones que sus protagonistas expresan sobre las experiencias académicas y personales que admiten la configuración de relaciones de poder en la esfera del escenario pedagógico, que teje a su vez una necesaria relación con los órganos administrativos, como quienes le dan un direccionamiento a las mismas constituyéndose en una forma de operar el poder, abrigado por las intencionalidades formativas universitarias en consonancia con las normas legales vigentes y en concordancia con las demandas sociales, lo que le da una especial relevancia a los hallazgos pues es una manera de vincular las relaciones de poder a la complejidad no solo de los sujetos como individualidades sino también al complejo intrincado de relaciones que la intersubjetividad motiva.

Para este caso en particular se convierte la investigación “Configuraciones de Poder en educación Superior” en una oportunidad para saber cómo operan las formas de lenguaje en las interrelaciones docente, estudiante, administración y además saber la manera como impactan el desarrollo de las prácticas pedagógicas y el proceso formativo de los seres humanos que desde los procesos académicos se proyectan a los diferentes contextos de actuación. El proceso investigativo tiene lugar en la ciudad de Medellín y específicamente en la Institución Universitaria Politécnico colombiano Jaime Isaza Cadavid.

Comprender las causas como también los efectos que se derivan de las relaciones intersubjetivas y por consiguiente como se ejerce el poder, admiten la posibilidad de encontrar puntos de referencia para la reflexión y

1 Recibido octubre 27 del 2010. Aceptado noviembre 26 del 2010.

2 Alex Nilson Meneses Oquendo. Docente e investigador Instituto Politécnico Jaime Isaza Cadavid de Medellín. Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales-Colombia.

3 Bertha Aurora Muñoz Rodríguez. Docente e investigador Instituto Politécnico Jaime Isaza Cadavid de Medellín. Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales-Colombia.

4 María Cristina Londoño Muñoz. Docente e investigador Instituto Politécnico Jaime Isaza Cadavid de Medellín. Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales-Colombia.

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

el análisis y así plantear de manera pertinente elementos que posibiliten la humanización, cualificación, pertinencia y reorganización de los procesos educativos como una forma de reflexionar en torno a las tensiones que se generan cuando se dan relaciones de poder en el escenario de lo educativo, pero de manera enfática en lograr establecer mecanismos para potenciar a los actores involucrados, sacando provecho de las diferencias de pensamiento, para convertirlas en posibilidad de acción en el que las libertades humanas no se vean abrupta y acríticamente desechadas sino por el contrario como la oportunidad de nutrir los procesos para favorecer el desarrollo de las prácticas pedagógicas universitarias en la lógica en la que deben ser abordadas es decir, que la universalidad de las ideas sean la posibilidad que da el poder de las relaciones para implementar estrategias de progreso partiendo de la construcción o generación de saber con las características no solo del rigor científico sino ampliamente cercano al desarrollo humano, social, cultural, estético, ético es decir en el que las disciplinas no se configuren en si mismas como barreras o dispositivos de poder y de manipulación del otro, sino una excusa llena de sentido para formar profesionales competentes que respondan a los desafíos de la vida profesional como personal.

Palabras Claves: Lenguaje, poder, prácticas pedagógicas, educación superior, discurso, currículo, evaluación.

Configurations of power at the university

Abstract

This exercise aims to make a scriptural reflection on how to set up relations of power between the actors involved in university teaching practices and the way it positively or negatively influence within them, based on the premise recognition, analysis, interpretation and understanding of his protagonists express perceptions about academic and personal experiences that support the configuration of power relations in the field of pedagogical stage, weaving in turn a necessary relationship with administrative bodies, as those who give you a referral to the same becoming a way of operating power, intentions harbored by the university training in line with legal standards and in accordance with social demands which gives special importance to the findings because it is a way to link the power relations of the complexity of the subject not only as individuals but also the intricacies of complex interrelationships that motivates.

For this particular research becomes "Configurations of power in Higher Education an opportunity to learn how to operate the forms of speech in the interrelations teacher, student, administration and also know how impact development practices teaching and learning process or human beings from the academic processes are projected to different contests of action. The research process takes place in the city of Medellín, specifically the Polytechnic University Colombian Institution Jaime Isaza Cadavid.

Understanding the causes relationships as well as the effects arising from the intersubjective and therefore as the power is exercised, support the ability to find points of reference for reflection and analysis and bring in a relevant information to enable humanization, qualifications, relevance and reorganiza-



tion of the educational process as a way to reflect on the tensions that are generated when there are relations of power in the educational scenario, but emphatically to achieve establish mechanisms to empower the actors involved, taking advantage of differences in thinking, to turn possibility of action in which human liberties are not abrupt and uncritically discarded but rather as an opportunity to nurture the processes to encourage the development of practices university teaching in the logic that must be addressed is, that the universality of the ideas are given the possibility that the power of relationships to implement strategies based on the progress construction or generation to know the characteristics not only of scientific rigor but widely close to human, social, cultural, aesthetic, ethical, in which the disciplines are not configured in themselves as barriers or devices of power and manipulation of others, but an excuse to form meaningful competent professionals who respond to the challenges of professional and personal life.

Keywords: Language power, teaching practices, higher education, speech, curriculum, evaluation.

1. Justificación

El escenario de la educación superior configura una serie de relaciones mediadas por el lenguaje entre los actores que hacen parte de las prácticas pedagógicas en las que coexisten diferentes formas de pensar, como también experiencias que marcan significativamente a los sujetos, dando origen a configuraciones comunicativas, que determinan autoridad o jerarquización de roles que a su vez, pueden generar tensiones o abusos, los cuales resueltos de manera democrática, es decir, considerando equitativamente las potencialidades de quienes conforman las prácticas pedagógicas, hace posible que el poder emerja como un elemento que contribuya positivamente al desarrollo de lo educativo, social y humano.

2. Antecedentes

Se toma en cuenta para el proceso investigativo "Configuraciones de poder en Educación Superior" algunas reflexiones teóricas relacionadas con el tema que nos ocupa, procurando situarlo de manera contextual en la educación superior de Colombia y Latinoamérica. Por tanto "La Visión de Filósofos y Literatos sobre el Devenir de la Universidad" realizada

por Miguel González González, concluye que la universidad viene siendo sometida por fuerzas internas y externas, que hacen de sus problemáticas un asunto sin resolver, evidenciadas por los conflictos entre las facultades, la falta de programas de reintegro para quienes abandonan los programas y el orden y desorden que dan cuenta de las maneras amorfas como se mueve el poder en las universidades.

Así también las argumentaciones dadas por el Venezolano Cesar Augusto Villada con su propuesta argumentativa para desarrollar un doctorado sobre la Pedagogía del Discurso que coloca en la escena de la educación superior a los estudiantes como a los docentes quienes como sujetos sociales usan para comunicarse, el lenguaje, el cual nutre las prácticas pedagógicas como una posibilidad no solo en la transmisión del conocimiento, sino además en la construcción de nuevas propuestas del orden de lo investigativo y la producción de saber. Es una posibilidad de comprender la simbología de las palabras en contextos de situación como también los códigos socioculturales que permiten otorgar sentido a lo que se comunica, considerando que lo que se dice y se escribe debe abarcar el ámbito académico y el inter subjetivo.

“Los estigmas Verbales en el Discurso Pedagógico y el Deterioro de la Identidad del Estudiante Universitario” de Nelson Rodríguez Vargas, (2006) permite comparar situaciones que vulneran la condición de los estudiantes y docentes, cuando se dan abusos de autoridad y manifestaciones de subvaloración, se abre entonces la posibilidad de analizar cómo los discursos docentes se constituyen en elementos que configuran poder y control sobre los estudiantes en las relaciones comunicativas y humanas con naturales a lo educativo y que las permean de diferentes maneras, tanto en lo profesional como el ámbito de lo personal.

Por su parte la investigación “El Poder y los Discursos en la Construcción Social de las Identidades Docentes Universitarias” de Ana Isabel González Ramella (2004) de la universidad de Valencia aporta a la reflexión sobre los discursos docentes, a través de los cuales se revelan las formas de ser, pensar y sentir, lo que incide en las maneras como se ejerce el poder. Logrando así un acercamiento discursivo sobre su historia, sus prácticas, sus necesidades, sus motivaciones y encontrando puntos de encuentro con la realidad institucional donde se desarrolló la investigación “Configuraciones de poder en educación superior” como una forma de evidenciar las maneras de ejercer poder desde el discurso, el cual puede tener matices académicos cuando se hace el abordaje de lo educativo y lo científico. Los referentes teóricos que se abordan en este proceso investigativo ilustran de manera importante el interés que se tiene en otros contextos por analizar y mejorar el desarrollo de las prácticas pedagógicas universitarias, como revela nuestra intención.

3. Problema de investigación

¿Cuáles son las configuraciones de poder que subyacen en las prácticas pedagógicas universitarias y su incidencia en los procesos educativos?

4. Objetivos

4.1 General

Conocer como se configuran las relaciones de poder en las prácticas pedagógicas en el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid de la Ciudad de Medellín.

4.2 Específicos

- Identificar las relaciones de poder que se constituyen al interior de las prácticas pedagógicas universitarias.
- Determinar en que afectan o favorecen las relaciones de poder a las prácticas pedagógicas del politécnico Jaime Isaza Cadavid.
- Verificar como operan los lenguajes de poder en los procesos pedagógicos.

5. Descripción teórica

El desarrollo investigativo que nos ocupa considera aspectos teóricos fundamentales para comprender como se configuran las relaciones de poder entre los actores de las prácticas pedagógicas universitarias. Por tanto reconocer lo que se entiende por poder permite hacer la contextualización de los análisis derivados de las informaciones y advertir la realidad de los procesos educativos universitarios; de ahí que el poder sea concebido como la capacidad de un sujeto o una institución para ejercer control o dominio sobre otros con fines predeterminados y a este respecto Foucault sitúa el poder en el contexto del saber, asumiendo que el poder no solo reprime sino que produce efectos de verdad y da como resultado la producción de conocimiento, aspecto en el que se fundamentan las prácticas pedagógicas universitarias, por lo que este tipo de concepciones dan solidez y poder argumentativo a esta teoría en la que se demuestra que las prácticas de poder no las ejerce el sujeto en términos solo de su individualidad sino en cómo lo construye la historia que ha vivido. El poder según este autor no debe ser pensado en términos de control sino de realización.



Siguiendo con la línea del poder, presente en las prácticas pedagógicas Teun Vand Dijk asume el discurso como una configuración del mismo a través del cual es posible entrecruzar para los sujetos, la forma, el significado, la interacción y la cognición como aspectos que sugieren prácticas de poder tanto en el orden de lo coercitivo como de lo emancipador del sujeto; colocando las prácticas de poder en el plano de lo positivo porque ayudan a gestar el desarrollo del sujeto desde la formación universitaria.

Las relaciones de poder se tejen necesariamente desde el uso del lenguaje que permite la comunicación y en este aspecto Basil Bernstein sugiere la teoría de los códigos de la comunicación en la escuela y sobre el discurso pedagógico, la práctica y la transmisión de la educación y sus consecuencias en la reproducción social. Se acerca a la intención reflexiva de la investigación pues es a través del lenguaje como se configura saber y también poder al interior de las prácticas pedagógicas universitarias.

La palabra para Heidegger se convierte en una posibilidad de comunicación intersubjetiva mediante la cual se ejerce el poder ya sea en términos positivos como también con pretensiones de dominación, pues permite nombrar lo que se conoce haciendo que la realidad sea lógica, inteligible y leible como una manera de configurar sentido para quien la usa y para el caso de las prácticas pedagógicas y la construcción del saber es un elemento de vital significación.

6. Metodología

La investigación es de tipo descriptivo hermenéutico lo que admitió hacer interpretación de la realidad institucional en el desarrollo de las prácticas pedagógicas y las maneras como se configura el poder entre sus actores.

El diseño metodológico contempló la aplicación de técnicas de recolección de datos como la encuesta para los estu-

diantes y la entrevista para los docentes las que arrojaron información sobre las percepciones que les asiste, datos que permitieron la emergencia de categorías de análisis como la evaluación, el discurso, el currículo, el deber ser como aspectos a través de los cuales se configura el poder en las prácticas pedagógicas institucionales.

Los hallazgos que derivan de las interpretaciones potencian la oportunidad para iniciar acciones de cambio a fin de reconstruir una impronta en el devenir de las prácticas universitarias como espacios en los que las configuraciones de poder pueden ser más dialogantes y equitativas entre los actores de las mismas.

7. Población y muestra

La población elegida para la investigación fueron los estudiantes, docentes y administrativos de la institución universitaria Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid de la ciudad de Medellín, la muestra fue de 60 estudiantes encuestados de las diferentes facultades, 11 docentes entrevistados caracterizados por su antigüedad y 5 administrativos seleccionados al azar.

8. Hallazgos

Los aspectos que de manera relevante se destacan en el proceso investigativo tienen que ver con el discurso, el currículo, la evaluación, el deber ser y la desarticulación como elementos que configuran poder al interior de las prácticas universitarias y en el que dicho poder es ejercido por sus actores en disposición positiva como negativa. Se pretende entonces colocar de manifiesto lo más significativo de las percepciones consideradas.

Es así como los estudiantes consideran la evaluación como un poder que ejerce el docente sobre ellos y aunque reconocen que logra consensuarse en la mayoría de las veces como una manifestación de la norma institucional, se presenta a manera de imposición, lo que vulnera la armonía de las relaciones que

se establecen entre los actores. Se sabe que de manera normativa se cobija al estudiante pero es necesario que haya mayor flexibilidad en su planteamiento para que el equilibrio en la decisión sea además de más crítica y reflexiva más pertinente para lo formativo.

Para el caso del docente la evaluación se convierte en la posibilidad de establecer una jerarquía con relación a los que no saben, se catalogan así mismos como los jueces que dictan sentencia y definen quien pasa o no los cursos, así mismo, la consideran como una posibilidad para obligar de cierta manera a que los estudiantes investiguen, consulten y logren ser competentes en los saberes de carácter específico lo cual podría ser usado como un poder persuasivo además de positivo para alcanzar grandes propósitos formativos que le den un sello o impronta institucional a los egresados.

El aspecto curricular aparece de manera recurrente en las percepciones de poder relacionadas con las prácticas pedagógicas, puesto que la intencionalidad formativa puede estar expresada en el currículo explícito que estipula la institución, pero son los docentes los que de manera enfática deciden que temas se trabajan y de qué manera se hace. Así como también se destaca que no se hace lectura del contexto para plantear el currículo ni se articula a la empresa como oportunidad para los egresados, además quienes diseñan los currículos no siempre los contextualizan según las necesidades.

Una manera de configurar el poder la establece el uso de los discursos, los cuales denotan relación de orden jerárquico que admite determinar quien tiene la confiabilidad, la credibilidad y la legitimidad de acción.

El discurso coloca al docente en la máxima expresión del saber, como quien maneja un saber absoluto y es avalado por su rol dentro de las prácticas pedagógicas y se concibe como quien a través de sus formas discursivas logra romper con la

ignorancia y posibilita la trascendencia social por la pertinencia de los conocimientos que imparte.

Como parte fundamental de los análisis se evidencia que existe una desarticulación en los procesos y entre los diferentes actores de los procesos pedagógicos, quienes asumen sus propios mecanismos de acción de manera independiente, dando la percepción de que cada quien tiene el criterio de verdad y lo aplica a su conveniencia y convicción.

Emerge de las percepciones el deber ser lo que esta develando los vacíos que los actores del proceso consideran que se tienen, y que los colocan en la condición de contemplar la posibilidad de alcanzar mejores niveles de desempeño que en muchas de las ocasiones para el caso de la institución se quedan en imaginarios de idealización educativa en virtud de que se salen del marco de intervención porque no siempre depende de sus posibilidades particulares de acción, es decir, no se precisa solo de buenas intenciones, sino de la voluntad de múltiples actores como también de circunstancias específicas en el uso del poder.

9. Conclusiones

Los resultados derivados de las percepciones que tienen los actores implicados en el desarrollo de las prácticas pedagógicas institucionales dan cuenta que existen muchas formas de configurar poder en el escenario de lo educativo, es decir, existen muchas fuerzas internas y externas que condicionan sus desarrollos y avances.

Aspectos como la evaluación se manifiestan como mecanismo significativo para configurar poder en el escenario de las prácticas pedagógicas, pero es de doble vía, es decir, tanto el docente como el estudiante se valen de ella para establecer dominio y control sobre el otro, como una manera de evitar los excesos de autoridad o instalarse como forma de medir el conocimiento en el más estricto estilo bancario, en el que la capacidad de retener



información se considera válido cuando de ostentar saber se trata. Es necesario resaltar que es el docente a quien más se señala de utilizar la evaluación con el propósito de intimidar, juzgar, validar lo que se aprende tomando la perspectiva cuantitativa de la evaluación en la que no se da el amplio valor a lo formativo.

Por su parte el estudiante también coloca la evaluación como recurso para posesionarse de su derecho a ser tenido en cuenta, pues una valoración negativa podría ser desventajosa para efectos de una nueva contratación, asunto que es aprovechado como mecanismo de poder en el escenario pedagógico.

Evaluar ha sido un mecanismo de dominación a través de la historia que se dispone a manera de barrera entre el docente y el estudiante quienes no median su relación más que por el argumento del saber en la mayoría de los casos.

Existe un poder manifiesto en los discursos tanto del estudiante como del docente, se valora la participación del estudiante en muchos de los escenarios de lo educativo, en la organización estudiantil, en algunos comités institucionales, pero de manera contundente se estima en el docente es el máximo poder con sus prácticas discursivas, por el rol que desempeña y por la legitimación que la universidad le confiere, es el que tiene el saber disciplinar y la posibilidad de orientar los procesos formativos.

Considerando las percepciones de los estudiantes se logra determinar que estos aún tienen una disposición positiva frente a la manera como el docente orienta los procesos, creen en sus discursos, les parece posible hacer de los eventos de aprendizaje espacios significativos y conciben en su forma de ejercer el poder la posibilidad de trascendencia, es decir, el ambiente es propicio para desarrollar lo formativo, pues un gran porcentaje ven en el docente a quien emular, sin embargo, se decanta que la persuasión discursiva del docente se reviste en

una alta proporción del abuso del poder representada fundamentalmente en la asignación de la nota.

El currículo merece una reflexión importante por que de él dependen muchos aspectos que se vinculan con los desempeños profesionales como personales del sujeto así como de la proyección de la formación que la universidad tiene, la cual debe estar en consonancia con las necesidades de quien se sirve de los programas como de las lecturas sociales y de su pertinencia académica. Para el caso de la institución el currículo se ve seriamente cuestionado por que se advierte que su diseño manifiesta una desarticulación generalizada entre lo que el contexto demanda y lo que los diseñadores del mismo proponen, no hay total cohesión academia empresa, ni una estructura en los procesos investigativos, lo que hace que se desarrollen fuerzas generadoras de poder que se cruzan en estos desarrollos.

10. Recomendaciones

La investigación “configuraciones de poder en educación superior” permite hacer una mirada al interior de las prácticas pedagógicas institucionales y analizar las causas como también las posibles consecuencias de las prácticas de poder que se ejercen entre los actores del proceso lo que hace necesario plantear posibilidades de acción para que se otorgue el sentido a los hallazgos y puntualizar desde la detección de las debilidades mecanismos para superarlas y hacer de la educación superior un escenario en el que las fuerzas que se crucen estén mediadas por el poder de las argumentaciones y las propocisiones y no de la coerción y el control desmedido.

Se recomienda establecer mecanismos para aplicar la evaluación como una oportunidad formativa, en el que las concertaciones con los estudiantes admitan flexibilizarse en el transcurso del semestre teniendo en cuenta el avance de los procesos y la consciencia de la importancia de cada curso en la formación profesional.

Capacitar de manera permanente a los docentes para que hayan concepciones más universalizadas en cuanto al uso de la evaluación, aportando no solo formas creativas sino diversas en su aplicación.

Que las prácticas y la teoría es decir los diseños curriculares siempre estén articulados a las necesidades del contexto social y empresarial y a su vez sean diseñados por profesionales altamente calificados.

Motivar espacios de participación democrática en la que tanto los estudiantes como los docentes gesten y desarrollen propuestas que dinamicen las prácticas pedagógicas en condiciones de equilibrio como de pertinencia.

Los diferentes programas adscritos a las facultades deben hacer un redireccionamiento curricular que admita la formación en el pensamiento crítico como una oportunidad para enriquecer no solo la formación profesional sino las propuestas de orden curricular.

Propiciar espacios académicos e investigativos que tomen el pulso de la realidad institucional y se haga desde dentro de la universidad para contextualizar la realidad y luego sea posible hacer lectura de lo que globalmente se lee como urgente de ser abordado disciplinalmente.

Reflexionar la manera como los docentes desarrollan las prácticas discursivas de tal suerte que no se instalen solamente en lo instruccional, sino que este perneados por lo formativo, es decir acercarse a otros ambientes de aprendizaje al estrictamente académico.

Dinamizar los ambientes de aprendizaje desde otras opciones metodológicas que atiendan a formas tecnológicas e informativas cercanas a la cotidianidad y uso

de las nuevas generaciones como una forma de horizontalizar los procesos en las prácticas pedagógicas.

Considerar las percepciones de los docentes como de los estudiantes frente a los procesos comunicativos, los cuales evidencian fracturas cuando los actores manifiestan que cada facultad orienta los procesos de acuerdo a las características particulares y no necesariamente como las directrices institucionales lo sugieren.

En cuanto a la normatividad debe revisarse de manera amplia la forma como se redacta, interpreta y aplica por que en muchas de las ocasiones no se ha terminado de implementar y ya se está derogando sin hacer un profundo análisis de su conveniencia o a que intereses particulares está atendiendo, además que debe considerar la participación de todos los actores involucrados en el desarrollo de las prácticas pedagógicas a fin de que hayan consensos que den cuenta de un equilibrio en las relaciones ínter subjetivas.

Revisar el plan institucional para ajustar las prácticas pedagógicas a sus pretensiones, considerando las posturas disciplinares, éticas, sociales, democráticas y humanas en las que la autoridad sea un referente de equilibrio desde las oportunidades y no un remedo de apuesta a la norma pues la norma en si misma no necesariamente representa el problema sino la inflexibilidad de quien la interpreta y la aplica.

Debe implementarse una selección docente que considere un perfil de competencia académica, de proyección social, pero sobre todo humana que garantice que el desarrollo de las prácticas pedagógicas esté dado desde criterios democráticos y de equilibrio en la toma de decisiones.



Bibliografía

- Alonso, Luís. (2004). Pierre Bourdieu, El Lenguaje y la Comunicación: del Análisis y los Mercados Lingüísticos a la Denuncia de la Degradación Mediática. Editorial Fundamentos.
- Bicecci, Mirta.B. (1993). Transmisión del saber, Discurso Universitario. Discurso Pedagógico. Perfiles Educativos. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bernstein. Basil. (2005). Perfil Sociológico de los Planes de Estudios. Editorial Capiro.
- Díaz villa, M. (2002) La Flexibilidad Curricular en la Educación Superior. Procesos Editoriales.
- Foucault, Michel. (1993). Microfísica del Poder. Ediciones La Piqueta, Madrid.
- _____. (1995). Vigilar y Castigar, El Panóptico.
- Gimeno Sacristán, J, Pérez. (1993). Al Comprender y Transformar la Enseñanza. Ed. Morata
- Gimeno, J. (1991). La Evaluación en la Enseñanza. La Evaluación su Teoría y Práctica. Caracas: CELE.
- González, González, Miguel Alberto. (2005). Visión de Filósofos y Literatos sobre el Devenir de la Universidad. Universidad de Manizales-Colombia.
- _____. (2008). Horizontes de la Praxis didáctica. Manizales: Universidad de Manizales.
- González Ramella, A.I (2004) El Poder y Discurso en la Construcción Social de las Identidades Docentes Universitarias
- Quijano. Aníbal. (2000) Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. Argentina
- Rodríguez Vargas N. (2006). Los Estigmas Verbales en el Discurso Pedagógico y el Deterioro de la Identidad del Estudiante Universitario. Lengua Americana.
- Roiz, Javier. (2002). La Teoría Política de Hannah Arendt (1906-1975). Universidad Complutense de Madrid. Barcelona.
- Romano, Vicente. (2007). La intoxicación Lingüística. El Uso Perverso de la Lengua
- Tobón S., R.A., Carretero, M., & García, J. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Bogotá, Colombia: Alma Mater Magisterio.
- Vacacela, Sisa P. (2002). Una Reflexión sobre el Pensamiento Andino desde Heidegger. Ary Rimay
- Valero García, J.M. (1990). La escuela que yo quiero. Gran editora.
- Van Dijk, T. (2005). Análisis de Discurso. Universidad de Chile
- Villegas, Santana. C. Director del Doctorado Pedagogía del Discurso. Universidad UPEL

Implicaciones morales y emocionales que impiden la autorregulación en el aprendizaje de niños y niñas¹

OSCAR GIOVANNY MENDOZA², DARLING JOHANA MESA GÁLVEZ³
GIMENA OCAMPO MOSQUERA⁴

Resumen

Este artículo surge de la reflexión realizada en la investigación: “Implicaciones de la perspectiva temporal en la autorregulación de los errores que evidencian los niños y las niñas de grado quinto de básica primaria de la Institución educativa pablo VI en las evaluaciones escritas”. Los resultados aportados por los niños y las niñas acerca de sus percepciones sobre los errores cometidos en los evaluaciones escritas, permitieron comprender que la dimensión temporal en los procesos de autorregulación que pueden realizar los niños frente al error están afectados cognitivamente por sentimientos morales y emocionales de culpa, vergüenza, desilusión, miedo, temor a lo desconocido, a la pérdida de confianza y algunas veces a la baja autoestima (“yo no puedo”).

Por lo tanto, la discusión que se aborda está orientada a analizar la influencia que tienen las implicaciones morales y las emociones en la autorregulación de los aprendizajes en el aula a través de las situaciones que se viven a partir de la entrega de la evaluación por parte de la docente a sus estudiantes.

Palabras claves: Autorregulación, emociones, aprendizaje, evaluación, metacognición, moral.

Moral and emotional implications that blocked self-regulation in children learning

Abstract

This article is the result of a reflection based on the research: “Implications of the temporal perspective on self-regulation of errors in written evaluations by girls and boys of Fifth Grade of Elementary School in Institution Educative Pablo VI”.

1 Recibido: Noviembre 03 del 2010. Aceptado: Noviembre 29 del 2010.

2 Oscar Giovanni Mendoza. Nacionalidad: Colombiana. Licenciado en Ciencias Sociales. Magister en Educación Docencia de la Universidad de Manizales. Correo electrónico giovannymendootmail.com.

3 Darling Johana Mesa Gálvez. Nacionalidad: Colombiana. Licenciada en Educación Física Recreación y Deporte. Magister en Educación Docencia de la Universidad de Manizales. Correo Electrónico darlingci-ta18 hotmail.com

4 Gimena Ocampo Mosquera. Nacionalidad: Colombiana. Magister en Educación Docencia de la Universidad de Manizales. Correo Electrónico gime_ocampo hootmail.com.



The results concerning the boys and girls' perceptions about errors in written evaluations lead the co-researchers to understand that the temporal dimension in the self-regulation processes related to errors which can be done by children are cognitively affected by moral feelings and guilt, disappointment, shame, fear of the unknown, loss of trust, and sometimes low-self esteem (I can't). For this reason, the present discussion is aimed at analyzing the influence of moral implications and emotions on self-regulation of learning in the classroom through situations faced by children at the moment the evaluations are handed to them by teachers.

Keywords: Self-regulation, emotions, learning, evaluation, metacognition, morale.

1. Introducción

La investigación: "Implicaciones de la perspectiva temporal en la autorregulación de los errores que evidencian en las evaluaciones escritas los niños y las niñas del grado quinto de la Institución Educativa Pablo VI de la Ciudad de Manizales", se realizó con la finalidad de comprender la importancia de la construcción del tiempo en los niños y las niñas para la autorregulación de los errores que se evidencian en sus evaluaciones escritas, bajo el supuesto teórico de que en la medida en que se establece la planeación para corregir los errores, es necesario tener contruidos cognitivamente las relaciones de pasado, presente y futuro.

Este supuesto, permitió considerar la temporalidad como una categoría de análisis con implicación directa en la autorregulación de los errores del aprendizaje, ya que el discurrir de las acciones humanas permite disponer de metas a corto, mediano y largo plazo dando así orden, coherencia y significado a los hechos cotidianos, lo que permite ejecutar, controlar y supervisar los procesos de aprendizaje, la conciencia de este y la aplicación del conocimiento con pertinencia comportando así mecanismos importantes para autorregular procesos que conducen hacia el conocimiento.

El proceso investigativo se llevó a cabo con 25 niños (13 niñas y 12 niños) en edades comprendidas entre 10 y 12 años, que se encontraban cursando quinto de primaria. La investigación fue abordada desde la perspectiva del estudio de caso con unidad

holística, de carácter temporal y mixto. Para la recolección de los datos se aplicaron los siguientes instrumentos: prueba STROOP: Test de colores y palabras (Golden, 2007), para medir la autorregulación desde: flexibilidad cognitiva, resistencia a la interferencia de estímulos externos y creatividad. Para analizar la perspectiva temporal se aplicó el Subtest de Historietas WISC – R (Wechsler 1993). Las operaciones cognitivas involucradas incluyen habilidad para la planificación, anticipación de consecuencias de situaciones iniciales, organización visual, secuenciación temporal y concepto de tiempo. (Wiley y Kaufman, 1994). Con el fin de abordar la percepción que los niños y las niñas tenían de los errores que cometen en los exámenes se elaboró una prueba proyectiva que consistió en un cuento, a manera de historieta, que los niños y las niñas elaboraron inmediatamente después de que la docente les entregara un examen escrito en el cual habían sacado una nota que los calificaba como "perdido" debido a varios errores cometidos.

La triangulación de los datos aportados mostró que a pesar de que las funciones metacognitivas de los niños y las niñas no presentan inhabilidad para realizar dichos procesos, la construcción cognitiva de la dimensión temporal que provee la posibilidad planificar estrategias y metas a corto, mediano y largo plazo necesarias en los procesos de autorregulación de los errores, aún no se ha desarrollado en los niños y las niñas. Esto se evidenció en los resultados del subtest de historietas y

en las narraciones que realizan los niños (anexas) donde toda posibilidad de autorregulación de los errores está ligada a los sentimientos, emociones y connotaciones morales que los mismos suscitan, donde se destacaron sentimientos de pena, tristeza, aburrimiento, vergüenza, baja autoestima al perder las evaluaciones y atribuciones con connotaciones morales de culpa que dependen de la norma externa: la familia, la escuela, la religión.

En general, entendiendo que también se puede, en el proceso de metacognición ser evaluadas racionalmente las posiciones éticas, estéticas y afectivo – emocionales, como un recurso para prever la acción a seguir, los niños y las niñas evidenciaron insuficiencia con respecto a la calidad del proceso de autorregulación, en tanto no es adecuado el equilibrio entre su posición crítica y los sentimientos y valoraciones afectivas del propio comportamiento, lo que muestra un centramiento afectivo/moral del cual no pueden desprenderse y que supone que la perspectiva temporal (que aún no se evidencia en los niños y las niñas) como construcción cognitiva constriñe la posibilidad de trascender el desplazamiento de sus percepciones subjetivas, las cuales interfieren con sus situaciones reales frente al error, que presentan exigencias de una autorregulación para la solución de sus problemas prácticos.

Esta conclusión de la presente investigación invita al presente artículo a realizar una discusión sobre las implicaciones morales y afectivas que impiden la autorregulación de los errores en los aprendizajes de los niños y las niñas.

2. Evaluación y autorregulación de los errores en los aprendizajes

Es importante reconocer que a lo largo de los últimos años los procesos de evaluación de los aprendizajes por parte de los docentes a sus estudiantes han estado

en continuo debate sobre la pertinencia y eficiencia de éstos, y los fines que con ellos se quieren obtener. Sin embargo, las experiencias escolares en el aula aún exaltan que el error debe ser evitado ya que para los procesos de planeación de las exigencias escolares se sigue considerando como criterio eficacia del sistema el resultado exitoso del aprendizaje. En consecuencia, el error constituye un indicador de fracaso en el aprendizaje, y por tanto, algo a evitar y que no se debe repetir.

Desde esta perspectiva de enseñanza (que en el medio se denomina tradicional o de transmisión), el docente básicamente explica los contenidos a través de diferentes medios a unos estudiantes que supuestamente no conocen sobre el tema que se desarrolla, por tanto, la evaluación tiene como función obtener información sobre lo que han asimilado al final del proceso expositivo. En este sentido, en repetidas ocasiones se ha implicado en el fracaso escolar a las acciones evaluativas que llevan a cabo los docentes, evaluaciones que distan de la realidad y las condiciones actuales en la que se circunscriben los niños y las niñas.

(Sanmartí 2010), expone algunos hechos que suceden en las prácticas evaluativas de la escuela. En primer lugar, es común que para evitar que los alumnos cometan errores se tiende a facilitarles la tarea al máximo, la autora citada, al hacer una revisión de libros de texto, evidenció que las respuestas a la mayoría de los ejercicios propuestos se encuentran referenciados en el mismo texto, lo cual implica un mínimo esfuerzo, ya que no es más que copiarlas.

Un segundo hecho se refiere a la gran cantidad de tiempo que dedica el docente a “corregir” ejercicios, trabajos y pruebas de todo tipo. *“Generalmente devolvemos los trabajos con algunos comentarios y una “nota”. Sin embargo, se puede afirmar que no hay tiempo más inútil para el aprendizaje de nuestros alumnos que el que dedicamos a valorar sus trabajos, al*



menos tal como lo hacemos habitualmente” (Sanmartí, 2010, 2).

Algunos estudios (Veslin y Veslin, 1992, citados por Sanmartí 2010) muestran que los alumnos que han cometido errores, raramente comprenden las anotaciones realizadas por los docentes y en mucho menos grado les son útiles para mejorar. *“Si se les devuelve los trabajos con comentarios y una nota, sólo se fijan en la nota (Butler, 1988), por lo que el tiempo utilizado por el profesorado para realizarlos es en buena medida tiempo perdido. También está comprobado que cuando se realizan demasiados “controles”, se tiende más a desalentar que a estimular el entusiasmo del alumnado hacia el proceso de aprendizaje” (Sanmartí, 2010, 3).*

Desde lo anotado, la evaluación requiere muchas horas de trabajo del docente, pero, sus resultados, tal como se realiza, repercuten muy poco en la formación de los alumnos, pues como se expresó, éstos tienden a mirarlos en torno al puntaje obtenido en la nota, no importando si esta es cuantitativa o cualitativa.

En tercer lugar, se refiere al hecho de que la evaluación tiene importancia desde la relación que se establece en cómo se enseña y cómo se aprende. Es frecuente al respecto encontrar unidades didácticas muy interesantes, pero al finalizar su aplicación los procesos de evaluación se realizan con preguntas reproductivas y simples. De esta manera, los alumnos perciben que lo importante no es el conocimiento generado en el desarrollo de la actividad didáctica, sino lo que se exige en la evaluación final de la unidad.

Por último, Sanmartí describe la dificultad que encuentran los alumnos para encontrarle sentido al esfuerzo necesario que se debe llevar a cabo para regular los errores y las dificultades que se deben superar para subsanarlos a través de mecanismos de ejecución, control y supervisión, que permitan reflexionar sobre las propias acciones cognitivas y sobre las consecuencias de las mismas

al solucionar los errores que se presentan en la evaluación.

En este sentido, los estudiantes que han desarrollado habilidades de autorregulación, mientras están dedicados a la solución de un problema o a la identificación de los errores en las evaluaciones:

...son capaces de pensar acerca de su acción cognitiva como si un supervisor estuviera monitoreando sus pensamientos y acciones; además, piensan activamente acerca de lo que ellos están haciendo, y son capaces de ejercer control sobre sus propios procesos cognitivos. El mejoramiento académico sustancial que se derivaría como consecuencia de hacer a las personas más conscientes de su desempeño cognitivo propio, es una de las razones que convierte a la metacognición en un área de investigación bastante promisorio (González, 2004, 12).

Desde la perspectiva de (Jorba y Sanmartí 1996) la evaluación se convierte en un instrumento social que en ocasiones determina si la evaluación tiene un carácter formativo y social, o si por el contrario, busca que sea vista por parte de los individuos como una acción punitiva que pretende más bien generar disociaciones dogmáticas que tienden más a percibir este espacio de formación como una maniobra malévola quedando la autorregulación y la metacognición en un segundo plano.

El auge investigativo sobre la autorregulación en el aprendizaje y en la evaluación de éstos, ha dado como resultado abundante literatura en la que confluyen puntos de vista diferentes, determinados por la concepción de aprendizaje que subyace en los procesos de autorregulación al que se hace referencia. Un estudio realizado en el 2008 por Martín y McLellan (citado por Álvarez Valdivia, 2009) pone de manifiesto la multiplicidad de definiciones

y concepciones que expresan en la investigación reciente sobre autorregulación en los estudios abordados por la psicología de la educación.

La revisión realizada por estos autores pone de relieve confusiones no sólo conceptuales, incluso erróneas interpretaciones en las contrastaciones empíricas, que con frecuencia hacen aparecer un enfoque de la autorregulación centrado en el individuo en detrimento de una adecuada consideración de los contextos sociales y culturales que determinan la función reguladora del comportamiento (Álvarez Valdivia, 2008, 4).

La anterior cita afirma la importancia que tiene para el estudiante lo que se aprende en el aula de clase parte fundamentalmente de los ideales, sentimientos, valores, actitudes morales y motivaciones personales que tiene cada individuo (Leontiev, 1976; Ausubel, 1979, citados por Hernández, 2004) los cuales son los que determinan los logros que ha determinado alcanzar.

Por lo tanto, el proceso autorregulativo que realizan los alumnos depende en gran medida de las condiciones sociales, afectivas y educativas en las que se circunscribe el proceso, y por ello Flavell (1976) usa éste para referirse tanto al conocimiento o conciencia que tiene el sujeto acerca de sus propios procesos y productos cognitivos, como al monitoreo (supervisión sobre la marcha), la regulación y ordenación de dichos procesos en relación con los objetos cognitivos, datos o información sobre los cuales ellos influyen, normalmente al servicio de un objetivo o meta relativamente concreta.

De esta manera, la óptima realización de una tarea académica no depende exclusivamente de las capacidades de los alumnos; sino, además, de la motivación que las mueve y de la evaluación que éstos realizan de ellas, a partir de la

información recibida acerca de la efectividad de sus anteriores realizaciones, especialmente por parte del profesor. Por tanto, al intentar explicar por qué los alumnos rinden de la forma en que lo hacen, es imprescindible tener en cuenta sus motivaciones y creencias personales sobre las capacidades de que disponen para realizar las tareas.

Es importante reconocer que la motivación hacia el aprendizaje de los alumnos está por las percepciones que tienen de sí mismos y de las tareas a las que se ven enfrentados ya que la conducta es propositiva e intencional y que está guiada por la representación de metas, siendo unánimes los acuerdos en que las metas generales de la conducta de rendimiento son demostrar competencia e incrementar, o al menos proteger, los sentimientos de valía y autoestima.

En general, se puede señalar que los modelos de aprendizaje autorregulado están integrados por tres elementos básicos: el uso de *estrategias de aprendizaje autorregulado*, el *compromiso hacia las metas académicas* y las *percepciones de autoeficacia* sobre la acción de las destrezas por parte del alumno. (Alonso y Montero, 1990)

Ahora bien, para lograr un buen aprendizaje en toda la etapa escolar, se hace necesario que sea el propio alumno quien aprenda a identificar sus propios errores para su regulación, abordando el error en el momento que este sucede y no esperar a *posteriori*. A esto Sanmartí, hace referencia señalando: *“Los alumnos que aprenden son fundamentalmente aquellos que saben detectar y regular ellos mismos sus dificultades y pedir y encontrar las ayudas significativas para superarlas”* (Sanmartí, 2000, 57). Estos alumnos exitosos desarrollan la capacidad de ser críticos de su propio aprendizaje, llevando a cabo diálogos hacia su propio proceso que les permitirá regular en el momento preciso la adquisición del nuevo conocimiento.



3. Aspectos emocionales y morales que inciden en la autorregulación de los errores en los aprendizajes

Como se discutió en los párrafos anteriores, la realización eficiente de una tarea no está supeditada exclusivamente a las capacidades de los alumnos; depende además, de la motivación que la mueve y de la autorregulación que éstos realizan de ella, a partir de la información recibida acerca de la efectividad de sus anteriores realizaciones, especialmente por parte del profesor. Por tanto, es imprescindible tener en cuenta las motivaciones y creencias personales sobre las capacidades de que disponen los alumnos para realizar las tareas así como la incidencia de éstas sobre la autorregulación de los errores en los procesos de aprendizaje.

Las motivaciones de los alumnos están mediatizadas a través de las percepciones que éstos tienen de sí mismos con respecto a las tareas a los que se ven enfrentados. Así, se ha determinado en la variedad de teorías y modelos cognitivos que las propias percepciones son determinantes de la conducta del rendimiento académico en el aprendizaje. *“Todas ellas explicitan las correlaciones entre cogniciones acerca de las causas de los resultados, creencias de control y eficacia, pensamientos sobre las metas que se desean alcanzar y las reacciones emocionales que tales cogniciones generan”* (Herrera y Ramírez, 2010, 6).

Sin embargo, en la etapa de la infancia las percepciones que los niños y las niñas tienen sobre sus motivaciones hacia el aprendizaje están influenciadas por factores exógenos provenientes de la formación moral y emocional por parte de los padres, dado que ellos pretenden dar informaciones de justicia, valores, sentimientos, emociones de acuerdo a los preceptos dogmáticos en los cuales se vieron sometidos a lo largo de su desarro-

llo en los procesos educativos, familiares, afectivos y sociales que determinaron el contexto para el cual fueron formados.

Estas apreciaciones de los padres son reforzadas en la escuela a través de las atribuciones de error, equivocación, defecto, deficiencia, descuido, distracción, fallo, falta, incorrección, torpeza, etc., términos a los cuales acuden los docentes en el quehacer cotidiano de la enseñanza.

En numerosas ocasiones, mediatizados ya por nuestra propia historia y nuestra experiencia personal, solemos repetir y reproducir aquellos modos con los que se procedió en nuestra pasada vida escolar convencidos que pertenecen al sentido común. El mundo de la enseñanza ha estado muy contaminado por una interpretación negativa de las actuaciones (¡niño/a no... corras!, ¡niño/a no... juegues!, ¡niño/a no...hagas eso!), cargando de culpabilidad a nuestro alumnado y, en ocasiones convirtiendo en angustiosos algunos momentos educativos, llevando a nuestros alumnos/as a emparentar el error con la transgresión. (Blásquez Sánchez, s/f, 1).

Las atribuciones afectivas y morales dogmáticas que tienden a ser impartidas de generación en generación, tanto por los padres como por los maestros, muestran cómo los alumnos anteponen el hecho moral, el afectivo y el emocional al desarrollo de la autorregulación en el proceso de aprendizaje, apuntando en términos generales más a mostrar una regulación externa que tiende en sí a mostrar como los factores exógenos determinados por las pautas de crianza inhiben las posibilidades de tener una perspectiva interna donde el estudiante desarrolle más su autonomía, en la que interiorice y asuma sus mecanismos de control con respecto a sus diferentes ambientes de aprendizaje. (Grolnick, Kurowski, McMenamy, 1999)

En este sentido varios autores han establecido que las emociones se aplican

principalmente al nivel adaptativo que se supone posee el sujeto para dar cuenta del estado emocional en el que se encuentra al ejecutar o llevar a cabo una acción. Fox (1994), afirma que la regulación emocional es una habilidad para moldear o modelar el afecto, al servicio del respeto de normas establecidas a nivel social y cultural; así mismo, Thompson (1994) define el estado emocional como aquellos procesos intrínsecos y extrínsecos responsables de evaluar y modificar las reacciones emocionales, especialmente las características de intensidad y tiempo, con la finalidad de atender a determinados objetivos.

Con respecto a las atribuciones morales que los niños y las niñas realizan sobre los errores que comenten en los exámenes, Piaget (1975) desarrolló el concepto de moralidad en dos etapas principales llamadas heterónoma y autónoma. Según Piaget, la moralidad se va desarrollando gradualmente juntamente al desarrollo cognoscitivo del niño. La etapa heterónoma (llamada también, moralidad de represión) se caracteriza por juicios simples y rígidos en el cual los niños tienden a ser egocéntricos y no logran identificar una alternativa neutral. Ellos creen que las reglas son inalterables y que el comportamiento o es bueno o es malo. La segunda etapa, la autónoma, se manifiesta en la madurez cognitiva del niño. A medida que el niño madura tiende a ser menos egocéntrico al interactuar con otros niños y con los adultos.

