

Plumilla Educativa



ISSN 1657-4672

Número

6

Facultad de Educación

Diciembre de 2009



Tarifa Postal Reducida N° 2009-504 4-72 La Red Postal de Colombia

Cochazando en el poder, óleo sobre lienzo, autor: Jorge Ortiz Ruiz

 UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



FACULTAD DE EDUCACIÓN



Plumilla Educativa
ISSN 1657- 4672

Rector

Guillermo Orlando Sierra Sierra

Vicerrectora Académica

Ana Gloria Ríos Patiño

Vicerrector Administrativo

Jorge Iván Jurado Salgado

Secretario General

César Augusto Botero Muñoz

Decana Facultad de Educación

Norelly Soto Builes

Director revista Plumilla Educativa

Miguel A. González González

Diseño y diagramación

Gonzalo Gallego González

Centro de Publicaciones, Universidad de Manizales

Revista de publicación anual

Distribución Nacional e Internacional.

Tarifa Postal Reducida N° 2009-504

4-72 La Red Postal de Colombia

Canjes y suscripciones

Universidad de Manizales

Facultad de Educación

Cra 9 Nro. 19-03

Manizales, Caldas, Colombia

Tel. (57)-6-887 9680 ext. 251-289

educa@umanizales.edu.co

Precio Ejemplar

Colombia \$20.000

Suscripción dos números \$20.000.00

Extranjero: U\$ 10, incluir gastos de remisión.

Las opiniones contenidas en los artículos de esta revista no comprometen a la Facultad de Educación 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 IPE-CAL-México; Doctorando en Ciencias de la educación Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia; Magister en Educación. Escritor de libros como: *Analectas de la Caverna*, *Amores Prohibidos de Kalkan*, *Horizontes Humanos: límites y paisajes*, además de textos en revistas nacionales e internacionales. Docente e investigador de la escuela Alejandro Gutiérrez y de la Facultad educación Universidad de Manizales. Ha participado en eventos académicos en Argentina, Costa Rica, 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. enriquen@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 Yaneht 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. yanethgc17@hotmail.com

Germán Guarín Jurado (Colombia- Candidato a doctor)

Candidato a Doctor en didáctica-IPECAL, México. Magister en Educación Universidad de Manizales. 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)

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. Decana Facultad de Educación Universidad de Manizales Estudios: Magister en Educación. Doctora en Ciencias sociales, Niñez y Juventud. U Manizales-Cinde.. Ha participado en eventos académicos en Colombia, México, Chile e Israel. norelly@umanizales.co

Dairo Sánchez Buitrago (Colombia- Phd)

Docente e investigador Universidad de Manizales. Estudios: Magister en desarrollo educativo y social. Egresado del Convenio Universidad Pedagógica Nacional y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE - Colombia. Doctor En Ciencias Sociosanitarias Y Humanidades Medicas. 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 opto 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. Estudios: Magister en Comunicación Educativa. Doctor en Literatura de la Universidad Nacional Autónoma de México. Publicaciones: *El laberinto de las secretas angustias* (1992). *La urbanidad de las especies* (1996). *Pereira: visión caleidoscópica* (2002). *Plop* (2004). *Art y Piglia Conspiradores literarios* (2005). *Guía del paseante* (2005). Premios recibidos: Nacional de Novela "Ciudad de Pereira". Departamental de Historia del Ministerio de Cultura y el de ensayo "Caldas 100 años". E-mail. rigoroso@utp.edu.co

Juan Manuel Silva Águila (Chile- Magister)

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

María Isabel Corvalán Bustos (Chile- Magister)

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

Mónica Llaña Mena (Chile- Magister)

Directora departamento de Educación Universidad de Chile. Docente e investigadora Universidad de Chile. Estudios: Post - título:

Magister en Educación Universidad de Chile. Publicaciones: Alumnos y profesores: Radiografía de un desencuentro. Ha participado en eventos académicos en Colombia, Honduras, Chile y México. E-mail. milana@uchile.edu.cl

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. gloriad@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. carlosgallego@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

María Angélica 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 en Argentina y Colombia. Directora de grupos de investigación de Mercadeo en la Universidad de Manizales. E-mail. olgarcia@gmail.com



Sumario

| | Página |
|--|--------|
| Editorial..... | 7 |
| NORELLY SOTO BUILES Decana | |
| Presentación..... | 9 |
| MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ | |
| Complejidad, caos y educación 11 <i>Complexity, chaos and education</i> | |
| CARLOS CALVO MUÑOZ | |
| Memoria y utopía de lo ético en los medios de comunicación 27 <i>Memory and utopia of ethics in the media</i> | |
| EDUARDO GARCÍA VÁSQUEZ | |
| Subjetividad: un tejido por construir 41 <i>Subjectivity: a fabric for constructing</i> | |
| MARIEN ALEXANDRA GIL SERNA | |
| La educación bajo el lente de la teoría crítica 50 <i>The Education under the Critic Theory Lens</i> | |
| ALEJANDRA ZULETA MEDINA - ANÍVAR CHAVES TORRES | |
| Didáctica reflexiva para la formación profesional integral 62 <i>Reflective teaching for professional comprehensive training</i> | |
| JOSÉ FERNANDO GONZÁLEZ DOMÍNGUEZ GUILLERMO LEÓN ZAPATA MONTOYA - JUAN FERNANDO RUIZ RAMÍREZ | |
| Investigación - creación. Un acercamiento a la investigación en las artes 73 <i>Research - creation. An approach to research in the arts</i> | |
| SANDRA LILIANA DAZA CUARTAS | |
| Enseñar a comunicar transmedialmente 80 <i>Teach communicate Transmediale</i> | |
| BIANCA LIALIANA SUÁREZ PUERTA | |
| Educación ambiental y salud, un solo propósito 96 <i>Environmental education and health, one main purpose</i> | |
| JUAN CARLOS CARMONA HERNÁNDEZ | |
| Miedos o encuentros en la tras escena del arte 105 <i>Fears or meetings after the scene art</i> | |
| FRANCISCO JAVIER PARRA CORREA | |
| El pensamiento crítico en la escuela: una responsabilidad en la construcción de futuros posibles 110 <i>Critical thinking in school: responsibility in the construction of potential futures</i> | |
| ALBA LINDELIA CAMACHO COBO, DIANA MARÍA JARAMILLO | |

| | |
|--|-----|
| Dignidad y vida horizonte de la felicidad como praxis didáctica..... | 118 |
| <i>Dignity and life horizon of happiness like didactic practice</i> | |
| ALVARO JOSE CANO PLATA | |
| El actual contexto educativo: una mirada desde el maestro | 134 |
| <i>The current educational context: a view from the master</i> | |
| ANA MARÍA RESTREPO GONZÁLEZ | |
| El sentido de la práctica pedagógica y los factores que la afectan | 144 |
| <i>The sense of the pedagogical practice and the factors that have an effect on it</i> | |
| AURA MARÍA DUQUE LÓPEZ | |
| Eros y tanathos de la educación | 157 |
| <i>Eros and tanathos of the education</i> | |
| JOSÉ FERNANDO CARDONA ARIAS | |
| Los relatos: un soporte para develar el sentido de ser docente..... | 174 |
| <i>Stories: A medium to reveal the sense of teaching</i> | |
| BLANCA RUBY PULGARÍN CARDONA | |
| Sujetos de frente al futuro | 180 |
| <i>Subjects of the future</i> | |
| ÁNGELA DEL PILA TABARES ÁNGEL | |
| Hacia la construcción de una evaluación no parametral en el horizonte del siglo XXI. Una mirada desde la estética | 189 |
| <i>Towards construction of an evaluation parametral not on the horizon of the twenty-first century. A look from the aesthetics</i> | |
| GERMÁN MOLINA MARÍN | |
| La identidad como parte constitutiva del sentido de vida y la proyección a futuro.... | 203 |
| <i>Identity as a constituent part of the meaning of life and the future projection</i> | |
| SANDRA MILENA BEDOYA BOHÓRQUEZ | |
| Una mirada al devenir de la didáctica docente. Investigación horizontes de la praxis didáctica | 212 |
| <i>A look at the future of the didactic teaching. Horizons of didactic practice</i> | |
| FLOR ELISA GIRALDO ARDILA | |
| Ese desconocido llamado tiempo..... | 222 |
| <i>That unknown so-called time</i> | |
| ISAURA ESTHER BEDOYA URREGO | |
| La imagen de futuro de los maestros | 237 |
| <i>The image of future teachers</i> | |
| MARÍA ELENA BEDOYA SALAZAR | |
| Potenciación de sujetos en conciencia histórica para una evaluación no parametral..... | 250 |
| <i>Empowerment of historical consciousness in subject to assessment non parametric</i> | |
| SERGIO DANIER HENAO LONDOÑO | |



| | |
|---|-----|
| Hacia una didáctica formativa | 261 |
| <i>Towards a didactic training</i> | |
| GERMÁN GUARÍN JURADO | |
| Requisitos para publicar en la revista Plumilla Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Manizales | 269 |



Presentación

***“Y despertar después de dos mil días
recién nacida de sueño y olvido”.***

***Poema una Palabra.
Gabriela Mistral.***

Despertar del olvido y de tantas otras zonceras es lo que se le pide a la academia, a la política, a la ciencia y, cómo no, a las literaturas. El despertar de la palabra, venida de Gabriela Mistral, es un llamado para cualquier publicación seriada, para que no se amodorre en sus instintos ni en sus éxitos si es que los tiene, esto porque los lenguajes de este tercer milenio sólo consideran el éxito como requisito para posicionarse, al fracaso se le quiere desterrar como a un perro callejero nos dice el poeta costarricense Carlos Monge.

Lo humano, infinito en sus aspiraciones, se ha convencido de su propio ascenso, de estar en continua mejora; por ello, se propone superarse a sí mismo, anhelo lícito, pero no siempre logra ser congruente con sus propias expectativas o con las irrupciones venidas del afuera.

Esta vez, la Revista Plumilla no está creciendo, sino afianzando su dinámica de promover en sus publicaciones investigaciones educativas; por ello se complace en presentar textos de académicos latinoamericanos, donde se refleja un pensamiento que eclosiona con sus propios lenguajes, un pensamiento que va exigiendo ser leído y consultado no sólo en Latinoamérica sino en otros escenarios de la Tierra.

De otra parte, es gratificante encontrar los desenlaces escriturales de unas investigaciones adelantadas por magísteres en educación de la Universidad de Manizales. No podría ser de otra forma, puesto que una revista universitaria debe privilegiar la investigación como punto de discusión, sabemos que las ciencias sociales siguen cuestionando y cuestionándose, no se bastan con sus lógicas.

Los lectores hallarán una palabra queriendo despertarse, una palabra con ideas de renovación, cuyo sentido —horizontes o límites—, estará en el mundo vital de cada persona. Aquí nos seguimos ilusionando con el susurro que puedan dejar estas escrituras de académicos e investigadores latinoamericanos. De nuestras zonceras hablaremos cuando Jauretche, el sublime pensador popular argentino o, el mismo Estanislao Zuleta, descolante pensador colombiano, nos iluminen.

MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ
Director



Complejidad, caos y educación¹

CARLOS CALVO MUÑOZ²

Resumen:

Se informa de una investigación etnográfica sobre la educación informal en escolares chilenos, rurales y urbano marginales, de Educación General Básica. Se caracterizan y comparan las modalidades educativas formal, no formal e informal. Se señala que es erróneo caracterizar a la educación informal como asistemática, refleja y espontánea, pues esconde sus potencialidades, marginándola del estudio académico y de la práctica profesional. Se llama la atención sobre la capacidad de esos niños para aprender en ambientes informales, que contrastan con el bajo rendimiento escolar, panificado e intencionado, que los convierte en futuros desertores y marginados sociales. Se dan algunas razones que lo explican: la complejidad, el caos, la improvisación, la imitación, el juego, la paradoja, etc., que nos son considerados apropiados por la escuela. Se aboga por la necesidad de investigar sus características a fin de ayudar a desescolarizar la escuela.

Finalmente, se caracteriza a la educación informal como un proceso de creación de relaciones posibles, a diferencia de la educación formal y no formal que son un proceso de repetición de relaciones pre-establecidas.

Palabras claves: Educación informal, educación formal, educación no formal, caos, aprendizaje polifacético, imitación, sentido común, juego, azar, improvisación, experiencia de aprendizaje mediado, deprivación cultural, innovación.

Complexity, chaos and education

Abstract

It reports an ethnographic research on informal education in Chilean school children, rural and suburban areas of General Basic Education. They are characterized and compared the formal educational methods, formal and informal. It is noted that it is wrong to characterize informal education as unsystematic, reflecting and spontaneous, as hiding their potential, marginalizing the academic study and professional practice. It

1 Recibido: Mayo 18 del 2009. Aprobado: Julio 16 del 2009.

2 Nacionalidad, chileno. Ph. D. En Educación, Master of Arts en Antropología y en Educación en la Universidad de Stanford, USA, Licenciado y Profesor de Filosofía, Universidad Católica de Valparaíso; Académico postdoctoral en la Universidad de Stanford 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, programa educativo de autogestión para realizar pasantías de estudio dirigido a docentes y estudiantes chilenos en el extranjero y para extranjeros en la Universidad de La Serena, Chile. Correo electrónico: ccalvo@userena.cl

draws attention to the ability of these children to learn in informal settings, which contrast with the poor school performance, plan and deliberate, making them a future dropouts and social outcasts. There are several reasons for this: complexity, chaos, improvisation, imitation, play, paradox, and so on., We are deemed appropriate by the school. This urges the need to investigate their characteristics to help deschool school. Finally, it characterizes the informal education as a process of creating possible relationships, unlike the formal and non formal education which is a process of repetition of pre-established relationships.

Keywords: Informal education, formal education, nonformal education, chaos, multifaceted learning, imitation, common sense, game, chance, improvisation, mediated learning experience, cultural deprivation, innovation.

Procesos educativos informales

La educación ocurre a lo largo de la vida y no se limita a la escuela. Cuando ocurre en ambientes escolarizados se le llama "educación formal" o "educación no formal". Cuando sucede fuera de la escuela se le denomina educación informal y corresponde a la socialización o enculturación. Estas distinciones son erróneas e inducen a serios errores sobre las características y potencialidades de la educación. La educación formal es cartesiana en su fundamento y orientación, al igual que la educación no formal, que trata de actividades de capacitación y animación socio cultural, breves, dinámicas, flexibles y certificables. Sus participantes, a diferencia de la escuela, tienen orígenes, edades y actividades diferentes que se reúnen por objetivos específicos y temporales, quienes se separan, una vez finalizada la capacitación. La educación informal representa los procesos educativos que tienen lugar en la calle, el café o el salón escolar. Se la caracteriza como espontánea, refleja, asistemática y marginal para el desarrollo del ser humano. Es la única necesaria; las otras son convenientes; pero todas son insuficientes para la vida contemporánea (Calvo 1985, 1994). Como se ordena caóticamente sin una secuencia

previsible en el proceso ni en el resultado se la describe como "asistemática; tampoco la estudian ni investigan los futuros profesores (1), a pesar de formar parte del currículum nulo y oculto de la educación formal y no formal (2). Es sistemática porque es cultural, a diferencia de la educación formal y no formal que lo son como resultado de la planificación ordenada de sus actividades orientadas a garantizar el aprendizaje, evitando imprevistos caóticos que arruinan la planificación. Si la planificación falla, será culpa de las historias y subjetividades de profesores y/o alumnos, que la aceptarán autoinculpándose. La educación informal es paradójica, pues sus procesos educativos son caóticos y ordenados, al modo como un bosque, cuyo ramaje mecido por el viento, tiene un movimiento desordenado en el detalle, pero armonioso en la totalidad. Cada hoja da tonalidades específicas según el ángulo e intensidad de la luz, todas explicables causalmente solo si se congela el movimiento, pero imposible de predeterminar en su majestuosa belleza cambiante.

También es caótico el proceso creativo de un descubrimiento científico o la creación de un poema, que puede ser "serendípico", si descubre accidentalmente algo no buscado, o "pseudoserendípico", si lo descubierto culmina una búsqueda antigua (3). La pseudoserendipia es el



resultado del trabajo sistemático y riguroso realizado a lo largo de años de búsqueda aparentemente estéril. La pseudoserendipia, aunque lo parezca, no es casualidad (4), sino que es la expresión dinámica y caótica de certezas y dudas que intuitivamente iluminan una relación inédita no prevista por el razonamiento convergente. Si bien la creación pseudoserendípica y serendípica podría ser explicado causalmente, hasta el momento no se cuenta con las herramientas epistemológicas ni metodológicas para hacerlo. Por ahora, solo cabe afirmar que es coincidente con otros procesos que acontecieron en el mismo momento a lo largo del mismo proceso. Estos procesos permiten dar a luz a un nuevo orden sinérgico, preñado de caos (5), definitivamente provisorio, tal como le acontece a toda teoría a la que los científicos buscan demostrar su falsedad. El rol que desempeña la coincidencia en todo proceso creativo es enorme. Desafortunadamente, la orientación epistemológica cartesiana de la escuela, la margina o excluye, lo que limita o impide la creación (6). Los chinos escribieron su historia estableciendo las coincidencias en la ocurrencia de diversos eventos, antes que en función de las causas que los provocaron. Evidentemente que los chinos conocían las relaciones de causa y efecto, pero no le atribuían la importancia que se le otorga en Occidente (7)

En la educación informal no se excluyen las coincidencias; se les trata igual que a las causalidades y casualidades. Cuando el niño juega trata con ellas con indiferencia deferente, como si danzara en medio del caos. Pone a prueba su experiencia, corrobora resultados o hipotetiza nuevas relaciones. Su tarea es científica como la del investigador que, a diferencia del niño, establece criterios y metodologías ortodoxas para investigar. Minimizar las diferencias entre ambos es absurdo; sin embargo, no hay que subestimar que la diferencia de calidad reside en la simplicidad del juego infantil, que no es superficialidad, frente a la sofisticación de la investigación

formal, pero no en las funciones cognitivas en uso. A diferente escala, ambos buscan maneras inédita de organizar el caos. En ambos casos el proceso es inductivo y lento en algunas ocasiones, intuitivo y rápido en otras. A diferencia del adulto, si el niño se equivoca no importa, pues aprende. Esta despreocupación, que es una forma de ocupación, alimenta la resiliencia (8), gracias al humor, creatividad, autovaloración y creación de redes de apoyo social, que contrasta con el ambiente escolar, donde los temas “importantes” se tratan sin humor. Esta ocupación despreocupada evita la privación cultural, que no es consecuencia de la pobreza, sino el resultado de la ausencia de una intervención mediadora en el educando. La ausencia de una experiencia de aprendizaje mediado causa la privación cultural y afecta a cualquier persona sin distinción de clase social ni situación cultural (9).

El desprecio de la educación informal es fuerte a pesar de las abrumadoras evidencias de los aprendizajes informales. Todos hemos aprendido la lengua materna en un medio informal tan bien como nos desafiaron los diversos estímulos de nuestro hábitat sociocultural, altamente caótico. Si el infante escucha hablar en una lengua rica en vocabulario, expresiones e imágenes la aprenderá siguiendo el patrón; si escucha una lengua preñada de códigos restringidos se limitará a repetirlos adecuadamente dentro de ese estrecho ámbito lingüístico. Al nacer no es privado cultural, sino que lo aprende a consecuencia de los desafíos cognitivos a los que es expuesto. La calidad y eficiencia del aprendizaje informal de la lengua materna no es comparable con el aprendizaje formal o no formal de una segunda lengua, normalmente limitado y mediocre, a pesar de los esfuerzo por aprenderlo (10). Los niños crean pautas de mediación increíblemente ingeniosas, a pesar de su imperfección ortodoxa, pero más eficientes que las estrategias didácticas de algunos profesores, entre las que sobresalen el dictado (11) y diversas

formas de amenazas, ante las cuales el alumno se ha insensibilizado.

Aprendizaje polifacético

El aprendizaje informal es polifacético: no se reduce a uno solo por vez, sino a varios simultáneamente. La simultaneidad se relaciona con la sinergia y el carácter transdisciplinario del saber. Lamentablemente el aprendizaje polifacético disminuye hasta casi desaparecer por la influencia de la escuela, donde es despreciado, ignorado o negado. Sin embargo, para comprobar su presencia y potencialidad basta observar a los niños y, por qué no, a los adultos, cuando juegan entusiasmados: la concentración fluye sin esfuerzo, los sentidos registran todos los pormenores, la razón infiere y la intuición ilumina. Mientras juega es uno con el juego, las fronteras se desfilan y la dicotomía epistemológica entre sujeto y objeto desaparece, la atención es omnidireccional, atenta a todo y a nada en particular, gracias a lo cual no se extravía en la complejidad caótica del contexto. Quien juega, medita.

Un bailarín es feliz cuando aparece la danza y él desaparece. Un cantante es feliz cuando la canción es tan apabullante que el cantante desaparece ... Un niño es feliz cuando está jugando, quizá una tontería de juego, recogiendo caracolas en la orilla del mar, sin sentido, pero está completamente absorto (Osho 1999:96-97)

En el aprendizaje polifacético el niño no está presionado a aprender todo, ni siquiera a entenderlo de manera inequívoca; se puede equivocar muchas veces, pero nunca de manera indefinida, pues en un futuro cercano el grupo lo sancionará, tal como hacen con el pequeño que aprende a jugar un nuevo juego. Sin establecer un acuerdo respecto al tiempo de espera, le permiten ensayar hasta el fin de la moratoria, oportunidad en que suelen ser intransigentes y agresivos, con riesgo de provocar trastornos emocionales. Las relaciones no son horizontales, verticales

o lineales, pues implican irregularidad y desorden aparente, ya que las consideraciones axiológicas no se inclinan hacia relaciones polares o dicotómicas, sino que se mueven entre los valores intermedios y dinámicos, tendientes al orden. Por el contrario, la escuela, orientada por modelos lineales y causales, no puede incluir el aprendizaje polifacético en su propuesta educacional, limitando la potencialidad educativa de las propuestas de reforma de los sistemas educacionales en marcha en muchos países. No puede hacerlo porque se lo impide la orientación epistemológica cartesianas que la sustenta, a pesar que el aprendizaje polifacético forma parte del currículum nulo. El aprendizaje polifacético es axiológico porque es relacional y contextual. El niño aprende a medida que elige criterios para ordenar los estímulos; no razona formalmente ni se ocupa en limpiar sus argumentos del "ruido" ambiental o de intereses caprichosos. Cuando elige, juega; cuando juega, elige, sin orden aparente ni conciencia de estar delineando un método para responder mejor a los desafíos que le plantean las situaciones complejas que vive; más tarde volverá para comprobar, una y mil veces, en distintos contextos y con diferentes exigencias, hasta que su misma eficacia o inutilidad le cansa y vaya por otro. Evita dicotomizar, excepto cuando no tiene elección. Constantemente busca satisfactores sinérgicos para sus necesidades (12). La inevitabilidad del aprendizaje polifacético informal de los valores contrasta con la dificultad de enseñarlos en la escuela, donde se debate entre la verbalización o el activismo y la confusión entre necesidades y satisfactores.

Pocos niños presentan dificultades de aprendizaje en situaciones informales donde aprenden tan bien como el medio se los permite. La situación es diferente al interior del aula, donde muchos presentan dificultades específicas de aprendizaje. De acuerdo a nuestros registros etnográficos los niños aprenden sin problemas en contextos informales polifacéticos;



por ejemplo, pueden describir y clasificar las aves en su habitat, al tiempo que son diestros para cazarlas, pero no son capaces de aprender esos mismos contenidos en la escuela. También son expertos en sacar camarones de río, explicando con claridad y precisión qué hay que hacer para distinguir el ejemplar adulto que se puede extraer del fango. Son expertos y su profesor no lo sabe ni lo sospecha; por el contrario, cree que la torpeza escolar que manifiestan es inevitable y difícilmente superable. Sin embargo, los muchachos han aprendido a sacar camarones jugando, corriendo el riesgo de ser mordidos, pero cuando lo son, exhiben las mordeduras como trofeos. ¡Qué trofeos entrega la escuela que sean tan significativo, si cuando premia no entusiasma a nadie! Un trofeo sin riesgo adrenalínico no atrae a los niños.

Estos muchachos no son privados culturales, sino desadaptados de los estilos docentes escolares. No se limitan a aprender superficialmente el comportamiento de las aves, sino que las observan como si fueran ornitólogos, sacando conclusiones que ponen a prueba a través de experimentos que ellos diseñan. Las observaciones etnográficas son reiterativas en mostrar que la propensión por aprender es fuerte y no le temen a las complejidades sino a las complicaciones (Calvo 2000). Los aprendizajes informales no son “concretos” ni dependientes del contexto, sino tan abstractos y potentes como cualquier buen aprendizaje escolar. Lo único que requieren estos niños para superar su pánico ante las explicaciones escolares es que sean simples, pero no superficiales, intencionales, significativas y trascendentes, para sentirse competentes para establecer nuevas e inéditas relaciones de complejidad creciente e infinita. Si lo intenta por su cuenta, corre el riesgo de desilusionarse si se equivoca. Es curioso porque fuera de la escuela, las equivocaciones le divierten y entusiasman, pero en la escuela lo desalientan, transformándolo lentamente en un probable desierto, ya

que no soporta la reprobación escolar, aunque se ría de ella.

Imitación

La principal estrategia de enseñanza informal usada por los niños es la imitación: el niño describe y se involucra en lo que cuenta, esperando que el otro lo imite. Imitar no consiste en la repetición superficial, sino en la recreación improvisada de las secuencias que conforman el proceso; es inédita y subjetiva; nunca clónica. El que imita lo hace desde la emoción al transformarse en el personaje, simulando o disimulando. Enseñar a sacar camarones que pueden morder está más cercano al éxtasis del descubrimiento científico, que a rendir un control escolar, aséptico y “objetivo”. Tanto el que enseña como el que aprende se aventuran a descubrir lo novedoso en cada rutina, al modo como lo hacen los artistas creadores, o los científicos descubridores o los profesores fascinadores, que no estereotipan las respuestas, sino que diseñan estrategias para que la búsqueda sea significativa y fascinante para todos, de tal modo que incluso el trabajo rutinario -preparar la tela, controlar el experimento, diseñar una secuencia didáctica mil veces enseñada- se vuelve expectante por lo que puede emerger. Esto prepara para el descubrimiento serendípico y pseudoserendípico, pero que no hay manera de garantizarlo.

Todo aprendizaje es el resultado de una tensión dialéctica entre la información simple y la complejidad que encierra. La relación es tan profunda como delicada. Basta una pequeña perturbación para transformar lo simple en superficial y la complejidad en complicación (Calvo 1999). En los procesos educativos informales, el niño usa sus funciones cognitivas sin atribuirle importancia alguna. Simplemente se deja llevar por su propensión al aprendizaje (Feuerstein 1991), Si no entiende vuelve a preguntar; si algo no hace bien volverá a ensayar, hasta adquirir la destreza o aburrirse;



si nadie lo inhibe podrá desarrollar sus capacidades; si le ayudan lo hará mucho mejor. No obstante dicha propensión, si le impiden jugar, equivocarse, explorar, una y mil veces, puede convertirse en privado cultural. La privación cultural no es una condición sino una consecuencia (13).

Cuesta comprender por qué estos muchachos, hábiles, despiertos, inquietos y divertidos fuera de la escuela, no lo sean al interior de la sala, donde se aburren por no entender y molestan para pasar el tiempo enclaustrados. Lo mismo podemos decir de muchos profesores, que se refugian en prácticas rutinarias de enseñanza y sanción disciplinaria. Cada cual a su modo y todos en conjunto, cerrarán el círculo vicioso de la profecía autocumplida, ocultando responsabilidades bajo un manto de ambigüedad exasperante. No obstante, dado se trata de una relación asimétrica, el profesor no puede culpar a los alumnos sin evaluar críticamente su desempeño. Si quiere ser responsable deberá tener presente que al apuntar con el dedo índice a un alumno, tres dedos de su misma mano le recuerdan su compromiso y responsabilidad..

Sentido común, caos y lógica borrosa

La educación formal y no formal ordena sus procesos de manera lógica y secuencial: toda causa antecede al efecto y el efecto siempre tiene una causa. Todo es ordenado y coherente, por lo que no resulta difícil escribir programas computacionales como apoyo escolar o programas de ajedrez (14). Son lógicos, dicotómicos y secuenciales. No esconden sorpresas, excepto las dificultades propias de la comprensión de cualquier relación causal. Por el contrario, la educación informal es caótica y sus procesos no siguen una secuencia definitiva, sino que se orientan hacia varias posibilidades emergentes, que no siempre se pueden anticipar. Encontrar el orden en ese caos

es complejísimo, pero se avanza gracias al sentido común, la lógica borrosa (fuzzy logic), el razonamiento analógico y abductivo, entre otros. Este hecho confunde y fascina a los creadores de la inteligencia artificial, que ni siquiera con la ayuda de potentes ordenadores ha podido recrear las complejidades del sentido común requeridas para comprender un chiste o una frase ambigua, que un niño hace sin problema (Freedman 1995, Rheingold 1991). La lógica borrosa (Kosko, 1995) no trabaja con valores absolutos, sino relativos y cambiantes, permitiendo, por ejemplo, que el sensor de una máquina fotográfica calcule cuánta luz hace falta en los distintos lugares, de tal modo que el flash entregue la luz adecuada a cada sector (15). El cálculo borroso indispensable ya que la relación entre luz y oscuridad es variable. Nunca estamos en la luminosidad u oscuridad total, sino en claroscuros cambiantes que modifican al cristalino de nuestros ojos para ajustar nuestra visión sin dañarnos. Si estuviésemos en la luminosidad u oscuridad total engececeríamos.

Complejidad

La complejidad, constitutiva de toda situación educativa, se trata de manera diferente según la modalidad educativa. Si es informal predomina el carácter aleatorio y la improvisación; el niño no procesa la información de manera dicotómica -"o verdadero o falso"-, sino borrosa, difusa, moviéndose entre los extremos polares, en el ámbito de lo posible e hipotético, acogiendo la incertidumbre como valor, al modo como la lógica aymara asigna valor al "quizás sí o quizás no". Más que elegir entre "esto o aquello", opta por "una parte de esto y otra de aquello" (16). Reconocer las limitaciones de la lógica dicotómica permite justipreciar su aporte para resolver asuntos cotidianos: responder si me encuentro aquí o allá, si haré o no la tarea, etc. No sirve para inferir las complejidades de una emoción o el sabor y aroma de



una fruta. La lógica borroso ayuda a ponderar la interacción de las variables y la conformación dinámica de las totalidades provisorias, inéditas y sinérgicas, que dan pie a propiedades emergentes. La sinergia (17) fascina como totalidad, pero no en el detalle de sus componentes, que, a su vez, son totalidades compuestas de otras partes. El ramaje de un bosque mecido por el viento nos encanta como totalidad (18). Gran parte de este proceso es subjetivo e inconsciente, que los compartimos gracias al consenso establecido de una "objetividad entre paréntesis" por Maturana y Varela (1989).

Por el contrario, en la modalidad formal o no formal predomina el orden en el tratamiento de la complejidad. Se planifica la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. Se trabaja en espacios y tiempos controlados y protegidos por la precisión de la lógica dicotómica y el lenguaje técnico, pero inflexible. Supone que el avance es lineal y seguro, siempre que se sigan las indicaciones, paso a paso. Esto no entusiasma al niño –y a muchos profesores–, que prefieren el desorden de una broma a la explicación escolar, lineal, posiblemente verdadera, pero poco estimulante. El desorden inquieta a muchos docentes que no saben qué hacer cuando se presenta, a pesar de convivir con el y disfrutarlo en muchas ocasiones. No hay aprendizaje creativo sin desorden, como no hay fiesta si él. Esta escisión explica la enajenación de la vida que padece la escuela, que no logrará superar en tanto no asuma sus raíces educacionales.

Los procesos educativos informales acogen las contradicciones racionales, los sentimientos en conflicto y los dilemas éticos que encara toda persona cuando decide en situaciones de incertidumbre (19). La incertidumbre nos acompaña a diario y hemos aprendido informalmente a tratar con ella desde la temprana infancia. Como una forma de compensar la inseguridad que puede ocasionar la incer-

tidumbre, construimos certezas sociales, sean normas de comportamiento, rituales religiosos o aseveraciones científicas (20) y jugamos.

Juego

Dado que el juego tiene que ver con la incertidumbre, podemos comprender su enorme potencial educativo y axiológico. Todos jugamos, adultos, viejos y niños, sin distinción de género ni posición social. De niños aprendemos a sortear las normas, compromisos y exigencias. Jugando aprendemos el relativismo cultural y sus imperativos. El juego es disimulo y simulación. Se disimula cuando se aparenta no tener lo que se posee y se simula al aparentar poseer lo que no se tiene. El jugador simula y disimula constantemente. El sentido y goce reside en la incertidumbre que genera confundir a los otros, incluso a sí mismo, pues ni siquiera el jugador tiene seguridad de que controla todas las variables. Puede suponerlas y hace como si fuera de una manera o de otra. La emoción no la provoca la certeza, sino la incertidumbre. La riqueza del desafío radica en sospechar adonde puede conducir una ruta, pero ignorar el destino final. Eso fascina. Si así no fuera, si se supiera el resultado, ¿cuál sería el sentido de una competencia? El juego permite la anticipación, pero sin certeza de lo que acontecerá. Cuando el niño juega a ordenar piedras, no anticipa nada; simplemente ordena o desordena. Ninguno es prioritario, porque ninguno es primero o segundo; solo lo son en la secuencia; cada cual lleva en su interior la presencia del otro. No hay orden sin caos. Ni caos que no oriente al orden.

Orden o caos son indistintos en el juego, al modo como en un momento disimula y en el siguiente simula, así también en un momento ordena y en el otro desordena. Es igual. Si esta ordenado se mueve hacia el desorden, para volver a empezar en una dialéctica sin fin que lo llevará como científico a convertir la síntesis en



hipótesis, o como artista a crear música desde un nuevo ritmo, o como ajedrecista a inventar una jugada novedosa. Desde siempre, los pintores, los poetas, los científicos y los músicos han sabido que la creatividad florece cuando están inmersos en el caos. Los novelistas se afanan por encontrar ese momento mágico en que ellos dejan de tener el control y sus personajes asumen el de sus vidas. La creatividad inherente a la dialéctica orden - caos - orden propicia un sentimiento de lo que es apropiado y armónico, de lo que crecerá y morirá. Reconocer el caos nos permite vivir como participantes creativos y no como controladores de la naturaleza (Briggs y Peat 1999:11-12). El juego es convergente y divergente. La convergencia sirve para consolidar aprendizajes, destrezas y otorgar sentido a sí mismo y al mundo; sin embargo, la convergencia solo sirve hasta cuando se vuelve rutina. El niño la percibe claramente. En ese momento se lanza apasionadamente a la divergencia, al desorden, que lo mantendrá ocupado hasta que perciba que le perturba, que necesita quietud; entonces comenzará a ordenar. Lo hará sin interrupción mientras se sienta libre; esto es, mientras lo sea. Esta tensión es nutriente de la innovación.

El niño simplemente juega, va del orden al caos constantemente; jamás se encuentra en alguno de los extremos; por el contrario, siempre se halla en medio de un "orden desordenado" o de un "desorden ordenado". Cuando es obligado a jugar formalmente, se cansa y aburre rápidamente, como al inicio de un cumpleaños infantil, que se ha planificado para cumplir algunas exigencias rituales. Los niños mientras asisten al desarrollo ritual, se debatirán entre el deseo de salir corriendo y el de esperar unos instantes. Si no termina pronto, los organizadores corren el riesgo de que el festejo se les escape de las manos, pues los niños habrán arrancando en tropel, brincando y gritando, por el placer de brincar y gritar. Los niños aceptan el

ritual por su carácter excepcional, que lo perderá si se repite con frecuencia. El niño busca el desafío, por lo que va directamente al desorden. Sin exagerar se puede decir que su motivación básica está en encontrar el peligro. Le fascina y encuentra rápidamente, lo que cansa a cualquier adulto encargado de su seguridad. Su relación con el peligro no es patológica -tanática- ni de enfrentamiento, sino dialógica; no busca dominarlo sino hacerse uno con lo peligroso. Vive de acuerdo a una dialéctica sinérgica y no de exclusión; se deja fluir en el devenir peligroso, sin oponerle resistencia, a pesar de todos los riesgos evidentes que conlleva. Evidentemente que al adulto le corresponde minimizar los riesgos, pues el niño descansa en la seguridad que encontrará oportunamente la respuesta necesaria. No se presiona por ello; solo la encuentra y la usa. No sabe por qué le atrae ni tiene por qué saberlo a temprana edad. Solo se deja fluir en la confianza que su ser encontrará la respuesta; hay allí una sabiduría innata, de cuyo nombre y características podremos discutir, pero será difícil negar su existencia. Claxton (1999) nos informa que el cerebro no siempre funciona mejor cuando analiza, sino que en muchas ocasiones hay que confiar en el inconsciente que sabrá encontrar las mejores opciones, en la medida que se confíe en ella (21). Esto no es baladí, pues expresa que la relación del ser humano consigo mismo y con el mundo es de colaboración, antes que de enfrentamiento (22); tampoco se trata de la supervivencia del más fuerte, sino de la cooperación en la aceptación de los peligros que encierra el desafío.

El niño simplemente juega porque está inquieto consigo mismo, lo que le genera desequilibrios que busca restablecer a través del algún satisfactor. No es una disconformidad existencial consigo mismo, sino propensión a trascender, a ir más allá de las relaciones inmediatas. Así también busca saber y lo hace a través del desafío de las muchas preguntas y de las



innumerables confusiones. Por lo general, ninguna le preocupa en especial, porque le interesa el movimiento, el ir y venir, del orden al caos, del saber a la ignorancia. El niño hipotetiza, seleccionando un punto de partida arbitrario y procede en consecuencia. La arbitrariedad, muchas veces azarosa, es secundaria para la búsqueda, pues lo que le interesa es el movimiento coreográfico que lo lleva suavemente o con brincos entre una observación y la otra. El proceso no es lineal; más bien se asemeja al modo como el agua baja de la montaña, siempre hacia el mar, pero nunca en línea recta, excepto en las cataratas, a la que continúa el remanso temporal. A veces, incluso, en el valle parece que el agua retrocediera, pero no va de regreso al origen, sino que se desliza zigzagueando buscando el declive. Una vez que llega al mar, o mucho antes, la evaporación la volverá a las cumbres para volver a caer como lluvia o nieve.

Esperanza de Sísifo

El mito de Sísifo, que robó a los dioses la chispa de la inteligencia para entregársela a los hombres, describe lo mismo. Nos dice que lo absurdo del castigo que los dioses infligieron a Sísifo fue subir sin destino a la cima de una montaña una roca que volverá a caer eternamente. Sísifo nunca podrá descansar ni ver cumplida su tarea. Sin embargo, Camus se imagina a Sísifo disfrutando del desafío, hasta ayer absurdo y sin esperanza, pero que hoy lo ha transformado en el sentido de su existencia. Ahora, cuando la roca descende Sísifo baja gozoso a buscarla para volverla a subir. El niño hace lo mismo con el saber adquirido que rueda hacia el valle convirtiéndose en ignorancia. Ya no lamenta haber perdido el saber, sino que va en su búsqueda, cansado y satisfecho, pero no frustrado. Ahora anticipa las sorpresas que le deparará el nuevo desafío hasta ese momento ignoto. Todavía no sabe cuál será; tal vez lo intuya, pero no tiene certeza alguna;

tampoco lo importa, pues no es la certeza lo medular, sino la búsqueda. El castigo de Sísifo es análogo a la formalidad de la escuela. En ella el niño está condenado a buscar un saber de valía temporal y provisorio. El niño no entiende por qué el saber de ayer hoy es insuficiente. Sigue estudiando incómodo la nueva tarea que le resulta complicada en vez de compleja. Difícilmente le encuentra significado y trascendencia. Se convence que el saber es desechable: solo hay que aprender para la prueba, pues después hay que estudiar algo nuevo, sin sentido ni esperanza. No podrá establecer la gestalt ni generar sinergia. En cambio, Sísifo redimido por su aceptación del destino aprende que el saboreo (*sapere*) de su saber se acrecienta a medida que desciende de la montaña. Le inquieta el misterio que lo espera. Anticipa que lo ignoto, revestido por lo conocido, está allí para que él intente desentrañarlo, solo en la medida de sus capacidades.

Educación paradójica

Un niño en situaciones educativas informales se esfuerza por aprender más que en la escuela, pero nunca más allá de lo que le es posible según su maduración y desarrollo cognitivo, ni por debajo de sus capacidades. Al niño le fascina el esfuerzo que le demanda el aprendizaje informal, por lo que responde con exigencia, seriedad y humor, si viene al caso. Quienes olvidan esta propensión a aprender infantilizan la enseñanza y la evaluación escolar (Edwards et al., 1995) reduciendo sus contenidos a generalidades superficiales, ojalá sin complicaciones. No comprenden que el proceso educativo es paradójico y que se resuelve en una tensión interminable entre simplicidad y complejidad. Lo simple es expresión misteriosa de la complejidad, que se deja aprehender en una fórmula, poema, sonrisa o gesto, tan simple como bello, pero a condición de buscarla esforzadamente. Si esto no se comprende, la explicación de cualquier

verdad será enredada y quedará reservada a expertos que, obviamente, no serán los alumnos. Se dice que al preguntarle a Miguel Ángel qué lo guiaba al esculpir El Moisés, respondió que simplemente se limitó a sacar lo que sobraba, esto es, develar la complejidad oculta por la simplicidad del bloque de mármol. Evidentemente que hay más que eso, pero también es cierto que esa respuesta revela el misterio que el escultor es capaz de dar a luz. La infantilización niega capacidades y competencias, disfraza la realidad y camufla misterios, convirtiendo lo simple en superficial y lo complejo en complicación sin pie ni cabeza. El alumno se aburre y el profesor también. Pueden llegar a negar el verdadero motivo de su enajenación al confundir efectos con causas.

Educación y conciencia

Si bien los procesos educativos son parcial y ocasionalmente conscientes, la tendencia escolar es asumir que lo son, lo que no corresponde con la evidencia etnográfica. Hay muchos procesos educativos que son inconscientes, como el sueño (23). Durante el trabajo de campo etnográfico realizado en escuelas mapuches en Chile me percaté de un hecho curioso, hasta el momento único, pero que posteriormente mostró que es de ocurrencia constante en la vida cotidiana y profesional.

El profesor, director de la escuela rural mapuche, enseña las fracciones a un alumno. Ambos están parados: el alumno frente a la pizarra y el profesor en el dintel de la puerta. Siete compañeros siguen las explicaciones del profesor y las anotaciones de su compañero.

El muchacho en la pizarra escribe lo que el profesor dicta y los resultados de su razonamiento. El profesor explica con claridad y afecto. Nada ni nadie los distrae. Todos prestan atención concentradamente. El alumno logra resolver los ejercicios.

Esta situación dura veinte minutos y al finalizar el alumno regresa a su asiento. En ese momento, dos madres mapuches piden hablar con el Director. El profesor pide permiso a sus alumnos y abandona la sala para atender a las mujeres. Demora unos cinco minutos. Cuando regresa a la sala, vuelve a afirmarse en el dintel de la puerta y pregunta amablemente a sus ocho alumnos:

- “A ver, qué guachito no ha pasado a la pizarra”, mientras recorre con la mirada sus caras.

Después de esperar unos segundos, le pregunta al mismo alumno con quien recién estuvo trabajando veinte minutos ininterrumpidos:

- “A ver, tú, que no has pasado a la pizarra, ¿por qué no vienes?”, al tiempo que lo individualiza señalándolo con el dedo.

El niño, que hacía cinco minutos estuvo cara a cara, en una interacción intencional y precisa, trabajando con el profesor, se desconcierta y mira a sus compañeros y a mí, indagando por una explicación.

El profesor no se dio cuenta del desconcierto del niño, excepto cuando este de manera tímida y respetuosa le dijo que ya había estado en la pizarra, a lo que el profesor le contestó?

- ¿En serio?

No era duda sobre la veracidad del niño, sino de desconcierto.

Posteriormente, fuera de clase, conversé en profundidad con el profesor sobre esta situación. Simplemente no se había dado cuenta. Al parecer trabajaba en ciertos momentos en un nivel no consciente. Cabía determinar si esta era una situación atípica y, por lo tanto, totalmente extraña y descartable, o si acaso había encontrado una veta de oro. Lo conversé con mi co-investigador, Prosperino Cárdenas, profesor de la Universidad Católica de Temuco, Chile, quien se sorprendió de la situación al igual que yo, de



la misma manera como sucede con quienes he conversado este hecho. Ambos nos comprometimos a canalizar nuestra atención hacia este hecho (Calvo, Catalán, Salgado 1998). Las observaciones y registros subsecuentes están repletos de situaciones parecidas. A saber, en otra escuela, también con alumnos mapuches, sucedió algo parecido:

El profesor saluda a sus alumnos de pie a la entrada de la sala de clases. Conversa con cada alumno y le hace preguntas personales sobre su familia, totalmente atingentes: si el papá ya regresó de la Argentina; si la vaca ya se mejoró o si pudieron arreglar el tractor. Los niños responden y conversaron con su maestro. Una vez que todos saludaron y conversaron con su profesor, los niños se descalzan, quedando en calcetines para no ensuciar el piso encerado, y toman asiento en sus bancas individuales.

El profesor se traslada a su pupitre y sentado pasa la lista de asistencia. Es amable y suave. Nombra uno a uno a sus pupilos que responden: "Presente, profesor". Cuando nombra a la niña que preguntó si su padre había regresado de la Argentina, se queda mirándola y le dice:

- "Guachita a qué hora llegastes"

La niña tímidamente y un tanto asustada le responde con voz muy tenue:

- "Hace rato profesor, ... conversamos en la puerta"

Estos profesores conversan con sus alumnos y les enseñan de manera no consciente. Se podría argumentar que lo ha olvidado. En muchos casos, habría que aceptarlo. Sin embargo, es dudoso que el olvido sea siempre la explicación. Más bien, preferimos hipotetizar que no siempre el profesor enseña de manera consciente, sino que en muchas ocasiones lo hace de manera pre-consciente, y quien sabe si en algunas situaciones sea inconsciente, lo que no significa que lo haga de

manera superficial y descontextualizada. Esta situación no la considero exclusiva de los profesores sino común a todas las personas a lo largo de su vida cotidiana y profesional. El relato de muchos pacientes sobre la relación con el médico da pie para pensar que también se da entre ellos, con las graves consecuencias que puede involucrar. Esto no es un defecto, sino solamente una característica. Si esto es así en muchos aspectos de nuestras vidas, ¿por qué no reconocerlos y potenciarlos pedagógicamente?.

Razonamiento abductivo

Es muy posible que este tipo de enseñanza y aprendizaje se relacione con el razonamiento abductivo, cercano al analógico y favorecedor de la creatividad. Es el resultado de un proceso no totalmente consciente e incontrolable, tal como ocurrió a Kekule al dar a luz la idea de las cadenas o anillos químicos a partir de la imagen de una serpiente mordiendo la cola (Parra 1996, Roberts 1992). La orientación epistemológica de la escuela rechaza este tipo de razonamiento, a pesar que ha acompañado a todos los grandes descubrimientos científicos, que no son lógicos, sino intuitivos. Su aceptación acontecerá cuando se "desescolarice la escuela" (Calvo 1994) y se lleven a cabo realicen transformaciones paradigmáticas profundas (Capra s/f, Ferguson 1992).

Según nuestros registros de campo, la mayoría de los profesores obliga a los niños a razonar con una lógica escolar, desencarnada, y ajena a la lógica de la ambigüedad usada por los niños. No se trata de procedimientos lógicos distintos, sino del modo en que razonan. Todas las operaciones lógicas observadas están asociadas con el ambiente facilitador de la calle o del patio donde no hay autoritarismo de personas adultas. Las formas lógicas y la estructura lógica es la misma que la empleada por los niños en la sala de clases. La diferencia radica en el ambiente facilitador en que aparecen. En

la calle surgen libremente y con mucha complejidad.

- “¿Lo envenenaron?”,
- “no tiene espuma en el hocico”.
- “Tiene sangre:

Este razonamiento tiene la siguiente forma:

“Si los perros han sido envenenados (y están quietos y echados) entonces tienen espuma en el hocico. Este perro no tiene espuma en el hocico (y está quieto y echado y tiene sangre). Por lo tanto, no ha sido envenenado”

Es un razonamiento lógicamente válido. Corresponde a una forma lógica de un razonamiento Modus Tollens, que es propio de la investigación científica y muy utilizada en la contrastabilidad empírica para falsear hipótesis. La calle motiva a los niños a usar formas lógicas más complejas como el Modus Tollens y que la escuela no logra enseñar. (Salgado 1998). Al contrario, es común que se obliga al niño a pensar de manera estéril y no creativa. La creatividad, sabemos, exige dedicación y estudio sistemático, al mismo tiempo que una actitud curiosa y divergente. Son aspectos paradójales que se exigen mutuamente, y no antinómicos que se repelen.

La enseñanza de los niños en situaciones informales es diferente a la de los profesores. Es directa, aunque puede ser entrecortada y no fluida; no siempre los razonamientos son explícitos, pero pueden comprender el sentido e intención de los mensajes; frente a la carencia de códigos lingüísticos elaborados, recurren a la gestualidad para suplir la deficiencia de los códigos restringidos; con frecuencia se golpean, menos las niñas que los niños. Es asombroso que, a pesar de las limitaciones y contrasentidos pedagógicos aparentes, los niños comprenden sin problemas mayores. Sin embargo, en

la sala de clase sufren un colapso involuntivo; se inhiben, no comprenden y se automarginan. Por otra parte, aun cuando sus relaciones no sean angelicales, no se discriminan entre ellos por razones étnicas, de déficit físico o cognitivo, excepto bajo influencia familiar. Perciben las diferencias, pero no como categorías de exclusión, sino solo de distinción. Todo esto se ve favorecido al llevarse a cabo en contextos caóticos, pero autoorganizativos (Briggs y Peat 1998). Estos procedimientos, tan antiguos como poco ortodoxos, favorecen el desarrollo del pensamiento del niño tan bien como los miembros del grupo lo hayan hecho, a través de todos los juegos y desafíos que se autoimponen. Nunca se aceptan tal como son (24) para lo cual se desafían siempre. Esos contextos informales favorecen la mediación entre ellos, que realizan con imperfección, pero de manera continua y desafiante. Acostumbran a encarar desafíos cada vez más complejos, que ponen a prueba sus habilidades, destrezas y conocimientos. Sus evaluaciones son constantes y exigentes. Estas características deben investigarse para estudiar su incorporación en los procesos educativos escolares. En esto consiste la desescolarización de la escuela.

Finalmente, la educación informal al favorece el aprendizaje de patrones, tendencias, tensiones, sugerencias, fortaleciendo la creación de redes y redes de redes. El tejido de la red es aleatorio, pero se organiza en torno a atractores que le confieren la tendencia a ordenarse, como un fractal (Mandelbrot 1988), que se repite a sí mismo a través de las relaciones que establece.

Por todo lo anterior, definimos a la educación informal como un proceso de creación de relaciones posibles, en tanto que, la educación formal y no formal corresponde a un proceso de repetición de relaciones pre-establecidas.



Bibliografía

- Briggs, J. y Peat, D. (1999). *Las siete leyes del caos, las ventajas de una vida caótica*. Barcelona: Grijalbo.
- Calvo, Carlos. (2000). *Educación paradójica y escuela lógica*. La Serena, Chile: Universidad de La Serena.
- _____. (1999). *Paradojas educativas*. La Serena, Chile. 2do. Congreso Internacional de Estudios Latinoamericanos: Universidad de La Serena.
- _____. (1994). *Interacción de género en la enseñanza media*. En, Vitar, M (ed), *Educación y género*. La Serena, Chile: Universidad de La Serena.
- _____. (1994). *Del mapa escolar al territorio educativo*. *Revista de Pedagogía* (Universidad Central de Venezuela).
- _____. (1985). *Currículum Oculto y Educación Informal*. *Revista SIGNOS* (AGECH).
- _____. Catalán J. y Salgado J. (1998). *Etnografía de la Etnografía*. *Boletín de Investigación Educativa* Universidad Católica de Chile.
- Capra, F. (1985). *El punto crucial, ciencia, sociedad y cultura naciente*. Barcelona: Integral.
- _____. (1988). *La trama de la vida*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Claxton, G. (1999). *Hare brain, tortoise mind - Why intelligence increases when you think less*. Hopewell, New Jersey, The Ecco Press.
- Edwards, V; Calvo, Carlos. Cerda, A.; Gómez, M. e Hinostroza, G. (1995). *El liceo por dentro, estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en Educación Media*. Santiago, Chile, MINEDUC / MECE Media.
- Eisner, E. (1998). *Cognición y Representación, Persiguiendo un Sueño*. *Revista Enfoques Educativos*, Vol. 1 N° 1, 1998. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Ferguson, M. (1988). *La Conspiración de Acuario*. Barcelona: Kairós.
- _____. (1992) *Pragmágic*. Madrid: Editorial EDAF.
- Feuerstein, R. et al. (1991). *Mediated Learning Experience (MLE), theoretical, psychosocial and learning implications*. London: Freund Publishing House Ltd.
- _____. (1988). *Don't accept me as I am, helping retarded performers to excel*. New York: Plenum.
- Freedman, D. (1995). *Los hacedores de cerebros*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Grotber, E. (1995). *A Guide to Promoting Resilience in Children, Strengthening the Human Spirit*. ERIC Document Reproduction Service.
- Henderson, N. y Mistein, M.; *Resiliency in schools*. (1996). *Makin it happen for students and educators*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Kosko, B. (1995). *Pensamiento borroso, la nueva ciencia de la lógica borrosa*. Barcelona: Grijalbo, Crítica.
- Mandelbrot, N. (1988). *Los objetos fractales*. Barcelona: Tusquets.
- Maturana, H. y Varela, F. (1989). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago: Dolmen.
- Max-Neef, M. (1986). *Desarrollo a escala humana, una opción para el futuro*. *Development Dialogue*, Número especial.
- McNeill, D. y Freiburger, P. (1994). *Fuzzy Logic, the revolutionary computer technology that is changing our world*. New York: Touchstone.
- Nachmanovitch, J.: *Free play*. (1973). *La importancia de la improvisación en la vida y en el arte* Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Parra, J. (1996). *Inspiración, asuntos íntimos sobre creación y creadores*. Santa Fe de Bogota: Cooperativa Escolar Magisterio.
- Rheingold, H. (1991). *Realidad Virtual*. Barcelona: Gedisa.
- Roberts, R. (1992). *Descubrimientos accidentales en la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Varela, F. (1997). *Un puente para dos miradas*. Santiago de Chile: Dolmen.

Notas

- 1 Los libros sobre Educación tratan superficialmente a la educación informal. En general afirman que es una modalidad de educación asistemática, espontánea y refleja que adquiere el niño en la interacción con los demás. Eso es todo.
- 2 Eisner (1998) distingue tres tipos de currículum: explícito, implícito y nulo, con el objeto de diferenciar los distintos ámbitos presentes en la organización curricular, de tal modo que lo medular no está solo en lo que se establece explícitamente en el currículum oficial, sino también lo que queda afuera, como sucede, por ejemplo, con la etnociencia y la etnohistoria mapuche, aymara o rapa nui, por mencionar dos fuentes epistemológicas de origen “no occidental”, o lo que constituye el mundo invisible u oculto de la escuela, que algunos denominan “currículum oculto” (Calvo 1985)
- 3 Según Roberts (1992:13-14) la palabra serendipia fue acuñada por Horace Walpole (quien ... quedó impresionado por un cuento de hadas ... sobre las aventuras de “Los tres príncipes de Serendip, ... antiguo nombre de Ceilán ...”, los cuales estaban siempre haciendo descubrimientos, por accidente y sagacidad de cosas que no se habían planeado.
- 4 Según Pasteur, el azar favorece sólo a la mente preparada en los campos de la observación (Roberts 1992:14)
- 5 El término científico “caos” se refiere a una interconexión subyacente que se manifiesta en acontecimientos aparentemente aleatorios (Briggs y Peat, 1999:4).
- 6 Cuando Osho explica que a los niños se les puede enseñar meditación más fácilmente que a un adulto señala que es porque todavía no está echados a perder. “Cuando has sido echado a perder, lo difícil es enseñarte a desaprender.

He oído contar que siempre que alguien iba a aprender con Mozart, el gran compositor y músico, éste preguntaba: “Ha estudiado usted música antes?. Si le contestaba que sí, entonces pedía paga doble. Si no había estudiado nada de música, entonces decía:

“Está bien. Incluso la mitad de la paga bastará.”

La gente se quedaba asombrada por que esto era ilógico. “Cuando viene un hombre nuevo, que no sabe nada de música, le dices media paga, y cuando viene alguien que ha estado estudiando durante diez años, le dices paga doble”. Mozart dijo: “Hay una razón. Primero tengo que borrar lo escrito. Ese es el trabajo duro. Destruir todo lo que la persona está cargando es más difícil que enseñar” (Osho 1999: 213-214)
- 7 No cabe duda de la importancia de fortalecer el diálogo entre Oriente y Occidente, así como con las culturas originarias de América y África. El trabajo de Varela (1997), en conjunto con otros colegas como Daniel Goleman y el Dalai Lama, aporta luces sobre la epistemología en Oriente y Occidente.
- 8 Según Grotberg (1995): “Resilience is an important trait because it is the human capacity to face, overcome, be strengthened by, and even transformed by the adversities of life”. Por su parte, Henderson y Mistein (1996) nos advierten de la importancia de atender más a nuestra habilidad para sobreponernos a la adversidad, que cobijarnos bajo la predicción del daño del niño.
- 9 Según Feuerstein (1991) las funciones cognitivas son veintiocho, correspondientes a las tres fase del acto mental: entrada, elaboración y entrega de la información, que deben desarrollarse en el ser humano con la ayuda de un mediador. La falta de ayuda, esto es, la carencia de una “experiencia de aprendizaje mediado” constituirá la simiente de la privación cultural, que provocará diversos daños, siendo la repitencia y la deserción escolar una de ellas, junto con el deterioro de la autoimagen.
- 10 El medio caótico es fascinante: el bebé escucha diferentes estímulos lingüísticos, muchos de ellos totalmente desvinculados de los otros. Lo extraordinario, que asombra y desconcierta a los especialistas, es que los ordena, lentamente pero con seguridad, donde el error, que maravilla a los padres, no es castigado, sino aceptado.



- 11 Que la metodología más socorrida por el profesor es el dictado, se volvió a comprobar en la investigación sobre la práctica docente en la enseñanza media en Chile (Edwards, et al. 1995).
- 12 Según Max-Neef (1986) el ser humano solo tiene nueve necesidades axiológicas -subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad- y cuatro necesidades existenciales -ser, estar, tener y hacer-, que al entrecruzarse construyen una matriz de treinta y seis maneras de satisfacer las necesidades. Lo que coloquialmente denominamos necesidades son satisfactores, que pueden ser destructores, pseudosatisfactores, inhibidores, singulares o sinérgicos. Los últimos son los fundamentales y a los cuales debemos aspirar, por cuanto satisfacen simultáneamente a más de una necesidad. El mejor ejemplo, lo constituye la lactancia materna que satisface las necesidades de subsistencia, protección, afecto, identidad, ocio, etc. Desafortunadamente, la escuela no es un satisfactor sinérgico de la necesidad de entendimiento, afecto e identidad, por ejemplo, sino que puede ser un satisfactor singular, en el mejor de los casos, aunque para muchos es un pseudosatisfactor.
- 13 Al respecto, no hay que olvidar que solo un 10% de la población presenta dificultades de aprendizaje que requieren ayuda afectiva y profesional competente. Lamentablemente, al interior del aula este porcentaje aumenta escandalosamente.
- 14 Muchos ajedrecistas saben que no es difícil derrotar al computador, pues los niños o un mal jugador lo logra cuando juegan irreflexivamente. Ante lo imprevisto, aquello para la cual el programa computacional no está diseñado y para la cual tampoco lo está el jugador, la lógica dicotómica no sirve.
- 15 McNeill y Freiberger (1994:13) aventuran lo que pueden ser los posibles alcances de máquinas que trabajen en base a la lógica borrosa:
- * Expertos en toma de decisiones, teóricamente capaces de extraer la sabiduría de cualquier documento escrito.
 - * Autos inteligentes con sonar que activarán los frenos si el auto que va adelante en la carretera frena bruscamente.
 - * Robots sexuales con un conjunto de conductas del tipo humano.
 - * Computadores que entenderán y responderán el lenguaje humano.
 - * Máquinas que escribirán novelas y guiones interesantes en un estilo atractivo, como el de Hemingway.
 - * Robots de la salud de tamaño molecular que vagarán por el flujo sanguíneo matando las células cancerosa y retardando el proceso del envejecimiento.
- 16 Kosko (1995) en su estudio sobre la lógica borrosa (fuzzy logic) nos entrega valiosos antecedentes para entender la importancia de una lógica no dicotómica, lo que es coincidente con la lógica aymara que rescata los valores ambiguos: "quizás sí o quizás no", antes que la certeza de los extremos polares: o es sí o es no; uno u otro, pero nada "intermedio".
- 17 La sinergia es mucho más que la suma de las partes. No basta conocer las propiedades del hidrógeno y el oxígeno para saber cuáles las del agua. No pueden anticiparse.
- 18 La teoría de los fractales es un ejemplo matemático de esta situación. El neologismo fractal deriva del adjetivo latino "fractus", que significa "interrumpido o irregular" (Mandelbrot 1988).
- 19 No hay que olvidar la importancia creciente que se le asigna a la incertidumbre en el proceso de toma de decisiones en situaciones donde no es posible tener control de todas las variables ni de la sinergia que originan.
- 20 Maturana y Varela, en "El árbol del conocimiento" (1989) hablan de la "tentación de la certidumbre" para referirse a esta situación.
- 21 Esto ha sido ampliamente descrito por la literatura científica actual, particularmente por Glaxton (1999), Ferguson (1988), Capra (1985), entre otros, esto sin mencionar la literatura oriental (Varela 1997) que ni siquiera pretende probar su verdad, puesto que lo asumen de ese modo.
- 22 No podemos dejar de mencionar el aporte de Maturana (1991) respecto al lenguaje y a la importancia del lenguaje en la creación de la convivencia.



23 El análisis de los sueños es una práctica cultural común en muchos pueblos. Los mapuches en Chile desayunan conversando sobre sus sueños. La “consulta con la almohada” recomendada por las bisabuelas reconoce el hecho. La hipnopedia y suges-topedia, usadas en el aprendizaje de una segunda lengua, han sabido aprovechar las potencialidades que presenta el cerebro humano (Ferguson 1985).

24 Según Feuerstein (1991) una persona con algún déficit reclama con fuerza: “no me aceptes como soy”, para ayudarlo a superar su limitación. Si se le acepta como tal, se corre el riesgo de dejarlo de ese modo. No aceptarlo como tal es ayudarlo a la auto superación. Esto es coincidente con los tres postulados de la Modificabilidad Estructural: yo tengo que modificarme a mi mismo; cualquier ser humano puede ser modificado y, yo puedo modificar a cualquier ser humano.



Memoria y utopía de lo ético en los medios de comunicación¹

EDUARDO GARCÍA VÁSQUEZ²

Resumen

Una mirada a la memoria y utopía de lo ético en los medios de comunicación se hace centrándose en la realidad latinoamericana. Los medios de comunicación latinoamericanos pasaron a lo largo de los últimos cien años, de ser meros canales de difusión a convertirse en un campo en donde se construyen las realidades cotidianas y extraordinarias, las ilusiones de clase y prestigio, las nociones de nacionalismo, de espacio y de tiempo, en articuladores de la moralidad, en juez y parte. Pasaron de ser herramienta del poder a generadoras de ambientes fuera de los cuales parece no existir nada. Se constituyeron en creadores y la sociedad mediada, en su criatura.

El cómo se comunica, las éticas, el tiempo, la memoria y las utopías son el discurrir de esta mirada que no pretende cerrar, sino abrir la discusión en torno a los medios de comunicación, sus éticas y memorias. La educación tampoco puede quedarse a la zaga de esta preocupación, al fin de cuentas de los centros de formación emergen los periodistas que entregan la información a la sociedad.

Palabras claves: memoria, ética, medios de comunicación, utopía, tiempo, información.

Memory and utopia of ethics in the media

Abstract

A look at the memory and dream of what is ethical in the media is focusing on the Latin American reality. The media went to Latin America over the past one hundred years, to be mere channels for broadcasting to become a field where the building is extraordinary and everyday realities, illusions of class and prestige, notions of nationalism, space and time, in articles of morality, as a judge and part of. Went from being a tool of power-generating environments outside of which seems not to exist at all. Were constituted in the creative and mediated society, in its creation. How to communicate, the ethics, time, memory, and utopias are the flow of this look is not intended to close, but open the discussion on media ethics and their memories. Education can not fail to catch up with this concern, at the end of the schools be graduated the journalists who deliver information to society.

Keywords: memory, ethics, media, Utopia, time, information.

1 Recibido: agosto 03 del 2009. Aprobado: septiembre 30 del 2009.

2 Nacionalidad, mexicano. Licenciado en comunicación de la Universidad de Oaxaca. Magister en Educación Universidad Iberoamericana de Santa fe. Escritor de varios libros y ponente en eventos nacionales e internacionales.

“No estoy defendiendo a los musulmanes, les estoy defendiendo a ustedes contra sí mismos”. Mahatma Gandhi

Los medios de comunicación masiva, tal y como los conocemos (radio, cine, TV y más reciente la Internet) han trastocado y siguen trastocando la vida de las sociedades a escala planetaria. Esto que es un axioma a todas luces, es sin embargo también, aún con sus exponentes más antiguos como el periódico, una realidad sumamente nueva en el milenario curso de la historia humana³.

En efecto, los medios de comunicación que tanto suelen inquietar el imaginario societal de este edad, son instrumentos, herramientas, artefactos, como señala Walter Ong⁴, que corresponden a una oralidad, a la segunda oralidad⁵, misma que

comienza con la impresión de la palabra en el piso de las civilizaciones modernas, pero que ubica el principio de sus niveles más altos en la invención de la imprenta (1450)⁶, tiempo en que se multiplicaron las traducciones de la Biblia a las lengua vernáculas. Este evento facilitó la posibilidad de poner al pueblo de escasas letras en contacto con la Biblia, lo que incrementó la tendencia bíblicista y antiescolástica que se manifestaba en muchos monasterios y universidades alemanas del S. XVII⁷. Como afirman Briggs y Burke⁸ “Para los clérigos, el problema básico estribaba en que, gracias a la imprenta, las personas con baja posición en la jerarquía social y cultural estaban en condiciones de estudiar los textos sagrados por sí mismas en

3 La tecnología ha estado en el centro mismo del progreso humano desde tiempos muy tempranos.

Nuestros antepasados prehumanos adaptaron los palos para alcanzar los alimentos, usaron las hojas de los árboles para absorber el agua y lanzaron piedras cuando estaban enfurecidos, tal como hacen los chimpancés hoy día.

La primera especie humana fue el Homo habilis— el “hombre hábil”. Sus restos, de unos 2 millones 500 mil años de antigüedad, yacen junto a guijarros astillados, que sin lugar a dudas fueron las primeras herramientas líticas. Al inicio el Homo habilis puede haber utilizado tecnologías tan perecederas como los calabazos para beber agua y tiras de cuero para cargar a los niños pequeños. Unos 500 mil años atrás, en toda África, Asia y Europa el Homo erectus labró elegantes hachas de mano en forma de hoja y al parecer empleaba el fuego. Nuestra especie humana, el Homo sapiens —el “hombre sabio” que hace unos 40 mil años vivió en Europa, el Oriente Medio y Australia—hizo instrumentos de piedra, hueso y cornamentas, así como collares para adornarse, y trazó un arte simbólico en las paredes de las cuevas—la tecnología al servicio de las ideas y la comunicación.

4 ONG, Walter. “Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra”. FCE, México.

5 Saussure siempre destacó la relevancia del habla oral y consideró a la escritura como complementaria de la primera, no como transformadora

de la articulación. A pesar de dicha ponderación, los estudios del mundo erudito durante los últimos siglos se abocaron en forma casi excluyente a las producciones escritas y descuidaron las creaciones orales, las que fueron consideradas para muchos inferiores e indignas de un abordaje científico serio.

6 Apenas seis años después del “descubrimiento” de América por Colón.

7 Lluís Pifarré recuerda que uno de los más importantes impulsores de este ambiente fue el filólogo holandés Erasmo, que en 1515 escribía en su “*Epiclesis*”: “No estoy de acuerdo con aquellos que se oponen a que los ignorantes lean las divinas letras traducidas a la lengua vulgar. Desearía que todas las mujercitas leyeran el Evangelio y las epístolas paulinas. Y ¡ojalá que el agricultor con la mano en la arado fuese cantando algún pasaje de la Biblia e hiciese lo mismo el tejedor en su telar, y el caminante aliviase con esas historias el fastidioso viaje! De eso deberé a tratar las conversaciones de todos los cristianos”. PIFARRE, Lluís “Lutero y la Biblia”. En Biblioteca Bíblica Digital / http://www.mercaba.org/FICHAS/arvo.net/lutero_y_la_biblia.htm

8 BRIGGS&BURKE; Asa y Peter, De Gutenberg a internet. Una historia social de los medios de comunicación, Taurus, México, 2006 (Título original: A Social History of the Media. From Gutenberg to the Internet, 2002). Pp 30



lugar de depender de lo que les decían las autoridades”.

Pero del tiempo de la invención de la imprenta (o por lo menos de los tipos móviles) hasta nuestros días, los medios no sólo han cambiado sino han mutado, en especial a partir de comienzos del siglo XX en el que crecieron y a la vez indujeron y fueron soporte directa o indirectamente de procesos como las grandes migraciones del campo a las ciudades, la revolución científica tecnológica, las guerras mundiales y la posterior carrera armamentista como telón de fondo de las tensiones entre el Este y el Oeste y dando fe u ocultando una serie de luchas por el reconocimiento y la reivindicación de los derechos de la infancia, de las mujeres, de los pueblos indígenas y más reciente de las personas con discapacidad, entre otras procesos⁹.

9 Sobre las características, causas, naturaleza e implicaciones políticas y económicas que han prevalecido en los medios de comunicación latinoamericanos existe una bibliografía abundante que va de los aportes críticos fundamentales de Paulo Freire y Daniel Prieto Castillo, a la mirada abarcadora de Jesús Martín Barbero, pasando por textos importantísimos de Dorfman y Mattelart, Dussell y Canclini, entre muchos otros reconocidos autores, por lo que una revisión de tales temas sobraría y al mismo tiempo quedaría corta en este documento. Sin embargo me permito recordar que los medios en el subcontinente, en especial, la radio y la TV adoptaron el modelo y las estrategias estadounidenses que implican una serie de formatos o géneros básicos y un sistema de publicidad para su financiamiento, en contraposición al modelo europeo de servicio público.

Como señala Barale, “...en América Latina las políticas nacionales en la materia se prefirió la faceta de interés público promovida entre otras instancias por la Asociación Interamericana de Radiodifusión (AIR) entidad representativa de los sectores privados del continente. Por supuesto que tal decisión generó efectos económicos y culturales al privilegiarse el lucro del medio por encima de su servicio a la comunidad”. PEPPINO Barale, Ana María. Radio educativa, popular y comunitaria en América Latina. UAM. México, 1999.

Así las cosas, los medios de comunicación latinoamericanos pasaron a lo largo de los últimos cien años, de ser meros canales de difusión a convertirse en un campo en donde se construyen las realidades cotidianas y extraordinarias, las ilusiones de clase y prestigio, las nociones de nacionalismo, de espacio y de tiempo, en articuladores de la moralidad, en juez y parte. Pasaron de ser herramienta del poder a generadoras de ambientes fuera de los cuales parece no existir nada¹⁰. Se constituyeron en creadores y la sociedad mediada, en su criatura.

Pero esta mirada corre el peligro de simplificar la realidad, satanizar a los medios, ubicarlos como “malos” *per se* es un recurso fácil y un error absoluto; hay una tonalidad amplia de ellos en cada país, en cada región. Diversas coyunturas políticas, movimientos sociales y adelantos tecnológicos han dado pie a interesantes experiencias mediáticas que vale la pena tener presentes; tales experiencias han sido acotadas y muchas veces canceladas por la fuerza, sin embargo siguen existiendo a veces clandestinas, vulnerables y dé-

10 Históricamente, el concepto de “cantidad” ha sobredeterminado a las sociedades industriales; el de “calidad” a las sociedades vernáculas, como la amerindia; tanto calidad como cantidad, tienen como criterio operativo el concepto de herramienta. Las sociedades industriales trabajaron sobre la hipótesis de que la herramienta podría sustituir al esclavo, retomando así la vieja discusión aristotélica. En este empeño la herramienta se convierte en “máquina-herramienta” y destila, a través de la producción en serie, lo que se va a llamar la productividad industrial, azuzada por el dogma desarrollista del crecimiento indefinido.

Aramayo no dice que “Terminada la revolución industrial, sabemos que la máquina herramienta se ha metamorfoseado en un implacable productor de servidumbre para el obrero y de intoxicación para el consumidor. El señorío del hombre sobre la herramienta, como dice Illich, fue reemplazado por el señorío de la herramienta sobre el hombre”. ARAMAYO, Raúl *¿Qué Bolivia, entonces, es posible y deseable?*. En “Diálogo democrático” 2005. <http://www.democraticdialoguenetwork.org/index.pl?lang=es>



biles, pero reales, corriendo paralelas a la presencia de las grandes corporaciones¹¹. No hay que olvidar que los medios hoy son un fenómeno social complejo cuyos fines, si bien se ubican generalmente en el lucro y el control del poder económico y político, presentan modos de operación altamente diversificados, descentralizados, ubicuos, flexibles, aglutinantes y factibles de ser apropiados.

Lo que sí es evidente es que a diferencia de otras instituciones que incluso los antecedieron por siglos (como la universidad y la iglesia), los medios han sabido leer los signos de los tiempos y han hecho del suyo, el signo de la historia contemporánea. Con los apellidos Gates, Slim, Berlusconi y una decena más en la punta de la economía global con sus debidas réplicas nacionales a modo de fractales¹², la mediocracia, llevándole la contraria a Marx, fue capaz de percibir que en la base del triángulo se ubica la cultura, la cual a su vez manejada “adecuadamente” da sentido a prácticas monopólicas de amplio espectro y complejidad. Entonces los medios de comunicación, los dispositivos

más poderosos de control que jamás han existido, en sólo cien años, han conseguido lo que ni en sueños imaginó Alejandro Magno: Dominar al animal metafórico de Schopenhauer, entendido este en sus dimensiones de persona, sociedad y especie y despojarlo de la memoria, esto es apropiarse de su capacidad de mirar el pasado, observarlo, aprender de él y proyectar creativa, libremente, una visión de futuro.

Memoria y autismo en la edad de la información

En su célebre “*Libro de los abrazos*”¹³, Eduardo Galeano nos trae a la mente un concepto que es al mismo tiempo un poema y un velado llamado a la insurgencia. El nos dice que “*Recordar*: del latín *recordis*- quiere decir: *Volver a pasar por el corazón*”. Como en otras de sus obras este latinoamericano universal nos grita que la memoria es cualidad de una verdadera democracia, entendida no sólo como un sistema de gobierno, sino como la forma de relación que parte del descubrimiento y de la revaloración de la dignidad del *otro* y de la *otra* para construir la convivialidad¹⁴. El uruguayo

11 Carmen Gómez Mont, nos recuerda que existe toda una sociología de los usos cuyos fundamentos actualmente están en proceso de reconceptualización y actualización, pero sus postulados principales se construyen desde una visión que parte de tres ángulos: a) la naturaleza de las TIC’s, b) el contexto en el que se insertan y c) la formación de prácticas sociales ante los nuevos medios, es decir, a partir de los dos principios anteriores. Esta visión de conjunto es la que permite unir la conexión tecnología-sociedad, comprendida como un tejido de constantes interrelaciones.

12 El término fractal se refiere a fractus (quebrado) y remite a formas o procesos autosimilares en los que el todo replica a la parte y viceversa. “Todo depende de la perspectiva del observador, esto es de la escala en que se haga la observación”. En este sentido la noción de fractal venido de la física y la matemática, aporta a la teoría de los sistemas complejos y ayudan a explicar dinámicas y procesos complejos. Se sugiere la lectura BRAUN, E. “Caos, fractales y cosas raras”. SEP/FCE, México, 1996.

13 GALEANO, Eduardo. “El libro de los abrazos”. Siglo, XXI Ed. México.

14 Contra el romanticismo que parece encerrar, el concepto de “convivialidad”, este encierra una propuesta radical que Ivan Illich lanzó como una alternativa necesaria y posible ante una sociedad que se desmorona en todas y cada una de sus instituciones. Illich reflexiona sobre la crítica situación de una sociedad capitalista avanzada que produce su propia destrucción y ubica el reto de la convivialidad como una apuesta para crear nuevas formas de relaciones sociales y con la naturaleza, en cuyo eje se encuentran temas tan diversos como la preocupación por la degradación del medio ambiente, la sobreprogramación de la vida diaria, el dogma tecnológico, la insatisfacción, la polarización, la superespecialización, etc. Según él “en la sociedad de consumo quien no es prisionero de la adicción lo es de la envidia: unos viven consumiendo sin cesar lo que están acostumbrados a necesitar y otros



está seguro que “No se puede construir la democracia sino sobre el suelo firme de la justicia que pasa por abrir y enfrentar las viejas heridas. No hacerlo es seguir viviendo en la cultura de la impotencia, que se alimenta del miedo y uno de los miedos que más nos paraliza es el miedo a recordar”.

La referencia a Galeano aparece en estas páginas porque la memoria como capacidad intelectual y como patrimonio humano¹⁵ ha sido blanco de la acción de los medios de comunicación masiva.

viven envidiando a quienes consumen lo que ellos no pueden adquirir”. En resumen para Illich “las sociedades debían iniciar el camino hacia un modelo convivencial, donde las relaciones humanas avanzaran, o más bien regresaran, a una convivencia comunitaria sostenible fundamentada en una cooperación interpersonal radical”. ILLICH, M Iván. “La convivencialidad”, México, Joaquín Mortiz / Planeta, 1985,

- 15 Pierre Nora marca una oposición total entre los conceptos de *historia* y *memoria*, ya que considera que la memoria ha ido independizándose de la narrativa histórica. Le atribuye a la memoria un carácter más “dinámico” en tanto que está asociada a los procesos de la vida. “La memoria es la vida, siempre llevada por grupos vivos y por eso, en evolución permanente, abierta a la dialéctica del recuerdo y de la amnesia, inconsciente a sus deformaciones sucesivas, vulnerable a todas las utilizaciones y manipulaciones (...)”. El autor continúa explicando que la *memoria* “es un fenómeno siempre actual, (...) no acepta sino los detalles que le convienen; se alimenta de recuerdos indefinidos, telescópicos, globales o flotantes, particulares o simbólicos, ella es sensible a todos los modos de transferencia, censura o proyección. La memoria instala el recuerdo en lo sagrado”. La memoria nunca puede ser pensada en términos individuales, porque la memoria es una construcción social; dependiendo del grupo de pertenencia, el momento histórico en que una persona vive, etc., es que se tiene capacidad para recordar ciertos procesos y olvidar otros. El miedo a olvidar tiene un impacto social tan profundo que inmediatamente aparece la conmemoración como acto para poder contrarrestarlo. Es decir que se gesta una memoria del pasado que nada tiene que ver con la rigurosidad que impone la historia como disciplina científica. Tienen lógicas diferentes. Por su parte el historiador

Según Andrés Huyssen¹⁶ “hay hechos dramáticos que las sociedades deben reelaborar, y las políticas de la memoria son el modo en que las sociedades se responsabilizan por su historia”. Pero si existe una política de la memoria también existe una política del olvido. Para efectos de esta ponencia cito el antecedente de la política de la desmemoria del que fue objeto el indio mexicano (que en sí mismo ya era una invención). Rastros de esta desmemoria los podemos encontrar en los proyectos políticos elaborados en el siglo XIX para el naciente Estado-nación, que no admitieron a los indios como parte de la cultura y el patrimonio nacionales; no los reconocieron como pueblos con tradiciones específicas y distintas a la de criollos y mestizos. Ajenos al proyecto de Estado-nación, se olvidó su historia, se omitió su participación en las luchas y la construcción nacional, se atacaron las bases corporativas que les habían permitido sobrevivir en los siglos coloniales, se combatió a todos los que se rebelaron, se omitió dictar legislación social a su favor, al declarar la igualdad de derechos y obligaciones de todos los ciudadanos... Pero lo peor: se perpetuó la imagen negativa de la población indígena, imagen implantada

francés Jean Chesneaux, sostiene desde una visión política que en las sociedades actuales la *historia* es uno de los mecanismos mediante el cual la clase dominante mantiene y reproduce el poder. Entonces si se pretende adoptar una lucha contra-hegemónica, uno de los medios para alcanzarlo es mediante una reinterpretación de la historia. Desde otra perspectiva Roger Bartra retoma la existencia de memorias artificiales que funcionan como prótesis para apoyar y expandir las limitaciones de nuestra capacidad natural de almacenar información dentro de la cabeza. Las memorias artificiales, pequeñas o grandes, dice Bartra, son el ejemplo más obvio de lo que él denomina redes exocerebrales. En este sentido remito a la provocadora obra “Antropología del cerebro” de Roger Bartra, editado en por el FCE (México, 2007).

- 16 HUYSEN, Andreas. “En busca del futuro perdido: cultura y memoria en tiempos de globalización” F.C.E. México, 2002

profundamente en la conciencia nacional desde la invasión española¹⁷.

La importancia de la desmemoria al parecer la comprendieron muy bien los medios y sus estudiosos desde un inicio, de hecho MacLuhan¹⁸, se dio cuenta de que los medios de comunicación como la radio y la Televisión son “prolongaciones masivas de nuestro sistema nervioso central” que han envuelto al hombre occidental en una sesión diaria de sinestesia”. En realidad esta fuerza unificadora sinestésica que se acentuó con los medios había operado desde hace milenios, pero a una escala más reducida.

Como parte de estos procesos de estimulación sinestésica algunos teóricos posmodernos como Baudrillard¹⁹, han advertido desde hace varios años, que los medios generan y operan en una lógica de presentificación²⁰ de los procesos que reduce todo a lo instantáneo. Además de

ello articulan una dinámica en la que los acontecimientos se suceden aislados, sin conexiones, es sí mismos, no como parte de procesos y con un frenesí permanente que no permite la reflexión y que se orienta solamente al consumo; las cadenas interpretativas se han roto y han dejado de permitirnos una proyección el futuro, estamos en una situación totalmente imprevisible. Por tanto es preciso combatir contra la aceleración y la fragmentación de la información.

Así pues la batalla de la memoria se libra en un terreno que los medios comúnmente ligados a los poderes económicos y políticos dan por clausurado, anclado en un pasado al que no hay que molestar. Porque esa molestia interroga al pasado -devela la trama con la que se construyó la historia, pone lápidas y construye distractores que se institucionalizan para evitar el juicio de la ciudadanía ante eventos graves, tal y como lo han demostrado los observatorios de medios y en el extremo las muchas “Comisiones de la Verdad²¹” que han dedicándose a la tarea de revisar lo oculto y las forma de ocultar crímenes de *lesa humanidad* en América Latina.

17 Este tema ha sido extensamente estudiados por los historiadores, antropólogos y otros especialistas latinoamericanos, cito sólo algunos nombres que pueden ser de utilidad para interesados en abordar el tema: Enrique Florescano, Fernando Benítez, Carlos Montemayor, Guillermo Bonfil Batalla, Eduardo Galeano, Miguel Bartolomé, Alfredo López Austin, etc.

18 McLuhan, Marshall. “Understanding media: the extensions of man”. Cap. 31.

19 BAUDRILLARD, Jean. “El éxtasis de la comunicación”. En “La posmodernidad” HABERMAS, Jürgen. Ed. Kairos, México, 1989.

20 Al respecto Pierre Nora subraya que en Francia, el peso del presente se traduce, por ejemplo, en algo tan simbólico como haber permitido a las parejas dar a los niños el apellido paterno o materno indistintamente. Eso es una ruptura de la genealogía y de la filiación. Dentro de dos o tres generaciones, nadie sabrá de quién descende. Y nadie parece darse cuenta del significado profundo que tendrá ese cambio para la sociedad. Esto quiere decir, entre otras cosas, que las personas han dejado de vivir para sus hijos: sólo viven para sí mismas”. “No hay que confundir memoria con historia”, Entrevista de Luisa Corradini con Pierre Nora. En “La Nación” (Edición Impresa). Buenos Aires, 15 de Marzo de 2006.

21 Tal como señalan Esteban Cuya, Nürnberger y Menschenrechtszentrum “Las Comisiones de la Verdad son organismos de investigación creados para ayudar a las sociedades que han enfrentado graves situaciones de violencia política o guerra interna, a enfrentarse críticamente con su pasado, a fin de superar las profundas crisis y traumas generados por la violencia y evitar que tales hechos se repitan en el futuro cercano. Buscan conocer las causas de la violencia, identificar a los elementos en conflicto, investigar los hechos más graves de violaciones a los derechos humanos y establecer las responsabilidades jurídicas correspondientes. Estas investigaciones abren la posibilidad de reivindicar la memoria de las víctimas, proponer una política de reparación del daño, e impedir que aquellos que participaron en las violaciones de los derechos humanos, sigan cumpliendo con sus funciones públicas, burlándose del Estado de derecho”. “Las Comisiones de la Verdad en América Latina”. KO’AGA ROÑE’ETA, Revista electrónica de derechos humanos. <http://www.derechos.org/koaga/sobre.htm>



Los propietarios de los medios de comunicación o quienes los representan, suelen decir que dichos medios son empresas, no instituciones cuya responsabilidad sea formar o informar y menos aún conservar la memoria colectiva. Sin embargo, prácticamente todos los medios convencionales utilizan para el lucro una pseudo realidad²² creada y difundida sobre una serie de estructuras de connotaciones teológicas que venden como “la verdad”. Y en este sentido toda omisión o vacilación en la revelación de los hechos no es solamente un falseamiento de la realidad, sino una negación de derechos ciudadanos. Cuando un Estado hace caso omiso a la demanda de acceso a la verdad reciente o histórica de sus ciudadanos, cuando no cumple con normar y vigilar que los medios transparenten el uso de la realidad (o no la manipulen) como recurso, está alentando la impunidad. Y es esta impunidad lo que campea en esta edad en la que de facto se ha ido desmantelando el Estado Nación.

Tratando de acotar los excesos sobre el uso de la realidad diversos organismos internacionales han formulado acuerdos y tratados de cuya existencia poco se conoce y que debían ser guía para el trabajo mediático y luz para la acción de las sociedades civiles, uno de ellos es el *Conjunto de principios actualizado para la protección y la promoción de los derechos humanos mediante la lucha contra la impunidad*, aprobado por Naciones Unidas en 2005²³, en el que se reconoce la verdad es un derecho individual y

colectivo. Este Conjunto de Principios comprende:

- **El derecho inalienable a la verdad** acerca de los acontecimientos sucedidos en el pasado en relación con la perpetración de crímenes y de las circunstancias y los motivos que llevaron, mediante violaciones masivas o sistemáticas, a que se cometieran.
- **El deber de recordar.** El conocimiento por un pueblo de su historia de su forma parte de su patrimonio y, por ello, se deben adoptar medidas en aras del deber de recordar que incumbe al Estado para preservar los archivos y otras pruebas relativas a las violaciones y para facilitar su conocimiento. Esas medidas deben estar encaminadas a preservar del olvido la memoria colectiva.
- **El derecho de las víctimas a saber.** Las víctimas tienen el derecho imprescriptible a conocer la verdad acerca de las circunstancias en que se cometieron las violaciones y, en caso de fallecimiento o desaparición, acerca de la suerte que corrió la víctima.
- **Garantías para hacer efectivo el derecho al saber.** “Incumbe a los Estados adoptar las medidas adecuadas, incluidas las medidas necesarias para garantizar el funcionamiento independiente y eficaz del poder judicial, para hacer efectivo el derecho a saber”.

Sin embargo, la verdad no se satisface solamente con la verdad judicial que atañe a particulares, implica también la verdad histórica. Y es también verdad colectiva. El derecho colectivo a la verdad se erige en una forma de reconstrucción de la historia, en tanto expresa la forma en que el sistema jurídico de una determinada sociedad intenta construir el futuro a través del rediseño del pasado y de su relación con éste. De tal modo pues la verdad no es solamente una necesidad de la humanidad; es un derecho para mirar el pasado, pero pensando en el futuro; busca no sólo recordar, sino transformar

22 En torno al concepto de realidad hay todo un debate filosófico que rebasa por mucho las aspiraciones de esta ponencia, por tanto me limitaré a recordar que Castells dice que toda la realidad es virtual porque la percibimos a través de símbolos; de lo que se desprende que cada quien percibe la realidad a su manera. Por su parte Morin dice que nuestro sentido más “fiable”, la visión, puede engañarnos.

23 *Conjunto de principios actualizado para la protección y la promoción de los derechos humanos mediante la lucha contra la impunidad*, aprobado por Naciones Unidas en 2005.

y como señala Sánchez²⁴; lejos de ser una amenaza para el Estado, “constituye una oportunidad de restaurar su legitimidad”, implica reconocer verdades excluidas o silenciadas; es “esencial para el funcionamiento de los sistemas democráticos” y es una vía para ayudar a consolidar procesos de paz o reconciliación. Si para las sociedad la verdad y la memoria son espacios de dignificación y de fortalecimiento de su ciudadanía, para el Estado pueden ser una fuente de legitimidad y de restauración ética”.

Entonces es obvio: la cultura de la memoria implica enfrentar el pasado, desnudar el poder que ya ha construido su relato narrándonos a todos. Relato que ha utilizado a los medios para desplazarse y perpetuarse. Para fortalecer y garantizar la cultura de la memoria como un derecho humano se han concebido y firmado acuerdos y convenciones internacionales cuya ratificación obligaría a los Estados que así lo hicieren a su observancia en el mismo nivel de las constituciones nacionales.

Hoy, sin grandes esfuerzos podemos darnos cuenta que las generaciones a las que pertenecemos (al menos tres) son generaciones que han tenido su origen y desarrollo en la placenta de los medios, esto es han desayunado, comido, cenado y se han ido a la cama luego de haber pasado gran parte de su jornada frente al televisor que hoy acapara todas las atenciones y cuyo destino inmediato parece la plena convergencia con la telefonía y la internet. Estos medios en su calidad de narradores han apostado a la desmemoria y a la construcción de un sistema en el que la noción de *verdad* ha dejado de ser entendida ontológicamente como algo que existe en sí mismo y de la que la humanidad tiene, a lo sumo, la posibilidad

de descubrir hasta llegar al concepto de “juegos de verdad²⁵” – las verdades como discursos socialmente consensuados, cuestionables y cambiantes-.

Brogna señala que en la modernidad existía una concepción lineal de los relatos y de la historia; en la posmodernidad los discursos y las historicidades son no lineales. La palabra ha dejado de ser aquello que era inherente a lo que evocaba (una palabra que le convenía a la cosa”) para ser lo que se configura en la oposición y diferencia entre sonidos y significados: arbitrario y diferencial, el significante evoca una entre muchos significados posibles. La posmodernidad, en cambio, acepta verdades y razones que se construyen y deconstruyen; descrece de los metarrelatos y apela a los juegos de lenguaje, a una razón consensuada, *intersubjetiva*, remite a un sujeto descentrado, atrapado en una trama, un sujeto dicho por un discurso ambiguo, arbitrario y contingente. Esto como, veremos más adelante, tiene rasgos positivos, sin embargo los medios de comunicación masiva han llevado al extremo estos “juegos de verdad” y con la capacidad que tienen para definir la agenda en todos los niveles sociales, políticos y económico han configurado una especie de nueva Arcadia en la que los individuos atomizados viven felices sumidos en sus experiencias inmediatas, renunciando a la capacidad de relacionarse a plenitud con el entorno; este fenómeno en el mundo de la discapacidad se conoce como “espectro autista” e implica un conjunto de

24 SANCHEZ, G. Gonzalo. “Trujillo. Una tragedia que no cesa”. Primer Informe de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. CNRR-Área de Memoria Histórica. Ed. Planeta. Bogotá, 2008.

25 Juegos de verdad es el concepto con el cual Foucault hace referencia a los dispositivos, procesos y mecanismos de saber y verdad que validan prácticas y discursos sociales. Podríamos decir que juegos de verdad es la interrelación de fuerzas entre las múltiples verdades en juego, la interrelación de fuerzas que esos dispositivos, procesos y mecanismos de saber y poder ponen en juego enmascaradas en prácticas y discursos. BROGNA, Patricia “La vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes”. En BROGNA, Patricia (Compiladora) “Visiones y revisiones de la discapacidad”. FCE, México, 2009.



trastornos en el que coexisten tres grupos de manifestaciones:

- Trastorno de la relación social.
- Trastorno de la comunicación, incluyendo comprensión del lenguaje y capacidad de expresión.
- Falta de flexibilidad mental, que condiciona un espectro restringido de conductas y una limitación en las actividades que requieren cierto grado de imaginación.

Estos elementos que son resultado no de daños orgánicos, sino de acciones y relaciones sociales discapacitantes están presentes en la forma de actuar de masas mayoritariamente urbanas que entregan a los medios su tiempo, y no reaccionan ante las grandes contingencias, pues además estas son presentadas como relatos fragmentado y sesgados²⁶. Tales públicos

han ido cediendo autonomía y constituyen grupos que no ejercen la memoria o la ejercen limitadamente, que han aprendido a restar valor a todo referente pretérito y colectivo y por tanto han dejado de lado su capacidad para resistir como sociedades²⁷. Como resultante de esto ha quedado una experiencia trágicamente dividida: hay una memoria de los intelectuales, de los migrantes, de los indígenas, de la gente de las grandes urbes, de los habitantes de los burócratas, de los aficionados al fútbol, una memoria de los racistas, una memoria de los conservadores y otra de los liberales, una de los ocupados y otra de los no desempleados, de los prisioneros. Cada quien en su laberinto.