A partir de los estudios de Piaget, Kohlberg (1984), definió el razonamiento moral como los juicios sobre aceptación o desviación a la norma. Su investigación sobre el razonamiento moral se basó en el uso de dilemas morales o situaciones hipotéticas en las que una persona debe tomar una decisión, cuyos resultados le permitieron determinar niveles y etapas de desarrollo moral de las personas.

Kohlberg (1984) notó el desarrollo moral estaba relacionado a la edad y estableció tres niveles con 2 etapas

cada uno. De estas seis etapas, muchas personas progresan sólo hasta la cuarta o la quinta. También hay que decir que son universales, es decir, son válidas para cualquier era y cultura, además de irreductibles. Por otro lado, van apareciendo según el niño interactúa con el entorno social. Los estadios son lineales, es decir, siguen un orden invariante en el desarrollo de cada individuo. Del mismo modo, los estadios o etapas no son acumulativos ya que ninguna persona puede pertenecer a dos estadios a la vez. Por lo tanto, cada uno de ellos es un todo indivisible (Casado y García, 2004, 1).

Los estudios realizados por Kohlberg (1984) le permitieron concluir que en un principio los niños inician asimilando las reglas de conducta como algo que depende de la autoridad externa. Posteriormente perciben dichas reglas como elementos indispensables para lograr la recompensa de satisfacer las propias necesidades. En un tercer estadio las considera como un medio para alcanzar la aprobación social y por tanto la estima de los demás. Después las reglas se convierten en soportes de determinadas *órdenes ideales* y finalmente se transforman en elementos que establecen los principios sociales que cumplir por la persona para sentirse bien consigo mismo y que se le manifiestan como indispensables para poder vivir al lado de los demás.

El análisis de las historias reportadas por los niños y las niñas a cerca de sus percepciones de los errores que cometen en los exámenes escritos en la investigación objeto de esta reflexión, mostró que el énfasis en sus apreciaciones está en el *nivel Ide moralidad preconventional* (Kohlberg, 1984), este nivel corresponde a edades comprendidas entre los 4 y 10 años, el énfasis en este nivel está en el control externo. Los niños y las niñas observan los patrones de otros ya sea para evitar el castigo o para obtener recompensas. En este nivel los niños y las



niñas respondieron a las reglas culturales y a las formalidades de bueno y malo, correcto o equivocado, interpretando las consecuencias de sus acciones a través de manifestaciones físicas como: castigo por haber perdido el examen, o en términos del poder físico de quienes enuncian las reglas, este caso padres y maestro (a); tal como lo relata el S1: *"mis padres me regañan y me castigan"* S7: *"me siento decepcionado de mí mismo"* S7: *"Cuando a mí me regaña un profesor delante de mis compañeros me da mucha pena y me siento muy muy mal"*.

De acuerdo con las etapas que propone Kohlberg (1984), para identificar el nivel I preconvencional del razonamiento moral, se observó que los niños y las niñas tienen orientación moral de obediencia por castigo ya que las consecuencias físicas de la acción están determinadas por lo bueno y lo malo, bondad o maldad sin considerar el significado humano o el valor de estas consecuencias. La evitación del castigo y el respeto incuestionable al poder son las características esenciales que orientan las apreciaciones de los niños y las niñas, donde como es obvio, no se plantean posiciones en términos del respeto por un orden moral subyacente ya que se sustentan sus opiniones a través del castigo que pueden recibir por sus acciones y por las figuras autoritarias que las imparten: padres y maestros(as); es decir, los niños y las niñas obedecen las reglas para evitar el castigo ya que las acciones buenas o malas están determinadas por sus consecuencias físicas, emanadas del poder superior de la autoridad. S20: *"mi mamá ha dicho que si yo quiero lograr las metas debo ser más responsable"*.

Desde el punto de vista social, se muestra un proceso egocéntrico ya que los niños y las niñas no consideraron los intereses de otros ni reconocieron que son distintos. Las acciones que percibieron frente a los errores en los exámenes escritos se pensaron físicamente, más que en términos de los intereses psicológicos de los demás.

Dado que el razonamiento moral, claramente es razonamiento, esto supone que el avance en el razonamiento moral depende del avance en el razonamiento lógico; *"la etapa lógica de una persona pone un cierto tope o límite para la etapa moral que pueda alcanzar. De esta manera, una persona cuya etapa lógica es sólo de operaciones concretas está limitada a las etapas morales preconventionales"* (Casado y García, 2004, 10). Igualmente, las investigaciones de Kohlberg (1984) mostraron que a pesar de que el desarrollo lógico es necesario para lograr el desarrollo moral, la mayoría de las personas que se investigaron, estaban más altos en la etapa lógica que lo que están en la etapa moral. Como ejemplo, sólo el 50 por ciento de los adolescentes mayores y los adultos (todos en operaciones formales) exhibieron un razonamiento moral de principios morales autónomos.

Estos resultados son corroborados por Demon (1999), quien plantea que el desarrollo moral no está suscrito solamente al desarrollo cognoscitivo, sino que tiene inmersos en su desarrollo factores psicosociales y afectivos que están presentes a la base de las experiencias sociales del niño y la niña. De esta manera, los hábitos de conducta buena o incorrecta implican igualmente, el desarrollo de sus capacidades emocionales y sociales para construir y desarrollar interés, consideración y un sentido de responsabilidad por el bienestar y los derechos de los demás, expresándolo en acciones de afecto, atención, compasión y amabilidad para con los otros.

De esta manera, debe de considerarse el desarrollo moral como uno de los aspectos importantes en el desarrollo infantil, entendiéndose éste como espacio de socialización donde el niño y la niña aprenden las normas de la familia y la cultura. Este proceso de socialización es de gran importancia, ya que es la misma sociedad la que impone las normas de convivencia deseables para el bienestar de todos; es decir, no solamente con lo social, sino

también, con lo personal, en oposición de lo que es moralmente indeseable para las personas y la sociedad en su conjunto. Dentro de la formación moral, existen factores influyentes como lo es la familia (uno de los más influyentes), la escuela, los amigos y los profesores

Desde este punto de vista socio-emocional es importante destacar que en el nivel preconventional, donde están ubicados los niños y las niñas de la investigación, pasan a la vez por las secuencias de desarrollo cognitivo y el juicio moral, es decir, no dividen su experiencia en el mundo “físico” y el mundo “social” sino que juegan y piensan en objetos físicos a la vez que se desarrollan con otras personas. Todos los procesos básicos implicados en el desarrollo del conocimiento del mundo físico son también fundamentales en el desarrollo social. Esto significa que en la vida de los niños y las niñas el desarrollo se presenta como una unidad entre el desarrollo cognitivo y afectivo. Sin embargo, algunas investigaciones han demostrado que “los niños parecen progresar algo más rápido en su comprensión del mundo físico que en su comprensión de cómo estructurar relaciones en su mundo social” (Casado y García, 2004, 11).

Estos desfases que se van presentando en la estructuración del conocimiento del mundo social requieren de una capacidad específica para la adopción de los distintos roles sociales; es decir, se puede conocer a los demás al ponerse en su lugar y así, poderse comparar y diferenciar de ellos.

Este concepto de role-taking o habilidad de ver las cosas desde la perspectiva del otro sirve de intermedio entre las necesidades estructural-cognitivas y el nivel alcanzado de desarrollo moral y está profundamente relacionado con el concepto de justicia ya que ambos comparten la misma estructura de igualdad y reciprocidad. El papel del afecto y la comprensión de las emociones (“empatía”), por tanto,

va a ser fundamental también en el desarrollo moral, no sólo como una fuerza motivadora sino como una importante fuente de información. (Casado y García, 2004, 12).

Por lo tanto, es importante desde el punto vista educativo comprender cómo cada niño y niña define su identidad moral y la importancia en la valoración moral tienen en el sentido de lo que piensa sobre sí mismo, de esta manera, la identidad moral proporciona las motivaciones para la acción moral, para comprometerse en las propias convicciones, y lograr así que las acciones se generen en consecuencia con los sentidos que sobre sí mismos han construido.

Tradicionalmente existen dos grandes categorías de emociones morales. La primera engloba lo que podemos denominar las emociones de la autocrítica, que son sentimientos de aversión que apuntan a algún tipo de autocensura o autovaloración negativa, como respuesta a un pensamiento o acción indeseable. Nos estamos refiriendo aquí a emociones tales como la culpabilidad, la vergüenza y el remordimiento. La segunda clase de emociones es de índole prosocial, y representan algún tipo de reacción afectiva ante la aflicción de los demás. Aludimos con ello a emociones tales como la empatía y la simpatía. (Cortés, s/f, 5).

Desde la perspectiva de la cita anterior, se debe tener en cuenta con respecto a las apreciaciones que los niños y las niñas realizan de los errores que cometen en los exámenes, que la autovaloración que realizan está motivada por sentimientos negativos de culpa y las implicaciones que éstos tienen respecto de las acciones externas que generan en términos de las represarias que pueden tener de sus padres y maestros. De donde se infiere que la educación, la socialización y la interacción de los niños, con sus padres y maestros, tienen un efecto cierto sobre



su desarrollo moral y como es obvio, son éstos actores sociales los que más influyen en la posibilidad de ir generando un desarrollo autónomo en los niños y las niñas.

De esta manera, la procesos de autorregulación de los errores en el aprendizaje, deben de ser mediatizados por la tolerancia y la comprensión por parte de los maestros de tal manera, que les permita a los niños y a las niñas, reflexionar y plantearse el por qué de los hechos y los procesos e indagar los fallos y las estrategias, en un clima de aceptación donde se conjuguen la razón, el sentimiento y la sociabilidad. *“El docente es un agente moral que debe: incitar la motivación de los alumnos en la participación de los procesos de la educación moral, crear un aula de tolerancia entre el alumnado, promover situaciones de diálogo, procurar actitudes de comunicación y de escucha, saber ser mediador en los conflictos, seguir el proceso de crecimiento de la persona con respeto y paciencia, y aceptar con responsabilidad y humildad el papel de experto moral”* (Cortés, s/f, 10).

4. Conclusiones

Si se acepta que el cambio de pensamiento se da a través de las interacciones, discusiones y debates con otras personas donde se cuestionan y desafían los propios puntos de vista, no cabe duda que muchas de tales interacciones se dan en el curso de los procesos de socialización y que tales procesos tienen lugar en buena medida en los períodos y ámbitos escolares.

Bajo los argumentos expuestos en la discusión desarrollada es indudable que los procesos de autorregulación de los errores que los niños y las niñas cometen en los exámenes, están mediatizados por

su desarrollo del razonamiento moral, el cual a partir de los aportes de Kohlberg (1984), permitió evidenciar un proceso preconvencional, donde los niños y las niñas razonan en términos del castigo externo a través de las acciones físicas que tiene lugar al presentar inhabilidades en el aprendizaje. Este proceso inhibe las posibilidades de autorregulación de los errores, ya que al depender de la acción externa, se impide la toma de conciencia sobre los conocimientos que se poseen y los procesos mentales que se deben llevar a cabo para utilizar dichos conocimientos en la adquisición de nociones que permitan de manera responsable y regulada, planificar y regular los errores en el aprendizaje.

Dado que el mundo de la enseñanza ha estado estigmatizado por una interpretación negativa de las actuaciones de los niños y las niñas, cargándolos de culpabilidad, convirtiendo en angustiosas las experiencias evaluativas respecto a los errores que en ellas se cometen, llevándolos a relacionar el error con la transgresión de las normas, es importante tener en cuenta que estas actitudes impiden que los procesos de desarrollo moral autónomo se produzcan paralelamente al desarrollo cognitivo de los niños y las niñas. Aprender a analizar y a resolver los conflictos interpersonales desde perspectivas que integren la justicia y solidaridad es una necesidad de primer orden para la generación de las habilidades de autorregulación de los aprendizajes de los niños y las niñas, ya que como se discutió, la cognición está formada de pensamientos y sentimientos y que los saberes implicados en la resolución de los conflictos forman parte de un universo de contenidos curriculares que sin duda alguna constituyen un dominio privilegiado para favorecer el desarrollo cognitivo y afectivo de los alumnos.

Bibliografía

- Alonso, J. Y Montero, I. (1990). *Motivación y aprendizaje escolar*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación. II: Psicología de la educación*. Madrid: Alianza, 183-198.
- Álvarez Valdivia, I. (2008). *Evaluación del aprendizaje en la universidad: Una mira retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica*. En: Revista electrónica de investigación psicoeducativa, N° 14, Vol. 6 (1), pp. 235-272.
- Blásquez Sánchez. (S/f). Universidad de Barcelona. España. Consultado en: <http://www.efpanamericana.8k.com/error.htm>.
- Casado, G. Y García, B. (2004). *Etapas del desarrollo moral según Kohlberg*, Consultado en: http://www.mundodescargas.com/apuntes-trabajos/psicologia_t/decarregar_desarrollo-moral.pdf
- Cortés Pascual, A. *Implicaciones psicopedagógicas de un desarrollo moral íntegro: La educación holística*. Universidad de Zaragoza España. En: Revista Iberoamericana de Educación. Consultado en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/445Cortes.pdf>
- Damon, W. (1999). *El desarrollo moral de los niños*. Investigación y Ciencia. Barcelona: Edición española de Scientific American.
- Fox, N.A. (1994). *Dynamic Cerebral Proceses Underlying Emotion Regulation*. In: N.A. Fox (Ed.), *The Development of Emotion Regulation: Biological and Behavioral Considerations*, *Monographs of the Society For research in Child Development*, 59, 152-166.
- Flavell, J. (1976). *Metacognitive Aspects of Problem Solving*. En: L. B. Resnick (Ed.) *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Golden, Ch. (2007). *Stroop. Test de colores y palabras*. Quinta Edición. Madrid: Publicaciones de Psicología Aplicada TEA ediciones
- González, F. (2004). *A cerca de la metacognición*. Revista Innovando año 2, N° 2, p.p. 3 – 13. Consultado en: <http://es.calameo.com/books/0002735797167871a43fe>
- Grolnick, W.S., Mcmenamy, J.M., & Kurowski, C.O. (1999). *Emotional and self-regulation in infancy and toddlerhood*. Philadelphia.
- Hernández Nodarse, M. (2004). *La evaluación del aprendizaje de la química; una vía desarrolladora para los alumnos*. Tesis de Maestría, Ciudad de la Habana.
- Herrera Clavero, F Y Ramírez Salguero, I. (2010) *Aprendizaje autorregulado*. Universidad de Granada, Instituto de Estudios Ceuties. Consultado en: personal.telefonica.terra.es/web/ph/AprenAuto.doc
- Jorba, J.; Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Madrid: Publicaciones MEC.
- Kohlberg, L. (1992). *La psicología del desarrollo moral* (volumen 2). Bilbao: Desclée de Brouwer. (Orig.1984).
- Piaget, J. (1975). *El criterio moral en el niño*. Madrid: Morata.
- Sanmartí, N. (2010). *La evaluación vista como un proceso de autorregulación*. En prensa, Publicaciones MEC.
- Sanmartí, N. (2000). *10 Ideas Claves Evaluar para Aprender*. Madrid: Grao Editorial.
- Thompson, R.A. (1994). *Emotional Regulation: A Theme in Search of Definition*. In N.A. Fox (Ed.), *The Development of Emotion Regulation: Biological and Behavioral Aspects*. *Monographs of Society of Research of Child Development*, 59, 25-52.
- Wechsler, D. (1993). *WISC –R Escala de Intelligencia de Wechsler para Niños – Revisada*. Manual. Madrid: TEA.
- Wiley Y Kaufman, A. S. (1994). *Intelligent Testing with the WISC-III*. Nueva York: Wiley.
- http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/14/espanol/Art_14_228.pdf



La trama de hierro: ingenio tecnológico, hombre intersticial, educación y ruina¹

GABRIEL A. BUSTAMANTE PÉREZ²

Resumen

Colombia, un país taciturno y abrumado tiene la costumbre recurrente de excusar sus vergüenzas en la educación, aduciendo la falta de principios morales sólidos, formación profesional sólida, solidez ética, económica, política, cultural. Una educación sólida es indispensable para la vida moderna, su ausencia evidencia la falta de una escuela sólida y en su interior, procesos de formación sólidos.

La solidez no es un adjetivo, es en el mundo real un sustantivo, un estado de la materia que se caracteriza por poseer una estructura que puede ser cristalina o amorfa. ¿Qué tipo de sociedad es la colombiana?, ¿Qué hombres la forman?, ¿Hay en ella principios sólidos, cuales?

La conciencia, como la materia se puede diseñar y se hace a través de procesos de formación cuyo resultado real es el hombre actuante que opera para un capitalismo atrasado complementario del capitalismo global: El hombre para la competitividad que se estructura desde la lucha del hombre contra sí mismo, que procura construirse el ideal de felicidad centrado en el éxito como egotismo. Una sociedad de egotistas que arruina inevitablemente, cualquier otro tipo de sociedad, y se consolida a través de la guerra de todos contra todos permanente, donde todo es válido con tal de triunfar.

¿Es posible otro tipo de hombre colombiano? En el presente artículo se comparten las experiencias construidas a través de un proceso de formación tecnológica en el que por medio de la hermenéutica y con base en la investigación formativa, se ha propuesto construir un escenario de educación intersticial donde el diseño de la experiencia vital cooperativa puede inaugurar el hombre intersticial cooperativo, en contraste con el hombre competitivo. La propuesta consiste en pasar de la pedagogía para la ruina a la pedagogía para el diseño de sí mismo.

Palabras clave: Formación tecnológica, hombre competitivo, hombre intersticial cooperativo, Pedagogía para la ruina, pedagogía para el diseño de sí mismo.

1 Recibido: Septiembre 22 del 2010. Aprobado Noviembre 27 del 2010.

2 Gabriel Bustamante Prez. Nacionalidad: Colombiano. Investigador en procesos de formación para La innovación y el desarrollo tecnológico y social. Especialista en Educación Superior Universidad de Pinar del Río. Cuba. Ingeniero Mecánico U. de A. Magíster en Educación Docencia de la Universidad de Manizales. Docente Universitario Instituto Jaime Isaza Cadavid de Medellín.

The plot of iron technological ingenuity, men interstitial, education and ruin

Abstract

Colombia, a taciturn and overwhelmed country has the recurrent habit of excusing its shames in the education, adducing the lack of solid moral principles, solid professional formation, ethical, economic solidity, politics, cultural. A solid education is indispensable for the modern life; its absence evidences the lack of a solid school and in its interior, solid formation processes.

The solidity is not an adjective; it is in the real world a noun, a state of the matter that is characterized to possess a structure that can be crystalline or amorphous. What society type is the Colombian?, what men do they form it?, is there in her solid principles which?

The conscience, as the matter you can design and it is made through processes of formation whose real result is the man actuated that operates for a complementary late capitalism of the global capitalism: The man for the competitiveness that is structured from the man's fight against itself that it tries the ideal of happiness centered in the success like egotism to be built. A society of egotists that ruins inevitably, any other society type, and you with-been accustomed to through the war of all against all permanent one, where everything is valid with such of triumphing.

Is Colombian man's type possible? Presently article the built experiences are shared through a process of technological formation in the one that by means of the hermenéutica and with base in the formative investigation, he/she has intended to build a scenario of interstitial education where the design of the experience vital cooperative can inaugurate the cooperative interstitial man, in contrast with the competitive man. The proposal consists on passing of the pedagogy for the ruin to the pedagogy for the design of itself.

Keywords: Technological formation, competitive man, cooperative interstitial man, Pedagogy for the ruin, pedagogy for the design of itself.

1. Introducción

A todos los niños de mi generación los perseguía una historia aterradora que los hacía comportarse bien cuando no podían ser vigilados físicamente por sus padres quienes las creaban, o las repetían: el coco, el chucho, el diablo, eran los personajes que se lo llevaban a uno si se comportaba mal.

Cuenta mi madre que Argiro, el más travieso de todos y sólo unos años mayor que yo, se enfrentó al diablo en un duelo donde salió vencedor con el uso de un palo de escoba y una cuantas piedras:

Haber diablo hijueputa, dijo amenazante ante la presencia supuestamente aterradora de quien para corregirlo, se había disfrazado de Mefistófeles criollo-Doralba, la hermana mayor y para quién sus muñecas fueron sus hermanos menores ante la imposibilidad de que mis padres les compraran juguetes-.

Por aquellos años, mi madre había fundado una tienda de barrio en la que se atendía por una ventana, a los posibles compradores y que yo cuidaba encaramado en unos cajones, porque ella debía hacer las arepas para atender los tratos adquiridos con algunos restaurantes y la



venta al por menor de quienes no disponían para comprar un kilogramo de maíz y procesarlo. Hoy al atravesar Manizales y observar las ventas de arepas hechas en hornillas, recuerdo con nostalgia mi infancia.

El trabajo fue una constante que acompañó mi crecimiento, pues las condiciones económicas, de precariedad, así lo determinaban: todos tenían que aportar desde sus posibilidades a la economía familiar. Fue precisamente cuidando la tienda como tuve la oportunidad de ver al diablo en persona, pero más que miedo, me causó una profunda indignación que todavía me acompaña: Aconteció un día gris, cuando aparecieron en la ventana de la tienda, los agentes del estado, pidiéndole a mi madre la licencia de funcionamiento o si no le cerraban el negocito. Soslayadamente había que darles dinero, a lo que mi madre se negó diciéndoles: ¿Cómo me ayuda entonces el gobierno a criar 10 muchachos que tenemos? ¿Quieren que robe?

Dicen que la ira es el demonio que entra en uno cuando le da rabia, y ese fue el Mefistófeles que acompañaría siempre nuestra tienda: la corrupción. Corran que viene la policía haciendo batidas, cierran que vienen los de las rentas departamentales, corran que los cogen y se los llevan para el ejército. Estábamos arruinados por el estado.

Recuerdo que íbamos a la escuela en galladas, se crecía en galladas, se conquistaba a las niñas en gallada, se peleaba en gallada, se paseaba en gallada. La gallada era el centro social de la época. Atravesábamos un sendero esculpido en la tierra por el paso de los pies descalzos en medio de los tugurios habitados muchos de ellos por los clientes frecuentes de la tienda, quienes sólo podían comprar media libra de arroz que empacaba con mi padre de un bulto previamente adquirido por él en bolsitas de papel de color rojizo, media libra de panela, medio cuarto de manteca de cerdo, etc., para llegar a la

escuela. El trabajo directo en la tienda fue la primera experiencia didáctica de aprendizaje, orientada por la sabiduría de mis padres quienes con la necesidad de “levantarnos” me enseñaron trucos de vida, al igual que leer, sumar, restar, dividir, aprendí fraccionarios antes que en la escuela me dijeran que eran un subconjunto de los racionales. Por supuesto, todo esto me llevó a un destacado lugar en la escuela. El trabajo, desarrolló en mí, capacidades de raciocinio, la gallada sentido de solidaridad, la tienda sensibilidad social, el estado ira y resistencia ante la injusticia la represión y la corrupción, la escuela me enseñó el valor de la ciencia, recuerdo muy especialmente la profesora Luz Elena que era la profesora de primero de primaria, cuando su dominio de las ciencias naturales y el amor con el que nos la enseñaba, despertaba pasión y curiosidad: descubrí allí que las matemáticas además de ligadas a la vida y el trabajo en la tienda, se encontraban ligadas a la naturaleza. Había algunos profesores de la escuela una inclinación de amor hacia nosotros, creo que debido a las teorías revolucionarias que empezaban a transitar por la época, que contrastaba con el despotismo que se evidenciaba en los otros, quienes nos educaban para la conformidad, la quietud disciplinada, por medio de la represión física: los reglazos en la palma de la mano eran comunes en ellos y se asemejaban a los que a garrote subían a nuestros amigos y hermanos a las jaulas en las que se los llevaban durante las batidas. La angustia se tomaba la cuadra, a sus padres, a sus amigos, pues no sabían para donde los llevaban. Que época me tocó vivir.

Todo el mundo parece coincidir en que la educación es la tabla de salvación, pero lo hacen desde fuera, desconocen la incesante trama que se vive cuando se está dentro de ella: La lucha contra la gubernamentalidad, en la que se reproducen o producen los hechos concienenciales que nos atrasan, que no es una resistencia mayoritaria. En 1992 se reunieron los

sabios colombianos con la misión de trazar el sendero de una educación que nos ayudara a salir del embrollo. Paradójicamente los reunieron quienes bien sabemos, son los causantes de él.

Los sabios descubrieron que **“El futuro de Colombia va a estar profunda y directamente relacionado con la capacidad que los colombianos tengamos de organizar la educación; la hija de la educación: la ciencia; y la hija de la ciencia: la tecnología. Sin la menor duda, este entrelazamiento será uno de los ejes principales del futuro de nuestro país en el siglo XXI.”** (LLinás 1993) Ciencia sin conciencia, futuro sin relación con el pasado. Mientras no organicemos nuestro pasado, no seremos capaces de organizar el futuro:

*El porvenir es tan irrevocable
Como el rígido ayer. No hay una cosa
Que no sea una letra silenciosa
De la eterna escritura indescifrable
Cuyo libro es el tiempo. Quien se aleja
De su casa ya ha vuelto. Nuestra vida
Es la senda futura y recorrida
El rigor ha tejido la madeja
No te arredres. La ergástula es oscura,
La firme trama es de incesante hierro
Pero en algún recodo de tu encierro
Puede haber una luz, una hendidura
El camino es fatal como la flecha
Pero en las grietas está Dios, que acecha*
Jorge Luis Borges Acevedo

¿Es nuestro presente distinto de nuestro pasado? ¿Han cambiado en esencia las instituciones, los regímenes y los sistemas políticos? ¿Quiénes ahora rigen son diferentes de quienes han regido?

Educación, ciencia y tecnología son sin discusión alguna, elementos esenciales de la conciencia moderna, como proyecto de vida de una sociedad capitalista avanzada, pero ¿ha sido históricamente esa nuestra senda recorrida? De no ser así, ¿Cuáles son los motivos?

Desde la captura del continente por los europeos, nuestro desarrollo quedó sumi-

do en una función de complementariedad del de los invasores. Tecnológicamente más poderosos que los aborígenes fuimos conquistados y puestos a su disposición. Las independencias, no han cambiado éste sino trágico de sumisión y derrota. Primero fue la internacionalización de los metales preciosos a través de una explotación que obedeció a la lógica colonial española dirigida por la Universidad de Bolonia y de Mercaderes, que por medio de la evangelización exterminó casi hasta la desaparición de la población nativa, lo que los obligó a traer prisioneros de África en la primera forma de trata de personas de que tengamos noticia en América. Al cambiar la forma de producción durante la revolución industrial, se internacionalizaron los recursos naturales centrados en la alianza para el progreso, en la que los que progresaron fueron los norteamericanos, el resto del continente quedó sumido en la pobreza y humillación, el mecanismo de conformación de la mano de obra fue el proceso lancasteriano. Desde la década de los 80 se ha internacionalizado los capitales, proceso que requiere mano de obra con niveles de capacitación elevados de acuerdo con lo que se denomina la vocación de la región, una nueva forma de división del trabajo.

La ruta del desarrollo complementario sometido a las necesidades de acumulación exógenos, ha generado diferentes formas de complementariedad. En Colombia, esa complementariedad se traduce en un sistema capitalista político atrasado, en el que se imbrican tres sociedades: la cooptada, la ilegal y la civil arruinada. La sociedad cooptada la componen los administradores al servicio de los centros de poder exógenos y siguen fielmente las instrucciones que por medio de organismos multilaterales se transmiten. La sociedad ilegal se constituyó en cuanto tal a partir de la explotación de recursos naturales que pasaron inadvertidos para los centros de poder, pero que fueron posicionándose y creando un mercado más importante que el del desarrollo industrial. La sociedad

arruinada, es la población desafortunada que ha nacido por el desarrollo poblacional y que es requerida como mano de obra barata o para desarrollar la capacidad militar. La sociedad cooptada vigila, controla y castiga la sociedad arruinada, pero también pacta con la sociedad ilegal, quien a su vez también se ha encargado de la vigilancia, control y castigo de la sociedad no cooptada a través de bandas armadas. Uno de esos mecanismos de control es la educación que cumple con un doble propósito: mecanismo de control de la cooptación, y formación de la mano de obra que requiere el desarrollo de la globalización. El miedo, es el mecanismo de control de la población no cooptada. Las otras dos sociedades se han especializado en la administración del miedo y el encierro.

*La ergástula es oscura,
La firme trama es de incesante hierro
Pero en algún recodo de tu encierro
Puede haber una luz, una hendidura
El camino es fatal como la flecha
Pero en las grietas está Dios, que acecha.*

2. Educación y ruina: la ergástula de hierro

UN PAIS INVISIBLE. El investigador experimental Jack Griffin, diseñado por H. G. Wells, busca con afán y encuentra, experimentando sobre sí mismo con éxito, un suero para hacerse invisible. Su nueva naturaleza, lejos de acarrearle las ventajas previstas: el misterio, el poder, la libertad, le arrastran a la soledad y la desesperación. (H.G. Wells)

Como en la novela *El Hombre Invisible*, Colombia, un país aislado y taciturno, ha desarrollado métodos para la invisibilidad del apoderamiento que conduce a la tragedia humana que vive. Paradójicamente se convierte en el temor y objeto de las miradas de las sociedades latinoamericanas. Colombia, a través del engaño busca

invisibilizar la aterradora situación que la mantiene aislada y excluida de cualquier proyecto de modernidad.

Colombia es un país en disputa por el apoderamiento del control: de la población, de la administración y ahora de la única producción autóctona: el narcotráfico. La población se controla por el miedo, la administración por la cooptación y el manejo del aparato militar, el narcotráfico, por el control de la guerra. La contienda se describe como

“Una pareja de enemigos, esgrimiendo unos garrotes, se pelea en medio de arenas movedizas. Atento a las tácticas del otro, cada uno responde ojo por ojo y frente a regate réplica. Fuera del marco del cuadro, nosotros, espectadores, observamos la simetría de los gestos a lo largo del tiempo: ¡qué magnífico-y banal-espectáculo!

Pues bien, el pintor-Goya- hundió a los duelistas en el barro hasta las rodillas. A cada movimiento, un agujero viscoso los traga, de tal forma que gradualmente se van enterrando juntos. ¿A qué ritmo? Depende de su agresividad: cuanto más encarnizada es la lucha, más vivos y secos son los movimientos, acelerando así el encenagamiento. Los beligerantes no adivinan el abismo en el que se precipitan: desde el exterior, por el contrario, nosotros lo vemos perfectamente” (Serres 1990 pg. 9)



Los Duelistas
Francisco de Goya
Oleo sobre lienzo 1819-1823
Museo del Prado. Madrid –España

La imaginación derrotada. El camino que de Trecén conducía hasta Atenas, se encontraba lleno de bandidos. El héroe griego Teseo, lo atravesó para encontrar su futuro. En Eleusis, se ocultaba bajo un manto de cordialidad y amabilidad, propia de un hospedero, Procrustes, Demastes o Polipemon, padre de Sinis-bandido que asesinaba a los transeúntes partiéndolos en dos mitades atados a dos pinos encorvados-, había sido muerto por el héroe. Procusto, asesinaba a sus víctimas engañándolas con su apariencia hospitalaria. Tenía dos lechos, uno corto y otro largo. Obligaba a los viajeros a tenderse en uno de ellos: a los de talla alta en el corto. Luego de amarrarlos, procedía a cortarles los pies para adaptarlos. Acostaba a los de baja estatura en el lecho largo y procedía a estirarlos violentamente para alargarlos. Teseo elimina a Procusto de la misma manera en que éste mataba sus víctimas. Como en el mito Griego, la cooptación que se ejerce desde las instrucciones de los organismos multilaterales a través de agentes administradores cooptados, impone el sentido *procústeo* la educación colombiana



352 × 500 - 101 k - jpg - www.infoeducasares.com.ar/.../07/opresion.jpg

Las recetas mediante las que nos llevan al lecho son: Calidad, eficiencia, acredita-

ción, globalización en la que, la cantidad que se cercena o se alarga se mide por indicadores en los que en unos casos de gestión procrustea obedece a dictados exógenos y otras a sus propios intereses.

Recortes curriculares, aumentos en matrículas, incrementos salariales de directivos y algunos sectores de los docentes, mientras se recorta los de los de cátedra, manipulaciones de los derechos y de los procesos, son las evidencias de ello. (Vallejo 2001)

Construyendo a robot. La complementariedad de la sociedad colombiana que le impone la globalización, suprime cualquier pretensión de autonomía. No es posible organizar la educación por nosotros mismos, mientras sigamos siendo administrados desde la actual sociedad cooptada y puede que no sea por imposición foránea, sino porque el hombre cooptado está lleno intersticialmente de cooptación, permanece en su esencia, no renunciará al poder. El aparataje cooptado es sólido en Colombia y actúa con vida propia.



ficcioniencia.blogspot.com/2009/11/humanoid.

*El ingeniero de Robot; se dijo:
"Hagamos a Robot a nuestra imagen
y nuestra semejanza".*

*Y compuso a Robot, cierta noche de hierro,
bajo el signo del hierro y en usinas más tristes
que un parto mineral.*

*Sobre sus pies de alambre la Electrónica,
ciñendo los laureles robados a una musa,*



*lo amamantó en sus pechos agrios de
logaritmos.*

Pienso en mi alma:

*“El hombre que construye a Robot
necesita primero ser un Robot él mismo,
vale decir podarse y desvestirse
de todo su misterio primordial”.*

*Robot es un imbécil atorado de fichas,
hijo de un padre zurdo y una madre sin rosas.*

Leopoldo Marechal.
(El poema de robot)

La reproducción de la cooptación se hace por medio de la transmisión de una individualidad egotista cuyo palimpsesto es la costumbre de la viveza, de la que no se escapan las instituciones educativas. El hombre avisado, el avivato es la realidad real de la educación que arruina la modernidad como proyecto. Es el hombre común, que en su trasegar detrás del dinero, no sabe del valor de la ciencia. Como en los sólidos existe la superficialidad y la subsuperficialidad. En la superficie se presenta una estructura educativa sólida que se hace visible en un marasmo de legalidad. En la subsuperficialidad aparece la educación-negocio, el currículo real pero oculto, el hombre ruin real: el competitivo y exitoso en una sociedad cooptada.

3. El hombre intersticial: la esperanza invisible

En la ergástula de hierro. Que no otra cosa es la escuela, la jaula de hierro de la que nos habla Weber está compuesta de barrotes de cooptación. En los espacios que hay entre uno y otro barrote, puede solidificar la esperanza invisible: el hombre intersticial. En los intersticios de la cooptación y la ruindad hay que hacer nacer

“una nueva generación de sabios.

Son gentes que tienen conciencia de ser, no buscadores desinteresados y espectadores puros, sino empleando la bella expresión de Teilhard de Chardin, «obreros de la Tierra». Solidarios del destino de la Humanidad y,

en notable proporción, responsables de este destino.

Joliot Curie lanza botellas de gasolina contra los carros alemanes en los combates para la liberación de París. Norbert Wiener, el cibernético, apostrofa a los hombres políticos: «¡Os hemos dado un depósito infinito de poder y habéis hecho Bergen Belsen e Hiroshima!»”(Pauwels y Bergier 1960 pág. 40)

Un mundo tecnologizado, desencantado, sin sentido humano y burocratizado en extremo que pone en seria amenaza la libertad de los hombres, es el lodo en el que se mueven los combatientes a los que he recurrido, trayendo metafóricamente el cuadro de Goya. El combate puede ser en el interior o en la superficie

“¿Quién va a morir nos preguntamos? ¿Quién va a ganar? Piensan ellos y se dice con mucha frecuencia.

Apostemos. Apostad vosotros por la derecha; nosotros hemos apostado por la izquierda. Si el combate es incierto, ello se debe a la naturaleza doble de la pareja: tan sólo hay dos combatientes, que la victoria, sin duda, separará. Pero, en tercera posición, exterior a su disputa, localizamos un tercer lugar, la ciénaga, en la que la lucha se enloda.”(Serres Op.Cit. pg 10)

La pedagogía intersticial es el descubrimiento que cada uno de nosotros debe hacer para conducirse a sí mismo, escapar del rol predispuesto, dejar de ser un hombre común, en términos de Wells

“Que idiotas son los hombres comunes, e incluso los matemáticos comunes; no saben nada de lo que puede significar una expresión general para un estudiante de física molecular. En los libros, los libros que escondió el vagabundo, hay maravillas, ¡milagros! Y no es un método; es una idea que puede llevarnos a un método, mediante el cual sería posible, sin cambiar ninguna otra propie-

dad de la materia-salvo en algunos casos el color-, disminuir el índice de refracción de una sustancia sólida o líquida, hasta el mismo nivel del aire, tanto como se requiera.”(H.G. Wells ob.cit. pg. 143)

La pedagogía intersticial opera con el currículo directo, no es un libreto escrito para el hombre mercancía del mercado, es la gran obra hecha realidad por uno mismo en uno mismo. El individuo mercancía del mercado es un rol competitivo: docente competitivo, estudiante competitivo, funcionario competitivo. La intersticialidad consiste en cambiar de índice de refracción y hacer invisible a los ojos del control lo esencial de la educación: el hombre intersticial.

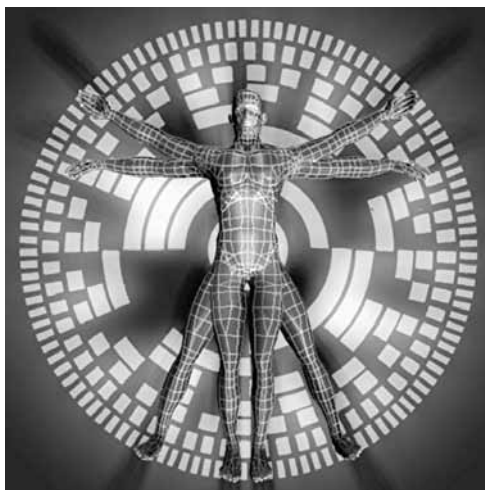
El hombre intersticial. La autopoiesis ética es la gran obra del hombre intersticial que opera por fuera del contexto globalizado, interactuando con él, pero sin dejarse atrapar por sus jaulas: consumo, individualismo, oportunismo, egotismo, manipulación.

El currículo trayecto de vida, es experiencia vital diseñada en común por hombres intersticiales y pretende mediante la didáctica activa interactiva, crear realidad social, educativa, industrial, cultural, política, económica, a través del desarrollo de experiencia gnoseológica cuyo criterio de validez se encuentra en la subjetividad e intersubjetividad como acto real y no como actuación. Es un hombre que se educa en contexto real y ejerce su formación en tiempo real, en contraste con la vida virtual donde la vida se ve pasar a través de un monitor, hombre encerrado en su computador.

La sociedad en la que se mueve el hombre intersticial es una sociedad en los intersticios de la red cristalina formada por el sólido global. En los límites del grano sólido global se encuentra una sustancia amorfa, en red. Esa es la sociedad intersticial, que solidifica en los espacios dejados por los cristales sólidos del mundo global. Interactúa con él, pero no hace parte de su solidez.

En la ergástula global, se forma al hombre competitivo, como una fantasía en devenir: cuando te gradúes, cuando te ubiques laboralmente, cuando asciendas. Todo obedece a un plan para exterminar rivales: otros competidores, no hay allí comunidad, todo es rivalidad.

El hombre que se diseña a través de su trayectoria como experiencia vital es devenir actual. No hay que esperar para fabricar su potencia, la despliega en el escenario real confrontándose constantemente con la competitividad en la medida en que genera cooperatividad.



alco.blogia.com/temas/filosofia.php

4. Emancipación o ruina del ingenio tecnológico: educación para la competitividad, educación para cooperatividad

El gobierno cooptado del hombre se realiza en sí mismo por medio de mecanismos de gubernamentalidad. Desde el inicio de la vida activa de una persona, se le inculca la cooptación como factor de éxito competitivo. Inhibir una reacción tal es una labor de cooperatividad.



La cooperatividad, es un fenómeno fisicoquímico por el cual se presenta una transición entre dos estados influida por una transición análoga en un sistema vecino. Como en la cinética molecular enzimática, la velocidad de la reacción depende de la cooperatividad. Así en la educación colombiana actual, atravesada por el simulacro, existe baja proclividad por el conocimiento, lo que se traduce en una expectativa hacia la cooptación como mecanismo facilitador de acceso a la ruina. (Zemelman 1995, 44) nos aclara que:

Lo imposible ha dicho Ibsen es lo que más atrae. Max Weber, en su época, ya había anticipado el poderoso orden económico moderno como una "jaula de hierro" cuando sostenía que la sociedad no sólo era una jaula, sino que todos los que la habitan están configurados por sus barrotes; son seres sin espíritu, de forma que "los críticos de la jaula de hierro adoptan la perspectiva de los guardianes de ésta". Por eso hoy requerimos de una variante del trato fáustico, que, como recuerda Marshall Berman, suponga insistir en el reto de la posibilidad de autodesarrollo del hombre a costa de abandonar su esperanza de satisfacción limitada y fija. Sin embargo, el momento histórico de hoy, junto con la oferta de las condiciones para ese desarrollo, es paradójicamente la época de la fragmentación del sujeto, de su unidimensionalidad. ¿Cómo recuperar la utopía que demanda la necesidad de otras realidades, en un contexto que masivamente pretende conformarnos con un fin unilateral de lo que se tiene que entender por futuro?

La respuesta debe ser buscada en cada contexto, pero exige pasar de un estado de simulacro y fragmentación subjetiva a un estado de veracidad real, de sobriedad que se puede lograr con en el diseño de la experiencia vital

para el ejercicio del talento profesional mediante una reacción que convierte el mundo como sustrato en producto de formación: el desarrollo, la innovación, la creatividad imaginativamente ejercida y con proyección social.

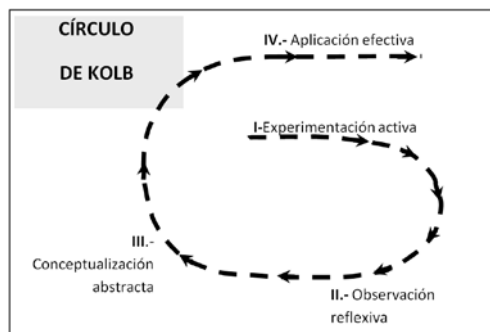
Mediante la cooperatividad se puede acelerar la creación de conocimiento en una asignatura, lo que incentiva el proceso en otras asignaturas o incluso profesiones, con una proyección más amplia sobre las posibilidades de intervención en la sociedad actual y de utilización de ésta como actos de aula.

"El trabajo cooperativo y el aumento de la interacción entre el alumnado y entre el profesorado, ha sido considerado desde siempre una clave educativa para la renovación pedagógica. Ahora parece importante volver sobre él en un momento el que no sólo se acentúa el individualismo y la competición, sino que se ven como naturales dentro de nuestra práctica educativa y su reflejo en la sociedad.

Vivimos, por tanto, en una inercia que parece necesario contestar y ofrecer alternativas en clave de acción, desde la visión de una educación renovadora y que sirva al conjunto de la sociedad y no a intereses particulares."(Sacristán et.al.2005. pág. 4)

Repasando en la literatura he encontrado experiencias españolas que nos pueden ayudar en la explicación de lo que separadamente he venido elaborando, más desde la necesidad de enfrentar la gubernamentalidad. Abordando el proceso que se sigue en el llamado "círculo de aprendizaje" de Kolb tenemos:

En este círculo se propone comenzar por una fase de experimentación, de vivencia. (fase I). En ella las personas que formen parte del grupo podrán llegar a vivenciar experiencias juntas, a situarse en el "tema", el terreno que se vaya a desarrollar. ."(Sacristán et.al. op.cit. pag.7)



En nuestro caso, consiste en aprender a pasar de la formación teórica a la experiencia vital profesional: Seleccionar un producto industrial, descubrir en él su verdadero sentido, ubicar la manera como lo satisface, medir el grado de satisfacción y por último, enfrentar la evaluación mediante la divulgación de los resultados de investigación formativa. De aquí se aprende a extraer el sentido de las cosas. El contraste está en que mientras el fraccionamiento insiste en la división estudiante-profesional, nosotros descubrimos la integración en el trabajo académico cooperatizado, en el que la vivencia subjetivante se experimenta compartida por cada sujeto desde su condición particular de desarrollo. La formación no se hace ni por ciclos, ni por saltos, es continua. Romper la discontinuidad es propiciar la integración. Allí no hay aislamiento: profesor en su atril, estudiante en su pupitre. Hay intersubjetividad en la medida que se comparte la experiencia vital ya sea utilizando el aula como escenario de encuentro, o irrumpiendo en el mundo industrial mediante episodios previamente pensados.