La historia es posible en la medida en que la memoria existe, es decir que es ejercida y sobre ello Vigo explica

26 Es básicamente a través de los noticieros de la TV, como nos enteramos de lo contingente. Noticieros que al menos en América Latina (con sus muy destacables excepciones) comparten un modelo similar basado en una "carta noticiosa" que lo mismo puede incluir una asonada militar que los resultados de un *reality show*. Así mismo la lógica temporal en que se inscriben los noticieros, es la de "un programa entre otros", que debe respetar horarios preestablecidos y definidos, en bloque, por la oferta y la demanda. En este sentido el noticiero se orienta por una parte a procurar el consenso y por la otra a entretener. El caso del golpe de estado en Honduras el pasado julio es ejemplar en relación con la construcción del consenso.

Como se recordará a escasas horas de haberse producido el derrocamiento del Presidente Constitucional de Honduras, Manuel Zelaya, la comunidad internacional condenó los hechos, sin embargo en aquella nación centroamericana se dio otro golpe, este mediático apoyado, como señala Carlos Fazio "en una guerra de cuarta generación" (Carlos Fazio; "Obama y el sátrapa Micheletti", en La Jornada de México. Julio 27 de 2009). Como tal, se consumó y buscó legitimidad a través de medios bajo control monopólico privado. En particular, de los periódicos hondureños *La Prensa* de San Pedro Sula y *El Heraldo* de Tegucigalpa, cuyo propietario es Jorge Canahuati, proveedor de armas y medicinas del Estado

y dirigente de la Sociedad Interamericana de Prensa (SIP), antiguo brazo de la Agencia Central de Inteligencia (CIA) desde los tiempos de la *guerra fría*; el diario *La Tribuna* de San Pedro Sula, del líder empresarial Carlos Roberto Faccussé, ex presidente de Honduras (1988-2002); el diario *Tiempo*, de Tegucigalpa, que pertenece a Jaime Rosenthal Oliva, empresario, banquero y secretario general del Partido Liberal; la red de canales de televisión de José Rafael Ferrari, y con intereses, también, en radio cadena HRN. Asimismo, el golpe contó con el apoyo de la estadounidense CNN, que desde un primer momento buscó legalizar a los *putchistas* e incriminar a Zelaya, y de grandes medios latinoamericanos ligados a la SIP.

27 La resistencia es un acto fundamental para la sobrevivencia tanto biológica como cultural, no el acto neurótico de aferrarse al pasado para permanecer igual. Visto desde una perspectiva dialéctica, la resistencia supone la oposición a la imposición echando mano de todos los recursos posibles. En este sentido es célebre y aleccionadora la resistencia pacífica de Gandhi.

En el caso de la resistencia cultural iniciada a partir de la invasión española a lo que hoy conocemos como América en 1492, Gruzinski en "La guerra de las imágenes" hace un recuento apasionante de la forma en que los pueblos originarios de Mesoamérica resistieron culturalmente a pesar del genocidio, dando paso a un sincretismo ampliamente estudiado.



“Si la historia comenzó alrededor del fuego cuando un hombre decidió relatar su experiencia de caza, ese hombre hizo mucho más que relatar y entretener a sus compañeros. Realizó un acto maravilloso: ejerció la memoria. Su recuerdo se elevó a narración social. Narradores y auditorio, autor y público compartieron así un espacio común que hoy vive entrelazándonos en un entramado de palabras y sucesos compartidos. Decidió contar para que su experiencia-recuerdo no fuera un ejercicio individual de la memoria. Al narrar su experiencia-recuerdo volvió práctica social lo que de otro modo hubiera quedado relegado al ámbito personal e hizo que lo narrado se volviera experiencia-recuerdo de todos para que no se pierda”²⁸.

Reflexionando lo anterior se puede deducir que los medios de comunicación al servicio del neoliberalismo se erigieron como los grandes narradores que se apropiaron de la historia entendida como el escenario del conflicto de los deseos, del lugar donde luchan entre sí las diferentes praxis y las concepciones que les dan sus bases teóricas. Esos grandes narradores, como Morel²⁹, crearon imágenes inexistentes que propiciaron la enajenación de la realidad, pero afortunadamente no lograron (o no ha logrado del todo) destruir el reducto de la imaginación, reducto que tiene un cimiento en el lado del pensamiento y otro en el de la acción y que es a su vez la utopía, *el no lugar*³⁰ en el que se configura esa

estructura de imágenes cuya articulación y movimiento conforman toda una serie de elementos que van a juntarse para volverse el nervio anímico de la historia³¹. De cualquier modo existe el riesgo de que como el fugitivo en *La invención de Morel* descubramos la verdad: Que Faustine era una espejismo, pero decidamos seguir en el sueño, imbricándonos, a pesar de la evidencia, en la ilusión de la que nos advierte Morin³².

Entonces el corpus jurídico existe, pero más allá de los observatorios y comisiones de la verdad antes señalados ¿Hay un sociedad amplia que demande ese derecho? ¿A “todos” les interesa saber la “verdad”? Al parecer en este momento no, probablemente porque nuestra mente, de manera inconsciente, tiende a seleccionar los recuerdos que nos convienen y a rechazar, incluso borrar, los desfavorables; y cada uno puede allí adjudicarse un rol adulador³³. Y este patrón individual se refleja en lo colectivo “cuando los pueblos embellecen su propio pasado y afean el de los enemigos, porque mucho más cómodo es sentirse víctima que verdugo. Porque solemos esconder en los rincones de la memoria las injusticias que cometimos con otros, pero mantenemos siempre a mano el recuerdo de las que cometieron

que constriñen la posibilidad de la resolución de los conflictos.

28 VIGO, Jorge. “Historia y memoria”. Revista electrónica Asterion XXI. No. 1 <http://www.asterionxxi.com.ar/numero1/historiaymemoria.htm>

29 BIOY Cazares, Adolfo. “La invención de Morel”. EMECE Editores.

30 Martha Nussbaum propone en su texto “Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública” una relación más justa entre la imaginación de la ficción y la imaginación necesaria para resolver los conflictos inherentes a la vida pública. La propuesta es pensar que el no lugar de la utopía de la ficción permite ver las relaciones entre los espacios de la vida pública con una óptica que rebasa los presupuestos utilitaristas más obtusos

31 AUBAGUE nos advierte que “estos elementos son modificables y reversibles. Positivos para la movilización un día, pueden ser vistos a la mañana siguiente como los agentes de una nueva opresión. Como tales, como factores cambiantes en perpetuo desplazamiento, determinan el mecanismo de la transformación de las mentalidades que recorren la historia y que le dan su propia actividad subjetiva, un poco como esta voz que llama al ser para determinar la conciencia, porque la conciencia histórica es a la vez el ser. AUBAGUE, Laurent. “Discurso político, utopía y memoria popular en Juchitán”. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Mex.

32 MORIN, Edgar. “Los siete saberes necesarios para la educación” Paidós, Barcelona, 2001.

33 Ibid P. 6



otros con nosotros”³⁴. Esto también tiene relación con el miedo a recordar, pues es evidente que hay una tendencia a no desear recordar lo desagradable, lo frustrante, lo doloroso. Se hace caso omiso del valor pedagógico del dolor, privilegiando un sentimiento trágico de la vida que impide aprender de los fracasos personales y colectivos y esta cultura de la tragedia es y ha sido parte del capital simbólico usufructado por los medios.

La utopía y el fin del capitalismo

La crisis financiera que enfrenta el mundo ha sido un brusco despertar a la realidad que estábamos negando³⁵. Millones de personas se dan cuenta de pronto que habían estado viviendo más

allá de sus medios, en un mundo ilusorio peligrosamente destructivo.

Algunos autores como Esteva³⁶ piensan que es el fin del capitalismo como sistema. En un comentario reciente, señala que es posible que se abra un nuevo ciclo de expansión capitalista, “una vez que toque fondo y el mundo entero asimile el daño causado”. Pero no le parece probable. Estaríamos –dice ante la crisis terminal del sistema, en una turbulencia caótica que podría durar bastante. Otros expertos consideran que es el fin de la sociedad industrial, en sus formas capitalistas o socialistas, y hablan ya de la sociedad postindustrial, no como planteamiento teórico, sino como realidad concreta.

En relación directa con los medios algunos plantean un paso en la línea de lo sociedad posttextual, la civilización de la pantalla que Ilich veía con horror como el sustituto de la civilización de texto. Desde esta perspectiva el individuo sería un mero subsistema de la máquina global. A Ilich le parecía que imaginaciones literarias como la de Orwel anticipaban esa catástrofe.

De cualquier modo gran parte de los analistas coinciden en señalar que este tiempo en el que se augura el fin del capitalismo está íntimamente ligado a una serie de fenómenos que afectan directamente los procesos de construcción de la memoria, las utopías de la modernidad y los planteamientos éticos hasta ahora conocidos. Estos procesos se ubican en lo que Alponente ha denominado la *Revolución Ciberepacia*³⁷, esto es una serie de cambios globales vertiginosos

34 Adam Michnik, citado por José Antonio Crespo en “Contra la historia oficial”. Editorial Debate, México, 2009.

35 Son abundantes las obras que previeron desde al menos mediados del siglo pasado la llegada del fin del capitalismo y criticado sus valores, siendo muchos de sus autores no acérrimos comunistas sino ciudadanos de Estados Unidos o Canadá, o instituciones que desde perspectivas críticas fueron vistas muchas veces como “aparatos hegemónicos del Estado”. Una de esas instituciones es la propia iglesia católica que está celebrando este año el cuarenta aniversario de la Encíclica *Populorum Progressio* del papa Pablo VI. Como señala Miguel Concha “este documento no únicamente tuvo la virtud de volver a proyectar sobre el mundo el magisterio pontificio en materia social, como ya lo había hecho el papa Juan XXIII en su Encíclica *Pacem in Terris*, sino de poner de manera apremiante en el centro de sus preocupaciones no tanto el tema del desarrollo, que desde luego aborda desde Europa a partir de criterios y principios éticos inobjektivos, sino sobre todo el del subdesarrollo de los países pobres” CONCHA Malo, Miguel. “Actualidad de la enseñanza social de la encíclica *Populorum progressio*” En “La Jornada Semanal” Domingo 15 de marzo de 2009 Num: 732. Cómo no es el objetivo hacer una revisión del estado del arte al respecto, me concretaré a remitir las obras de De Vivianne Forrester “El horror económico” y “La doctrina del shock” de Naomi Klein.

36 CANSECO, Juan Antonio. “El fin de una era y la opción convivial” Entrevista a Gustavo Esteva. Martes, 04 de Noviembre de 2008. http://www.oaxacalibre.org/oaxalibre/index.php?option=com_content&view=article&id=2178&catid=16&Itemid=

37 ALPONTE, Juan María. “La revolución ciberepacia y la privatización del Estado Nación”. Ed. Rino, México, 1999.



que transformaran dramáticamente la sociedad, la economía, la política y sin duda el medio ambiente. Estos cambios sin precedentes en la historia se sustentan en todo el andamiaje científico y tecnológico sobre el que se articulan las relaciones financieras.

El dinamismo de la revolución ciberespacial, según Alponente, tiene dos características de fondo:

- No enfrenta dilemas éticos, no los necesita, ni siquiera los piensa.
- La proyección universal del sistema ciberespacial rebasa la nociones de territorialidad y de los nacionalismo y por tanto requiere la privatización de todo los mecanismos industriales de las telecomunicaciones.

Y su dinamismo se confronta ya:

- Políticamente con el Estado – Nación (el Estado es innecesario)
- Filosóficamente con la creencia religiosa del hijo del hombre (a partir de la clonación, el dominio de las ciencias de la vida con la genómica)
- Con el proyecto social por la exclusión que trae aparejada (la renuncia a la idea del bien común surgida en la ilustración).

Entonces el sector cuaternario que hoy da sus primeros pero acelerados pasos como causa y efecto de la revolución ciberespacial pone en riesgo los logros sociales del Estado vinculados con el laicismo, la república y las revoluciones sociales. Y esto no es un problema teórico, sino una realidad práctica cuyos estragos son cada vez más patentes y para la que no tenemos estrategias ensayadas.

Los grandes dilemas asociados a las revolución ciberespacial de la que nos habla Alponente ponen a prueba nuestra creatividad intelectual porque como dicen los zapatistas “no se trata sólo de evitar las trampas y concepciones teóricas y

analíticas que el centro pone e impone a la periferia, ni tampoco se trata de invertir y querer cambiar el centro gravitacional a la periferia, para de ahí “irradiar” al centro. El reto es también romper con esa lógica de centros y periferia, anclarse en las realidades que irrumpen, que emergen y abrir nuevos caminos”³⁸.

Sin duda pues, aunque esta crisis impondrá enormes sacrificios a mucha gente y causará muy serios trastornos, extendiendo el hambre y la miseria a capas sociales que las desconocían o que las había dejado atrás, y la propia crisis planteará graves riesgos de violencia y autoritarismo, es también una oportunidad de transformación. En este sentido un creciente número de personas³⁹ despierta a la conciencia de que estamos cayendo al despeñadero y es urgente “hacer algo”, lo que permite gestar consensos para establecer los controles políticos que hacen falta para tratar de dar soluciones a este que ha comenzado siendo un dilema del capital pero que tiene proyecciones más allá de lo financiero. Asuntos como el calentamiento global están también contribuyendo sólidamente a ese despertar, aunque a veces en dirección equivocada, con nuevas obsesiones tecnológicas. Empieza pues a tomar cuerpo, impulsado por necesidades específicas, una forma de organización social y política que va más allá del estado-nación. Se trata de devolver la ética y la política al centro de la vida social, desplazando de ahí a la economía, y de rescatar la armonía y la no violencia, como principio para la coexistencia de los diferentes.

38 Subcomandante Marcos. “Ni el centro ni la periferia”. Ponencia en el “Primer Coloquio Internacional *In Memoriam* Andrés Aubry”. San Cristobal de las Casas, Chiapas; México. Martes, 18 de diciembre de 2007.

39 Dussel llamó “*minorías proféticas*” a los diversos actores que buscan concienzar y plantean estrategias alternativas al modelo imperante o a la inercia de los acontecimientos.



Palabras finales: Rescatar la utopía

Para grandes multitudes que se imaginaban instaladas cómodamente en una clase media inalterable (o que aspiraban a ella por lo menos en el imaginario) la recesión económica será un *tsunami* que afectará decididamente sus vidas. Pero este *tsunami* tal vez sea la piedra de toque para la configuración de una nueva memoria. Las grandes masas finalmente quedarán afectadas por la historia y podrán librarse del espectro autista; tras el duelo resignificarán su existencia y encontrarán un nuevo potencial de sentido: Habrá un revival ideológico que aportará a lo social un componente aglutinante, mientras que la utopía aportará la distancia del *no-lugar* necesaria para la crítica de lo establecido patológico.

Pero la construcción de estrategias que permitan salir de la crisis contemporánea con sus propios esquemas cognitivos incluye el desafío de descubrir los juegos de lenguaje y los juegos de verdad que legitiman los discursos y pugnan por lograr el consenso de las prácticas que nos han llevado a esta situación. Por eso se hace preciso tomar en cuenta, como se dijo en páginas anteriores, que hoy por hoy la realidad social se estructura de modo no lineal, en juegos de lenguaje y juegos de verdad y sobre ello hay que considerar que socialmente, todo discurso y toda práctica social pueden construirse, reconstruirse y consensuar con otros- nuevas verdades. Es aquí es donde se abre un hueco invaluable para la ética y para la imaginación como método (no como contenido).⁴⁰

Marina González señala que frecuentemente, se piensa que la reflexión ética se ocupa de los derechos y deberes de las personas y se enfoca en el juicio sobre la restauración de lo "violado". Sin embargo, la ética no debe ocuparse solamente o de manera prioritaria del juicio sobre

lo acontecido, pues lo que más plenamente justifica la reflexión ética es su orientación hacia la creación de nuevos futuros⁴¹. Nadie que esté conforme con su presente, ocuparía sus recursos en la reflexión. Si se ha dicho con Kant que el conflicto es parte inherente de la condición humana, su resolución y la reflexión ética son elementos siempre presentes en la vida humana. En este orden de ideas, la reflexión ética es el entrecruzamiento del pasado de la historia y el futuro de la utopía. En este contexto los grandes medios tienen ante sí la oportunidad de dar un viraje y actuar como cajas de resonancia de la conciencia planetaria, del logos. Podrán, si acuden a su cita con la historia, ser los portadores de un nuevo discurso utópico que remita a lo imaginario, al conjunto de la dialéctica de las aspiraciones y deseos colectivos que cruce el campo social de la praxis. Utópico y estratégico, ese discurso político se constituirá como una red donde convergerán por una parte el mito y la fuerza transformadora del sueño y , por otra parte la cadena de los argumentos que deben servir a conseguir los objetivos sociales perseguidos desde la instancia de la comunicación.

Pero las sociedades civiles deberán recordar y asumir que el discurso utópico no es en sí un valor positivo y fiable, que la revolución debe cesar de ser el lugar de la idealización social porque el mito fundador de sus aspiraciones se vuelve el mito justificador de nuevas opresiones. Recordar que la utopía no es revolucionaria por esencia, que nutre también los proyectos reaccionarios y totalitarios y que esta utopía, casi sin una memoria sobre la cual crezca deberá significar una aventura de la imaginación y por tanto la invención de nuevas narrativas, con narradores que no serán seguramente los medios, o por lo menos no como los conocemos. Y recordar que caído el imperio de los no relatos,

40 BROGNA, Patricia. Op. Cit.

41 GONZALEZ Martínez, Marina. "Imaginación, ética y negociación". En Razón y palabra, N°. 62. México, 2008



de los silencios y la paz de los sepulcos, habrá que comenzar a construir la historia sobre la verdad.

Esta nueva construcción deberá romper con las formulas caducas que tanto las izquierdas como las derechas impusieron como soluciones, será necesario abolir la lógica de centros y periferia y las grandes narraciones mesiánicas, artificiales, y la doctrina del marketing, que ofreciendo todo nos dejaron sin bienes, sin cultura, sin memoria y casi sin planeta. Habrá que rescatar pues el valor de la utopía pero sobre una mirada concienzal que nos tenga personal y colectivamente en alerta, que nos recuerde que el camino que debemos desandar es largo y que aquí y ahora vamos a trabajar para lograr construir un poquito de esa utopía. Alguien llamó a este proceso que busca eliminar la frustración "utopía triunfante".

Quiero finalizar este texto recordando a Gandhi, al gran aventurero de la imaginación que logró fundir en la palabra *satyagraha*, tres conceptos esenciales: verdad, amor y, por tanto, no violencia; cumpliendo así un proyecto pedagógico inmenso que finalmente ha puesto en marcha a un pueblo, "emergente", que, hoy, produce más de 350 mil ingenieros y científicos anuales.

Inventor y descubridor de la lengua de la cultura (el sánscrito), Gandhi sintetizó e hizo popular una versión del mundo que él no vería pues sería asesinado por uno de los suyos, que no pudo comprender porqué, siendo hindú, defendía a los musulmanes de las persecuciones hindúes⁴². Esa síntesis, a la que me refiero son tres palabras admirables: *sat-chin-ananda* (verdad, conocimiento y alegría). Y hoy no hay de otra: la *sat-chin-ananda* gandhiana tiene que ser el destino y proyecto común inmediato de los medios...y de la humanidad.

Bibliografía

- Alponte, Juan María. (1999). La revolución ciberespacial y la privatización del Estado Nación. México: Ed. Rino.
- _____. (2003). Los liberadores de la conciencia. México: Aguilar.
- Aubague, Laurent. "Discurso político, utopía y memoria popular en Juchitán". México: universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Bartra, Roger. (2007). Antropología del Cerebro. México: editado en por el FCE.
- Bioy Cazares, Julio (2008). La invención de Morel. Buenos Aires: Ed. Diana.
- Braun, E. (1996). Caos, fractales y cosas raras. SEP/FCE. México. FCE.
- Brogna, Patricia (Compiladora) (2009). Visiones y revisiones de la discapacidad. México: FCE.
- Galeano, Eduardo. (2004). El libro de los abrazos. México: Siglo, XXI Editores.
- Habermas, Jurgen. (1989). La posmodernidad. México: Ed. Kairos.
- Illich, M Iván. (1985). La convivencialidad. México: Planeta.
- Kant, Immanuel (1981) Idea de una Historia Universal en sentido cosmopolita. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mcluhan, Marshall. (1996). Comprender los medios: Extensiones del ser humano. Madrid: Paidós Ibérica.
- Morin, Edgar. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación. Barcelona: Paidós.
- ONG, Walter. (2000). Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra. México: FCE.
- Peppino Barale, Ana María. (1989). Radio educativa, popular y comunitaria en América Latina. México: UAM.

42 ALPONTE, Juan María "Los liberadores de la conciencia". Aguilar. México, 2003.

Subjetividad: un tejido por construir ¹

MARIEN ALEXANDRA GIL SERNA ²

Resumen

Este trabajo es una aproximación a la construcción de nuevos efectos de sentido con relación a la subjetividad, que logren romper la marcada antinomia subjetividad-objetividad, para lo cual se propone mirar dicha categoría como un tejido de hilos que se cruzan o superponen para construir y reconstruir nuestra experiencia humana, dichos hilos son: el lenguaje, la otredad, la conciencia de sí, la cultura y la narración. En esta composición el lenguaje juega un papel configurador, articulador y transformador, en tanto todo hecho humano es un acto de lenguaje. La cultura se muestra como un tejido compuesto de objetos, prácticas, discursos e imaginarios. Lenguaje y cultura son espacios simbólicos de configuración de significado de los demás hilos propuestos.

Se pone en escena la discusión sobre subjetividad como camino propositivo para responder a las preguntas: ¿Cómo la escuela, las aulas, los maestros, los discursos vivencian la configuración de la experiencia de sí?

Palabras clave: Subjetividad, lenguaje, cultura, narración.

Subjectivity: a fabric for constructing

Abstract

This document is an approach to the construction of new effect of sense related to the subjectivity achieving to break the marked antinomy subjectivity-objectivity. In order to do so, it is proposed look at this category such as a fabric of crossed or superimposed threads, in order to construct and reconstruct our human experience; those threads are: the language, the otherness, the self-consciousness, the culture and, the narration. In this composition, language plays a configured, articulated and transformed role that is why every human act means a language act. Culture is shown as a fabric composed by practices, speeches, and imaginaries. Language and culture are symbolic areas of a configured meaning of the other suggested thread.

1 Recibido: Septiembre 29 del 2009. Aprobado octubre 09 del 2009.

2 Nacionalidad, colombiana. Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad de Caldas; Estudiante de tercer semestre de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Subjetividad: Un tejido por construir: Investigación que se realiza al interior del grupo de investigación: Subjetividad y nuevas narrativas en la enseñanza de la ciencias sociales. Dirigido por el profesor Rafael Ávila Penagos. Universidad Pedagógica Nacional. Aportes de Vigotsky a la relación lenguaje, cultura y educación: Investigación en curso para la Fundación Visión y Gestión Ingeniería social, de Manizales. Correo electrónico: marien624@gmail.com

For this reason, it is proposed the discussion related to subjectivity as a positive way to answer the following questions: How do the school, classrooms, teachers, discourses live the configuration of their own experiences?

Key words: Subjectivity, Language, Culture, Narration.

Introducción

“En Ersilia, para establecer las relaciones que rigen la vida de la Ciudad, los habitantes tienden hilos entre ángulos de las casas, blancos o negros o grises o blanquinegros, según indiquen las relaciones de parentesco, intercambio, autoridad, representación. Cuando los hilos son tantos que ya no se puede pasar entre el medio, los habitantes se marchan: las casas se desmontan; quedan sólo los hilos y los soportes de los hilos.

Desde las cuestas de un monte, acampados con sus trastos, los prófugos de Ersilia miran la maraña de los hilos tendidos y los palos que se levantan en la llanura. Y aquello es todavía la ciudad de Ersilia, y ellos no son nada

Viajando así por el territorio de Ersilia encuentras las ruinas de las ciudades abandonadas, sin los muros que no duran, sin los huesos de los muertos que el viento hace rodar: telarañas de relaciones intrincadas que buscan una forma”. (Calvino, 61, 199).

De nuevo estoy ante la página en blanco, enfrentándome a la paradoja de escribir del lenguaje y la palabra con la única herramienta posible: el lenguaje. Cuando me invitaron a escribir un texto sobre subjetividad, quien me invitaba a hacerlo me dijo que él consideraba que yo tenía clara la definición de subjetividad. Salí de la sala en la que me encontraba con una sola pregunta: ¿Qué es la subjetividad? Y heme aquí aún sin una respuesta clara, pero sí con unas cuantas ideas inocentes y una que otra metáfora que ha ido llegando, mientras intento descifrar o construirme una postura en cuanto a la subjetividad. Decidí nombrar el texto Subjetividad: Un Tejido por Construir, porque lo que haré es

una aproximación y un reconocimiento de que la subjetividad, al igual que la cultura son un tejido, una malla de hilos que se cruzan y superponen para construir y reconstruir nuestra experiencia humana.

La primera metáfora que llegó a mí, fue la extensa cita de las Ciudades Invisibles con la que inicio el texto. Se esconde bajo estas palabras llenas de imágenes, musicalidad y signos la idea de que somos un tejido, es por eso que Ersilia son los hilos más que los mimos hombres, y es que los hombres y las mujeres somos tan solo hilos, mallas de tejidos que configuran nuestro ser individual y social. Ya Aristóteles había dicho en su Política que la ciudad antecede al hombre, pues el hombre para ser hombre necesita entrecruzarse con los otros, ser con los otros; de no necesitarlo, de no necesitar la ciudad, de no necesitar tender hilos y construir un tejido, sería un Dios o una bestia.

Desde las metáforas de los hilos y el tejido asumiré el reto de construir mi postura sobre subjetividad.

Hablar de subjetividad se ha tornado por estos días en un tema recurrente de análisis sociológicos, políticos, educativos, artísticos, filosóficos etc., pero muchas veces enunciamos este término sin saber con claridad a que nos referimos. En primera instancia solemos hacer referencia a la subjetividad como aquello que se opone a la objetividad; oposición dada por el método científico, el cual busca la objetividad intentando dejar de lado la subjetividad, aquello que involucra más la sensibilidad o los sentimientos. Por otro lado para algunas teorías del conocimiento ven la subjetividad como la propiedad de las percepciones, argumentos y lenguajes basados en el punto de vista del sujeto.



Para efectos de este ensayo, que como su nombre lo dice es un ensayo más por construir una postura frente a la subjetividad, intentare desfamiliarme de los imaginarios que éste término tiene en mi; esto con el fin de construirme senderos o bifurcaciones que me permitan repensar la subjetividad como algo complejo que abarca una importante condición del ser humano.

Como el nombre del ensayo lo indica la búsqueda es descubrir la urdimbre que teje la subjetividad, esto implica de entrada que la subjetividad se halla compuesta de múltiples hilos que la hacen posible. Los hilos que observare son cinco, los cuales he llamado: Lenguaje, conciencia de sí, otredad, cultura y narración. Espero que el tejido y las diversas puntadas que estos hilos pueden formar nos permitan ver el entramado de la subjetividad como una trama de percepciones, visiones, sentidos, objetos, practicas que orientan el pensar y el accionar humano; lo cual nos permite construir experiencia de vida y acciones de sentido.

1. Lenguaje

Más allá de decir que la subjetividad es esto o aquello, deseo proponer que la subjetividad es una especie de composición que se hace posible por la combinación de diversos elementos. Así como una pintura no es sólo una simple imagen en un lienzo, la subjetividad no es tan sólo una condición del sujeto, sino un entramado que al igual que la pintura encarna múltiples formas, colores, significados, sentidos, experiencias.

En esta composición el lenguaje juega un papel configurador, articulador y transformador, en tanto todo hecho humano es un acto de lenguaje. Somos ante todo lenguaje, tan sólo conocemos e involucramos en nuestro entorno lo que estamos en capacidad de enunciar, nombrar o expresar, nuestro mundo esta determinado y construido por el lenguaje. Como bien

lo expreso Wittgenstein “la limitación del mundo no es la frontera de algo extenso, es inherente al mundo mismo. Puesto que mi lenguaje, significa el mundo, las fronteras de mi lenguaje son las fronteras de mi mundo”.(Wittgenstein, 2008)

Desde esta visión, el lenguaje es una actividad humana natural que se comprende dentro de un contexto, no es un suceso aislado, sino que pertenece al todo que compone la vida. El lenguaje es parte de una forma de vida, la cual le otorga al lenguaje sentido, a la vez que el lenguaje le otorga, en una relación recíproca, sentido a dicha forma de vida.

El lenguaje es entonces, nuestro nuestra herramienta, nuestro medio, nuestro vehículo a través del cual construimos la vida, la hacemos comunicable decible para si mismos y para los otros. Dejando atrás los aportes de Wittgenstein, retomare a Jorge Larrosa, en lo referente a los dispositivos pedagógicos.

Con relación al lenguaje haré referencia a dos dispositivos pedagógicos: Expresarse y Narrarse, ambos íntimamente ligados a la condición humana del lenguaje como constructor de significados y sentidos.

Gracias a la capacidad referencial y expresiva del lenguaje, éste sirve al sujeto para entrar en diálogo consigo mismo y para presentar a los otros lo que esos diálogos logran decir de sí mismo. En este ámbito la subjetividad se muestra como significado de lo que enuncio, de lo que expreso y de los que narro.

Es a través del entramado del lenguaje que yo logro sostener y construir diálogos internos. Así como el lenguaje me permite entrar en relación con lo otros, de igual forma me permite entrar en relación consigo mismo. Es así, como lo que logro decir de mí mismo o lo que construyo de mí en relación con el otro no es más que mi subjetividad, una subjetividad que no se ha hecho ni en mi interior, ni en el exterior, sino que son los significados, que

a través del lenguaje interior y con el otro construyo de mí.

El narrarse, el cual retomare en el hilo de la cultura y al cierre de este escrito, no puede dejarse de lado en este punto, dado que narrar es hacer del lenguaje posibilidad de contar, ordenar o clasificar los significados. La narración, se convierte en la modalidad discursiva de la configuración de subjetividades, en tanto permite unir presente, pasado y futuro.

El narrarse es una prescripción, descripción, interpretación y comprensión del relato de nuestra historia personal y social. Teniendo en cuenta que toda aspiración o preocupación por el por-venir nos lanza al pasado y a al presente, en tanto el futuro es un resultado de lo que hemos sido y lo que estamos siendo. El narrarse es hablar de la experiencia humana en su trasegar por el pasado y por el presente con perspectiva de por-venir.

2. Conciencia de sí

Me parece difícil hablar de subjetividad sin hablar de la conciencia de sí, pues yo soy tanto lo que logro ver de mí en mi visibilización (conciencia de sí), como lo que logro redescubrir de mí, en mí expresarse y narrarse. Hablar de subjetividad es hablar de un sujeto que se objetiva a sí mismo, en un ejercicio reflexivo y retrospectivo que le da una conciencia de sí.

Sería pertinente de nuevo recordar a Jorge Larrosa y el dispositivo pedagógico del ver-se: "La óptica, el "ver", es una de las formas privilegiadas de la metaforización del conocimiento. Y La misma metáfora óptica puesta en bucle, el "verse a uno mismo", es una de las formas privilegiadas de nuestra comprensión de autoconocimiento." (Larrosa, 1995, 293)

El verse como reflexión o retrospectiva es hacer de sujeto un objeto para sí mismo, a través de lo cual yo logro ver lo que hay dentro de mí, y en ese verme se da también un conocerme, un redescubrir-

me. Verse es reconstruir la propia imagen de sí mismo. Sería pertinente recordar a Edgar Morín

Hay un segundo aspecto propio del sujeto humano, realmente propio, puesto que está ligado al lenguaje y a la cultura. El individuo-sujeto puede tomar conciencia de sí mismo a través del instrumento de objetivación que es el lenguaje. Vemos aparecer la conciencia de ser conscientes y la conciencia de sí en forma claramente inseparable de la autoreferencia y de la reflexividad. Es en la conciencia donde nos objetivamos nosotros mismos para resubjetivarnos en un bucle recursivo incasante" El "doble", aspecto corporal idéntico a uno, es a la vez alter ego y ego alter. Se manifiesta en la sombra, en el reflejo y el sueño. (Morin, 1998, 81)

La referencia a Morin nos sirve para ver que la subjetividad esta íntimamente relacionada con lo que logro ver de mí, cuando objetivo el sujeto. Lo que nos deja claro esta referencia, es que la subjetividad es significados que logro configurar a través de la conciencia de sí que me brinda el verse, donde se involucran también los sueños e imaginarios que construyo de mí o que deseo para mí.

El verse esta mediado o atravesado por los sueños, deseos, anhelos que tengo de mí, lo cual se refleja en el doble que construyo, un doble que es a su vez alter y ego y ego alter, en tanto lo construyo con lo que poseo, en tanto lo que soy como conciencia de sí y lo que deseo poseer y que ya esta presente en mí como sueño, deseo o anhelo. Mi subjetividad es lo que soy y a su vez lo que deseo ser (Pasado, presente y porvenir).

3. Otredad

El expresarse, el narrarse, el verse y la conciencia de sí tienen como referente no sólo el sí mismo sino también el otro. Expresarse, implica un decir no solo para mí, sino también para un externo que es el otro: "Soy otro cuando soy, los actos



míos son más míos si son también de todos, para que pueda ser he de ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros, los otros que son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia.” (Octavio Paz, 1990, 45)

Lo que nos plantea Octavio Paz a través de esta cita, permite ver la otredad como referente desde el cual también nos vemos, nos expresamos y nos narramos. Entramos en sí mismos como posibilidad de ser también en el otro, el otro a su vez nos invita o nos seduce a entrar en sí mismos.

Es así como la subjetividad es una construcción individual, atravesada por la colectividad, por lo que construyo de mí en tanto soy con el otro. Lo que yo soy, lo que logro ver de mí, lo que logro decir de mí, es a su vez un ver, decir, expresar y narrar determinado por el otro. Soy en tanto el otro también es.

4. Narración

El narrarse, en tanto dispositivo pedagógico, no puede dejarse de lado en esta reflexión, dado que narrar es hacer del lenguaje posibilidad de contar, ordenar o clasificar los significados. La narración, se convierte en la modalidad discursiva de la configuración de subjetividades, en tanto permite unir presente, pasado y futuro.

El narrarse es una prescripción, descripción, interpretación y comprensión del relato de nuestra historia personal y social. Teniendo en cuenta que toda aspiración o preocupación por el por-venir nos lanza al pasado y a al presente, en tanto el futuro es un resultado de lo que hemos sido y lo que estamos siendo. El narrarse es hablar de la experiencia humana en su trasegar por el pasado y por el presente con perspectiva de por-venir.

Ricoeur (Ricoeur, 2007), recurriendo a la noción de Wittgenstein de juego de lenguaje, asume la narración como un juego de lenguaje que se halla ligado a un estilo

de vida específicamente humana, como lo es la experiencia histórica y temporal del hombre. El planteamiento consiste en proponer la narración como una acción que posibilita la comprensión de la existencia temporal del hombre.

La experiencia de vida humana posee un ámbito ontológico que se caracteriza por la temporalidad y la historicidad. Los seres humanos vivimos inmersos en un tiempo, en medio del cual hacemos historia. La unión de tiempo e historia nos permite vivir de manera histórica nuestra experiencia de vida.

La narración se define como cualquier forma discursiva que se base en la configuración de una trama, y dicha configuración aporta a la construcción de identidad, por las siguientes razones:

- Produce síntesis entre concordancia y discordancia. La configuración de una trama une episodios en una unidad temporal y espacial.
- La configuración de la trama establece síntesis de elementos heterogéneos, porque une en una historia completa diversos aspectos: agentes, acciones, lugares, tiempos, pacientes.
- Establece una unidad entre cada episodio de la vida y la configuración en una totalidad, que es organizada de acuerdo con un sentido. Los episodios de la vida adquieren sentido en su configuración.

La narración, como diría Dilthey, logra darle conexión a la vida, en tanto redescipción y prescripción creadora de las acciones humanas. La narración nos enseña a articular nuestros sucesos con el tiempo de la historia y del mundo. Logra, a su vez, unir el relato histórico como narración de sucesos en el tiempo y el relato de ficción, entendida la ficción como un acto imaginativo de hechos posibles. La narrativa logra entonces describir, a la vez que imaginar nuevas posibilidades.

Por otro lado y retomando el hilo de la cultura, ésta es la malla sobre la cual el sujeto despliega, construye, transforma o configura la subjetividades. Narrar es convertir el tiempo en tiempo humano, en tiempo vivido y por vivir y al hacerlo ordenamos el tiempo de acuerdo a los referentes culturales que nos constituyen. El develamiento que se da al nárranos, es una develamiento que tare consigo nuestras construcciones culturales. Cuando nos narramos, nuestra subjetividad es subjetividad culturalmente configurada, la cual es resultante en un cúmulo se practicas, significados dados por la cultura.

5. Cultura

Abordaré la Cultura desde la metáfora de la urdimbre o del tejido (Geertz, 1997), el cual logra tejer, o sea entrecruzar lo individual y lo colectivo de tal forma que ambos hilos corresponden al mismo tejido, el de la sociedad. Dicho tejido esta compuesto de objetos, prácticas, discurso e imaginarios que nos permiten, como seres culturales, instaurar un lugar común, compuesto de múltiples símbolos, producto de cruces y encuentros, que nos permiten entender la cultura como un contexto de sistemas organizados de símbolos comunes, los cuales entretrejen un estilo de vida tanto individual como social.

Es a su vez, también, un espacio simbólico, un lugar para desplegar nuestro mundo compartido; es el escenario donde, desde el lenguaje, se hace posible la conexión de los hombres con los hombres, de los hombres con el mundo y del mundo con los hombres. La cultura es ese lugar que nos permite ser por el otro y a la vez ser en el otro.

Hacemos cultura porque a través del lenguaje, que nos permite cruces e intercambios, logramos comunicarnos e ingresar a un ámbito común de símbolos que nos dicen algo igual. A través del lenguaje una comunidad aprende a comprender su mundo y moverse en él. El lenguaje, en

tanto construcción social, potencia la posibilidad vital de identificarse y pertenecer a un lugar. Se podría decir que la cultura es el tejido que cada comunidad construye e inventa para lograr ser ella misma, y dicho tejido lo elabora gracias al lenguaje que instaura signos de identificación, tanto para una comunidad determinada, como para la comunicación y el intercambio entre comunidades y entre culturas.

La cultura nos permite no ser simplemente hombres en su acepción biológica, sino ser hombres en su búsqueda, tanto individual como social, de sí mismos y del otro. Por ello, si algún día logramos mirar a la cara nuestro ser cultural, muy seguramente nos hallaremos más cerca de nosotros mismos y comprenderemos qué es lo que nos ata a un espacio, a una persona, a un recuerdo, a una atmósfera.

Retomando de nuevo el dispositivo pedagógico de la narración, la cultura es la malla sobre la cual el sujeto despliega, construye, transforma o configura la subjetividades. Narrar es convertir el tiempo en tiempo humano, en tiempo vivido y por vivir y al hacerlo ordenamos el tiempo de acuerdo a los referentes culturales que nos constituyen. El develamiento que se da al nárranos, es una develamiento que tare consigo nuestras construcciones culturales. Cuando nos narramos, nuestra subjetividad es subjetividad culturalmente configurada, la cual es resultante en un cúmulo se practicas, significados dados por la cultura.

Los sujetos se construyen subjetivamente desde el lenguaje y desde el campo social de la cultura; en un juego de reciprocidad constante. La cultura y el lenguaje configuran la subjetividad y a su vez ésta configura la cultura y el lenguaje. La cultura nos brinda una acumulación social de significados con los cuales se dan procesos de construcción de sentidos y significados.

El sujeto tiene una connotación importante, y es la relación vital con la construc-



ción de historia, historicidad y sociedad. La subjetividad es el proceso de producción de significados el cual se lleva a cabo en un conjunto o tejido de relaciones. Significados que transforman mundos y urdimbres culturales. Dicha producción de significados se hace a través del lenguaje y de los múltiples relatos producidos con los otros dentro del contexto de nuestra experiencia de vida; relatos que expresan los significados que construye nuestra subjetividad.

Ahora podemos ver más claro la importancia de las referencias al lenguaje, la otredad, conciencia de sí y la cultura, como pretextos para hablar de subjetividad, pues ésta sólo es posible en los contornos que nos brinda el lenguaje y en las urdimbres que nos brinda la cultura. Por último diría que el lenguaje, la cultura y la subjetividad son "telarañas de relaciones intrincadas que buscan una forma", el hombre.

Sería pertinente hacer una referencia a la literatura, que considero es uno de los artes que mejor logra mostrar, desde su recurso metafórico, al hombre en su constante proceso de construcción, transformación y renovación de significados:

Una noche, por la época en que Rebeca se curó del vicio de comer tierra y fue llevada a dormir en el cuarto de los niños, la india que dormía con ellos despertó por casualidad y oyó un extraño ruido intermitente en el rincón. Se incorporó alarmada creyendo que había entrado un animal en el cuarto, y entonces vio a Rebeca en el mecedor, chupándose el dedo y con los ojos alumbrados como los de un gato en la oscuridad. Pasmada de terror, atribulada por la fatalidad de su destino, Visitación reconoció en esos ojos los síntomas de la enfermedad cuya amenaza los había obligado, a ella y a su hermano, a deterrarse para siempre del reino milenar en el cual eran príncipes. Era la Peste del insomnio.

.... Nadie entendió la alarma de Visitación. "Si no volvemos a dormir, mejor",

decía José Arcadio Buendía, de buen humor. "Así nos rendirá más la vida." Pero la india les explicó que lo más temible de la enfermedad del insomnio no era la imposibilidad de dormir, pues el cuerpo no sentía cansancio alguno, sino su inexorable evolución hacía una manifestación más crítica: el olvido.

.... Fue Aureliano quien concibió la fórmula que había de defenderlos durante varios meses de las evasiones de la memoria. La descubrió por casualidad. Insomne experto, por haber sido uno de los primeros, había aprendido a la perfección el arte de la platería. Un día estaba buscando el pequeño yunque que utilizaba para laminar los metales, y no recordó su nombre. Su padre se lo dijo: "tas". Aureliano escribió el nombre en un papel que pegó con goma en la base del yunquecito: tas

.... Cuando su padre le comunicó su alarma por haber olvidado hasta los hechos más impresionantes de su niñez, Aureliano le explicó su método, y José Arcadio Buendía lo puso en práctica en toda la casa y más tarde lo impuso a todo el pueblo. Con un hisopo entintado marcó cada cosa con su nombre: mesa, silla, puerta, pared, cama, cacerola. [...] Entonces fue más explícito. El letrero que colgó en la cerviz de la vaca era una muestra ejemplar de la forma en que los habitantes de Macondo estaban dispuestos a luchar contra el olvido: Esta es la vaca, hay que ordeñarla todas las mañanas para que produzca leche y a la leche hay que hervirla para mezclarla con el café y hacer café con leche. Así continuaron viviendo en una realidad escurridiza, momentáneamente capturada por las palabras, pero que había de fugarse sin remedio cuando olvidaran los valores de la letra escrita. (García Márquez, 1967, 47)

Cuando Macondo es invadida por la peste del olvido, se queda sin la memoria de sus significados acumulados y también olvida cómo construir unos nuevos, se queda sin cultura y lentamente va perdiendo

do el lenguaje que le permite tejerla, con lo cual se pierde, también, la posibilidad de configurar subjetividades, pues ésta se halla presente allí donde hay significados por construir, relatos por enunciar y símbolos por interpretar. Ya no hay nada de lo cual dar cuenta a través del significado, porque la conexión entre sí mismos y el mundo se ha aislado, ya no queda nada por interpretar porque no hay símbolo alguno. Se ha perdido la posibilidad de enunciar, hablar y comunicar y, por ende hombre y mundo se desligan, ya no hay necesidad de sentidos de vida, pues éstos los construimos porque el mundo, como unión de sí mismos y del otro, nos llama a hacerlo; por que el lenguaje, acto también de la memoria, nos permite entrar en relación con lo otro y el otro. La peste del olvido es muerte del mundo social, porque ya nada ata al yo, al otro y al mundo. Con el olvido ya no hay necesidad de historia, la cultura muere y el hombre no necesita trascender, ni dimensionar un porvenir, porque desaparece la conciencia, el pensamiento, la imaginación.

Somos lenguaje, por eso el olvido es la peste, es el fin del mundo. La peste de Macondo es una tragedia milenaria porque mata la posibilidad de intercambio, al matar la posibilidad de lenguaje, mata la capacidad de nombrar y otorgar con el nombre significados. Por ello la serie de inscripciones sería infinita y siempre incompleta, pues el olvido de Macondo acaba con la memoria, con todo lo que de significado atraviesa la vida.

Una vida sin recuerdos, sin palabras y sin lenguajes que los enuncien, una vida con letras pero sin sentidos, con formas pero sin significado, con símbolos pero sin inteligencia, con accesorios que dejan de existir porque se olvida el enunciado que los nombra, sería inimaginable. García

Márquez, con la Peste del Olvido, nos recuerda que Macondo está recubierto de humanidad y por ende de palabra, que se necesita nombrar para poder vivir, por eso José Arcadio Buendía decide escribirle a cada cosa, animal y planta su nombre, su función, su significado. Al perder el lenguaje se desordena la vida, porque se pierde en medio del olvido.

6. A manera de conclusión

Sólo desde una mirada abierta que este dispuesta a unir o juntar lo injuntable podremos acercarnos como nuevos ojos a la configuración y transformación de subjetividades; la cual se instaura como búsqueda y pregunta ya que hablar, hoy, de practicas educativas es hablar también de cómo la escuela, las aulas de clase, los maestros, los discursos vivencian la enseñanza, transmisión y transformación de la experiencia de sí, en tanto lugar de configuración de subjetividades. Hablar de escuela, de procesos de enseñanza-aprendizaje, es necesariamente volcar la mirada hacia la subjetividad que necesariamente siempre interviene la escuela.

Las preguntas que surgen con relación al tema son: ¿Cómo piensa la escuela la subjetividad? ¿Qué significados construye la escuela? ¿Qué nos enseña la escuela acerca de sí mismos? Preguntas con las cuales cierro este escrito en la búsqueda de mostrar que la indagación por la subjetividad es un camino propositivo hacia la resignificación de sí mismos.

Nota:

Lo enunciado aquí con relación a los dispositivos pedagógicos son una interpretación de la lectura del ensayo de Jorge Larrosa Tecnologías del Yo y Educación.