La segunda fase (II) es la de observación reflexiva, sobre lo vivenciado. Esta nos permitiría conocer la situación de partida, empezar a posicionarnos en qué es lo que podemos llegar a plantear de forma colectiva. (."(Sacristán et.al. op.cit. pag.7)

La observación no es un suceso pasivo, no es un acto filtrado como es el sueño del conductista, aislado de la expe-

riencia, del contacto con la realidad real. Es interacción sentida, dialogada con el medio, con el mundo, en éste caso la industria que fabrica los objetos (productos). El resultado: posicionamiento en la capacidad que podemos desplegar. En la fase anterior aprendimos a extraer el sentido del producto, aquí se trata de extraer el sentido de la fabricación. Tenemos una visión fragmentada de la realidad: La escuela, el aula, la casa, la empresa, la vida. Se nos ha dicho que el comportamiento debe responder a cada escenario. Ello fragmenta al hombre, lo divide, es uno en el aula, otro en la empresa, uno muy diferente como amigo, otro como esposo. Es una vida tajada por roles. ¿Cuál de todos ellos somos? Aprender a ver a observar es el primer aprendizaje de un hombre integrado le dice don Juan a Castañeda.

Galileo no ve, observa el universo y lo hace con todo lo que tiene a su disposición: ingenio, formación, duda. Inquietud.



Fotografía sobre divulgación científica de los estudiantes del Politécnico Colombiano J.I.C.

La fase III es la de conceptualización abstracta. Llegaremos aquí a situar el proyecto que queremos realizar, las metas que deseamos alcanzar de forma colectiva, lo que vamos a poder transferir, exhibir hacia afuera, poner en práctica. Se trataría de definir qué vamos a pretender, caminos, concreciones, etc."(Sacristán et.al. op.cit. pg7)



Fotografía sobre educación científica en Ingeniería de los Procesos Industriales de los estudiantes del Plitécnico Colmbianno J.I.C.

El proyecto en acción es heurística pura: Diseño de la experiencia de aprendizaje como práctica profesional a la medida del sujeto que la elabora, es aquí donde el sentido lo da la subjetividad como capacidad de realización. En las fases anteriores se ha descubierto el sentido en los objetos, en los procesos de fabricación en la fábrica misma, y aquí se descubre el sentido en la potencia del acto subjetivo. Es el hombre elevado a la condición de demiurgo: ingeniería hecha con los medios reales de existencia.

La fase final (IV) sería la de la aplicación efectiva, la del desarrollo de nuestra propuesta de trabajo y/o actuación hasta el final. .”(Sacristán et.al. pg.7)



Fotografía sobre prototipos de la asignatura Equipos y Procesos Industriales Politécnico J.I.C.

Ahora pasamos a la realidad del sentido puro de la experimentación científica: la construcción de la realidad en el laboratorio. Es en vivo, el sentido de la experiencia. Para la cooptación el sentido de la experiencia no es más que comprobación de hechos y leyes comprobadas, es verificación preestablecida: hacer que el fenómeno se parezca al modelo. De esa manera el individuo cooptado no cuestiona desde el mundo, cuestiona desde el modelo, si es que lo hace, es la ciencia del aburrimiento, de la reproducción, de la repetición de lo ya hecho, no hay creación.

En el sistema de cooperatividad, es la reacción en la que el insumo se convierte en producto, tanto uno como otro son ingenio puro. Ingenio en la gestión del sustrato, catálisis por medio del ingenio y resultado en la experiencia en el laboratorio como aula de desarrollo tecnológico. Galileo construye el telescopio para magnificar el sentido, no para reemplazarlo. Descubrir el mundo en fragancia por medio de la ecuación mundo-ingenio-producto. Aquí se encuentra el sentido de la emancipación tecnológica, dependemos de nosotros, de nuestra capacidad, somos capaces, ese es el resultado vencer la incapacidad.

5. Epílogo

Cuando se habla de educación y formación, sobre todo en Colombia es fácil percibir en la forma que se hace: en abstracto, eludiendo el señalamiento de los responsables concretos, omitiendo la referencia a lo real. Parece que todos saben lo que se debe hacer, pero llegado el momento, prefieren seguir haciendo, lo que menos contradiga la rutina sórdida. Nuestro personaje, Jack Griffin, en su desespero, conversa con quien considera su aliado, el médico del pueblo que fuera su compañero en la universidad, y que a la larga terminará siendo su persecutor:

"Hasta ahora he seguido caminos confusos. Tenemos que analizar todo lo que implica la invisibilidad; todo lo

que no implica. No hay gran ventaja cuando se trata de escuchar tras una puerta y cosas por el estilo; uno hace ruidos. Es de poca ayuda, una pequeña ayuda tal vez, en el robo de una casa y cosas parecidas. Además una vez atrapado pueden ponerme fácilmente en prisión. Pero por otra parte, soy difícil de atrapar. Esta invisibilidad, de hecho, sólo es buena en dos casos: es útil al escaparse y es útil al acercarse. Por eso es útil. Sobre todo para matar. Puedo caminar alrededor de un hombre, cualquiera que sea el arma que tenga, escoger mi punto, golpearlo como quiera. Esquivarlo como quiera. Escapar como quiera.

-Kemp se llevó la mano al bigote.

-Y matar es lo que debemos hacer, Kemp."

-No estoy hablando del asesinato desenfrenado, sino de una matanza sensata. El punto es que ellos saben tanto como nosotros que hay un hombre invisible. Y ese hombre invisible, Kemp, debe establecer ahora un reinado del terror. Sí. Sin duda lo he dejado perplejo. Pero hablo en serio. Un reinado del terror. Debe tomarse algún pueblo como su Burdok, aterrorizarlo y dominarlo. Debe imponer sus órdenes. Puede hacerlo de mil maneras; bastaría con meter algunos pedazos de papel bajo las puertas. Y debe matar a todo el que desobedezca esas órdenes y a todo el que defienda al desobediente."

No solo en la ciencia, la educación y la tecnología está nuestra salvación, la consciencia histórica de nuestro recorrido social, la reconstrucción cultural que reivindique lo auténtico como elemento de reconocimiento, la superación del eurocentrismo y la imbricación de nuestra subjetividad en las comunidades intersticiales que se puedan crear, son el camino que hay que transitar.

Pero la consciencia, dista mucho de ser erudición ilustrada. Ante los avatares de la vida real, la enciclopedia puede servir tan poco, como el viajero que va al polo norte con un mapa de París. Muchas de las injusticias y de las desigualdades que padecemos se le deben a hombres eruditos e ilustrados, quienes terminan creando un mundo lleno de retórica, y en no pocos casos, esa erudición se ha convertido en reacción reaccionaria.

La consciencia que aquí se propone es formación para la vida, que consiste en vivir formándose permanentemente. El diseño de la experiencia vital de uno mismo, es la ruta, la senda que se construye al andar, mis ancestros solían decir: cuando uno va haciendo el camino, no sabe por donde va el camino, es incierto, pero seguro de que se está haciendo por sí mismo.

Colombia es un submundo, una submodernidad construida por buscadores de fortuna: Comerciantes, mercaderes, clérigos, mercenarios.

La historia reciente ha sido construida por la disputa en el manejo de un nuevo recurso natural: Los alucinógenos. La producción industrial de cocaína, la heroína, la marihuana y seguramente, seguirá alguna de las plantas alucinantes que abundan escondidamente en nuestra tierra.

En 1987 me decía Jaime, un economista, que por ese entonces construía propuestas sociales, que la salvación estaba, en encontrarse una maleta llena de dólares abandonada en su huida por algún narcotraficante, la idea no era descabellada si sabemos que ese episodio resume la situación del país. Hombres cabizbajos buscando encontrar por azar, un maletín lleno de dólares: petróleo, oro, recursos naturales vendibles, requeridos en el mundo, controlado desde su origen por mercaderes, mercenarios y comerciantes.

El mundo intersticial que aquí se propone, es el del hombre que busca llenarse de riqueza no banal. Edificar una sociedad intersticial, invisible a la cooptación, sin



pretensiones de emulación del sistema mundo Europeo, es posible si nos educamos en relación intersticial con nuestros semejantes. Pasar de desempeñar roles preestablecidos- Somos los estudiantes que vamos a estudiar a la capillita de la virgen del pilar, docentes, profesores, directivos, dirigentes que amaestran bien a esos estudiantes-, a formarnos como semejantes y establecer relaciones de semejanza es la subjetividad que propongo construir. La formación social intersticial de semejantes, está por devenir, al igual que la formación del ingenio para la emancipación y una educación esencializada en la libertad como valor social y humano fundamental, pero no esa libertad controlada, inesencial que deshumaniza y somete a la degradación.

Es posible la educación tecnológica construida sobre fundamentos filosóficos de modernidad, sea cual fuere el sistema que se elija, concomitante con el desarrollo científico que transformado en tecnología para la industrialización de la producción, gestó una sociedad en red intersticial de hombres solidarios en un devenir compartido que interactuó con cualquier otra sociedad, sin que ello implique sometimiento y menos ruindad. Un ingeniero para una sociedad así es el hombre intersticial que aquí se inaugura. Su obstrucción, no implica absolutamente nada, sólo que la abyección de una sociedad de mercaderes, atrasada y violenta será el legado para las generaciones venideras.

Bibliografía

- García, G. Et. Al. (1996) Colombia: al filo de la oportunidad: Misión de ciencia, Educación y Desarrollo. Bogotá. Tercer Mundo Editores
- Bejarano, J. (1979) El régimen agrario de la economía exportadora a la economía industrial. Medellín. Editorial Lealón.
- García, M^a, Gil C, Sacristán E. (2005). El Trabajo cooperativo, una clave educativa. Concejo Educativo de Castilla y León. *"La Interacción educativa en el aula"* . www.concejoeducativo.org.
- Wells H.G. El hombre invisible. Bogotá Colombia. Panamericana Editorial.
- Pineau, P. Dussel I. Caruso M. (2005) La escuela como máquina de educar. Buenos Aires Argentina. Paidós.
- Revéz, E. (1997) El estado como mercado. La gobernabilidad económica y política en Colombia. Bogotá. Carlos Valencia Editores.
- Serres, M. (1991) El contrato Natural. Valencia, España. Pretextos.
- Vallejo, L (2001) El nuevo lecho de Procusto. Medellín. Lukas Editores.
- Pawels L., Bergier J. (1960) El retorno de los brujos. www.formarse.com.ar
- Zemelman, H. (1995). Sobre bloqueo histórico y utopía en Latinoamérica. México D.F. Revista Política, Cultura, Primavera. N°004 <http://redalyc.uaemex.mx>

Lenguajes del poder. Una mirada a la violencia en la educación universitaria¹

JUAN CARLOS GÓMEZ MESA², ISMAEL DE JESÚS CASTRILLÓN GÓMEZ³

CONSIDERACIÓN⁴

Resumen

El estudio fue desarrollado en las tres sedes de Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (PCJIC) de forma transversal, y cuya intencionalidad fue conocer las diferentes causas, factores o manifestaciones de violencia, que se presentan en esta comunidad académica y administrativa al interior de la institución, en las sedes de Apartadó, Rionegro y Medellín, a fin de construir estrategias preventivas y mitigar la problemática social que afecta significativamente sus procesos educativos y de convivencia.

Para establecer los diferentes tipos de violencia que se presentan en esta comunidad universitaria se aplicaron 381 encuestas anónimas realizadas de un total de 15.351 personas, incluyendo todos los roles a su interior tales como estudiantes, docentes vinculados y de cátedra, administrativos, que tuvieron en cuenta no sólo los datos demográficos sino el rol que los entrevistados tienen al interior de determinada sede de esta comunidad universitaria, sus apreciaciones sobre violencia, motivos para uso de violencia, prácticas violentas al interior del PCJIC, la forma y manera como la recibe o aplica el entrevistado; igualmente se tuvieron en cuenta los lugares en que se desarrollan estas prácticas. Además se recabó información adicional de profesionales de diversos campos como el religioso, psicosocial, socioeducativo. Se hizo un análisis minucioso de los avances obtenidos hasta el momento en este tema y pudo comprobarse no sólo su poco tratamiento sino la manera como se le ha dado poca importancia a la presencia de poderes que generan violencia en la universidad.

Palabras claves: Acoso sexual, Actores violentos, Agresividad, Agresivo, Amenaza, Bulling, Comunidad Educativa, Estudiantes del PCJIC, Hostilidad, Lenguaje, Poder, Relación, Solución de conflicto, Universidad, Violencia

1 Recibida 03 de noviembre del 2010. Aceptada 24 de noviembre del 2010.

2 Juan Carlos Gómez Mesa. Docente e investigador universitario. Nacionalidad colombiano. Magister en Educación-docencia, de la universidad de Manizales. Docente del Instituto Politécnico Jaime Isaza Cadavid de Medellín.

3 Ismael de Jesús Castrillón Gómez Docente e investigador universitario. Nacionalidad colombiano. Magister en Educación-docencia, de la universidad de Manizales. Docente del Instituto Politécnico Jaime Isaza Cadavid de Medellín.

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



The languages of power. A look at the violence in higher education

Abstract

The study was conducted in three sites of the Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (PCJIC) in a cross way, and whose intent was to know the different causes, factors and manifestations of violence that are occurred in this academic and administrative community within the institution headquarters of Apartado, Rionegro y Medellín, in order to build preventive strategies and mitigating the social problems that significantly affects its educational processes and social interaction.

To establish the different types of violence that are presented in this university community, 381 conducted anonymous surveys were applied of a total of 15.351 people, including all its internal roles such as students, full-time teachers and half-time teachers, and administrative staff that took into account not only demographical data, but the role that respondents have within the determined headquarter of this university community, its assessments about violence, reasons for use of violence, violent practices within the PCJIC, the way and manner as the interviewee receives or applies it; also, the places, in which these practices are presented, were taken into account. Besides, further information from professionals from various fields such as religious, psychological, socio-educational was gathered. A detailed analysis of the gotten advances was done so far this moment on this topic and it could be proven not only his little treatment but the way how it has given little importance to the presence of powers that generate violence in the university.

Keywords: Sexual harassment, violent actors, Aggressiveness, Aggressive, Threat, Bulling, Educational Community, PCJIC Students, Hostility, Language, Power, Relationship, Conflict solution, University, Violence.

1. Justificación

Esta investigación contribuye a la reflexión sobre la naturaleza y la dinámica de la violencia en el PCJIC, al detectar sus manifestaciones desde los diferentes lenguajes y protagonistas. Ordinariamente los estudios sobre violencia la han tratado sólo desde sus variables de guerra, muerte, narcotráfico y paramilitarismo, hecho que ha mantenido en el desconocimiento la violencia universitaria prácticas y lenguajes.

Este acercamiento dejaría conocer a grupos o individuos violentos y sus estrategias para ejercer poder, sus contextos reales en términos lingüísticos, políticos e institucionales, y señalar condiciones

estructurales para un correcto enfoque metodológico y su consecuente propuesta de intervención eficaz y contra la postergación o resurgimiento de las prácticas violentas de poder.

2. Antecedentes

En 1940 ya trataban temas como frustración agresión; Skinner había postulado el aprendizaje de conductas que beneficiaban al sujeto; (Sánchez, 2007) dice que ya Bandura y Walters incursionaban en el aprendizaje de conductas agresivas por imitación en su obra *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. En 1972 Paul Heinemann introduce el término *mobbing*, como antecedente del actual

término *bullying*, interesando a autores de todo el mundo por conceptos como víctimas, victimarios agresión y violencia. En 1976 Ashley Montagu aclara en un ensayo *La Naturaleza de la Agresividad Humana* que los humanos no son inevitablemente asesinos.

De otra parte, (Madriaza, 2005) dice que Colombia y Brasil abren el tema en Latinoamérica; en 1962 Fals Borda, Guzmán y Umaña en su *La violencia en Colombia* proponen que toda violencia nace de la intolerancia, la inequidad y la impunidad, más allá de cualquier pobreza.

En Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2001) se crean políticas consecuentes e introduce el problema de la educación en contextos de violencia social y de la violencia en la escuela. Los primeros estudios de la violencia en centros educativos fueron reseñados en los años setenta en Escandinavia e Inglaterra, sin delimitar la naturaleza del problema (Ortega y Mora-Merchán, 2000). De desconocido, en los 80 el tema se consolida al tratarse en otros países como Japón, Reino Unido, España y Países Bajos.

En 1987 se publica Colombia Violencia y Democracia, que clasifica y diferencia modalidades de violencia locales, protagonistas, víctimas y victimarios, dando a conocer las muchas expresiones violentas más allá de la política. En la *tercera etapa* de los años 90, (Ortega y Mora-Merchán, 2000) cuando se registra la continuidad del interés mundial por temas como agresión psicológica, violencia, intimidación, maltrato y abuso en todas sus formas. Se reiteran preguntas sobre guerra y paz, derechos humanos y dimensión simbólica de la violencia; se estructura la línea argumentativa y se diferencian las problemáticas nacional, regional y local. Los trabajos de María T. Uribe, y Daniel Pécaut son citados (García, 2004) para relacionar el desarrollo del capitalismo con acumulación del capital y su impacto en las condiciones de vida de la mayoría. Se indagan los modelos mentales de los violentos, sus

dinámicas familiares, sus formas de solucionar problemas y se fortalecen trabajos en el tema de género.

Algunos autores (Dubet, 1998) proponen la violencia de los centros educativos como resultado de sus prácticas de dominio incluyendo a la familia y agentes barriales, otros (Llaña, 1999) lo ven como resistencia que defiende sus propios significados y valores culturales.

Se asegura (Aron y Milicic, 1999) que los entes educativos permiten violencia y que además, reproducen ciclos de maltrato y violencia que fortalecen prácticas de poder injustas y desiguales (Madriaza, 2006); su *Teoría del Reconocimiento* supone que la violencia es una forma de los estudiantes adscribirse a sus grupos de estar en ese tejido social.

Héctor Abad Faciolince dice que la violencia no es problema de dinero, que deben relacionarse injusticia, pobreza y violencia; una comisión especial (Chistman, Heimann et. al., 2004) publica *Andes 2.020* donde concluyen que en Colombia, los problemas son estructurales y tocan la repartición de los suelos productivos y las riquezas. En la última década, (Castrillón y Castrillón, 2007) indagaron sobre las *Actitudes Justificadas del Comportamiento Agresivo y Violento en Estudiantes Universitarios Medellín* y Angarita publica su *Balance de los Estudios Sobre Violencia en Antioquia* hechos hasta el año 2000. Otros autores abordan el tema de la violencia desde la participación de padres y educadores.

3. Problema de investigación

En tales circunstancias la siguiente pregunta fue hecha a estudiantes, asociaciones, profesores y directivos del IPJIC desde sus diferentes sedes en Antioquia, Colombia:

¿Cuáles son los lenguajes venidos de los poderes administrativos, profesoraes y estudiantiles que contribuyen en la generación de violencia en la comunidad Politécnica?



4. Objetivos

Esta investigación se propuso en su Objetivo general reconocer los lenguajes de los poderes administrativos, profesoraes y estudiantiles que contribuyen a la generación de violencia en la comunidad académica del Politécnico Jaime Isaza Cadavid de Medellín.

Los consecuentes objetivos específicos fueron por un lado reconocer los lenguajes del Personal administrativo que pueden contribuir con la generación de violencia en el PCJIC; Identificar los lenguajes del Personal Docente y Docente que puede favorecer actuaciones violentas de la comunidad politécnica y por último, encontrar los lenguajes que contribuyen a la generación de violencia de la comunidad politécnica.

5. Descripción teórica

Los humanos desarrollamos relaciones de fuerza y poder que suponen racionalidad y sabiduría, o maneras violentas de solucionar conflictos, cuyo origen políticamente hablando es la necesidad de poder ejercido positiva o negativamente sobre los otros, mediante estrategias legítimas, justificaciones o imperativos de lograr metas trazadas. Buscar reconocimiento de la autoridad promueve uso de violencia; estudiantes, directivos y trabajadores, cual organismo vivo ceden poder a otros con su indiferencia y son avasallados, o lo ejercen disintiendo, criticando, proponiendo e imponiendo.

(Chihu, 1999) recuerda que en *La Verdad y las Formas Jurídicas*, Foucault muestra variedad de poderes y sus mecanismos diferenciándolos de sub-poderes microscópicos, que funcionan lejos del poder político y cerca a la colectividad. El poder fusiona política y lenguaje cuyos discursos de verdad están vinculados. Por el lenguaje, el poder cobra interés al reducir resultados innecesarios y/o negativos, que obstaculizan procesos colectivos incluyendo los universitarios.

Si bien el conflicto puede ser Socio-económico, socio cultural o socio-político; según (Angarita, 2004) para comprenderlo debe mirarse su desarrollo histórico. (Flórez y Cerón 2006) citando a Wieviorka recuerdan que la violencia muestra más la imposibilidad de un conflicto, que su necesario desencadenamiento en acciones explícitas de una relación desigual entre dos partes opuestas en un mismo escenario. Violencia y conflicto se diferencian: la primera es una forma de enfrentar al segundo, donde no hay acuerdo en las metas o la distribución de recursos materiales o simbólicos.

Por la palabra puede ejercerse violencia, definida como empleo de fuerza contra otro u otros de acuerdo al contexto histórico-cultural (Michaud, 2002); cuando el diálogo termina inicia el conflicto, fruto de experiencias que problematizan la normal convivencia y que no termina con los actos, sino que genera respuestas violentas, que las diversas sociedades han buscado siempre neutralizar (Castrillón, 2001). En este sentido la agresión sería la materialización o producto de la violencia

Desde la sociología (Bourdieu, 1999) se describe con el término violencia simbólica sus formas no ejercidas por fuerza física, cobijando violencias invisibles fundamentadas en inclinaciones hacia la agresividad y la hostilidad no manifestadas o satisfechas directamente. La violencia Colombiana podría nacer de modelos consumistas, de dinero fácil, de conflictos armados o políticos que promueven la descomposición o violencia social; más allá de desesperadas estrategias de sobrevivencia se busca reafirmar la identidad individual y colectiva en ambientes que tras décadas de violencia han transformando la cotidianidad dejando ver como normal lo escandaloso y reprochable de un secuestro, asesinato o masacre. Se entiende entonces la necesidad de abordar la violencia que se vive en la universidad, real, efectiva y sutil, que se muestra en grafitis, baños, discriminaciones, etc.

Debe recordarse con Kant que las sociedades nunca son puro acuerdo o discordia, sino su balance; la universidad debe fomentar intercambios que superen los conflictos propios entre diferentes modelos, métodos de investigación, campos de saber, facultades, grupos de trabajadores, profesores o estudiantes. Bandura 1977 relacionó la violencia universitaria con la influencia negativa de los medios de comunicación, el desempleo de sus estudiantes más jóvenes, la pobreza y las motivaciones de los colectivos que se encuentran en esta dinámica de educar y ser educados; más que una responsabilidad, es una prueba: la del aprendizaje de la ceguera y su reconocimiento.

6. Metodología

Ésta es una investigación mixta, que apoyándose en información cuantitativa en forma de variables, la contextualiza desde el enfoque cualitativo y matiza su análisis desde una perspectiva hermenéutica

La información que se recolectó y analizó fue de orden cualitativo y cuantitativo, conformando las variables de estudio; de esta manera la investigación se ajustó a un enfoque Cualitativo – Cuantitativo, de tipo descriptivo en el que se tomo como punto de referencia una muestra probabilística. El muestreo fue aleatorio simple.

Esta investigación generaliza y objetiva los resultados a través de su muestra probabilística, y determinar la fuerza de asociación o relación entre algunas de sus variables. Los procedimientos utilizados en los muestreos y controles fueron realizados tras obtención de consentimiento informado y en ningún caso se obtuvo información con violación a normas legales.

7. Población y muestra

Se aplicaron modelos de encuesta a diferentes protagonistas de la comunidad Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid que en la actualidad cuenta

con un total de 13.768 estudiantes, 131 docentes Vinculados y 1110 docentes de cátedra además de sus 342 empleados, para un total poblacional de 15.351 personas. La muestra escogida fue de 381 personas.

8. Información recopilada

Se muestran en los siguientes gráficos la información recogida para esta investigación:

El gráfico 1 muestra las formas en que la violencia afectar el normal desarrollo académico o la convivencia en la comunidad de PCJIC. Se trata de la pregunta #11 que obligó a una disminución de encuestados donde 270 personas contestaron que no experimentaban violencia reduciéndose su número a 111.

Al Calificar las diversas manifestaciones en el PCJIC la encuesta arrojó estos datos:



Gráfico 1. Calificación de las violencias

En el gráfico 2 se muestra la manera como los encuestados, calificaron su experiencia de violencia en el PCJIC. Se midieron las violencias diferenciando entre verbal, no verbal y escrita, donde la primera es la más utilizada y con ventaja.

El gráfico 3 muestra las maneras de presentarse la violencia en PCJIC y confirma el uso de lo verbal para expresar violencia,



Gráfico 2. ¿Cómo percibe las manifestaciones de violencia en el PCJIC?



Gráfico 3. Las formas en que se presenta la violencia en el PCJIC

El siguiente gráfico habla de los escenarios donde mayormente se presentan las manifestaciones de violencia. Cerca de la tercera parte de los encuestados la percibe en la universidad.

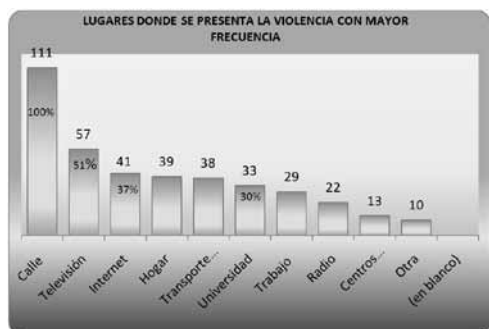


Gráfico 4. Lugares donde se presenta la violencia con mayor frecuencia

La imagen siguiente muestra la manera como los entrevistados calificaron el grado de violencia que generan los diversos estamentos sociales del PCJIC y cómo les afecta.



Gráfico 5. Valoración del grado de violencia por estamentos

Este importante gráfico muestra la manera como los diversos estamentos califican su experiencia de violencia al interior del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, siendo uno el menor grado y 5 el mayor grado de violencia. Se presentan las lecturas más relevantes.

Los estamentos calificados en el máximo grado de violencia fueron los estudiantes y el sindicato de empleados; en cada categoría el 12% de los 111 encuestados los calificaron como los mayores generadores de violencia, seguidos pero no tan de cerca por la organización estudiantil con un 7%; además, los estudiantes concretamente son calificados por 21 personas como los más violentos en el nivel 4 y les sigue la organización estudiantil.

Los directivos y no directivos junto a la Asociación de docentes fueron calificados con el nivel más bajo de violencia, seguidos de la Asociación de Docentes y el Sindicato de Empleados; en contraste los docentes fueron ubicados en el segundo lugar de los más violentos después de . Nótese la franja anaranjada que pertenece al nivel 4 de violencia en la barra de docentes. Hubo pocos encuestados que pensarán que los

docentes, su Asociación y personal no directivo ejercieran altos grados de violencia.

9. Hallazgos

9.1 Lenguajes de la administración

Siguiendo la información que da el personal administrativo, visto como uno de los menos violentos, entre los lenguajes que contribuyen a su generación de violencia en el PCJIC, la mitad de ellos dice que la violencia es provocada por los demás y por un motivo específico; esto puede relacionarse con lo encontrado en el informe de los religiosos quienes dicen que se da un alto nivel de altercado en el entorno laboral y que consideran cotidiana la violencia, especialmente con docentes y un poco menos con directivos. El 25% de este personal administrativo informa de amenazas verbales y presión psicológica. Se exponen casos de abuso de autoridad aunque en un entorno de violencia media, traducida, sin excluir casos en que se dan presiones y problemas afectivo sexuales, tal como informa el personal de capellanía.

9.2 Lenguajes académicos

Los lenguajes del personal docente y docente que favorecen la violencia universitaria están filtrados por el hecho de que apenas una décima de sus educadores trabaja temporalmente mientras el resto no participa en el diario trajinar de esta comunidad; probablemente su poca filiación les exime de involucrarse en dinámicas violentas más cotidianas, por lo que los demás colectivos los perciben tan pacíficos como la asociación de docentes, y el personal administrativo. No obstante reciben eventuales amenazas y presión de tipo psicológica y física. Probablemente son vistos como carentes de identidad profesional y ética, y ante un conflicto con los alumnos, no admiten su gravedad, lo cual causa eventos de violencia simbólica.

Por su parte los estudiantes, presentan individualmente maltrato familiar y adicciones diversas; La comunidad en general califica a los grupos de estudiantes y

sindicatos de empleados como los mayores generadores de violencia y, que los primeros pelean por territorios y afectos que eventualmente deben defender de un rival. Desde el sentir estudiantil, la poca atención administrativa les hace creer que sus derechos son vulnerados, lo que genera en ellos actos violentos que incluyen manifestaciones masivas, violencias verbales y radicalismo ideológico.

9.3 Lenguajes en la comunidad politécnica

En este grupo prevalecieron en la muestra, participantes jóvenes de estratos 1, 2 y 3 de sexo masculino con edades comprendidas entre los 15 y los 24 años. Fueron ellos quienes definieron la violencia como provocada y cotidiana. Cerca de 30 entrevistados en el grupo final y que representan una tercera parte del total aceptaron que su realidad era violenta, hecho confirmado por la capellanía de las universidades.

El personal de servicios informó también niveles considerables de presión psicológica y problemas en la adaptabilidad social cultural y económica, junto a problemas familiares, abusos sexuales, variables en identidad sexual y dudas religiosas. Más de la mitad admitió ser violento, principalmente verbal con su entorno o pareja, mientras El 20% de los participantes informa de violencia auto infligida por problemas emocionales y psicológicos.

Finalmente los gestos agresivos que no pasan por la palabra hablada superan los verbales siendo la mayor manifestación de violencia al interior de la comunidad.

10. Conclusiones

El fenómeno de la violencia está presente en las tres sedes universitarias evaluadas aunque presentando lenguajes más soterrados. Los hallazgos evidencian, violencias invisibles presentes en sus instancias universitarias, fruto de factores sociales, políticos, culturales, humanos y religiosos; esto hechos son llamados



violencias simbólicas (Bourdieu, 1999) o formas no ejercidas por fuerza física, presente en grafitis, problemas psicológicos, gestos, insultos, e-mails, gestos agresivos que utilizando en ocasiones el canal de la palabra, lo superan enormemente.

Este estudio relaciona estrechamente las teorías que alimentaron la investigación sobre el tema del abuso de autoridad, especialmente por personal directivo a través de palabras y presión psicológica. Según (Chihu, 1999) la teoría de Foucault que propone otra variedad de poderes con mecanismos diferentes al político, y cercanos a la colectividad, se evidencia en que más de la mitad de los entrevistados admitió ser violento. Personal socioeducativo asegura que los estudiantes reaccionan violentamente porque normalmente sus peticiones no son escuchadas ni cumplidas por las autoridades universitarias; razón hubo al afirmarse que el conflicto se inicia cuando el diálogo termina (Michaud, 2002).

Si bien la formación académica fortalece la disminución de la agresión física, la violencia verbal y la simbólica aparecen entre los grupos dificultando la convivencia y el respeto a la diversidad. Aunque la población calificó medio su nivel de violencia, la reconoció principalmente verbal y expresada en gestos agresivos, insultos, escritos en los baños, correos electrónicos, etc. Lo que señala dónde se encuentran la mayoría de violencias microscópicas de esta comunidad.

Bandura es citado para recordar que la violencia universitaria está influenciada negativamente por medios de comunicación cuando promocionan el consumismo y el dinero fácil, pero también por una realidad de pobreza (Sánchez, 2007), la misma que muestra el gráfico de estratos sociales a los que pertenecen la mayoría de los entrevistados. Al admitir que el desempleo estudiantil influye en la violencia, responsabilizando el fracaso de estrategias anti-violencia en espacios educativos, al bajo nivel de filiación y a la desmotivación de los educadores, dado que la mayoría no está vinculada labo-

ralmente a la universidad impidiéndole participar en sus dinámicas colectivas.

Los sub-poderes microscópicos Foucaultianos se personifican en los escenarios de enfrentamiento estudiantil, su posicionamiento ideológico y actividad proselitista, cobijando temas como orientación sexual, credo religioso, etc.

11. Recomendaciones

Siguiendo en esta línea, debe afirmarse que es necesario mirar el origen y desarrollo histórico de todos estos hallazgos (Angarita, 2004), pues en realidad se ha tenido acceso sólo a los productos actuales de la violencia en la PCJIC, mas no su retrospectiva.

Si bien como factor protector ya se han establecido conversatorios en los que personal de rectoría dialoga con estudiantes desde una propuesta liderada por la Dirección de Bienestar Universitario, las evidencias muestran que este mecanismo debe ser evaluado y habrá que garantizar su frecuencia; en este sentido es urgente crear mecanismos de comunicación entre los diferentes protagonistas universitarios.

Los trabajos investigativos deben incentivar la alerta ante diversas formas de normalización y domesticación de la violencia universitaria, empleadas comúnmente por los estamentos burocráticos y que a la larga generan una especie de atemporalidad de la violencia universitaria.

Deben fortalecerse los saberes sobre violencia subjetiva y estructural; profundizar en el tema de la violencia más allá de la guerra, y afianzar esto con una práctica coherente con los procesos reales de las universidades.

Sería conveniente seguir priorizando políticas que mejoren la convivencia armónica de las comunidades universitarias, pero ya no como aplicación de un programa externo, sino desde sus reales necesidades de convivencia fruto de una lectura minuciosa.

Los cambios ideales al interior de las universidades deben estar reflejados en el bienestar real de sus habitantes; urgen

políticas que garanticen la vida digna y el sustento sin premuras para todos. Es importante prestar especial atención a los líderes universitarios, sus colectivos y objetivos, promover un espíritu de trabajo colaborativo a su interior.

Fortalecer los procesos democráticos al interior de la universidad, facilitando la participación de directivos, empleados, educadores y estudiantes, así como personal administrativo en una dinámica de participación real y efectiva.

Fortalecer el colectivo universitario en espacios más colaborativos mejora sus iniciativas y les ayuda a avanzar hacia la construcción de una comunidad menos violenta que reconoce, maneja y soluciona democráticamente sus conflictos.

El primer paso para solucionar un problema es reconocer su existencia y entender qué lo origina, este esfuerzo académico es un aporte en la búsqueda de soluciones a las realidades concretas de violencia universitaria.

Bibliografía

- Abad, H. (2006) *El Olvido que Seremos*. Bogotá, Editorial Planeta.
- Angarita, E., Alzate, M. y Vélez, J. (2001). *Violencia y derecho humanitario en antioquia*. Medellín, Corporación de Promoción Popular.
- Castrillón, D. y Vieco F. (2007). *Actitudes justificadas del comportamiento agresivo y violento en estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín, Colombia*. Universidad interamericana.
- Chihu. A. (1999) *Sociología de la identidad*. México, Universidad Autónoma de Méjico.
- Porrúa, M. (1999), Foucault y la genealogía de los sexos. México, Anthropos.
- García G. Rodrigo (2004), Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas
- García, M y Madriaza, P. (2005) *La Imagen Herida y el Drama del Reconocimiento: Estudio cualitativo de los Determinantes del cambio en la Violencia Escolar en Chile*. Universidad Facultés Universitarias Sant Louis, Bruselas.
- González González, Miguel Alberto. (2009). Horizontes Humanos: Límites y paisajes. Manizales: Universidad de Manizales.
- Michaud, Y. (1989) *Violencia y política*. Buenos Aires, Eudema,
- Ortega, R. y Mora-merchán, J. (2000) *Violencia escolar: mito o realidad*. Sevilla, Mergablum.
- Revistas**
- Llaña, M. (1999). La perspectiva del sistema educacional respecto a la violencia infanto-juvenil. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 2(8), 39-43.
- Mora-merchán, J. et Al. (2001) Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el Cuestionario General Europeo. *Revista de Educación*. 325 Pp. 323-338
- Cibergrafía**
- Angarita, P. (2004) Conflictos urbanos en un país en guerras. Miedo, satanización y realismo trágico *En publicación*:
- Chistman, D., Heimann, J., Sweig, J. (2004). Andes 2020: Una nueva estrategia para los cambios de Colombia y la región. Reporte de la Comisión Independiente enviada por el council de relaciones extranjerías. *Centro de acciones preventivas*. Consultado en <http://www.cfr.org/>
- Dubet (1998) Las caras de la violencia en la escuela: *Asterion XXI Revista cultural*. consultado el <http://www.asterionxxi.com.ar/numero2/educacion2.html>
- Madriaza, Pablo. (2006) Sentido Social de la Violencia Escolar. Transformaciones culturales en el discurso marginal de los que están sujetos de la violencia. Santiago de Chile. Consultado en <http://www.scielo.cl/scielo>.
- Ministerio de Educación Nacional. Francesco Mazzone y Querciolo Mazzonis (compiladores) (2001). La educación en contextos de violencia y violencia en contextos educativos. Consultado el 19 de julio en <http://www.iidh.ed>
- Pérez M., Juan C. (2006) Bourdieu, Pierre. La miseria del mundo: un análisis de las consecuencias sociales de la globalización económica en el primer mundo. *Revista U.C.M.* Consultado en <http://www.revistas.ucm.es>
- Sánchez, Roberto (2007). Personalidad, temperamento y sociedad. Consultado en el sitio <http://blognitiva.blogspot.com>



Resiliencia, opera prima en la esperanza¹

DAVID TAMAYO SÁNCHEZ²

Resumen

Este ejercicio de carácter investigativo se cubre en un lienzo luminoso con pinceladas pedagógica y académica que nos crean un espacio en lugar, tiempo y espacio para la denuncia y la germinación de Sujetos en búsqueda permanente de horizontes de sentido que desmostren ese sentir engañoso del Homo Sacer que le oprime, que le obliga quedarse mudo en lo público, en lo social, en lo institucional, y que se exige ser escuchado.

La educación debe enfrentar sus realidades y disminuir sus fragmentaciones, sus múltiples posturas y sus potenciales que no están enrutados en una misión clara y que se convierte en esfuerzos ciegos que atomizan el sentir Politécnico, el cual requiere ser leídos en las multidimensionalidades de lo humano, con sus falencia en sus potencialidades: en su ser como Sujeto, en su entorno como sociedad, en su escuela como formación, «... *Los oprimidos que introyectando la "sombra" de los opresores siguen sus pautas, temen a la libertad (...) En su enajenación, quieren a toda costa parecerse al opresor, imitarlo, seguirlo. Esto se verifica, sobre todo, en los oprimidos de los estratos medios, cuyo anhelo es llegar a ser iguales que el "hombre ilustre" de la denominada "clase superior"...*» (FREIRE, P.; «*Pedagogía del Oprimido*»: 2005, p.65), Y permitir que se entonen en cantos y colores, danzas y actuaciones, nuevas dinámicas en torno a la educación, y poder implementar directrices como: elementos educativos, en todos sus niveles que

Conduzcan a la resujetivización del Sujeto Politécnico, en la recuperación de su dignidad humana, en el afloramiento de sus potencialidades humanas opacadas en un sacer político, social, cultural y educativo que le ahogan ese sentir de la vida nuda, un refuerzo pedagógico en la recuperación de los valores con una formación en lo ético y el fundamentar su accionar en los derechos humanos, como ser de participación en y por su contexto.

Si no hay pensamientos de transformación, de cambio, La cuestión del Sujeto no hay transformaciones en lo social, umbral a traspasar y permitir superar y lograr un Sujeto de deseos, intereses, conceptos, tributando La resujetivización para ser capaz de afrontar, describir, actuar y transponer la multi dimensionalidad de lo humano, su estado, su contexto.

La hermenéutica nos desplaza en lúdica sonora, donde cada actor y cada intérprete se da en la sonoridad de su autonomía colectiva. Como una cantata racional, movilizándonos en las escenografías de querer ser, con sus implicaciones de destruir el Cangis que nos opaca, y nos llena de lumínico sentido de ser diáfanos, como faros coherentes del universo que

1 Recibido: Septiembre 27 del 2010. Aceptado: Noviembre 21 del 2010.

2 David Tamayo Sánchez. Nacionalidad: colombiano. Magister en Educación docencia Universidad de Manizales. Docente e investigador del Instituto Politécnico Jaime Isaza Cadavid de Medellín. Colombia. Correo Electrónico: davidtamayos@gmail.com

construimos en una historia que nos es propia. Con un lenguaje producto de la conciencia verbal para la conformación musical de un tiempo.

Palabras Claves: resiliencia, esperanza, sujeto, visibilizar, comprender, arte, destino, humanidad.

Hope for a resilient polytechnic subject

Abstract

This exercise of investigative character is covered in a light canvas with strokes teaching and academic space we create a place, time and space to the complaint and the germination of Subjects in constant search of horizons of meaning that feeling deceptive dismayed Homo Sacer you press, which forces him to stay silent in public, in the social, institutional, and requiring to be heard.

Education must address their realities and reduce its fragmentation, multiple positions and potential that are not routed in a clear mission and becomes blind effort to atomize the feel Polytechnic, which needs to be read in the many dimensions of the human, with gaps in their potential: in her being as subject, in your environment as a society, in school and training, "... The oppressed that putting these "shadow" of the oppressors follow their guidelines, fear freedom (...) In their alienation, they want to be like the oppressor all costs, imitate, follow. This is true especially in the oppressed of the middle, whose desire is to be the same as the "great man" of the so-called "upper class "...» (Freire, P., "Pedagogy of the Oppressed" : 2005, p.65), and allow them to chant in songs and styles, dances and performances, new dynamics around education, and to implement guidelines as educational tools in all levels leading to the Polytechnic Subject resujetivización in the recovery of human dignity in their human potential outcrop obscured in a political priest, social, cultural and educational that will stifle that feeling of bare life, a pedagogical support in the recovery of the values in the ethical training and base their actions on human rights, such as sharing and context. If there are no thoughts of transformation, of change, the subject matter of no changes in the social, threshold crossing and designed to overcome and achieve a subject of desires, interests, concepts, taxed the resujetivización to be able to deal with, describe, act and transpose the multi dimensionality of humanity, its status, its context.

Hermeneutics moves us in playful sound, where each actor and each performer is given in the sound of collective autonomy. As a rational cantata, mobilizing in the scenery to want to be, with its implications of fear that we destroy the opaque, and fills us with light airy sense of being as consistent lighthouses of the universe that we build in a story which is our own. In language verbal product of consciousness for a time musical composition

Keywords: resilience, hope, subject, visualize, understand, art, purpose, humanity.



1. La esperanza de un sujeto politécnico resiliente

El Politécnico Jaime Isaza Cadavid, es una más de las instituciones de Educación superior que son partícipes del concierto formativo de la perpetuidad de un sistema que está a la puertas de un colapso, solo se está orientando al Sujeto en pro de la producción constante de un modelo educativo y no la renovación de los modelos como nueva alternativa de equilibrio entre lo humano y lo social, como la supervivencia ciudadana de capitales y no la exaltación del Homo BIOS en su realidad natural.

Es este el escenario donde las vidas nudas se invisibilizan con el manto ahogador de un sacer Educativo, característico de la modernidad que se da en un sobre control político de nuestras vidas, adicionando los sacer tradicionales, como los sociales, culturales, religiosos, convierte la educación Universitaria de la ciudad, en un simple espacio para depositar adolescentes en riesgo de calle, El Sujeto Politécnico debe permanecer al interior de la Universidad a cualquier costo, no se le debe dejar desertar, porque la realidad está fuera de la Universidad, Creando tramoyas y coreografías que se pueden leer como prisiones libres con beneficios de titularidad profesional o tecnológica, que será excluida cuando entre en el escenario de la participación de construcción de sociedad, porque solo se le ha adiestrado como ente reproductor del sistema en su perpetuidad, y no para su renovación por transformación en la praxis, acto que se logra agotar en la modernidad, sin dar cabida a nuevos panópticos que nos brinda la post-modernidad, convirtiéndose en uno más de los mecanismos que despojan previamente a los individuos de todo derecho social y ciudadano, generando así esa doble acción de ser un Sujeto en formación que no se está formando, de un ciudadano que no tiene ciudadanía, gracias al *Homo Sacer*.

Acto lírico de gran fineza, que se dibuja en claridad para desmontar así ese cúmulo de prácticas institucionales, sociales que están perpetuando y legitimando la violenta cosificación de lo humano en el Sujeto Politécnico en la formación con tintes de adiestramiento y le exclaman diciendo mírame, acá estoy, los formando canta, danzan y gritan ese contraste de los escenarios y partituras de lo social, lo político y lo educativo como piezas de un sistema productivo y reclaman la restitución de el derecho por lo humano, que involucre los colectivos sociales, tanto civiles como institucionales en busca de la inclusión de los estudiantes en el sistema productivo como Sujetos de sentir humano con interés en sus compromisos de Sujeto, escuela y sociedad. En esta obertura se nos genera el preámbulo tras una simple pregunta:

¿Un Sujeto Politécnico cómo logra resilienciar en su historia, en su presente, en su futuro, en su contexto si sólo es un simple elemento en formación para transformarse en una parte de la máquina social productiva y que es así gracias a su educación y no gracias a sus potencialidades humanas, como aquel ser de valores potenciales para la convivencia e inclusión de una realidades más propicias a la especie humana y su entorno natural?