Bibliografía

- Arregui, Jorge. (1984). *Acción y Sentido en Wittgenstein*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra S.A.
- García Márquez, G. (1967). *Cien Años de Soledad*. Bogotá D.C.: Editorial la Oveja Negra.
- Geertz, C. (1997). *Interpretación de las Culturas*. España: Editorial Gedisa S.A.
- Italo, C. (1999). *Las Ciudades Invisibles*. Madrid: Colección Millenium.
- Larrosa, J. (1995). *Tecnologías del Yo y Educación*, en: Escuela, Poder y Subjetivación, Jorge Larrosa (eds.). Madrid: las ediciones de la Piqueta, 258-329.
- Morín, E. (1998). *La Noción de Sujeto*, en: Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad, Fried Schnitman, D. (eds.). Buenos Aires: Paidós, 75-94.
- Paz, O. (1990). "Piedra de Sol", en Poetas de España y América, volumen 21. Bogota D.C.: Editorial Tiempo Presente.
- Ricoeur, P. (2007). *Tiempo y Narración*. Volumen I: Configuración del tiempo en el relato histórico. España: Siglo XXI.
- Wittgenstein, L. (2008). *Investigaciones Filosóficas*. Argentina: Editorial Critica. (Versión Original 1953)

Notas

- 1 El presente estudio tiene como propósito develar el sentido de las prácticas pedagógicas, en las actuales condiciones de crisis e incertidumbre que experimentan las instituciones educativas y, en particular, los maestros; y que algunos autores señalan como crisis de identidad de la profesión docente (Bolívar, Fernández y Molina 2005).

Abordar la subjetividad del docente es profundizar en un mundo de significados y símbolos, del cual hacen parte el entorno social, la historia, la cultura y las múltiples demandas a que está expuesto el maestro, en particular, por un estado que lo desconoce como sujeto creador y transformador de su propia práctica. Es así como este trabajo trata de centrar sus esfuerzos en el estudio de la *conciencia histórica*¹ de los sujetos en términos de construcción subjetiva e intersubjetiva del presente dándose como posibilidad transformadora de *futuro*, construcción que se corporiza en el conocimiento cada vez más complejo de los sentido y los significados que permiten darse y dar cuenta de la propia *situacionalidad* en su accionar político, económico y cultural.

La educación bajo el lente de la teoría crítica¹

ALEJANDRA ZULETA MEDINA² - ANÍVAR CHAVES TORRES³

Resumen

El artículo inicia hablando sobre la importancia de la educación en la vida y el esfuerzo que los padres están dispuestos a hacer para brindar una educación de calidad a sus hijos, a pesar de los altos índices de deserción escolar. Continúa explicando las bases de la Teoría Crítica e introduce el concepto de violencia simbólica.

Posteriormente el documento contextualiza la teoría crítica frente al sistema educativo, en este aparte se muestra la perspectiva de la teoría crítica en la educación haciendo hincapié en poder de violencia simbólica y en el concepto del estudiante y producto. La sección: la educación desde una perspectiva convencional, muestra la educación como experiencia social; formal o no que adquiere conocimientos teóricos y prácticos. Así mismo indica la concepción de la educación como herramienta para el desarrollo integral humano.

En el componente: la educación desde una perspectiva crítica, el artículo se centra en una mirada con otro lente, abarcando el tema de las Clases sociales y el sistema educativo. Seguido, en *la educación y la escuela* el texto cuestiona el hecho de que la mejor educación se reciba en Instituciones formales. Se subdivide en: la titulación, la aculturación y transferencia de conocimientos

Palabras clave: Teoría Crítica, Educación, Violencia Simbólica.

The Education under the Critic Theory Lens

Abstract

The article starts talking about the importance of education in the life and the effort that parents are willing to do to provide quality education for their children, despite high rates of dropout. Goes on to explain the foundations of Critical Theory and introduces the concept of symbolic violence.

1 Recibido: Septiembre 29 del 2009. Aprobado octubre 09 del 2009.

2 Nacionalidad, colombiana. Ingeniera de Sistemas de la Universidad de Nariño y estudiante de Maestría en Educación en la Universidad de Nariño. Ha sido docente de la Universidad de Nariño y actualmente se desempeña como asistente del Doctorado en Ciencias de la Educación – Rudecolombia de la Universidad de Nariño. Ha participado en proyectos de investigación del grupo Grias de la Universidad de Nariño. Correo: alejazul07@gmail.com

3 Nacionalidad, colombiano. Anívar Chaves Torres es Ingeniero de Sistemas de la Universidad Mariana, especialista en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño y estudiante de Maestría en Educación en la Universidad de Nariño. Se desempeña como docente tiempo completo en la Institución Universitaria Cesmag y docente hora cátedra de la Universidad de Nariño, es investigador en los grupos: Tenofilia de la Institución Universitaria Cesmag, Grias de la Universidad de Nariño y Ruisnar de la Red de Universidades Regionales de Latinoamericas Urel, Capítulo Nariño. Correo: anivarchaves@yahoo.com



Subsequently, the paper contextualizes critical theory versus educational system, this section shows the perspective of the theory critical in education with an emphasis on power of symbolic violence and the concept of student product. Section: education from a conventional perspective, shows the education and experience social, formal or otherwise acquiring knowledge and skills. Thus it indicates the concept of education as a tool for integral human development.

In component: education from a critical perspective, the article focuses on a look with another lens, covering the topic of Classes social and educational system. Next, in education and school.

The text questions the fact that the best education is received in Formal institutions. Subdivided as follows: The degree, Acculturation and Knowledge Transfer.

Key words: *Criticism Theory, Education, Symbolic Violence.*

1. Introducción

“El principal objeto de la educación no es enseñarnos a ganar el pan, sino capacitarnos para hacer agradable cada bocado.”

Todo padre o madre, en uso de sus facultades mentales, desea educación para sus hijos y está dispuesto a hacer ingentes sacrificios para proporcionársela, algunos ahorrando durante largos años, otros dejando su tierra y aventurándose en las ciudades, cambiando sus trabajos y sus formas de vida, otros gastando hasta su último centavo a tal de enviarlos a otros lugares donde puedan recibir la educación que buscan. Muchos hombres y mujeres trabajan arduamente durante el día para poder pagar su acceso a la educación en jornada nocturna, otros se endeudan hasta los cabellos para poder cubrir su costo.

¿Qué concepto tienen estas personas sobre la educación que actúan como si se tratara de algo vital, algo que establecería la diferencia entre la vida y la muerte, tal vez entre la libertad y la esclavitud o entre la riqueza y la pobreza? Quizá se trata de la balsa que los salvaría de un naufragio seguro y por eso hay que

conseguirla a cualquier costo, como ocurre en el momento más trágico de la película *Titanic*.

Por otra parte, muchos casos se han visto de estudiantes, que pese a la insistencia y el sacrificio de sus padres, renuncian a seguir una carrera, muchos lo hacen desde el bachillerato. Otros abandonan después de algunos semestres de universidad. Las instituciones, tanto de educación media como superior, de igual manera en el sector público y privado, reportan problemas de deserción escolar ¿Qué idea tienen estas personas respecto a la educación y su impacto en su futuro? Una investigación en una institución universitaria de carácter privado reportó, contrario a lo que se esperaba, que el principal factor de deserción no era el económico. ¿Por qué una parte de la población está dispuesta a superar cualquier limitante para acceder a la educación y otra parte no estudia aunque tenga las posibilidades?

2. La teoría crítica

La Teoría crítica goza del parentesco filosófico con la teoría y pedagogía crítica de Gramsci, quien se considera como teórico y pionero ideológico de la Teoría Crítica, al proponer la escuela sin privile-

gios, según Muntaner (2000), Monasata (2001) y Pérez, (2008).

Se conoce como Teoría crítica al conjunto de teorías propuestas por el grupo interdisciplinario de filósofos pertenecientes a la Escuela de Frankfurt, donde Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Marcuse, Jürgen Habermas, Oskar Negt y Hermann Schweppenhäuser, son los más destacados (Rojas, 1999).

La fundación del Instituto, con pocos recursos, dirigido a la investigación social asociado a la Universidad de Frankfurt tuvo lugar en 1923 en la ciudad alemana que le da nombre a la Universidad. El objetivo de este instituto es trabajar independientemente, condición que le dio el nombre de la Escuela de Frankfurt.

En 1931, el Instituto vincula a un grupo de intelectuales provenientes de distintos campos del pensamiento —estética, artes, antropología, sociología y especialmente filosofía— inicialmente ellos pretenden abarcar el proyecto definido como marxismo heterodoxo, que pretende desarrollar una serie de teorías atentas a los problemas sociales, como la desigualdad de clases, desde las perspectivas sociológicas y filosóficas.

El objetivo principal era combinar a Marx con Freud, investigando hacia el interior del inconsciente y sus motivaciones más profundas. Por tanto, la Teoría Crítica además de interpretar, pretende transformar el mundo, igualmente se propone dar importancia a factores sociales, psicológicos y culturales a la hora de abordar los temas sociales.

En 1933 cuando el Nacional Socialismo toma el poder, los miembros de la escuela de Frankfurt deben huir de Alemania, posteriormente la escuela se reubicará en Nueva York, donde permanecerá hasta 1950, inicialmente viajaron Adorno y Horkheimer, las figuras más destacadas de esta etapa, el segundo de ellos fue su director.

En las primeras investigaciones, de enfoque empirista y ligadas a grandes insti-

tuciones, sobre comunicación que llevaron a cabo en Estados Unidos, surgieron las principales diferencias entre teoría crítica y positivismo que marcarían los sucesivos debates y los estudios sobre comunicación y sociedad en la mitad del siglo XX (Muñoz, E., 2008). Desde la teoría crítica se proponía ampliar el concepto de razón, de manera que el pensamiento se liberara de los límites marcados por la práctica empirista y de una visión objetiva de la realidad.

La denuncia de la teoría crítica se centra en las implicaciones institucionales y mercantiles del enfoque positivista, que naturaliza las exigencias propias de la sociedad de consumo, sin prestar atención a los conflictos sociales.

Por su lado, Max Horkheimer centró su crítica al positivismo en el libro *Crítica de la Razón Instrumental*, publicado en 1946 a partir de unas conferencias que impartió en la Universidad de Columbia a lo largo de 1944 (Contreras, 2006).

3. La teoría crítica frente al sistema educativo

Desde la teoría crítica se afirma que todo sistema de enseñanza institucionaliza las características específicas de su estructura y de su funcionamiento porque está constituido para producir y reproducir por los medios propios de la institución, las condiciones de la misma garantizadas por agentes intercambiables ejerciendo continuamente poder absoluto para mantener la arbitrariedad cultural, que prolongará su existencia.

El sistema educativo ejerce sobre la sociedad una violencia simbólica, que tiene como base una serie de axiomas que anuncian de manera simultánea la coexistencia de la autonomía y la dependencia relativas de las relaciones (Patzí, 1999). Por ello la teoría crítica se pronuncia en contra de esta situación y propende por el bienestar social en condiciones de libertad y de respeto (Requejo, 1986)



El poder de la violencia simbólica se logra imponer como realidad legítima, disimulando las relaciones de fuerza en que funda su propia fortaleza; de esto se desprende que toda acción pedagógica incluye una forma de violencia simbólica causada por la imposición y el poder arbitrario cultural.

El poder simbólico se produce por efecto propio y procura no reducirse a la definición de imposición por la fuerza, sino que hace uso de la alegoría de lo pedagógico. En una formación social determinada, la Acción Pedagógica, constituida por la formación social establecida por las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases de posición dominante en el sistema, busca así mismo educar al estudiante como producto.

La teoría crítica se opone a que el estudiante sea tratado como fuerza de trabajo, que se prepara durante un número determinado de años y luego sale al mercado laboral a ponerse a disposición de las organizaciones, sin más expectativa que el vender su capacidad para realizar tareas. Desde la perspectiva de la Teoría Crítica se mira al estudiante como sujeto y no como objeto (Muñoz, G., 2008).

La teoría y la arbitrariedad impuestas para extraer todas las implicaciones sociológicas de las relaciones entre los diversos grupos sociales constituyen la verdad objetiva de la exposición como una relación de fuerza. La acción pedagógica cuyo poder arbitrario se impone, logra residir en las relaciones de fuerza entre los grupos que constituyen la formación social.

La formación social se relaciona estrechamente con la comunicación, definida tradicionalmente como el conjunto de mecanismos institucionales para asegurar la transmisión generacional de la cultura heredada del pasado vinculando la teoría de la Acción Pedagógica, que produce el concepto de Autoridad Pedagógica encargada de engendrar experiencias que pueden quedar como no formuladas

y expresarse en prácticas solamente ideológicas. La autoridad pedagógica es una forma de violencia simbólica y se instituye como una serie de instrumentos que aseguran y perpetúan la dominación de un grupo o de una clase sobre otros determinados.

En una formación social determinada, las instancias que aspiran objetivamente al ejercicio del poder se fundamentan en una acción pedagógica, mediante la acción de una autoridad pedagógica, concretando los emisores pedagógicos que aparecen automáticamente como dignos de transmitir. En una formación social determinada la legitimidad dominante no es más que la imposición arbitraria de los mecanismos de conservación de la cultural dominante.

Toda instancia o institución que ejerce poder dispone de la calidad de mandatario de los grupos o clases cuya arbitrariedad cultural impone según el modo de imposición definido por esta arbitrariedad.

En las sociedades estipuladas, las sanciones materiales o simbólicas, positivas o negativas jurídicamente garantizadas aseguran y refuerzan el hecho de tener más posibilidades de ser reconocidas como legítimas; o sea, tienen una mayor fuerza simbólica. Es por esto que una instancia pedagógica tiene menos necesidad de afirmar y justificar su propia legitimidad en la medida en que el éxito multilateral dependa del grado en el que los receptores reconocen el ajuste de la misma y del grado en que domina el código cultural de la comunicación pedagógica. El triunfo de una determinada formación social está en función del sistema de relaciones entre la arbitrariedad cultural que impone la ley y la impuesta por la educación.

La estratificación de una sociedad sometida al sistema predominante, tiende a reproducir tanto en las clases dominantes como en las clases dominadas, el desconocimiento de la verdad objetiva de la cultura legítima como arbitrariedad cultural

y su imposición está representada en una delegación de autoridad, o sea, que la instancia pedagógica reproduce los principios de la arbitrariedad cultural introduciendo al trabajo pedagógico como trabajo de inculcación con una duración eficiente para producir una formación duradera.

La producción específica del trabajo pedagógico, el grado en que se logra inculcar a los destinatarios legítimos la arbitrariedad, se mide objetivamente por la notoriedad de su efecto respecto a la reproducción; determinando el grado de *habitus*, definido como el grado de fidelidad a hábitos que produce y es capaz de generar prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad inculcada en el mayor número posible de campos distintos en cada estamento.

El poder se puede manifestar como político, eclesial, ideológico o educativo, pero el eje central está constituido por el poder económico y el trasfondo es político. Este poder impone la cultura de los tiburones pensantes y los pececillos cultos, entonces ¿cuál es la alternativa cultural adecuada para un maestro? Ser culto: con menos hacer más, podría ser una respuesta adecuada, aunque la cultura actualmente dominante sea consumista.

La teoría crítica, praxis creadora trabaja sobre las angustias y sufrimientos, le apuesta a la transformación de la cultura, mediante la enseñanza del pensamiento inteligente, se interesa por: Desarraigar la violencia y la represión del salón de clases, promover la seguridad orgánica que significa amistad, brindar apoyo al pensamiento a aquellos ciudadanos del mundo hijos de la aldea que pretenden que en Colombia haya igualdad, luchar contra el pedagogismo y el basísmo, buscar aplicar el conocimiento a la región para hacerla productiva y hacer una proposición urgente de cambio social.

El pensamiento inteligente, según Morales (2001), no sólo se manifiesta al interior de las universidades, en donde se

mira cómo el fracaso escolar es causado por la resistencia del alumno a las normas y por qué los estudiantes bajo el sistema tradicional ya no estudian buscando superación personal, sino también en lo cotidiano

Es misión del maestro buscar la construcción de una sociedad humanista, un maestro expone su vida puesto que la educación es un acto de amor y de coraje fundamentada en las interacciones, es una relación de simpatía.

4. La educación desde una perspectiva convencional

Bajo esta mirada, la educación es una experiencia social, formal o no formal, en la que la persona se conoce a sí misma, conoce a los demás y enriquece sus relaciones, al tiempo que desarrolla competencias y adquiere conocimientos teóricos y prácticos. Estos pueden agruparse en tres dimensiones: ético-culturales, científico-tecnológicos y económico-sociales, y serán los que determinarán en gran medida, junto con las competencias alcanzadas, la actuación e intervención de la persona en la sociedad.

La educación se concibe como uno de los instrumentos más importantes para el desarrollo personal y social y para orientar la búsqueda de nobles ideales como la paz, la libertad y la justicia social. La educación está llamada a ser la luz que guíe a la humanidad para afrontar y superar las tensiones que genera la problemática del siglo XXI. «¡Que noble tarea de la educación la de suscitar, en cada persona, según sus tradiciones y sus convicciones y con pleno respeto del pluralismo, esta elevación del pensamiento y el espíritu hasta lo universal y a cierta superación de sí mismo! La supervivencia de la humanidad... depende de ello» (Delors, 1996).

El mismo autor insiste en que desde la educación se debe pensar, diseñar y construir el futuro, lo cual es acertado des-



de cualquier perspectiva. La educación debe afrontar problemas como la tensión entre lo mundial y lo local, lo universal y lo singular, el largo y el corto plazo, la competencia y la igualdad de oportunidades, el desarrollo del conocimiento y la capacidad del ser humano para asimilarlos y, finalmente, entre lo material y lo espiritual. Podría suponerse que la educación tiene como misión posibilitar a todos el ejercicio de sus talentos y el desarrollo de su capacidad creadora, para que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal.

Desde esta perspectiva la educación puede contribuir a la construcción de un mundo más vivible y más justo. Si el hombre necesita soñar, la educación es el sueño predilecto, a través de ella se accede al reconocimiento social, a mejores ingresos y al desarrollo del potencial de cada uno.

5. La educación desde una perspectiva crítica

Esta es una mirada con otro lente, y en una primera aproximación podría ser motivo de escándalo para los sectores más conservadores, quienes consideran que la educación es el boleto de salida de un mundo de penurias y adversidades.

De la mano de Bourdieu y Passeron se da un paseo por el sendero de la violencia simbólica. Al respecto baste decir que se vislumbra la otra cara de la moneda y lo que se percibe es desalentador, mientras por un lado están las promesas explícitas, por el otro están las sentencias implícitas, el sometimiento y la arbitrariedad.

La educación es la encargada de integrar a las nuevas generaciones en la sociedad y prepararlas para su desempeño en ella. Ahora bien, en una sociedad en la que se presentan clases dominantes y clases dominadas ¿cuál es el papel de la educación? Ciertamente, a través de la educación se diseña el futuro de

la sociedad. Dadas las características de la sociedad actual ¿cuál es el futuro diseñado?

Bourdieu y Passeron explican cómo las acciones pedagógicas están diseñadas para mantener las relaciones de dominación, para asegurar que los que ocupan posiciones privilegiadas sigan en ellas, mientras que los que están en situación de dominación, también, es necesario que conserven su posición y así de generación en generación, hasta el final de los tiempos o hasta que algo extraordinario ocurra. Aunque el común de las personas tiene la esperanza de que con el acceso al sistema educativo por parte de las clases sometidas se puede gestar el cambio, cabe preguntarse ¿quién diseña el sistema educativo? Y ¿con qué propósito?

En este mismo sentido, el Dr. Juan Ramón Chalapud (2000) hace notar que la educación no puede entenderse fuera del contexto en que se desarrolla. De ahí que para entender el sistema educativo hay que situarlo bajo las condiciones históricas, económicas, políticas, administrativas, geográficas y antropológicas, pues de esto dependerá que se incline hacia la enajenación o la emancipación, el sometimiento o la libertad de los seres humanos. A esta altura cabe preguntarse ¿cuáles son las condiciones políticas, económicas y culturales en el ámbito local, nacional e internacional que definen la educación del pueblo colombiano, en cada rincón de la patria?

El mismo autor escribe «la educación es la encargada de transmitir cultura e ideología a nivel micro como macrosocial en cualquier formación social determinada por sus relaciones sociales de producción y dependiente del grado de desarrollo que las fuerzas productivas hayan alcanzado». Aquí convendría examinar la historia política y económica de Colombia, las relaciones de dependencia a otros países, para tener una idea más clara del grado de desarrollo de las fuerzas productivas, pero esto está fuera del alcance de este

ensayo, así que bastará con mencionar que la historia de este país está marcada por relaciones de dominación, donde solo unas cuantas familias tienen acceso al poder y dirigen los destinos del país según las conveniencias de los grupos económicos y buscando la perpetuidad de sus privilegios de clase, aunque para ello tuvieran que llevar al pueblo a la guerra, cortar la cabeza de quienes se opongan o vender el mar y el aire y la libertad, dicho en tono garciamarquiano.

En presencia de relaciones sociales de inequidad, de injusticia y de dominación, la educación, que el pueblo anhela como un camino de esperanza, se convierte en un arma poderosa que sin lastimar el cuerpo aprisiona el espíritu, castra la imaginación y la creatividad, obliga al ser humano a pensar y actuar según los senderos que se le indiquen, sin darse cuenta de que está siendo controlado y manipulado. El poder de esta arma radica en que los afectados ni siquiera sospechan que están siendo atropellados, puesto que todo ocurre dentro de la legalidad. Mediante el discurso pedagógico se construye significados, proyectos y expectativas que regularán las acciones de los hombres durante toda su vida, sin ser conscientes de que están siendo conducidos por los hilos invisibles del poder.

La forma más civilizada de violencia no requiere el uso de la fuerza, en su lugar utiliza la comunicación a través de la acción pedagógica. Mediante ésta crea imaginarios, se definen contenidos, se delimita el campo de acción y se ubica a los nuevos ciudadanos en el lugar que les corresponde dentro de la estructura social, sin perjuicio para las clases privilegiadas. Todo este maquinario cuenta con el amparo de la ley, puesto que como afirma Freire (1969) para las clases dominantes no hay más derecho que el de ellos y una vez instaurada una situación de dominación ésta se reproduce convirtiéndose en heredad tanto para los opresores como para los oprimidos, siendo conscientes de ello los primeros e inconscientes los segundos.

6. La educación y la escuela

La educación requiere el aval de la sociedad mediante instituciones que la promuevan y la regulen. Para que el sistema pueda ejercer control sobre el conocimiento social al que accede la población es necesario instaurar establecimientos que apliquen sus directrices. Con el término escuela se hace referencia a las instituciones encargadas de ofrecer educación de cualquier tipo y en cualquier nivel y a las interacciones que en dichos establecimientos se presentan.

Desde que se construye el sistema de escuelas se comienza a desvirtuar la educación que el niño recibe en casa y se exalta la que recibe en la escuela. García (2004) menciona que en Colombia a comienzos del siglo XIX se establece que los padres deben educar al niño hasta los seis años, luego han de enviarlo a la escuela. Si los padres deseaban educar al niño en el seno de la familia el estado verificaría y acreditaría este tipo de educación, según los mecanismos de control y vigilancia establecidos.

Con el paso del tiempo el concepto de educación se ha fundido con el de escuela y el crédito de la primera depende de la segunda, lo que lleva al desconocimiento de otras alternativas de educación. Es como decir que si el conocimiento no está certificado por una escuela no tiene valor.

A la escuela se le ha confiado tareas de gran responsabilidad social. Los objetivos primordiales de la escuela pueden resumirse en dos: el primero es la construcción de valores y la formación del ciudadano, y el segundo, el desarrollo del conocimiento y la formación para el trabajo. Para lograr estos objetivos, las personas deben integrarse a la escuela durante una parte significativa de sus vidas, si se descuenta el tiempo dedicado a alimentarse y a dormir, podría decirse que entre los 4 y los 20 años, es mayor el tiempo que una persona dedica a la escuela que el que permanece en la casa. Si a esto se le suma que se



trata del primer tercio de la vida, conviene preguntarse ¿Qué ocurre durante la vida en la escuela? ¿Cuál es la experiencia de los estudiantes?

La sociedad deposita en la escuela más expectativas de las que ésta puede satisfacer. En algunos casos se cree que es capaz de formar el carácter de los estudiantes y mejorar sus actitudes, de recibir niños o jóvenes de bajo perfil y hacer hombres extraordinarios. Se espera que en la escuela aprendan los valores y principios que no se les ha enseñado en la familia, pero esto rara vez sucede.

La realidad es que los estudiantes refuerzan lo que ya llevan y aprenden nuevas formas para hacerlo con mejores resultados, así, el estudiante que en la familia aprendió a mentir, en la escuela aprenderá más sobre ello, el estudiante que tiene un comportamiento agresivo, encontrará más personas a las que agredir y mayor compensación al verificar que muchos de sus compañeros son temerosos, incapaces de responder a su comportamiento y se someten a sus exigencias.

En cuanto a la transferencia de conocimientos y formación para el trabajo, sin duda, tiene un mejor desempeño, pues los planes de estudio están diseñados para formar trabajadores sumisos, no pensadores críticos. Los grandes empresarios, quienes cuentan con el poder suficiente para intervenir en las decisiones de estado, están interesados en que haya mano de obra calificada y en abundancia, pues entre mayor sea la oferta menor es el precio. Las instituciones de educación superior parecen muy satisfechas por el entrenamiento que dan a sus estudiantes, algunos programas cuentan con espacios de práctica empresarial, pues de esta manera le cumplen al país. No obstante, ¿Qué sentido tiene formar trabajadores para un país con alto índice de desempleo?

Es innegable que la escuela provee conceptos y procedimientos, pero es

cuestionable en cuanto a la formación de las personas desde una perspectiva crítica, pues como se ha anotado en páginas anteriores, lo que hace es reproducir las relaciones sociales y las tensiones propias de las diferencias de clase.

Desde un punto de vista más pragmático, la escuela cumple con tres funciones: titulación, aculturación y transferencia de conocimiento.

6.1 La titulación

Esta es la función que mejor cumple, se trata de emitir documentos que certifican que un estudiante ha cursado satisfactoriamente un número determinado de asignaturas según el diseño curricular propio del tipo de estudio e institución.

El diploma ha pasado de ser un medio para mostrar el grado de formación de un individuo a ser un fin en sí mismo. Parece que lo importante no es aprender y que la escuela certifique dicho aprendizaje, sino conseguir que la escuela proporcione una titulación, aunque esta no refleje el conocimiento y el grado de competencia de la personas para el ejercicio de una profesión.

A los títulos se les otorga más crédito que al conocimiento y al trabajo que una persona desarrolla, se tiende a olvidar que los diplomas certifican que la persona realizó un determinado estudio pero no pueden garantizar su aprendizaje. La sociedad quiere títulos y más títulos creando así un mercado maravilloso para los proveedores de educación privada, el negocio del siglo XXI. En ciertos círculos sociales los títulos se convierten en distintivos de poder económico-político, como la marca de automóvil, y tienen mayor o menor valía dependiendo de las instituciones que los expidan.

Las instituciones de educación se interesan más en la titulación que en el pensamiento. Los presupuestos se justifican con el número de estudiantes que se titulan por año más que por enseñar a pensar. Las

universidades investigan si sus egresados están o no trabajando, si continúan o no estudiando, pero no se preguntan por las contribuciones que hacen a la ciencia con base en las líneas de pensamiento en que la institución los inició. Las leyes de la promoción automática son la muestra más fehaciente de esta posición.

Si la institución se interesa más por la cantidad de graduados que por el pensamiento que promueven en los estudiantes, ellos siguen la misma línea. Cuando el educando confiere más valor al título que al conocimiento que éste acredita puede inclinarse a obtenerlo por el camino fácil, pues el diploma es igual para el estudiante excelente que para el mediocre.

En las aulas de clase de las instituciones universitarias se encuentran pocos estudiantes dispuestos a competir por los primeros puestos, a la mayoría les basta con aprobar las asignaturas con la nota mínima – para qué tanto esfuerzo, si lo importante es aprobar – y aprobar es fácil, hay muchas maneras de hacerlo, mientras que aprender es difícil, exige tiempo, esfuerzo y voluntad. Aunque muchas veces los estudiantes no son concientes de las implicaciones, el poner como centro de interés la titulación y no el conocimiento, hace que se presenten actitudes como: desinterés por la lectura y la investigación, hacer trampa en las evaluaciones, figurar en trabajos en los que no se ha participado, pagar para que le hagan determinados trabajos, mendigar notas y, en general, reclamar créditos que no se han ganado.

El mercado laboral le ha seguido el juego a la oferta educativa dando cada vez más valor a la titulación, de manera que se exige mayor nivel de formación para optar a los mismos cargos y en muchas ocasiones a salarios similares. De esta manera se ha disminuido el valor de la formación profesional y también el de las especializaciones, actualmente se asiste a la era de las maestrías y de los doctorados. Niveles

de formación propia de hombres de ciencia se convierten en requisito para el cumplimiento de tareas diferentes a la investigación científica.

Es innegable que para el desarrollo de la ciencia y de la sociedad se requiere personas con la mayor formación posible, hombres y mujeres capaces de orientar el destino de los pueblos, de producir ciencia y tecnología, y de crear condiciones de bienestar para todos. No obstante, cuando se da más valor a los títulos que al desempeño concreto, se promueve que muchas personas busquen dichos niveles de formación con fines egoístas y mezquinos como mejorar sus ingresos, conseguir o mantener un puesto de trabajo. La sociedad tiene muchos magisteres y doctores que se sabe que lo son porque tienen un título que los acredita como tal, pero que su aporte a la ciencia en el área específica de sus estudios es pobre, incluso nulo.

6.2 La aculturación

Esto es, enseñar a los estudiantes las pautas de comportamiento y desempeño propios de la sociedad de que forman parte. La escuela refleja las características particulares de la sociedad que la ha construido y las difunde de forma acrítica de generación en generación.

La escuela es un laboratorio social donde se experimenta y se modela el comportamiento de los individuos, se los uniformiza y se les coloca las etiquetas que permitirán su reconocimiento fuera de ella, a través de códigos de moral propios de las clases a las que pertenecen, tú tienes que ser un trabajador sumiso, tú en cambio un político sagaz.

En la institución escolar no sólo se transmite conocimiento, sino también pautas de comportamiento alineados con las características culturales, económicas y políticas de la clase social a la que pertenece la escuela y la comunidad que de ella hace uso. La información se proporciona



de forma explícita o implícita; es decir, a través del currículo explícito o del currículo oculto. El primero hace referencia a los contenidos y temas que se tratan abiertamente y que los estudiantes son conscientes de que están siendo enseñados; el segundo comprende la información que no se presenta de forma directa, sino que se insinúa a través de diversos medios, porque no sería correcto abordarla en clase, como: las relaciones de poder, la preferencia de género, la hegemonía de un grupo político o religioso, las preferencias de raza, el predominio de las clases con mayor poder adquisitivo y el servilismo (Acaso y Nuere, 2005).

La escuela no es autónoma en los significados y símbolos que imparte a sus estudiantes, por el contrario, es el instrumento a través del cual el sistema imperante ejerce el adoctrinamiento para proporcionarse el tipo de ciudadanos que le conviene. Como ejemplo se puede citar el entrenamiento del soldado, a quien se le enseña a tener valor y lealtad hacia sus superiores y su patria, léase renunciar a su conciencia individual y obedecer sin cuestionar, se le hace creer que el uniforme y el arma representan el honor y el valor, sin mencionar que se entrenan para quitar la vida a sus semejantes por el solo hecho de tener ideas e intereses diferentes a los de quienes ostentan el poder.

En Colombia, el sistema de educación no se ajusta a las características e intereses de la sociedad, sino que aplica ciegamente las recomendaciones de organismos internacionales que representan los intereses de los sectores económicos y políticos más poderosos del mundo. ¿Cómo esperar, entonces, que cambien las relaciones sociales en el ámbito nacional e internacional?

6.3 Transferencia de conocimientos

Es la razón de ser de la escuela, es su quehacer y su justificación. Esta no es la única forma de adquirir conocimiento, pero sí la de validarlo.

Hay que reconocerle a la escuela, en cualquiera de sus presentaciones, que es la forma más fácil de acceder al conocimiento. La misma organización de la institución, con sus currículos y sus discursos, constituye el único camino para adquirir un conocimiento reconocido socialmente. No obstante, hay muchos aspectos que tienen que ser objeto de reflexión a la luz de la teoría crítica.

El conocimiento que se imparte en las escuelas es acrítico y está descontextualizado, en muchas instituciones solo se reproduce libros de texto que nada tiene que ver con las condiciones particulares de los estudiantes. Muchos profesores no enseñan, se limitan a hacer que los estudiantes pasen los contenidos del libro al cuaderno, sin entender el texto y mucho menos la intención del mismo.

Los libros de texto que se utilizan en el ámbito escolar incluyen un componente ideológico que transfiere al estudiante representaciones particulares, interpretaciones y visiones de la realidad que sesga el desarrollo intelectual, imponiendo prejuicios y estereotipos, bajo una determinada orientación ideológica (Atienza, 2006).

En muchas instituciones, especialmente en la educación primaria, ocurre que los docentes se ven obligados a enseñar áreas que no son de su conocimiento. ¿Cómo enseñar lo que no se conoce? ¿Cómo esperar que los estudiantes aprendan aquello que el docente no conoce? Esta situación es fuente de muchos problemas comunes en la escuela.

Cuando un profesor tiene que enseñar una asignatura por primera vez debe prepararla de manera especial, más aún cuando dicha asignatura no es de su área de formación. Muchos profesores no preparan sus clases y sus recursos educativos con la seriedad que el compromiso docente exige y en el aula se dedican a improvisar. Si a esto se le adiciona el orgullo y la vanidad que no le permite reconocer su ignorancia en determinados aspectos

de su asignatura, se pueden cometer errores crasos, que si bien el estudiante no los puede identificar en el momento, lo hará más adelante. En la primaria, los estudiantes podrían tardar años en darse cuenta, pero los padres de familia lo harán al revisar las tareas. Como ha ocurrido en los dos ejemplos que se citan:

Un profesor de un área cualquiera del saber fue designado para enseñar inglés en cuarto grado de primaria. Siguiendo el programa enseñó a los niños a decir y preguntar el nombre, en otra clase enseñó los saludos, al finalizar alguien quiso saber cómo se decía “hasta mañana”, quería despedirse en inglés. El profesor, evidentemente formado para enseñar otros temas e incapaz de reconocer su falta de preparación en algo de tal nivel, decidió improvisar y les enseñó a todos cómo decir esta corta pero amable frase: “*until morning*”. Tuvo tiempo de enmendar en las clases que siguieron, pero no lo hizo, hasta que un padre de familia ayudando a su hija a preparar una evaluación, le enseñó a decir: “see you tomorrow” y la niña dijo “No, el que sabe es el profesor y el dijo *until morning*”.

En una universidad cuyos profesores gozan de buen nombre, cuando Internet era una novedad, un profesor enseñó a estudiantes de último semestre a instalar y configurar el servicio de Internet en una sala de cómputo. Después de instalar un servicio *proxy* para compartir, con todos los equipos de la red local, la única conexión disponible a Internet, escribió en el tablero una dirección electrónica y pidió que todos accedieran a ella para demostrar que la instalación y configuración funcionaba correctamente. Un estudiante preguntó si cada equipo podía conectarse a servidores diferentes y el profesor respondió que no y explicó que de hacerlo la conexión externa colapsaría. Antes de terminar el curso los estudiantes y el docente asistieron a una conferencia sobre el tema con un docente de otra institución. El mismo estudiante hizo la misma pregunta y la

respuesta del docente fue: “si se puede, podemos probarlo ahora mismo”.

7. Síntesis

En la escuela, el profesor está investido de autoridad pedagógica, lo que hace que su saber se torne inquestionable, al menos por parte de los estudiantes en el desarrollo de la clase, ya que en el aula es el único que conoce el tema que desarrolla. Los estudiantes creen en la palabra del docente y confían en su saber, en especial los más pequeños. Por ello, los errores de los docentes tienen un efecto de honda y cuanto más tiempo pase hasta que alguien lo descubra, más se habrá propagado. La credibilidad de los estudiantes exige una gran responsabilidad y humildad para los profesores, quienes no están obligados a conocer todas las respuestas, pero sí a ser sinceros.

Por su carácter formal, la escuela ha logrado que se le otorgue más crédito del que realmente le corresponde en cuanto a la apropiación y producción de conocimiento, en particular en América Latina. Los profesores aparecen ante el curso como poseedores de un gran conocimiento y, explícita o implícitamente, se ufanan de ello. No obstante, salvo algunas excepciones, sus conocimientos no desbordan las generalidades. Son muy pocas las clases que son orientadas por personas que han investigado el tema y producido conocimiento específico, sobre todo en pregrado, bachillerato y primaria.

Algunos profesores, pese a sus altas titulaciones y conocer con profundidad los temas de sus asignaturas, por tratar de ganar más preparan menos y sus clases no satisfacen las expectativas. Los estudiantes no logran comprender y asimilar la totalidad del tema desarrollado, ya sea por cuestiones de tiempo, metodológicas o comunicativas, de ahí que si el docente enseña poco, los estudiantes aprenden todavía menos. Como consecuencia, algunos profesionales pueden tener un co-



nocimiento menor al que su diploma hace referencia y que la sociedad espera.

Para finalizar es conveniente anotar que con la educación ocurre algo similar que con la ley y la justicia: aunque sean muchos los que creen que la ley es la justi-

cia, la verdad es que la primera está para mantener las relaciones de poder existentes y evitar que las clases en desventaja hagan uso de la fuerza para recuperar lo que por derecho les corresponde; es decir, para perpetuar las condiciones de injusticia.

Bibliografía

- Acaso, María y Nuere, Silvia. (2005) El currículo oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. En: *Arte, individuo y sociedad*, Vol 17. España : Universidad Complutense de Madrid, p. 205 - 218.
- AtiENZA, Encarna (2006) Ideología y discurso en los contextos educativos: manifestación del currículo oculto. En: XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística. España : Universidad de León.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2001). *Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica*. [En Línea] Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales. (consultado: jun, 2009) Disponible en: www.cholonautas.edu.pe
- Chalapud, Juan Ramón (2000). *Educación: reproducción, resistencia y transformación*. San Juan de Pasto : Universidad de Nariño, 330 p.
- Contreras, Fernando (2006) "Estudio crítico de la razón instrumental totalitaria en Adorno y Horkheimer" en *Revista Científica de Información y Comunicación* Sevilla, número 3.
- Delors, Jaques (1996) *La educación o la utopía necesaria*. En: COMISION INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI. La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Quito : Fundación el comercio.
- Freire, Paulo (1969) *Pedagogía del oprimido*. Bogotá : América Latina.
- García, Bárbara (2004) *Conflictos entre padres y maestros por el surgimiento de la escuela republicana*. En: *Revista Historia de la Educación Colombiana*. No. 6 – 7. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño. P. 55 – 66.
- Monasata, Atilio (2001) "Antonio Gramsci" en *Revista Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, París - UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, números 3-4.
- Morales, Nelson (2001) "Filosofía de lo Cotidiano y el Ritmanálisis" en *Revista Fermentum*, Mérida – Venezuela, año 11 - número 32 (septiembre – diciembre) páginas 515-524.
- Muntaner, Joan (2000) "La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad" en *Revista de currículum y formación del profesorado de la Universitat Illes Balears*, número 4.
- Muñoz, Edwin (2008) "Positivismo, ciencias humanas y hermenéutica" en *Revista Poiésis (Revista electrónica de Psicología Social)*, FUNLAM, México, número 15 (junio)
- Muñoz, Germán (2008) "El Sujeto de la Educación" http://www.ucentral.edu.co/NOMADAS/nunme-ante/1-5/5/revista_numero_5_art08_el_sujeto.pdf Consulta realizada en julio de 2009
- Patzi, Félix (1999) "Etnofagia Estatal. Modernas formas de violencia simbólica" <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1780.pdf> Consulta realizada en julio de 2009
- Pérez, Ariene (2008) "La Pedagogía Crítica y las competencias de emprendedurismo en estudiantes universitarios" en *Revista Pensamiento & gestión de la Universidad del Norte, Barranquilla – Colombia* número24, páginas 43-62.
- Requejo, Ferrán (1986) "Estado Social y Teoría Crítica" en *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, número 54 (noviembre – diciembre)
- Rojas Crotte, Ignacio Roberto (1999) "Theodor W. Adorno y la Escuela de Frankfurt" en *Revista Convergencia, CIPAP-UAEM*, número. 19 (mayo - agosto) páginas 71-86.

Didáctica reflexiva para la formación profesional integral¹

JOSÉ FERNANDO GONZÁLEZ DOMÍNGUEZ²
GUILLERMO LEÓN ZAPATA MONTOYA³ - JUAN FERNANDO RUIZ RAMÍREZ⁴

Resumen

Se trata de un artículo derivado de una investigación sobre didáctica reflexiva en educación superior, para la formación profesional integral. Se realizó con un grupo de estudiantes de la asignatura Turismo de Eventos, (Tecnología en Organización de Eventos, Facultad de Comunicación Audiovisual, Politécnico Jaime Isaza Cadavid de Medellín).

Dado que los saberes de este curso son de tipo *técnico-profesionales*, la pregunta central del estudio fue: ¿Podría la didáctica reflexiva, en un curso técnico-profesional, favorecer el aprendizaje de competencias profesionales y al tiempo integrarlas con algunos aspectos del desarrollo humano del estudiante?

Para abordarla, se optó por un diseño *cualitativo etnográfico* en tanto que éste permitiría reconocer, describir y comprender, desde el trabajo cotidiano en el aula, el proceso de integración sociocultural del grupo, y su aprendizaje profesional, y la posible incidencia —de manera recíproca— de ambos procesos en su desarrollo gracias a la didáctica reflexiva.

A grandes rasgos, ésta didáctica consistió en promover la escritura narrativo-descriptiva de carácter autobiográfico, referida a eventos sociales significativos en sus vidas, articulándolas con otras actividades didácticas reflexivas intra e intersubjetivas, como unos talleres de correlación de dichos relatos con los saberes profesionales. Los relatos, los talleres y una entrevista final, fueron las herramientas investigativas esenciales, que permitieron describir una opción de formación profesional integral, que puede ir mucho más allá de una mera capacitación para el trabajo.

Palabras clave: Didáctica reflexiva, competencias profesionales, formación integral.

1 Recibido: Septiembre 29 del 2009. Aprobado octubre 14 del 2009.

2 Nacionalidad, colombiano. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Comunicador Social Periodista. Docente Investigador de la Facultad de Comunicación Audiovisual del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Correo electrónico: jfgonzalez@elpoli.edu.co

3 Nacionalidad, colombiano. Doctorante en Ciencias de la Educación, Área Pensamiento Educativo y Comunicación Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Especialista en Gerencia de la Comunicación, Comunicador Social-Periodista. Docente Investigador Facultad de Educación Física, Recreación y Deporte, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Correo electrónico: glzapata@elpoli.edu.co

4 Nacionalidad, colombiano. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Especialista en Administración deportiva. Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte. Decano Facultad de Educación Física, Recreación y deporte Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Correo electrónico: efisica@elpoli.edu.co



Reflective teaching for professional comprehensive training

Abstract

It is a derivative of a research article on reflective teaching in higher education, vocational training for integral. We performed a group of students of the subject Event Tourism, (Technology Organization of Events, School of Audiovisual Communication, Politecnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid de Medellin). Since knowledge of the course are technical professionals, the central question of this study was: Could the reflective teaching in a technical-vocational course, encourage the learning of skills and time to integrate some aspects of human development of the student?

To address it, we opted for a qualitative ethnographic design in that the latter would recognize, describe and understand from the daily work in the classroom, the process of sociocultural integration of the group, and his apprenticeship, and the possible impact-reciprocally - of both processes in its development thanks to the reflective teaching.

Broadly, this writing was to promote details of significant social events in their lives, and articulated this reflective learning activities intra and inter. The stories and the correlation of these workshops with professional knowledge, and a final interview were essential investigative tools that allowed unveil a comprehensive training option that can go beyond a mere job training.

Key words: Teaching reflective, skills, comprehensive training.

1. Justificación

Ciertas interpretaciones a fenómenos actuales como la globalización económica, o como la transculturalidad a partir del desarrollo de los medios masivos audiovisuales y sus plataformas cada más expeditas para las dinámicas de interacción entre los sujetos, han desarrollado una preocupación bastante marcada por el tema de la competitividad y de la productividad, cuyos fundamentos más importantes son la eficiencia y eficacia prácticas. Desde esta visión, se le pide a las instituciones universitarias que preparen bien y rápido a sujetos capaces de competir con éxito *en y para el mercado laboral*, concepto este último que, en ocasiones, pareciera confundirse o diluirse, con el de *sociedad*.

Este nuevo afán de eficiencia y eficacia pone el acento, curricularmente hablando, en el desarrollo de habilidades instrumentales, destrezas que evidencian el dominio técnico que un sujeto tiene de

una disciplina o profesión, y cuyo nivel se pre-supone que va en proporción directa con sus posibilidades de éxito en la competencia por plazas de trabajo o por una mayor participación en el mercado de los bienes y servicios que sabe producir y/o comercializar.

Queda en segundo plano la formación del "criterio" profesional y los métodos para establecer juicios rigurosos y razonables que le permitan desempeñarse de modo flexible, con sabiduría, en los diversos contextos de actuación. Por ello, se asume la pregunta sobre cuáles serían los caminos alternos para lograr que los estudiantes, en su proceso de aprendizaje, alcancen, además del dominio de conocimientos, procedimientos y destrezas técnico-profesionales, la integración de diversas facetas de desarrollo humano, que se evidencien en su desempeño profesional. Esta integración, cabe advertir, no se propone como una sumatoria de "saber" más "saber hacer" más "saber

ser”, sino como un “todo” dinámico, en el que el “ser profesional” se incorpora al “ser humano”, lo cual permite que use todas sus capacidades para desempeñarse sabiamente como un profesional vinculado al desarrollo sociocultural y material de sus entornos más significativos, es decir, aquellos contextos que lo vinculan social, cultural y afectivamente.

Por ello se justifica indagar sobre las estrategias de enseñanza basadas en la reflexión intra e intersubjetiva, que permitan la formación de la capacidad crítica, comprensiva y táctica del estudiante. Tal objetivo implica una concepción pedagógica que no se centra en la transmisión de información, ni en el entrenamiento técnico, sino en la articulación de las experiencias del mundo de la vida del estudiante con el saber profesional que aspira a dominar. Un dominio, dicho sea de paso, que significa para él una autorrealización en su proyecto de vida.

2. Fuentes teóricas

2.1. Didáctica reflexiva intra e inter-subjetiva

Si bien no son muchos los estudios empíricos que se conocen sobre didáctica reflexiva, los que existen constituyen abordajes exhaustivos. Por otra parte, desde los saberes teóricos en el campo de la pedagogía y la didáctica construidos hasta ahora, existe amplia conceptualización en la materia. El más reciente constructo teórico en este saber disciplinar, lo constituye una interesante conceptualización de la didáctica cuya categoría central es la “didáctica no parametral”, propuesta de la pedagoga argentina Elsa Quintanar, la cual, sin duda, presenta no pocas consonancias conceptuales y metodológicas con los referentes de éste proyecto.