Sujeto, escuela y sociedad se desmoronan en el desconocimiento básico primario del Sujeto, su realidad como ZOÉ, como BIOS y su transformación en el Homo biopolítico, que se enfatiza en un Homo faber y un su Homos economic, producto de la deshumanización de la educación.

El Sujeto Politécnico en las experiencias de sus ejercicios académico, no traspasan mas allá de la recolección de datos técnico o tecnológicos que adoptan y estructuran propuestas sin una pertinencia a sus potencialidades académicas, sociales, culturales y políticas que circundan su realidad, acto que se denominara Homo Sacer del Sujeto Politécnico. El Sujeto en formación actual es capaz de

formular preguntas de valor, de sentido, de peso, pero cuando se llega a buscar la solución, así sea en propuesta o en un simple imaginario, huye, teme, porque allí será medido y confrontado, porque eso no tributa en su profesión ni en su sentir. Convirtiéndose así en un Sujeto ciudadano impregnado de adversidades en lo industrial, lo técnico y lo político, versus la negación, opacada de su resiliencia como Sujeto con potencialidades humanas, la cual denominaremos Nuda vida, que se ahogan en sus potenciales como simples seres de un sistema industrial, sin un presente, ni con la pertinencia de su espacio tiempo como ser potencialmente transformador de sociedad.

Estas son las razones por las cuales los estudiantes sobre marcan la educación en torno a lo que al sistema le interese y le produzca ganancias económicas, de ahí el refuerzo oculto por el importaculismo³ en lo humano como centro de y para la producción, por ende se detalla la deshumanización del Sujeto en la educación, en el medio y el contexto, para con él y contra el mismo. Un Sujeto que se ha invisibilizado ante la producción del modernismo y que le convierte en una cosas más, gracias a las tendencias importadas, porque lo nuestro nunca nos acompañó y lo que siempre nos acompañó no nos contenía, canto que expresa una falta de identidad propia, que se conjuga en la simbiosis de conductas culturales sociales políticas y económicas impuestas.

La lectura de la historia de nuestro sentir y transcurrir vital de manera multi e inter activa, nos puede conducir a encontrar por que surgió la pregunta central, creando las bambalinas y tramoyas para este logro, y desvelar qué intenciones entonan estas transformaciones, o aplicaciones supues-

tas para el bien común, o solo se dejan ver como tales y esconden la intención real en un sacer manso y benévolo. Esta lectura de historia que no son nuestras, son heredadas nos generan un presente actual crudo, desvelan que lo que somos como Sujetos hoy es una leve sombra de lo que debe ser, muy poco queda de nosotros mismos, somos un residuo, el sobrante de lo que se dio como presencia en lo social y cultural gracia a que ya no somos actores sino decoración, lo que se ha mutado en un Sujeto confinado, temeroso apático, lectura que se puede claramente musicalizar como: *la Oda en el estar y ser Sujeto en el desastre*. Un mudo rodeado por un sin fin de caos y conflictos, donde la nuda vida se va congelando en el duelo, ya casi ni siente esa realidad, un Homo Sacer que maquilla y ve con honores ponderados que esos son sus triunfos. Interesante leernos en esos importaculismo, donde lo malo se torna para lo bueno, ejemplo: la guerra se justifica para la paz, y así construiremos un mundo mejor. Es una insinuación a buscar la esperanza en este dicotómico sentir, es la reconstrucción de un hoy para ser vivible, habitable por qué se debe vivir.

Las razones anteriores nos pintan una cruda realidad que obliga a el Sujeto Politécnico vivir borregamente privado a postular sus sueños y deseos, solo está condicionado al silencio para la producción como un ente productivo, se le remunera su tiempo y servicio al interior de esa tarea, con el riesgo de diezmar el ingreso por no cumplir el objetivo planteado de su patrón o jefe inmediato, y el motor motivacional de acción en este Sujeto es el dinero, porque este es el único que tiene poder y dominio, de lo contrario no serás nadie si no lo obtienes, detallando el párrafo es la obra teatral por excelencia de la modernidad. Cuyo denominación se titula: *“Ven cosifícate, deja ese manto de humanidad barata y conviértete en un ser más productivo en el concierto del poder”*. Acto que simplemente excluye de todo valor humano al Sujeto social y Politécnico, es realidad disfrazada

3 El importaculismo es un desinterés supuesto y es un estado de obligación que le hace al Sujeto adherirse a otro sentir, llamado bando, se sale de un estado para refugiarse en otro. Y ese otro es por simple estado de conservación, y no ser sacrificado como humano en su vida nuda.



en la educación, la invisibilización del Sujeto Politécnico humano, sensible, social es simplemente la sumatoria de múltiples factores, de ahí la importancia de reconocer en la exclusión para darle sentido en despertar el valor y las potencias humanas como el canto que le resilienciaria.

Dar cabida al Sujeto Politécnico como el ser que se redibuja, se re-esculpe con su complejidad y su pluralidad para hacerse visible, *“siendo activo con nuevas acciones, expresiones y dimensiones, de su experiencia al crear sentido sobre su vida, producir nuevas significaciones en relación con los acontecimientos de su experiencia”*, (RICOEUR, P. «El sí mismo como el otro»: 2006, p.18-19) escenario en búsqueda de la nueva educación, conductora de cultura y conocimiento con líneas de acción: la liberación del individuo, la búsqueda de la felicidad, la actividad creadora e investigativa, la comunicación eficiente el respeto del derecho del otro, la tolerancia evitando que se siga perpetuando la continuidad oculta de la formas del control, que a bien le cabe como la codificación de los borregos en el castrante modernismo, productora de palcos y tramoyas para la exclusión, donde tarde que temprano se dispondrán en las tablas nuevos imaginarios llenos de sentido y con participación en la toma de decisiones, acciones, y evaluaciones en lo social, lo político en lo humano y en lo natural, así como en lo que de allí desprenda para beneficio resilienciador del Sujeto, escuela, y sociedad.

La resiliencia, es definida en esta visión como la necesidad de regresar al SER, a ese Sujeto que forma parte de la naturaleza y que hoy es un ser artificial de las formas, expresiones prácticas de sobrevivencia, resistencia y desarrollo al que se siente sometido en nuestra realidad, con las cuales no sólo se han forjado en objetos que se crean como adversidades a la misma identidad humana y a su respectivo entorno natural, lo que sé que ha configurado una existencia de lucha y emergencia de la potencia humana en

medio de la explotación, del consumo en una participación de sociedad ficticia, solo económica. La exclusión y la marginalidad, generan un sentido, una posición crítica frente a lo social y unos modos de actuación, sistema económico con sus devenires de la producción y consumo que se ven recalcados y obligados en los currículos educativos como contexto de existencia, se define a su vez por las condiciones simbólicas y culturales, herramientas que le dan sentido y valor a la vida misma, el Sujeto Politécnico se ve eliminando su propia su vida humana y transformase en una vida de Homos economic, en un Homo importaculistas, esta realidad entra en tensión cuando el Sujeto Politécnico entra a ser parte del sistema como una pieza más del sistema y no un Sujeto que refleje su potencial humano para la generación de elementos en función de lo humano, y no de la cosificación. *“la Nuda vida del Sujeto moderno, el Homo Sacer que encarna lo sagrado y lo profano, como la vida sacra que debe ser protegida y que en la exceptio puede ser eliminada por cualquiera, lugar en el que se recrudecen las peores formas de violencia sobre los seres humanos”...* (AGAMBEN, G. «Homo Sacer, El poder soberano y la Nuda Vida»: 2006, p.96)

La educación actual se canta en partituras entonadas en las negaciones de los valores y las potencias humanas, se tornar en un simple codificador, acto similar a lo planteado por AGAMBEN, G. «El poder soberano y la Nuda Vida»: 2006, (p.93-97), resalta la negación de los derechos en lo político, reclama por el canto que dé a entender que los valores y potencias son derechos innatos en el Sujeto. Y la escenografía, sus decores, actuaciones de nuestra realidad nos muestra con transparencia que el Sujeto Politécnico es una sombra de la realidad, los estudiantes del Politécnico son Sujetos que requieren ser comprometidos en las sensaciones de humanidad, acto que le ha negado su formación y que se les debe para crear así sentidos sobre su vida, despertando su ca-

pacidad de valoración como bastidor para resaltar nuevas expresiones de significación que le relacionen con su existencia, su espacio, su historia... *Es pensar a un individuo no como víctima pasiva de sus circunstancias sino como Sujeto activo de su experiencia*...» (GALENDE, E. «Subjetividad y resiliencia»: 2006, p.23)

Se recrea así, en la mente del lector una nueva escena teatral e integral de un Sujeto Politécnico, en la cual está en acción una sociedad que le cerró las puertas a la visibilidad humana que le permitía soñar, pensar para postular en pro de su naturaleza que actuara en contexto, y se reevaluara ese simple actuar en educarse para ser un componente más del sistema productivo que cosifica el productor, el consumidor, y al propio observador, donde su dignidad se fundamenta en una retribución económica, único camino del poder.

Urge recalcar la destrucción de un Sujeto en su real sentir, en su humanidad y su contexto, solo para convertirse en pieza articulada como piñón en un proceso de producción fría y ciega ante el usuario final y con procedencias indiscriminadas de materia prima, sin responsabilidad por su propia especie y el medio natural, por el logro de un pódium de satisfacciones económicas, sin importar el deterioro de sí mismo. Quizás un caos más arduo que a las promulgadas sociedades líquidas, esto debe asentarse como una denuncia muda en el proceso histórico de nuestra educación frente a las formas ocultas de poder, ocultan, cohiben e impiden el desarrollo de las potencialidades del ser humano.

Intermezzo teatral donde confluyen todos los interrogantes sobre Sujeto formador, Sujeto formando, currículo, pedagogías, pensamiento crítico, desde estos estadios que se habitan por la materialización vulgar de Sujeto como simple piezas de producción al sistema donde surgen preguntas como:

¿Qué piensan los estudiantes en proceso de formación ante los modelos de sociedad en las cuales habitan?

¿Cómo se logra un neo Sujeto que a partir de su resiliencia emerja como ser de natura, con potencialidades humanas, técnicas sociales, espirituales, si dentro de su proceso de formación curricular académica no se impregna de base sólida de humanismo, y que en el campo extra-curricular se ve claramente la fantaseada en volverse en un Sujeto natura, para ser el súper Homo faber, y el gran Homos economic?

¿Cómo debe desarraigarse un Sujeto Politécnico de la veladura oculta que le ciega para convertirlo en un importaculista más, ante lo real, lo humano, del valor axiológico de la propia natura?

Incógnitas que nos centran a plantear nuevos compases, cantos, y partituras, que nos lleven a superar los límites del desinterés, o el bien llamado Importaculismo académico y social, para la construcción de una pedagogía crítica (didáctica) que despierte la resiliencia en "Sujeto, Escuela y Sociedad" en los estudiantes del Politécnico Jaime Isaza Cadavid.

Desde la resiliencia se canta el desmonte de las veladuras sociales, políticas que invisibilizan y ahogan el Sujeto Politécnico en su educación. Y se postula un Sujeto Politécnico que sobrepase los horizontes de las tramoyas que le enmarcan e invisibilizan y que sea capaz de generar y dar significados a sus experiencias humanas, y a los contextos que le niegan esa realidad, optando por sobreponerla para transformarlos como actos de formación didáctica y pedagógicas que motiven despertar al individuo cosificado, numerizado, invisibilizado, a través de una resiliencia humanística en el Sujeto formando y el formador de la institución, que cante, dance, componga propuestas con una real pertinencia a sus potencialidades académicas, sociales, culturales y políticas que circundan su realidad, en función de lo humano.

- Visibilizar el Sujeto humano desde la resiliencia, con el desmonte de las veladuras sociales, políticas que ocul-



tan y ahogan el Sujeto Politécnico en su educación. Y se postule un Sujeto Politécnico capaz de sobre pasar los horizontes que en él enmarcan. Como Homo Sacer.

- Abrir las ventanas que nos cierran como Sujetos desinteresado en los mosaicos sociales y humanos, para empoderarnos de unas nuevas realidad basadas en la resiliencia.
- Despertar la resiliencia en “Sujeto, escuela y sociedad” de los estudiantes del Politécnico Jaime Isaza Cadavid atreves de la superación de los límites del desinterés, superando los umbrales de la Nuda vida del estudiante Politécnico Jaime Isaza Cadavid, para la postulación de nuevos telares en trama y urdimbres de sociedad.
- A través de la resiliencia humana, regresar al SER, a ese Sujeto que forma parte de la naturaleza y que hoy es un ser artificial de las formas, expresiones prácticas de sobrevivencia, resistencia y desarrollo al que se siente sometido en nuestra realidad.

2. Politécnico Jaime Isaza Cadavid, como proxemia de la resiliencia

Es un mundo imaginario en el cual los Sujetos Politécnicos involucrados se insertan, se presenta como realidad, es una histórica hermenéutica como fenomenología, nos da la idea de un Sujeto: en su sentir, en su ser y su participar en el deber, este imaginario proyecta un horizonte de sentido en la que se dibuja, se danza y se declama al interior de un paisaje con partituras en su génesis, triadas armónicas en su apocalipsis, ritmos y compases en su caminar a su éxodo, con la autonomía colectiva a la luz de la consiente responsabilidad universal de hacernos cargo de nosotros mismos, como partícipes de una historia de una sinfónica, de poemas y paisajes que no nos son ajenas sino próximas, con gran empatía en la

comprensión de nosotros mismos. Cantos que se consolidan en una hermenéutica donde la revisión a lo empírico-analítico desde lo crítico-social se desvela en lo espacio-temporal pero anclada en un panóptico de comprensión y de sustentación: en un presente de la ópera que dista del presente de la audición y la lectura del espectador, se enmarca en la concepción humana para logra una comprensión más clara dando así cabida a la objetividad histórica, al interés práctico de interpretar la modernidad, actos, cuadros y escenas que podrán ser comprendidas, si se da la reconstrucción histórica del sentido. Y darle así interpretación más objetiva, se da la ganancia donde las experiencias allí plasmadas trasladan de manera no planeada al Sujeto lector y le convierta en su propio espectador. Por que se sentirá la comprensión de cada fase narrativas de vivencia que le involucran en sus historias de lo social, Cultural político.

Las realidades deben ser leídas, sonadas e interpretadas en un conjunto armónico de presente escenográfico teatral, para que así se desvelen los roles verdaderos y propios de cada Sujeto participe en esta ópera, que tras bambalinas, música y tramoyas se desnudan las almas dando a conocer de manera propia y espontanea su real vida nuda en el estudiante Politécnico que se proyecta en nuevas partituras de vida como causa de sus elementos de conocimiento, de las costumbres en su sociedad, y de los afectos de su unidad familiar y social que le llevan a trazar actos de vida y de proyecto de vida para el nuevo embrión que le denominaremos potencia del Sujeto.

El Sujeto Politécnico se intenta despojar de su sacer, a gritos exclama “ACÁ ESTOY” y comienza a explorar nuevas formas de expresión para indicar su territorialidad conceptual, social, que llega a implicar aéreas de lo cultural. El escenario se funde en voces de cantata de armoniosas sonatas para reclamar ser escuchadas y concertadas en sus realidades porque todo ser se representa en la necesidad de

reconocimiento, de visibilidad y de inclusión social, ejerciendo su derecho a poner en dialogo su sistema de valores y creencias construidas en su proceso vital. «Tenemos derecho y deber de cambiar el mundo, lo que no es posible es pensar en transformar el mundo, sin un sueño, sin utopía y sin proyecto... Los sueños son proyectos por lo que se lucha... y toda concreción de sueños supone lucha... En realidad, la transformación del mundo a la que aspira el sueño, es un acto político, y sería una ingenuidad no reconocer que los sueños tienen sus contra sueños ...» (FREIRE, P.; «Pedagogía de la indignación» 2001: pgs. 64, 65). Los Sujetos inmersos en este sentir buscan desestigmatizarse, evitan ser señalados en ese contexto cosificado, carente de sentido analítico, solo maquinaciones del sistema, teórico prácticos, fríos y sin sentido de transformación de su entorno y su contexto, se plasman en si sus expresiones de identidad para que sean leídos por sus pares⁴, parceros, compañeros,... «Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción... Quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender... Enseñar no existe sin aprender y viceversa...» (FREIRE, P.; «La educación como práctica de la libertad» 1999: 24 y 25).

4 Los grupos, barras o clanes y los pares, se tornan en un importante agente de socialización, tienen entre sus partícipes, elementos en común, lenguaje, expresiones que comparten los mismo valores, ejecutan actividades en común, deportes, juegos, actos sociales, etc., generan su normativa y actos de completa coincidencia, que los identifica, y entre ellos siempre se demarca un líder que genera influencias de dominio sobre su par o los demás pares, esto es un aspecto que sobrepasa la incidencia y la autoridad (sus progenitores o autoridades educativas, etc.). Entendiendo socialización como la característica del ser humano en algo que fluye sin pensarlo, donde se toman modelo del contexto, bien o mal, o como reacción de aspectos que no generan negación, aceptación y éstas pueden variar de acuerdo a los nuevos lazos que se generan en el proceso de integrar sociedades como es el caso de los pares.

En diferentes escenarios de la actividad social se podrán sentir tendencias de poder que traten de opacar o ahogar las estructuras musicales o incluso sus sonoridades por que en nuestra sociedad se inunda de poderes de autoridad, de allí que la sumatoria de estos conceptos nos deben llevar a visibilizar, sacudir, limpiar acordes oscuros y opacados, que se presentan en la vida gracias a esas conexiones continuas y permanentes, mentales, psicológicas, sociales entre el Sujeto y sus entornos como el medio ambiente. *Acto que se determinara en embrión de resiliencia.*

Hacer contraste de ese actuar y su potencial para crear políticas coherentes emergentes en torno a la institución, la sociedad o el estado, se logra cuando se esculpe evaluando o escrudiñando el potencial de el estudiante Politécnico y demás jóvenes que le rodean, que han vivido esa invisibilidad que ahoga el sacer político, educacional del Politécnico Jaime Isaza Cadavid y que este a la vez está tras las ventanas del poder oculto del estado... «De este modo, si se remontara la creciente complejidad del mundo actual, el cosmos pasaría a ser el ámbito para la conformación de una multiplicidad de nuevos espacios habitables, que fundarían ante todo una nueva política de la cohabitabilidad entre entidades separadas antes por la supuesta pureza o impureza de su naturaleza: entre hombres y maquinaciones.»

(VÁSQUEZ, A. «Sloterdijk, Agamben y Nietzsche: Biopolítica, Post humanismo y Bio poder » 2009: p.6. Párrafo 4)... Se postulan así como unos actores, partícipes de seres de nuevas perspectivas, con símbolos para indicar que rechazan el miedo a su resiliencia, a su resujetivización de manera integra en lo humanístico y evadiendo el miedo, el temor y el importaculismo por lo que le rodea, así le competa o no. Por ser reconocido como Sujeto ciudadano, comunicador, propositivo, lleno de potenciales humanos, que se enfrenta a un nuevo horizonte, actor en la esperanza, que anula en temor, el



miedo que le da matices de inexistente, para así poder trazar nuevas rutas de ser y se actuar en su vida nuda y real como Sujeto social.

Pertinente lograr que nuestro saber, sentir y conciencia se permitan fundirse, con olores de linaza y trementina como cera sobre la realidad de cada Sujeto como lienzo en temple y su contexto en fugas, lento o de movimiento moderado para obtener conciencia renovada que me nutra para pensar y reconocer esa realidad y su realidad epistémica para poder terminar el ahogamiento del Sujeto y se libere en un grito: RESILIENCIA, OPERA PRIMA EN LA ESPERANZA. Opera que motiva a localizar los horizontes de sentido.

- Para resujetizarlo como Sujeto en sus potencias humanas y sus valores, invitándolo a reconocerse. Comunicarse y hacerse cargo de sí.
- Mirar su potencia humana y sus valores en sociedad: convidándolo a re oxigenar su ciudadanía Politecniana, priorización de sus facultades y mirase como Sujeto en formación, con autonomía y capacidad de crítica ideológica.
- El desarrollo de su praxis, como ser pensante, ejecutante, y revaluado de sus actos para asumirse en su realidad y transformarla, construyendo así su escuela germinadora de resiliencia.

Horizontes de sentido que hoy se opacan, están invisibilizándonos por la relación con el lenguaje de poder, que nos deshumanizo nuestra educación y nos centro en lugares del miedo y el importaculismo.

Todos los partícipes de nuestra institución debemos danzar en igual dirección, al sentir que todo acto pedagógico que se postule en las realidades de presente educativo, como en: la didáctica, las pedagogías, el currículo, etc., dentro de la investigación, la extensión y la docencia. Construyendo su historia, facilitando la comprensión de mundo desde su yoedad, la otredad, para postular nuevas partituras no leídas, interpretadas o escuchadas en

estos tres niveles que impidan la maculación, el abandono de los mismos. Descubriendo en sí, su verdadero Homo Sacer.

3. Tras las bambalinas del Politécnico, reconstruir. El concepto y la cuestión de Sujeto

Capacidad de traspasar límites, de hacer metamorfosis en sus formas de expresión y representación, de ser potencia en su capacidad creadora y transformadora del sí mismo, del otro, de los contextos, sin perder de vista la denuncia política frente a la vulneración que implica al Sujeto Politécnico, Jóvenes que se hacen a sí mismos en el contexto del abandono que les impone la modernidad, la cual reproduce en sus prácticas, las raíces más profundas de su propuesta humana y social. Estas máscaras se desfragmentan en la esperanza cuando se ve emerger ese ser puro en su vida nuda, situado más allá de las adversidades que el mismo mundo deshumanizado le ha otorgado, construido e impuesto, constituyéndose en una propuesta de sentido en su ser resiliente que se hace así mismo, y nos convierte en Sujetos ciudadanos, con pertenencia del actuar y del sentir.

El sacer es una enfermedad que nubla el alma de ahí la necesidad de separa lo material de lo espiritual, y así poder hacer y reconocer el valor de priorizar mis facultades, un dominio reflexivo en lo técnico, en lo laboral, relacionado con los efectos prácticos-sociales de las capacidades intelectuales, morales y sociales del Sujeto Politécnico, dando la oportunidad de un elevado placer producto de un sentimiento moral Politécnico. Priorizar las facultades de un Sujeto Politécnico está en la pertinencia social de los saberes en armonioso equilibrio de sonatas que fortalece el logro de una enseñanza social, humana de las ciencias que tributan a la formación de una personalidad, que se construye con el desarrollo de sus potencialidades para ser un Sujeto ciudadano, profesional, cívico resiliente, sin temores para expresar su

vida nuda, desenmascarando ese Homo Sacer que le opacaba en el desinterés, en la deshumanización y en el importaculismo.

Es la opción en el Sujeto Politécnico para reconstruirse en su humanidad, que se auto forme, a partir de su autonomía, voluntad, danzando en sí como un ser incluyente, diverso, abierto, actos que se van cantando, danzando y estructurando en el escenario educativo y postulan un Sujeto con un sentido social, profesional e intelectual, que se reconoce se revalúa y se propone en las adversidades, que se nutre si anexa en una formación en la pregunta constante, en un cuestionar como sentido de vida y se incluya en la investigación, que le tribute en el sobrepasar sus velos de duelo, miedo importaculismo y humanidad.

El Sujeto se humaniza, la educación en torno al ser humano y sus potencialidades se transforman y recupera ese estado inicial conceptual de lo que es una sociedad. Es entonces el currículo quien me permitirá acceder a la resiliencia de los tres niveles. *Sujeto, escuela y sociedad.*

Se debe tomar la educación como un proceso que facilita la comprensión de los significados de la realidad, apoyada en la pedagogía crítica se enfrenta a los problemas reales que se espera que sean analizados, comprendidos y transformados en beneficio de la comunidad afectada, por lo tanto una educación divorciada de su contexto carece de valor.

4. Características resiliente en la educación

Girar el timón para tomar las rutas que resilien en la educación, la sociedad y de manera simultánea al Sujeto en torno a el Sujeto y sus valores.

El currículo es un elemento que debe nacer de la simbiosis de la multidimensionalidad espacial, sumada a la compleja dimensionalidad humana, es allí donde se torna de gran importancia su concepción,

porque permite que se germinen nuevas dinámicas en torno la educación, para poder lograr este reto se deben implementar directrices como: Actores educativos para resujetivizar Sujetos en su dignificación humana, sus potencialidades, dejar aflorar ese sentir de la vida nuda, y la concepción epistémica de su formación y reestructuración de los valores, de la formación en lo ético y el fundamentar su accionar en los derechos humanos, como ser de participación en y por su contexto el currículo como un elemento fundamental en la recuperación del Sujeto nato.

Cruzar más allá de las limitaciones de concepciones tradicionales, el concepto se amplía de su connotación de socialización a la idea de la trascendencia. Aplicación de la praxis en sus potencialidades, saberes y sentires con un proceso en ella, que permita un diálogo permanente entre el saber y hacer, la teoría y la práctica, en la realidad lo cual implica la interacción entre los diferentes autores para que a partir de innovaciones pedagógicas y la investigación, se responda a las exigencias de formación y a las necesidades de contexto, que permite ser la investigación el hilo conductor que problematiza el conocimiento que se vive en los diferentes pasos de la formación y de su proceso vital.

La resiliencia un sentir que contribuye a enmendar las falencias de humanidad, en sus esperanzas y el complejo sentir de la modernidad. Cuando en su canto se direcciona al traspasar los UMBRALES DE LA NUDA VIDA.

El sobreponer esos límites que desnudan las realidades que asfixian la Nuda Vida por causa de ese sacer obligante e invisibilizador, conlleva a danzar en un presente actual, y con un actuar coherente en lo humano, acto que se representa en tramoyas de actualidad, y no por el simple criterio de lo novedoso, pasar los límites que ha interpretado el sacer como hilo conductor de vida, sonado y danzado por el conocimiento técnico, científico en lo nuestro, desvelando ese sentir que nos



induzca en lo humanístico. El ser humano formador debe optar La función de transformar esa educación desinteresada para lo humano, y lo ecológico como vida, no verla como negocio y objeto cosificante, para que formule en un Sujeto capaz de protagonismo como ser, que sabe en donde está ubicado, qué lugar ocupa en su sociedad, en su educación y en su naturaleza.

- Todo acto educativo se debe musicalizar en un sentir que opte superar el límite de nuestro pensar, que está hoy enmarcado de modo obligante en lo técnico sin pensar que el usuario final es el ser humano y su finalidad debe ser para él y para su entorno ecológico. Y la pregunta que nos hacemos es ¿por qué ha sucedido esto? ...Quizá atribuyamos estos problemas al materialismo, el ateísmo, la globalización, la tecnología por parte del hombre, la ambición, etc. Pero en realidad tenemos que enfocarnos en la falta de educación de las personas, en este caso las Universidades básicamente que son fuente de conocimiento, base fundamental de la sociedad y formadores de personas profesionales comprometidos con la sociedad y con el mundo, enfocados en la formación estructural del hombre.
- Saltar esas ventanas del encierro que me llevara de lo humano más allá de las necesidades básicas.

La opción de “humanizar” nuestros procesos educativos es adoptar metodologías donde es la interacción entre educación y educando de lugar a procesos de educación que lleve a un encuentro de hombres que mediante el enriquecimiento continuo del conocimiento logre la transformación de su entorno con el énfasis en oxigenar las potencias humanas.

- Una educación que genere el factor que configura el sentido resiliente en lo humano: la oxigenación de un Sujeto que logre hacerse actor de sí mismo, se convierte en su propio sacer.

El estudiante se integra en su comunidad académica al compas del sentir en el HOMO SACER, no se siente que es persona, sino piñón, un peón más de la sociedad, y lo refleja en los contextos que habita, y lo refleja en los salarios, en las condiciones salud y la educación de sus pares entorno cercano.

Requieren ser leídos en las mutidimensionalidades de lo humano, con sus falencias en sus potencialidades: en su ser como Sujeto, en su entorno como sociedad, en su escuela como formación. «... *Los oprimidos que introyectando la “sombra” de los opresores siguen sus pautas, temen a la libertad (...) En su enajenación, quieren a toda costa parecerse al opresor, imitarlo, seguirlo. Esto se verifica, sobre todo, en los oprimidos de los estratos medios, cuyo anhelo es llegar a ser iguales que el “hombre ilustre” de la denominada “clase superior”...*» (FREIRE, P.; «*Pedagogía del Oprimido*»: 1975: 43 y 63)

5. El despertar en las potencias humanas

Urge conocer las nociones de Sujeto de sociedad que construye y replantea para darle cabida a la esperanza y construir la resiliencia sobre pasando los oscuros intereses del Homo Sacer, de ahí la importancia que el Sujeto despierte, ocupe un espacio en él ya y se postule en su reconocimiento en sí y se dé a conocer. Si los jóvenes del Politécnico viven sus mundos internos, sus vidas sumidas y silenciosas que danzan en la locura de un mundo donde los principios y valores pareciera que están reevaluados, sin embargo es un aspecto muy complejo de abordar, debido a que la juventud contiene como categoría teórica múltiples modalidades, y puede representar un posicionamiento cronológico y una mezcla de culturas, vivencias, creencias, expresiones políticas, sentimientos, que se manifiestan dentro de una estructura social de acuerdo a cada cultura y al momento histórico que se esté viviendo. Sonatas que se ven

interpretadas en la grandeza de sus potencialidades humanas, las cuales deben dárseles su reconocimiento a través de la educación ya que es quien debe procurar la formación humana propiamente dicha: o sea una formación articulada, sistemática e intencional con la finalidad de fomentar valores personales y sociales que incluyan a la persona en su totalidad. Se reclama por capacidades y potencialidades humanas para sobrevivir como Sujetos humanos que exigen ser reconocidos, postulando una danza con sentido burlesco, y macabro en su sistema de valores y creencias que se han recolectado en su existir. Existir que se dibuja en mantos de luz opacada en su Nuda vida, en lucha con las adversidades, y postula pensares críticos en todos las visuales desde su panóptico.

En el contexto de comunicación, el lenguaje es un elemento importante en el actuar escenográfico, es un sentir que se diagrama en la lirica, la danza y el espacio del escenario para entonar mis cantos en tus cantos, cantar ideas en tus ideas y tejiendo en nuestra opera un sentir fundamentado en el logos. Por haber una mixtura de polis, la comunicación es una participación que filtra la vida nuda y se mimetiza, se postula o se camufla en el sacer. No olvidemos aquel sentir de lo humano en donde nos pintamos, nos rayamos como símbolo de comunicación por medio de símbolos y significados. Que le damos caracteres estéticos hornitoformas, o zoomorfos entre otros, pero no por sus estéticas, sino por su sentir de realidad en un presente. Humano que se lee en la medida que le damos vivencia de lenguaje.

La vida del día a día acompañando de sus acordes y desacorde es una sonata compleja porque a partir de ella el actor canta de acuerdo a su significado y lo que en realidad es, cada cual habla de su fiesta de acuerdo como la vivió y al significado que se le dio. De ahí la importancia de los signos, los símbolos y los significados para que me transportes mas allá de los umbrales como un gesto resiliente, porque

con ellos el mundo lo digiero, lo percibo con claridad, me incita a la creatividad. Me dan la llave a solucionar mis Canguelos y conflictos, grita tus símbolos, que ellos te representaran, toma el libar, magrea el de los demás que ellos de postularan, te liberaran.

- El valor humano en lo social, lo común, en la conciencia colectiva como lectora de una vida Nuda del Sujeto Politécnico.

La construcción de una sociedad en la libertad de la praxis para el logro de la humanización que promueva la inclusión, la equidad y la solidaridad logrando un desarrollo en la parte emocional, profesional y social en todos los partícipes de la institución politécnica, dando cabida a la expresión de las vida nuda de cada Sujeto que le evite ser leído como objeto del consumo..."Estamos convencidos de que el momento histórico de América latina exige de sus profesionales una seria reflexión sobre su realidad, que se transforma rápidamente, de la cual resulte su inserción en ella. Inserción que, siendo crítica, es compromiso verdadero. Compromiso con los destinos del país. Compromiso con su pueblo. Con el hombre concreto. Compromiso con el ser más de este hombre". (FREIRE, P.; «Educación y Cambio»: 1996: pg.19-20, párrafo 55) Por lo tanto se requiere de la contextualización y en el caso específico de la educación para comprender que la realidad influye en el individuo, pero que el individuo también tiene la posibilidad de actuar en su praxis sobre ésta, con el fin de transformarla para mejorarla. Esto tributará en la capacidad hacerse cargo de sí mismo de responsabilidad, de toma de pertenencia y de asumir sus efectos.

La postura crítica, lo humano exige un cambio en la educación para que se transmita en la construcción de una nueva sociedad, con un Sujeto autónomo, capaz de generar crítica, que trace rutas, que convide. Nuestra sociedad se ve detallada en el silencio represivo, en la obligatorie-



dad de callar, de no pasar los límites de lo permitido, es acá en donde se debe intervenir, por que el Sujeto en gestación es el poder del mañana. Invitar a la transformación social del Sujeto en todos sus niveles y estados, esto hace que la educación emancipe el espacio tiempo en su contexto pertinente, y más con la invasión de los elementos electromagnéticos deshumanizantes, y la globalización mundial nos termina de invisibilizar, el Sujeto con autonomía, con sentir crítico e un reto para tributar en la reflexiones responsables de conocimiento para la liberación, elemento indispensable para descubrir los sentidos de humanidad y potencias en la nuda vida del Sujeto Politécnico. Con la fundamentación en una reflexión responsable, consciente que sobre pase los umbrales de la desesperanza en busca de nuevos escenarios teatrales, lúdicos y musicales que nutran el ser en sus falencias.

La dimensión de Su crítica a la ideología y la dimensión política como Sujeto y por ende como ciudadano no da cabida a la priorización injustificada de sobrevivir, por que su formación y su autonomía le capacitan a generar nuevas partituras visuales pictóricas y sonoras que dan lectura a las crudas realidades que se deben plantear como acciones de urgencia en la acción social trasformadora ante el mundo.

- El valor de la praxis como ente emancipador para optar la resiliencia.

La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. (FREIRE, P.; «La educación como práctica de la libertad»: 1999:p.7)

La búsqueda de una cultura humanística y una cultura científica con caracteres de retro alimentadores y con bidireccional. Un ser que piensa y que es actuación, No se puede quedar congelado en ese

estado, por que se priva de su presente real, se desdibuja en el espacio histórico, por negarse la potencialidad de ser actor: Un actor como humano en la ciencia y un actor de la ciencia como humanidad requiere ser actor.

El pensar y el actuar son las dos acciones que potencializan el ser humano en su capacidad de teorizar y llevar esa teoría a la práctica como potencia de transformar en la realidad ese pensamiento abstracto. Esto es hacer sonoros y fisco como canto y escultura, materializar la idea que le hace reconocerse como creador de la misma naturaleza o entorno de la este simple ejercicio que le lleva a tomar posesión de responsabilidad frente su intención que se proyecta ante los demás Sujetos. Se debe buscar un verdadero actuar disciplinar que se postule en la reflexión y la creación, que se instale en un panóptico que abrigue la lectura de las diferentes posibilidades cromáticas de ese paisaje, que se permita su evaluación continua al interior del Sujeto escuela y sociedad como acto de comunidad con sentir formativo en lo humano y lo social dando como objeto epistémico leído una danza armónica de la ciencia actualizada en rasgos de la praxis, que se estructura en sus competencias.

El Sujeto Politécnico que está siendo en su vivencia educacional, reconociendo su potencia humana, su praxis en medio de la realidad como productor de cosas, logros en competencias de: saber, actuar, transforman su exclusión y por ende su marginalidad ante el sistema productivo; después de haber construido un modelo, una postura crítica frente a lo social y unos modo de actuación. Exclama consiente el desmonte de los Mantos de un sacer con sentires desconocidos que dan un encantamiento absorbente, para dar cabida a la **RESILIENCIA OPERA PRIMA EN LA ESPERANZA**.

Bibliografía

- Agamben, G (2006). *Homo Sacer, El poder soberano y la Nuda Vida*. Editorial Pretextos.
- _____. (2002): *El lenguaje y la muerte. Un seminario sobre el lugar de la negatividad*. Valencia: Pre-textos.
- _____. (2003): *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos.
- _____. (2005): *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo Sacer III*. Valencia: Pre-textos.
- _____. (2005-b): *Lo abierto. El hombre y el animal*. Valencia: Pre-textos.
- Freire, P. (1996). *Educación y Cambio*. Ediciones Búsqueda, Buenos Aires.
- _____. (1999). *La educación como práctica de la libertad*» España Ed. Siglo XXI, Editores
- _____. (2001). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas y otros escritos*. Ediciones Morata, S.I.
- _____. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. España Ed. Siglo XXI, Editores,
- Allende, E. (2006). *Subjetividad y resiliencia: Del azar y la complejidad*. En *Resiliencia y Subjetividad*, parte I. Editorial Paidós.
- Granada, Echeverri Patricia (2009): *Tesis Doctoral - La resiliencia en la nuda vida: el Homo Sacer como Sujeto político. Lo político en la situación de calle de niños, niñas y jóvenes en protección*, Pereira 2003-2009.
- Guarín, Jurado Germán. (2009): *Construcción Social del Presente*.
- Mejía, Valencia Mario. (2008) *Existir del Sujeto y capacidad de transformación de lo social*.
- Ricoeur, P. (2006). *El sí mismo como el otro*. México: Siglo XXI, Editores.
- Vásquez Rocca, Adolfo. (2009). *Sloterdijk, Agamben Y Nietzsche: Bio política, Post humanismo y Bio poder*. Universidad Andrés Bello – Universidad Complutense de Madrid .Publicación Electrónica de la Universidad Complutense | ISSN 1578-6730.



Currículo inclusivo¹

NÉSTOR JULIO AGUDELO MACÍAS², EDUARDO SIERRA RESTREPO³

Resumen

El Politécnico Jaime Isaza Cadavid cuenta con seis facultades, entre ellas, la Facultad de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas de la cual, la Coordinación de ciencias Básicas es una de las dependencias a ella adscrita. A través del presente artículo sustentaremos 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 las prácticas cada vez más incluyentes en la Coordinación de Ciencias Básicas del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.

Aunque el concepto de inclusión es vasto, dado que tiene que ver con todas las formas existentes como culturales, étnicas, religiosas y educativas, el artículo sólo trata de la inclusión educativa a partir de los currículos existentes y de cómo en estos, resultan esbozadas características de inclusión sólo posibles desde la retórica y como carta de navegación para los Entes administrativos de turno, sin que se haga posible su puesta en marcha en la práctica, por las políticas existentes y el sentido de comunicación que fluye de manera vertical entre los diferentes estamentos de la Institución como son los directivos, docentes y estudiantes.

En el Politécnico Jaime Isaza y particularmente en la coordinación de Ciencias Básicas, el diseño curricular continua siendo homogéneo y aplicado bajo una metodología rígida e inflexible que no crea las condiciones necesarias para cumplir con lo planteado en materia de educación inclusiva, la cual debe velar por hacer posible el acceso, permanencia y promoción de todas las personas dentro del sistema educativo, fundamentándose todavía en el paradigma de “proceso-producto”, que desconoce el atender el desarrollo de la libre personalidad, respetar las diferencias e individualidades con miras a la construcción de su propio conocimiento y dar respuesta así al respeto por la diversidad; por el contrario, lo adoctrina y de paso desatiende su componente transversal, la diversidad.

Se evidencian también, los esfuerzos hechos por la Coordinación de Ciencias Básicas por desarrollar estrategias que propicien los espacios de inclusión de todos sus estudiantes, y la consecuente respuesta de otros sectores que dejan entrever la falta o poca comunicación que existe entre ellos.

Es importante entender que educar en la diversidad significa ejercer desde el PEI principios de equidad, diversidad, tolerancia, solidaridad, conviven-

1 Recibido: Septiembre 30 del 2010. Aceptado: noviembre 24 del 2010.

2 Néstor Julio Agudelo Macías. Nacionalidad: Colombiano. Docente e investigador del Instituto Politécnico Jaime Isaza Cadavid de Medellín. Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales. Correo Electrónico: njagudelo@elpoli.edu.co

3 Eduardo Sierra Restrepo. Nacionalidad: Colombiano. Docente e investigador del Instituto Politécnico Jaime Isaza Cadavid de Medellín. Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales. Correo Electrónico: catape03@gmail.com

cia, 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.

Palabras clave: Educación inclusiva, diseño curricular, currículo homogéneo, diversidad.

Inclusive curriculum

Abstract

Politecnico Jaime Isaza Cadavid has six faculties, including the Faculty of Basic Sciences, Social and Human Sciences which Basic Coordination is one of the agencies attached to it.

Through this Upholding the 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 practices increasingly inclusive in the Coordination of Basic Sciences Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.

Although the concept of inclusion is rough, since it has to do with all existing forms and cultural, ethnic, religious and educational article is only inclusive education from existing curricula and how these, are outlined features inclusion only possible from the rhetoric and as a roadmap for public administrations in power, without making possible its implementation in practice, existing policies and direction of communication flows vertically between the different classes Institution such as managers, teachers and students. In the Politecnico Jaime Isaza and particularly in the coordination of Basic Sciences, the curriculum continues to be consistent and applied in a rigid and inflexible approach that creates the conditions necessary to comply with the statements on inclusive education, which should ensure give access, retention and promotion of all people within the education system, still being based on the paradigm of "process-product", which ignores the deal with the development of free personality, respect differences and individuality with a view to building their own knowledge and to respond and respect for diversity, on the contrary, what happened indoctrinated and neglects its transverse component of diversity. Are also revealed, efforts made by the Coordination of Basic Sciences to develop strategies that promote inclusive spaces for all students, and the subsequent response of other sectors which show the lack of or poor communication between them.

It is important to understand that diversity means to educate exert 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 the human being as a whole differently..

Keywords: Inclusive education, curriculum design, curriculum, uniform and diversity.



1. Introducción

La educación inclusiva es un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano. El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto por que está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común. La educación inclusiva implica que todos los niños, niñas y jóvenes de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una situación de discapacidad. Se trata de una institución educativa que no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales. (UNESCO, Inclusión Internacional, Fundación HINENI, 2000)

La condición más importante para el desarrollo de una educación inclusiva es que la sociedad en general y la comunidad educativa en particular tengan una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias.

Tomando como referente (La Convención de los Derechos del Niño en su artículo 2) donde deja en claro que los niños no deben ser objeto de ningún tipo de discriminación. Lo cual no significa tratar a todas las personas de la misma manera, sino, por el contrario, ofrecer las ayudas y oportunidades que cada persona necesita de acuerdo a sus características y necesidades individuales. En este sentido, la igualdad de oportunidades no hay que entenderla sólo en relación con el acceso a la educación sino también

con el derecho a una educación de igual calidad y que garantice la permanencia y promoción.

El principio rector del (Marco de Acción de Salamanca) es que todas las instituciones deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones personales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales y de zonas desfavorecidas o marginales y la reforma sustancial del sistema educativo para que esto sea posible. Todo con miras a la atención de la diversidad. Las instituciones incluyentes favorecen la igualdad de oportunidades, proporcionan una educación más personalizada, fomentan la solidaridad y cooperación, a la vez que diseñan currículos escolares flexibles y nuevos espacios en la comunidad que asuman la diversidad como valor y como potencialidad para el desarrollo de la sociedad y de los individuos, recuperando las experiencias formales y no formales innovadoras para atender las necesidades de todos: niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos y adultas. Cabe anotar que los procesos de inclusión se iniciaron con los niños y niñas en las instituciones de la básica primaria y secundaria, reto que ahora deben enfrentar las instituciones de educación superior.

El concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los estudiantes tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, que están establecidas en el currículo escolar. Estas necesidades educativas individuales tienen su origen en las diferencias culturales, sociales, de género y personales.

El desarrollo de una educación inclusiva implica cambios en el ámbito del sistema y de las políticas educativas, en el funcionamiento de las instituciones, en las actitudes y prácticas de los docentes y en los niveles de relación de los distintos actores. Debe propender por

el fortalecimiento de la responsabilidad del Estado para garantizar la igualdad de oportunidades y asegurar las condiciones básicas de funcionamiento de las instituciones en términos de recursos humanos, materiales y didácticos, de forma que puedan atender la diversidad de su estudiantado. Es fundamental asimismo establecer mecanismos de discriminación positiva que beneficien a los grupos en situación de mayor vulnerabilidad y a las instituciones con mayores carencias. Como también es necesaria una mayor flexibilidad y diversificación de la oferta educativa dentro de las propias instituciones, ofreciendo distintas propuestas y alternativas en cuanto al currículo, las situaciones de aprendizaje, los materiales y procedimientos de evaluación.