Sin embargo, es menester advertir que la “caja de herramientas” teórico-prácticas que se presentarán a continuación, no provienen directamente de dicha pro-

puesta; y que sus similitudes con diversos conceptos y métodos de la didáctica no parametral, son producto del azar y no de una intención o decisión de nosotros como investigadores, toda vez que conocimos la interesante propuesta pedagógica de Quintanar, —de una formación *sin parametrización* en los procesos de enseñanza-aprendizaje—, sólo después de haber presentado nuestro informe final de investigación.

Para entrar en materia, Hoyos (2005, 31) señala que:

“En los procesos educativos la reflexión ha asumido a lo largo de su desarrollo varias acepciones; entre ellas, se le ha atribuido su función como categoría del pensamiento interactivo mediante la cual los maestros analizan aspectos pasados de sus prácticas, el modo como las han llevado a cabo; puede verse en este caso que la reflexión ha sido ubicada en el plano de los procesos cognitivos de los maestros con referencia a sus prácticas. Al respecto, Calderhead (1989; 7-237) [...] desarrolla una serie de términos que incluyen nociones de reflexión [...] entre ellos, práctica reflexiva, formación del profesor orientada a la integración, reflexión en la acción, el profesor como investigador, profesor como tomador de decisiones, entre otras [...]. Shön (1983, 1991, 1992) propone la reflexión como elemento para formar en la práctica al maestro [...]; en otros casos las diferentes acepciones del término llevaron a la implementación de propuestas eclécticas que combinaron enfoques de diverso origen y aplicación con el fin de que los maestros en formación mostraran actitudes positivas hacia la reflexión y adquirieran habilidades y destrezas para llevar a cabo la reflexión sobre los orígenes, propósitos y las consecuencias de sus acciones”.

Desde el punto de vista particular de Hoyos (2005,31), soportado en los hallazgos de sus indagaciones empíricas, sostiene la conclusión de que “la reflexión implica la toma de conciencia del modo



como opera la cotidianidad y de la influencia que tiene la historia de cada sujeto en su construcción"; y que "es en la cotidianidad donde se producen las experiencias, [...] donde, mediante la actividad natural, casi impensada, se da el encuentro del hombre con el mundo".

Desde la perspectiva de Dewey, la reflexividad también ocupa una importancia capital, puesto que para él el aprendizaje depende esencialmente de cuatro elementos: "experiencia, datos para la reflexión, ideas y fijación de lo aprendido" (Brockbank, A. y McGill, I. 2002, 130). Insistía Dewey, a propósito de la reflexión como un recurso para el aprendizaje, en que "la experiencia debe ser, para el aprendiz, la fase inicial del pensamiento, basándose en que, en la vida ordinaria, necesitamos una situación empírica, (sea una oportunidad o un problema) que atraiga nuestro interés y genere la acción". (Brockbank, A. y McGill, I. 2002, 130).

Pero Dewey advierte que se trata de una "reflexión sobre el mundo real", es decir, reflexión sobre esos momentos significativos en la vida de los aprendices donde potencialmente haya saberes e información relacionados con sus intereses académicos, lo cual quiere decir que la reflexión no solamente es propicia para la comprensión de los saberes administrados desde el currículo, sino, más importante aún, para dotar de sentido las experiencias del estudiante y poder incorporarlas a su proyecto de vida. Es decir, para darle a su existencia la *historicidad* que implica necesariamente el *ascenso a la humanidad*, utopía universal de toda empresa pedagógica.

Desde todas estas consideraciones, por lo tanto, una *estrategia didáctica reflexiva*, podría definirse como una actividad didáctica específica cuyo proceso concreto implicaría una "acción retroactiva que el estudiante realiza sobre sus experiencias, sobre las de sus compañeros, y las del docente con el fin de convertirlas en vivencias, mediante el registro textual, su

lectura entre la comunidad del aula, y el análisis y el reconocimiento de la influencia que éstas tienen sobre sus concepciones, sus afectos y sus comportamientos actuales" (cfr. Hoyos, 2005, 4). En esta definición se puede identificar claramente, como por medio del registro textual de sus vivencias el estudiante se sumerge en un proceso de reflexión puramente intra-subjetiva. Y en segunda instancia, la reflexión trasciende a una dimensión inter-subjetiva en el proceso educativo, en la medida en que es posible la lectura pública de dichos "registros textuales", en el marco de una "comunidad de aula" sensible y receptiva.

En efecto, esta reflexividad inter-subjetiva "es una habilidad humana para entender las mentes de otros, ya sea a través del lenguaje, el gesto u otros medios. [...] Es la intersubjetividad la que nos permite negociar los significados cuando las palabras se pierden en el mundo" (Brunner, 1997, 39).

Según Hernández (1998, 230), las aulas de clase entendidas según esta dinámica de enseñanza-aprendizaje se constituyen en "foros culturales", es decir, "espacios en los que los enseñantes y los aprendices negocian, discuten, comparten y contribuyen a reconstruir los códigos y contenidos curriculares en su sentido más amplio: los saberes en los que se incluyen no sólo conocimientos de tipo conceptual sino también habilidades, valores, actitudes, normas, etc."

Finalmente, para Hoyos (2005,74) "el análisis de las condiciones de contexto y las oportunidades de aprender que se abren cuando maestros y estudiantes construyen sus entornos de aprendizaje y reconocen los fundamentos orientadores de su acción", posibilita aprendizajes significativos en los cuales los conocimientos se constituyen en *puntos de vista*, lo cual sucede "cuando cambia su concepción acerca de la realidad y su actitud hacia ella" (Fariñas, 2003, citada por Hoyos, 2004, 74). lo cual es evidencia del logro de

una verdadera *formación integral*, objetivo esencial de la didáctica reflexiva.

2.2. Dinámicas entre acción y reflexión

Desde una perspectiva cognitiva, vale la pena considerar la dinámica entre *acción* y *reflexión* que implicaría una didáctica reflexiva. Por *acción* se entiende aquí una actividad con potencial didáctico, justamente por ser motivo y objeto de reflexión del estudiante, toda vez que, independientemente del interés cognoscitivo predominante de dicha *acción* —ya sea técnico-instrumental, ético-práctico, político o afectivo— ella tenga importancia en el horizonte de su formación profesional.

Desde la didáctica reflexiva se debe organizar la enseñanza en secuencias de *acción-reflexión-acción*, que le permitan al estudiante nuevas re-significaciones a su *acción*, ya sea tanto en el momento de realizarla como cuando se concibe proyectada a futuro, a partir de tres opciones de reflexión en relación con la *acción*, como método de aprendizaje: reflexión sobre el “*conocimiento en la acción; la reflexión en la acción; y la reflexión sobre la acción*” (Feldman, 1999, 93). Este autor sostiene que “*la reflexión en la acción corresponde a una mirada producto de un distanciamiento de la acción misma, que puede describirse como un diálogo entre pensamiento y acción*” (Feldman, 1999, 93). Planteado de esta manera, la actividad para el aprendizaje deja de ser *mero activismo*, en tanto que el proceso cognitivo no se detiene después de que se ha “hecho la tarea”, sino que el objeto de conocimiento gana en complejidad y nuevas posibilidades de abordaje cognoscitivo.

Se trata de una didáctica centrada en secuencias de *acción-reflexión-acción* que se consolidan finalmente como *experiencias*, es decir, como aprendizajes significativos del sujeto, como saberes que se integran a su *historia*, a su subjetividad, en otras palabras, a su proyecto

de vida. En efecto, “*la reflexión no es sólo la referencia al pasado, sino también una evocación del futuro; [y] en este pasaje entre pasado y futuro es donde pueden producirse transformaciones que resultan de gran valor en los procesos de formación*” (Hoyos, 2005, 47).

Sin embargo, el diagnóstico de Hoyos en este aspecto es que en la educación superior colombiana existen desarticulaciones *teoría-práctica, pensamiento y acción*, con sus implicaciones en los procesos de enseñanza. Afirma que actualmente “*en las universidades se educa a los estudiantes por medio de discursos teóricos en los cuales aparecen pocas referencias a la cotidianidad*”. (Hoyos, 2004, 73)

2.3. Relato autobiográfico

En todo caso, desde la didáctica reflexiva es posible imaginar un camino para superar la desarticulación entre la escuela y la vida. Se trata de la estrategia didáctica autobiográfica, entendida como una producción escrita del estudiante en la cual, efectivamente, él pueda realizar una “*acción retroactiva [...] sobre sus experiencias*”.

Esta estrategia, a grandes rasgos, consiste en que el estudiante realice relatos de carácter autobiográfico, cuyas temáticas y características, hasta cierto punto, deben ser enfocadas y dirigidas por el docente, de acuerdo a las necesidades pedagógicas y didácticas del grupo y a su objeto de estudio académico.

Una de las características más relevantes de estos relatos autobiográficos, es que permiten al estudiante “*reconocerse como un sujeto con historia, historia en la que se descubren rutinas y hábitos configuradores de prácticas, las cuales pueden ser leídas y analizadas por los estudiantes mediante la reflexión*” (Hoyos, 2005, 43); de lo cual se deriva que un relato de esta naturaleza, demanda del estudiante pensar su historia, reconstruir-



la, escribirla y, después, socializarla con sus pares. Adicionalmente, puede y debe correlacionar su relato con los contenidos y conocimientos propios de su objeto de estudio académico, expresados en el lenguaje formal de la disciplina a la que pertenece.

De esta manera, el ejercicio de narración autobiográfica dirigido desde esta estrategia didáctica, *“se convierte en hilo conductor de la reflexión [...] de tal modo que los estudiantes, en vez de memorizar los contenidos, los comprenden a partir de sus vivencias; [y] con esta actividad logran el dominio de su campo de estudio”* (Hoyos, 2005, 51).

Uno de los principales argumentos para proponer esta estrategia didáctica es el hecho de que *“la práctica de la escritura sobre nosotros mismos, hasta volverla hábito, aleja de la inmediatez y se convierte en un acto intencional que arroja notorios resultados acerca del reconocimiento de uno mismo como ser mutante, como proyecto”* (Hoyos, 2005, 47); lo cual acerca al estudiante a su autorrealización como sujeto.

En realidad, se trata de una estrategia sencilla y contundente, en la medida en que lo que se quiere es *“hacer hablar las vivencias”* a través de la *vivencia narrada*, gramaticalmente reconstruida, bajo la convicción de que *“la escritura reestructura la conciencia”* (Hoyos, 2005, 47)

Para el caso particular de este estudio, se pretendió con el ejercicio escritural que los estudiantes reconocieran sus conocimientos previos, considerados por el docente valiosos para su formación técnico-profesional; pero, más que todo, porque así emergería su *“universo conceptual, social y cultural”* (Hoyos, 2005, 57), que es el que le da sentido a su educación profesional.

3. Problema de investigación

¿Podría la didáctica reflexiva, en un curso técnico-profesional, favorecer el

aprendizaje de competencias profesionales y al tiempo integrarlas con algunos aspectos del desarrollo humano del estudiante universitario?

4. Objetivo

Identificar y describir las competencias profesionales y facetas del desarrollo humano favorecidas con el uso de una estrategia didáctica reflexiva en un curso de contenidos técnico-profesionales.

5. Metodología

El desarrollo del proceso metodológico de esta investigación cualitativa en formato de etnografía, tuvo las siguientes características y recorrido:

- Participaron 23 integrantes de la asignatura Turismo de Eventos, residentes en Medellín y su Área Metropolitana, la mayoría de estrato 3. Ninguno de los 7 hombres y 16 mujeres que conformaban el colectivo académico, había trabajado profesionalmente en Organización de Eventos.
- *Relatos autobiográficos*: Se empezó con una actividad de producción de *relatos autobiográficos* individuales de cada estudiante. Las primeras experiencias en su implementación mostraron que era necesario ir replanteando el ejercicio, orientándolo hacia la recuperación escrita, en un estilo narrativo y descriptivo, de sus vivencias relacionadas de manera directa o indirecta con algunos eventos sociales de tipo familiar, escolar o comunitario, tratando de cubrir aspectos relacionados con la planeación, organización, gestión y realización de los mismos, así como sus valoraciones críticas sobre ellos en lo técnico-instrumental, lo ético, y lo afectivo. Este ejercicio facilitó la diversificación y el análisis en el juego mental *inter* e *intra*-subjetivo de los estudiantes que participaron de la experiencia.
- El *taller de correlación entre relatos* y

conocimientos profesionales: Este se constituyó en la herramienta central de la didáctica reflexiva, en tanto que permitió articular el mundo de la vida con el saber académico de la Organización de Eventos. Los estudiantes identifican en los eventos de su vida los conocimientos académicos del curso en cuestión.

- La *entrevista semiestructurada*: Para fortalecer el análisis y confrontar los hallazgos, una vez finalizó el curso, se decidió indagar, a partir de una *entrevista semiestructurada* con los estudiantes, lo que ellos consideraban logros significativos en su formación; ésta entrevista se realizó después de que el curso y los procesos evaluativos habían finalizado, con el fin de que expresaran sin condicionamientos —libres de la presión de las calificaciones—, cómo habían experimentado el curso y cuáles habían sido las bondades y dificultades en términos de sus aprendizajes sobre la organización de eventos turísticos. La información obtenida con la entrevista fue de gran utilidad en el momento en que se cruzó con los análisis de los relatos, en la medida en que fue posible acceder a mejores niveles de interpretación que articulaban las percepciones a los aprendizajes en el orden de lo cualitativo —más que de lo cuantitativo— de las competencias logradas.
- El *cuestionario de triangulación*: Por último, se aplicó un cuestionario como ejercicio de triangulación de los resultados, cuyo diseño demandó de los estudiantes un notable esfuerzo de reflexión retrospectiva sobre el curso. Esto permitió ampliar y afianzar las interpretaciones finales del estudio. Adicionalmente, gracias a esta herramienta se hicieron evidentes algunas diferencias cualitativas entre aprendizajes de un mismo conocimiento, adquirido en unos casos a través de la metodología reflexiva implementada, y en otros, por vía de las didácticas tradicionales. Estas diferencias confirman la impor-

tancia de la didáctica reflexiva cuando se pretende una formación integral.

7. Hallazgos

Al final, pudo constatarse en muchos de los estudiantes el alcance de diferentes logros formativos referidos a las *competencias técnico-profesionales* específicas del curso Turismo de Eventos, así como a la integración de diversas facetas de su desarrollo humano.

Dichas competencias no se lograron de manera aislada sino en un intrincado proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual permite inferir que, en gran medida, se logró una *formación profesional integral* como resultado de la *didáctica reflexiva* aplicada en este curso, conclusión que posteriormente se evidenció de nuevo en el ejercicio de *triangulación* de los resultados.

En efecto, uno de los testimonios en la entrevista alude al tipo de aprendizajes que tuvo el estudiante y el modo en que los logró: “*Creo que la mayoría o por lo menos yo, ya tenemos claro qué es organización de eventos. Lo fuimos descubriendo paso a paso. Me parece que fue muy importante ver desde nosotros qué tipo de eventos habíamos hecho en nuestras vidas antes de llegar a la carrera para saber y ver qué detalles se podía mejorar o aprender.*” De forma similar a este testimonio, abundan las valoraciones positivas a la estrategia utilizada y a su efectividad didáctica: “*Yo pienso que la estrategia de darnos una metodología más humana y más de calidad de vida y de calidad de personas, fue excelente.*”

Para matizar la confiabilidad en la didáctica reflexiva como estrategia responsable de los resultados académicos de este grupo, hay que señalar que todos los integrantes del grupo se enfrentaban por primera vez al estudio de una carrera tecnológica; la Tecnología en Organización de eventos, es una carrera que sólo



se ofrece en el Politécnico, por lo cual es bastante desconocida, así como los conocimientos que imparte, que son bastante específicos.

Por otra parte, el curso Turismo de Eventos está ubicado en el primer semestre del plan de estudios. Poco o nada conocían del programa académico que estaban estudiando, lo cual se pone de manifiesto con el siguiente testimonio: *“Venía con una idea primordial cuando empecé a estudiar esto y ahora que lo estoy estudiando se clarificaron las ideas. Ya sé para dónde voy con esta carrera, ya sé por qué medios me quiero meter y fue gracias a lo que se vio y la manera como lo hizo el profesor durante todo el primer semestre en Turismo de Eventos”*.

Otra estudiante dice haber aclarado su futuro profesional a partir de la asignatura y su metodología: *“para mí significó mucho, porque yo durante toda mi vida he organizado eventos así sean pequeños: cumpleaños, primeras comuniones y eso me apasionaba y me gustaba mucho, pero de verdad que yo aún no sabía qué quería estudiar, y ya en lo que hicimos con esta materia me pude dar cuenta de que todo lo que hice en el transcurso de mi vida, era realmente lo que quería, pues era lo que sentía y lo que me gustaba hacer. Esto lo pude plasmar en letras para poder compartirlo con mis compañeros y darlo a conocer a través de los relatos. Es decir que conté las cosas que había hecho en mi vida y de ellas aprendí para mi futuro profesional como organizadora de eventos”*.

En favor del aprendizaje a través de las experiencias propias y de los compañeros, por ejemplo, está este testimonio: *“Me pareció muy buena [la metodología] porque pude aprender muchas cosas de los otros alumnos, ellos compartían sus experiencias; me gustó mucho esa dinámica porque pude darme cuenta de varios casos y varias experiencias que tuvo la gente; y las dificultades, y cómo lo resolvieron. Por eso me gustó mucho”*. Coincide con

el criterio de otra estudiante quien piensa que *“la experiencia de los relatos me pareció espectacular porque aprendí mucho de los demás. Yo creo que, al igual, ellos también, de mí, aprendieron. En cuanto a la experiencia, fue algo muy particular y muy emocional para mí, porque de verdad, me resolvió muchas dudas.”*

La *didáctica reflexiva* como estrategia de enseñanza-aprendizaje hizo realidad en este curso un proceso de *formación integral*, que a la postre cumplió satisfactoriamente con el logro no sólo de las competencias profesionales, sino que permitió integrar y cualificar, en el trayecto, diversas facetas de desarrollo humano de los estudiantes, en su dimensión de sujetos individuales, de sujetos sociales, de comunidad de intereses académicos, y de *“foro socio-cultural”*.

8. Conclusiones

La aplicación de la *didáctica reflexiva* en el curso Turismo de Eventos, según los datos generados en esta investigación, y las pruebas evaluativas aplicadas por el docente a sus estudiantes, surtió un resultado satisfactorio frente las expectativas en cuanto a la problemática investigativa planteada en principio. Ésta consistió en implementar una *estrategia didáctica reflexiva*, como alternativa al esquema didáctico tradicional.

La herramienta central fue el *taller de correlación* entre los *relatos autobiográficos* acerca de eventos sociales que revistiesen mucha importancia desde el punto de vista afectivo del sujeto, con los *saberes* técnico-profesionales del curso Turismo de Eventos. La finalidad fue promover en el estudiante un aprendizaje que diera cuenta del desarrollo de las competencias técnico-profesionales del curso, integradas a sus diferentes facetas de desarrollo humano.

Se partió de una concepción de la *formación integral* que imbricaba de manera orgánica aquellos dos horizontes de

formación. Dicha *formación integral* se entendió en este proyecto como aquella que articula el *mundo académico universitario* con el *mundo de la vida cotidiana*, o si se quiere, une la *teoría* con la *praxis vital* del estudiante.

De hecho, la *didáctica reflexiva* no sólo permitió el desarrollo de las competencias profesionales específicas del Turismo de Eventos. También favoreció el desarrollo del *pensamiento reflexivo* de los estudiantes y, de otro lado, permitió la visibilización e inclusión, así como el desarrollo de sus diversas facetas de desarrollo humano.

Adicionalmente, en la medida en que los estudiantes fueron reflexivos, visibilizados y respetados como “*otros*” diferentes, se produjo un ambiente favorable al desarrollo de sus procesos de aprendizaje, toda vez que entre ellos crecía paulatinamente el *deseo* y la *voluntad de saber*, así como un mayor sentido crítico y autocrítico, una mayor autoestima, y un fuerte sentido de solidaridad.

Por otra parte, es posible afirmar que con la *didáctica reflexiva*, los estudiantes pudieron asumir su proceso formativo profesional como protagonistas, como agentes activos del mismo, en un escenario en el que sus proyectos de vida fueron plenamente validados y reconocidos por todos los participantes del curso. La narración y reflexión sobre sus experiencias no sólo funcionó como auténtico “recurso” para el aprendizaje, sino que los transformó de manera significativa, como un hito en el proceso de constitución de su subjetividad.

Los datos revelan que los estudiantes, a partir de esta experiencia didáctica de articulación de *praxis vital* con *teoría formal*, que consistió en reflexionar sobre las experiencias adquiridas en el *mundo de la vida cotidiana*, interpretando en ellas desde los elementos empíricos —y afectivos— el *conocimiento formal* de la profesión, tomaron conciencia de que, en adelante, había que esforzarse en

dominar el lenguaje con que se nombran, describen, narran y explican sistemática y organizadamente esos saberes teórico-prácticos.

A favor de la *didáctica reflexiva*, y en particular del *taller de correlación de relatos con los conocimientos profesionales*, es necesario decir que se logró promover en el estudiante aprendizajes comprensivos en los cuales él mismo entraba como objeto de conocimiento.

Igualmente, gracias a la creación de contextos y situaciones didácticas *inter e intra-subjetivas*, intencionalmente articuladas con el mundo de la vida cotidiana se produjo un ambiente favorable para diversos aspectos del *desarrollo humano*, lo cual incidió en el proceso de constitución de sus subjetividades, tanto en la dimensión individual como social, lo cual se hizo evidente en algunas pruebas del proceso de evaluación formal del curso, y elocuente en los testimonios de los estudiantes. Todo indica que la *didáctica reflexiva* contribuyó significativamente con el propósito intrínseco a la condición del “estudiante”: “*hacerse sujeto*” (Roldán, 1997, 139).

Se puede colegir de los datos obtenidos al final del curso, que los estudiantes de Turismo de Eventos se apropiaron de los *saberes profesionales* a manera de nuevos *atributos personales*, es decir, como nuevos *rasgos de identidad*. Estos rasgos han sido esencialmente constituidos por su historia personal y las de sus compañeros, y significan una etapa superior en el proceso de realización de sus *proyectos de vida*; por lo tanto, se puede considerar que lograron articular el conocimiento adquirido en la universidad con sus vidas cotidianas.

9. Recomendaciones

No sobra insistir en la importancia del desarrollo del *pensamiento reflexivo* en la educación superior; sin embargo, es necesario advertir que la *didáctica re-*



flexiva, en rigor, no puede convertirse en una *fórmula*, una maqueta metodológica reproducible, reduciéndola a una *tecnología educativa*.

De hecho, la *reflexión* implica la *alteridad pedagógica*, por lo cual son indispensables un docente *reflexivo* y una *comunidad académica* aglutinada por una necesidad educativa común. Esto quiere decir que la *didáctica reflexiva* siempre implicará concertaciones provisionales, que se renuevan, actualizan, o re-significan en cada encuentro, en los que el docente y los estudiantes podrán, eventualmente, evaluar, reconsiderar, actualizar y someter a crítica, las concertaciones, consensos, disensos y objetivos del curso, así como los conocimientos teórico-prácticos del mismo.

En consecuencia, podría sugerirse que los docentes universitarios aprendan a interpretar sus cursos como "*foros culturales*", puesto que, como pudo verse, es lo que constituye la esencia de la "*formación integral*".

Para lograrlo se requiere, *sine qua non*, que el docente y todos los estudiantes

de un curso que se acomete, consoliden como punto de partida el reconocimiento de los *proyectos de vida* de todos y cada uno, y de cómo se insertan en la historia personal de cada miembro del grupo, así como de las maneras particulares de hacerlo realidad.

Finalmente, este grupo de trabajo considera pertinente promover el pensamiento reflexivo en aras del fortalecimiento metacognitivo del estudiante, toda vez que esta práctica constituye un rasgo esencial de una educación superior concebida para la formación integral.

Así mismo, un sujeto con una capacidad metacognitiva compleja que incluya el reconocimiento y manejo consciente de los *frenos* y los *motores* éticos de la cognición, y por ende de la *actuación*, se conduciría de manera autónoma, lo cual sería claro reflejo de una verdadera formación integral. Un sujeto así, será capaz de educarse a sí mismo y/o de educar a otros; y de transformar el mundo. Será un actor sociocultural con mucho que aportarle al proceso de desarrollo humano, en sentido amplio.

10. Bibliografía

- Bárcena, F. y Mèlich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Barnett, R. (2001). *Los Límites de la Competencia. El Conocimiento, la Educación Superior y la Sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Brockbank, A. Y mcgill, I. (2002) *Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Colección "Pedagogía; manuales"*. Ediciones Morata: Madrid.
- Brunner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje visor.
- Bustelo, E. (1998). *Expansión de la ciudadanía y construcción democrática*. En: Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes. Bogotá: Unicef, colección Cuadernos de debate, Editorial Santillana.
- Dewey, John (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Aique.
- Gadamer, H. (1984). *Verdad y Método* (Capítulo: *El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica*). Salamanca: Ed. Sígueme.
- Hernández, C. (2005). *¿Qué son las competencias científicas?* En: Foro Nacional de Competencias Científicas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Hoyos, A. J. (2006). *Formación y proyecto: una propuesta didáctica reflexiva para maestros*. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. Universidad de La Habana: Cuba.
- Max-neef, M. (1986). *Desarrollo y Necesidades*. Segunda parte. En: Desarrollo a escala humana. Development Dialogue, Número especial, 1986. Suecia: Fundación Dag Hammarskjöld.
- Mèlich, J.C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- _____ (2003). *La sabiduría de lo incierto: Sobre ética y educación desde un punto de vista literario*. Revista Educar, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Sistemática Social. N° 31.
- Roldán, O. (2005) Módulo 4. *Área de Educación. Evaluación de los procesos educativos*. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Sabaneta: CINDE.
- Sen, A. (2000) *El desarrollo como libertad*. Barcelona, Editorial Planeta.
- Schütz, A. y Luckmann, T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Vygotsky, L.S. (1973). *Pensamiento y Lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.



Investigación - creación. Un acercamiento a la investigación en las artes¹

SANDRA LILIANA DAZA CUARTAS²

Resumen

La investigación - creación en las artes hoy es un método muy utilizado por las instituciones académicas de artes; este documento pretende dar algunas luces sobre las principales características de la investigación creación, tomando como referencia el documento "La naturaleza de la investigación" del autor Bruce Archer. El documento inicia con un análisis de la triada que conforma el arte, artista, obra, espectador, y de sus implicaciones en la investigación creación, para terminar ofreciendo algunas características que debe poseer un creador como investigador.

Palabras clave: Investigación – creación, artes, método investigativo, sujeto, imaginación y creatividad.

Research - creation.

An approach to research in the arts

Abstract

The research - creation in the arts today is a widely used by academic institutions in arts, this document aims to give some light on the main features of the research establishment, with reference to the document "The nature of the investigation," the author Bruce Archer. The document begins with an analysis of the triad that makes art, artist, work, audience, and their implications for research creation, to conclude by offering some features that must have a creator as a researcher.

Key words: Research - development, arts, investigative method, subject, imagination and creativity.

1 Recibido: Septiembre 30 del 2009. Aprobado octubre 17 del 2009.

2 Nacionalidad, colombiana. Maestra en Artes plásticas. Estudiante de Maestría en Diseño y Creación Interactiva Universidad de Caldas, Facultad de Artes y Humanidades Departamento de Diseño Visual, Manizales, Colombia. Correo electrónico: sldaza@yahoo.es

Introducción

Este documento pretende hacer un análisis de lo que significa la investigación- creación en las artes, partiendo de la propuesta sobre la investigación que hace el autor Bruce Archer en su documento, *“La naturaleza de la investigación”*³. Es bueno aclarar de entrada que la investigación – creación es un discurso nuevo en el ámbito de las artes y de las academias de artes. Este es un intento por tratar de aportar y comprender este fenómeno.

Teniendo en cuenta que la investigación – creación aún no es considerado un método investigativo propio del ámbito de las artes, a nuestro modo de ver es una manera a través de la cual el campo del arte pretende: a) estar al nivel de la comunidad académica y científica frente al debate sobre la generación de conocimiento desde el campo de las artes, b) consolidar una comunidad académica artística para las artes, tarea ardua y difícil, por el pensamiento generalizado de que el artista es individualista, y solitario, y por esta razón se le dificulta crear comunidad y c) Esta forma investigativa toma prestados métodos de investigación de las Ciencias Sociales, hecho que ha traído consigo que la comunidad artística asuma la investigación - creación como un método investigativo propio.

Frente a lo anterior se plantea la pregunta ¿La investigación creación puede ser considerada un método de investigación generadora de conocimiento? Para dar respuesta a lo anterior trataremos de dar una mirada general a lo que ha significado la triada del arte: el creador, la obra de arte y el espectador; y de sus implicaciones en la investigación creación; posteriormente se hace una

aproximación a las características que debe poseer el creador para ser investigador y finalmente un acercamiento a las principales características de la investigación creación desde la teoría de Bruce Archer.

La triada creador, obra, espectador

Para poder realizar un análisis de lo que sucede con la investigación – creación en el arte, tendremos que mencionar tres elementos que han estado presentes en el acontecer del Arte, sin ellos el arte no habría podido ser y existir durante la historia. Ellos son el sujeto creador o artista, el objeto o práctica artística y el espectador o público quien recibe la obra o propuesta artística. Hay que aclarar que estos términos han cambiado dependiendo de la época en la que se desarrollan. Sin embargo es claro que esta triada no puede ser apartada y dependen los unos de los otros para poder ser, no hay obra sin creador, no hay obra sin espectador pero no hay creador sin obra.

Estos tres elementos a lo largo de la historia, ha prevalecido uno u otro sobre los demás, y se han tejido relaciones, que han dado relevancia a lo que conocemos como arte en términos generales. De lo que se trata aquí es de sentar algunas bases para la comprensión y formalización respecto a la investigación – creación, para lo cual entender estos tres elementos es indispensable además de comprender su unidad.

Veamos como sucede esto, en la historia en la época renacentista Miguel Ángel o Leonardo por mencionar solo dos nombres de artistas de la época, sobresalían por sus habilidades, por sus conocimientos, y por lo que crearon para su época. En este caso su hacer los representaba, pero además de esto también lo era el cúmulo de conocimientos que podía poseer un solo hombre, ellos fueron creadores, inventores y desarrollaron multiplicidad de

3 Archer B. (1995) *“The Nature of Research”*, en Co – design. *Interdisciplinary Journal of Design*, January 1995, pp 6-13



facetas. Estas características permitieron que en esta época el arte se acercara un poco a lo que era la ciencia, además fue considerado como ciencia, por los conocimientos que este podía producir, para mencionar un ejemplo la perspectiva, daba cuenta de la comprensión de la tridimensionalidad del espacio físico en el plano bidimensional. Para hacer claridad, en nuestro tiempo no solo el artista es el creador, también lo son quienes asisten a la obra, esto lo desarrollaremos mas adelante.

Pero un poco más avanzados en la historia en el siglo XX es la obra de arte es la protagonista, el Guernica de Picasso significó mucho para su época, por lo que lograba representar para una cultura como la española en una época de convulsiones y problemáticas civiles. Aquí el valor de la obra está dada por lo que transmitía o comunicaba, no por el nombre de su creador, por los valores culturales que poseía para un contexto en particular. Generaba un tipo de conocimiento sobre el contexto local y aún hoy muchas de las obras de arte nos informan sobre los sucesos de alguna cultura o momento de la historia en particular. La obra de arte producía un tipo de conocimiento desde su materialidad, para quien estaba en frente de ella.

Para nuestra época, me atrevería a decir, el arte ya no interesa por lo que representa, o por lo que puede significar sino por las múltiples relaciones, posibilidades y experiencias que puede ofrecer a quién la percibe, o las conexiones que puede tejer el participante a través de ella. Es decir su corpus significativo, su sintaxis interna, sus cualidades formales y manejos técnicos presenta multiplicidad de caminos, experiencias, interacciones y percepciones para quien participa del evento. Nos referimos exclusivamente a las propuestas con componentes de interactividad, creaciones electrónicas o propuestas digitales, en las que el espectador es quien elabora, termina, complementa,

y vivencia la obra. Ya no es algo para ver y contemplar, las propuestas artísticas presentan momentos, ambientes, eventos, y vivencias tal vez imposibles en la realidad, que activan la presencia de quien está enfrente. En este sentido el arte de nuestra época tiene la capacidad de producir no solo emociones, sino de generar nuevos acontecimientos tanto para quien la crea como para quien la presencia. Es aquí donde el arte es detonante de nuevas experiencias inimaginadas, que le permite a quien las presencia ser co-creador, esto trae consigo nuevos aprendizajes, nuevos conocimientos.

Es por lo anterior que se concluye que asistimos a un momento histórico en el que el arte cambia su sentido, sus maneras de ser, sus técnicas, como resultado de una época con características propias, se transforma y los elementos que lo componen dejan de ser una triada y unidad para dar paso y entrada a otros componentes que le aportan nuevos valores en la sociedad de la información, del conocimiento y de las nuevas tecnologías.

Pero aquí nos asalta una duda, ¿Qué busca el arte con la investigación – creación? Para dar una respuesta inicial, la creación es el ámbito que toma la comunidad de artistas para generar conocimiento desde su propia disciplina. Una cosa si es clara, la comunidad artística (en nuestro contexto apenas en estado de consolidación) ha visto la necesidad de encontrar un “caballito de batalla” para hacer frente a la sociedad del conocimiento; pues parece que en esta época cada disciplina desde sus cuerpos teóricos o prácticos deben aportar en la generación del mismo; y en este caso el arte debe cambiar de sentido y transformarse, como lo ha hecho a lo largo de la historia respondiendo a cada contexto y época diferente, además desde su responsabilidad ética, qué aporta a la sociedad?. Y es aquí donde la academia, la institución universitaria

entra a validar los discursos⁴ originados fuera de ella en la práctica creativa, proponiendo la investigación – creación como método investigativo propio de las artes. Pero surge otra pregunta ¿Puede ser considerado el proceso de creación de una obra artística como producción de conocimiento?

Características del creador - investigador

Dos características principales que se presentan en el creador - investigador son la imaginación, elemento conductor de la creatividad. Elementos difusos para el método científico, ya que estas son sinónimo de desorden y parten de la irracionalidad; respecto a lo anterior nos dice Víctor Alvarado Dávila⁵ “a pesar de que muchos teóricos reconocen el papel de la experimentación en las artes, algunos de ellos no están satisfechos con que tal experimentación sea movida principalmente por la intuición, o la imaginación o la creatividad, porque tales recursos responden a un proceder desordenado o irracional”⁶, poco o nada se han tenido en cuenta la imaginación y la creatividad en el proceso investigativo, pero no podemos olvidar que de estas se nutre el investigador para dar rienda suelta a su deseo de conocimiento, se potencia la creación. Pero finalmente la imaginación termina siendo una cualidad indispensable tanto al momento de crear como en el proceso investigativo. La imaginación y la creatividad aparecen en estos procesos pero no de manera explícita, ya que como son de carácter

difuso, inestable e incontrolable, no es posible esquematizarlas, simplemente fluctúan en el proceso investigativo. Aquí se aboga porque estas características deben ser alimentadas y deben tener más relevancia al momento de abordar una investigación.

La imaginación le da la posibilidad al creador de proyectar o vivenciar mundos fantasiosos para finalmente crear; en palabras de Dávila “Los artistas son peligrosos porque le dan rienda suelta a su imaginación y porque nos contagian con sus historias irreales, de mundos que no existen ni existirán jamás”⁷ contrario a lo que plantea el autor, esta puede ser percibida en ocasiones como visiones apocalípticas de lo que puede suceder a futuro, por solo poner un ejemplo la obra de Julio Verne. Por ello un creador – investigador que imagina o proyecta no puede dejar de hacerlo y para que estos procesos de imaginación y creatividad se presenten es necesario un rompimiento de paradigmas, pues debe ir en contra de lo que él mismo ha sido, es decir un sujeto creador investigador, debe tener la capacidad de re-crearse a si mismo, constantemente, cambiar o mutar sus formas de ser, transformarse, saber hacer uso y experimentación de nuevas técnicas, trascenderlas hasta llegar a inaugurar el por – venir. Es decir, el primer reto que tiene el creador - investigador es romper con sus propios esquemas para proponer unos nuevos y diferentes. Principal característica en la investigación el rompimiento de paradigmas.

Los métodos de investigación en las ciencias y humanidades no han tomado esta cualidad como fundamental a la hora de investigar, es por ello que consideramos que la historia de la humanidad ha estado tan marcada por la razón, que ansiamos otras formas de conocimiento del mundo. El uso de la imaginación como parte de estas nuevas formas es un ele-

-
- 4 Huertas, M. (2008). “Notas sobre la relación entre prácticas artísticas e institución universitaria”. *Moderno Contemporáneo: un debate de horizontes*. Medellín: la carreta Editores.
 - 5 Magíster en filosofía. Profesor adjunto de filosofía en la Escuela de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica. Esteta y ensayista.
 - 6 Dávila, V. A. “*Cuestiones Estéticas de la Investigación en Artes*”. <http://encontrarte.aporrea.org/media/66/enlasartes.pdf> recuperado: el 9 de marzo de 2009

7 Ibid.



mento que toma el creador - investigador, ya que el ser humano necesita dar rienda suelta a la sin razón, para despertar en él deseos, instintos, intuiciones, esta es una de las principales herramientas del investigador.

Una segunda cualidad tiene que ver con lo que en su intimidad el proceso creador le aporta al sujeto creador, el autoconocimiento, tomado de la mano de la autorregulación o "Autopoiesis"⁸. A lo largo, este proceso le permite cambiar, mutar constantemente, pero a su vez volver a reflexionar sobre lo sucedido. El proceso creador en el arte, por ser una práctica que se lleva a cabo desde el conocimiento técnico práctico, posibilita al ser humano reflexionar sobre sus propios procesos internos, y así mismo propiciar en el sujeto una especie de reflejo del ser, de lo que es, de sus debilidades y sus cualidades, de sus emociones y sus sentires, de sus oscuridades y deseos a través del objeto creado y de la reflexión constante de sus procesos creativos.

Nos aventuramos a proponer aquí que en los procesos creativos que el arte proporciona al creador, se desarrolla una cierta capacidad de transformación del ser, a partir del conocimiento de sí mismo, y en esta medida podremos afirmar que la investigación - creación podría proporcionar conocimiento para otros. Para lo anterior es indispensable tener en cuenta la propuesta que hace Archer que la investigación, inicialmente debe "responder a un objetivo el conocimiento, y segundo debe ser un proceso sistematizado"⁹. Si el proceso creativo se sistematiza rigurosamente, además de esto posee como objetivo la producción de conocimiento que pueda ser reutilizado por otros investigadores,

que estos métodos puedan ser aplicados por otros investigadores, además de estar conformada la comunidad artística que los valide podría el arte declarar que posee un método de investigación - creación, validado.

La investigación creación y sus características

En un primer paso la investigación - creación puede apostar al conocimiento del ser por sí mismo a través de la exploración técnica artística. En las ciencias y las humanidades el objeto de estudio está alejado o fuera del sujeto, y Esto alejamiento es necesario para poder comprenderlo. Pero, ¿Qué pasa si el objeto de conocimiento es el mismo ser, sujeto y objeto a la vez?. En algún momento alguien citó que el ser humano no ha podido trascender o cambiar sus formas ancestrales de convivencia entre seres humanos, hacia nuevas formas que le hagan la vida más fácil y llevadera con los suyos, con los de su misma especie, y en esa ocasión mencionó que no existe ninguna diferencia entre un hombre de las cavernas que arrastra del pelo a una hembra de su misma especie y un hombre de nuestra época que trata a golpes a su mujer, porque no existe una disciplina que le ayude a trascender al ser humano en su desarrollo interno y en sus relaciones con los demás?

La propuesta que se hace aquí un tanto atrevida será por la posibilidad que presenta la creación en el arte como forma de investigación y generación de conocimiento del propio accionar humano, desde una nueva forma de investigar en donde el sujeto sea objeto de estudio y sujeto investigador a la vez, es decir, arte y parte del problema a investigar. En donde no es solo el producto (obra de arte, práctica artística), sea lo relevante, sino también el proceso de transformación que sufre el creador y los sucesos que se presentan a través de la investigación.

8 Maturana, H. y Varela J. F. (1998) "*De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*". Santiago de Chile: Editorial Universitaria S.A

9 Archer B. (1995) "*The Nature of Research*", en Co - design. Interdisciplinary Journal of Design, January 1995. pp 6-13



Sabemos que esta ha sido la búsqueda en oriente, y que las ciencias sociales y humanas han enfocado su visión a este objeto de estudio, en disciplinas como la sociología y la antropología pero “Sus investigaciones han sido regidas por el argumento lógico”¹⁰ los siguientes autores han aportado algunos elementos diferentes como lo dice Fatina Saikaly “la ciencia ha colectado un cuerpo de conocimiento teórico, las humanidades un cuerpo interpretativo, la tercer área la diseñística ha recogido un cuerpo de conocimiento práctico basado en la sensibilidad, invención, validación e implementación”¹¹, y Archer nos dice que para mirar la naturaleza subjetiva de las actividades artísticas es necesario que el autor haga claridad de su punto de vista teórico es decir su ideología, “la ideología es un sistema global de explicación o interpretativo que sirve para hacer que el mundo sea mas inteligible para los que se inscriben el él”¹². Este es un punto de partida que Archer propone, a nuestro modo de ver para que un creador – investigador pueda fundamentar sus investigaciones desde la subjetividad.

Para darle claridad al asunto traeremos dos preguntas que hace el autor Findel A. sobre el objeto de estudio en que deben centrarse las disciplinas “¿Cuales son los fenómenos del mundo que nosotros estamos interesados en observar y entender que no son ya “propiedad” de otras disciplinas? Y ¿Qué intentamos decir acerca de ese fenómeno que es desconocido aún y las otras disciplinas no conocen y que al menos el diseño cla-

ma por conocer mejor?”¹³. En este caso centraríamos las preguntas en el campo de las artes, preguntas muy pertinentes, pues a través del proceso creativo en un trabajo artístico, existen pasos a seguir que pueden ser considerados estrategias metodológicas de la investigación acción, es decir, el accionar humano interviene sobre la investigación.

Según Bruce Archer existen los siguientes grados de investigación en las artes:

1. La expresión a través de los medios adecuados.
2. La reflexión creativa sobre la experiencia humana.
3. Interpretación cualitativa del pensamiento humano en la expresión.
4. Los juicios de valor
5. La exploración de valores de verdad en el texto.
6. La clasificación de ideas, personas, casos y eventos.
7. La identificación de la procedencia de comentarios sobre las ideas las personas, las cosas y los sucesos.¹⁴

Pero para que la práctica del arte sea considerada investigación debe cumplir con una sistematización rigurosa, los resultados deben ser publicados y compartidos por la comunidad artística, pero es necesario mencionar que esto sucede pocas veces dentro de la comunidad artística, pues por ser el arte de naturaleza práctica se ha generalizado el pensamiento que los artistas no deben escribir o argumentar lo que se hace en la práctica del arte. A nuestro modo de ver esta es una verdadera limitante, aunque este pensamiento está empezando a cambiar en

10 Ibid.

11 Saikaly, F. (2005) “Approaches to Design Research: Towards the Designerly Way” en Design System Evolution: 6th European Academy of Design Conference, Bremen, 29 – 31 March 2005, (en línea), dsiponible en: http://www.verhaag.net/ead06/fullpapers/ead06_id187_2.pdf recuperado: el 29 de septiembre de 2007

12 Archer B. (1995) “The Nature of Research”, en Co – design. Interdisciplinary Journal of Design, January 1995

13 Findeli, A. et al. (2008) “Research Through Design and transdisciplinarity: A tentative Contribution to the methodology of Desing Research”. En Swiss Design network symposium, 2008 pp. 67/91.

14 Archer B. (1995) “The Nature of Research”, en Co – design. Interdisciplinary Journal of Design, January 1995



nuestro contexto. Archer también concluye en el documento mencionado que pocos casos se han presentado como exitosos con estos criterios.

Quedamos en deuda de abordar el método a seguir en la investigación – creación.

Bibliografía

Archer B. (1995). "The Nature of Research", en Co – design. *Interdisciplinary Journal of Design*, January 1995, pp 6-13

Dávila, V. A. "Cuestiones Estéticas de la Investigación en Artes". <http://encontrarte.aporrea.org/media/66/enlasartes.pdf> recuperado: el 9 de marzo de 2009

Findeli, A. (2008). "Research Through Design and transdisciplinarity: A tentative Contribution to the methodology of Design Research". En *Swiss Design network symposium*, 2008 pp. 67/91.

Huertas, M. (2008). "Notas sobre la relación entre prácticas artísticas e institución universitaria". *Moderno Contemporáneo: un debate de horizontes*. Medellín: la carreta Editores.

Maturana, H. y Varela J. F. (1998). "De máquinas y seres vivos. *Autopoiesis: la organización de lo vivo*". Santiago de Chile: Editorial Universitaria S.A

Saikaly, F. (2005). "Approaches to Design Research: Towards the Designerly Way" en *Design System Evolution: 6th European Academy of Design Conference*, Bremen, 29 – 31 March 2005, (en línea), disponible en: http://www.verhaag.net/ead06/fullpapers/ead06_id187_2.pdf recuperado: el 29 de septiembre de 2007.

Enseñar a comunicar transmedialmente¹

BIANCA LIALIANA SUÁREZ PUERTA ²

Resumen

Este artículo ofrece una descripción de los principales componentes de la relación entre comunidades de práctica y sus aplicaciones en el aula de comunicación organizacional. La tendencia del desarrollo organizacional apunta a generar empresas que sepan como gestionar el conocimiento y aprendan de la información que generan internamente, de la información de una cultura global y de la comunidad en la que interactúan y así responder a las demandas de su visión organizacional en su realidad actual por medio del uso creativo de los diferentes medios interactivos que se emplazan activamente en la sociedad. Para explicar este cambio en el modelo organizacional uso las redes neuronales, como realizan el metabolismo celular y su función autopoiética como metáfora de la gestión de conocimiento en las organizaciones.

Palabras clave: Conocimiento, multimedia, creatividad, cultura, transferencia de información, prospectiva, comunidades de práctica.

Teach communicate Transmediale

Abstract

This article provides an overview of the main components of the relationship between communities of practice and their classroom applications of organizational communication. The trend of OD is aimed at generating companies that know how to manage knowledge and learn from the information generated internally, information of a global culture and community in which they interact and thereby respond to the demands of their organizational vision your current reality through the creative use of various interactive media are deployed fully in society. To explain this change in the organizational model using neural networks, as do cellular metabolism and function as a metaphor autopoietic knowledge management in organizations.

Key words: Knowledge, multimedia, creativity, culture, information transfer, prospective, communities of practice.

1 Recibido: Agosto 03 del 2009. Aprobado septiembre 21 del 2009.

2 Nacionalidad, Colombiana. Diseñadora gráfica de la U. Nacional de Colombia, Magíster en Antropología Social de la U. de Los Andes, Doctoranda en semiótica de la UNC de Argentina y miembro de la Sociedad Colombiana de estudios Semióticos y de Comunicación y del Information Architecture Institute. Ha trabajado como docente de pregrado y postgrado en la Facultad de Arquitectura y diseño y la Facultad de Comunicación y Lenguaje en la U. Javeriana y la Facultad de Ciencias Humanas, Arte y Diseño de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. También realizó por varios años las interfaces web para diversos proyectos en varios países de Latinoamérica y ha manejado la imagen de varias organizaciones colombianas. Realiza investigaciones en Estética Latinoamericana y Antropología en los Nuevos Medios. Ha sido ponente en congresos en Brasil, Argentina, Chile, Venezuela y Caldas en Colombia. También realiza diversos proyectos audiovisuales para www.lyta.tv. Correo electrónico: estrellitaspirit@lyta.tv.



Presentación

¿Cómo gestionar los canales actuales donde se hacen las transferencias de información para que el conocimiento cumpla un papel eficiente dentro de una organización? ¿Cuál es el papel de los diferentes medios interactivos del que tienen acceso actualmente las organizaciones para responder a los requerimientos globales del mercado?

Los medios son prótesis de la imaginación, se apoyan en la descodificación individual de la información para hacer parte del sistema de creación, transmisión, difusión, reutilización, resignificación, socialización y vuelta a la creación de información. Este sistema, como conjunto de la comunicación interna de una organización debe también compartir el proceso de transmisión externamente para generar alianzas que permitan mejorar los rendimientos no sólo de nuestra organización sino también en la comunidad en la que se instaura.

En el pensamiento kantiano el conocimiento se genera en la dinámica del entendimiento y la imaginación; el conocimiento se relaciona con el hecho de estar en un mundo que resulta inseparable del cuerpo, de nuestro lenguaje, de nuestro entorno y nuestra historia social. Se trata de una interpretación permanente que no se puede aprehender adecuadamente como un conjunto de reglas y supuestos porque es cuestión de acción e historia: se comprende por asociación, por imitación, convirtiendo ése conocimiento en parte de una propensión ya existente. Esto se podría ejemplificar con la historia del arte, donde anteriormente las ideas sensibles sobre lo bello se centraban en una belleza naturalista reconociendo la belleza de la creación sublime de Dios, mucho después en los objetos plásticos de Duchamp, la belleza se trasladó a objetos que naturalmente poseen morfológicamente cierta belleza racional. Los diferentes medios cambian la aproximación a la información

serviéndose de su función textual. Cada vez más hay más contextos particulares individuales, familiares, religiosos, locales, nacionales u organizacionales en los que reconocer escenarios en los que se produce el conocimiento. La comunicación organizacional integrada entonces ha de ser configurada a partir de las apropiaciones cruzadas de acciones, realidades, historias, de sentido para finalmente retribuir a la sociedad con organizaciones que aprenden, discuten, proponen y producen cambios.

Cambio. Como seres humanos nos encontramos constantemente segundo a segundo en modificaciones estructurales que gobiernan nuestros estilos cognitivos y estéticos. Desde infantes los cambios en los modelos educativos nos encerraban en paradigmas comunicativos y nos acoplábamos a diferentes entornos de apropiación del conocimiento. Los cambios que efectuamos para hacer que nuestro discurso subjetivo tenga efecto sobre un nuevo receptor también toma como herramienta a la tecnología para lograr su propósito; en días pasados cautivábamos con pequeñas notas bajo los objetos cotidianos a modo de secretos mutuos, ahora dejamos públicamente mensajes cifrados en el estado del Facebook que puede leer cualquiera.

Enfrentamos el mundo agolpados contra otros miles de individuos intentando superar las mismas necesidades emocionales, económicas y estéticas. Nos observamos pacientemente detrás de una ventana social que nos permite pretender que hacemos también parte de ése otro mundo que observamos. Oímos, leemos, compartimos vínculos sobre temas relacionales, sin darnos cuenta que nos preparamos para un nuevo mundo que está aprendiendo a colaborar, a verse desde la diferencia, a aprender del discurso de otro y a unirse en grupos de sujetos aislados que comparten un sentido (camino). Es así como las comunidades de práctica capitalizan los conocimientos y simultáneamente

promueven la experimentación o la práctica de éstos conocimientos compartidos, lo que plantea importantes interrogantes sobre la gestión del saber colectivo y la organización humana, así como sobre las herramientas tecnológicas que permiten llevar a cabo ese proceso.

Para el presente artículo tengo en cuenta en primera instancia, cómo el acceso y dominio de las tecnologías de la información y comunicación forman parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión de los alumnos en la sociedad del conocimiento, luego cómo los procesos de incorporación de medios informáticos en los espacios en donde se ejecutan prácticas educativas y cómo ellos asumen estructuras particulares. Por lo tanto las carreras de formación en comunicación deben incluir los retos actuales sobre el manejo teórico de tecnologías de la información y además tener en cuenta los adelantos tecnológicos que se están afrontando, contemplando estrategias que puedan capitalizarse en procesos de apropiación cruzada y luego en gestión del conocimiento usando esas o cualquier otra tecnología fomentando la propensión al cambio.

En las asignaturas relacionadas con lo multimedial, la historia y el futuro de la web que imparto en la Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Jorge Tadeo Lozano en Bogotá, los alumnos han descubierto el cruce o tejido de caminos entre contenido, la imagen, los textos, las formas tipográficas, las interacciones, la experiencia y además qué receptores participan, producen mediaciones y además cómo es posible medir el impacto del mensaje en el mismo momento en el que se produce el conocimiento, en tiempo presente. Es en este ejercicio académico de prueba, publicación, experimentación, emisión, recepción y análisis donde los intereses sobre la información se amplían y se aborda el marco conceptual de competencias. Las competencias académicas entendidas más como las características

subyacentes que posee un individuo y en qué manera o bajo qué criterios de referencia son efectivos en una situación para afrontar una situación y ejercer una acción, decidir qué hacer con propiedad tanto de habilidades socio-culturales creativas como de recursos tecnológicos prácticos.

Intercambios

“no es que no me interesen los sucesos del día, pero ha habido tantos últimamente”

McLuhan

El pasado transcurrió, no está presente. La acelerada transformación de las empresas, el instinto y la propensión hacia la globalización y las estrategias de interacción con un público se hacen de gran importancia para que las organizaciones se proyecten y así afronten los cambios que demandan los medios digitales interactivos, adquirir una visión panorámica de las nuevas tendencias organizacionales, entender los cambios en audiencia, contenidos, ritmo y repetición que vivió el medio televisión a partir de la introducción de la televisión por cable, y apropiarlos hacia la inestabilidad de este nuevo tiempo. Al enfrentar una situación totalmente nueva, se tiende siempre a incorporar experiencias del pasado más reciente, para aprender, para interpretar, para explicar lo que no se entiende. El internet, estar conectados, usar un computador, un dato en una base de datos, la tecnología digital se encuentra inmersa en nuestras actividades diarias haciéndose cada vez aún más transparente, indispensable, naturalizada, digitalizamos nuestras actividades diarias del pasado. El Internet ya no es un tema novedoso. Las posibilidades de desarrollo, interacción y experiencia son ilimitadas; las distancias entre individuos se acortan pero la brecha tecnológica entre algunos países se hace cada vez más amplia. El tiempo no para. Traducir sensaciones en experiencias,



ideas en gráficos, intensiones en ideologías e identidades en representaciones de sí mismas. Es urgente interpretar: interpretar tus mensajes cifrados, necesidades del cliente, interpretar el sentido del tiempo y su historia, interpretar tus argumentos en los míos y hablar, tomar acción.

Partimos de discursos de lo que ya conocemos, para interpretarnos, para entablar un vínculo, asociarnos: el habla interpretativa es la forma más elevada de discurso democrático pues obliga a la experiencia concreta de sus respectivos marcos de reconocimiento a ser real, a conocer y a respetar las experiencias de otros contextos y buscar oportunidades de apropiación de las prácticas de otros mundos, propone la inclusión de discursos y construye la generación de mayorías. Es en este sentido Flores, Spinosa y Dreyfus (2007, 180) plantean cómo el habla interpretativa consta de 3 aspectos básicos: (1) articular una experiencia que no guarda armonía con las descripciones normales (de sentido común) de la vida de una comunidad, (2) revelar los fundamentos de esa experiencia inusual y (3) debe haber una descripción de la relación entre estas prácticas marginales y las prácticas dominantes, tal descripción equivale de uno u otro modo a la defensa de las prácticas marginales y de las experiencias que producen, deben continuar siendo marginales o convertirse en dominantes. El verdadero trabajo se realiza cuando se consigue que la gente se sensibilice con las experiencias y las prácticas que lo respaldan, y cuando esa sensibilidad se incorpora a la vida de los ciudadanos, siempre que la práctica marginal tenga utilidad para ellos.

Los textos mismos han cambiado su énfasis y su impacto, su gramática e incluso su contenido tanto que las universidades tienen la labor de actualizar sus contenidos, afianzar los conocimientos y competencias de sus alumnos para así puedan afrontar el reto de un texto audiovisual, sensible, signifiante, interpretable y que

sea susceptible de interactuar, invitar y transponer en otros contextos. Traducimos visualmente nuestros primeros mensajes, dibujamos, traducimos formas históricas que configuran modos particulares de mirar, perméan universos de significación y pueblan ecosistemas comunicativos en los que los textos visuales son a la vez expresiones y operaciones del entendimiento, ver y ser visto simultáneamente, como prolongaciones de los que nos apropiamos para aproximarnos al conocimiento, para obtener placer, para aproximarnos a lo otro.

La experimentación en comunicación necesita estar preparada para proporcionar a sus investigadores oportunidades para el conocimiento no solamente apoyadas en herramientas digitales o tecnológicas de simulación o entornos "virtuales" sino que sea susceptible de salir a un campo de observación y participación, reflexivo y de aprendizaje constante. Las nuevas tecnologías proponen otra aproximación metodológica donde la escuela de comunicación no es solamente un aula expositiva centrada en el docente, con un énfasis en los conocimientos memorísticos donde los estudiantes están dispuestos para reproducir modelos que afianzan bases teóricas sino que además deben promover gestionar el conocimiento, la investigación empírica, el aprendizaje es autónomo y es el estudiante mismo quién decide con qué experimentar y qué quiere llegar a conocer, deja al descubierto nuevas arquitecturas de información, lo que prepara a los estudiantes para el mercado del trabajo, promueve la movilidad e inclusión de sus propios y otros discursos.

Los conocimientos sobre el uso de las tecnologías evolucionan en el aula misma: el acto inicial es un acto de enunciación (los estudiantes inician con pequeños posts, con pequeños textos y fotos en el blog de clase) que inicia la función semiótica ya que es la instancia de discurso que opera adquiriendo la forma de una toma de posición (yo-aquí-ahora). Luego

se intercambian comentarios sobre los escritos públicos de sus compañeros, comienza a funcionar la referencia y así la tensión del signo se reduce pero se amplía la extensión: otros actantes aparecen compartiendo su punto de vista. Finalmente comparten un mismo documento en el que ven sus adelantos, dándole una homogenidad simbólica a la totalidad del discurso, casi siempre usando video posts, experimentan creando autónomamente sus herramientas comunicativas que comparten con los usuarios de sus organizaciones, yuxtaponiendo formatos, intensiones, usando otras plataformas como celulares, redes sociales, en tiempo presente.

Al exponer las necesidades audiovisuales de los usuarios clientes y al contraponerlos con los objetivos que debe cumplir la estrategia de comunicación multimedial encontraron qué debían tener en cuenta para llegar a darle un soporte efectivo a la información que expondrían. Los comunicadores deben ser o convertirse en parte de la familia, parte de los empleados de la organización, parte del área donde su organización cliente opera: los orígenes y las dinámicas del mercado o del sector económico y conocer a los competidores o futuros competidores y sus adelantos comunicativos y funcionales.

Al pensar en esas necesidades y al comenzar a generar esos contenidos con los usuarios de la información, abrieron una puerta hacia nuevos retos organizacionales: invirtieron todos sus esfuerzos en interesar a los usuarios de sus proyectos de comunicación organizacional, apelando a los intereses primarios como la responsabilidad, la participación, la sensibilidad, se desplazaron hacia otros escenarios diferentes como la calle, las iglesias y se idearon nuevos formatos mucho más económicos. Al hacerlo ganaron experiencia en comunicación, esto los hizo más sensibles a su condición de ciudadanos y el hecho de compartir un mundo público con otras personas, un mundo en que

los demás pueden estar en desacuerdo o simplemente no participar; convertidos en abanderados de sus organizaciones desarrollaron nuevas capacidades, adquirieron experiencia en llegar a la conciencia de sus usuarios y aprendieron a recaudar fondos, producir panfletos, flyers, calcomonías, organizar oficinas virtuales con formularios digitales que mejoraran la producción de los empleados y a planificar reuniones públicas. En resumen, se encontraron la experiencia requerida para todo aquello que se relaciona con la acción pública o política.

Los estudiantes observaron que si los proyectos que involucraban activamente a los demás y realizaban un trabajo arduo involucrando a otros en su proyecto ofreciéndoles ganancias también a ellos o apropiación cruzada, ampliaban sus objetivos como por ejemplo incluyendo entre ellos el mejoramiento del medio ambiente, podía ganar una influencia enorme, pero como nos indicó Flores, Spinosa y Dreyfus, “la apropiación cruzada de temáticas tan diferentes no era tarea fácil” (2000, 163). El fenómeno de la apropiación cruzada entonces, puede ser entendida como un tipo de acción transversal focalizada en la transmedialidad: cuerpo, espacio, acción pública, fuerza social, los cuales fomentan un análisis e interpretación transtextual, transdisciplinaria, transcultural.

¿Qué es lo transmedial?

Para hablar de lo trans-medial primero será necesario volver a lo multi y al medio. En MacLuhan (1967) el medio es una extensión del sensorium, una prolongación de las facultades humanas psíquicas y físicas, una prótesis que ayuda a la imaginación y a los sentidos a completar el entendimiento de una idea que se encuentra en el exterior o afuera del conocimiento. Pero es importante recordar que también concibe estas extensiones como amputaciones y hace hincapié en el carácter dinámico e interactivo de la “sensualidad mediada”. Propone una versión amplia-



da del concepto aristotélico de *sensus communis* (no traducible pero relacionado con el sentido común), entendido como una sensación en el individuo coordinada hacia una comunidad social extendida globalmente, y así parece haber utilizado la expresión *sensus communis* para referirse a varias cosas: el fenómeno de la cinestesia donde un sentido parece activar o llevar a otro más comúnmente en que por ejemplo, la palabra escrita apela directamente al sentido de la vista e inmediatamente activa una voccecita interior que sirve de voz en off y las impresiones secundarias que pueden ser táctiles o visuales o involucrar a otros sentidos como el gusto y el olfato. MacLuhan expone que el contenido es expuesto siempre en los términos de un medio anterior refiriéndose al fenómeno relacionado llamado anidación en el que un medio parece como el contenido de otro medio. Un ejemplo notable es el de la televisión desarrollada desde la estructura formal y el contenido del cine adaptado a network y broadcast.

El medio será presentado como la membrana exterior o superior en donde se establece la transferencia de información entre el interior y el exterior de la célula; la membrana celular intercambia agua, gases y nutrientes y elimina elementos de desecho. Cada una de estas manifestaciones contienen información que es traducida e interpretada químicamente por la célula y así determina si esos datos son incorporados o desechados.

En la transmisión de televisión las imágenes son convertidas en ondas hetzianas, hoy en información digital, esta transmisión marcó un nuevo paradigma de cómo enviar un mensaje públicamente; incluso el esquema inicial de transmisión de imágenes simultáneas entre diferentes cámaras conectadas en red desde un switcher es el primer modo de mostrar imágenes desde diversos puntos de vista posibilitando la trasferencia de conocimiento hacia aparatos domésticos, convirtiendo así "a la televisión en uno de los elementos

más perfectos de los aparatos ideológicos del estado" (La Ferla, 1999: 12).

Los recursos transmediales (como proyecciones de video, animaciones, diapositivas, inclusión de monitores de TV, danza, lecturas públicas, publicidad de acción, artes plásticas, intervenciones urbanas, etc.) se implantan en un contexto determinado donde ocurre un proceso de translación (dentro del espacio de una pantalla, en un espacio virtual o en el espacio físico). Este proceso de translación y las representaciones culturales contextuales determinan las bases que se inscribirán transmedialmente. Dentro de la translación se deben abarcar problemas y aspectos que se encuentran relacionados con procesos de apropiación cruzada, teniendo en cuenta una mirada desde la diferencia incluyendo también materiales codificados culturalmente y sus usos marginales.

Al incluir productos de baja calidad en las teorías artísticas, con el fin de acabar con el concepto elitista del arte y potenciar un estudio profundo de las técnicas y variedades de los grupos humanos que participan en la emergencia de otros aspectos estéticos y así permite descubrir gestores que trasladan el foco hegemónico cultural. Esto puede entenderse como un afán populista, creo que lo más interesante de esta democratización de la imagen es que aún sin eliminar el debate entre arte elevado y arte bajo, alta cultura y subcultura, introduce el concepto de convergencia desarrollado por Scolari (2009), empoderando sujetos que han apropiado capacidades comunicativas ya instaladas en la comunidad.

De tal modo que tanto el sujeto que construye en relación a la irreductible multiplicidad de sus incontables apropiaciones de imagen como el campo de estas, se constituye por proyección igualmente irreductible a algún eventual signifiante de espóptico unificador de una ilimitada productividad interactiva de formas de imaginario, capaces de ser investidas

con formas y significados, con potencia de producir simbolización cultural para ser de nuevo reabsorbidas en un proceso de consumo inexorablemente compartido y en ello instituido de la fuerza de comunidad y de reconocimiento. (Brea 2005, 10)

Lo transmedial no es una agrupación de varias tecnologías o medios, tampoco es la superposición de medios, así como la apropiación cruzada, es un proceso. La comunicación transmedial es una estrategia condicionada estéticamente que involucra multimedios, sujetos, participación, respuestas, experiencia. Los multimediales y las experiencias transmediales se dan siempre y cuando diversos elementos mediales concurren dentro de un único marco estético, discursivo y que participan dialógicamente. Comunicar transmedialmente presupone enfrentarse a un nuevo paradigma discursivo así como fue novedoso en su momento el hipertexto, que es un sistema de textos organizados no linealmente con base en estructuras redicadas constituidas por asociaciones, citas o vínculos y nodos o páginas iniciales (en la estructura de Facebook un nodo sería la página de inicio o un blog de lectura recurrente, también nodo se refiere a productores de contenidos), la Hipertextualidad se encuentra incluso en vínculos culturales, como en el vestir, comentó KiKe Skate en mi clase de Realización Multimedial. Ahora el nuevo paradigma discursivo se refiere a la posibilidad de participar, a la construcción dialógica entre varios elementos, por ello lo transmedial también presupone un tercer elemento estructurante que son las interacciones o la ejecución del sistema realizada por un usuario a través de acciones.

“Discontinuidad, interactividad, dinamismo y vitalidad, mundos etéreos y mundos efímeros, fomento de las comunidades virtuales” Steven Holtzman.

Una herramienta multimedial necesita de una interfaz, que es la encargada de permitir comunicar el software o hardware con el usuario, es un lugar donde

sujetos interactúan, es un lugar donde se efectúa el conocimiento de un modo transparente. El conocimiento relacionado con el hecho de estar en un mundo que resulta inseparable de nuestro cuerpo, de nuestro lenguaje y nuestra historia social y tecnológica. Se trata de una interpretación permanente que no se puede aprehender adecuadamente como un conjunto de reglas y supuestos porque es una cuestión de acción e historia: se comprende por imitación, convirtiéndose en parte de una comprensión ya existente (Varela, 1996:95).

“El automóvil, la grabadora, la máquina de coser o el ordenador son sistemas que tratamos como si tuviesen determinación estructural. Si no, ¿Cómo se explicaría que cuando hay un fallo intentamos modificar la estructura o no otra cosa? Si al apretar el acelerador del coche nos encontramos con que no avanza, a nadie se le ocurre pensar que algo malo pasa con el pie que aprieta.” (Varela y Maturana 1996:82)

El conocimiento o la información que se transfiere por medio de una interfaz utiliza cada vez más formatos digitales. En el mundo real, fuera de las pantallas interactivas, no existen objetos que se iluminen (o que abran una ventana conteniendo información) cuando los rozamos con los dedos. De ese modo, el mundo digital está poco a poco construyendo su propia gramática interactiva, un sistema cada vez más autónomo de los otros sistemas de interacción. (Scolari, 2004:139). Transferimos los modos en los que nos relacionamos con los datos desde los medios que los precedieron y los convertimos en metáforas que desarrollan potenciadores en favor de las relaciones de la información y modifican la estructura cognoscitiva en que nos relacionamos con los datos, comprendemos que detrás de una interfaz hay una base de datos alimentándose, entendemos que al dar clic ocurre una operación de software y así la trasladamos a los clics de internet que aunque también son software no ha-



cen parte de un programa instalado en el sistema operativo.

Mediaciones comunicativas interactivas

En la investigación de comunicación expone la necesidad de teorizar de otra manera los procesos de comunicación y de explorar directamente —no como en los estudios de Rating— a los sujetos que los protagonizan. La comunicación visual y la educación estética en la Alemania de 1970 eran vistos como una forma necesaria de la praxis política. Por este motivo es importante hacer entender a los comunicadores jóvenes que sus construcciones pueden ser sostenedores de realidades sociales. Sobre el campo epistemológico de lo transmedial, una mirada perpevistista nos propone una manera de comprender las interfaces que existen en el mundo en función de marcos interpretativos y en función de los entornos contextuales de actores particulares y este extremo relativismo concuerda plenamente con el carácter relativista e interdisciplinar de los estudios en comunicación en tanto desplaza el interés por el lenguaje hacia la triada conocimiento - lenguaje - poder.

El aprendizaje supone una iniciación cognitiva, una apropiación de los contenidos. Lo cognitivo o la cognición supone una mediación, un diálogo activo y consumo que se da a la información entregada sobre diferentes situaciones. La información no es en sí conocimiento; tener acceso la información no garantiza desarrollar procesos de pensamiento, la información no es educación, al ampliar o desarrollar el término aprendizaje hacia una comunidad de individuos permite la cooperación, solidaridad y prácticas múltiples en comunidad.

Las mediaciones comunicativas se pueden entender como el poder simbólico, el poder de que te vean, de hablar y hacerse oír y hacer que crean alguna información, el poder de hacerse tomar en

consideración, de generar pensamiento e ideología, el poder de constituirse como agente social y político, es el poder de participar consciente y activamente. La comunicación es protagonizada entonces como ya conocemos por un emisor, que toma el papel de un productor de significados, es el creador cultural, el constructor histórico del presente.

“La comunicación se está convirtiendo en un espacio estratégico desde el que pensar los bloqueos y contradicciones que dinamizan estas sociedades-encrucijada a medio camino entre un subdesarrollo acelerado y una modernización compulsiva. De ahí que el eje del debate se desplace de los medios a las mediaciones, esto es, a las articulaciones entre prácticas de comunicación y movimientos sociales, a las diferentes temporalidades y la pluralidad de matices culturales.” Barbero (1998)

Se estableció una comunidad de práctica para investigar un proceso de comunicación multimedial agrupando estudiantes interesados, combinando la práctica docente convencional, con ejercicios en línea que pudieran ser ejecutados desde una misma plataforma, en este caso Google Docs. En este caso se compartieron las preguntas de cada subgrupo en un mismo documento y así mismo se compartieron los resultados de las investigaciones. Al compartir los adelantos con los demás también pueden comparar por ellos mismos si sus resultados son suficientemente competitivos frente a los resultados de sus compañeros. En este sentido, no sólo se promueve la utilización de herramientas en línea, sino que también ellos pueden aprender y aplicar de los resultados académicos y teóricos directamente a través de la utilización de la herramienta colaborativa.

Muchas de las capacidades de los estudiantes se exploran: que sepa dibujar, usar herramientas gráficas, interactivas como flash, usar facebook, usar ipods, aunque con anterioridad hayan sido usadas como hobbies, se explotan en favor

del desarrollo de la misma investigación en comunicación y todas se integran en un mismo documento. Un indicador de éxito fue ver el número de visitas o de apropiaciones de tecnología de otros, precisamente la utilización interactiva y asociativa entre varias aplicaciones externas al mismo documento de investigación que permite principalmente las herramientas digitales.

También los comentarios apoyaron la labor docente haciendo que el trabajo del aula pudiera citar en cualquier momento o cualquier lugar, lo que también promovía que los estudiantes estuvieran mucho más atentos a los comentarios del docente o de sus compañeros y así los resultados eran medidos en la cantidad de visitas y comentarios por los compañeros como un ejemplo de medición de audiencia.

La propia experiencia con la teoría promovió que los estudiantes apropiaran conceptos que englobaran la realidad de las organizaciones que querían intervenir y luego las tradujeran en imágenes como metáforas de las mismas organizaciones. Este ejercicio proponían un ejercicio metacognitivo que llevaba a los estudiantes a interpretar sobre los significados reales de la organización misma y los introducía dentro del campo de la realidad organizacional.

La metáfora como herramienta textual de interpretación se puede entender como micro poemas, palabras que al ser vinculadas efectivamente emergen en un nuevo sentido; las metáforas aparecen como una réplica aguda a una cierta inconsistencia en la expresión metafórica literalmente interpretada (rosa deliciosa). Al usar la metáfora en comunicación interactiva se puede definir como la representación de un sistema mediante atributos visuales propios de otro sistema. La metáfora ha ayudado a resolver el sentido en muchas situaciones tecnológicas como la estructura de directorios al visualizarlo como un árbol, aparato para apuntar como ratón, espacio de organización como escritorio.

Las tecnologías digitales nos proponen entornos hiper-visuales o audiovisuales. El gusto estético entonces, establece una relación efectiva entre un campo mayor global y un contexto menor local dando un punto de referencia sobre la representación presentada acercándonos o alejándonos al contenido, así introducen al individuo en un marco de interpretación entre mensajes de inclusión o diferencia donde el gusto, como lo identificó Bourdieu, juega un papel importante como elemento constitutivo de la distinción: cuando un individuo se reconoce en el enunciado de un texto, al sentirse identificado con la cultura representada, al poder leer la información encriptada audiovisual que el emisor propone, el receptor acepta los contratos tácitos y “queda bajo el poder del texto” (Araujo 2002, 50).

Los usuarios de las diversas interfaces que observan o consultan interfaces organizacionales tienen una historia y forman parte de otras organizaciones a través de las cuales ocupan una posición dada en la sociedad, en la consulta o visita se efectúa un intercambio de información que requiere negociación de los significados. Desde la misma interfaz se incorpora la gramática del mismo entorno visual interactivo, lo importante es identificar el espacio para la negociación donde se inscriben los textos, videos y los espacios de participación. Luego la interfaz propone un contrato tácito sobre el tipo de texto o determinados servicios, veracidad de la información y pueden ser colocados en diferentes clasificaciones determinadas por el receptor o usuario y se relativizan a sus necesidades de comunicación, al aceptar estos contratos o continuar visitando esos sitios los usuarios negocian nuevas formas de recepción como llenados de información, participación en foros, calificar los datos y en propuestas más activas, se exige multiplicar la información y usarla para la iniciativa social. El gran desafío para la comunicación organizacional transmedial al gestar esos contratos y aplicarlos ingeniando una posible circulación de la



información no solamente en el proyecto de comunicación sino principalmente fuera de él posibilitando así nuevas tendencias o nuevas ideologías.

Necesariamente este proceso de multimediatización de los discursos implica poner en marcha procesos de innovación curricular donde desde la misma organización piense sus textos en multiplataformas: desde muy cercanos como celulares, hasta distantes como desarrollos tecnológicos con grandes bases de datos, por ejemplo. Esto implica que el ejercicio de la docencia no se centra en la asistencia a clases, sino un seguimiento comprometido de los diferentes medios con los que los estudiantes experimentan o las actividades multimediales que proponen, como por ejemplo si un texto se sale a la calle e irrumpe en el sistema de transporte público o en otros medios alternativos hoy día tan populares como el grafiti. La evaluación no sería más que una instancia en la cual dar cuenta de manera agumentada de lo aprendido teóricamente y los resultados generados a partir de la experimentación con los multi-medios.

Para llegar a la experimentación se les pidió a los alumnos de la clase de “Estética de las interfaces” que tomaran como ejemplo una película donde los protagonistas utilizaran una máquina que se pudiera deconstruir desde cuatro ejes del conocimiento: epistemológico, estético, antropológico - social y tecnológico; además que esta máquina o interfaz debía ser relevante para el desarrollo del argumento de la película: La característica subyacente de estas propuestas se basa en la promoción de un aprendizaje centrado en el estudiante, donde cada uno de manera autónoma escoge el tema o el género de la película, lo que desea investigar y parte de sus intereses fuera del aula de clase, sin restricciones. Esta propuesta pedagógica promueve el aprendizaje basado en un estudio de caso y basan sus concepciones del aprendizaje hacia la construcción del conocimiento de manera contextual. El

entorno sobre la investigación o análisis audiovisual además permite poder observar la presentación de los personajes, el modo en que el personaje interactúa con la interfaz, la problemática social que aborda la película y como la resuelve o aporta la interfaz, su morfología, la forma y la cantidad de información que presenta la interfaz, cómo usa el personaje esa información o cómo el conocimiento que esa interfaz le proporcionaba ponía al personaje en otro contexto diferencial frente a otros personajes.

Este ejercicio tuvo como intención promover el aprendizaje autónomo, la construcción del conocimiento y luego cómo un sujeto situó ese conocimiento en un contexto y lo usó para su beneficio: gestión del conocimiento. Cuando estas competencias desarrolladas por el estudiante responden a un aprendizaje activo que al ser aprehendido puede ser aplicado para la resolución de dificultades emergentes, planeación a partir de posibilidades o limitaciones y la negociación y mediación social para luego compartir significados desde el interior de la organización a su staff tanto como compartir significados con sus clientes o observadores en la comunidad.

También al trabajar sobre ejemplos audiovisuales los estudiantes pudieron descubrir otros elementos comunicativos como por ejemplo los elementos gráficos que debe tener un programa de televisión como cabezote, inicios de sección, banners, bumpers, créditos finales, identificadores de segmentos. El estilo que debe tener por ejemplo un bumper es una intersección de caminos o es una pausa para pensar alguna idea o el bumper también puede tener una función comunicativa como una infografía, la función soporta la forma. Los bumpers, por ejemplo, hacen pausas dramáticas que en la totalidad del discurso audiovisual, dan un respiro al espectador. Así, estos conceptos como pausas dramáticas, intersecciones, información adicional, en los proyectos de



internet es necesario hacer entender a los comunicadores jóvenes, que la producción de contenido tenga una periodicidad que además tenga una cierta argumentación en la totalidad del conjunto transmedial, como por ejemplo en la totalidad de la lectura del blog, tanto si se lee del inicio al final o por el contrario y del modo que con más regularidad se lee, de la última entrada o la más reciente a la más antigua. El producto debe tener una narrativa clara y debe obedecer a unos principios estilísticos que interesen al público con picos y bajadas, tenga una cierta argumentabilidad en el tiempo y que luego genere una constante. Un post de twitter está escrito para sus lectores y crear pistas donde el lector es cómplice de esos códigos, seguir un hilo entre el escritor y los otros escritores que interactúan con el tema o comentan en o sobre el mismo twit. En facebook cada vez que alguien le postea a alguien tiene una historicidad y debe responder a los factores políticos, históricos, económicos, la moda, la religión, pero el producto de comunicación no es un producto estable sino flexible, adaptable, que se articula temporalmente frente al contexto de comprensión.

Mercado simbólico

“La educación quiere convertirse en industria del deseo, si quiere ser industria del conocimiento.”
Alejandro Piscitelli

La educación tiene que invertir en ser llamativa, admirable, la educación de cátedra puede ser suficientemente aburrido para estudiantes conectados permanentemente a objetos electrónicos. Tiene que tener los recursos retóricos del audiovisual

En el campo de los mercados simbólicos, como en tantísimos otros, de nada vale establecer planes de acción si no se determina con claridad cuales son los fines que se persiguen. Del mismo modo, de poco vale tener objetivos bien definidos

sino se realizan las acciones necesarias para alcanzar un proceso de circulación de significados. No basta con declarar los principios y misión de las organizaciones sino establecer un plan de acción acorde con el entorno, la comunidad donde interactúa y la visión de la organización.

Es entonces importante declarar un campo de negociación hasta establecer los límites o alcances del plan de acción donde las tecnologías de la información y la comunicación juegan un papel predominante en el establecimiento de principios y significados organizacionales o dicho de otra manera, hasta donde participa la organización conjunto con el lector y hasta donde los actores pueden quedar frustrados si eso no se traduce en una acción concreta.

La ampliación del acceso a la información y la posibilidad de producir información propia modifica radicalmente los estilos de intervención política y el consumo de discursos hacen que haya una apropiación social de conocimiento que resignifica a los actores involucrados dándoles un rol de protagonistas.

“De la comprensión intersubjetiva de los sentimientos al cultivo de la solidaridad desarrollamos actividades con las cuales las personas comparten un mismo sentimiento patriótico: la política, la cultura y la solidaridad adquieren una calidad estética o sentimental. Las reuniones públicas y otros eventos similares suelen provocar esta respuesta, como sujetos colectivos experimentamos como extremos emocionales que nos abruma con su potencia; los buscamos una y otra vez y a menudo nos descubrimos actuando según ellos, como cuando gana algún equipo de fútbol o en el concierto de algún gran artista. Vemos aquí como un exaltado sentimiento de alegría experimentado por un nosotros, cambia los intereses del nosotros, pero también puede suceder que el elevado sentimiento experimentado por un individuo fortalezca su relación con el nosotros. Cuando alguien viaja a otro país advierte



que siente un orgullo y un íntimo acercamiento con sus conciudadanos que están lejos produciendo estos objetos que los representa fuera de sus fronteras.” Flores, Spinosa y Dreyfus (2000, 237)

Los sentimientos que nos llevan a sentirnos como parte de un nosotros pueden transformar nuestros intereses y dotarnos de una mayor y evidente resolución. los sentimientos del tipo nosotros juegan con la patria y juegan un rol positivo en la solidaridad y debemos aclarar

Los intereses occidentales de transferencia de bienes involucra necesariamente el beneficio individual entre sujetos agrupados por castas religiosas, políticas, económicas, familiares, es posible agruparnos económica, cultural y socialmente si partimos nuestro estilo cognitivo desde la diferencia. Si entendemos la ganancia occidental donde encontramos más beneficios sincréticos, circulación transparente de intereses corporativos se hace un bien o un capital. La información organizacional, que puede ser un programa de televisión o una empresa productora de alimentos, debe estar en permanente diálogo y en perfecta armonía epistémica para lograr continuar con un mercado de los bienes de todos, de los individuos, de las familias, de las comunidades, de las ciudades, regiones y finalmente del mundo.

Cuando se habla concretamente de la economía de la colaboración como activo educativo que promueve el desarrollo de la comunidad, compañeros economistas con los que hablo frecuentemente insisten en que el dinero es la medida que hizo surgir el desarrollo y la civilización y que observan mis planteamientos como derivados del movimiento hippie; insisto que el bien puede estar en el dinero pero no como fin fundamental del desarrollo ni de las civilizaciones, ni de los individuos, ni de la humanidad. Conocer los significados organizacionales supone una conversación con diferentes situaciones, también supone una relación práctica entre la mente, el conocimiento y el mundo y para pensar en

el mundo es urgente pensarlo como un gran individuo unido en comunidad.

Al abordar el tema de la subjetividad y la individualidad y el punto de vista relativista que planteó Foucault, partimos del hecho de vivir en sociedades múltiples, diversas, inmensas, que es el grandísimo problema de los medios masivos, pero al entender al mundo como un gran individuo entenderemos fácilmente sus necesidades, su temperamento, sus cambios emocionales, de salud, de vivienda, de estilo de vida; entenderse el mundo así mismo y sus organizaciones supone saber un poco de psicología, un poco de artes oscuras, política, rating, economía, fertilidad, amistades, gustos, Facebook.

Cuando planteo el ejercicio de multimedia en clase, dispongo a los estudiantes a que diseñen el individuo o la *personae* que usará los multimedia o el público del producto; al realizar este ejercicio los estudiantes hablan de cosas que pueden ser fútil pero le hace entender en profundidad que le gusta, para donde va, cuales son sus sueños, sus metas, sus intereses y por qué se interesaría por esta organización y no otra, porqué vería esta información y no otra, cómo puedo picarle la lengua para que me diga cuál es el producto que puede hacer que cambie su vida y así invierta dinero en la idea de mi organización. Les pido enérgicamente que diseñen en las variables tiempo, espacio y relaciones sociales, así que pueden diseñar, según los principios de Turkle los horarios en que se lanzará un producto, donde pueden comenzar a enviar información para que la gente se interese en un tema, hacer eventos digitales o multimediales previos invitando nuevos usuarios y recolectando información previa, usar esa información previa de manera que el producto, el texto o el servicio que prestan se modifique eficientemente y de vuelta, así como el juego del gusto estético entre el entendimiento y la imaginación.

Luego al plantear todos estos temas planifico estructuras de desarrollo de sensaciones, sistemas de sentido que medio

entre lo que deseo que vean y lo que ven y en qué sensación más eficiente puedo hacer que ese observador-usuario-cliente experimente al visitar mi multimedia y que al realizar esta acción me dé un beneficio. La diferencia, la capacidad de cambiar, la adaptación, la facilidad o capacidad que tenga de llegar hasta la información que mi organización necesita, el aprendizaje, la efectividad que tenga para crear, panificar, desarrollar, producir, calificar, y rediseñar estrategias se convierten en el capital más importante de mi organización.

Así como Ricoeur hablando sobre metáforas introduce el concepto de discurso como dialéctica del acontecimiento y el sentido: donde el acontecimiento es la experiencia entendida como expresión, como morfología, como la forma audiovisual, pero es también el intercambio intersubjetivo en sí, el intercambio de valores, es una mediación de capitales o de poder, y además es la comunicación con el receptor. La experiencia vivida permanece en forma privada, individual, subjetiva, pero su significación, su sentido, se hace público a través del discurso y de la representación y así finalmente de la cultura.

El discurso, lo que se dice, el contenido y si ese discurso se entiende mediáticamente es el ejercicio de editor, el editor audiovisual, guionistas, jefes de prensa, productores de contenido, ellos dictan los conceptos centrales del multimedia, los ejes discursivos que no pueden perderse en la representación o en el consumo o en la falta de interés por un blog. El discurso mantiene pegado al espectador al texto, sea este en luces de neón, pixeles, grafitis, pegatinas, camisetas o acciones civiles que produzca un grupo de gente del facebook, hay que ser congruente o lo que puede ser definido como la eficacia de la gracia de Dios, que obra sin destruir la libertad del hombre.

Aunque el discurso tenga que ser traducir en imágenes, sonidos, textos e interacciones para que el usuario interprete, el discurso o la totalidad del discurso

de un medio se convierte entonces en parte de la ideología del individuo o de la integridad de la organización, parte de la cultura organizacional. Entonces si para expresarnos necesitamos aprender a hablar lenguaje audiovisual, interactivo o twitter, hay que hacerlo de un modo congruente con nuestra organización. Muchas veces el lenguaje gráfico, el que nos ayuda en primera instancia a generar logos, botones, gráficas, índices, plantillas para páginas web nos hace pensarlo como parte del lenguaje de la organización, hace que sus lectores descodifiquen sus datos en información de importancia para sus clientes como donde está el baño, la misión y visión organizacional o el modo en que se presentarán los datos económicos fácilmente para que el usuario pueda hacer inversiones con nuestro producto o invierta en nuestra organización y para que esto ocurra también debe poder participar con los datos, al afectar esas gráficas con los datos de su organización, es así como lenguaje interactivo puede ser interpretado como discurso organizacional que puede hacer parte del capital cultural o del capital mismo de la organización.

La metáfora entonces juega un papel muy importante ya que hace parte de un proceso de pensamiento que involucra al usuario a completar el lenguaje, es el juego del lenguaje que gobierna la acción de dar un nombre, traducir la información en gráficos permite que las personas entiendan visualmente o de un modo más rápido la información que les permite tomar acción. Entonces, aunque la metáfora es el entramado de evocaciones emotivas que carecen de valor cognoscitivo, en la interpretación intersubjetiva entre metáforas, gráficas, datos, apropiación cruzada de información organizacional, performances digitales y juegos en Facebook una organización puede invitar al cliente o usuario a hacer parte de ella. Para ello también es necesario encontrar que es común para cierta población y que es fijado por las normas operantes de la comunidad hablante en la que se instaura la organización.



Realizar proyectos transmediales es entonces una estrategia para adornar el discurso y hacerlo más placentero, incluso en el aula y nuestros clientes son nuestros estudiantes: muchas veces tenemos más ideas que palabras para expresarlas, incluso nos imaginamos más ideas audiovisualmente que textualmente, eso no implica que la clase se convierta en una grabación o una proyección de un DVD, todo lo contrario, el aula debe ser un lugar lúdico donde se permita jugar con los datos y así apropiarlos. Para comenzar planteo el uso de los recursos que los estudiantes tienen, como cámaras digitales y así pasando por ampliar las significaciones de aquellas palabras que sí usan más allá del empleo ordinario para luego apropiarse interacciones en flash que también signifiquen para cada uno o para cada organización.

En muchas ocasiones el diseño gráfico, audiovisual o multimedial o la ornamentación de los discursos puede entenderse como la desviación de sentido, en muchas ocasiones tapa el discurso o se percibe como ruido o forma sin sentido. Es aquí cuando es necesario apelar a la retórica audiovisual entendida como un medio para influir en un usuario o audiencia por medio del empleo de formas eficientes del discurso que no son las de la comprobación o la violencia donde se aspira a hacer el producto final lo más atractivo, comunicativo y representativo posible, más con el objetivo de dar una explicación gráfica (del sentido original del autor) a la comprensión (del destinatario original) del texto o mensaje.

La imaginación es un actor principal, el que construye la experiencia cuando uno quiere generar una actividad transmedial. El trabajo avanzado frente al tiempo y la memoria le permite romper fronteras espacio temporales sin que tenga un impacto en el resultado, las experiencias frente a herramientas de colaboración permiten acercarnos y eso ya es cotidiano. En el futuro, la tecnología no sólo nos permitirá acercarnos teóricamente y nos permitirá

generar comunidades de práctica, sino además será posible vivir experiencia de conocimiento, de viaje e interpretar al otro será mucho más experiencial, donde puedo dar un testimonio veraz y el conocimiento es más fijo en la memoria. Las herramientas de navegación por internet se han situado en diversas interfaces cada vez más cotidianas y cada día tienen más penetración en la actividad del conocimiento.

Si al exponer a los alumnos a entornos de alta participación donde para sobrevivir mediáticamente es necesario tener una buena relación entre contenidos y competencias comunicativas, donde han ejercido su poder de producir textos, mensajes, discursos y los han tecnificado para acercarlos a sus públicos, al estar en contacto con el exterior se ingresa inmediatamente a una dimensión política. Alexandra Bosco la describe como relativa a la toma de conciencia sobre la influencia de la tecnología y su “no neutralidad”, es decir, está no es aséptica, sino que incide significativamente en la manera en que interactuamos con el entorno, entre las personas, modificando, por ejemplo, las maneras en que realizamos muchas actividades cotidianas, y excluyendo, eventualmente, de este circuito a muchas personas que por diferentes razones no pueden acceder a ellas. Las organizaciones deben diversificarse, aprender, tecnificarse para abordar muchos más frentes de acción y hacer alianzas con otras organizaciones que pueden ampliar su mercado y campo de acción, generar comunidades de práctica en entornos virtuales entonces significará retomar los conceptos de solidaridad hacia donde todos ganemos en nuevos conocimientos que al gestionarnos desarrollen la comunidad en la que se encuentran y se conocen políticamente.

Proposiciones

Tal vez por mi formación en Antropología insisto a mis estudiantes que necesitan establecer estrategias que puedan identificar e individualizar los actores implicados

en todo el proceso de la comunicación organizacional, diferenciar unos de otros con precisión como sujeto cliente o quién decide o aprueba las decisiones a aplicar en la estrategia, staff de la organización que será productor de contenidos, observadores del producto o servicio, organizaciones análogas o competidoras que pueden ser fuentes de información, y que a su vez pueda visualizar las intensas relaciones multicanal que existen entre ellos. Es así como los estudiantes pueden comprender el/los rol/es y necesidades del habitante de su área de influencia y cuán influyente debe o puede ser y que debe adquirir las competencias para construir respuestas con medios preexistentes o nuevos, propios o de terceros.

Preparar a las organizaciones para la globalización debe ser el papel de la academia: reforzar las estructuras instrumentales de los estudiantes, al conocer y dominar la tecnología, los programas de edición de imágenes estáticas y en movimiento. Del mismo modo es importante también afianzar las estructuras cognitivas, que les permita determinar si una imagen, un texto, una interacción o su posición en la pantalla es la adecuada para que el receptor pueda interpretar el contenido o el mensaje que se quiere transmitir: si el medio y su forma son adecuados o no y porqué. Reforzar o afianzar estas estructuras desarrolla también una actitud frente a la tecnología y determina también un uso, ya que el conocimiento profundo de un medio determina también lo comprometido que es el comunicador con su mensaje y el medio.

La globalización debe ser extendida hasta los dominios conocimiento y entendimiento donde se aborde la posibilidad de entendimiento de las culturas desde una perspectiva de alteridad o diferencia, con un primer objetivo de efectuar vínculos comerciales con otros, pero también efectuar alianzas de aproximación cruzada y hacer que otros actores se involucren en mi pensamiento y así también tomen ac-

ción. Una estrategia posible puede ser la transferencia de información por medio de la capa más superficial para llegar al conocimiento, los sentidos, multimedialmente, rompiendo los paradigmas pantalla, mouse, papel, desarrollando atractores en la red semántica neuronal evolutiva y las sinapsis, los picos eléctricos altos donde se explica la transferencia de información sea la clave para analizar opiniones, acciones humanas y así incluir o desarrollar interfaces físicas táctiles que traduzcan información cultural simultáneamente cuando es generada. El interés en los medios no estará en la posibilidad de traducir de un idioma a otro, sino sería una posible transcripción de sentido, no de idioma, sino que también traduzca lenguaje corporal, no verbal, gestos, slangs, elementos de la cultura que pueden agruparse por intensión (sentido), dentro de una cultura conocida para poder comunicarnos con otra cultura. Es aquí donde también las teorías de la interpretación, la metáfora y las expresiones simbólicas permite que se extienda el campo de las expresiones significativas que pueden adoptarse como representaciones culturales ahora globales.