Un currículo amplio y flexible es una condición fundamental para responder a la diversidad ya que permite tomar decisiones ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales. Pero la respuesta a la diversidad implica además un currículo amplio y equilibrado en cuanto al tipo de capacidades y contenidos que contempla. Los enfoques metodológicos y la pedagogía deben estar centrados en el estudiante, y facilitar la diversificación y flexibilidad de la enseñanza, de modo que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes. Uno de los mayores desafíos es romper con la cultura homogenizadora de las instituciones y la enseñanza transmisora y frontal que considera que todos los estudiantes son iguales y aprenden de la misma forma.

Todos los cambios señalados no pueden llevarse a cabo si los docentes y los diferentes actores no cuentan con las competencias necesarias para desarrollar una práctica educativa distinta. Por ello es fundamental renovar los programas para responder a los requerimientos de la educación inclusiva.

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, éste se centra en facilitar condiciones físicas y materiales, de concienciar a sus comunidades y realizar la difusión de estos derechos; 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 solo en las instituciones, sino también en la sociedad.

Dado que el marco de las políticas educativas plantea una educación para la diversidad que incluya a todos y todas, nos planteamos la pregunta: ¿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? Al abordarla utilizamos el diseño cualitativo descriptivo, el cual nos 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.

2. Justificación

Existe consenso con relación al hecho de que puede hablarse del año 1994 en Salamanca en la reunión de la Unesco,



como el punto de partida para iniciar un cambio radical a la orientación de los sistemas educativos escolares en cuanto a su capacidad para responder con equidad a la diversidad de alumnos que tienen derecho a una educación escolar de calidad, sin discriminaciones ni exclusiones.

En síntesis, se plantea que las instituciones y para el caso particular las de educación superior tienen una responsabilidad en el desarrollo de la competencia intercultural a través de estrategias de tipo político-institucional que creen contextos favorables a la diversidad y la inclusión, así como de estrategias curriculares y pedagógicas que proporcionen las bases teórico-conceptuales y de habilidades para que la experiencia multicultural sea afrontada con una mayor conciencia y disfrute, colaborando así a la empleabilidad e innovación en la generación de empresa del estudiantado universitario, así como a la cohesión social y el aprender a vivir juntos. Su responsabilidad tiene como finalidad fundamental reorientar y facilitar el proceso docente-educativo, promoviendo el desarrollo de la ciencia y la tecnología, para buscar soluciones a los problemas de la sociedad. Su actuar cotidiano va encaminado hacia la construcción de una sociedad más justa en el marco de los Derechos Humanos.

Sin embargo y a pesar de su carácter social y por tanto participativo es visible como en nuestro país con sus problemáticas particulares, en sus políticas de Estado y particularmente en las referentes a la educación superior, con el surgimiento de la nueva Ley General de Educación y la reglamentación de la misma a través de la Ley 30 de 1992, comienza a impartir una educación en nada parecida a la de otras épocas, una educación descontextualizada en cuanto a la realidad de la cotidianidad, pero eso sí, concordante con el nuevo ordenamiento mundial que sufren los sistemas capitalistas, este nuevo Estado produce necesariamente prácticas educativas diferentes que parten de los actores, todo debido a que los procesos se

alteran y pasa a cumplir funciones reguladoras, marcadas entre otras, por la oleada de privatizaciones de las instituciones, lo cual conlleva a surtir el efecto contrario de lo que se pretende “la exclusión”.

Es así, como comienza a estructurarse, lo que Eduardo Bustelo (1998, pág. 237) denomina “Estado de Malestar”, abandono de responsabilidades que otrora eran puntos nodales en sus acciones políticas, económicas o sociales.

Según Bustelo (1998, pág. 77) la universidad educa hombres en un modelo social exclusor o excluyente, modelo que produce como elementos de mercado, sujetos despolitizados y lejos de la realidad que viven sus entornos, sujetos que adquieren una nueva subjetividad cargada de prácticas cotidianas que legitiman el Estado Neoliberal al cual pertenecen, y que es el que tiene fuertes implicaciones en la educación que imparten dichas instituciones. Aunque el autor retrata en sus obras la particular realidad de su país, no se aleja para nada de la realidad de muchos de sus países vecinos en Latinoamérica, como el nuestro.

La Ley General de Educación y la Ley 30 de 1992 pasa a afectar jurídica y políticamente a las universidades, dado que el Estado desnuda su carácter clasista trayendo nuevas reglas de juego contenidas en los marcos impuestos por el emergente patrón de medida: El mercado.

En otras palabras la universidad deja de tener un carácter investigador para pasar a un carácter mercantilista impuesto por el nuevo Estado. Este mercado se entiende como un ámbito donde las fuerzas económicas y sociales no se desplazan libres sino constreñidas por una regulación que ejercen los sectores que dificultan cualquier tipo de competencia leal.

En el mundo contemporáneo la educación se constituye en la posibilidad más cierta de desarrollo social y humano de un pueblo. Es tan determinante el nivel educativo de un país en relación con sus oportunidades de sobrevivir política y eco-

nómicamente en medio de un contexto de globalización, que la educación debería ser un asunto prioritario del Estado y la sociedad civil. Por otra parte, para cada individuo su propio nivel educativo determina en alto grado las oportunidades de acceder a los derechos básicos propios de una sociedad democrática y moderna: el empleo, la seguridad social, la participación política, el acceso a servicios culturales, a la ciencia y a la tecnología y el nivel de ingreso económico, están muy ligados con las oportunidades que cada quien haya tenido de obtener mayores niveles de educación. Por esto la educación se ubica en el rango de los derechos fundamentales. Quizá después del derecho a la vida, éste sea el más importante en tanto garantiza la posibilidad de desarrollar la vida. El conocimiento como fuerza productiva fundamental, aplicado a las diversas actividades del hombre y la sociedad, juega un papel decisivo en sus realizaciones individuales y colectivas, así como el que juega la educación en la formación de competencias, habilidades, destrezas y valores.

La educación así entendida, toma partido en la construcción de un nuevo sujeto; lo educativo aparece como un escenario propicio donde los procesos se materializan en la conformación de un sujeto adaptado a las imposiciones de un nuevo orden mundial.

Es importante que nuestra sociedad entienda que Colombia es un país de diferencias, de múltiples comunidades, y que eso en vez de preocuparnos o molestarnos, lo debemos asumir como un engrandecimiento y motivo de orgullo, por la diversidad que genera, y que más que limitar, multiplica.

La construcción de una nueva estructura que converja a la inclusión requiere reestructuraciones de fondo en las actividades visionales institucionales con miras a la diversidad de grupos e individuos, la capacitación del personal docente y crear oportunidades de formación requeridas

para el desarrollo y la participación de todas las personas y avanzar en la adecuación de la infraestructura y los servicios de información para que permitan el acceso de todos, es una tarea que pasada está de ponerse en marcha. Convirtiéndose en tarea primordial de nuestra institución.

El deterioro de la inversión pública en la educación y la mercantilización en la oferta educativa ha conducido a generar una educación pobre para los pobres y educación costosa para los ricos; situación de la que se deriva la defensa de la Educación Pública con calidad., una educación que no discrimine bajo ningún aspecto y que además este enmarcada en principios de igualdad, equidad y justicia social.

Eduardo Bustelo (1998) interpreta el modelo Neoliberal como una organización estratégica donde la acción educativa cumple una función neutralizadora ideológicamente a través de la constitución de una sociedad acrítica y alejada de toda práctica política. Si formamos sujetos acríticos por lo tanto estamos educando en la exclusión y no estamos atendiendo a la diversidad, lo cual para nada concuerda, no sólo con las pretensiones, sino que tampoco se da cumplimiento a la normatividad regulatoria existente. El Politécnico por lo tanto y todas las dependencias que forman parte de su estructura debe velar porque su sello de reconocimiento sea el de sujetos formados crítica y reflexivamente, siendo esta la única manera de derrumbar la función ideológicamente neutralizadora.

Eduardo Bustelo (1997) invita a volver al papel de las universidades que educan intelectuales, no solamente en el sentido amplio del término, sino además, en la función del intelectual en la sociedad. Un intelectual de carácter social preocupado por el bienestar de la sociedad en general, que desde el espacio académico acoja al otro como su par igual, sin distinciones de raza, credo, género, entre otros, y aceptando la diversidad de los otros como la posibilidad de fortalecimiento social basado



en la multiculturalidad. O como lo planteara el gran maestro Freire (2007), la acción de los educadores, debe propender por la alfabetización política de los sujetos, además de lo que plantea en su libro *Pedagogía del oprimido* (1970) un plan para la liberación auténtica del hombre, sea opresor u oprimido. En donde crítica el sistema tradicional de la educación, lo que él llama ("la educación bancaria") y presenta una nueva pedagogía donde los educadores y los educandos trabajan juntos para desarrollar una visión crítica del mundo en que viven. La sociedad demanda y reclama un desarrollo humano integral que incluye la formación de un ciudadano nuevo y que desarrolle competencias para la convivencia, la paz, la participación y la responsabilidad democrática, reclama un deber de los Estados de tomar medidas para preservar y promover la diversidad cultural. Tarea que debe emprender el Politécnico y cada una de sus dependencias académico administrativas para lograr tan anhelado fin, por ello se deben erradicar esas prácticas excluyentes tan comunes aun, en donde cada actor va por su lado sin consensos, acuerdos y trabajo solidario que da como resultado, una cultura de la indiferencia y el individualismo, que luego pasa a ser el resultado de los comportamientos en la vida cotidiana, en cada uno de los ámbitos sociales. Solo así lograremos formar personas activas en el proceso de emancipación y liberación. Personas que atiendan, entiendan y comprendan la diversidad como un valor indispensable para el progreso no sólo de los pueblos en general, sino de cada persona.

Freire (1970, pág 46) afirma fuertemente la relación entre la solidaridad y la liberación, y que los oprimidos tienen que ser agentes activos en el proceso de liberarse.

Freire señala las faltas en el sistema tradicional de educación y cómo sirve a los opresores. En él, las relaciones entre el educador y los educandos son de naturaleza "fundamentalmente, narrativa, discursiva" y "disertadora" (71):

"El educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es 'llenar' a los educandos con los contenidos de su narración". Clasificando este sistema como una concepción "bancaria" de la educación, Freire señala que "cuando más vaya llenando los recipientes con sus 'depósitos', tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen 'llenar' dócilmente, tanto mejor educandos serán". Los estudiantes en tal sistema pedagógico son tan pasivos que "el único margen de acción que se ofrece" a ellos "es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos". Como el dueño exclusivo de la información que será "depositada", el educador siempre va a ser "él que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben".

Freire (2007) opina que la educación debe superar esta dinámica, para que los educadores y los educandos se compartan el rol del otro. El sistema bancario no llegó a ser por casualidad: en entrenar a los educandos a ser agentes dóciles que pasivamente reciben la información dictada por un superior, está preparándolos para una vida bajo el control de sus opresores.

Contrario a lo anteriormente planteado el tipo de proceso educativo que debe poner en práctica el Politécnico Jaime Isaza Cadavid y en particular la Coordinación De Ciencias Básicas es el enmarcado en la diversidad, la inclusión y caracterizado por ser integral, en éste debe ser el sujeto quien va descubriendo, elaborando, reinventando y haciendo suyo el conocimiento. Es decir cada sujeto es el productor de su conocimiento y sus docentes son sus facilitadores. Resulta imprescindible partir de las experiencias, vivencias e intereses de los estudiantes, de su propio saber, con miras a lograr una práctica pedagógica caracterizada por ser heterogénea, contrario a las actuales cuya característica es la homogeneidad.

Esa participación dialógica pasaría a ser el modelo de comunicación o acción comunicativa que lo enmarca, que por

demás está decir, lo enmarca, porque en él se da el intercambio entre docente y discentes en una relación comunitaria donde ambos sean emisores y receptores de mensajes indistintamente, interlocutores, para lograr estrechar la brecha que los lenguajes de poder interponen entre estudiantes y docentes y entre estos y los directivos.

Este tipo de comunicación supone una comunicación que abra múltiples canales que permitan el establecimiento de diversas redes de relaciones entre todos los actores de la comunidad educativa y la sociedad

El educador no es el único dueño ni centro 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.

Todas las instituciones educativas se están viendo abocadas a acoger en ellas y en sus aulas a diferentes grupos étnicos, entre ellos los afrodescendientes, etnias que se ven sometidas a adaptarse a las condiciones existentes, contrario a lo que plantean las políticas de una educación inclusiva que atienda a la diversidad; por lo tanto, la política institucional no es la que se está adaptando a estos grupos menores, desatendiendo la normatividad y olvidando dar soluciones de fondo a la problemática actual de grupos que en ocasiones siguen siendo tratados de forma diferente por razones de raza y costum-

bres, razones que al contrario deben ser vistas como facilitadoras de intercambios y fomentadoras de crecimiento intercultural.

Es imperante la necesidad de programas que tengan en cuenta las minorías crecientes en la Institución para adaptar su actuar al de éstas y éstas adaptarse al de la Institución y así dar soluciones a sus problemas de idiosincrasia, situación que dará paso a la inclusión y que posibilita la producción de una sinergia cultural que hasta ahora no se ha producido.

Los gobiernos y las universidades públicas, como lo es el Politécnico Jaime Isaza Cadavid, producen políticas públicas y juegan un rol en la configuración de oportunidades de acceso, permanencia y promoción a la educación superior. Una competencia fuerte de la posmodernidad es la inclusión de pedagogías que permitan al nuevo mundo universitario diversificar las rutinas académicas en verdaderos campos de indagación. El Politécnico, consciente de estas necesidades se prepara para asumir entre otros retos, la excelencia académica, el fortalecimiento tecnológico, la ampliación de cobertura, la investigación y desarrollo de la misma, la renovación de la gestión en la regionalización y la extensión, como Institución que se fundó en el más puro ideal de lo técnico y tecnológico, sin olvidar sus inicios se prepara como universidad al cambio, cambio que se caracterice por la equidad, calidad y pertinencia. Hoy se hace necesaria la expresión del pensamiento y la generación de nuevas ideas, alternativas, donde la clase debe ser el medio de interacción, discusión y construcción a partir de la diferencia sin dejar de lado totalmente el modelo tradicional, decisión que corresponde a los grupos interdisciplinarios de las unidades académicas. Este proyecto de Lineamientos Pedagógicos que se propone para el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, debe evaluarse y ajustarse permanentemente y debe servir como base a la construcción de los PEF – Proyectos Educativos de las Facultades.



En Colombia y el Politécnico, el problema no se resolvería facilitando el acceso, el problema se extiende cuando se analizan otros factores como la permanencia y la culminación de los estudios iniciados. La tarea va más allá, consiste en garantizar una formación a todos y en lograr que todos alcancen la culminación del ciclo universitario y por ende la titulación.

En el ámbito nacional y local, y específicamente en las instituciones de educación superior, no son muchas las investigaciones realizadas sobre diversidad e inclusión en las universidades, al parecer es un camino que apenas inicia su recorrido en la búsqueda de alternativas y posibilidades de ejecución de lo que con tanta asertividad está plasmado en las diferentes normativas que regulan la educación a nivel superior.

En la ciudad de Medellín la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia, representada por un grupo de docentes, tuvo la responsabilidad de liderar la investigación para proponer la articulación de las áreas de gestión y el índice de exclusión, y formular el programa de Educación Inclusiva con Calidad. Diseñados en el marco de los convenios 363/2005, 239/2006 entre el Ministerio de Educación Nacional y el Tecnológico de Antioquia.

Su objetivo principal es generar en las Entidades Territoriales Certificadas los mecanismos de gestión para atender con calidad, equidad y pertinencia a las poblaciones diversas y en situación de vulnerabilidad; haciendo efectivos los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, desde la educación inicial hasta la educación superior.

El principio de atención a la diversidad basado en la obligación de los Estados y sus sistemas educativos de garantizar a todos el derecho a la educación, combatiendo las desigualdades y adoptando un modelo educativo abierto y flexible que permita el acceso, la permanencia escolar

de todo el alumnado sin excepción, es el principio a seguir en aras de lograr en las instituciones de educación superior la atención a la educación inclusiva.

Con base en lo planteado se desarrolló el estudio tomando como punto de partida el problema y objetivo planteados con anterioridad.

Este estudio se enmarca específicamente a un fenómeno cualitativo de tal manera que se utilizaron entrevistas semiestructuradas y observación directa para acercarnos a los participantes.

Se escogieron profesores y algunos integrantes del personal administrativo de la Coordinación de Ciencias Básicas y del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, quienes fueron seleccionados de manera inducida sin tener en cuenta límites de edad, sexo, raza o cualquier otro criterio que excluya los participantes, 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 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 docentes, administrativos y directivos, sobre el diseño curricular y las prácticas pedagógicas que evidenciaban los postulados de inclusión en la Coordinación de Ciencias Básicas.

La información obtenida con los diferentes actores del proceso de investigación fue de gran utilidad 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 de exclusión y las subcategorías de homogenización curricular, invisibilidad de los actores docente-alumno, lenguajes de poder directivos-docentes-alumnos.

Las prácticas pedagógicas derivadas como son del currículo mismo, evidencian en sus prácticas reales y a través de sus actores, la homogenización en aspectos como los enunciados a continuación.

Las prácticas pedagógicas imperantes todavía, no sólo en un gran número de instituciones sino también en un gran número de los actores en ellas involucrados, se caracterizan por un control ejercido de arriba hacia abajo, o sea de la institución al profesor, y de éste al estudiante. Las decisiones se toman en la cúspide. Lo fundamental es el intelecto, no la persona. Mediante esta tendencia se proporciona una cultura general, en la que cada estudiante llega por su propio esfuerzo a su plena realización como persona. El compromiso de la Institución es con la cultura, los problemas sociales pertenecen a la sociedad. El camino cultural va en dirección al saber, el cual es el mismo para todos los estudiantes, siempre que se esfuercen; así los considerados menos capaces deben luchar solos para superar sus dificultades y alcanzar su lugar junto a los denominados y considerados más capaces. No se tiene en cuenta la solidaridad y el bien común, la cultura del individualismo se pasea por las instituciones educativas y como reflejo y resultado de su misma práctica, se convierte en el papel real del individuo ante su actuar cotidiano en la sociedad.

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.



3. Conclusiones

La formación y capacitación de docentes es una acción prioritaria y su objetivo debe tender a la reorganización didáctico-curricular, “con énfasis en las relaciones pedagógicas y afectivas que se establecen en la clase”, la formación debe ser continua e incluir intercambios de experiencias con sus pares y con pares externos. Teniendo en cuenta, que antes que la capacitación, es más importante aún que los docentes deban cambiar antes en su cotidianidad, en su mundo de la vida, un cambio interior que se convierta en un reflejo al interior de su práctica pedagógica cotidiana.

Como se puede ver, la Institución y por ende la Coordinación de Ciencias Básicas como dependencia de la Facultad de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas, 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, el docente cuando invisibiliza al estudiante y cuando él mismo es invisibilizado por la Institución a través de sus directivos, da cuenta de esas prácticas excluyentes todavía bastante arraigadas.

Los docentes de la Coordinación de Ciencias Básicas y los docentes en general, conviven cotidianamente con la realidad de la exclusión en sus prácticas pedagógicas, para lo cual crean mecanismos de defensa ante la impotencia sentida, quizás por las o sus limitaciones en los momentos que debe de intervenir. Los mecanismos de defensa acaban naturalizando el fenómeno de la exclusión, convirtiéndolo en invisible y cercenando las posibilidades de cambio. Esa convivencia diaria con la exclusión genera resistencia al cambio y al parecer impide que el docente pueda protegerse de ella, y a la vez proteger a los estudiantes, ofreciéndoles a través de un cambio de

metodologías y de maneras de actuar, la posibilidad de una educación incluyente, basada en el respeto por las diferencias e individualidades de cada uno de sus miembros.

Cuando el docente y el currículo a través de su práctica pedagógica no permiten la participación conjunta del estudiante, se le impide el desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo, 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 trasmisionistas por parte de los docentes, que además sigue siendo el centro de la práctica docente, contrario al ideal que plantea, que su papel debe ser el de facilitador para que el propio estudiante produzca conocimiento, a la vez que le priva del desarrollo de la zona próxima.

El aspecto microcurricular aunque es analizado, revisado y transformado semestre tras semestre, sigue siendo homogéneo, pues está diseñado para atender a una población 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, al docente parece no preocuparle las dificultades manifiestas por ellos, evidenciándose con ello la falta de otredad y en ocasiones de ética, pero cabe anotar que en muchas de las veces es la misma condición laboral (especial) que vive el docente de cátedra particularmente lo que lo lleva a obrar de este modo.

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. Los docentes invisibilizan a los estudiantes, solo ejercen lenguajes de poder, quizás esos mismos lenguajes con

los que son tratados por los administrativos y directivos, cuando sin preguntarles les ordenan cumplir con los requerimientos institucionales, y en ocasiones hasta coaccionándolos con el requisito de dicho cumplimiento para optar a la posibilidad de ser nuevamente contratados.

También dentro de las prácticas de los lenguajes de poder e invisibilidad de parte de los docentes hacia los estudiantes y que genera en ellos la auto y exclusión, es el no poder replicar, reclamar o simplemente pedir las explicaciones que consideran necesarias, y a las cuales el docente está obligado a responder. El docente haciendo gala de su poder hace sentir al primero que él es el dueño del saber y él un simple receptor que debe aceptar lo que se le transmite, sin objeción alguna.

Los argumentos esbozados por los docentes con miras al consenso y concertación, por lo general los soportan en que, lo que manda la Institución en su normatividad, es lo que se debe hacer y cumplir y el estudiante no puede hacer otra cosa que atenderlos o sintiéndose invisibilizado, decide auto excluirse del sistema.

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.

La formación y capacitación de docentes es una acción prioritaria y su objetivo debe tender a la reorganización didáctico-curricular, “con énfasis en las relaciones pedagógicas y afectivas que se establecen en la clase”, la formación debe ser continua e incluir intercambios de experiencias con sus pares y con pares externos. Teniendo en cuenta, que antes que la capacitación, es más importante aún, que los docentes deban cambiar antes en su cotidianidad, en su mundo de la vida, un cambio interior que se convierta en un reflejo al interior de su práctica pedagógica cotidiana.

Los docentes no están preparados, más que pedagógica, psicológicamente, para tratar con la diversidad de los estudiantes, porque fueron educados bajo un modelo homogenizante, lo cual los lleva a la réplica dentro del espacio áulico de dicho modelo. Fortaleciendo con ello la exclusión no sólo en la práctica pedagógica sino en el diseño del currículo.

4. Observaciones

Los nuevos modelos educativos y la concepción de la diversidad como un valor intrínseco de la educación exigen un nuevo perfil docente, que implica una manera distinta de concebir el desarrollo profesional de éste, en su práctica real, de tal manera que se soporte en los postulados de inclusión y atención a la diversidad. En la práctica docente se obvia la aplicación de metodologías idóneas que atienden a la diversidad, pocas son las implementaciones de metodologías contemporáneas que permitan el desarrollo por ejemplo de la zona próxima, como componente del constructivismo social, entre otras, de las que como objetivo plantean la producción de conocimiento por parte de los estudiantes y concibe al docente e iguales como acompañantes del proceso. Lo característico en este tipo de prácticas pedagógicas es el conductismo.

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.

Debe someterse la práctica educativa a un examen crítico, de reflexión seria y detenida, donde se mire a los docentes en su práctica intelectual con sus estudiantes, qué es lo que enseñan, qué valoran, evalúan y cómo, o qué es lo que pasa al interior de las aulas, cuál es la atmósfera

intelectual y humana, las relaciones que sostienen con sus estudiantes; de esta forma se erradican muchos de los problemas que tienen los estudiantes y la Institución.

Al momento actual la Institución emprende reformas de tipo administrativo y académico, dichas reformas deben propender por atender a la diversidad bajo los principios de una educación inclusiva.

5. Bibliografía

- Correa Alzate, Jorge Iván y otros. 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.
- Elósegui María. (Oct-Dic. 1997). Revista de Estudios Políticos (nueva época). *Habermas y Rawls ante las sociedades multiculturales*. N° 98.
- Fasciolim, Ana. (Noviembre 2009). Depto. Filosofía de la Práctica - Fhuze-Udelar. Revista Actio N° 11.
- Glat Rosana. Educación Inclusiva en Brasil. *Adaptación curricular*. Educación Inclusiva en Brasil. Banco Mundial – Cnotinfor Portugal. Extraído el 1 de noviembre de 2010 desde: www.espaciologopedico.com.
- Luhmann, Niklas. (1996). *Teoría de la Sociedad y Pedagogía*. Barcelona: Paidós Educador. Pág. 21.
- Martínez Domínguez, Begoña. (2005). *Medidas de Respuesta a la Diversidad*. Revista del currículo y formación del profesorado en el país vasco. No 1.
- Masciotr, Domenico. (février-mars 2005). *Reflexividad, metacognición y competencia*. Vie pédagogique 134.
- Monteiro, Ramón Osvaldo, Lic.; Ortiz, Sandra Guadalupe, Lic. (Octubre de 1997). La Universidad: *"Legitimadora o crítica del Estado Neoliberal"*. Río.
- Politécnico Jaime Isaza Cadavid (2010). *Modelo Pedagógico*. Plan Curricular. PEI.
- Convención sobre los Derechos del Niño
- UNESCO. (1994). Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y Calidad. Salamanca.
- Bustelo, Eduardo. Expansión de la ciudadanía y construcción democrática en BUSTELO, MINUJIM et al, Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes. Santillana (Bogotá 1998) Páginas 237-77
- Monteiro, Ramón Osvaldo., Sandra Guadalupe Ortiz. Río Cuarto. (1997). La Universidad: *"legitimadora o crítica del Estado Neoliberal?"* Unicef, Unesco, Fundación Hineni. Hacia el Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Chile.
- UNESCO, (2000) Marco de Acción Subregional de América Latina. Evaluación de Educación para Todos en el año 2000. EPT 2000. República Dominicana.
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva,.
- 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.
- Rezaval, Julieta, Lic. (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.

Mejoramiento de las capacidades coordinativas a través de la danza¹

CLAUDIA PATRICIA VÁSQUEZ PÉREZ², DIANA MARÍA GARCÍA CARDONA³

Resumen

Esta investigación tuvo como base fundamental mejorar las capacidades coordinativas en los niños de 4 a 5 años del colegio INEM de Armenia Quindío; utilizando como medio la danza, para esto se tomó una muestra constituida por 60 niños con edades comprendidas entre los 4 a 5 años, del preescolar de la Institución Educativa INEM José Celestino Mutis del municipio de Armenia. Su objetivo general fue mejorar a través de la danza, las capacidades coordinativas de los niños de 4 a 5 años de edad del preescolar del colegio INEM de Armenia. La investigación es de tipo cuantitativo (Fericgla, 1999) porque se aplicaron procesos estadísticos para su análisis, cuasi experimental, ya que se contó con un grupo de control y otro experimental a este último se le aplicó la variable independiente (la intervención). Después de realizado el estudio se encontró diferencia significativa entre el pre test y el postest. Se observaron siete indicadores de variables (equilibrio pie izquierdo, pies juntos atrás, apoyo pie izquierdo, transporte de objetos, punta de pie ojos cerrados, manual izquierda y pedal izquierda), que sufrieron un cambio favorable. Se evidenció en los resultados que el grupo experimental demuestra un avance más notorio (gracias a la implementación de la estrategia didáctica de danza. Una de las conclusiones de la investigación está en la inclusión de una estrategia didáctica de danza como complemento a las actividades desarrolladas en las clases de educación física, contribuye al mejoramiento de las capacidades coordinativas y por ende a su formación integral, ya que favorece el fortalecimiento de las relaciones y el conocimiento intergrupal.

Palabras clave: Capacidades coordinativas, danza, equilibrio, visomanual, visopedica, expresión corporal, habilidades motrices, movimiento.

Improving coordination abilities through dance

Abstract

This investigation had like fundamental base to improve the capacities coordinativas in the children from 4 to 5 years of the school INEM of Armenian Quindío; using like half the dance, for this took a sample constituted by 60 children with ages understood among the 4 to 5 years, of the preschool of

1 Recibido: Marzo 18 del 2010. Aceptado: Abril 30 del 2010.

2 Claudia Patricia Vásquez-Pérez. Nacionalidad: Colombia. Licenciada en Educación Física y Recreación. Docente Programa de Educación Física y Deportes. Universidad del Quindío. Dirección electrónica: miluz92@yahoo.es.

3 Diana María García Cardona. Nacionalidad: Colombia. Licenciado en Biología. Docente Programa de Educación Física y Deportes. Universidad del Quindío. Dirección electrónica: dmgarcia@uniquindio.edu.co



the Educational Institution INEM José Celestino Mutis of the municipality of Armenia in Colombia, Eje Cafetero. Their general objective was to improve through the dance, the capacities coordinativas of the children of 4 to 5 years of age of the preescolar of the school INEM of Armenian. The investigation is of quantitative type (Fericgla, 1999) because statistical processes were applied since for its analysis, quasi experimental, he/she had a control group and other experimental to this last one he/she was applied the independent variable (the intervention). after having carried out the study he/she was significant difference between the pre test and the posttest. Seven indicators of variables were observed (balance left foot, feet together behind, I support left foot, transport of objects, tip of foot closed eyes, left manual and pedal left) that suffered a favorable change. It was evidenced in the results that the experimental group demonstrates an advance but notorious (thanks to the implementation of the didactic strategy of dance. One of the conclusions of the investigation this in the inclusion of a didactic strategy of dance like complement to the activities developed in the classes of physical education, contributes to the improvement of the capacities coordinativas and for it to their integral formation, since it favors the invigoration of the relationships and the knowledge intergrupual.

Keywords: Capacities coordinative, dances, balance, visomanual, visopedic, corporal expression, motive abilities, movement.

1. Marco teórico

El movimiento, principal capacidad y característica de los seres vivos, se manifiesta a través de la conducta motriz y gracias a este podemos interactuar con las demás personas, objetos y cosas (Prado et al, 2009).

Así es que (Piaget 1988), demuestra la importancia del movimiento para llegar a una mejor cognición, principalmente durante la primera etapa de los años escolares. Consideró la inteligencia como algo que permite a un organismo interactuar efectivamente con su ambiente. De esta manera, da un significado biológico a la inteligencia ya que ella se sustenta en la práctica o fase sensorio motriz, de los hábitos y las asociaciones adquiridas. Históricamente se ha observado la coincidencia de varios autores en cuanto a las etapas o estadios del desarrollo para las cuales Piaget presentó cuatro estadios principales (Muñoz, 1996) los cuales son el sensorio motor el cual abarca desde el nacimiento hasta la aparición del lenguaje; el pre-operacional que se da entre el año

y medio y los cinco años aproximadamente apareciendo y desarrollando el pensamiento simbólico; el de operaciones concretas el cual se extiende de los siete los doce años aproximadamente y el de operaciones formales que se da aproximadamente entre los once y quince años, en donde se adquiere la equilibración, logro de la lógica hipotético – deductiva y del pensamiento adulto.

Estas etapas del desarrollo demuestran que el comportamiento sensorio- motriz de los primeros años es el punto de partida en la formación del pensamiento adulto. En el niño el desarrollo del pensamiento está ligado al progreso de sus nociones y capacidades fundamentales; posteriormente el movimiento estará implícito en los modos en que se exterioriza la actividad psíquica (Muñoz, 1996).

Las capacidades coordinativas se definen como la capacidad del sistema neuromuscular para controlar, regular y dirigir los movimientos espacio corporales y temporales en las actividades físico deportivas, que se expresa en la coordinación motriz inter e intramuscular en

estrecha unión con el sistema nervioso central, donde la calidad de los procesos de la percepción, la representación y la memoria del individuo son determinantes para una correcta ejecución motriz del movimiento (Collazo, 2002).

Batalla (2000) menciona que para efectos de trabajo práctico, en el área de educación física, las habilidades motrices han sido clasificadas en: Básicas o fundamentales, específicas y especializadas, aunque algunos autores insertan a las específicas y especializadas en la misma categoría; estas últimas pertenecen al grupo más grande de las capacidades coordinativas por la forma cómo interactúan durante la realización de los movimientos y su eficacia en el rendimiento deportivo; las principales capacidades coordinativas especiales son: orientación, equilibrio, reacción, ritmo, anticipación, diferenciación y acoplamiento.

Por su lado la danza la cual es una secuencia de movimientos corporales, no verbales con patrones determinados por las culturas, que tienen un propósito y que son intencionalmente rítmicos con un valor estético a los ojos de quienes la presencian (Gardner, 1991) enriquece y amplía la experiencia motriz del niño mejorando no solo las capacidades coordinativas sino también otros aspectos como la exploración del espacio físico y social, el desarrollo de habilidades entre otras.

La capacidad de adaptación y cambios motrices es susceptible de ser estimulada de manera indirecta, a través del trabajo que se realiza para el desarrollo de la espacialidad por medio de la danza, la cual comprende la orientación, la estructuración y la organización espacial, lo que además favorece el desarrollo de la capacidad de orientación, permitiendo al niño determinar sus movimientos en el espacio, esta capacidad es desarrollada durante la ejecución de tareas que propicien el estímulo de las capacidades perceptivo motrices, que ayudan a que el individuo desarrolle una organización espacio temporal de la posición de su cuerpo

en el espacio y de la posición espacial del cuerpo en relación con los demás objetos (Piedrahita, 2008).

El propósito de este trabajo consistió en incorporar la danza para mejorar las capacidades coordinativas de los niños de 4 a 5 años de edad del preescolar del colegio INEM de Armenia.

2. Antecedentes

Carvalho et al (2009) en el artículo la importancia de la formación de capacidades coordinativas na infância habilidades de coordinación en la infancia demuestran la importancia de las capacidades coordinativas, mencionando que el desarrollo de las capacidades coordinativas son esenciales no sólo en los deportes, si no también, en los procesos educativos del niño. O seu treino é uma forma de qualquer pessoa otimizar o seu desempenho motor eo seu desempenho cognitivo e com isso o seu bem-estar, pois, a coordenação está presente em todas as actividades diárias. El desarrollo de estas capacidades con llevan a un mejor rendimiento cognitivo y por lo tanto al bienestar del niño.

Valdivia et al (2008) realizaron un estudio sobre la prontitud coordinativa: perfiles multivariados en función de la edad, sexo y estatus socio-económico, los objetivos de este fueron caracterizar el nivel de desarrollo coordinativo (CoM), describir su distribución percentilica, e identificar la prontitud coordinativa de niños peruanos en función de la edad, sexo y estatus socioeconómico. El tamaño de la muestra comprendió a 4,007 niños (1889 niñas y 2118 niños) entre los 6 y los 11 años de edad de escuelas del área metropolitana de Lima, Perú. La CoM fue determinada a través de la batería de pruebas KTK que comprende cuatro pruebas: equilibrio a la retaguardia (ER), saltos laterales (SL), saltos monopedales (SM) y transposición lateral (TL). El estatus socioeconómico (ESE) fue evaluado según la localización física de cada escuela (tipo de vecindad). Dentro de los resultados encontraron



que existen incrementos significativos de valores medios de las pruebas de KTK en ambos sexos y a lo largo de la edad. Valores de reclasificación de los escolares en sus edades originales es bajo y presenta tendencia decreciente a lo largo de la edad. La pertenencia a un determinado ESE no expresa la presencia de perfiles de desarrollo coordinativo diferenciados. Los autores concluyeron que el desarrollo coordinativo es altamente específico a cada género. Constataron una tendencia generalizada en ambos sexos de expresar perfiles de desarrollo coordinativo inferiores a lo esperado para su edad. Y en último lugar que el ESE no es un predictor concluyente en el desarrollo de la coordinación motora de los niños.

Piedrahita (2008) realizó un estudio sobre la danza como medio potenciador del desarrollo motriz del niño en su proceso de formación deportiva en las escuelas de fútbol de Medellín (Colombia), encontrando que la danza es un recurso para enriquecer y ampliar la experiencia motriz del niño vinculado a los procesos formativos de las escuelas de fútbol, alternativa que proporciona los estímulos necesarios para desarrollar en el niño sus capacidades motrices, expresivas, cognitivas, síquicas y sociales; además, posibilita el aprendizaje de valores como la cooperación, la solidaridad, la tolerancia y el respeto, entre otros. Esta goza de un alto grado de aceptación social, su efecto integrador, excitante y relajante la convierten en un medio de expresión, de lenguaje, de comunicación y de desarrollo corporal con un alto potencial educativo; el provecho que se puede obtener de su práctica, en especial en los procesos de iniciación deportiva, hace de la danza un atractivo complemento de las actividades que cotidianamente desarrollan los centros de formación deportiva en fútbol.

García (2008) en su artículo expresión corporal y danza como contenidos para el desarrollo de la creatividad en las clases de Educación Física, concluye que en las clases de Educación Física, la capacidad

creativa del alumnado se puede desarrollar a través de la expresión corporal y más concretamente utilizando la danza como medio de expresión y comunicación. El aprendizaje de cualquier danza pasa por un proceso previo de familiarización con los elementos básicos del ritmo así como por el conocimiento, práctica y valoración de aspectos claves del baile como son el origen y las características de la danza, los pasos básicos, el estilo musical, la organización espacio-temporal, entre otros. El binomio creatividad y baile, permite personalizar el movimiento danzado y descubrir una forma de expresar y comunicar con el cuerpo algo (sensaciones, emociones, ideas, etc.) a uno/a mismo/a y a los demás. Las actividades danzadas, que favorecen el desarrollo de la creatividad en el ámbito educativo y recreativo, implican al alumnado en el proceso de aprendizaje de una danza. Los/as alumnos/as tienen que pensar, crear, montar, ensayar y mostrar un producto final en forma de baile. Todo este proceso conlleva, además de una mejora de la capacidad creativa, un desarrollo y mejora de la socialización en el aula ya que implica cooperación, participación y trabajo en equipo.

Lago (2001) en su artículo sobre el entrenamiento de las capacidades coordinativas del fútbol menciona que la identificación y descripción de los diversos elementos que conforman el complejo estructural de las capacidades coordinativas constituye un punto de partida sensato para afrontar su enseñanza y optimización. El entrenamiento y la formación de los gestos específicos en el futbolista se deben realizar eficazmente reproduciendo, con oportunos métodos de entrenamiento, los requisitos coordinativos sobre los que se construye la habilidad motriz.

Costa (1997) realizó un estudio comparativo sobre la contribución de la danza en el desarrollo **DA COORDENAÇÃO DAS CRIANÇAS E JOVENS** de la coordinación de los niños y jóvenes, el objetivo de este fue evaluar el impacto de la danza como un apoyo importante al desarrollo de la co-

ordinación general de niños y jóvenes (11 y 12 años de edad). En esta investigación se tuvo un grupo control de la misma edad, el cual no fue expuesto a las actividades de danza y otro experimental en el cual se realizaron 17 unidades de danza (cada uno de una duración de una hora). Los resultados indicaron que el grupo experimental no tuvo diferencias significativas en comparación con el grupo control; sin embargo, al analizar los resultados dentro de cada grupo, pudieron afirmar que los niveles de coordinación aumentaron, desde la primera a la segunda prueba y también desde la segunda a la tercera prueba.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Mejorar las capacidades coordinativas de los niños de 4 a 5 años de edad del preescolar del colegio INEM de Armenia a través de la danza.

3.2 Objetivos Específicos

- Evaluar las capacidades coordinativas a través de un test.
- Construir una unidad didáctica en donde se utilice la danza para mejorar las capacidades coordinativas.
- Aplicar la unidad didáctica de danza enfocada a las capacidades coordinativas.
- Evaluar el trabajo desarrollado durante las sesiones de clase aplicando nuevamente el test
- Lograr el desarrollo de nuevos procesos educativos en el área propiciados por la aplicación de una nueva unidad didáctica en la clase de Educación Física para niños en edad preescolar.

4. Metodología

La población de estudio estuvo constituida por 60 niños en edades entre los 4 y 5 años, del preescolar de la Institución Educativa INEM José Celestino Mutis del municipio de Armenia.

Se escogió esta institución debido a las facilidades que fueron proporcionadas

para la recolección de datos y para el desarrollo del trabajo experimental.

La investigación fue de tipo cuantitativo (Fericgla, 1999) porque se aplicaron procesos estadísticos para su análisis, y cuasi experimental, además está enmarcada dentro del diseño de grupo control no equivalente (Cook y Campbell, 1979), ya que se contó con un grupo de control y otro experimental a este último se le aplicó la variable independiente (la intervención); y a ambos grupos un pretest y un postest.

Ya que habían dos grupos de preescolar se tomó al grupo A como grupo experimental y el grupo B como grupo control; cada uno de los grupos estaba conformado por 30 niños.

4.1 Diseño metodológico

4.1.1 Unidad didáctica de danza

La aplicación de una unidad didáctica de la danza es una parte importante de este estudio. Con el fin de mejorar las capacidades coordinativas se diseñó una unidad didáctica que comprendió 32 sesiones de trabajo con la rigurosidad de la planeación de una clase de Educación Física.

4.1.2 Pretest y postest

Las variables principales del estudio fueron las capacidades coordinativas especiales. Dentro de las cuales se evaluaron las siguientes:

- El equilibrio dinámico (Ortega y Blázquez, 1997): marcha controlada, equilibrio pie derecho, equilibrio pie izquierdo, pies juntos adelante, pies juntos atrás y apoyo rectilíneo.
- El equilibrio estático (Ortega y Blázquez, 1997), punta de pie, apoyo pie derecho, apoyo pie izquierdo y punta de pie ojos cerrados.
- La ubicación objeto relación cuerpo (Fernández et al, 2003): cerca, lejos, adelante, atrás, desplazamientos adelante, desplazamientos atrás, movimientos hacia arriba, movimientos hacia abajo y saltos sobre obstáculos.



- La lateralidad (Fernández et al, 2003): ocular izquierda, ocular derecha, manual izquierda, manual derecha, pedal izquierda y pedal derecha
- La coordinación (Jiménez y Jiménez, 2002): conducción balón, manipulación objetos, lanzamientos y recepciones.

5. Resultados y discusión

En relación al cuadro se observan siete variables (equilibrio pie izquierdo, pies juntos atrás, apoyo pie izquierdo, transporte de objetos, punta de pie ojos cerrados, manual izquierda y pedal izquierda) que tuvieron una índice de mejoramiento superior a las otras variables cuando se hace la diferencia entre el grupo control y el grupo experimental, en estos se puede observar una influencia marcada por lo abordado con el lado izquierdo, si recordamos las teorías (Meinel y Schnabel, 2004) sobre la importancia de equilibrar el trabajo de la lateralidad y al revisar la unidad didáctica construida para el programa se puede inferir que este proceso tuvo una relevancia fundante en los resultados, es decir, el trabajo de ambos lados con igual número de estímulos permite que las capacidades coordinativas se mejoren con cierta representatividad. A continuación se presenta cuadro por cuadro las diferencias más representativas.

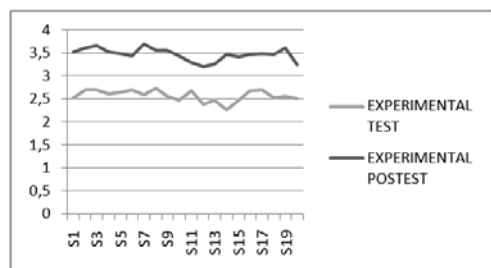


Gráfico 1. Promedio de cada sujeto evaluado grupo experimental.

Los dos gráficos anteriores muestran las mismas consideraciones para el grupo control y grupo experimental en relación

a los promedios de las variables, la diferencia se relaciona con que en estos se observa cada sujeto. Es evidente en estos gráficos que el grupo experimental demuestra una avance más notorio (las líneas de las graficas demuestran mayor alejamiento), esta aclaración es pertinente en el sentido que no solo se observa un avance en relación a la sumatoria de los promedios de todo el grupo, sino, que se confirma lo expresado en el gráfico dos ya que el avance se da individuo por individuo.

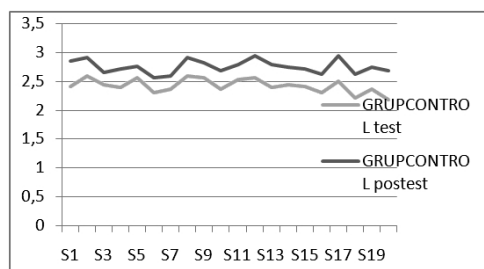


Gráfico 2. Promedio de cada sujeto evaluado grupo control.

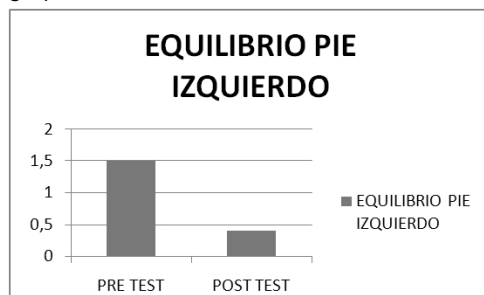
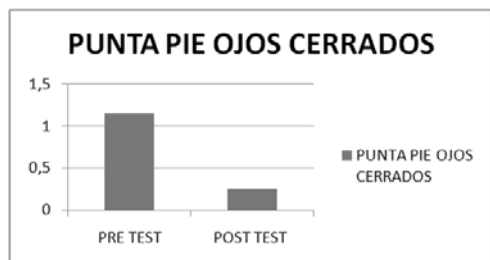


Gráfico 3. Promedio test y posttest para equilibrio pie izquierdo grupo experimental.

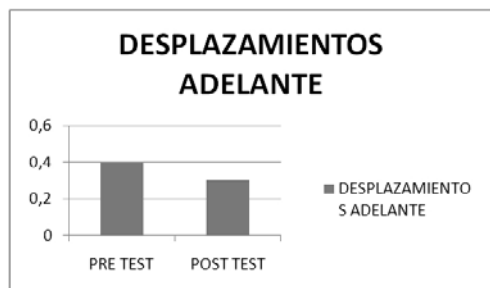
Al observar las líneas de las evaluaciones superpuestas, se determina un avance mayor en el sentido que el grupo experimental inclusive en algunos casos inicio por debajo de los del grupo control y su avance estuvo por encima de aquellos niveles, es decir, en el estado inicial los promedios más bajos en algunos sujetos se encontraban en el grupo experimental, en el estado final, todos los sujetos de este grupo se encuentran a mayores niveles que en el grupo con-

trol, lo anterior lleva a determinar que existen otras consideraciones no solo de orden evolutivo en el avance, sino que existe una variable interviniente que está determinando este avance, se infiere que esta es, los procesos didácticos y metodológicos construidos para este proceso, que son regidos bajo los principios pedagógicos de la planeación y estructuración coherente y consistente para la adquisición y mejoramiento de habilidades y destrezas motrices planteados por Murcia et al (1998), Meinel (1977) y Piaget (1972).



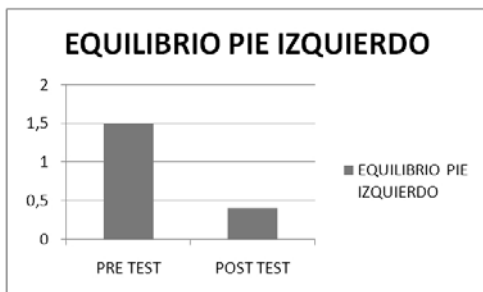
Grafica 4. Promedio test y posttest punta de pies ojos cerrados grupo experimental.

Para el grupo control se aumento 0,34 el promedio en relación a las variables medidas, si se recuerda la teoría del profesor Piaget, esta menciona que los infantes en relación a lo sensorio motriz deben aumentar por procesos evolutivos que se construyen a partir de la maduración del sistema nervioso, esto queda evidente en las cifras constatadas en los promedios del grupo control.



Grafica 5. Promedio test y posttest desplazamientos adelante grupo experimental.

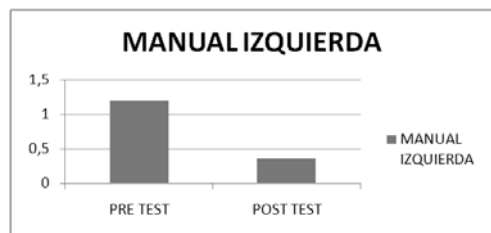
Para el grupo experimental se aumento en 0,9 el promedio de las variables medidas, lo anterior sigue en concordancia con lo expuesto en el grafico anterior, el punto a resaltar es que se demuestra que existe una influencia positiva por parte del programa aplicado a los infantes en relación a las variables medidas, en tal sentido, la diferencia entre los dos grupos es de 0.56, lo anterior deja evidente un mejoramiento de las capacidades coordinativas con la aplicación del programa, al respecto lo teóricos del entrenamiento deportivo (Platonov, 2001; Groosser, 1992 y Zintl, 1991) manifiestan que este tipo de capacidades solo se pueden abordar si se aplican procesos sistemáticos, continuo y rigurosos por periodos de tiempo que excedan los tres meses. Este es el caso del programa aplicado.



Grafica 6. Promedio test y posttest para equilibrio pie izquierdo grupo experimental.

Para este caso se hace evidente que las propuestas sobre trabajo de ambos lados de forma equilibrada mejoran el desempeño sobre el lado del cuerpo no dominante Teixeira y Silva (2003), Zapata (2001) y Bilbao y Oña (2000) afirman la importancia del movimiento de equilibración y estimulación con igual criterio para los dos hemisferios, ellos plantean posturas que se confirman desde la teoría, al afirmar que existe la necesidad de fortalecer para un mundo pensado y construido para personas con dominancia derecha, la utilización del lado izquierdo del cuerpo. Después de aplicado el programa se confirma lo anterior en el sentido

que se mejoró para el grupo experimental la expresión motriz relacionada con el equilibrio en el pie izquierdo, la variable mejoró un punto por encima en el grupo experimental en relación al grupo control.



Grafica 7. Promedio test y postest mano izquierda grupo experimental.

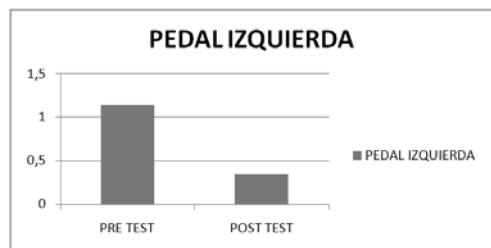
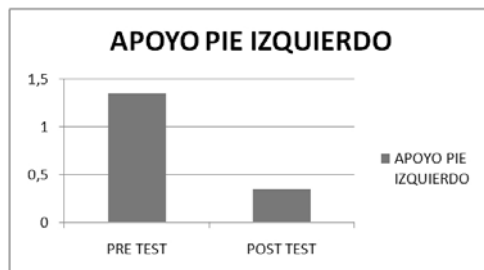


Grafico. 8. Promedio test y postest pedal izquierdo grupo experimental.

En la teoría de la motricidad, se muestra de manera constante la necesidad de abordar los trabajos sobre lo denominado por Sánchez Bañuelos (2000) como coordinación visomotora, esta posee dos aspectos que son las viso-manual y la viso-pédica, si bien es cierto que el trabajo de forma independiente de cada una de estas trae avances en estas mismas, existen algunas evidencias (Ramos 1979 y Oliveria 2007) que dejan manifestar que el abordaje simultáneo de lo oculo-pédico y lo oculo-manual desarrolla significativamente estas capacidades.

Lo anterior queda evidente al observar las Gráficas 6 y 7; En la primera el grupo experimental tuvo una influencia positiva de 0,85 por encima del grupo control y en la segunda de 0,8, es decir, se evidencia una ganancia con un programa como el que fue aplicado para los infantes por

medio del estudio, estos postulados están sustentados a su vez teóricamente en Vasquez y Muñoz (1995) que manifiestan que la integración visomanual conjuga una serie de habilidades del área motriz como son la lateralidad, direccionalidad, apreciación y manejo preciso del espacio y tiempo e igualmente involucran la percepción visual, dando lugar a movimientos corporales y manuales precisos. Existen actividades globales de la integración visomanual, en las cuales la percepción actuando de manera integrada y coordinada con el movimiento, permite al sujeto su adaptación al espacio con precisión y destreza de movimientos y desplazamientos. De igual forma, existen actividades finas de la integración mencionada, en las cuales la movilidad manual y la percepción visual permiten al sujeto la realización de actividades finas y delicadas, así como también le permite obtener una preparación adecuada para dar inicio al aprendizaje de la lectoescritura.



Grafica 9. Promedio test y postest pie izquierdo en el grupo experimental.

Garipuy (2001) menciona que normalmente nos referimos al lado de la mano dominante para distinguir diestros de zurdos. Pero, al igual que con la mano, otras partes del cuerpo como los ojos, los hombros, las caderas y los pies se caracterizan por una preferencia hacia la derecha o izquierda. El estudio que ella realizó en 1997 con 665 jugadores de tenis, hombres y mujeres, mostró que el proceso de lateralización desempeña un papel obvio sobre los aspectos técnicos del juego. El análisis de los datos mostró

que hay muchas conexiones entre un patrón de lateralidad del juego y sus fuerzas y debilidades. Por ejemplo, una derecha o revés buenos no se adquieren sólo durante un entrenamiento bien planificado, si no que dependen también mucho del patrón de lateralidad del juego, es decir, esta autora manifiesta abiertamente su preferencia por las bondades del trabajo hacia el ambidiestrismo; asimismo, la aplicación del programa confirma las evidentes ganancias al respecto, para el grupo experimental se observa evidente que desde el apoyo en el pie izquierdo en cuanto a la evaluación de este gesto motriz una influencia positiva.

Todos los resultados relacionados con la lateralidad, lo que dejan determinar es el avance hacia el lado no dominante de todo el grupo (se debe recordar que de los sujetos de la investigación, solo tres eran de dominación lateral izquierda); lo anterior se sustenta en lo planteado por Gesell y Amatruda (1976) los cuales manifiestan, al referirse al principio de la asimetría funcional que: “según este principio el organismo tiende a desarrollarse asimétricamente. El ser humano posee un lado preferido y demuestra esa preferencia lateral. Junto con esa asimetría funcional se manifiesta una asimetría neurológica, una mitad del cerebro es dominante con respecto a la otra mitad”, es decir, con los resultados se deja claro que aunque se poseen una preferencia genética, el trabajo de los dos lados no debe ser priorizado, sino, estimulado para darle irradiación y multiplicidad de experiencias al educando. Lo anterior se sustenta en los resultados observados en el estudio para la aplicación del programa construido para las capacidades coordinativas.

En el grafico 10 se muestra que existe una influencia mas alta en relacion al avance del grupo experimental sobre el grupo control, aunque avanzaron los dos grupos a los cuales se les aplico el programa para el post- test y esto se relaciona con la teoria al referir que existe una progresión con la edad (Meinel) que aunque



Grafico. 10. Promedio test y posttest pies juntos grupo experimental.

no este completamente desarrollado, sí muestra una alternativa de avance, al respecto en el estudio, es mas alto el avance para el grupo experimental, en relación a los resultados hallados se puede inferir que el hecho que se halla mejorado en los dos lados del cuerpo ayudando a que en el salto se mejore el gesto y por tanto se evidencia en el indice de medición, asimismo desde las motivaciones de los niños afirma Meinel que el salto es una forma de movimiento que les gusta a los niños, como contendio, este proceso fue tenido en cuenta en cada una de las sesiones de clase. Para tal fin el trabajo multivarido para gestos motores, permite contribuir en una alternativa de formación como la planteada por el programa.

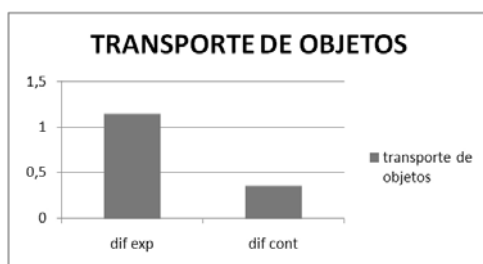
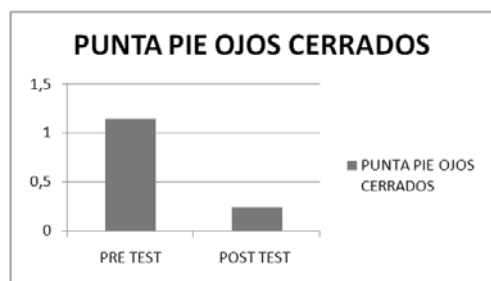


Grafico 11. Promedio test y posttest para transporte de objetos grupo experimental.

La grafica 11, muestra como el grupo experimental avanzo 0,8 en la evaluación general mas que el grupo control, es decir el programa le permitio a los educandos mejorar su desempeño en la evaluación para el item mencionado. Para Muñoz



(1990) una habilidad básica en los niños que hacen parte del estudio es la de coger y este proceso debe estar acompañado de multiplicidad de combinaciones con otras posibilidades de movimiento, en ese mismo sentido, el mismo autor al mencionar a Gallahue (1982), manifiesta que el acompañamiento de las manos con un objeto se caracteriza por 5 estadios, y que esta maduro entre los cuatro y cinco años, después de la enunciación de este postulado teórico, el proceso ejecutado desde el programa determinó el desarrollo de actividades más complejas (vista desde la coordinación) como una opción para contribuir en el avance de la motricidad en distintos niveles del educando.

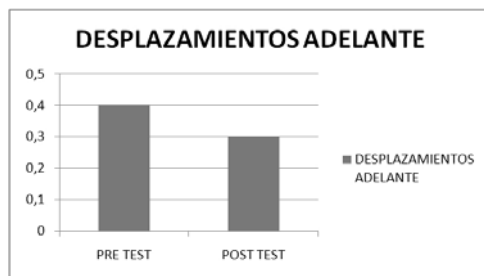


Grafica 12. Promedio test y posttest punta de pies ojos cerrados grupo experimental.

La diferencia a favor del grupo experimental para este variable fue de 0.6, desde lo teórico lo que se puede analizar al respecto es como el control postural como elemento especial tiene un alto componente desde el equilibrio, siendo así, esta relación es asumida por González Tamayo (2008) como: “el equilibrio constituye la base de la actividad relacional y el sustrato físico de la capacidad de iniciativa y de autonomía del niño, tan es así que muchos de los niños que, por una u otra razón, presentan dificultades en su equilibración, suelen ser tímidos, retraídos y excesivamente dependientes, quizá como consecuencia de las múltiples frustraciones y fracasos vividos con ocasión de experiencias que constituyen la base física de la capacidad de autonomía

e iniciativa en cualquier niño: corre, saltar, trepar,...etc....” sin equilibrio la postura tiene dificultades y esto posee su incidencia en los factores socio-afectivos del infante, un programa de desarrollo a este nivel debe ser apoyado en el sentido que procesos didácticos con esta perspectiva permite fortalecer la intención marcada en los infantes y por ende mejorar sus facultades socio-motrices.

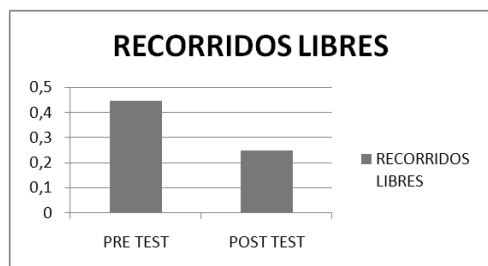
Se confirma lo anterior, si se hace una referencia cruzada con lo planteado por Perez (1974) al afirmar que: “Los agentes realizadores del equilibrio son los dos órganos sensoriomotrices, éste depende esencialmente del sistema laberintico y del sistema plantar”; normalmente se suele distinguir un equilibrio estático y uno dinámico, al ser el equilibrio un factor esencial en la adaptación espacio temporal y de la coordinación dinámica general, los ejercicios normalmente propuestos en educación psicomotriz tienden a favorecer la estática del sujeto y del control de las actitudes del cuerpo en el espacio, permitiéndole tomar conciencia de su cuerpo y la realización más óptima de sus posibilidades con él y con su entorno.



Grafica 13. Promedio test y posttest desplazamientos adelante grupo experimental

En los procesos desarrollados con el grupo experimental, existieron algunas variables analizadas que presentaron poco avance, entre estas están los desplazamientos adelante, uno de los factores que infiere esta posibilidad se relaciona en el sentido que estos factores, no se construyen o modifican en un solo

momento, deben ser abordado de forma sistemática y prolongada (casi a lo largo de la vida), es decir, su avance es de carácter evolutivo, al respecto Muñoz (1996) menciona: “La percepción espacial no es solo el lugar de los desplazamientos, sino que constituye parte de nuestro pensamiento, en el cual se insertan los datos de la experiencia, así, el espacio se vuelve representativo y simbólico”, en tal sentido se hace pertinente aclarar que esto último (simbólico y representativo) se construyen en procesos de socialización primaria (la escuela y la familia), lo anterior, permite definir que una intervención con tan corto tiempo y sin esta especificidad en cuanto a los objetivos no alcanza mayores niveles de mejoramiento, se refleja esta posición frente al estudio definido que el grupo experimental solo avanzó 0.1 en relación al grupo control. Diferencia considerada como no representativa.



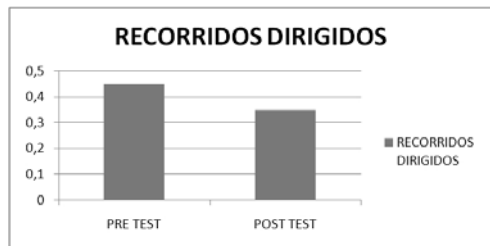
Grafica 14. Promedio test y posttest recorridos libres grupo experimental.

En un primer instante para este resultado es preciso retomar el estadio de pensamiento concreto de piaget, en este se menciona que durante este (que ocupa aproximadamente desde los dos años de vida hasta los diez, once años), el sujeto logrará emplear toda una serie de operaciones entre las que están la clasificación, la Seriación, la Conservación del número, el Mantenimiento del orden espacial, el mantenimiento del orden temporal y avanzará notablemente en la comprensión de fenómenos externos y la causalidad, para este estudio los componentes referidos al mantenimiento, permite inferir que se re-

lacionan con el avance “normal” que tiene cualquier individuo, adicional el programa, consideraba desde diversas posibilidades los recorridos pero no fomentaba la creación en el sentido de cambiar el estadio que ya poseen el infante que fue objeto de esta investigación.

Asimismo, para Muñoz, (1996) se hace necesario que el maestro de la motricidad debe ser consciente de que: “Nuestro cuerpo, para llevar la información sobre las propiedades espaciales de su medio, esta provisto de dos sistemas receptores que son: el sistema visual y el sistema táctil-Kinestésico. Es por ello que los trabajos enfocados al desarrollo motriz del niño tienden a que tome conciencia de la organización del cuerpo en el espacio, ya que las informaciones perceptivas y sensoriales (exteroceptivas), permite que el niño tenga una imagen de su cuerpo en el espacio y de favorecer, consecuentemente, los movimientos dinámicos. La adaptación del espacio, pues, resume la calidad de orientación del propio cuerpo, ya que el mismo se construye y se representa en ese espacio, el cual determina las nociones de arriba/abajo, alto/bajo, derecha/izquierda, direcciones oblicuas, delante/detrás. Las adaptaciones espaciales del programa debe ser un punto de referencia en el sentido que su intervención debe de mejorar y por lo menos debe ser prolongada (no solo en el tiempo sino, estimulada en cada sesión) para obtener índices de mejoramiento mas positivos, lo anterior se deja claro que la diferencia entre grupo control y experimental no es representativa (0,2), pero se debe mencionar que como en todas la variables medidas, todos los índices fueron de mayor avance para el grupo experimental.

Fundamentalmente, en la dirección que sugieren Pastor Pradillo (2007), Gil Madrona y Navarro Adelantado (2005), Mendiara Rivas (1999), por citar algunos de ellos, se deben realizar actividades donde se planteen ambientes motrices dejando a los niños jugar en libertad creativa, donde el maestro actuará como animador y se



Grafica 15. Promedio test y postest recorridos dirigidos grupo experimental.

plantearán situaciones motrices abiertas a la exploración y el descubrimiento guiado, y se dictarán consignas abiertas a la interpretación personal de los niños, se presentarán tareas semi definidas que puedan precisar y se harán propuestas de juegos. Lo que se pretende es estimular los comportamientos sensorios motores, mejorar las habilidades motrices, potenciar el componente cognitivo y la adquisición de las tareas, y posibilitar los comportamientos afectivos y relacionales, es decir, los recorridos dirigidos u orientados por patrones cerrados no fueron un elemento didáctico central en el estudio. Partiendo de esta premisa lo que se orienta básicamente es que lo arrojado por el programa en el grupo experimental para esta variable, se determina porque no se orientaron procesos cerrados de dirección específica, sino, procesos didácticos donde la libertad y creación eran fundentes y esenciales. Desde los aspectos numéricos la diferencia entre los dos grupos fue de 0.1.

6. Conclusiones

En los niños existe un proceso evolutivo que se construye a partir de la maduración del sistema nervioso. Pensando en las capacidades coordinativas, y bajo criterios de un programa educativo, también se puede lograr un avance si se estructura un programa con condiciones específicas que den cuenta de una intención precisa y partiendo de experiencias sensorio motrices, que les permiten construir sus conceptos y experiencias motrices.

En la incorporación de experiencias de índole motriz es importante vivenciar el trabajo y hacerlo equilibradamente en los diferentes ejes y planos del cuerpo, para construir un aprendizaje donde se desarrolle la integralidad del sujeto.

Es importante involucrar a los niños en actividades que les permitan trabajar los sentidos de forma individual y combinada, ya que esto garantiza resultados positivos en la asimilación y acomodación de nuevas experiencias de tipo motriz enriqueciendo su desempeño a la hora de generar movimientos con su cuerpo.

Es indispensable generar espacios donde el niño sea el actor de su propio conocimiento, permitiendo que vivencie, cree y modifique sus acciones internas y externas; relacionando así su cuerpo dentro un entorno.

Diversificar las tareas motrices en una sesión, brinda la posibilidad de que el niño aprenda a organizar y regular el movimiento; para así adaptar o modificar las acciones realizadas.

7. Recomendaciones

Los procesos educativos relacionados con lo motriz deben de concentrar su evaluación en unas pocas variables ya que la diversificación de estos hace que la concentración en el objetivo se disminuya y por ende los resultados en unos momentos no se distingan por su representatividad.

La armonía de un movimiento es el resultado de una previa asimilación inferida por los sentidos; que permite una disociación del movimiento y una correcta y adecuada ejecución.

Las actividades rítmicas y expresivas permiten experimentar en el niño el contacto de su propio cuerpo con el espacio y sus elementos; creando un aprendizaje significativo.

Incluir elementos de estimulación como la música, le permite al niño hacer una relación más amplia y completa con su mundo

exterior a través del ritmo, y la interacción con otros niños; favoreciendo su desarrollo psicosocial y su evolución motora.

Los niños vivencian un proceso evolutivo continuo, sin embargo este debe ser educado y orientado, posibilitando diversas formas de manifestación de cada movimiento para enriquecer su bagaje motor y hacerlo menos complejo.

Algunos movimientos educados en los niños no tuvieron un avance significativo debido a que la adquisición y perfeccionamiento de los movimientos debe ser trabajado en periodos de tiempo prolongados, ya que el sistema sensorio motor adquiere estos patrones a partir de la experiencia, modificando cada vez la información.

8. Bibliografía

- Batalla, Flores Albert (2000): *Habilidades motrices*. España: INDE. pp. 8-14.
- Bilbao, A. y Oña, A. (2000): La lateralidad como habilidad entrenable. Efectos del aprendizaje sobre el cambio de tendencia lateral. *Motricidad*. 6, 7-27.
- Carvalho, J; Luis Assunção*Assunção, L y Valter Pinheiro** Pinheiro, V. (2009): A importância do treino das capacidades coordenativas na infância. *Efdeportes* (revista electrónica), (14) 132. Disponible en: <http://www.efdeportes.com>
- Collazo, A. (2002): *Capacidades Físicas Motrices*. ISCF Manuel Fajardo. Carpeta: Teoría y Metodología de la Educación Física. Libro Digital. C. Habana.
- Cook, T.D, y Campbell, D.T (1979): *Quasi-experimentation. Design E analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Costa Santos, A. (1997): *O contributo da Dança no desenvolvimento da Coordenação das Crianças e Jovens. Estudo comparativo em alunas de 11 e 12 anos do Ensino Básico, praticantes e não praticantes de Dança. Tese de Mestrado em Ciência do Desporto na área de especialização Desporto para Crianças e Jovens*. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física – Universidade do Porto.
- Fericgla, G y Josep, M. (1999): *Metodología, Módulo seis*. Barcelona: Editorial IMGESA.
- Fernández García, J; Mercado Díaz, F y Sánchez Herrera, M. (2003): Teoría y práctica psicomotora de la orientación y localización espacial. *Efdeportes* (revista electrónica), (9) 59. Disponible en: <http://www.efdeportes.com>
- Gallahue, D. (1982): *Understanding Motor Development in Children*. New York. John Wiley & Sons
- Gardner, H. (1991): La danza. *Kinesis* (2) 6.
- Garipuy, C. (2001): El uso de la lateralidad en el entrenamiento del tenis. *Coaching & sport science review*. (9) 23.
- Gesell, A. y Amatruda. (1976). *El desarrollo del niño de los 0 a los seis años*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Grosser, M. (1992): *Principios del entrenamiento deportivo*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Jiménez Ortega, J. y Jiménez de la Calle, J. (2002): *Psicomotricidad: teoría y programación para educación infantil, primaria y especial*. Madrid: Escuela Española
- Lago, C. (2001): El entrenamiento de las capacidades coordinativas del fútbol. *Training fútbol: Revista técnica profesional*. 61.
- Meinel, K. (1977): *Didáctica del movimiento*. Ciudad de La Habana (Cuba): Editorial Orbe, 3ª edición,
- Meinel, K y Shnabel, G. (2004): *Bewegungslehre-Sportmotorik*. Alemania: Copyright by Sportverlag, R.D.
- Muñoz, L. (1990): *Desarrollo motor y educación física infantil. Teoría básica*. Neiva: Usco.
- Muñoz, L. (1996): *Educación Psicomotriz*. Armenia: Editorial Kinesis. Tercera Edición.
- Murcia Taborda, J y Ángel, L. F. (1998): *Escuelas de formación deportiva y entrenamiento deportivo infantil. Un enfoque integral*. Armenia: Editorial Kinesis.
- Ortega, E. y Blázquez, D. (1997). *La Actividad Motriz, en el niño de 3 a 6 años*. Argentina: Editorial Cincel.



- Pastor Pradillo, J. L. (2007): Motricidad. Perspectiva psicomotricista de la intervención. Sevilla: Wanceulen
- Piaget, J. (1972): Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*. 15(1), 1-12.
- Piaget, J. (1988): *Seis estudios de psicología*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Piedrahita, J. (2008). *La danza como medio potenciador del desarrollo motriz del niño en su proceso de formación deportiva en las escuelas de fútbol*. Universidad de Antioquia, Instituto Universitario de Educación Física, Especialización en Educación Física: Entrenamiento Deportivo. Medellín – Colombia.
- Platonov, V. N. (2001): *Teoría general del entrenamiento deportivo olímpico*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Prado, J; Salazar, R; Márquez, R y Serrano de Moreno, S. (2009): La Educación Física en la enseñanza y aprendizaje de las destrezas básicas motrices. Primera parte. *Efdeportes* (revista electrónica), 13 (130). Disponible en: <http://www.efdeportes.com>
- Sánchez Bañuelos, F. (2003): *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Editorial Pearson Educación.
- Teixeira, L. y Silva, J. (2003): Reduction lateral assymetries in dribling: the role of bilateral practice. *Laterality*. 8 (1), 53-65.
- Valdivia, A; Lara, R.F y Espinoza, C. (2008): Prontitud coordinativa: perfiles multivariados en función de la edad, sexo y estatus socio-económico. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. 8 (1)
- Vasquez de Gomez, W y Muñoz de Pimentel M. (1995). Evaluación psicopedagógica II. Caracas: Registro de publicaciones de la Universidad Nacional Abierta. (236 - 239).
- Zapata, O.A. (2001): *La psicomotricidad y el niño en la etapa preescolar*. México: Editorial Trillas.
- Zintl, F. (1991): *Entrenamiento de la resistencia*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

La educación ambiental. Mirada retrospectiva para la construcción de presente¹

HÉCTOR IVÁN ESTRADA GIRALDO²

“El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación”

Paulo Freire

Resumen

La necesidad de conocer la pertinencia del currículo que tiene vinculada la Educación Ambiental en la formación de pregrado, es el argumento que motivó el conocimiento de las concepciones y la relación que existen entre la formación y el ejercicio profesional de un grupo de licenciados en *Educación Básica con Énfasis en Educación Física Recreación y Deporte*, del Politécnico Jaime Isaza Cadavid de la ciudad de Medellín -Antioquia-. Para la recolección de la información se usó como técnicas la entrevista y revisión de documentos institucionales, la información sistematizada se analizó desde el paradigma descriptivo-interpretativo, con enfoque socio-crítico; lo permitió evidenciar la importancia que tiene para los licenciados la Educación Ambiental, su integración al currículo y su construcción reflexiva, donde se redimensionó el papel del docente con una formación más íntegra y universal, es decir totalizadora, además se identificó y describió las concepciones que tienen los licenciados en donde se resalta la superación de la visión físico-naturalista con la vinculación de aspectos de lectura contextual de territorio, auto cuidado en un especial interés por lo didáctico pedagógico.

Palabras clave: Educación Ambiental, Currículo, Educación, Educación Superior, Concepciones, Educación universitaria

Environmental education. Look back to the present time construction

Abstract

The need of knowing the curriculum pertinence that the environmental education is involved in the under-graduated formation, it's the argument that motivated the knowledge of the conception and the relationship that there are between the formation and the professional practice of a group of professional teachers in Basic Education with emphasis in Physical

¹ Recibido: Noviembre 08 del 2010. Aceptado: diciembre 16 del 2010

² Héctor Iván Estrada Giraldo. Magister en Educación-Docencia. Universidad de Manizales. Docente e Investigador Instituto Técnico Jaime Isaza Cadavid de Medellín. Su tesis de maestría la dirigió el Dr. Dairo Sánchez Buitrago de la Universidad de Manizales.



Education Recreation and Sport of the "Politécnico Jaime Isaza Cadavid" of Medellín –Antioquia-

For the collection of the information, the interview and the institutional documents review were used like research technics. The systematized information was analyzed from the descriptive-interpretative paradigm with social-critical approach; the previous let showing what important that it's for the professional teachers the environmental education and its integration to the curriculum and making reflexive constructions where the teacher's role is appreciated with a more integral and universal formation, it means, in a totalizator way, besides the conceptions were identified and described that the professional teachers have where the overcoming of the physical-naturalistic vision is stood out with the connections of territory context reading, self-care in a special interest for pedagogical aspects.

Keywords: Environmental education, curriculum, education, superior education, conceptions, university education

1. Planteamiento del problema

En la estructura misma del sistema educativo y, específicamente en la Educación Superior, el alma y el eje estructurante es el currículo, desde el cual se debe mirar permanentemente, desde la crítica reflexiva; es por eso que el desconocimiento de la incidencia que tienen los currículum, con orientaciones en Educación Ambiental (EA) en la formación del profesional universitario, se convierte en una falencia que se traduce en: bajo control en los procesos formativos, desactualización curricular ante las necesidades formativas del presente, falta de criterios para la actualización curricular; además se corre el riesgo de obtener egresados que no respondan como profesionales integrales, en sociedades que lo requieren y perdiendo así la oportunidad de crear acciones efectivas y significativas que impacten positivamente el desarrollo de nuestra sociedad. Es claro que sí algo puede movilizar la construcción de un pensamiento, que permita la recuperación, la re-valoración, la re-significación del ser humano y su re-instalación en natura, es el ejercicio educativo en sociedades que se instalen en principios de civilidad y ante todo, en construcción de humanidad.

Por lo anterior, esta investigación se orientó hacia el conocimiento de las relaciones entre la formación en EA del licenciado y su ejercicio profesional, a partir de las concepciones de los graduados de la Licenciatura en *Educación Básica con Énfasis en Educación Física Recreación y Deporte*, en la institución universitaria, Politécnico Jaime Isaza Cadavid de Medellín, en otras palabras, la investigación indagó el papel transformador del currículo en el ejercicio laboral cotidiano desde la docencia, desde las pertinencias y desde necesidades sociales, y específicamente se preguntó sobre ¿Cuáles son las concepciones, de los graduados, sobre la influencia del currículo que integra lo educativo ambiental en su formación profesional?

2. Algunas reflexiones

En los últimos 50 años se viene gestando y fortaleciendo una invitación para el cambio en la forma de entender y de concebir el mundo, así como de las interacciones del humano con el ambiente al cual pertenece, esta nueva forma de racionalidad implica interpretar el mundo más allá del paradigma antropocéntrico, para orientarse hacia lo biocéntrico, donde la vida sea razón y meta de la existencia; donde se incluyan las interrelaciones de todos los organismos, lo humano en todas

sus dimensiones y el funcionamiento integral del planeta, para buscar regular las interacciones de los humanos entre sí y, de ellos con el resto de las especies, así como con su entorno.

Con los grandes avances tecnológicos, científicos y en telecomunicaciones, la gran mayoría de la población mundial tiene acceso a la información sobre la crisis ambiental y las problemáticas que enfrenta el hombre moderno, sin embargo, no ha sido suficiente para motivar cambios de actitud pertinentes, además de compromisos que garanticen la supervivencia humana, junto a otras formas de vida en el ecosistema. Esta problemática no tiene antecedentes en la historia de la humanidad, ya que se están despilfarrando y agotando los recursos naturales, así como la oferta de bienes y servicios ambientales, que son el resultado de miles de millones de años de evolución y coevolución, de flujo e inversión de materia y de energía.

En períodos recientes muchas de las actividades y programas desarrollados por los estudiantes y docentes, han estado marcados por una perspectiva ecologista- conservacionista del medio, lo cual ha promovido una mirada sesgada de la concepción de Ambiente, además de una visión fragmentada y reduccionista de las relaciones del ser humano con la naturaleza y en especial la falta de comprensión con las leyes naturales, sin ello no sería posible el equilibrio dinámico del planeta, como sistema. Asimismo, esa forma particular de acercar los individuos al conocimiento del Ambiente, configura en los grupos sociales unas representaciones, en las cuales los elementos físicos y naturales son los únicos componentes del Ambiente, olvidándose en la mayoría de los casos, de los factores sociales y culturales como entidades activas en estas relaciones.

La materialización de la inclusión ambiental en el currículo, tanto en la formación básica secundaria, como en la universitaria ha presentado serios inconvenientes, debido, entre otras cosas,

a la escasa formación de los docentes, a la falta de una visión integradora y global de la EA, lo cual ha traído como consecuencia, que los estudiantes, como agentes potenciales de cambio, no estén integrando la EA desde una perspectiva socio-crítica, transformadora de sí mismo y de su entorno, desde su praxis individual y colectiva, en forma permanente.

Debe construirse una educación que prepare para el ejercicio de una ciudadanía con pensamiento reflexivo, crítico, activo y responsable, que brinde las condiciones y estrategias para la participación de la vida colectiva, aspectos que promueve la Educación Ambiental, que además valore la diferencia y la inclusión, como complementos en la diversidad cultural, sin dar lugar a discriminaciones.

En la actualidad, la Educación propicia un mayor campo de acción, al considerar la cambiante realidad del presente, por lo tanto, es importante incluir la Educación Ambiental en un marco comprensivo e integrador, que le permita, por un lado posicionarse para alcanzar sus metas y por el otro, articularse en forma pertinente con otras dimensiones de la educación contemporánea moderna como son lo simbólico, lo psicológico, lo estético y lo socio-político.

3. Ambiente: el crisol donde naturaleza y cultura son uno

"Hay suficiente en el mundo para cubrir las necesidades de todos los hombres, pero no para satisfacer su codicia"

Mahatma Gandhi

Encontrar un concepto que satisfaga todas las expectativas, especialmente los requisitos para hacer del tema un aspecto tangible y concreto, en acciones que cobijan todas las esferas del quehacer humano y por lo tanto que tenga un carácter holístico, integral e integrador, es un reto al cual se enfrenta todo el movimiento ambiental



En el rastreo del concepto de Ambiente es frecuente encontrar planteamientos como: es “todo lo que nos rodea”, lo que está implicando que el ambiente está por fuera del ser humano. Su origen “proviene de la Biología Lamarkiana, en el siglo XIX, citado por Gallopín, quien definió el ambiente en su acepción mecánica y biológica, como el conjunto de acciones elementales desde el exterior sobre un organismo”. (León Alcalá 2005); además en este planteamiento se manifiesta el carácter antropocentrista del concepto, planteamiento que puede ser controvertido para unos y acertado para otros; pero lo que sí deja entrever, es que sólo concibe la existencia de lo ambiental, mediado por el ser humano, he aquí un gran reto para abordar.

Para Noguera y Pineda (2009) “Spinoza es el primer ecólogo de la Modernidad y es el filósofo que se atreve a pensar en el ser como multituto o todo-múltiple. Con él comienza un tipo de pensar complejo, que es ocultado por la razón lineal y analítica,... el individuo es una construcción necesaria para legalizar la propiedad privada, como un derecho burgués que nace, precisamente, del clímax del egocentrismo”. Por su parte Leff citado por León Alcalá (2005) plantea que desde la percepción de la crisis ecológica se fue configurando un nuevo concepto de ambiente: “una visión del desarrollo humano, que reintegra los valores y potenciales de la naturaleza, las externalidades sociales, los saberes subyugados y la complejidad del mundo negados por la complejidad mecanicista, simplificadora, unidimensional, fraccionaria, que ha conducido el proceso de modernización”.

Ahora bien, plantear lo ambiental como una relación de tipo permanente e invisible, de equilibrio dinámico, compleja e interdependiente, entre lo intrínseco (emociones, percepciones, sentimientos) y lo extrínseco (variables climáticas, los recursos, el otro) de cada ser, de cualquier ser, puede dar cuenta que todo lo que hagamos o haga el ser, afecta lo externo y todo lo externo afecta lo interno cualquiera que sea el nivel o grado de afectación.

En relación con esto Rodas (2010) plantea “*si por ejemplo, ¿el ambiente espiritual nos rodea o está dentro de cada uno? ¿Es el exterior reflejo del interior y el interior modificado por lo externo?*”. De lo que se está hablando es que, extrínseco e intrínseco, biótico y abiótico, ser humano y naturaleza, son formas de nombrar elementos que se complementan, interaccionan y se confunden en el crisol de la vida.

Es importante plantear otras miradas donde la clara diferenciación entre los componentes, o en este caso, entre sistema y entorno, es lo que permite la posibilidad de mirarse desde el otro y lo otro, como lo plantea Luhmann, citado por Sánchez (2006) “El punto de partida de cualquier análisis teórico-sistémico debe consistir en la diferencia entre sistema y entorno. Los sistemas están estructuralmente orientados al entorno, y sin él, no podrían existir. Los sistemas se constituyen y se mantienen mediante la creación y conservación de la diferencia con el entorno, y utilizan sus límites para regular dicha diferencia. Sin diferencia respecto al entorno no habría autorreferencia, ya que la diferencia, es la premisa para la función de todas las operaciones autorreferenciales. En este sentido, la conservación de los límites es la conservación del sistema.” Además, plantea Luhmann, (1998). “Existen sistemas autorreferenciales. Esto tiene, por lo pronto, un significado muy general, hay sistemas que tienen la capacidad de entablar relaciones consigo mismos y de diferenciar las relaciones frente a las de su entorno”

4. La educación ambiental: posibilidad de reencuentros

“El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación”,

Paulo Freire

La EA no puede ser ajena a la crisis del sistema educativo, de la misma manera que la perspectiva ambiental no lo es a los problemas del desarrollo y por lo tanto, debe asumirse como una dimensión que inscribe el tejido social y lo orienta hacia la construcción de una calidad de vida, fundada en principios y valores, en acciones coherentes a nivel teórico y práctico, que dé cuenta de un crecimiento económico viable, de un desarrollo que beneficie a todos, con justicia social y equidad. En este contexto, plantea, León Alcalá (2005), *“el proceso educativo también debe estar orientado, entre otros, al conocimiento y transformación favorable de la realidad ambiental y a la comprensión y concientización de la importancia del ambiente como fuente de recursos, ámbito cultural, receptor de la acción humana y como un mundo donde se pueden formar y consolidar valores que apoyen los postulados acerca del papel del ser humano en el desarrollo sustentable”*

Debemos buscar una educación que prepare para ejercer una ciudadanía con pensamiento reflexivo, crítico, activa y responsable, brindando estrategias para participar de la vida colectiva, que valore la diferencia y la inclusión, como complementos en la diversidad cultural, sin dar lugar a ninguna discriminación por raza, credo, origen, género, edad, aspectos que promueve la EA; en relación con la Política Nacional de EA (2002) plantea, *“Atendiendo al carácter sistémico del ambiente, la Educación Ambiental debe ser considerada como el proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente”*.

Por lo tanto se debe considerar la EA como una educación multicultural, para el ejercicio y la participación democrática,

que reivindique los Derechos Humanos, lo cual debe trascender a una educación no limitada ni circunscrita a los temas de la ecología, comprometida con la diversidad y con la lucha contra la pobreza, sin relegar la historia particular de la experiencia latinoamericana.

En la actualidad la Educación, permite un mayor campo de acción para considerar la cambiante realidad del presente, por ello, es importante incluir a la Educación Ambiental en un marco educativo comprensivo e integrador, que le permita por un lado, posicionarse para alcanzar sus propias metas y por el otro, articularse en forma apropiada con las otras dimensiones de la educación contemporánea moderna, como son lo espiritual, lo psicológico, lo estético y lo socio-político.

Al establecer el origen del surgimiento de la EA en Colombia, tendríamos que remontarnos a las sociedades antiguas en donde se preparaba a los hombres en estrecha y armónica relación con la naturaleza. Para Ángel, 1997 citado por Noguera (2004), *“la perspectiva ambiental surge, de una parte, de los desarrollos diversos que tuvieron la ecología y la antropología –como ciencia que no lograban acotar su objeto de investigación según los parámetros de la académica clásica – y, de otra parte, de las presiones que diversos grupos de la sociedad civil europea, norteamericana y posteriormente latinoamericana habían ejercido y continúan ejerciendo sobre la oficialidad científico tecnológica ligada al manejo, en términos de mercancía, de los recursos naturales renovables y no renovables”*.

Si bien en los últimos 60-70 años, la EA ha sido orientada y motivada en forma progresiva por la problemática ambiental, fue a finales de la década de los 60 y principios de los años 70, el periodo en que se muestra más claramente la preocupación de la comunidad mundial por las graves condiciones ambientales, producto del deterioro y la crisis ambiental, es en este período que, con mayor fuerza, empieza a hacer nombrada en diversos foros in-



tergubernamentales, en los que se plantearon cuáles deberían ser las políticas y acciones de mayor incidencia desde lo educativo ambiental.

En este mismo sentido, de conformidad con la Constitución Política de Colombia, de 1991, la Ley General de Educación (115 de 1994) y el Decreto 1743 (1994), se establece el marco legal en Colombia de los proyectos de EA para todos los niveles de educación formal, y al mismo tiempo, se fijan los criterios para la promoción de la EA, formal e informal.

En especial, el Decreto 1743 de 1994, en su artículo segundo orienta sobre los principios rectores de la EA, los cuales tienen como base fundamental la interculturalidad, formación en valores y de participación y formación para la democracia, la gestión y la resolución de problemas, estos elementos deben estar presentes en todos los elementos del currículo. Desde este punto de vista la propuesta de investigación pretende acercarse a la comprensión de las incidencias de los procesos de formación en EA a nivel curricular y en la formación del profesional universitario una vez termine su ciclo de preparación académica e ingrese a la vida laboral.

5. El sujeto: el actor en los procesos de investigación

***"Nadie es, si se prohíbe
que otros sean",***

Paulo Freire

El ser humano, como sujeto epistémico, estudia e investiga, y como resultado de dicha actividad produce saberes, prácticas sistémicas, datos e instrumentos; en cualquier caso, el sujeto experimenta procesos formativos dentro de un grupo humano con características culturales, sociales y económicas identificables. Se plantea entonces, la necesidad de hacer referencia a las comunidades académicas y no académicas, y a sus lecturas particulares del mundo social y natural, así como a la

innegable aceptación de que todo sujeto epistémico se inicia con la inmersión en los saberes y prácticas propias del existir común y cotidiano, sin desconocer que el medio cultural establece al respecto, una diferencia significativa.

Se hace entonces necesaria una dialéctica apropiada para comprender las transformaciones conceptuales y metodológicas que producen las autoconstrucciones y los cambios en ese sujeto cognoscente, como también las configuraciones y redefiniciones del objeto mismo, y postular al mismo tiempo, una construcción relacionada, en el sentido de que no puede existir un sujeto epistémico, sin su objeto de conocimiento y viceversa, sobre el cual concentrar su actividad cognoscitiva sistemática y rigurosa.

Un sujeto diverso con múltiples intereses que está en la búsqueda de reconocerse a sí mismo, lo intrínseco, que le es difícil reconocer, valorar la otredad, lo extrínseco, un sujeto instalado en la naturaleza por su naturaleza, es decir un individuo que por su origen, sus elementos constituyentes, su evolución y su nicho es parte de natura. Un sujeto que ha ocasionado ruido, que ha construido, destruido y transformando su paisaje, enrareciendo sus relaciones con el otro, con lo otro y consigo mismo, que se viene pensando en la certidumbre e incertidumbre de su futuro como especie ante una naturaleza dominada por él.

Un sujeto instalado en la institucionalidad del sistema educativo ambivalente, activo, cambiante, pensante, reflexivo e irreflexivo, transformador de su presente y futuro, además de registrar su trasegar, su postura como ser histórico, transformador, mediante los sistemas sociales, con elementos culturales, como actos de ser, que lo adaptan a su entorno, proclive a dominar el mundo y a otros seres humanos, con normas que lo regulan, pero que no se pone de frente a sus excesos.