Para llegar a la meta donde una organización se entiende en comunidad, en toda una ciudad, una región, masivamente, debe responder con creatividad las demandas del mercado al que se enfrenta. Hay una relación directa entre creatividad y la cultura, entre más cultura, más creatividad. La inteligencia en la gestión de mercados globalmente debe ser capaz de analizar y desarrollar imágenes, gráficas, datos, rostros, gestos, sensaciones, clima organizacional, tensiones del mercado, cables eléctricos, lenguajes de programación, luego la enorme creatividad casi evolutiva de las redes sociales ahora usadas para nuevos propósitos más solidarios, usos inteligentes de transparencia de gobierno abierto. Las organizaciones más innovadoras toman riesgos, involucran las reacciones de sus usuarios donde la primera reacción fue concebir a



la tecnología como la que modifica el mundo frente a cómo la tecnología puede ser usada para generar otras realidades ahora solidariamente, como una gran colmena de pensamientos creativos.

“Sobre el reconocimiento del carácter necesariamente condicionado, construido y cultural –y por lo tanto, políticamente connotado– de los actos de ver: no sólo el más activo de mirar y cobrar conocimiento y adquisición cognitiva de lo visionado, insisto, sino todo el amplio repertorio de modos de hacer relacionados con el ver y el ser visto, el mirar y el ser mirado, el vigilar y el ser vigilado, el producir las imágenes y diseminarlas o el contemplarlas y percibir las... y la articulación de relaciones de poder, dominación, privilegio, sometimiento, control ... que todo ello conlleva.” (Brea 2005, 8)

Así como plantea Brea, el acto de mirar o simplemente ver, tener un punto de vista, manchar con la mirada, dar clic, producir acciones urbanas también incluiría el acto en sí mismo hace parte de los dominios del poder y la política. Desde la urgencia de desarrollar un equipamiento analítico amplificado, un mutilaje conceptual indiscriminadamente transdisciplinar capaz de afrontar críticamente el análisis de los efectos performativos que de las prácticas de ver se siguen en producción de imaginario (Brea 2005, 9), de representaciones y ello teniendo en cuenta el tremendo impacto político que tal producción de imaginarios sociales conlleva, por su efecto decisivo en cuanto a sus formas posibles de reconocimiento de su propia identidad.

Referencias bibliográficas

- Araujo, Inesita (2002) Orozco Gómez, Guillermo (ed.). *Recepción y mediaciones*. Norma, Bogotá
- Barbero, Jesús Martín. (1998) *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Convenio Andrés Bello, Bogotá.
- Bosco, Alejandra (2009), "Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación del profesorado: lineamientos, actualidad y prospectiva" en *Razón y Palabra*. Recurso electrónico en <http://issuu.com/razgrid/docs/ryppdf>
- Brea, José Luis. (2005) "Epistemología política de la visualidad" en *Estudios Visuales*. Akal, Madrid.
- La Ferla, Jorge (1999) *Medios audiovisuales. Ontología, Historia y Práxis*. Eudeba, Buenos Aires.
- Flores, Fernando, Spinosa, Charles y Dreyfus, Hubert (2000) *Abrir nuevos mundos. Iniciativa empresarial, acción democrática y solidaridad*. Taurus, Madrid.
- Amaury Daele, Nathalie Deschryver, Dorel Gorga, Manfred Künzel, O.E.I. <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article5053> del 8 de junio de 2009
- McLuhan, Marshall; FIORE, Quentin; AGEL, Jerome (comp.) (1967). *El Medio es el Masaje, Un Inventario de efectos*. Paidós, Barcelona.
- RICOEUR, Paul (1995). *Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI, Universidad Iberoamericana, México.
- Varela, Francisco (1996) *Conocer*. Gedisa, Barcelona. (ed. orig. "COGNITIVE SCIENCE. A CARTOGRAPHY OF CURRENT IDEAS", 1988)
- Scolari, Carlos A. (2009). *Alrededor de la(s) convergencia(s), Conversaciones teóricas, divergencias conceptuales y transformaciones en el ecosistema de medios*. Signo y Pensamiento No. 54. Volumen XXVIII. Pp 45-55. Universidad Javeriana, Bogotá.

Educación ambiental y salud, un solo propósito¹

JUAN CARLOS CARMONA HERNÁNDEZ²

Resumen

Ya hace varias décadas entidades mundiales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en compañía de algunos países industrializados y otros menos desarrollados, vienen impulsando estrategias y acciones en pro de nuestro medio ambiente. En el Taller Internacional en Educación Ambiental de Belgrado en 1975, se empieza a hacer más énfasis en el aspecto de educación ambiental y en 1992 en la Agenda 21 de la ONU se reorienta el sentido de educación ambiental hacia el aspecto de desarrollo sostenible. Con el fin de mejorar la calidad de vida, preservar nuestro medio ambiente y tratar de mitigar algo del daño ambiental actual, las teorías y definiciones de las décadas anteriores deben ser re-reorientadas, desde el concepto básico y ecológico de medio ambiente enfocado al desarrollo sostenible y los procesos productivos, hasta la aplicación de todo lo anterior en el campo de la salud en general para todas las especies vivas.

Es necesario darle más difusión y aplicabilidad a la educación ambiental en todos los niveles de la educación, y en los niveles de educación superior se deben concentrar los procesos investigativos y de producción de alta calidad que ayuden al impulso y ejecución de proyectos y acciones eficientes, que beneficien nuestro medio ambiente. Todo el trabajo ambiental que desde la academia se viene haciendo en casos como Filipinas, Costa Rica y los Estados Unidos, debe servir para promover, no solo la acción comunitaria en tareas ambientales, sino un posible aumento en la comprensión y valoración de las personas, por el medio que los rodea; lo que necesariamente traduce en espacios más apropiados y mejores niveles de salud ambiental que pueden ser aprovechados para las diferentes actividades productivas y de desarrollo sostenible de todas las comunidades. Corroborar la importancia de la relación educación ambiental-salud es muy fácil, si se tienen en cuenta la multitud de enfermedades ocasionadas por un medio ambiente contaminado (a nivel atmosférico) y las enfermedades respiratorias, para citar solo un ejemplo. La observación de casos clínicos directamente aplicados a los efectos de un medio ambiente poco favorable para las comunidades, es la reiteración a la necesidad de llevar de la mano los campos de educación ambiental y salud.

Palabras clave: medio ambiente, educación, ambientes saludables, acción, participación comunitaria, desarrollo sostenible, salud, infección respiratoria.

1 Recibido: Septiembre 30 del 2009. Aprobado octubre 15 del 2009.

2 Nacionalidad, colombiano. Docente Facultad de Medicina Universidad de Manizales, Estudiante III Cohorte Maestría en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente de la Universidad de Manizales. Correo Electrónico. jucaca@umanizales.edu.co



Environmental education and health, one main purpose

Abstract

Several decades ago many worldwide groups such as The United Nations (UN), along with some industrialized and less developed countries have been leading strategies and actions towards the benefit of our environment. Since The International Workshop on Environmental Education in Belgrade 1975, more emphasis has been gathered towards environmental education, and in 1992 in the UN's Agenda 21 the sense and definition of environmental education is shifted towards sustainable development. With the goal of improving the quality of life, environmental preservation and with the aim to diminish the current environmental degradation, all theories and previous environmental definitions have to be redefined again. Starting out with the basic ecological meaning of environment focused on sustainable development and productive actions towards the application of previous ideas and actions in general health issues of all kinds of living organisms.

It is necessary to widen and apply the concept of environmental education in all educational levels; in higher education is where all specialized research and environmental productivity should be centered. All these, aiming to lead and apply projects that could benefit our environment; the results of such different types of academic behavior and actions will promote and motivate communities in different environmental fields, resulting in more understanding and care for our environment, better quality of air, surroundings and environmental factors to develop of kinds of production and activities that contribute to sustainable development in all communities. It is very easy to prove the importance in the relation environmental education-health, considering the vast number of diseases induced for different environmental factors (in the case of pollution, as an example), respiratory infection is one of the cases. The revision of clinical cases and its analysis applied directly to the very unfavorable effects of a polluted environment, highlights the need to join and work efficiently the fields of environmental education and health.

Key words: environment, education, healthy environment, community action and participation, sustainable development, health, respiratory infection.

1. Ingeniería en las definiciones: conceptos teóricos para reconstruir, reorientar y ser aplicados como base sólida para la conexión educación ambiental-salud

1.1 Teorías generales y necesidades locales

Desde mediados del siglo pasado se viene incluyendo y utilizando muchos conceptos teóricos alrededor del tema del

medio ambiente; pero el estudio, interpretación y aplicación de estas teorías no es igual a nivel global. No tiene la misma aplicabilidad impartir educación ambiental sobre ecología y desarrollo sostenible en un país industrializado y en uno en vías de



desarrollo; de forma similar, no es aplicable hablar de uso racional del agua en un país donde no se disfruta del servicio básico de agua potable. Es por consiguiente indispensable orientar la educación ambiental basada en las necesidades locales y las condiciones ambientales específicas de cada región.

Entre los muchos conceptos teóricos que desde algunas décadas anteriores se usan en relación al medio ambiente, en la mayoría de las definiciones de educación ambiental eficiente se hace énfasis en la responsabilidad del individuo y la sociedad para tomar acciones apropiadas que beneficien el medio ambiente y la comunidad (Venkataraman 2008, 8). En el Taller Internacional en Educación Ambiental de Belgrado en 1975, se empieza a hacer más énfasis en el aspecto de educación ambiental y en 1992 en la Agenda 21 de la ONU se reorienta el sentido de educación ambiental hacia el aspecto de desarrollo sostenible y la necesidad de trabajar desde diferentes frentes del saber y la investigación. Desde finales de 1977 después de la Conferencia de Estocolmo, un resultado de la inquietud en lo relacionado al medio ambiente, fue la iniciación de programas universitarios en el tema, un ejemplo local, es la fortuna de contar en nuestra Universidad con la Maestría en Desarrollo Sostenible en sus modalidades presencial y a distancia; sin embargo, se hace claro que la instalación y acreditación de muchos de estos programas de educación superior son solo parte del componente total, en la solución a las actuales situaciones ambientales. Consecuentemente, la interacción de las diferentes ramas del conocimiento es urgente, y para el caso de la salud y la educación ambiental, los beneficios que se pueden alcanzar, una vez se articulen de manera eficiente los dos campos, se podrán ver en la salud general con la aplicación de programas de promoción y prevención.

A pesar de la concientización que se tiene de los aspectos alrededor del medio

ambiente y de los muchos esfuerzos de muchos países en su afán de mejorar tecnologías y legislación para amainar el deterioro ambiental, estamos obligados a reconocer que las acciones de mitigación planteadas y empleadas hasta el momento se muestran insuficientes y que el deterioro ambiental continúa siendo inminente y más amenazante cada vez (Venkataraman 2008, 9). Desafortunadamente en muchos casos, se crea conciencia ambiental más fácilmente, una vez empiezan a sufrir las consecuencias negativas en el deterioro y contaminación del aire que respiramos o del agua que consumimos; bien lo resalta el Profesor Anthony Leiserowitz de la Universidad de Yale en su trayectoria investigativa del tema, “tomará riesgos de conocimiento a nivel individual y general para motivar al cambio.” Los aspectos ambientales son muy complejos y requieren de la participación de muchas disciplinas con el ánimo de lograr mejores resultados que beneficien todo tipo de comunidades, desde las que habitan en países industrializados hasta las más marginadas en países en vías de desarrollo; por esto es muy relevante la redefinición de las teorías y su aplicación a cada caso y en cada comunidad considerando todos sus aspectos como educación, cultura, diversidad, ética, salud y aspectos jurídicos (Venkataraman 2008, 9).

1.2 Diferentes bases o motivaciones en la construcción ambiental

Con el inicio de la inquietud y acción ambiental desde el siglo pasado, son muchas las manifestaciones conceptuales que se han venido proponiendo, como también muchos proyectos y legislación alrededor de la situación ambiental. Un primer llamado de atención se presenta en la pasada década de los 70 y aspectos como la explosión demográfica, compuestos fosforados en los detergentes y plomo en los combustibles y el aire; posteriormente, terminando los 80s, se enfatiza la amenaza al medio ambiente en desechos biológicos y su inminente riesgo



de contaminación en las personas, producidos en hospitales y centros de prácticas clínicas. La motivación actual en temas ambientales se centra en la educación ambiental y la necesidad de actuar, más que de seguir tratando de comprender teorías y analizando proyectos o ideas. La educación y la interacción con otras disciplinas del saber, como la medicina, son los aspectos que motivan esta tercera etapa en el marco conceptual del medio ambiente (Weilbacher 2008, 6).

La historia y evolución de la humanidad se hace cada vez más, una carrera entre la educación y los periodos de catástrofe; esta es una frase ampliamente utilizada. El mundo progresa quizás de manera desordenada y con muchos tropezones, y es aquí donde la educación ambiental entra a jugar un papel demasiado relevante en lo que respecta al cuidado del medio ambiente actual y la preservación del mismo, para las generaciones futuras. Los inevitables cambios en nuestra forma de actuar y de interactuar con el medio ambiente se deben hacer cada vez más eficientes y aplicables a cada región y a cada cultura; se necesita entonces un cambio, o reestructuración en las teorías con la ayuda de la educación ambiental y hacer que estos conceptos sean más válidos y aplicables (Weilbacher 2008, 7). Es vital en este punto la concientización y acción en temas ambientales, como también la difusión de la información, educación de nuestros estudiantes y la preparación de las nuevas generaciones en todo lo relacionado a la cultura del medio ambiente, empezando desde sus sitios de vivienda y progresando a su ecosistema escolar y laboral.

1.3 Preparación y acción de las presentes y futuras generaciones en temas medioambientales

Se han desarrollado, en las últimas décadas, programas académicos que proveen experticia técnica y administrativa para estudiantes en carreras con relación

al medio ambiente y la salud. El reto para muchos de estos profesionales es trabajar con otros colegas, de diferentes áreas del conocimiento, culturas y países. Mientras que el reto para los educadores, después de identificar las teorías viables para cada grupo de estudio o región, es el de asegurar que sus estudiantes adquieran las habilidades necesarias para atacar la complejidad de la situación ambiental; aun más importante y relevante, es el reto de motivar la acción y ejecución de actividades válidas y eficientes en cada región (Silverman y cols. 2007, 182).

En investigaciones comparativas para estudiantes Costarricenses y Estadunidenses, matriculados en programas ambientales de educación superior, se buscó ampliar conocimientos en aspectos relacionados a la identificación de puntos críticos sobre el medio ambiente, actitudes sobre el papel del profesional en estos campos, la severidad en algunos casos y la necesidad de desarrollar herramientas eficientes en la investigación de los efectos negativos sobre el medio ambiente. Los resultados del trabajo, demuestran que ambos grupos comparten ideales e identidades en varios aspectos ambientales, pero ninguno muestra un alto nivel de entendimiento, de los problemas ambientales a nivel mundial. También se identificaron problemáticas con relación al liderazgo y ejecución de actividades eficientes para las regiones locales e internacionales (Silverman y cols. 2007, 190). Se evidencia cada vez más, la necesidad de reforzar la acción educativa eficiente y aplicable en cada grupo de estudio o región específica; esta exigencia, una vez suplida, conllevaría a incrementar las posibilidades de ejecutar programas interdisciplinarios de desarrollo general en las comunidades. De esta manera son programas eficientes, para citar solo dos ejemplos, los que se puedan articular entre los campos de la ingeniería civil y el medio ambiente, como también los que se ejecuten desde la educación ambiental y la salud.

2. Requerimientos desde la academia y su aporte en la participación comunitaria

2.1 Requisitos y programas académicos orientados al medio ambiente

Los programas académicos en cualquier nivel y campo del conocimiento, se deben construir y orientar hacia situaciones prácticas y aplicables a nivel local y global. La preparación y requisitos para los futuros profesionales en temas del medio ambiente, varían en muchos aspectos; Gwyneth Moody y sus colaboradores, reportan en el año 2005 que la Universidad de Georgia en Estados Unidos, es una de las pocas universidades que tiene como requisito, en sus programas de pregrado, el curso de conocimientos ambientales, establecido desde el año 1993. Pero a pesar de los esfuerzos y variedad en el currículo académico que este programa universitario ofrece, se ve una vez más, la falla conectiva entre la teoría y la aplicación eficiente de ella. El estudio de Moody demuestra que el requisito es ampliamente aceptado y relevante, pero falta coordinación y liderazgo, en el papel central que juega la Institución con relación a los temas ambientales y su aplicabilidad (Moody y cols. 2005, 4).

Desafortunadamente, el conocimiento inadecuado de las interacciones del hombre con el medio ambiente y el estado actual del mismo, reducen la capacidad de mantener estados saludables favorables, productividad en diferentes sectores como industriales y agrícolas, por consiguiente menor grado de sostenibilidad de la naturaleza. Es necesario entonces que este conocimiento y aplicabilidad ambiental, se construyan e incluyan en todos los diferentes campos y niveles de la educación, para así tener mayores posibilidades de aplicar las estrategias y realizar acciones de mitigación y prevención de manera progresiva y cada vez más aplicada y eficiente.

Por otro lado, son también muchos los casos de acción eficiente y aplicada de las teorías sobre el medio ambiente. Como se plantea anteriormente, el riesgo y las diferentes amenazas ambientales hacen que algunas comunidades participen más rápida y eficientemente, en comparación con muchas otras, en relación a su situación ambiental. Para el caso de Filipinas, el cual vive actualmente períodos de grandes inundaciones, lo que ha conllevado a grandes pérdidas, desde el aspecto de la salud general, hasta la productividad y economía nacional. Son y han sido muchos los factores ambientales que afectan la población Filipina; muchos habitantes continúan haciendo uso inadecuado de los recursos naturales, pero la conciencia ambiental en general ha mejorado, lo cual contribuye a la formación ambiental, en donde los estudiantes y la academia, son un factor determinante (Sia Su 2007, 43).

Diferentes estudios han buscado analizar el comportamiento y la conciencia ambiental de los estudiantes universitarios en este país asiático, que según la Comisión Internacional de Educación Superior, para el año 2004 se contaba con 2.420.856 estudiantes universitarios. Según las propuestas en esta investigación, el éxito para enfrentar las situaciones ambientales, radica en el grado de asimilación de los estudiantes, con respecto a la complejidad de los aspectos ambientales y las posibilidades de desarrollo sostenible en su país. Se enfatiza no solo en la necesidad de comprender las teorías, sino de divulgar, motivar y aportar desde su saber o futura área laboral, con el fin de ser competentes desde la productividad y la economía sostenible. Como resultados del estudio, se nota que la mayoría de los estudiantes de nivel superior, son conscientes de la situación ambiental de su nación y que deben usar esta cualidad para trabajar en pro del medio ambiente; consideran además, que es posible mantener una



economía próspera y un medio ambiente saludable (Sia Su 2007, 45).

2.2 Más que imponer requisitos, se requiere de acción y participación ambiental

El Instituto Nacional de Ciencias Ambientales y Salud, desde su división de Investigaciones Especiales en los Estados Unidos, desde 1993 ha patrocinado muchos proyectos educativos, nueve proyectos establecidos y ejecutados en el período 2000-2007, permitieron la investigación de los efectos en las prácticas de enseñanza y el nivel de aceptación y respuesta de los estudiantes, usando materiales curriculares de las ciencias de la salud y el medio ambiente, integrados a otras disciplinas académicas (Haney y cols. 2007, 26). Entre los resultados de algunos de estos estudios, teniendo en cuenta la necesidad de progresar en lo referente a prácticas ambientales eficientes y aplicables, se demostró que la integración en diferentes áreas del conocimiento, fue de beneficio para los estudiantes, en la medida en que mejoró la asistencia general, se redujeron los problemas disciplinarios y se reforzó la motivación. Otros resultados mostraron beneficios de esta integralidad, desde el progreso en el nivel académico y actitud, con respecto al proceso de aprendizaje (Haney y cols. 2007, 32).

Es importante desde el punto de vista no solo de la integralidad, sino desde la participación activa que conlleva a la asimilación de teorías y al aprovechamiento y apropiación del conocimiento. Bien se corrobora esta práctica en nuestra Universidad, en las clases de ecología del Doctor José Gildardo Ríos D. con los estudiantes de cuarto semestre del programa de Medicina, donde no se quedan revisando teorías, sino que se centran en la realización de campañas educativas y de motivación sobre temas del medio ambiente. Esto lo podemos ver en sus trabajos sobre ahorro y uso adecuado del agua y la reutilización y el uso racional del papel; campañas que se pueden apreciar en los baños y corredores

de la universidad; actividades ambientales que deberían ser integradas a otras facultades o programas académicos. El tipo de acercamiento ambiental empleado en este ejemplo, se define como educación basada o apoyada en el medio ambiente; la cual es una técnica pedagógica de educación ambiental, en la que el profesor usa el medio ambiente local, como contexto para la integración de sujetos y situaciones que pueden participar y que se presentan también, en aspectos más generales o globales (Ernst 2007, 19).

Se recalca entonces la importancia de los esquemas de educación localizada; por lo que permiten arraizar el aprendizaje en un medio ambiente local, el cual es familiar y aplicable a cada estudiante. Procesos educativos de esta clase se alinean con las metas de mejorar la producción y logros a nivel de la educación ambiental. Otro objetivo esperado con lo anterior, es el de formar una sociedad sostenible, una vez se logre por parte del estudiante, la apropiación del sentido de conectividad que el tiene con el medio ambiente local (Meichtry y Smith 2007, 25).

De manera similar se le debe dar más participación a la comunidad en general en los procesos de educación e investigación en su respectivo medio ambiente. La investigación con participación de la comunidad en aspectos como salud, medio ambiente y salud ocupacional, requiere de la asociación de diferentes actores directamente interesados o afectados, por el estado ambiental y las situaciones positivas o negativas que se deriven del mismo (Rao y cols. 2004, 7). Son muchos los temas que enlazan el medio ambiente y la salud general; igualmente serían muchas las diferentes estrategias y acciones que se deben ejecutar, con el fin de impulsar los procesos de prevención y promoción de la salud. Un aspecto benéfico en relación a la aplicación y unión de los campos de la educación ambiental y la salud, es el de las enfermedades respiratorias, causadas por diferentes factores ambientales.

3. La necesidad de un acercamiento, entre los campos de la salud y el medio ambiente, caso específico en contaminantes atmosféricos y enfermedades respiratorias

La necesidad por acercar y entrelazar los campos Salud y Medio Ambiente se hace cada vez más necesaria, pero a esta dinámica se le debe trabajar con más rigurosidad y eficiencia, con el objetivo de incrementar los beneficios para la comunidad en general. El paradigma básico, para atacar las exposiciones a la contaminación atmosférica y su influencia en la salud humana, requiere de mayor entendimiento acerca de las fuentes de exposición, los niveles y el daño que los diferentes factores ambientales causan en el sistema respiratorio (Kurmi y cols. 2007, 229). Estudios exploratorios que relacionen estos campos de las ciencias sociales, naturales y ambientales, son indispensables para ayudar en los procesos de promoción y prevención que deben ser incluidos en el sistema de salud Colombiano.

Una de las principales causas de muertes infantiles a nivel mundial, y más común en países en vías de desarrollo, es la Infección Respiratoria Aguda (IRA); la cual suma un tercio de las muertes totales, en niños con edades de 0 a 5 años (Herrera—Rodríguez 2007, 422). El medio ambiente, considerando el aire y la contaminación ambiental, es uno de los factores responsables de estas infecciones. Incluyendo influenza y neumonía, en el mundo mueren alrededor de 3,5 millones de personas cada año, por causa de las IRA; solo en Estados Unidos, el número de personas fallecidas es de 30.000 a causa de esta infección, las cuales se dan principalmente, en niños menores de 4 años. En Colombia se reporta que la IRA, ocupa los primeros lugares de morbilidad en niños

con edades de 0 a 5 años; lo anterior se presenta en municipios con más necesidades básicas insatisfechas (Velandia y cols. 2007, 5). En este punto entra a jugar un papel importante, el medio ambiente y los servicios básicos de sanidad, como lo son el agua potable y el aire limpio. Para el caso local, Solsalud EPS, Caldas en el año 2006, cataloga a las IRAs en las 3 primeras causas de consulta, en pacientes con edades de 0 a 14 años, con mayor incidencia en niños hasta los 4 años de edad (Solsalud EPS Caldas 2006, 3). Esta situación demuestra la necesidad por la inclusión ejecución de proyectos en salud y medio ambiente, que apunten a reforzar los programas actuales de promoción y prevención, que tienen las secretarías de salud a nivel nacional.

Las enfermedades respiratorias, son la mayor causa de mortalidad infantil en países en vías de desarrollo, como también la mayor causa de morbilidad en países desarrollados; gran parte de estas enfermedades son causadas, impulsadas o propagadas por factores ambientales, y muchos aspectos del medio ambiente, una vez identificados y mejorados, son importantes para la prevención en este tipo de enfermedades. El efecto ambiental, en relación a las enfermedades del sistema respiratorio como la IRA, no es susceptible solo a la población infantil; es delicado manifestar por consiguiente, que el número actual de adultos jóvenes afectados por este tipo de enfermedades respiratorias, se encuentra notablemente aumentando (Technical Working Group 2003, 24).



4. Inclusión, más que una conclusión

Teniendo en cuenta que los aspectos de nuestro medio ambiente y su situación actual demandan de mayor preparación y acción inmediata, eficiente y aplicada a cada región, mas que concluir y cerrar esta proposición educativa, me permito ofrecer la inclusión de los interesados en la participación y apoyo con actividades y estrategias que convoquen los campos de la educación ambiental y la salud. Es de apreciar entonces la importancia de la participación, no solo desde la sociedad académica sino también de la comunidad en general, con el objetivo claro de trabajar en pro del medio ambiente específico para cada uno; lo cual, con acciones eficientes y aplicables se puede traducir en movimientos de mas alcance, alta repercusión y beneficio global.

Afortunadamente ya contamos en nuestro medio local con programas especializados, como las maestrías en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente que ofrece la Universidad de Manizales, además de un vasto número de especialistas, en lo relacionado al medio ambiente; también tenemos el acceso a la información mundial con respecto al estado actual del medio ambiente y sus futuras proyecciones; contamos además con un sin numero de ejemplos dolorosos, de los muchos efectos negativos del medio ambiente mal utilizado y las consecuencias devastadoras de la naturaleza, lo que nos deja solo con la necesidad de actuar. Mas importante que seguir revisando teorías y conceptos ambientales, es necesario concientizarnos que es ahora donde debemos, desde la academia, impulsar acciones que beneficien nuestro medio ambiente, con el fin de preservarlo para las futuras generaciones, mitigar algo del daño actual o al menos de educar a nuestra comunidad. En este sentido, la articulación e interacción

eficiente en las diferentes facultades de la educación y las ciencias de la salud, debe abanderar procesos educativos y campañas de prevención y promoción de la salud general, no solo desde las entidades prestadoras de servicios en salud, sino desde todas las instituciones de formación académica en los diferentes niveles de la educación.

La educación ambiental, desde los primeros años de formación del estudiante, debe mostrar las muchas formas de aplicación y beneficios que este campo ofrece. Relacionar y aprender conceptos ambientales, con realidades y necesidades de cada región o cada familia, hará que estos procesos educativos, sean más fácilmente asimilados y puestos en práctica por los estudiantes. Son muchos los beneficios que este tipo de dinámicas educativas, ofrece a las comunidades, no solo locales, sino globales; para el caso específico de la promoción y prevención en salud, un proceso eficiente y adecuado de educación ambiental, bien aplicado y orientado, se vería muy positivamente reflejado en mejores índices de calidad de vida y de salud general.

La integralidad de los diferentes campos del saber, se hace hoy más relevante y vital para cumplir con el deseo de originar más y mejores cambios en la calidad de vida de nuestras comunidades. La educación ambiental y la salud son ejemplos de ejes articuladores, para lograr acciones que beneficien el estado actual del medio ambiente; no por esto son los únicos aportes válidos. Desde todas las ramas del conocimiento y los diferentes niveles de la educación, la docencia debe incluir e integrar los diferentes aspectos y acciones ambientales que apunten a la concientización y motivación de nuestros estudiantes y la comunidad en general.

Bibliografía

- Venkataraman, B., (2008), Why Environmental Education? *Environment*, Vol. 50, Number 5, pgs. 8 – 10.
- Weilbacher, M., (2008), Green Tsunami Rising: Environmental Education's Third Wave. *Green Teacher*, Spring 2008; 83, pgs. 4 – 8.
- Silverman, G.; Chaves Arce, J. y Mata, C., (2007). Preparing the Next Generation of Environmental Health Professional: A comparison between Costa Rica and United States Academic Programs. *Environmental Practice*, 2007; 9:179 – 194.
- Moody, G., Alkaff, H. y Garrison, D., (2005). Assessing the Environmental Literacy Requirement at the University of Georgia. *The Journal of Environmental Education*, Summer 2005; 36, 4, pgs. 3 – 9.
- Sia Su, G., (2008), Environmental worldview and concern of college students in the Philippines. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 9 No. 1, 2008; pag. 39 – 47.
- Haney, J., Wang, J., Keil, C. y Zoffel, J., (2007), Enhancing Teacher's Beliefs and Practices Through Problem-Based Learning Focused on Pertinent Issues of Environmental Health Science. *The Journal of Environmental Education*, Summer 2007; Vol. 38, No. 4, pgs. 25 – 33.
- Ernst, J., (2007), Factors Associated with K-12 Teacher's Use of Environment-Based Education. *The Journal of Environmental Education*, Spring 2007; Vol. 38, No. 3, pgs. 15 – 31.
- Meichtry, Y. y Smith, J., (2007), The Impact of Place-Based Professional Development Programs on Teacher's Confidence, Attitudes, and Classroom Practices. *The Journal of Environmental Education*, Winter 2007; Vol. 38, No. 2, pgs. 15 – 31.
- Rao, P., Arcury, T. y Quandt, S., (2004), Student Participation in Community-Based Participatory Research to Improve Migrant and Seasonal Farmworker Environmental Health: Issues for success. *The Journal of Environmental Education*, Winter 2004; Vol. 35, No. 2, pgs. 3 – 15.
- Kurmi OP, Ayres JG., (2007). The non-occupational environment and the lung: opportunities for intervention. Department of Environmental and Occupational Medicine, Liberty Work Research Centre, University of Aberdeen, United Kingdom; *Chron Respir Dis* 2.007; 4: 227 - 236.
- Herrera-Rodríguez D, De La Hoz F, Mariño C, Ramírez E, López JD, Vélez C. (2007). Adenovirus en Niños Menores de Cinco Años. Patrones de Circulación, Características Clínicas y Epidemiológicas en Colombia, 1.997-2.003. *Rev Salud Pública* 2007; Volumen 9 (3):420 - 429.
- Velandia M, Rey G, De La Hoz F. (2007). Consideraciones para la introducción de la vacuna contra influenza en Colombia. Ministerio de Protección Social, República de Colombia, 2.007, pgs 1 – 8.
- Solsalud, EPS, Caldas (2006). Indicadores Básicos de salud de la población afiliada a Solsalud, 2.006, pgs. 1 – 6.
- Technical Working Group on priority disease, subgroup Respiratory Health (2003). Baseline Report on Respiratory Health in the Framework of the European Environment and Health Strategies. December 2.003, pgs. 1 - 59.

Miedos o encuentros en la tras escena del arte¹

AUTOR. FRANCISCO JAVIER PARRA CORREA ²

Resumen

La ya no tan reciente aparición de las creaciones electrónicas y digitales ha generado en las academias tradicionales de arte una serie de reacciones que van desde una mirada que ve en ellas el escape del encierro disciplinar, hasta aquellas que ven en estas producciones la pérdida de valores fundamentales para la practica del arte.

Es bajo esta motivación que abordamos las creaciones de este tipo para referirnos no a las diferencias de tipo técnico, sino a los cambios de concepto y sentido que están implícitos en estas nuevas producciones de la experiencia humana.

Es por esta razón que tomamos referentes teóricos y nos alejamos de problemas prácticos para acercarnos a algunos de los motivos que generan esos temores en el campo de la formación académica del arte y que luego son reflejados en la práctica profesional.

Hacia el final dejamos entrever que estos acercamientos a las transformaciones del mundo expresivo no son nada nuevo. Y que lo que en este momento se experimenta es producto de sucesos históricos que lo han antecedido, dejamos en este punto la puerta abierta a la exploración de estos referentes.

Palabras clave: Investigación – creación, artes, método investigativo, sujeto, imaginación y creatividad.

Fears or meetings after the scene art

Abstract

The not so recent emergence of electronic and digital creations generated in traditional art academies a series of reactions ranging from a viewpoint that sees in them the escape of disciplinary confinement, to those who see these productions the loss of values fundamental to the practice of art.

It is in this motivation that we address the creations of this kind to refer not to technical differences, but to changes in concept and meaning that are implicit in these new productions of the human experience.

That's why we make concerning theoretical and practical problems we leave to approach some of the reasons that create such fears in the academic field of art and which are then reflected in professional practice.

Towards the end we glimpse that these approaches to expressive changes in the world are nothing new. And that what is experienced at this time is the

1 Recibido: Septiembre 29 del 2009. Aprobado octubre 13 del 2009.

2 Nacionalidad, colombiano. Profesor de la Universidad de Caldas, Departamento de de Artes Plásticas Manizales, Colombia, francisoparrac@gmail.com

product of historical events that have come before, we here the door open to exploring these references.

Key words: Art, technology, time and space electronics.

Introducción

Lo que motiva el ejercicio de escritura de este ensayo es la sospecha y en especial el temor que genera en los maestros de artes del departamento de Artes Plásticas, de la Universidad de Caldas, la fuerte “intromisión” de las tecnologías electrónicas y digitales dentro del campo del arte.

Podríamos iniciar este recorrido hablando del arte y quizás para exponer de una forma más clara y directa lo que pretendemos decir, citaríamos a algunos de los que a nuestro juicio son considerados como principales representantes de este campo del conocimiento y de la expresión humana.

La tarea emprendida de este modo exigiría de nuestra parte un gran esfuerzo para elaborar los criterios que permitirían categorizar a esos exponentes principales del arte. Pero optaremos mas bien por acercarnos un poco a lo que genera esta dificultad, es así como citaremos a F. Nietzsche, en un pequeño aparte que sirve de “introducción” por así decirlo, a la *Microfísica del Poder*, de Michel Foucault. En el cual se refiere a la genealogía de la moral, y de donde extraemos estas palabras “*Paul Ree se equivoca, como los ingleses, al descubrir las génesis lineales, al ordenar, por ejemplo, con la única preocupación de la utilidad, toda la historia de la moral: como si las palabras hubiesen guardado su sentido, los deseos su dirección, las ideas su lógica; como si este mundo de cosas dichas y queridas no hubiese conocido invasiones, luchas, rapiñas, disfraces, trampas.*”³

Es claro que nuestra pretensión no es establecer la génesis del concepto arte,

mas bien las palabras de Nietzsche sirven en este texto de desencadenante metafórico para acercarnos a lo que constituye motivo de preocupación de los artistas. Cuya formación académica genera sospechas sobre la “Invasión” de las nuevas tecnologías electrónicas y digitales en el campo del arte y trasladar esta discusión al concepto arte.

Perdidas o quizás retornos

La zona gris en la que parece haber entrado el arte en su relación con las nuevas tecnologías electrónicas y digitales, tiene que ver con el cambio de valor de aquello que constituía su soporte, el espacio físico y los procesos atados a la transformación física de los materiales, o como lo formula Armando Silva respecto al urbanismo, cuando nos deja ver “una sobrevaloración del aire sobre la tierra”⁴ para referirse al traslado de los problemas del espacio a los problemas del tiempo.

Este nuevo “soporte” parece desvanecer el espacio - obra para convertirlo en tiempo de impulsos electrónicos, que dejan de ser solo la propuesta de un autor único, reconocible y localizable, para ser obra de múltiples coautores, eliminando de paso la categoría del espectador - público. Aquí en este punto se puede percibir la pérdida de los referentes tradicionales para el arte, al traslaparse las categorías de autor y espectador en una especie de mezcla o de cambio de lugar.

Lo que esta en juego aquí no es solo la imagen -obra, como hecho perceptual, sino mas bien el soporte que sostiene, da forma y otorga sentido al trabajo de los creadores del arte. Las nociones tradicionales de

3 “Nietzsche ,F(1971). La Generalogíe, L`Histoire” en “Hommage a Jean Hyppolite”. Ed. PUG , Paris. Pág. 145-172

4 Silva, A. *eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/fabiani/textos/ArmandoSilva.doc. recuperado 15 febrero de 2009.*



tiempo y espacio en el campo de las artes son alteradas, ya que creador y espectador estaban situados en espacios y tiempos diferentes de relación con la obra. En las creaciones electrónicas y digitales estos espacios no se encuentran ya separados y coexisten en la propuesta expresiva.

Es apenas natural que frente a esta pérdida de referentes localizables (autor, obra, espectador) las manifestaciones que posean características no tradicionales sean sospechosamente peligrosas. La palabra arte aquí ya no guarda su sentido, no es dominio único de los artistas o por lo menos no es solo del virtuoso; del genio maestro, el ser que es capaz de dominar múltiples disciplinas con una inteligencia y espíritu que lo hacían un ser único, especial y constructor de la obra maestra. Las creaciones provenientes del cruce con lo tecnológico electrónico y digital, exigen la participación de varios cocreadores y entre ellos al mismo público, casi en una especie de retorno a los ritos tribales en donde lo que estaba presente era la creación de manera colectiva de vínculo con lo intangible, pero altamente perceptible.

Este regreso por vía de lo tecnológico a las raíces de la actividad humana como herramienta de construcción de la realidad, es sentida muchas veces en el campo del arte como pérdida de su sentido. Pero esta afirmación resulta demasiado dura, pues como lo anuncia Nietzsche y trasladándolo al arte y ya no a la génesis de la moral, es necesario reconocer que los deseos que orientan el sentido del arte asumen otras rutas de acercamiento a lo intangible.

El sentido como suceso en el tiempo

Esa forma inmutable⁵ como Deleuze denomina al tiempo, es para nosotros el intangible que constituye "la materia" sobre la

cual las artes electrónicas y digitales tienen sus prácticas. Ya que en la construcción de "una obra" de este tipo es necesaria la participación de los creadores en tiempo real. Este es entendido aquí como aquellas acciones que se llevan a cabo en un mismo momento sin espera alguna. Por la extensión de este texto no entraremos a definir desde una óptica más amplia el concepto de tiempo real, pero si podemos decir que el tiempo real en un sistema, constituye la parte específica en los comportamientos de este sistema y además como lo menciona Bernat G. "*La exactitud del sistema depende no sólo sobre la lógica de los resultados de cálculo, sino también en el momento en que los resultados se producen.*"⁶

Partiendo de la definición del tiempo real como aquello que sucede en el momento y sin espera, podemos ver como la participación de los colaboradores convierten a esta creación en evento, en suceso, en el que el tiempo se constituye en fundamento que le otorga sentido.

Esta ruptura de los límites entre autor y público y la desaparición del dominio exclusivo del creador sobre lo creado y su proceso, ha contribuido a pensar en una pérdida del sentido, que no es otra cosa que el traslado de este hacia el tiempo. Es por esta razón que la sincronización con el tiempo por parte de los participantes en el acto de construcción sensible redefine el sentido de lo que en términos tradicionales en el arte se ha denominado como obra.

La construcción sensible está sucediendo en el tiempo, acontece de forma permanente desligada de las ataduras del espacio físico (tierra, retomando las palabras de Armando Silva), para sucederse en la velocidad de la conexión (el aire) entre los diferentes participantes o cocreadores. Las limitaciones geográficas se desaparecen

5 Deleuze, G. (1985). *La imagen-tiempo, estudios sobre cine 2*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A

6 G. Bernat, A. Llamas, R. Puigjaner. "Diseño de Sistemas de Tiempo Real". Novática, edición especial de Sistemas de Tiempo Real, No. 129, Septiembre-Octubre, 1997.

haciendo aparecer al tiempo y la velocidad de conexión como el límite que se debe afrontar, y es justo ahí en el tiempo donde se sucede la construcción sensible.

El tiempo presentado aquí de manera general se constituye en la suma de los diferentes tiempos que invierten cada uno de los participantes al sincronizarse para dar lugar a que acontezca “la obra”.

Límites borrosos

De regreso a la pérdida del referente para el arte tradicional, ubiquemos nuestra mirada en el autor, que es el representante y contenedor de la disciplina y detengámonos un instante en lo que constituye otro elemento de sospecha para este tipo de creador.

La sincronización de los colaboradores al momento de la construcción de la “obra” evento, hace posible el cruce disciplinar ya que estos colaboradores no provienen únicamente del campo del arte, y es en el cruce disciplinar donde parecen desvanecerse los límites de las disciplinas.

Para solo nombrar un caso podemos fijarnos en el diseño y el arte, los límites de ambas disciplinas parecen trocarse y confundirse hasta el punto de no poder distinguir claramente que tanto hay de una y de otra. Y no solo por que ambas disciplinas encuentren un punto fuerte de unión en el desarrollo estético de sus producciones, sino por que además cuando se piensa en el diseño como una tercera área del conocimiento independiente y diferente de las ciencias y las humanidades. Propuesta que es presentada por Fatina Saikaly y que tiene como base las reflexiones de Bruce Archer, quien respecto de la practica del diseño muestra que este recoge un “cuerpo de conocimiento practico, basado en la sensibilidad, la invención, la validación e implementación”⁷, y es justo en este punto donde los límites se confunden a un más

dejando al descubierto que efectivamente las palabras ya no guardan su sentido,. Ya que son precisamente estas categorías (Cuerpo de conocimiento práctico, Sensibilidad, Invención, validación e implementación) que Archer nombra, las que hacen posible distinguir el arte de la estética, como para nombrar otro cruce disciplinar que nos deja ver la transformación a la que el arte se enfrenta.

Es así como al hablar del arte barios son los conceptos que parecen ser sinónimos de este, así que resulta natural muchas veces intercambiar los conceptos estética y diseño al intentar hablar del arte.

Cabe aclarar que estas preocupaciones que suelen ser muchas veces de índole académico en el campo de las artes, se ven superadas en la práctica.

En cuanto la creación de vínculos entre diseño y arte se pueden destacar los movimientos de vanguardia como es el caso del constructivismo soviético, la Bauhaus, que nos han demostrado que estas diferencias disciplinares son abordadas en la práctica. Respecto a este debate y algunas de sus resoluciones podemos acercarnos a Alex Coles, quien frente a las vanguardias antes mencionadas dice: “Por diferentes vías, ellos respondieron a las implicaciones tecnológicas y políticas de la industrialización para adelantarse a nuevas relaciones entre la esfera autónoma del arte y la producción masiva del diseño de la cultura industrial. El resultado ha sido una nueva forma de practica donde los bordes tradicionales de cada disciplina son renegociados.”⁸ Es precisamente esta renegociación la que estimula la creación y practica del arte por medio de la tecnologías electrónicas y digitales, haciendo posible la emergencia de una nueva relación y un nuevo sentido de la palabra arte.

Sobre los consecuentes miedos y angustias que representa la pérdida de los

7 Saikaly, F. http://ead.verhaag.net/fullpapers/ead06_id187_2.pdf. Recuperado 16 de febrero de 2009

8 Coles, Alex. (2007). Design and Art. Cambridge, MIT



sistemas de referencia sobre los que se basa una disciplina. Cabe anotar que son las comunidades disciplinares las que permiten el fortalecimiento de lo que deben ser las estructuras que definen los límites disciplinares. Y que en el caso del diseño se muestran cada vez más sólidas y definidas, mientras que en el arte en nuestro contexto nacional su construcción aun se está pensando, lo cual contribuye a generar más desconcierto frente a la posición que se debe asumir de cara a este reto de un campo de renegociaciones.

No se trata pues de tomar partido, como si fuera una contienda, sino más bien de reconocer el carácter siempre cambiante de conceptos y palabras que definen nuestra posición frente a la realidad. Así concluye Nietzsche “[...] *si no para reencontrar las diferentes escenas en las que han jugado diferentes papeles; definir incluso su ausencia, en el momento en el que no han tenido lugar*”.

Conclusión

Lo que nos encontramos en las creaciones que hacen uso de las tecnologías electrónicas y digitales de colaboración no es otra cosa que el natural cambio de sentido de las palabras y por lo tanto de la realidad y de cómo se percibe. Dicho cambio genera respuestas de todo tipo que contribuyen a poner en claro cual debe ser la actitud de las personas frente a sí mismas y el mundo que se les presenta.

La gran tradición histórica del arte hace que este debate sea más fuerte y que la defensa de los límites disciplinares lleve a posiciones tan extremas como las de pensar en una desaparición de las estructuras básicas que sostienen el campo del arte, pero por fortuna estas son solo posiciones locales, lo cual amplía el espectro de discusión y construcción de los límites de las disciplinas del arte. No se trata de la desaparición del arte tradicional y de los valores que constituyen el fundamento de este, sino de una ampliación y contribu-

ción para complementar las reflexiones iniciadas por el arte tradicional. Esto lleva a pensar que no se trata solo de un cambio técnico, sino que tiene que ver con el valor que se le da al tiempo valorado no sólo como metáfora, sino como un momento valioso de resolución de problemas de manera directa por parte de los participantes de la obra y esto implica una relación nueva que se presenta en el campo del arte a pesar de que es una solución natural en la vida ordinaria.

La discusión frente al arte tiene en la actualidad una complejidad que desborda los límites meramente técnicos en los que parece estar encerrada esta disciplina del conocimiento humano, y se adentra en terrenos en los cuales es difícil mantener una postura claramente delimitada. En este campo es necesario generar un ejercicio de negociación constante de los límites disciplinares, como mecanismo que permite afrontar los retos propios de la complejidad del concepto arte.

Bibliografía

- Coles, Alex. (2007). *Design and Art*. Cambridge, MIT
- Deleuze, Gilles. (1985). *La imagen- tiempo, estudios sobre cine 2*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A
- G. Bernat, A. Llamosí, R. Puigjaner. “*Diseño de Sistemas de Tiempo Real*”. Novática, edición especial de Sistemas de Tiempo Real, No. 129, Septiembre-Octubre, 1997.
- Nietzsche, F. (1971). *La Generalogíe, L' Histoire” en “Hommage a Jean Hyppolite”*. Paris: Ed. PUG. Pp. 145-172 citado en Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones la Piqueta.
- Saikaly, Fatima. http://ead.verhaag.net/fullpapers/ead06_id187_2.pdf. Recuperado 16 de febrero de 2009
- Silva, A. eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/fabiani/textos/ArmandoSilva.doc. Recuperado 15 febrero de 2009.
- Youngblood, G. (1970). *Expanded Cinema*. New York: P. Dutton & Co

El pensamiento crítico en la escuela: una responsabilidad en la construcción de futuros posibles¹

ALBA LINDELIA CAMACHO COBO²
DIANA MARÍA JARAMILLO³

Resumen

El objeto de esta investigación fue comprender las expresiones de pensamiento crítico en niños y niñas de grado quinto de la Institución Educativa Rufino José Cuervo Centro de Armenia. Se establecieron dichas expresiones a partir del análisis realizado por medio de problemas de diferentes actores presentes en la vida cotidiana de los niños.