Un sujeto que en la búsqueda de atesorar bienes y poder, que lo convierte en

esclavo de lo obtenido porque distorsiona su visión de mundo y sus relaciones, un sujeto con visión fragmentaria de la vida y de sus dinámicas que requiere entender la vida desde la integralidad de sus componentes como una mirada sistémica del ambiente.

6. Las concepciones: origen y meta de la acción humana

La creación del pensamiento es propia e inherente a la condición humana y especialmente desde su constructos culturales. El individuo cuenta con elementos cognoscitivos que, instalados en interacciones socio-culturales específicas, le permiten describir, representar, explicar y construir las formas de mirar el mundo y de allí, desde sus experiencias personales, plantear conceptos, que dan cuenta no sólo de su pensamiento, sino de su posición política.

Por otro lado, Giordan (1995) plantea las concepciones como *“teorías en tanto constituyen un conjunto de conocimientos relacionados entre sí, que sirven para abordar nuevas cuestiones, interpretar situaciones, proporcionar explicaciones y hacer anticipaciones, así como también, para formular nuevas concepciones, a través de ellas”* Por otra parte, el estudio de las concepciones, en la mayoría de los casos, ha estado asociado solamente a la exploración del conocimiento de sentido común; es decir, a la detección de las ideas que las personas conciben sobre un determinado objeto o fenómeno, en el contexto de la vida cotidiana.

7. El currículo: estructuración cultural de las sociedades

Desde la confrontación teórica con la experiencia práctica, haciendo un recorrido por la polisemia de currículo y de las corrientes y paradigmas de pensamiento que las producen, se presenta el enfoque que entiende el currículo como una selección y organización de cultura, no sólo como proceso de decidir las manifestacio-

nes de la cultura que deben ser incluidos o excluidos, sino los que se convierten en un conocimiento escolar a enseñar y aprender, y aquellos que no lo son, sino además el proceso de organizar, transmitir y evaluar la cultura seleccionada.

El término *currículum* está cargado ideológica y axiológicamente y se objetiva en formas manifiestas como: los Planes de estudio, Programas, textos escolares, guías curriculares y sistemas de evaluación internos y externos; también se presentan en formas ocultas y veladas tales como: construcciones escolares, la administración y organización escolar, el horizonte institucional, la interacción profesor-estudiante, el enfoque pedagógico-académico, y sobre todo la gestión y la cultura escolar.

Para Alicia de alba, citada por López (2010) se establece por Currículum *“la síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se llega a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social”*

Según Basil Bernstein (1998), *“el currículo son las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica y distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público. Refleja la distribución del poder y los principios del control social”*. Es por esto que la escuela cumple así un rol de normalización y homogenización de la población, mediante la aplicación de un paquete curricular uniforme en todo el país, dirigido a formar sujetos con un mínimo de habilidades y destrezas como requisitos para vivir en sociedad, sin un proyecto cultural y político definido y visible.

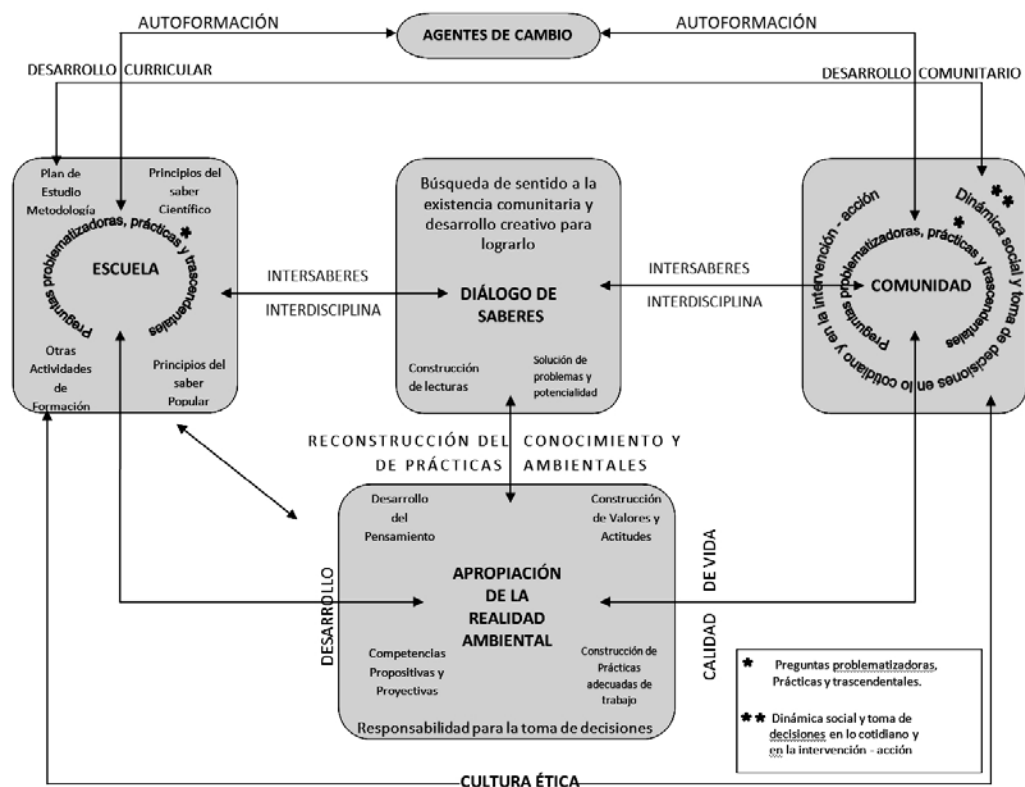
Según Henry Giroux (1997), en los profesores como intelectuales *“ciertas estructuras de poder producen formas*

de conocimiento que legitiman un tipo particular de verdad y estilo de vida". El poder en este sentido tiene, su relación con el conocimiento, un significado más amplio de lo que generalmente suele reconocerse. Como señala Foucault, en este caso el poder no sólo produce un conocimiento que distorsiona la realidad, si no que al mismo tiempo produce una peculiar versión de verdad.

Para Muñoz, Arrieta et al. (2001), "la escuela... debe tener muy claro que le Proyecto Educativo Institucional se nutre de acuerdos, negociaciones, consensos que conjuntamente se realizan con la comunidad, y que la vida escolar (el currículo) y su accionar..., estén de frente a dicha comunidad". Por lo anterior, se

puede expresar que el currículum actual da vida a una enseñanza y cultura escolar que parecen abrir y reforzar más la brecha de las desigualdades sociales, étnicas, lingüísticas y de clase. Las diferentes reformas reproducen en sus modelos los patrones de clase y estratificación, son intencionales a una situación de coyuntura económica y política lo cual los hace indiferentes a una realidad social.

A continuación se presenta un esquema conceptual, que muestra el alto nivel de integración de los diferentes componentes y que actúan en un sistema donde se deben articular muchos actores, en un diálogo que permita construir conocimiento colectivo, hacer acuerdos desde la civilidad.



Fuente: Muñoz, Arrieta, et al Una Nueva Escuela en Construcción "Desde los procesos formativos para el desarrollo ambiental local (2001)

8. La educación ambiental en la formación superior

Al establecer el origen del surgimiento de la EA, tendríamos que remontarnos a las sociedades antiguas en donde se preparaba a los hombres en estrecha y armónica relación con la naturaleza. Para Ángel, 1997 citado por Noguera (2004) *“la perspectiva ambiental surge, de una parte, de los desarrollos diversos que tuvieron la Ecología y la Antropología –como ciencia que no lograban acotar su objeto de investigación según los parámetros de la academia clásica – y, de otra parte, de las presiones que diversos grupos de la sociedad civil europea, norteamericana y posteriormente latinoamericana habían ejercido y continúan ejerciendo sobre la oficialidad científico tecnológica ligada al manejo, en términos de mercancía, de los recursos naturales renovables y no renovables”*.

Si bien en los últimos 60-70 años, la EA ha estado orientada y motivada en forma progresiva por la problemática ecológica – ambiental, fue a finales de la década de los 60 y principios de los años 70, el periodo en que se muestra más claramente la preocupación de la comunidad mundial por las graves condiciones ambientales, producto del deterioro y la crisis ambiental, es en este periodo que, con mayor fuerza, empieza a hacer nombrada en foros intergubernamentales en los que se plan-tearon las políticas y acciones de mayor incidencia desde lo educativo ambiental.

Se define la EA como el proceso en el cual los individuos y las colectividades se hacen conscientes de su entorno, a partir de los conocimientos, los valores, las competencias, las experiencias y la voluntad; de tal forma que puedan actuar individual y colectivamente para resolver problemas ambientales presentes y futuros.

Se hace necesario revisar las limitaciones que plantea en la práctica un proceso educativo eficaz en materia ambiental, ya que el desarrollo de la EA ha estado más vinculada a la evolución de los pro-

blemas ambientales, que a los modelos educativos al no lograr ser incorporados en los procesos mentales y la práctica cotidiana; es prioritario establecer una educación como factor de cambio social que se movilice en el intento de formar las actitudes, valores y conocimientos de los ciudadanos en un mundo amenazado en su supervivencia y cada vez más globalizado en sus interacciones.

La formación universitaria juega un papel fundamental en la comprensión del pensamiento científico en elementos útiles para el crecimiento equilibrado de la humanidad y de la sociedad, desde el trabajo consciente y responsable de sus egresados, lo cual puede impactar en forma positiva o negativa el ambiente donde interactúan y los recursos naturales disponibles para su desarrollo equitativo. Tradicionalmente se ha sostenido la concepción del conocimiento de una manera fragmentada y compartimentada, ya que hay una clara escisión entre lo social, lo ético, lo ecológico, lo biológico y lo físico que no da cuenta de la complejidad ambiental, ni del mundo.

Los procesos de investigación tienden a tensionar ciertas lógicas convencionales de construcción del conocimiento científico y permiten recuperar el interés educativo de la relación sociedad- naturaleza, y derrumbar el imaginario de la escisión entre naturaleza y cultura.

Para Noguera (2004). *“Desde la perspectiva moderna, la EA no ha sido más que un campo específico de las Ciencias de la Educación que se dedica,... a transformar la actitud del hombre frente a la naturaleza, conservando la escisión entre la naturaleza y la cultura. Este imaginario ha sido tan importante en las decisiones éticas, políticas, económicas y sociales de la modernidad, que se mantiene dentro de la EA típicamente curricular de nuestra escuela en todos sus niveles, en cuanto que, precisamente, nuestra escuela sigue mostrando al estudiante un mundo partido en pedazos, donde el todo es igual a la suma de sus partes”* La EA desde un enfoque pedagógico y epistemológico claro debe



convertirse en una estrategia que permita resolver, desde el currículo de los estudiantes, los problemas socio-ambientales locales, que contribuyan en forma alternativa en la intervención o solución de la compleja problemática ambiental, a nivel global.

La Universidad puede y debe tener un papel propio en la difusión de la preocupación ambiental y en la aportación de soluciones a los conflictos socio ambiental. Uno de los retos que enfrenta la sociedad actual se relaciona con la preservación de los ecosistemas, por cuanto la actividad antrópica resulta un importante componente de degradación ambiental; esto determina patrones de comportamiento cultural, dada la participación del hombre en todos los sistemas de producción y de la gestión de los servicios, así como sus implicaciones en los problemas y de la planificación futura del desarrollo social y económico, por lo cual resulta de la mayor importancia el estudio de las relaciones de interacción entre la tecnosfera y la biosfera en la búsqueda del conocimiento de tales interacciones para poder enfrentar y darle adecuada solución a las contradicciones surgidas entre estos elementos.

Complementario a la formación general universitaria y a la investigación científica, la EA tiene que estar presente no solo en aquellas titulaciones donde su utilidad y necesidad parecen más evidentes, si no en todos los programas de formación superior. Cualquier estudiante de nivel universitario tiene el derecho y la obligación de recibir formación ambiental, de una manera integral y totalizante que permita la formación de personas consientes y responsables que aprecien y respeten los ecosistemas y toda la forma de vida existentes en ellos.

Un propósito esencial de la EA universitaria, es que los estudiantes adquieran conocimientos suficientes para alcanzar una comprensión racional de los problemas ambientales que le permitan establecer su propia sensibilidad al respecto y tomar decisiones en función de los valores voluntariamente asumidos.

En todos los objetivos propuestos desde la estrategia internacional de EA directa o indirectamente quedan incluidos dentro de las metas de la educación universitaria, al encargarse no sólo de la formación de especialistas, sino también de la formación del profesorado y en muchos casos de la formación técnica y vocacional.

9. Ruta metodológica

En ésta investigación se implementó la metodología descriptiva-interpretativa con enfoque socio-crítico lo que permite una comprensión del objeto de investigación y del fenómeno estudiado, mediante técnicas como: entrevista y grupo focal, entre otros.

El enfoque socio-crítico surge como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas y pretenden superar el reduccionismo y el conservadurismo; introduce la auto reflexión crítica en los procesos del conocimiento, recupera al ser y sus necesidades, tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y da respuesta a determinados problemas originados por éstas; sus principios son: conocer y comprender la realidad como praxis, unir teoría y práctica (conocimiento, acción y valores).

De acuerdo con Robotton y Hart (1995), *"la Educación Ambiental que se inscribe en una perspectiva socio-crítica, invita a los participantes entrar en un proceso de identificación con respecto a sus propias concepciones y actividades de educación ambiental (....) la reflexión crítica debe abarcar igualmente las premisas y valores que fundan las políticas educacionales, las estructuras organizacionales y las prácticas en clase"*. Como se puede percibir, es asumir la posición política desde la reflexión de los intereses, necesidades y sentires del ser.

9.1 Técnicas para la recolección de la información

En particular se aplicó la entrevista semiestructurada; la parte estructurada proporcionó una base informativa que permitió la comparación; la parte no es-

estructurada añadió interés al proceso y dio a conocer características específicas. Esta técnica contó con preguntas previamente estructuradas con función de guión, pero con posibilidades de modificar o anexar otras en el momento adecuado, obteniendo resultados de mayor significancia, por su mayor libertad y flexibilidad en la obtención de información.

La entrevista se aplicó a siete (7) graduados del programa de licenciatura en *Educación Básica con Énfasis en Educación Física y Deporte*, del Politécnico Jaime Isaza Cadavid. Como requisito para la entrevista se tuvo como criterios: **a.** Que estuvieran trabajando en ejercicio directo como licenciados en instituciones educativas formales; **b.** Que hubieran cursado la materia de Educación Ambiental; y **c.** Disposición para desarrollar la entrevista.

La convocatoria se inicia con la base de datos proporcionada por el Politécnico Jaime Isaza Cadavid y se logró obtener mayor información mediante referidos, o sea que de la información de un entrevistado llevó a la información del siguiente.

La entrevista se estructuró, relacionando las preguntas con las categorías deductivas, estas categorías fueron planteadas para responder a la pregunta y los objetivos de la investigación; luego las entrevistas se transcribieron en su totalidad, conservándose todas las respuestas y expresiones planteadas por los entrevistados.

Además se adelantó una **revisión documental** de registros escritos que permitieron ver y describir los cambios de sentido o evolución que ha tenido, desde el diseño Curricular y Microcurricular, el programa del la Licenciatura en *Educación Básica con Énfasis en Educación Física Recreación y Deportes*, en el Politécnico Jaime Isaza Cadavid, documentos que en la actualidad se registran en formatos de manejo institucional (FD 70).

9.2 Sistematización y análisis de la información

Para abordar el análisis en la investigación se partió del paradigma descriptivo

Interpretativo, cuya finalidad “*es la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos, estudiando sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo; enfatiza en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable y aceptando que la realidad es dinámica, múltiple y holística* (La torre et al, 1996 citado por Cardona 2007)

Una vez realizada la entrevista, se llevó a cabo la transcripción de las grabaciones y la reducción de información mediante la utilización de agrupaciones y la codificación. Para la unidad de análisis escogieron expresiones, preposiciones u oraciones relacionadas con el objeto de estudio.

La información obtenida se sistematizó mediante una matriz de doble entrada, lo que permitió organizar la información con agrupaciones previas, llamadas categorías deductivas; proposiciones temáticas como una forma de nominar las respuestas de los entrevistados; las agrupaciones emergentes que son las categorías inductivas que surgen del análisis de resultados y los códigos alfa numéricos, como una forma de agrupar las respuestas. Esta matriz permitió cruzar la información entre entrevistados y así hacer los análisis de resultados relacionando las concepciones por categorías deductivas y desvelando las categorías emergentes.

10. Análisis de resultados

Cuando se habla de concepciones se está hablando de la forma en que vemos el mundo y especialmente, como transcurrimos por él; es importante entender que este planteamiento de orden simbólico-cultural se encarna en las raíces más profundas de lo que es el ser humano, su esencia y su evolución, y que de toda concepción (entendida como elementos cognoscitivos que, instalados en interacciones socio-culturales específicos, le permiten a lo humano describir, representar, explicar



y construir las formas en que ve el mundo y de allí, desde sus experiencias personales, sentimientos y precepciones, plantear conceptos, que dan cuenta no solo de su pensamiento sino de su posición política) se pasa a las acciones que consciente o inconscientemente constituyen la cotidianidad del ser, constituyendo de alguna manera, la forma como una civilización lee y marca la ruta de su devenir, en donde se pone de manifiesto su adaptación al medio o la manera de poner en riesgo la supervivencia de sí mismo y de las otras formas de vida.

Se establece el ambiente como un sistema formado por elementos naturales y artificiales que están interrelacionados y que son modificados por la acción humana. Se trata del entorno que condiciona la forma de vida de la sociedad, que incluye valores naturales y socio-culturales que existen en una región y en un momento histórico determinado, para Lucie Sauve (2006) *“el ambiente es una realidad cultural y contextualmente determinada, socialmente construida, que escapa a cualquier definición precisa, global y consensuada. Una EA limitada a una u otra de las diversas representaciones conceptuales de ambiente sería incompleta y respondería a una visión reducida de la relación con el mundo”*.

El no evidenciar, en seis de los siete licenciados entrevistados, concepciones de orden educativo - pedagógico que permitan visualizar su formación en el pregrado, es señal clara de que se debe crear procesos mentales, que permitan instalar en los licenciados una mirada que trasague desde aspectos de orden naturalista y conservacionistas, como caminos o pretextos para promover conexiones más profundas en donde las resignificación de las interacciones sean entendidas como vínculos de interdependencias entre las formas vivientes y entre estas y las formas inertes; hasta ir más allá de una mirada inmediatista y utilitarista de un bienestar enmascarado en estilos de vida maquinados como propuesta social, procesado como opción de satisfacción y vendido como

libertad; todo esto montado en gigantescas maquinarias aceitadas permanentemente por los leguajes de poder y de dominación para constituir poderes hegemónicos.

Poder referenciar en los licenciados el componente pedagógico y la enseñanza, asociándolo a cuidar y valorar el ambiente es tener la posibilidad de un agente propiciador de civilidad y, especialmente un docente que aborde lo educativo ambiental desde estrategias como la sensibilidad, que le permite entender al otro y lo otro, es escuchar o dejarse decir algo del entorno, de natura y convertirlo en autorreferencia del ser, es decir, es la posibilidad que, mediante el reconocimiento del otro y de lo otro se conviertan en referentes de nuestra propia existencia, de poder evidenciar en las dinámicas de lo externo nuestras posibilidades, nuestras cambios, nuestras relaciones y nuestra vulnerabilidad como especie; al respecto Leff plantea que *“la pedagogía de la complejidad ambiental reconoce que aprehender el mundo parte del ser mismo de cada sujeto; que es un proceso dialógico que desborda toda racionalidad comunicativa construida sobre la base de un posible consenso de sentidos y verdades.”* Leff, citado por Noguera (2004). En esta afirmación, el rol del docente es de facilitador y en algunos casos interprete de la lectura de la naturaleza, un ejercicio que tiene pretensiones hermenéuticas.

Bien sabemos que es un camino plagado de miradas de indiferencia, de acciones funcionalistas y utilitaristas, de visiones catastróficas y apocalípticas, de posiciones antropocentristas e individualistas, en la mentira que en colectivo nos hemos creído, pensando que el mundo se ha creado exclusivamente para nosotros. En contraposición y como un nuevo devenir, la formación desde lo educativo ambiental en el pregrado, empieza a crear su propio sello, el que se viene consiguiendo, a fuerza de pulso, abriéndose espacio hacia una mirada de colectividad, en donde lo educativo ambiental, redimensiona las interdependencias como un entramado de relaciones, trenzado por el azar evolutivo,

una mirada que está cambiando de perspectiva con tendencias más esperanzadoras y de responsabilidad hacia el medio, donde el individuo se potencia en y para los colectivos sociales.

El licenciado en Educación Física debe mirar o representar el cuerpo como una unidad o individuo bio-dinámico e integral en un mundo ídem, comprendiendo lo bio-dinámico como expresión de movimiento, de flujo, de excitabilidad, de respuesta a estímulos, de referenciación espacial con otros cuerpos, superando la visión biomecánica; un cuerpo que no esté escindido, separado; en donde lo físico y lo psíquico sean dimensiones complementarias e imbricadas, un cuerpo como morada placentera, fuerza de vida y no solo una medio de trabajo.

Es el cuerpo un medio de conocimiento trascendental del ser y contextualizado en el mundo simbólico-cultural, en donde la cultura no esté en contravía de natura sino como posibilidad de repensarse, de reconstruirse y de recrearse en ella. Mirar el cuerpo como una forma de morar, de habitar el mundo y el medio para entrar en la escena de la vida; una vida en perspectiva de otras vidas como acción o forma de autorreferenciación, en otras palabra el otro como espejo o referencia de mi existencia, en la búsqueda de equilibrio dinámico que vincule lo interno y externo del ser, al respecto se plantea *“lo ambiental como una trama de relaciones, como una forma ética de ser, como una manera de comprender nuestra propia vida...lo ambiental enriquece, amplía, transforma, transgrede y propone alternativas culturales*. Noguera (2004)

Hacer una transposición didáctica de lo ambiental desde la escuela es un reto que presenta exigencias, en especial cuando el docente no ha construido e interiorizado el concepto, porque está instalado en su imaginario, una idea tan generalista como que el ambiente es lo que nos rodea, o se concibe en términos funcionalistas de beneficio para el humano como un mirada que no trasciende desde lo ecológico hasta lo social, sin entender ni dimensionar

su dinámica ni su complejidad, en general no se hace distinción entre los conceptos de ecología y ambiente, soportadas en argumentaciones ambiguas que no logran establecer una diferenciación conceptual clara, aunque se sustenta que dichos conceptos presentan una estrecha relación.

Lo anterior se evidenció en la exploración de las concepciones que presentan los licenciados, en asociación y en forma recurrente, expresiones que evidencian un pensamiento donde se está haciendo referencia a algo externo al ser, es por esto que se expresan palabras como: “valorarlo, conservarlo, preservarlo, protegerlo, aprenderlo a cuidar, entender el Ambiente, hacerlo productivo, crear conciencia de lo que actualmente estamos habitando”, esto lleva a retomar la clásica y muy instaurada concepción de lo ambiental como todo lo que nos rodea, lo que a su vez propicia una pregunta ¿lo interno al ser no es ambiente?. Una forma sencilla y a manera de ejemplo, para la construcción y apropiación del concepto, es evidenciar las afectaciones cotidianas que en salud física y mental se van produciendo por la falta de dinamización del cuerpo en lo que se conoce como sedentarismo, ésta puede ser una de las tantas vías para mostrar la compleja relación de carácter permanente y dinámica, entre lo intrínseco y extrínseco de cada ser, lo que lo hace un ser intra e interrelacionado.

Un licenciado, desde la perspectiva de la EA es un profesional que integra conocimiento y cotidianidad, transversaliza saberes como una búsqueda de pertinencia en su función de transmisor de cultura, es un transformador de la educación, de su docencia, de su oficio de docente en la posibilidad de ofrecer bienestar, salud, sensaciones y percepciones y felicidad; es tener la posibilidad de mirar el cuerpo como una profunda experiencia de trascendencia de lo humano.

La EA como factor de inclusión, de aceptación a la diferencia, de diálogo ente pares, es una forma pedagógico-didáctica



de enseñar a cuidar, valorar, conservar y proteger el ambiente como esencia vital, partiendo de un compromiso individual, que se debe adquirir con todo el Medio que nos rodea. En este sentido la EA se proyecta en una forma de vivir y de crear conciencia a niveles individual y social, que se instaura con elementos simbólico-axiológicos; para Bourdieu, citado por Bravo (2010) los bienes simbólicos se definen como “el sistema de relaciones objetivas entre diferentes instancias caracterizadas por la función que cumplen...” en este caso en particular se presentaron: **la balanza** como un símil, que relaciona el equilibrio, la justicia, la justa medida, la honestidad; **la casa** el *Oikos* de los griegos, una casa que sobrepasa unas cuantas paredes y un techo, habitada en un sistema particular que incluye a todos los seres de múltiples singularidades en un espacio de pluralidad que llega a conjugar el ser, el estar y el hacer para el convivir; **el corazón** es *“noción de centro, occidente hace de él la sede de los sentimientos la afectividad y la intuición, los hindúes lo consideran el lugar de actividad divina, es el origen de los ciclos del tiempo, lugar escondido y secreto de la conciencia, la sede de la inteligencia y la sabiduría, base misma de la naturaleza intelectual y símbolo del movimiento, expansión y reabsorción del universo”* Chevalier y Gheerbrant (2008). **La responsabilidad**, como un ejercicio autónomo, libre y consciente en la toma de decisiones en la búsqueda de un ser cada vez más consecuente con su devenir.

Es de resaltar que en las concepciones de los licenciados se empiezan a vislumbran vínculos entre un elemento natural como el agua, la tierra, la materia orgánica e inorgánica, en donde se asocian con elementos axiológicos como la responsabilidad, la concienciación, entre otros; además, lo asocian a responsabilidades intergeneracionales futuras.

Algunos licenciados presentan en sus respuestas enfoques catastróficos pero la mayoría de los graduados vislumbran una EA con enfoque esperanzador y plantean que este tipo de espacios académicos son

fundamentales para generar compromisos sociales de trascendencia y que es la educación y ellos como licenciados que tienen una responsabilidad histórico- social de mucho valor. Un licenciado de Educación Física Recreación y Deporte, como integrador de **logos, physis y ethos** en una búsqueda de ser integral, un artífice de la creación de vínculos, de respuestas vinculantes, rizomáticas, poieticas, ante un educación lineal, desintegradora y autista.

11. Aplicación en la vida profesional

Los egresados hacen una diversidad de aplicaciones que van desde acciones propias en las instituciones educativas como: el cuidado de zonas verdes, el manejo y control del ruido, el aseo de los espacios de formación, el manejo de animales domésticos o de compañía, en animales en peligro de extinción, el manejo de residuos sólidos con el reciclaje, el cuidado del agua, la higiene personal hasta caminatas ecológicas aprovechadas para el reconocimiento del paisaje y el territorio; en estas respuestas se vislumbra un planteamiento integral e integrador de lo educativo ambiental con planteamientos que ligan las condiciones externas al bienestar, que influye directamente la cotidianidad del ser específicamente en los ambientes de trabajo, de formación y en el hogar.

Es de resaltar los planteamientos con que asocian la EA y la Educación Física; son relevantes entablan relaciones discursivas relacionadas con el cuidado del cuerpo, haciendo un paralelo con aspectos que afectan considerablemente a nuestras sociedades como por ejemplo el consumo de sustancias psicoactivas en contraposición con los beneficios de la práctica del deporte y la recreación. Lo anterior es especialmente importante, porque se supera un aparente reduccionismo de lo ambiental a elementos de orden físico naturalista e integra aspectos de connotaciones sociales muy importantes para el individuo en términos de auto cuidado, en

términos emocionales, psicológicos, físicos y sociales, y de orden cultural en la medida que se reconoce el enorme impacto en el entramado social de las implicaciones de las sustancias psicoactivas

Se presentan planteamientos muy configurados, desde formación del licenciado en Educación Física, y es lo relacionado con que cada elemento, concepto abordado en el programa académico debe tener su traducción inmediata en la cotidianidad del ser y específicamente en el quehacer de la institución educativa; en este aspecto los licenciados son funcionalistas y pragmáticos; surge la pregunta de hasta qué punto este pragmatismo está dando espacios al análisis, la reflexión, la creación, la estética y la vinculación a estructuras culturales.

La aplicación de la EA en la vida profesional se deriva del ejercicio de un trabajo de transversalidad, desde cada una de las aéreas, para crear conciencia, cuidando los recursos y realizando la menor contaminación posible; en la investigación es reiterativo el tema de la transversalidad, pero no ha logrado permear lo suficiente los programas de formación, dando la impresión de que la EA está asociada inconscientemente al concepto de currículo, el cual a su vez lo relaciona con programa y/o asignatura.

Se plantea desde los licenciados la relación entre la Educación Física y la EA por su afinidad, ya que los estudiantes en una clase están en contacto con todo el medio físico y climático respondiendo como ser corpóreo a las exigencias del medio y en especial el licenciado crear las relaciones cognitivas y socio afectivas que promuevan un aprendizaje positivo y propositivo.

12. Respuesta a las expectativas como profesional

Cinco de los siete entrevistados responden que la materia cumple las expectativas de los licenciados, especialmente por su posibilidad de aplicación en cada momento en que vivencia con los discen-tes, especialmente se enuncia la posibilidad que desde estos temas se lideren

proyectos transversales con experiencias significativas y por lo tanto, se sugiere hacerla más evidente en la estructura curricular. Solo un graduado plantea que no le amplió su perspectiva del mundo porque no le aportó conocimientos de relevancia para su ejercicio profesional.

Dentro de las argumentaciones se plantea que tanto la EA como la Educación física son *“las áreas del futuro y van muy de la mano”* argumentando que es allí donde el ser humano se desarrolla en todas sus dimensiones y que el poder contextualizarlo desde lo social le da la posibilidad de propiciar cambios en lo personal con marcados paralelos entre las actuaciones antes y después de tener la formación y especialmente la de formar *“una conciencia positiva y de responsabilidad”*

En respuesta a las expectativas como profesional, uno de los licenciados dice: *“que cuando uno se gradúa es que se da cuenta al enfrentarse a la población, que debe concentrarse en esas cosas que luego las va a necesitar”*, en cierta medida porque se debe transversalizar el área del educador físico, donde se puedan plantear y liderar proyectos como educador; la EA debe enfocarse mejor a enseñarle a los estudiantes que cuiden el ambiente, a conocer mejor los ecosistemas y su funcionamiento. Mientras no se enseñe y no se den elementos conceptuales claros, históricos-sociales, de conocer el origen y la evolución de los fenómenos, enfatizando desde la básica primaria y secundaria, y en especial en la formación en educación superior (formación de formadores), no estaremos llevando a cabo ningún proceso de transformación.

Cinco de los siete graduados responden que la materia de EA está entre muy pertinente y pertinente; plantean que el conocimiento de los fundamentos y la posibilidad de aplicación de la EA permite versatilidad para los abordajes curriculares en distintos niveles de formación, desde la orientación a la educación con niños, al cuidar el ambiente en forma lúdica, entre muchas otras posibilidades. Dos de los graduados plantearon que fue poco pertinente y lo sustentan en



que faltó mucho de pedagogía y no se amplió conocimiento convirtiéndose en lo que para algunos es llamado materia de relleno; pero coinciden en que es totalmente necesario para los licenciados

De otro lado, el desarrollo de la materia de EA, mediada por las experiencias del docente, permitió desarrollar actividades significativas para la formación y el futuro laboral; del proceso surgen productos, como por ejemplo el diseño de una cartilla que pudo mostrar los vínculos de lo ambiental con la Educación Física y aplicarla en acciones que se desarrollen en las instituciones educativas.

13. Conclusiones

Con la información recolectada en las entrevistas realizadas a los licenciados del Politécnico JIC, se presenta una diversidad de posiciones que permiten plantear algunas tendencias. Se configuró una posición claramente marcada, la que se orienta a exaltar la importancia y la necesidad de hacer proceso de formación, concienciación y acciones encaminadas a la protección, no solo de las otras formas de vida, sino en general, de todos los recursos naturales. En esta posición se proyecta un licenciado sujeto de discurso, agente social de cambio, sensible, preocupado, pensante, con posiciones como individuo, con proyecto de vida e igualmente con apuestas en proyecto de humanidad.

En relación con el objeto directo de la investigación, en otras palabras, lo relacionado directamente con la concepción que tienen los graduados sobre ambiente, es de reseñar aspectos como: un concepto profundamente instalado de lo ambiental como un todo pero siempre externo, este tipo de respuestas se presentó desde lo físico-naturalista y ecologista, ahora bien, en sus respuestas se desprenden connotaciones diversas como: **a.** El ambiente como elemento de valor y juicio desde lo humano de bueno o malo. **b.** Una visión catastrófica de inminente vía a la destrucción, y de una inconsciencia generalizada donde nadie

o muy pocos hacen algo para cambiar y mejorar las condiciones actuales de un ambiente cada vez más deteriorado. **c.** Algunos graduados se refieren a la forma de relacionarse con otras personas. **d.** Es interesante evidenciar como algunas respuestas están asociando en su pensamiento con aspectos de orden social.

Algunos elementos emergentes que surgen de las respuestas, con porcentajes aun no significativos, pero si muy interesantes en la medida que empiezan a evidenciar evolución y transformación en el pensamiento son las expresiones que dejan ver aspectos **primero** de orden relacional como por ejemplo cuando asocian lo ambiental a asuntos de la relación con las otras personas como, familiares, estudiantes, compañeros de estudio y de trabajo; **segundo** se empieza a superar lo netamente ecologista-naturalista y se presentan aspectos de transformación antrópica como lo construido, la tecnología, entre otros y **tercero** se expresan aspectos que rebasan lo generacional en la medida que se piensa en las próximas generaciones con expresiones que podríamos denominar como eco solidaridad intrageneracional.

La gran mayoría presenta su disposición a convertirse en agentes de cambio y a participar activamente en programas y proyectos que los convoque, es decir que se puedan vincular desde propuestas que involucren al cuerpo, desde su función biodinámica, desde lo creativo y recreativo y especialmente, el deporte desde la mirada que permita una salud física y mental; todo lo anterior desde una estructura educativa que permita construcciones culturales.

Es importante resaltar que un número importante de respuestas integraban varios aspectos, lo que empieza a evidenciar avances conceptuales y posiblemente actitudinales en los graduados, en cuanto a sus concepciones de lo ambiental. Las salidas de campo, la protección de la naturaleza y los temas relacionados con el arte son tres aspectos que motivan y convocan de forma significativa; además son temas que permiten su integración lo

que posibilitaría un trabajo estratégico de gran convocatoria e impacto.

Los graduados presentan disposición e interés por los temas ambientales, se muestran motivados por el tema e interesados sobre lo que ven y lo que piensan, llegando a planteamientos como por ejemplo, que todo lo que uno estudia se relaciona con el ambiente, así comprenden

a todas las áreas del conocimiento y del trabajo tienen un vínculo con el ambiente.

Posibilidad y potencialidad de intervenir una gestión o intervención, consciente, concertada y planificada en cada uno de los factores que inciden como riesgos en determinadas situaciones ambientales, asumiendo así, el rol de ser actores sociales importantes para el desarrollo.

Bibliografía

- BASIL, Bernstein. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Teoría, investigación y crítica. Madrid.
- BONILLA-CASTRO, Elssy y RODRIGUEZ S. Penélope. (2000) *La Investigación En Ciencias Sociales*. Más allá del dilema de los métodos; Grupo Editorial Norma. Barcelona.
- BRAVO, M. María Teresa. (2010). *Investigación y Educación Ambiental*, La Investigación en Educación Ambiental en México; Colombia
- CARDONAR, Juan Diego (2007) *La Educación Ambiental un Estudio de las Concepciones de Profesores de Educación Básica y Media en Colombia*; universidad Internacional de Andalucía Huelva.
- GIORDAN, A. (1995). «Los Nuevos Modelos Del Aprendizaje: más allá del constructivismo», en: Perspectivas, XXV, 1.
- GIROX, Henry A. (1997) *Pedagogía y Política de la Esperanza*. Teoría, Cultura y Enseñanza; ediciones Agenda Educativa.
- HERNANDEZ S., Roberto. FERNANDEZ C. Y BAPTISTA, P. (2004). *Metodología de la Investigación*, Editorial Mc Graw Hill, tercer Edición, México.
- LEONALCALA, Carmen Luisa. (2005) *Programa director de Educación Ambiental para la Universidad Nacional Experimental de Guayana*, Tesis Doctoral. Universidad de la Habana; Cuba
- LÓPEZ GIL, María Aracelly. (2010) *Teorías Curriculares*. Universidad de Manizales, Facultad de educación; fotocopia.
- LUHMANN, N. (1998). *Sistemas sociales: Lineamientos para una teoría general*; trad. Silvia Pappé y Brunhilde Erker; editorial Anthropos; Universidad Iberoamericana; Santafé de Bogotá: CEJA, Pontificia Universidad Javeriana. México.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2002). Política Nacional de Educación Ambiental.
- Ley General de Educación: ley 115.
- Muñoz, Alcides, ARRIETA, Morinson, et al. (2001). *Una Nueva Escuela En Construcción "Desde los procesos formativos para el desarrollo ambiental local"*, Edición Universidad Distrital Francisco José de Caldas. MEN. Córdoba Colombia.
- NOGUERA, de Echeverri Patricia. *El Reencantamiento del Mundo*. (2004). Universidad Nacional de Colombia IDEA. Manizales, Colombia.
- NOGUERA E., Patricia y PINEDA M., Jaime (2009) *Environmental Philosophy and Phenomenology: Transition of Subject-Object to the Fabric of Life inspired by the Question of Contemporary Poetic Habitation*; acta fenomenológica latinoamericana. Volumen III. Colombia
- RODAS, Edilberto (2010) *¿Qué es Educación Ambiental?*; texto inédito. Medellín.
- ROBOTTON, I. y HART, P. (1995). "Behaviorist Environmental Education Research: environmentalism as individualism". *The Journal of Environmental Education*, n°2, pp. 5-9.
- SAUVÉ, L. (2006). L'éducation relative à l'environnement. Fiche thématique. In Gagnon, C. (2006) Rehausser la viabilité et renforcer la participation citoyenne – Un guide pour l'application territoriale du développement durable par un Agenda 21e siècle local. Canada.
- SANCHEZ BUITRAGO, Dairo (2006). *Mesianismo En El Pensamiento Ambiental Latinoamericano*; Texto inédito, Manizales-Colombia
- <http://artelena.wordpress.com/2008/06/08/corazon-simbologia/CHEVALIER y Gheerbrant> consultado el 17 de octubre de 2010.

Concepciones de los maestros del Instituto Técnico Marco Fidel Suárez de la ciudad de Manizales, frente a las capacidades excepcionales¹

CLAUDIA CÁRDENAS ZULUAGA ²

Resumen

Uno de los problemas que manifiestan los maestros cuando se enfrentan a trabajar con estudiantes con capacidades excepcionales, ha sido la dificultad de modificar tanto los estereotipos como las concepciones con éstos vienen; muchas veces propiciados por los medios de comunicación y las mismas experiencias educativas, generando así una visión sesgada o parcial de las capacidades excepcionales. Estas concepciones, de manera directa, indirecta, explícita o implícitamente se vean reflejadas en su praxis pedagógica de los maestros.

La presente investigación es, ante todo un intento, de comprender cuáles son los orígenes de esas concepciones cómo sobrevive el pensamiento y se proyecta en las prácticas educativas de los maestros; impregnando de connotaciones morales y leyes no escritas. Desmitificar ideas, concepciones arraigadas en una cultura educativa, más sentidas que pensadas precisa de algo más que una buena argumentación. Se habla de movilizar esas concepciones, más que de cambiar pensamientos y creencias fácilmente confirmadas, a través de un caso aislado o de literatura sensacionalista.

La unidad de trabajo estuvo conformada por ocho docentes que tienen experiencia educativa con un alumno con capacidades excepcionales adscritos al Instituto Técnico Marco Fidel Suarez de la ciudad de Manizales. Los aspectos metodológicos se abordaron desde la perspectiva de una investigación comprensiva a través de un enfoque cualitativo de corte Etnográfico. Para recoger la información en la presente investigación se utilizó la entrevista.

Palabras clave: superdotación, capacidades excepcionales, concepciones de los maestros, modelos explicativos de la superdotación.

Teachers' conceptions to face up to exceptional abilities at Technical Institute Marco Fidel Suarez in Manizales city

Abstract

When dealing with students with exceptional abilities one of the problems expressed by the teachers has been the difficulty to modify not only the stereotype but the conceptions with which they come, most of the times fostered by the media and the educational experience itself, thus creating

¹ Recibido: Noviembre 13 del 2010. Aceptado: Diciembre 16 del 2010.

² Claudia Cárdenas Zuluaga. Nacionalidad: colombiana. Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Manizales. Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Docente e investigadora de la Universidad de Manizales, Colombia. Correo electrónico: claudiacardenas@hotmail.com

a biased or partial view of exceptional abilities. These conceptions are reflected in the pedagogical practice of the teachers in a direct, indirect, explicit or implicit way.

This current research is primarily, a try to understand what are the origins of those conceptions, how thinking survives and is projected in the teachers' educational practice, permeating moral connotations and unwritten laws. Demystify ideas, concepts rooted in an educational culture, more felt than thought, needs more than a good argument. It is about mobilizing those ideas more than changing thoughts and beliefs easily confirmed through an isolated case or the tabloid literature.

The group work was formed by eight teachers from Instituto Tecnico Marco Fidel Suarez in Manizales who have had some educational experience with a student with exceptional abilities. The methodological issues were addressed from the perspective of a comprehensive research through an ethnographic qualitative approach. The interview tool was used to collect the information.

Keywords: giftedness, exceptional abilities, Teachers' conceptions, explanatory models of giftedness.

1. Justificación

En los inicios del siglo XXI se manifiestan nuevas formas de abordar la educación, la sociedad ha avanzado hacia estructuras culturales más complejas, sin embargo, en las prácticas educativas desarrolladas para la atención educativa de las personas con capacidades excepcionales aún persisten arraigados estereotipos, mitos, concepciones acerca de los mismos, que todavía están impidiendo que dichos estudiantes reciban la educación que precisan para satisfacer sus necesidades escolares, sociales y familiares; actuando como obstáculos, que impiden el progreso educativo de estos alumnos para incluirse en todos los escenarios socioeducativos que le son propios por derecho.

Uno de los problemas que manifiestan los maestros cuando se enfrentan a trabajar con estudiantes con capacidades excepcionales, ha sido la dificultad de modificar tanto los estereotipos como las concepciones con las que vienen; muchas veces propiciados por los medios de comunicación, las mismas experiencias educativas, generando así una visión sesgada o parcial de las capacidades excepcionales.

Estas son formas de pensamiento que dificultan la comprensión del estudiante. Una vez etiquetados y desafortunadamente, "*no bien etiquetados*", quienes rodean al estudiante con capacidades excepcionales, atribuyen un conjunto de concepciones reflejadas en características y problemáticas asociadas al estereotipo que previamente tienen sobre las capacidades excepcionales. De todo esto, es conocido el efecto Rosenthal, la profecía autocumplida, las expectativas suelen tener consecuencias en la conducta del otro que tiende a comportarse tal como esperan de él. (Rogers, 1982)

Desmitificar ideas, concepciones arraigadas en una cultura educativa, más sentidas que pensadas, precisa de algo más que una buena argumentación. Se habla de movilizar esas concepciones, más que de cambiar pensamientos y creencias fácilmente confirmadas, a través de un caso aislado o de literatura sensacionalista.

Así, el objetivo de esta investigación es el de comprender las concepciones y necesidades del profesorado hacia las capacidades excepcionales, con el fin de conocer en el contexto de una institución educativa en particular que atiende niños



y niñas con capacidades excepcionales para que la educación que se ofrezca, avance hacia una mejor formación de las niñas y niños colombianos, hombres y mujeres de la sociedad futura, ya que concepciones de los maestros constituyen un currículo oculto que rige sus acciones en las prácticas educativas.

2. Antecedentes

La investigación: *“Valoración de los conocimientos, las creencias y las necesidades del profesorado respecto a la superdotación”*, realizada por Rosa Fernández (2002) en la Universidad de Navarra (España), sustenta que profesores que atienden a los alumnos superdotados deben poseer una serie de conocimientos y destrezas específicos en relación con la superdotación.

Así mismo, la investigación realizada en España: *“Análisis de las actitudes del profesorado ante la educación de los niños superdotados”* de María Teresa Medina Balmaceda (2006), pretendió esencialmente, recoger de manera precisa y sistemática información de los maestros, que posibilite aproximarse al conocimiento de su formación y actitud respecto del alumno denominado superdotado y de su educación, al inicio del presente siglo. Las opiniones manifestadas por los maestros ofrecen la oportunidad de establecer relaciones de significatividad estadística entre diferentes variables, cuya influencia puede causar efectos en la intervención educativa de estos alumnos.

María Luisa Castro Barbero (2006) en la investigación *“Conocimientos y actitudes de maestros de educación infantil, educación primaria y estudiantes de magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente”*, concluye que tanto los futuros docentes como los profesores activos deben ser conscientes de la presencia de niños superdotados que son responsabilidad de los profesores; por ello, les tienen que ofrecer una respuesta educativa adecuada, encaminada a optimizar al máximo,

el desarrollo de todas sus capacidades, no sólo las intelectuales sino también las sociales, las afectivas y emocionales.

Maia-Pinto y Fleith (2002) investigaron en Brasil, cómo percibían los profesores de enseñanza básica a los alumnos talentosos. Los resultados sugieren que tanto los maestros de escuelas privadas como de las públicas creen que la participación de la escuela en el proceso educacional del alumno talentoso es importante. Ni las escuelas públicas ni las particulares en Brasilia, cuyos profesores participaron en el estudio, adoptaron algún tipo de instrumento de identificación estudiantil o programa especial para esos alumnos. Los docentes también afirmaron que nunca habían tenido alumnos superdotados en sus clases. Se evidenció que los educadores tenían un conocimiento superficial concerniente a la definición de superdotación y del proceso de identificación. Asimismo, no tenían una orientación clara sobre la implementación de prácticas educacionales que pudieran atender las necesidades de los alumnos talentosos.

Maia-Pinto (2002) desarrolló un trabajo cuyo objetivo fue el de investigar la percepción de profesores, alumnos y padres sobre la actividad y estrategias educacionales implementadas en el programa, así como examinar la extensión en que tales actividades y las prácticas educacionales se diferencian de las utilizadas en las clases regulares. Participaron del estudio 77 alumnos, de la enseñanza fundamental y media, que frecuentaban un programa de atención al superdotado y talentoso, 11 profesores que actuaban en el programa, seis docentes de las clases regulares y seis padres de alumnos del programa. La percepción de los profesores, alumnos y padres acerca de las actividades y estrategias educacionales empleadas en el programa en líneas generales, era positiva; aunque se evidenció la falta de información sobre los objetivos y el trabajo desarrollado en el programa por parte de los padres y profesores de las clases regulares. Ahora bien, se observó que los

profesores que actúan en el programa, a pesar de que poseen elementos teóricos sobre superdotación, tenían dificultades a la hora de llevar la teoría a la práctica.

Chagas (2003) examinó la percepción de los padres, alumnos, educadores y psicólogos acerca del fenómeno de la superdotación y del soporte y estímulo familiar ofrecido al alumno superdotado. Los resultados indicaron que todos ellos percibían la superdotación como un conjunto de factores relacionados a las habilidades cognitivas y académicas superiores, características afectivas y naturales. También quedó en evidencia que el ambiente familiar del alumno superdotado es más enriquecido que el del ambiente del no superdotado. Además, la familia del superdotado valora la educación como prioridad, siendo más participativa en la vida académica de sus hijos.

El desarrollo de investigaciones y proyectos realizados en Colombia sobre este tema son relativamente escasos, esto se refleja, por ejemplo, en una mínima difusión de sus resultados. En el Programa de Estudios Científicos del Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología COLCIENCIAS (2003), en su sección de Proyectos relacionados con la Educación, no se encuentran proyectos terminados ni en curso relativos a poblaciones con superdotados ni con talentos.

3. Problema de investigación

La pregunta se centró en establecer ¿Qué concepciones poseen los maestros del Instituto Técnico Marco Fidel Suárez de Manizales frente a las capacidades excepcionales?

4. Objetivos

- Construir el sentido de las concepciones de los maestros frente a las capacidades excepcionales.
- Describir las concepciones de los sujetos con capacidades excepcionales, implícitas en los maestros del ITMFS de Manizales.

- Identificar la concepción del maestro frente a las capacidades excepcionales desde el rendimiento, participación, aceptación de compañeros y sentimientos de la comunidad educativa hacia la inclusión.
- Describir las concepciones de formación del maestro en la práctica educativa, con los estudiantes con capacidades excepcionales y sus preferencias acerca de la presencia en el aula de un estudiante con capacidades excepcionales.
- Analizar las concepciones de los maestros del Instituto Técnico Marco Fidel Suárez frente a las capacidades excepcionales

5. Descripción teórica

5.1 Modelos explicativos de la superdotación

Se puede hablar de diferentes modelos explicativos de la superdotación partiendo de los elementos en los que se centran más los teóricos. Surgen así, modelos basados en las capacidades, modelos basados en el rendimiento, modelos basados en los componentes cognitivos y modelos socioculturales.

5.2 Modelos basados en las capacidades

Dentro de los modelos basados en las capacidades se haya modelos unidimensionales y modelos multidimensionales. Un ejemplo de modelo unidimensional es el Terman (1925) porque hace referencia a una sola capacidad, la capacidad intelectual general. El modelo de Taylor (1984) por el contrario, es un ejemplo de modelo multidimensional porque considera seis capacidades diferentes y éstas son: capacidad académica, creativa, planificación, comunicación, pronóstico y decisión. También es multidimensional el modelo de Gardner (1985) que, en su teoría de las inteligencias múltiples, se argumenta que existen las siguientes capacidades intelectuales:



tuales: inteligencia lingüística, inteligencia musical, inteligencia lógico –matemática, inteligencia espacial, inteligencia corporal-Kinestética, inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal. Y el modelo de Cohn (1991) que, además de multidimensional es jerárquico, incluye diversos planos específicos en los conceptos de talento y se basa en los niveles del factor “g” según la jerarquía de Vernon (1965).

Todos estos modelos, basados en las capacidades y sobre la estructura de éstas para explicar la inteligencia, coinciden en definir la superdotación como un alto grado de talento específico de la persona aunque, después disientan en el número, tipo o nivel de los distintos factores intelectuales exigidos.

5.3 Modelos basados en el rendimiento

Investigadores de este modelo afirman la existencia de determinado nivel de capacidad o talento como prerrequisito indispensable para el Alto Rendimiento y consideran a éste como resultado medible y observable de su talento. Estos investigadores proponen la confluencia de los factores intrínsecos a la persona (habilidad sobre el promedio, compromiso con la tarea y creatividad). La teoría más difundida es los tres anillos de Renzulli (1986).

Este autor sostiene que desde su enfoque pueden identificarse dos formas de inteligencia superior (académica y creativo-productiva). Asimismo indica que las altas capacidades es una manifestación de potencial humano que puede desarrollarse en determinadas personas, en ciertos momentos y bajo ciertas circunstancias.

En un primer momento la concepción de los tres aros suponía que los tres grupos deberían ser considerados igualitariamente para la contribución del potencial sobresaliente. No obstante, la habilidad por encima de la media, ha sido considerada por el mismo Renzulli, como el factor de mayor influencia dominante para la manifestación del potencial sobresaliente.

Una final contribución del concepto de los tres aros del Dr. Renzulli, hace mención a la serie de factores de personalidad y ambientales que pueden influir en la superdotación. Estos factores determinan que los comportamientos sobresalientes tienen lugar en determinadas personas no en todo el mundo, en determinados momentos no todo el tiempo y bajo determinadas circunstancias. Renzulli ha realizado investigaciones que han demostrado que principalmente la creatividad y el compromiso son modificables y pueden ser influidos positiva o negativamente por estos factores de personalidad y ambientales.

5.4 Modelos de componentes cognitivos

Estos enfoques teóricos priorizan los procesos de pensamiento, memoria y otras habilidades denominadas “*cognitivas*”. El Modelo Triádico de la Inteligencia de Sternberg (1986) es uno de los más aceptados en la comunidad científica. En su teoría destaca la importancia de la “*intuición*” o “*insight*”, a las cuales adiciona las habilidades en la solución de problemas y componentes de adquisición de conocimientos. Diferencia tres tipos de Talento (Analíticos, Creativos y Prácticos). Postula que la persona con Alta Capacidad, demuestra un funcionamiento cognitivo cualitativamente superior a otros en uno o más de los componentes de la inteligencia (metacognitivos, de desempeño y/o de adquisición de información), son expertos aplicando lo que saben a situaciones nuevas y/o mecanismos de automatización frente a situaciones similares y suelen destacarse en uno o más de las tres funciones u objetivos de la inteligencia (adaptación, selección y modificación del ambiente). Por ejemplo: en la persona con altas habilidades, la capacidad metacognitiva comienza a una edad más temprana.

Los más claros representantes de los modelos de componentes cognitivos son Sternberg y Davidson (1986). Su postura parte de la elaboración de la información,

según los procesos cognitivos, y llega al análisis de los metacomponentes de la inteligencia con la teoría triárquica de la inteligencia, que deriva, posteriormente en la teoría implícita pentagonal sobre la superdotación. Sternberg (1993)

En ella se señala que para calificar a alguien superdotado se deben reunir cinco criterios, el de excelencia, el de la rareza, el de productividad, el de demostrabilidad y el de valor.

La teoría de Sternberg aporta acerca de la capacidad excepcional, al explicar los mecanismos internos de procesamiento de información que subyacen en la inteligencia. Los procesos internos no son separados de la realidad externa que los circunda y se incluyen elementos de creatividad al evaluar al individuo en situaciones novedosas que requieren un alto grado de productividad.

5.5 Modelos socioculturales

Los modelos socioculturales reconocen de manera explícita el protagonismo que tienen las variables contextuales, ambientales y experienciales para la superdotación. Un ejemplo de esta posición es el Modelo piramidal de las capacidades excepcionales de Piirto (1999).

La pirámide de Piirto (1999) tiene tres niveles: el primer nivel, o nivel inferior, está integrado por los aspectos de la personalidad, que pueden estar presentes al nacer o que se cultivan durante la vida, como la curiosidad, el liderazgo, la intuición, la creatividad, la imaginación, el segundo nivel, o nivel intermedio, lo compone un nivel mínimo en las puntuaciones de C.I. que varía según el tipo de capacidad. Y el tercer nivel lo ocupa un talento específico, ya sea físico o mental, en un campo concreto como puede ser la música, la danza, las matemáticas, etc.

Por encima de la pirámide hay un cuarto nivel en el que Piirto sitúa las “*estrellas de la fortuna*”, haciendo referencia con esa denominación a factores como la suerte, el hogar en el que se nace, los genes, la

cultura, etc. De esta manera, se defiende que la demostración que el sujeto hace de sus capacidades depende del contexto social, cultural o, incluso, del azar.

Los avances científicos, llevan a algunos autores (Landau 2003) a considerar la superdotación como un sistema interactivo de influencia correlativa entre el mundo propio del sujeto y su entorno. El entorno provoca y potencia las capacidades propias de la persona y la adaptación de su personalidad al contexto en el que vive, de esta interacción surge el desarrollo de la capacidad superior.

Ejemplos de estos modelos son, el de Gagné (1991) (posteriormente revisado y actualizado, 1993, 2000); el modelo diferenciador de superdotación y talento de Treffinger, (1979) que sostiene la idea de la habilidad como algo que no está fijo y predeterminado, absolutamente presente o ausente en cualquier persona con el tiempo y en todas las circunstancias. Más tarde, aparece el modelo global de la superdotación (Pérez y Díaz, 1994) cuya aportación más importante fue la de sentar los principios de los sistemas de intervención educativa, y el modelo psicosocial de estrella, (actualización de propuestas anteriores) de Tannembaum (1997), este modelo incide en la idea de que la superdotación sólo debe ser considerada en aquellas personas que consiguen demostrarla.

5.6 Las prácticas pedagógicas en el aula: el maestro frente al desarrollo integral de las capacidades excepcionales

Bourdieu (1998), sostiene que cada clase o grupo social tiene una apropiación distinta del lenguaje, por lo que su codificación produce efectos escolares diferentes. El habitus lingüístico, es decir, las competencias y habilidades del uso de la lengua son un segmento importante del capital cultural heredado. La escuela tiende a valorar y legitimar el lenguaje de las clases dominantes (cultas) generando inequidades académicas evidentes.



Muchos estudiantes, en éste caso con capacidades excepcionales, se encuentran en escuelas públicas con docentes *“con una formación profesional débil en éste campo, poco críticos ante el sistema social y sin una posición abierta ante las necesidades educativas”*. Dicha situación es asimilada por el estudiante con una completa frustración por su situación inicial, posteriormente su confrontación con un sistema educativo totalmente tradicional y excluyente, donde no existe una interacción real docente-alumno, sólo se trata de un monólogo encabezado por el docente, el alumno asume su papel pasivo, no criticándolo debido a la tradición cultural heredada. Así, aprendieron aceptar ser víctimas, a camuflarse para pasar desapercibido o lo más triste a desertar del sistema escolar. Los niños y niñas excepcionales topan con un contexto no ajustado a sus necesidades (Genovard y Castelló, 1990). Si la escuela fuese verdaderamente adaptativa y respondiese de modo individualizado a las necesidades de cada uno de los aprendices, la superdotación no sería un problema educativo (Tourón y Reyero, 2003).

Una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas de los alumnos con capacidades excepcionales ha sido una situación donde la mayoría de los sistemas educativos no ha dado respuesta a las características, necesidades e intereses de la presente población. Hoy se reconoce en nuestro país como derecho a la educación a estos alumnos dentro de la atención a la diversidad en una escuela comprensiva e inclusiva. La preocupación por el serio descuido de los alumnos superdotados en los pasados años y el fallo persistente en proporcionarles oportunidades educativas apropiadas, deben ser subsanados con un compromiso con los derechos de todos los niños a recibir una educación estructurada para adecuarse a sus necesidades y para desarrollar enteramente su potencial de crecimiento de la inteligencia y destrezas. (Whiemore, 1988)

Con mayor razón, se necesita de un nuevo modelo de escuela: una escuela de calidad, que a partir de la enseñanza a través de una buena planificación proporcione y evalúe el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden.

6. Metodología

El tipo de estudio en la que se suscribió la presente investigación corresponde a un enfoque comprensivo. Este tipo de investigación, de acuerdo a lo que plantea Barrantes (2000, p. 64) *“busca explicar lo que se observa y las relaciones que se dan en dicho proceso para conocer su estructura y los aspectos que intervienen en su dinámica”*. Por lo tanto, la presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo de corte Etnográfico, ya que busca que el conocimiento tácito se explicita de manera espontánea; que la comprensión de algo se ubique en un contexto significativo; desde lo histórico, político, pedagógico y personal. Desde esta perspectiva, la metodología se acerca a un análisis cultural (Tedlock, 2003) porque se busca describir cómo piensa el sujeto (maestro) dentro de un contexto cultural específico sobre las capacidades excepcionales; se busca la consideración de la experiencia personal del sujeto en el análisis, y se reconoce la relatividad de esa experiencia en relación a tiempo y contexto.

Para recoger la información en la presente investigación se utilizó la entrevista que como técnica cualitativa permite recoger una gran cantidad de información de una manera más cercana y directa entre investigador y sujeto de investigación. Tal como lo expone Sierra (1998) en la entrevista cualitativa *“se trata de una conversación con un alto grado de institucionalización y artificiosidad, debido a que su fin o intencionalidad planeada determina el curso de la interacción en términos de un objetivo externamente prefijado (no obstante, al permitir la expansión narrativa de los sujetos, se desenvuelve como una*

conversación cotidiana)” (p. 297). El instrumento elaborado, se sometió a revisión y evaluación por 5 expertos para analizar su pertinencia y funcionalidad.

6.1 Unidad de análisis y unidad de trabajo

La unidad de análisis corresponde a la intencionalidad del presente estudio de indagar sobre las concepciones poseen los maestros del Instituto Técnico Marco Fidel Suárez de Manizales frente a las capacidades excepcionales. La unidad de trabajo estuvo conformada por ocho maestros del Instituto Técnico Marco Fidel Suárez de básica media, quienes tienen vínculo con un estudiante con capacidades excepcionales.

6.2 Hallazgos

Las concepciones constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre el que acontece, porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso, la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas “vivimos, nos movemos y somos”. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, si no que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa no tenemos la “idea” de esa cosa, sino que simplemente, contamos con ella” (Ortega y Gasset, 1976, p.29).

Atendiendo la cita esbozada, el presente análisis de los resultados de las entrevistas realizadas con los maestros de la unidad de trabajo de la presente investigación parte del supuesto de que las concepciones de los profesores influyen en sus percepciones, juicios y sus prácticas pedagógicas; por lo tanto, es esencial conocer cuáles son éstas para mejorar su formación y prácticas profesionales. (Pajares, 1992)

De acuerdo a la experiencia educativa desarrollada desde las capacidades excepcionales, los docentes consideran las altas calificaciones como un descriptor de la capacidad excepcional. Los niños y niñas con capacidades excepcionales son concebidos además como “especiales” y “diferentes”, con altos niveles de conciencia, sensibilidad y capacidad para analizar la realidad del entorno, lo cual les facilita tener mayor perceptibilidad, criterio y capacidad de entendimiento de las situaciones y acciones que les rodean.

Los maestros entrevistados opinan que son rasgos de la capacidad excepcional el ser hábil, la sensibilidad ante los problemas sociales y la capacidad de memoria, entre otras características, las siguientes expresiones de los maestros corrobora lo dicho:

“Yo trabajé con “X” durante dos periodos en los cuales se había generado muchas expectativas desde el año anterior. Nos informaron que iba a llegar una niña detectada con capacidades o talentos excepcionales. Se generó mucha expectativa, este año la tuve en 6.1 durante dos periodos y a veces noto que ella tiene unas capacidades un tanto diferente, yo no lo llevaría al extremo de talento excepcional pero si un tanto diferente, una niña que con 9 años, no le da miedo opinar, no le da miedo hablar, no le da miedo exponer sus argumentos, es curiosa.

“X” por ejemplo tiene unas competencias sociales excelentes, “X” es de las que habla, que si aquí vienen de la secretaría de educación, que si aquí viene un funcionario del alto gobierno, “X” se sienta y habla con todos. Si estamos mirando una niña en un mundo de niños y ella hace cosas de niños mayores, siendo positivas, para mí, que tiene su excepcionalidad.

“Esas personas con capacidades son camaleónicos, se adaptan al medio rápi-



damente, ella llega a un medio desconocido, personas más grandes que ella en edad, con conocimiento mayor que el de ella en ese momento, sin embargo ella no desentonó, se adaptó y lo superó intelectualmente, es tan tenaz que el grupo no la rechaza, ahí está ella. Son camaleónicos, se adaptan al medio y el medio los acepta"

Según el juicio de los docentes, el ser investigadores o curiosos por naturaleza, su capacidad intelectual superior y el ser talentosos o sobresaliente son rasgos que definen con mayor precisión a los niños con capacidades excepcionales. Estos rasgos determinan características seleccionadas como típicas de los niños y niñas con capacidades excepcionales como son: el afán por aprender, la capacidad de memoria y una buena autoestima.

Estas características descritas por los docentes, son confirmadas por algunos autores en general basados en el rendimiento, quienes afirman la existencia de determinado nivel de capacidad o talento como prerequisite indispensable para el alto rendimiento y consideran a éste como resultado medible y observable de su talento. Estos autores proponen la confluencia de los factores intrínsecos a la persona (habilidad sobre el promedio, compromiso con la tarea y creatividad). La teoría más difundida es la de los tres anillos de Renzulli (1986), indica como señales de superdotación la creatividad y una capacidad superior al promedio.

Los docentes también expresaron opiniones que son consideradas mitos, como que todos estos educandos son académicamente brillantes, son realmente aventajados, y que por sus altas capacidades, tienen el éxito asegurado en la sociedad. Al respecto Nicoleau (1996) expresa: *"los niños superdotados pueden encontrarse en situación de fracaso, de rechazo escolar, incluso de "suicidio intelectual"*.

Aunado a lo señalado anteriormente, la mayoría de los docentes entrevistados manifiesta que el alumnado con capacidades excepcionales presenta necesidades

educativas especiales y que quizás estos deberían ser atendidos por docentes especializados. Un docente lo expresó así: *"nosotros no estamos preparados, ninguno estamos preparados para la famosa inclusión y vamos a chocar con el mundo, el problema no va a ser para ellos porque ellos siguen con su ciclo normal, pero la pregunta es: ¿nosotros estamos preparados para un ciclo de inclusión? cierto que no"*. Otro docente manifestó: *"a mí me preocupa cuando aparecen este tipo de estudiantes porque temo que no le pueda canalizar óptimamente este tipo de habilidades, me preocupa en ese sentido, reconozco que no estoy preparado para abordar este tipo de estudiantes"*.

En cuanto a la actitud de los docentes frente a este tipo de estudiantes, estos mostraron gran apertura al brindar una atención adecuada a las capacidades; sin embargo, reconocen que su formación profesional no les ha dado las herramientas necesarias y no se sienten bien preparados para orientar procesos educativos que respondan a las necesidades e intereses de los educandos; comentan que igualmente debe ser el maestro una persona en *iguales o mejores condiciones de capacidad excepcional que sus estudiantes*, *"deben poseer una capacidad excepcional"*.

Frente al reconocimiento que hacen los maestros al no estar capacitados para enseñar a los niños y niñas con capacidades excepcionales suponen que *"con sólo brindar afecto a sus estudiantes, es suficiente para responder a su formación"*. Ello supone el desconocimiento de los aspectos neuropsicológicos que están implicados en los procesos de desarrollo de los niños, niñas y jóvenes con capacidades excepcionales; lo cual, se constituye en un reto clave para que los maestros puedan reformular principios, teorías, ante su saber pedagógico y didáctico.

No es suficiente entonces, con que las prácticas pedagógicas y los procesos de atención hacia la capacidad excepcional, se base en la proyección del amor; que

no deja de ser un aspecto primordial en cualquier proceso educativo; sino que además éste acompañamiento y proceso de formación se debe ver revestido de reflexión, saber y ciencia. Desde la perspectiva anotada, Castelló (2002) sostiene que la configuración intelectual del superdotado implica, por una parte, generalidad, en el sentido que posibilita una producción eficaz en cualquier ámbito o tarea, y, por otra parte implica una diferencia cualitativa muy importante, que requiere disponer de recursos múltiples que permitan una acción combinada de estos, es decir, estrategias complejas para solucionar problemas complejos, imposible de solucionar con un único recurso.

Argumentaron además los maestros, que el ambiente y la familia no afectan el desarrollo de las altas capacidades de los niños superdotados: *“Los niños excepcionales no escogen estrato, por ejemplo el papá y la mamá de “X” son personas luchadoras, para mí son personas que viven en condiciones paupérrimas; entonces, el medio social no está afectando”*, expresó al respecto un docente.

Es indudable a partir de la apreciación anterior, que los docentes desconocen la resiliencia y la evidencia de ésta en los procesos de formación. La resiliencia se define genéricamente como la capacidad humana de superar la adversidad. Es oportuno subrayar que la resiliencia más que la aptitud de resistir a la destrucción preservando la integridad en circunstancias difíciles; es también la aptitud de reaccionar positivamente a pesar de las dificultades y la posibilidad de construir basándose en las fuerzas propias del ser humano. Al respecto, Landau (2003) considera la superdotación como un sistema interactivo de influencia correlativa entre el mundo propio del sujeto y su entorno. El entorno provoca y potencia las capacidades propias de la persona y la adaptación de su personalidad al contexto en el que vive, de esta interacción surge el desarrollo de la capacidad superior.

7. Conclusiones

La realidad que viven a diario nuestros estudiantes en sus escuelas es el de no poder recibir una atención educativa oportuna y pertinente, debido a que muchas veces las concepciones construidas por los maestros desde las capacidades excepcionales, su nivel de cualificación y competencia en el área y los recursos, influyen en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas; pareciera más que sus prácticas educativas se direccionaran con mayor preferencia hacia la persona en condición de discapacidad que a la capacidad excepcional.

Según el juicio de los docentes, el ser investigadores o curiosos por naturaleza, su capacidad intelectual superior y el ser talentosos o sobresalientes, son rasgos que definen con mayor precisión a los niños con capacidades excepcionales. Estos rasgos determinan características seleccionadas como típicas de los niños y niñas con capacidades excepcionales como son: el afán por aprender, la capacidad de memoria y una buena autoestima. Estas características descritas por los docentes, son confirmadas por algunos autores en general basados en el rendimiento, quienes afirman la existencia de determinado nivel de capacidad o talento como prerrequisito indispensable para el *alto rendimiento* y consideran a éste como resultado medible y observable de su talento.

La concepción de “éxito asegurado en la sociedad”, ha generado ciertos comportamientos y decisiones para que las políticas, programas y recursos de nuestro país deban estar mejor invertidos en aquellos otros que tienen dificultades de aprendizaje, déficits o discapacidad.

Se encontró en la investigación que con relación a la actitud de los docentes frente a este tipo de población, estos mostraron gran apertura al brindar una atención adecuada a las capacidades; sin embargo reconocen que su formación profesional



no les ha dado las herramientas necesarias y no se sienten bien preparados para orientar procesos educativos que respondan a las necesidades e intereses de los educandos. La mayoría de los docentes entrevistados manifiesta que el estudiante con capacidad excepcional presenta necesidades educativas especiales y que quizás estos deberían ser atendidos por docentes especializados.

Por su parte, otros maestros se muestran más de acuerdo con *“la misma educación para todos”*- educación inclusiva. Expresan mayor reserva hacia las clases especiales, y conceden más importancia a las consecuencias negativas que pueden ocasionar los programas especiales para la atención de las personas con capacidades excepcionales; como la de fomentar el elitismo, la homogeneización y considerar las diferencias desde criterios estandarizados, de tal forma que todos aquellos que se distancian o desvían de la norma, lo normal, lo común, son clasificados como sujetos de programas diferenciados, excluidos o invisibles.

De acuerdo a lo indagado con los maestros; otra de las concepciones halladas, se refiere al *afecto y amor como condicionantes suficientes para responder a la formación de los educandos*. La educación, va más allá de lo emocional, de solo transmisión de contenidos curriculares y de sociabilización; es un proceso complejo que requiere del maestro una formación integral sustentada desde el conocimiento y fundamento además en la neurociencia y neurodidáctica, en el que el conocimiento de la arquitectura del desarrollo del cerebro de sus educandos; adquiere toda su importancia y su responsabilidad. El aprendizaje adecuado crea sinapsis nuevas entre células del cerebro; y la inteligencia, como señala David Perkins (1995), puede enseñarse y aprenderse, en una educación adecuada que enriquece el número de conexiones neuronales, su calidad y sus capacidades funcionales.

8. Recomendaciones

Urge plantearse como reto el cambio de paradigma de la “normalidad” por otro que sea mucho más real, natural y más humano; éste se encuentra visibilizado en la ‘diversidad’. La diversidad es lo natural, la diversidad, pues, se convierte en lo “normal”; hasta tal punto lo normal es la diversidad que está presente en cada uno de nosotros. No hay que buscarla muy lejos, la diversidad está en mí, nos hace recapacitar Gimeno, porque no es que solamente seamos diversos entre nosotros ‘diversidad interindividual’, sino que somos diversos “respecto a nosotros mismos a lo largo del tiempo y según las circunstancias cambiantes que nos afectan” Gimeno (2000).

Hablar de diversidad en la escuela es hablar de la participación de cualquier persona; esa persona es ese Otro y con el Otro (con independencia de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas, etc.) en la escuela de su comunidad, es hablar de la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras del aprendizaje en la escuela, y es hablar de una educación de calidad para todos los alumnos. Parrilla, (2006). Se puede afirmar que es en la “diferencia” en donde se deben construir los proyectos sociales con miras a la constitución de una base de reconocimiento social.

Existe una posición social ambigua y controvertida; por una parte, se evidencia conciencia de que la sociedad necesita de hombres cada vez más capaces para el desarrollo científico y tecnológico; pero a la vez, se hace resistencia a la idea de educar a quienes pueden hacer esos aportes. Estas posiciones ambivalentes, de aceptación y de rechazo, están presentes en los sentimientos y en las prácticas de las personas. Los maestros del estudio sustentaron que deben ser los abandonados hacia la transformación social y la construcción de un paradigma emergente que se dirija hacia la comprensión de la capacidad excepcional y el desarrollo

de nuevas generaciones, pues ésta es un potencial humano que escasamente se visibiliza. Las potencialidades son algo emergente y educable que requieren acciones sistemáticamente encaminadas a su desarrollo, evitando el riesgo de que estos puedan perderse por falta de una atención educativa, laboral, familiar y social pertinente. Este concepto unido a la necesaria investigación conjunta y permanente obliga a que el estado, la sociedad civil, asuma una responsabilidad social hacia las capacidades excepcionales.

Se requiere así, de una serie de transformaciones y profundos cambios a nivel del sistema educativo, contemplado desde lo legal y administrativo, pero, sobre todo, entraña la aceptación del nuevo paradigma educativo, donde el maestro juega un papel protagónico y fundamental en ésta nueva mirada de la capacidad excepcional; cuyos saberes tendrán que redundar en la transformación de sus prácticas pedagógicas, direccionado no solo desde el mejoramiento de técnicas y métodos, sino desde el conocimiento profundo del desarrollo biopsicosocial de sus educandos. Desde ésta mirada, no solo le corresponderá a los neurólo-

gos, pediatras entre otros reconocer el desarrollo bioneurológico como elemento fundante de la vida; sino que se convierte en un reto clave para que los maestros puedan reformular principios, teorías, ante su saber pedagógico y didáctico.

El nuevo paradigma de la capacidad excepcional y su fundamentación desde *la neurodidáctica*, pueden posibilitar el final de esta tensa situación, al considerar relevante el hecho de que las personas con capacidades excepcionales constituyen el mayor capital humano que tiene una sociedad, puesto que poseen el potencial intelectual para conseguir un muy elevado rendimiento, beneficioso para ellos y para la sociedad, si sus dones y los talentos se potencian adecuadamente.

Así pues, la escuela se debe constituir en escenario académico, ético y político ideal; en donde las prácticas puedan desbordar el quehacer intelectual para ocuparse de la gestación de procesos que permita la generación del reconocimiento del Otro distinto entendido como alteridad, alteridad que se dimensiona y evidencia en las prácticas educativas, enmarcada en la actividad reflexiva, dialógica y crítica.



Bibliografía

- Barrantes E., R. (2000). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo*. San José: Ed. EUNED.
- Bordieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Editorial Siglo XXI.
- Castelló, A. y Martínez, M. (1998). Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment. Identificació i intervenció educativa. Document de la Direcció General d'Ordenació Educativa. Generalitat de Catalunya
- Castelló, A. (2002). Delimitación conceptual de la inteligencia. Boletín de Psicología, No 74, marzo 2002, págs., 7 a 25.
- Castro B. M L. (2006). Investigación: Conocimientos y actitudes de maestros de educación infantil, educación primaria y estudiantes de magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Cohen, J. (1991). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New Jersey: Hillsdale Lawrence Erlbaum Assoc.
- COLCIENCIAS (2003). Estudios científicos en Educación. <http://colciencias.gov.co> (10 de agosto de 2003).
- Chagas, J.F. (2003). Características familiares relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos del superdotado em alunos de nivel sócioeconômico desfavorecido. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Fernández, R. (2002). Investigación: "Valoración de los conocimientos, las creencias y las necesidades del profesorado respecto a la superdotación". PhD thesis, UNA. Directores: Feli Peralta López y Javier Tourón Figueroa.
- Gagné, F. (1999). My convictions about the Nature of Abilities, Gifts and Talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22 (2), 109-136.
- Gagné, F. (1997). De la superdotación al talento: un modelo de desarrollo y su impacto en el lenguaje. *Ideación. La Revista en Español Sobre Superdotación*, No 10. Madrid: Centro.
- Gagné, F. (1991). Toward a different treatment model of giftedness and talent. Nicholas Colangelo y Gary, A. Davis (Eds). *Hand book of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science: a history of the cognitive revolution*. Nueva York: Basic Books.
- Genovard, C.; Castelló, A. (1990). El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual. Madrid: Pirámide.
- Gimeno S, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Landau E. (2003). *El vivir creativo. Teoría y práctica de la creatividad*. Barcelona: Ed. Herder.
- Maia-Pinto, R. R. (2002): *Avaliação das práticas educacionais implementadas em um programa de atendimento a alunos superdotados o talentosos*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Maia. Pinto, R.R y Fleith, D.S. (2004). *Avaliação das actividades e clima de sala de aula implementados na Educação de alunos superdotados*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 55-57.
- Medina B. (2006). Investigación: Análisis de las actitudes del profesorado ante la educación de los niños superdotados: implicaciones en la formación del profesorado. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Nicoleau, N. (1966). *Desarrollo y Educación de los Niños Superdotados*. Amarú Ediciones,
- Ortega y Gasset. (1976). *Ideas y creencias*. Madrid: Calpe.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. Vol. 62. 307-332.
- Parrilla, A. (2006). Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas. En: Jacobo, Z; Adame, E, y Ortiz. A. (Comps.). (2006). *Sujeto, educación especial e integración: investigación, prácticas y propuesta curriculares*. Volumen V. Parte I). México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Perez, L y Diaz, O. (1994). Bajo rendimiento académico y desintegración. *Faisca, Revista altas capacidades* 1, 110-119.
- Pérez, L.; Domínguez P. y Díaz, O. (1998). *La educación de los más capaces: guía para educadores*. Madrid: MEC.

- Pérez Sánchez, L. y Domínguez Rodríguez, P. (2000). Superdotación y adolescencia. Características y necesidades en la Comunidad de Madrid. Madrid: Servicio de Documentación y Publicaciones de la Comunidad de Madrid.
- Pérez, L. F. (2005). Programas educativos para alumnos con alta capacidad sistemas de enriquecimiento. En: D. Valadez, A. Zabala y J. Betancourt (Eds.). Alumnos Superdotados y Talentosos. Identificación, Evaluación e Intervención. Una perspectiva para docentes. (pp. 161-198). México: Manual Moderno.
- Perkins, D. (1995). La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona: Gedisa.
- Piirto, J. (1999). *Talented Children and Adults: Their Development and Education*. New York: Merrill/Macmillan.
- Renzulli, J. (1986). Modelo Triádico de La superdotación. Los Niños Superdotados Aspectos Psicológicos
- Rogers, C. (1982). Psicología de la enseñanza. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En J. Galindo (coord) Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación, p. 207-276. México: Addison Wesley Longman.
- Sternberg, R.J. (1986). Las capacidades humanas. Barcelona: Labor.
- Sternberg, R.J.. (1993). The concept of giftedness a pentagonal implicit theory. En: G.R. Bock y K. Ackil. (Eds.), The origins and development of high ability. Chichester: John Wiley y Sons.
- Sternberg, R.J. y Davidson, J.E. (1986). Conceptions of giftedness: A map of the terrain. En: R.J. Sternberg y J.E. Davidson (Eds.): Conceptions of giftedness, 3-18. Nueva York: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. J. (1997). The meaning and making of giftedness. En: N. Colangelo y A Davis (Eds) *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Taylor, C. W. (1984). Developing creative excellence in students: The neglected history making ingredient which would keep our nation from being at risk. *Gifted Child Quarterly*, 28, (3), 106-109.
- Tedlock, Dennis. (2003). p. Preguntas concernientes a la antropología dialógica. En: Reynoso, C (ed.). El surgimiento de la antropología posmoderna. Barcelona: Gedisa, p. 275-288.
- Terman, L (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Treffinger, D.J. (1979). Fostering independence and creativity. *Journal for the Education of the Gifted*, 3, 215-224.
- Reyero, M. y Touron, J. (2003). El desarrollo del talento. La aceleración como estrategia educativa. A Coruña. Netbiblio S.L.
- Vernon, Re. (1965). Ability factors and environmental influences. *American Psychologist*, 20, pp. 723-733.
- Whitmore, J. (1988). Nuevos retos a los métodos de identificación habituales. En: Freeman, 1. (dir.) *Los niños superdotados. Aspectos psicologicos y pedagogicos*. Madrid: Santillana.



Requisitos para publicar en la revista Plumilla Educativa del Programa de Educación 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.

- **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-medio-ambiente, Pedagogía, Curriculum, u otros de interés para la educación, para lo cual se debe respetar las siguientes condiciones:

1. El trabajo deberá ser original e inédito. 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. Resumen o abstract del artículo en español, inglés y/o francés, con una extensión máxima de 500 palabras, arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.
 - c. Palabras clave del contenido del artículo en español, inglés y/o francés, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.

Título del ensayo en español	Título del ensayo en inglés o francés
Resumen 500 palabras	Abstract
Palabras claves	Key words

- d. Texto del artículo, con una extensión máxima de 20 páginas, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.
 - e. Los distintos epígrafes del artículo irán numerados y en negrita, utilizando la cursiva para los subepígrafes.
 - f. Al interior del texto no se utilizarán negritas, ni subrayados.
 - g. La bibliografía que se cita debe verse integrada en el texto y figurará al final del trabajo por orden alfabético bajo el epígrafe de Bibliografía o Referencias, aparecerá con el mismo tipo y tamaño de letra y adoptará la forma siguiente:
 - i. Libros: Apellidos del autor, inicial del nombre. Año entre paréntesis seguido del título del libro en cursiva. Ciudad, editorial.
1. MORIN, E. (1995): Introducción al pensamiento complejo (2ª edición). Barcelona, Editorial Gedisa.
 2. GIL, M y GARCIA, S. (2001): *La urbanidad de las especies*. Pereira, Colombia, Papiro.
 3. Revistas: Apellidos del autor, inicial del nombre. Año entre paréntesis seguido del título del artículo, seguido del nombre de la revista en cursiva, número o volumen y número, páginas del artículo. Valencia, S. (2003): Papel de la mujer en la tejedora de Coronas, Revista literaria, 21 (3), 111-122.
 4. Capítulos o artículos de enciclopedias o libros: Apellidos del autor, inicial del nombre. El año va entre paréntesis seguido de dos puntos, título del artículo

o capítulo, en Apellidos del editor o coordinador de la enciclopedia o libro seguido del título de la obra en cursiva. Ciudad, editorial, páginas que comprende el trabajo.

5. OCHOA, J. y OCHOA, P. (1999): *Del papel a la tiza*, en HARTNETT, A. y NAISH, M. (eds.) Futuro de la educación. Bogotá, Premier Press, 161-172.
- h. En el texto del artículo las referencias a otros trabajos se harán indicando el apellido del autor y año de publicación, separados por una coma, entre paréntesis (Henao Ramírez, 2002). Si en una misma referencia se deben incluir varios autores, se citarán uno a continuación del otro separados por un punto y coma (Urán Soto, 2001; Torres Soto, 2002). Si se incluyen varios trabajos del mismo autor, publicados en el mismo año, bastará distinguirlos con letras (Urán Soto, 2002a, 2002b).
- i. Las citas textuales irán entrecomilladas, señalando a continuación entre paréntesis el apellido del autor y la página correspondiente (Urán Soto, 2002, 23). Si la cita ocupa más de cinco líneas, se presentará en forma de sangrado y con letra tamaño 10 puntos.
- j. Las notas y llamadas de texto se numerarán de forma sucesiva y se llevarán al final del trabajo, después de la Bibliografía, bajo el epígrafe de Notas (no se hace a pié de página), con letra arial, tamaño 10 puntos, interlineado sencillo.
- k. Las tablas, gráficos, cuadros o imágenes se acompañarán de su correspondiente título, leyenda y numerados correlativamente.
- l. Aspectos como la redacción, el cuidado en la puntuación, la semántica y la sintáctica serán elementos de evaluación para la aceptación o no la publicación.

Tipos de ensayo

- Ensayo literario: El término ensayo aplicado a un género que fue escogido por el escritor francés Miguel de Montaigne (1533-1592) para denomi-

nar sus libros: **Essais**. Algunas de las condiciones que debe satisfacer el ensayo literario es la variedad y libertad temática.

- Ensayo científico: Una de las fronteras entre ciencia y poesía está en el ensayo. Se le ha llamado género "literario-científico" porque parte del razonamiento científico y de la imaginación artística. La creación científica arraiga, como la poética, en la capacidad imaginativa, ésta no se puede ignorar totalmente; sin embargo no se aparta de la naturaleza o de la lógica. El ensayo comparte con la ciencia uno de sus propósitos esenciales: explorar más a fondo la realidad, aproximarse a la "verdad" de las cosas. Comparte con el arte la originalidad, la intensidad y la belleza expresiva. Según la intención comunicativa del autor, los ensayos se pueden clasificar en expositivos, argumentativos, críticos y poéticos.
- El ensayo expositivo, como su nombre lo indica, expone ideas sobre un tema, presentando información alrededor del mismo y matizando esta información con la interpretación del autor y opiniones personales interesantes alrededor del tema en cuestión.
- El ensayo argumentativo tiene como propósito defender una tesis con argumentos que pueden basarse en citas o referencias, datos concretos de experiencias investigativas, alusiones históricas, políticas, u otras, fundamentos epistemológicos.
- El ensayo crítico describe o analiza un hecho, fenómeno, obra o situación, emitiendo un juicio ponderado.
- El ensayo poético expresa la sensibilidad de su autor, utilizando lenguaje literario.

Tesis doctorales o de maestría

1. Asimismo, pueden enviarse reseñas de tesis doctorales o de maestría, que no sobrepasarán las quince (15) páginas, en tamaño, tipo de letra e interlineado



semejante a los utilizados para el cuerpo de un artículo, y se encabezarán por Apellidos del autor, nombre completo.

- a. Título de la tesis en cursiva.
- b. Nombre del Departamento, Programa, Facultad donde se ha presentado la tesis.
- c. Nombre de la Universidad. Mes y año de presentación.
- d. Entre paréntesis aparecerá en minúsculas el nombre y apellidos del director de la tesis. González G, Miguel. Visión de Filósofos y literatos sobre el devenir de la universidad. Maestría Educación-docencia, Facultad de Educación. Universidad de Manizales. Noviembre de 2006. (Tesis dirigida por los Drs. Ana gloria Ríos y Germán Guarín).
- e. Deberá conservarse la estructura que a continuación se presenta:
 - i. Título de la investigación en Español
 - ii. Título de la investigación en inglés, francés o portugués
 - iii. Resumen en Español (500 palabras), Abstrac en inglés o francés
 - iv. Palabras claves, Key Words

Título investigación en español	Título investigación en inglés o francés
Resumen 500 palabras	Abstract
Palabras claves	Key words

- v. Justificación (100 palabras)
- vi. Antecedentes (otras investigaciones) (500 palabras)
- vii. Problema de investigación (Pregunta de investigación)
- viii. Objetivos
- ix. Descripción teórica (400 palabras)
- x. Metodología (Tipo de investigación-procedimientos-diseño investigativo) (150 palabras)
- xi. Población y muestra (50 palabras)
- xii. Hallazgos (600 palabras)
- xiii. Conclusiones (600 palabras)
- xiv. Recomendaciones (600 palabras)
- xv. Bibliografía básica

- f. Los documentos presentados que no cumplan rigurosamente todas las condiciones anteriores serán rechazadas.
 - g. Responsabilidades éticas-jurídicas
 - i. 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.
 - ii. En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.
 - iii. La Revista Plumilla espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.
 - iv. 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.
 - v. 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.
2. 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 Educativa
Universidad de Manizales
miguelg@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

¿Qué se debe estudiar en psicología, y por qué?

"Los procesos educativos y la emergencia de complejidades caóticas y autoorganizadas"

Sueños multiculturales y pos-violencias. Sobre las promesas de la escuela

Dadá y el valor artístico de la obra de arte en el siglo XX

Procesos generativos en el diálogo: complejidad, emergencia y auto-organización

Divagaciones educativas en torno a

"Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente"

Genealogía de la práctica pedagógica para la formación de maestros normalistas

Reflexiones y propuestas en torno a la didáctica literaria

De horizontes, utopías y distopías

Escuelas y juventudes. Reflexiones en torno de viejos y actuales (des)encuentros

La autorregulación de los errores en las evaluaciones
escritas de niños y niñas en la ciudad de Manizales

Una doble calzada: la técnica contable y la didáctica creativa.

Nueva lógica de posibilidades pensada desde las sensaciones hasta las razones

Patologías de la educación superior en Colombia

Una evaluación diagnóstica del impacto del taller investigativo
a la luz del plano epistemológico de la investigación crítica

Configuraciones de poder en educación superior

Implicaciones morales y emocionales que impiden la
autorregulación en el aprendizaje de niños y niñas

La trama de hierro: ingenio tecnológico, hombre intersticial, educación y ruina

Lenguajes del poder. Una mirada a la violencia en la educación universitaria

Resiliencia, opera prima en la esperanza

Currículo inclusivo

Mejoramiento de las capacidades coordinativas a través de la danza

La educación ambiental. Mirada retrospectiva para la construcción de presente

Concepciones de los maestros del Instituto Técnico Marco Fidel Suárez
de la ciudad de Manizales, frente a las capacidades excepcionales



Carrera 9 N° 19-03 - Conmutador (57)(6) 887 9680
Servicio al cliente 01-8000-916216, Fax 8841443

Programa de Educación - Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Visítenos: www.umanizales.edu.co - e-mail: educa@umanizales.edu.co
Manizales, Colombia