La información se obtuvo a través de tres círculos de reflexión, en los cuales se propusieron problemáticas sociales con el fin de que los niños y las niñas analizaran y expresaran, oralmente, sus percepciones.

Una vez analizados los resultados se construyeron dos categorías: una referida a la de educación orientada a la **Adaptación y al Sometimiento** y la segunda a la **demanda de Reconocimiento y Afecto** hacia los niños, hechos estos que nos llevaron a concluir el desarrollo de la inteligencia por parte de estos, así como sus puntos de vista racionales y objetivos. Se reconocen las limitaciones de los hallazgos presentados.

Palabras claves: Adaptación, sometimiento, reconocimiento, afecto.

Critical thinking in school: responsibility in the construction of potential futures

Abstract

The main goal from this investigation is to understand the expressions in the critical thought in children from the fifth degree in the Rufino Jose Cuervo High school of Armenia. Exploring expressions such as critical thought, from the presentations of the problems from different present actors in the daily life of the children in addition to understand the expressions of the children when they face the analysis the problematical situations of society.

The successful information of the investigation was obtained after having realized three circles of reflection, in which we proposed certain social problematic with the purpose that the children should think, they were

1 Recibido: febrero 20 del 2009. Aprobado: abril 09 del 2009.

2 Nacionalidad, colombiana. Docente e investigadora. Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales.

3 Nacionalidad, colombiana. Docente e investigadora. Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales.



investigating how to create questions, some hypothesis and confront their problematic reflections.

Once analyzed the results were two critical situations one of them from social order and the other psychological order; that allow the children to argue and that they ask for recognition and affection in a society and the school system education where it educated more for the adjustment than for the resistance.

Keywords: Adjustment, submission, recognition, affects.

Introducción

Es de recalcar que nuestra investigación se hace bajo los parámetros del pensamiento crítico en general, por tanto se debe tener en cuenta: “El pensamiento crítico se propone analizar o evaluar la estructura y consistencia de los razonamientos, particularmente opiniones o afirmaciones que se aceptan como verdaderas en el contexto de la vida cotidiana...”

Una de las definiciones más acertadas y que más se ajusta al tema que nos compete –de las muchas que se encuentran de diferentes actores- nos dice: “El pensamiento crítico es un proceso mediante el cual se usa el conocimiento y la inteligencia para llegar, de forma efectiva, a la posición más razonable y justificada sobre un tema, y en el cual se procura identificar y superar las numerosas barreras u obstáculos que los prejuicios o sesgos introducen”

1. Historia

Desde la antigüedad el pensamiento crítico fue manifestado por pensadores sobresalientes como Sócrates, Platón y Aristóteles.

A Sócrates se le consideró el pionero del uso del pensamiento crítico por dos motivos: 1- desafió las ideas y pensamientos de los hombres de su época. 2- creó su método de raciocinio y análisis -mayéutica, ironía- (hacer preguntas que requieran una respuesta racional).

En la Edad Media y en la época del Renacimiento, Santo Tomás de Aquino (1225-

1274) desarrolló ideas acerca de la teoría del pensamiento en la Suma teológica y en otros escritos. La técnica usada consistía en enunciar, considerar y responder sistemáticamente todas las críticas a sus propias ideas antes de empezar a escribir. De esta manera se anticipaba a las inquietudes del lector y le daba respuesta. Este enfoque del pensamiento crítico representó un avance importante.

En la Edad Moderna los que mantuvieron la tradición de pensamiento crítico fueron Thomas More (1478-1535), Francis Bacon (1551-1626) y Descartes (1596-1650). Desarrollaron un método de pensamiento crítico basado en el principio de la duda sistemática. Cada parte del pensar, debería ser cuestionada, puesta en duda y verificada.

En la Edad Contemporánea Jhon Dewey (1859-1952) escribió varios libros importantes, entre ellos, *Cómo pensamos* y *Búsqueda de certeza* en los cuales sigue la ruta iniciada por Platón y Aristóteles. Enfatiza las consecuencias del pensar humano y considera que el pensamiento crítico tiene que ver con enfocar los problemas del mundo real. También debe destacarse, que Dewey afirma que el pensamiento crítico es sinónimo de solución de problemas, indagación y reflexión.

De otra parte, en cuanto se refiere a la situación en Latinoamérica, relacionada con el desarrollo de la inteligencia y las posiciones frente a los planteamientos de los grandes teóricos del pensamiento crítico a través del devenir de éste, amerita explorar otros horizontes respecto a lo que consideremos como pensamiento crítico.

Desde hace varias décadas se vienen haciendo discursos sobre los planteamientos de Freire a propósito de su propuesta de la Pedagogía de la liberación en contra de lo que él mismo denominó educación bancaria (Freire, 1992:75)

Con el propósito de avanzar en la transformación de la práctica pedagógica hacia el análisis del pensamiento crítico en los niños, la investigación se propuso conocer los razonamientos lógicos y objetivos de éstos, sobre todo cuando enfrentan problemáticas sociales, es decir en su cotidianidad, en su entorno familiar y escolar.

En ese sentido, en el proceso y los resultados de la investigación objeto del presente artículo, realizamos la siguiente metodología.

2. Estrategia metodológica

La estrategia metodológica utilizada en este estudio incluyó como unidad de análisis el pensamiento crítico, y como unidad de trabajo cuatro niños y tres niñas de grado 5to, con edades comprendidas entre los 10 y 13 años, pertenecientes a un estrato socio-económico bajo.

El instrumento utilizado para la recolección de la información fue el círculo de reflexión. Dicho círculo se realizó a partir de la presentación de situaciones críticas de los actores de la sociedad –es decir los que se mueven en el entorno de los niños y las niñas-, presentes en su contexto.

Se realizaron tres círculos de reflexión.

- El primero sobre las situaciones vividas por uno de los integrantes del grupo. Toda su experiencia vital estaba atravesada por la exclusión familiar y social.
- El segundo círculo de reflexión se realizó a partir de la lectura de un fragmento del libro *Los ojos del perro siberiano*. Que plantea el rechazo familiar a que se ve sometido un joven que padece VIH Sida.

- El tercer círculo de reflexión tuvo por objeto la discusión acerca de la drogadicción como problema vivido por un estudiante de la institución educativa, quién refirió su experiencia a los niños.

Se transcribió cada círculo, se interpretó y analizó la información utilizando algunas técnicas que proporciona el análisis del discurso. A partir de dicho análisis se construyeron dos categorías Una referida a la demanda de **Reconocimiento y Afecto** y la segunda a un tipo de educación orientada a la **Adaptación y al sometimiento**. A estas se refieren los resultados que se presentan a continuación.

3. Resultados

3.1. Adaptación y sometimiento

Al hablar de pensamiento crítico a partir del análisis de la situación de uno de los relatores (Gustavo), los niños expresaron su pesar por las situaciones que le tocó vivir y la comparan con su propia situación. Paralelamente los niños parecen observarse a sí mismos, expresan sus propias experiencias e intentan contribuir a la solución del problema de Gustavo. Las expresiones. “Por qué no se porta bien, si usted sabe que portándose bien puede triunfar con su papá, o como me decía el mío, el a mí antes me pegaba mucho, más el siempre que me pegaba, él me decía, que yo era el que me hacía ganar las pelotas, si yo me portaba bien él nunca me iba a tener que pegar, y si yo no decía mentiras, pero si yo me portaba mal ahí si me castigaba. ¿Usted por qué no hace lo mismo? Mejore”.

Según (Horkheimer 1972: 208). los conceptos “de “bueno”, “útil”, “apropiado”, “productivo” o “valioso” tal como son entendidos por el orden social existente, no son presupuestos que puedan aceptarse al interior de la teoría crítica. Los problemas sociales no se resuelven con juicios de valor. A esta postura -es decir a los juicios de valor dentro de la teoría crítica- habría



que oponer la discusión sobre las razones de los problemas sociales del entorno. En cuanto a ello hay tener en cuenta la parte subjetiva de los mencionados valores planteados por Horkheimer, ya que lo bueno, lo útil o lo apropiado para unos puede no significar lo mismo para otros, de acuerdo igualmente con las épocas –edades-. Aquí el pensamiento operaría dentro del sometimiento al entono de los niños y niñas.

Si pensar críticamente lleva a los sujetos a reflexionar de una manera analítica y de alguna manera liberadora sobre su acontecer cotidiano, lo que se observa es una posición de sometimiento al interior del sistema familiar y escolar. Sus representaciones, las de lo niños objeto de estudio, están vinculadas a procesos de dominación, más no de inconformidad con el statu quo del entorno en el que viven. Por ejemplo:

“A William le recomendaría que cambie, para que salga adelante para que salga de la dificultad que tiene del mal comportamiento, porque si él se comporta mal el papá le va a pegar, pero si él se porta bien el papá no le va a hacer nada malo a él, va a estar calmado con él”.p-83.

No parecen encontrarse enunciados que lleven a **construir** espacios para desplegarse como sujetos, a ser ellos mismos en su pensar y actuar. Es clara la dependencia a la que se somete de manera permanente al niño.

Esta dependencia se expresa en el apoyo por parte de la familia y el colegio en: “me apoyan aquí en el colegio, me apoyan acá en la casa”, pero lo que parece estar a la base de ese apoyo se expresa en “me dan el ejemplo que debo tener, que debo tener allá y acá, la manera de comportarme y la manera de estudiar (p101)”. No se trata aquí de desconocer la pertinencia de la disciplina escolar, sino el hecho de que esta perspectiva no vaya acompañada de rechazo a las situaciones sociales en las que vive el niño, ni el esfuerzo por diluci-

dar las razones de tales situaciones, ni la responsabilidad que le cabe a la sociedad por la exclusión y el abandono.

La situación de Gustavo tocó los sentimientos de los niños pero, al parecer, no logró causar impacto en el sentido de encontrar razón de los problemas, que en la sociedad, dan lugar a estas situaciones.

Se evidencia el sometimiento no sólo del que es víctima Gustavo, sino también los demás niños y niñas.

Al respecto Horkheimer (1972) refiere “La razón no se puede convertir en algo transparente a sí misma, mientras que el ser humano actúe como miembro de un organismo que carece de razón” (p.99). En la situación que se está analizando se pone en evidencia un discurso compartido no sólo en los procesos de socialización primaria, también, durante la socialización secundaria. Expresiones como “pórtese bien y vera que le va mejor”, así lo revelan.

El sentido del pensar críticamente se relaciona con mirar los problemas de la realidad de forma efectiva llegar a éstos de una forma razonable y justificada para vislumbrar horizontes de futuro en los contextos sociales, económicos, políticos y culturales.

Es lógico que al ser actores, los niños y niñas que participan en los círculos de reflexión interpretan y comprenden los fenómenos violentos por los cuales está atravesando la sociedad; como es la crisis económica, la violencia, la drogadicción, el analfabetismo, el deseo de muchos de ir a la escuela, la desigualdad, la falta de libertad, pero es evidente que ellos comprenden que esto se da.

Es de anotar que aunque los problemas de la sociedad a nivel universal pueden ser similares sus causas y consecuencias son diferentes. Por ello el reconocimiento de sus orígenes y devenir son la condición necesaria para reflexionar y proponer otras posibilidades y horizontes para el desarrollo de sus capacidades.

3.2. Adaptación

En lugar de pensamiento crítico se encuentran expresiones de adaptación social y sometimiento a determinadas condiciones sociales, “desde nuestra colonización”. “Por ejemplo la última vez que yo estuve con ella fue en Puerto Boyacá que son meros paramilitares. Entonces cada ratito hay peleas, por eso mi mamá siempre me devolvía pa’ donde mi papá” “no se pa’ que si allá es más duro el estudio que en Puerto Boyacá”. ¿Por eso es que usted está en cuarto?

Según Soussa (2005) “Vivimos en un mundo en donde hay mucho para ser criticado, ¿por qué se ha vuelto tan difícil producir una teoría crítica? Por “teoría crítica” se entiende aquella que no reduce la realidad a lo que existe. La realidad, como quiera que se la conciba es considerada por la teoría crítica como un campo de posibilidades, siendo precisamente la tarea de la teoría crítica definir y ponderar el grado de variación que existe más allá de lo empíricamente dado”. (p. 97).

Sin embargo no es un campo de posibilidades lo que se evidencia en las expresiones lingüísticas de los participantes. En los círculos de reflexión, los niños, ponen en evidencia representaciones que han construido en su devenir histórico cultural, devenir que ha estado signado por la dominación. Frente a esta situación, la escuela es el espacio posibilitador en la vida de los niños, la organización mecanizada e impersonal de la sociedad, como resultado de lo cual los niños no pueden identificarse en ninguna parte con una comunidad estable de trabajadores adultos, o hacer su propia y necesaria aportación social.

Y en ese sentido, es tarea del maestro practicar un razonamiento que no esté tipificado en los conocimientos ya codificados, ser capaces de ser críticos de la teoría- “distanciarse” de los conceptos que manejan; criticando lo empírico, lo observable; ejemplo agresión, indiferencia, intolerancia etc. Cuando observamos,

estudiamos o queremos investigar la problemática que a diario vivimos en las aulas de clase inmediatamente aparecen caracterizaciones previas que se hacen de los estudiantes y que se ven como ciertas porque se cree conocer el niño (juicios a priori); es decir sólo se observa y se mira uno/s de los aspectos que asoman a la realidad y que pueden estar ocultando lo que en realidad es el problema. Zemelman (2005) sostiene que “Esto se da con mucha frecuencia, por lo que no es de extrañar que las tesis, incluso las de maestría y doctorado, no van más allá de lo morfológico, de lo observable, no son más que observaciones sin crítica a las estructuras de la información, no se constata un esfuerzo de problematización del tema”. (pag.73). Problematización que equivaldría a ver mas allá de lo observable.

3.3. Reconocimiento y afecto

El reclamo por el reconocimiento y el afecto se evidencia en las expresiones de los niños y niñas: “Ese día llegué yo de Bogotá y en el mismo viaje, yo le dije a él que yo había perdido el año y todo, y a él no, le dio como si nada (p141)”. “No, porque a mi mamá le importaba más el trabajo que los hijos, pues toda la vida le ha importado. - yo soy solo, yo soy solo acá con mi papá, ni mis hermanos, ni mi mamá ni nada, ellos no están conmigo”.

Para Maturana todos los seres necesitan ser vistos, reconocidos, escuchados. Sin ese placer, señala, la vida se convierte en un sinsentido. Para él la necesidad de ser reconocidos es “la causa de que hoy existamos” (www.lanacion.cl/, 2008).

Esa misma falta de reconocimiento y de afecto es el que esta llevando a nuestros niños y niñas a buscar otras alternativas, y éstas infortunadamente, tienen que ver con la violencia que se vive en Colombia, y para los demás flagelos como la prostitución, el homosexualismo y la drogadicción, entre otros.

La vivencia del afecto y amor en la familia de origen es enormemente importante



ya que definirá en gran medida, junto con otras experiencias de la vida personal, la forma en que cada persona enfrentará la existencia y “el mapa” o guía con la cual evaluará cada experiencia de su vida. Así la vivencia de amor en la infancia permite que los sujetos construyan un mundo de experiencias positivas y valoren su propia vida y la de los demás, y por el contrario el desamor, el rechazo o negación determinará una vivencia negativa de sí mismo y de los demás y formará en la persona una visión pesimista de la vida.

El amor es la emoción que sostiene, funda lo humano en tanto es el fundamento de la recurrencia de encuentros en la aceptación del otro, la otra o lo otro como legítimo otro que da origen a la convivencia social. Se trata de volver por las emociones en una cultura que las ha escondido por ir en contra de la razón -debido al sometimiento y adaptación-. Se trata de una de las propuestas del doctor Maturana y sus colaboradores, en la que le dan la mayor prioridad al amor, al afecto, como estímulo a la razón y por ende al desarrollo de la forma objetiva del niño y la niña de ver el mundo bajo la óptica del pensamiento crítico.

Concluimos que si se tiene amor, prima el respeto y éste es la base de la independencia, de la libertad.

Y es en este contexto en que se puede encontrar el horizonte de posibilidades para el desenvolvimiento de las capacidades de ser. Y es que la expresión “Si, casi prácticamente yo todos los días cuando me levanto yo tengo la foto de mi mamá y de mi papá y me gustaría que en un momento de esos, ellos estuvieran juntos (p-17)”. “Eso es muy maluco que si mi mamá cuando no me llama por ahí en tres días, yo todos esos días me dan ganas de llorar, porque no he podido hablar con ella, (p-19)”. “Por ejemplo si yo no llego a la casa y me quedo hasta el otro día en la calle nadie me dice nada (p-56)”, pone en evidencia una necesidad inmensa de sentirse reconocido.

En diálogos de la infancia (inéditos) Maturana señala, entre otras cosas, que en la infancia es donde naturalmente se da el juego, el amor y el respeto mutuo (entre los sujetos) lo que en la adultez niega la cultura imperante.

Ya que la vida humana se funda en el amor, relaciones sociales como las de justicia, respeto, honestidad y colaboración, son propias del operar de un sistema social humano y su negación lleva a que la sociedad se desintegre, aunque sus miembros continúen interactuando. Y es esa la consecuencia de la ausencia de reconocimiento y afecto.

“El maltrato o la carencia de afecto enferma al ser humano y las sociedades... La agresividad y el crimen encuentran su fuente en esta carencia... La autoridad excesiva se autodestruye o destruye todo a su alrededor, pero, no permanece... Sólo el auto-respeto y respeto a los demás permite una convivencia natural y el desarrollo de nuestras potencialidades” (<http://conjugando.blogspot.com>)

Por ello lo expresado por Zapata (2000) citando a Maturana “Tenemos que ser capaces de vivir en la colaboración, tenemos que ser padres capaces de hacer de ese espacio de convivencia que es la familia, un ámbito social. Tenemos que respetarnos, tenemos que ser capaces de encontrarnos con el otro como legítimo otro en la convivencia con uno. Tenemos que respetarnos a nosotros mismos. El respeto por el otro pasa por el respeto por sí mismo; el respeto por sí mismo pasa por el respeto por el otro. Pero para que eso pase, el niño pequeño debe crecer de tal manera que adquiera conciencia de sí y conciencia del otro en la legitimidad de la relación social.”

Pero cuando ello no ocurre a consecuencia de procesos de socialización primaria excluyentes con las subsiguientes implicaciones negativas en las perspectivas de ser, es posible aquí donde plantear una perspectiva basada en las posibilidades y en las emergencias, de la mano

del maestro Zemelman (2005) podemos decir “Lo más importante es organizar el conocimiento desde ciertos desafíos del sujeto como pueden ser el reconocimiento de sus espacios de posibilidades... (p85). Y es aquí como el desarrollo del pensamiento crítico parece ser una apertura a tales horizontes. Pensamiento crítico que vincule la resistencia y la emancipación.

Para avanzar en una perspectiva educativa que promueva la emancipación la propia educación requiere un cambio, que lógicamente, transformará el pensamiento de la sociedad. Y dado que toda sociedad se realiza en la conducta de los individuos que la componen, hay cambio en esa sociedad sólo si éste se da en todos sus miembros, a través de la educación.

Todo cambio social es un cambio cultural. Eso implica reconocer, continuando con Maturana, “que toda negación, accidental o intencional, particular o institucional, del ser humano como lo central del fenómeno social humano, es un error ético que puede ser corregido sólo si se le quiere corregir”.

Tenemos aquí una demanda que nos vincula a la construcción de opciones para una mejor sociedad. Es decir, somos los educadores y los padres de familia los llamados a dar las bases para la transformación o cambio hacia ese pensamiento crítico que dentro de la razón, la intelligen-

cia, el conocimiento y por ello la objetividad llevan a una sociedad diferente, de mayor calidad.

3.4. Conclusiones

A través de esta investigación se logró comprender el sentimiento que genera en los niños la falta de reconocimiento y afecto. Se entiende como resultado de los fenómenos de la sociedad actual, debido al abandono de los niños por parte de la familia y de la escuela. Siendo hoy tarea del maestro promover y brindar este espacio a los educandos.

También comprendimos que los niños y niñas se encuentran alienados por un acontecer familiar y social, donde se carece de los medios para interpelar los fenómenos sociales, políticos y económicos de la realidad. Soussa (2005) “La realidad, como quiera que se le conciba, es considerada por la teoría crítica como un campo de posibilidades”. (p. 97) la realidad como campo de posibilidades del sujeto sería de gran interés que se evidenciara y se promoviera desde el campo educativo y familiar.

La realidad como campo de posibilidades se construye a través del pensamiento crítico, y este para la observación del entorno con claridad, exactitud, precisión y equidad si se quiere, necesita de una perspectiva emancipadora.



Bibliografía

Campos, A. (2007) pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo. Bogotá: Magisterio.

<http://conjugando.blogspot.com/2007/04/el-amor-y-maturana.html> Octubre de 2008

http://www.lanacion.cl/prontus_noticias/site/artic/20051108/pags/20051108182945.html Octubre 8 de 2008.

<http://www.laenseñanza.com/asociacion%20padres%20flia/boletin5.html> Octubre de 2008.

Freire, P. (1992) Pedagogía del oprimido. Madrid: siglo XXI.

www.kaosenlared.net/noticia/biologia-fenomeno-social-humberto-maturana

Maturana, H. Biología del Fenómeno Social.

Ateneo Popular Valeriano Orobón Fernández | Área de Psicología Narrativa | 3-3-2006 | 3892 lecturas | 3 comentarios

Soussa, B. (2005): El Milenio Huérfano, ensayos para una nueva cultura política. Madrid: Editorial Trotta, S.A.

- Quintar, E. (2006): colección conversaciones didácticas: La enseñanza como puente a la vida. México: IPECAL.
- Zapata, V. La democracia es un arte. La propuesta de Humberto Maturana. Boletín Encuentro No 5. 2000.
- Zemelman, Hugo. (2005): Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. México: IPECAL.

Dignidad y vida horizonte de la felicidad como praxis didáctica¹

AUTOR. ALVARO JOSE CANO PLATA²

Resumen

El siguiente escrito intenta desde las didacto- biografías, buscar el sentido perdido al quehacer de los docentes y que permita dar cuenta de sus enseñanzas, impartidas a los educandos en sus prácticas pedagógicas con correspondencia a la educación en cultura, ética y en esos fenómenos que nos acontecen; e indagar si estas prácticas educativas realmente están acordes con los intereses y contextos que los mismos sistemas generan, para motivarlos y alcanzar el desarrollo integral acorde con las expectativas y necesidades culturales que la zona cafetera necesita .

El docente es influenciado por modelos que lo confunden al momento de tomar decisiones y se ven claramente afectados en su forma de vivir, convirtiendo esto en problemas sociales que de una u otra forma le dan un giro Completo a las costumbres y formas de pensar a las personas que él está orientando.

Por esto el tema central es la pérdida en el sentido de educación en el sostenimiento de la diversidad y en la lealtad cultura, donde la ética sería la base del fortalecimiento humano, pero si ésta falla o está a la espera, nos vemos obligados a desfallecer en nuestro sentido de vida y la felicidad es un objeto abstracto del hombre que sólo queda en sueños de algunos y realidades de pocos, desfalleciendo en nuestros horizontes

Y la frontera del desarrollo epistémico, metódico, histórico y narrativo, el objetivo es de alcanzar a comprender, entender y transcribir las necesidades fortalezas y debilidades que se dan en el mismo nicho de las convergencias didácticas en la cultura y la ética con respecto a la política, al medio ambiente, en el sin sentido de la educación, sus estrategias de aplicación y las reflexiones de aprendizaje, dentro de una sociedad donde surgen inquietudes tales como crisis en los sistemas psíquicos y sociales.

Mirar narraciones que nos demuestren que la educación no tiene sentido como el caso del desorden político, económico, ecológico con referencia a la cultura colombiana. De esta forma se sostiene un diálogo permanente con autores que nos pueden dar esperanzas sobre la pérdida de la ética por parte de algunos constructores de la educación en Colombia o que dejaron sus huellas, pero no lo suficientemente sólidas en valores, como para brindar lo que es el verdadero sentido de la educación.

Palabras claves: Política-cultura-ética-medioambiente-educación-dignidad

1 Recibido: noviembre 22 del 2009. Aprobado: enero 19 del 2009.

2 Nacionalidad, colombiano. Docente del SENA, Escuela Alejandro Gutiérrez de Manizales; licenciado en Educación física recreación y deportes de la Universidad de Caldas-Colombia. Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales-Colombia. Correo electrónico: ajcanoplata@hotmail.com



Dignity and life horizon of happiness like didactic practice

Abstract

The next writing tries, from the didactic biographies, to look for the lost meaning to the work of teachers and to allow to realize their teachings, imparted to learners in their teaching practices with correspondence to education in culture, ethics and those phenomena that we occur; and to explore whether these are really educational practices consistent with the interests and contexts that generate the same systems, and motivate them to achieve the integrated development in line with expectations and cultural needs that Zone Cafetera has.

The teacher is influenced by models that confuse him at the moment of making decisions and are clearly concerned at the way they live, turning this into social problems that in one way or another gives a full rotation to the customs and ways of thinking to people teacher is directing.

For this reason, the focus is the loss in the direction of education, in maintenance of the diversity and cultural loyalty, where ethics would be the basis of human strengthening, but if these fail or are waiting, we are obliged to fall away in our sense of life, and happiness is an abstract object of the man which is only in dreams and realities of few, faint in our horizons.

And the frontier of epistemic, methodical, historical narrative development, the goal is to comprise, understand and transcribe the needs, strengths and weaknesses that exist in the same niche of convergences in teaching culture and ethics in respect of the politics, the environment, without regard to education in its implementation strategies and learning reflections, within a society where concerns arise such as crisis in the psychic and social systems.

Look at stories that show us that education is meaningless, as the case of political turmoil, economic, ecological, and referring to Colombian culture. In this way, holds up a permanent dialogue with authors who can give us hope about the loss of ethics on the part of some builders of education in Colombia or who left their footprints, but not strong enough on values, such as to provide what is the real meaning of education.

Key words: Politic- culture-ethics- the environment- education- dignity



1. Una mirada al horizonte...



Foto cultura ciudadana: Mockus www.comunidadessegura.org (1).



Foto educación y nuevas tecnologías. [stellae.usc.es\(2\)](http://stellae.usc.es(2)).

Caminar, correr, saltar, dormir no se sabe, pero hay afluencias constantes en movimientos de las calles, que nos pueden deleitar con sus aromas, colores, sonidos o en aquellos asuntos de la educación y sus didácticas, que han dejado sus huellas ya borradas, en el olvido más profundo; y sin embargo el viajero sigue su búsqueda de sentido, en horizontes con las creencias más cercanas o más lejanas, forjando costumbres y así establecer sus propios dioses de lo urbano o de lo pastoral donde se sientan libres y seguros de un desierto o selva que los empuja hacia lo más oscuro, la soledad, el fracaso o la muerte.

Estos son momentos de héroes de sí mismos, en búsqueda de un futuro que prometa un sentido en la desolación o en la expiración y en donde la vida nos dé orientación a esta esfera de lo humano y, la acción sea consecuente con el pensamiento y entonces “todo acto moral conlleva una responsabilidad, el mismo individuo se elige a sí mismo, a su carácter, a su reputación, en tanto que se desempeña o no como realmente responsable” (De los santos, N, Berumen, S y Gómez, D, 2005, 124).

Es así, como tomamos algunos aportes de la investigación que se lleva a cabo en la Universidad de Manizales titulada “Horizontes de la Praxis didáctica”, en donde buscaremos lo desconocido en lo conocido e indagaremos por los problemas del mundo de la educación, para luego poder discernir de ese deseo innato, que comprende el crecimiento por la persona desde cualquier ámbito que se encuentre y en la búsqueda de lo no encontrado o de lo perdido; es allí donde empieza nuestro horizonte más cercano; ya Platón nos hablaba de esto por medio de alegorías (mito de la caverna) y nos mostraba al hombre en sus dimensiones una de ellas el de la moral y la política como entes mediadores de los hombres.

Cuando pensamos en esto y estamos atados a nuestros convencimientos, lejos de ser honestos o idólatras de pruebas sectarias y de abismos resplandecientes, la razón y lógica serían estrategias del pensamiento, donde el acto lingüístico del ser epistémico iniciaría la búsqueda de su horizonte perdido y en sus praxis didácticas le dan origen al psique caminante, con lo cual poco a poco deja de ser un mercenario nómada de glorias fantasmagóricas y pasa a ser maestro de su propia experiencia y conocimiento.

Seremos entonces, sumisos del trayecto-deyecto-proyecto e intentamos asumir el reto de adelantar, estar y buscar en las esquinas de las calles o en los rincones del pensamiento, razones con las cuales



podamos recuperar el mundo de nuestros ancestros, que en esas discusiones del diario vivir nos están recordando, con su historia, el debate académico teórico, práctico y social dentro de esos sistemas que siempre estarán, permitiendo romper las cadenas o ataduras que nos limitan sólo a observar las sombras del resplandor de la “luz” del frente de nuestros ojos.

Por esto es la ética la que constituye una experiencia humana del diario vivir, dentro de la praxis educativa, relacionada con la capacidad de ajustar el mundo que nos rodea y de preferir jerárquicamente, lo que consideramos más estimado dentro de una gama de posibilidades como aceptable, orientándonos por un cierto “sentimiento” hacia lo más anhelado que es la felicidad. Es así, como tenemos la disposición de elegir dentro de los muchos eventos lo que deseamos y darle un sentido a la vida, apaleando como premisas los actos del pensamiento, donde se combina la cultura, los modos de ver nuestro entorno y la enseñanza, las cuales brindan unas eventualidades para construir un mundo deseable, “una de las tales posibilidades es que adjudica el nombre de “ética” al carácter de los pueblos y las organizaciones, pero entendiendo ahora como el conjunto de costumbres y hábitos que componen su vida cotidiana y que son el resultado de la historia y de las tradiciones de ese pueblo” (Cortina A, 1998,20)

Estamos entonces en esa constante búsqueda de identidad que nos facilite el advenimiento de un sujeto más comprometido con el progreso, evolución, democracia, dignificación y libertad del ser que codifica su adaptación en los roles de sus devenires cotidianos, formando esquemas de horizontes en la praxis didáctica de su misión educativa.

Por esto el docente de hoy, no sólo debe pretender enseñar un área del conocimiento como las matemáticas, la filosofía o las técnicas en sistemas y comunicaciones; debe estar en una mirada constante al ser en su interior, sin sofismas abs-

tractos, sino pensar en las realidades del pasado, presente y futuro para forjar esas practicas con mayor confianza y así sus educandos puedan entender el sentido propio y del mundo que los rodea (su rol, en una sociedad que los necesita) y sus propios horizontes, porque es ésta la que define su dinámica y concepción de ser, a lo que (Arango M, 2008) “quisiera volver a esos momentos en los que solamente vivía plácidamente las circunstancias y, de verdad sin ninguna preocupación allá en la edad escolar, en los años de bachillerato, donde mostraba un gran interés por aprender, por ser de las primeras estudiantes del curso y sobre todo, me llamaba mucho la atención los docentes que trataban bien a los niños y especialmente a mí, con cariño y deferencia muy especial”

También esa parte histórica y cultural nos puede dar indicios de los acontecimientos de las didácticas en el ámbito educativo y por consiguiente a los docentes como entes de enlace en la construcción de nuevos criterios de sus prácticas, esto conllevaría a ser más claros en sus costumbres y en las formas de vida que lleven, permitiéndoles ser consecuentes con lo que tratan de enseñar.

Entonces la dignidad debe ser uno de esos proyectos morales, que muestren nuestros docentes en sus praxis didácticas y sean pues mimesis en los instantes de asumir su rol como educadores, y no pierdan en aquel momento su línea horizontal y la conviertan en situaciones que confundan su panorama, contribuyendo a una interpretación inadecuada de sus actos educativos, apareciendo preguntas como, ¿en dónde está ese sujeto que demuestra, autoridad-liderazgo-manse-dumbre, respeto-comunidad-persona, conocimiento pensamiento-discurso y sobre todo, sociedad-familia-docente?, es por aquí que el sistema educativo debe iniciar su proyecto, para así ir construyendo el deyecto y finalizar con la pregunta ¿cuáles son sus horizontes en la praxis didáctica?



Acaso en las mazmorras y en las catacumbas no han nacido los redentores (un mesianismo) que salven esta fatídica patria, llena de próceres inicuos con ínfulas de goces y que aparentan ser muy dignos pero que en el fondo siguen teniendo un espíritu poco comunitario, el docente que lo formó ¿dónde esta?

Lo afligido es que algunos nos seguimos llamando docentes y ellos estudiantes, pero, están, en el aula, escuela, colegio, universidad o en los corrillos de los tiempos donde se enfrenta lo nuevo, con lo viejo dando como resultado, una especie de eclipse de sol dentro del sistema de educación.

Pero los docentes son el fruto de un trabajo arduo y largo, que han marcado un punto de partida en la vida, dejando huella y satisfacción a todos los que están a su alrededor. Son científicos, investigadores, amantes de la sabiduría y el conocimiento, que le dan sentido a todo lo que los rodea, viven por los demás y se sacrifican en los momentos más tristes o felices de su existencia, “¿por qué el hombre sin especulación muere, al citar Zemelman a Kepler (2006,45) ?, porque sin atreverse a cuestionar los límites de lo dado, tanto en el plano de lo real, como en el plano de lo teórico, el hombre quedaría quieto, mientras que la realidad sigue en constante movimiento y desafiándolo”.

Por esto el mejor profesional debe ser el precursor de su éxito y esto sólo se logra en el aula, en la elocuencia del saber y la dicha radica en ser escuchado. ¿Quién hubiese sido Sócrates sin Platón y Aristóteles? El único docente es el que vive con su ejemplo, la responsabilidad brota por sus venas, el deseo de enseñanza es su balanza de ánimo en los momentos de desolación. La grandeza de hombre radica en cuanto ha enseñado y es por esto que él es el ejemplo a seguir, su designio inicia con la primera letra escrita y con la primera palabra construida, siendo símbolo de costumbre y cultura, la tradición siempre será llevada en los hilos de los horizontes del

ser humano y puede que se transformen o mejoren, pero están marcadas sobre el telón de la mágica construcción del conocimiento y esto se da gracias a sus prácticas y las didácticas que emergen.

2. Ética y cultura sin sentido de educación



La fuerza golpeando la razón: kglote. Blogspot.com (3).

El debate: pondremos a consideración la ética, la cultura y el sin sentido de la educación desde una posición crítica a la política, medio ambiente y una realidad colombiana dentro de la dignidad del educador y sus horizontes.

Ha sido ésta la época, en que poderosos imperios se arrojan unos contra otros en una lucha desesperada por alcanzar ejércitos tecnológicos, avances de punta, ciencia en acción, romper paradigmas para dar como origen a descubrimientos asombrosos (teleología), todo esto en ¿búsqueda del poder, la verdad o quizás de sus propios fantasmas en horizontes inciertos?, relacionado con exorbitantes adelantos “culturales”, que al fin y al cabo no se sabe si sobresalgan o degeneren la raza humana, por esto deben haber conductos políticos que aclaren esta situación de lo contrario, opina (Cano A, 2008). “pero no se han

dado políticas claras para llevar un acierto dentro del saber, el hacer y el saber hacer de los estudiantes, ya que a veces se salen de las manos, porque no hay políticas claras de apropiación sobre la disciplina y por consiguiente de autoridad, ya que se desconoce el rol del sujeto en el aula”.

En Colombia las legislaciones tratan que esos avances culturales educativos, den aprecio y puedan ser dentro de lo ético acatados, por ejemplo, existe desde el año 1979 la ley 9° y el decreto 1562 de 1984 Sistema General de Riesgos Nacionales, el cual nos habla de unos factores importantes que el estado debe tener en cuenta para la búsqueda de una calidad de vida. En este sentido miraremos un caso de esos tiempos a los que hemos llegado como seres humanos (especialmente en Colombia), pero que también se debieron evidenciar en nuestro pasado y por falta de educación cultural se nos han olvidado, “a veces la realidad es un espectáculo de por sí, pero son las selecciones, enfoques y tratamientos los que aumentan la espectacularidad”, (Cebrián M, 2004. 21), siendo en ocasiones los medios masivos de comunicación los que ajustan ciertas realidades.

2.1. La dignidad enfrenta a la ética y cultura (¿pérdida del valor educativo?)



...ética e cultura emprendedora. Firgoa. usc.es (4)

Carmen Helena, es una mujer que sufrió desde niña por los abusos y maltratos de su padrastro y primer marido, forjó un futuro vacío y con mínimas oportunidades de una “Vida digna”, hasta convertirse en indigente, lo que la llevó a contraer una enfermedad mortal y por las condiciones precarias de los centros de salud, murió como vivió, humillada, ignorada y maltratada.

A pesar de sus “ángeles guardianes”, Marlon Ahumada, quien viajó con ella una y otra vez rogando por una oportuna atención a su grave estado de salud y Delys, quien la acompañó, la ayudó hasta donde sus pésimas condiciones se lo permitieron, nadie pudo darle esa muerte digna a la cual todos tenemos derecho. Las Urgencias de San Pablo parecían un albergue después de una gran catástrofe natural, sin esa tecnología, ni las herramientas suficientes para atender adecuadamente la cantidad de personas que esa noche se encontraban allí.

Tomar decisiones es propio de los seres vivos y en especial de nosotros los humanos, de acuerdo al grado de autonomía propia de esta especie que nos posibilita abarcar horizontes libertad que sea consecuente con las fronteras de los sistemas culturales y por supuesto todas aquellas categorías anexas al ser pensante. En este caso nos preguntamos por la historia de aquellas personas que formaron generaciones anteriores y que a su vez éstas continúan el legado generacional de formación contemporánea y en la postmodernidad de los tiempos, ¿dónde están esos formadores y cuál es su legado?, o ¿es sólo el sistema el que da la negativa?, ¿acaso son estos cinco estudiantes o los otros que nos se les dio un adecuado seguimiento dentro del sentido de educador y llegaron a la profesión?, afirma (Cano E, 2008).

“tienes cinco estudiantes con complicaciones serias, de las cuales tampoco me preocupó, porque realmente vienen tan atrasados que ya uno sabe que está

el esfuerzo perdido, pero hay veinte estudiantes que son el objeto claro del porque y quehacer pedagógico, en donde mi esfuerzo se ve reflejado que ese alumno va a fijar y la transferencia que va hacer del conocimiento...”

El educador no sólo es aquel que esta en un aula, todos tenemos momentos de docencia, como cuando nos expresamos, cuando actuamos y estamos frente al otro aplicando la experiencia y la cultura permitiéndonos así una transmisión constante de los valores inculcados, fortaleciendo nuestro espíritu y “el ser ahí no necesita ponerse de una experiencia original ante los entes mismos y sin embargo permanece, en la forma correspondiente, en un ser relativamente a ellos”, (Heidegger, 1995); por ésto el docente no sólo seguirá siendo docente por el hecho de ser docente, lo será por su convicción humana en todo tiempo y todo espacio, hasta que desaparezca su estado de horizontalidad en la praxis didáctica.

2.2. Una mirada a los horizontes de la praxis didáctica



Foto: Reiki infinito (5). www.reiki.org.ve

Se va entonces construyendo el proyecto del educador, donde el trayecto permite dar origen a una serie de condiciones (su historia), actos o prácticas (la praxis) que forjan un encadenamiento en cada suceso humano, mostrando un saber aprendido (el conocimiento cultural) el cual, en el momento de llevarlo a

la práctica, se ve que en su totalidad o unión, dan sustento a nuestra existencia y al momento que vivimos, el deyecto. Es así como “debemos partir de las significaciones de la modernidad más abiertas y más complejas. Son éstas las que suscitan la pasión, abren espacios a la creatividad e iniciativa del ser humano” (Boaventura, 2003, 57.), por esto un profesional en su oficio o trabajo debería ubicarse en un sentido más claro frente a sus horizontes y a sus praxis.

Es así que la felicidad, no se obliga aplicarse a una ideología sesgada que niegue todo valor del ser humano y la moralidad (con la pérdida de la dignidad) se tome en cuenta en sus praxis, convirtiéndose en un acto ramplonero donde todo se torne axiológico y se configure como cotidiano, donde se mezclan las acepciones de moralismo, instrumentalismo, esteticismo conllevando a que se genere un relativismo monoculturalista y no un intimismo culturalista como se desea, con consecuencias que pueden ser fatales en los momentos de tomar decisiones, conllevando a consecuencias críticas para nosotros; por ésto es natural el buscar ser plenos y serenos permitiendo tener una sensación de nobleza y dignidad en voluntades de sentidos concretos y menos inciertos; en consecuencia nuestros estados conscientes y el vasto mundo del inconsciente se dinamicen en tal forma que ésto sea un valor digno ante el hecho de ser persona.

2.3. La política y la moral como mediadoras: La normatividad en búsqueda del multiculturalismo en la praxis didáctica

En este sentido el interculturalismo en las prácticas didácticas debe acercarse más hacia el intimismo del sistema educativo, de manera que sea agente protector para la dignificación del ser docente y todo en lo que en su accionar concierne, y esto se logra gracias a las acepciones



que él mismo tenga de política y ética; vemos pues como en ciudades colombianas como Barranquilla, Cali, Bogotá y el eje cafetero entre otras, son partícipes de “errores”, si es que se le puede llamar así a esta inconsciencia política en la que estamos inmersos; desde esta perspectiva social ¿cómo asume su papel de educador el político de turno? o ¿Cómo actúan(praxis) los docentes en el ámbito político con referencia a la formación de sujetos en política?

Retomando dicha historia, se puede referenciar bajo una realidad que a diario vivimos como es el caso de la salud, ya que ésta refleja parte de la negligencia burocrática de las políticas institucionales, las cuales deberían estar al servicio de la comunidad en general en su práctica más humana en sus principios éticos dispuestos a la atención de toda aquella persona que acuda en busca de una asistencia médica; esta tendencia humanitaria que es lo que identifica al sistema de salud debería estar bajo la premisa de la integración multicultural, por lo tanto se hace indispensable que el sujeto de la técnica instrumental, categorice su rango vocacional y defina su quehacer ético en pro de esa dignificación y a la dominación dentro de los sistemas políticos y económicos de la cual Quintar(2008, 14) afirma: “somos parte de un sistema de dominación; el mejor ejemplo de que formamos parte de éste, que somos un instrumento de un aparato dominante, es el propio diseño curricular que moldea y condiciona la practica de la enseñanza”.

El multiculturalismo busca impartir políticas, donde se evidencie la igualdad en el trato y condición, buscando que todos los grupos culturales que la conformen tengan la misma autonomía en los estrados de legitimidad institucional y ellos así puedan expresar lo que piensan y sientan, es así que los docentes deben aplicar unas estrategias (didácticas) que en definitiva puedan mostrar la dignidad en las liber-

tades que se poseen por el hecho de ser sujetos pensantes.

Desde estas acepciones sobre culturismo y dentro de las dimensiones humanas, las praxis didácticas son importantes para poder observar más claro el proceder ético de los docentes o de los profesionales que aplican sus perspectivas. Por ésto la misma cultura va arrogando códigos que se deben interpretar dentro de la concepción ética, política con referencia a la educación y así no entrar en errores de ostracismo de un pensamiento inmigrante y desplazado, que confunda al educando.

Por ésto la política busca dar orden a estos criterios, así nuestros gobernantes pueden asumir y tomar decisiones claras, para difundirlas dentro de los procesos de autoridad que un pueblo o comunidad necesita; en este sentido la didáctica debe ser aplicable a ella ya que da los medios y los métodos adecuados para que se acomoden esas normas debidamente y puedan ser entendidas claramente dentro de un sentido adecuado en las prácticas; es importante recordar que estas son cambiantes según la situación, es decir, toda praxis educativa evoluciona teniendo en cuenta la experiencia, conocimiento y la praxis (horizontes educativos), donde la cultura es la mediadora junto con su historicidad.

Para Fraire, todo ésto no es sino otra prueba de que falta concientización del ser humano, donde la historia se olvida y la cultura se ve agobiada por la moda incauta y la intransigencia de nosotros. No rescatamos del pasado lo que se vivió como zozobra, sino que damos en el olvido lo sucedido y volvemos a realizarlo como novedad. Por esto nos falta mirar la realidad de nuestras prácticas educativas, con mayor conciencia humana de colombianos y con un sentimiento de niño con respecto a la realidad que lo rodea.

Es tanto así, que si el sistema cultural está vivo y por ende el educativo, se verían afectados por la aparición del poder

mal intencionado, como arma de entendimiento dentro y fuera de las acciones vividas por los niños y adolescentes (como ejemplo) en la cultura educativa, se verían afectados todos los otros sistemas que están en su entorno, donde el cruce de valores y principios estarían sometidos a la constante lucha del quehacer(praxis) como proceso normativo de nosotros los seres vivos (encuentro de poder padre, hijo, sociedad, medio y entorno),

Pero, ¿qué es la cultura educativa sin sentido, dónde están esas praxis didácticas?; quizás en la pérdida de los estos estados psicológicos del individuo y se demuestra claramente en el derroche del sentido (pérdida de horizonte), cuando en las diferentes culturas los hechos son dados a la destrucción errada de otra cultura (no se reconoce a la didáctica como mediadora), para lo cual en los sistemas sociales, psíquicos y orgánicos, pueden estar sin autorreferencia y autopoiesis con la desaparición momentánea de la ética; pero ésto no puede ser explicado dentro del sistema llegando éste a una etapa de crisis, caos, colapso y de suicidio sistémico, donde se puede perder la esperanza y la humanización, viéndose afectada la dignidad y por consiguiente la felicidad, por lo cual todo esto quedaría en un vacío de sentido por culpa del poder mal intencionado que esta en manos de pocos hombres y que a “falta” de valores actúan inadecuadamente. Por esto el poder mal utilizado por los docentes, no puede llevarnos a ser observados como niños desesperados o desorientados en un mar de falsas ilusiones y en una isla de controversias y disociaciones hechas por la falta de ética, dentro de los conceptos que manejemos de la cultura, como sí, en relación al ser, retomando a Golding W y su película “El Señor de las Moscas”.

Vemos pues, que la relación de la cultura educativa va estrechamente relacionada con el sentido propio de cada sistema, ésto se observa si comparamos el sistema político con el económico, están

tan severamente relacionados que si uno entra en crisis el otro se ve afectado y, es así como la educación no cumple con su estado de mediadora y lo cual permite a inadecuados hábitos culturales en los sistemas económicos y políticos (como ejemplo) llegando a ser afectados por poderes encontrados sin discursos claros que no se puedan interpretar.

De esta manera se va desarrollando la pérdida de sentido en las praxis didácticas pero, hay que pensar en las sombras que tenemos dentro de nuestro ser, esos miedos, fobias sacadas por malos pensamientos, donde la moral y la costumbre son atacados por nuestros propios temores, al encontrarnos en la realidad que nos apetece con respecto a las normas que nos están aplicando y no sabemos acatar en nuestro pensamiento y las practicas cotidianas no quedan sino plasmadas en nuestro deyecto sin tener ninguna repercusión en todo nuestro horizonte de vida.

Estas miradas nos invitan a los docentes que desde las praxis didácticas podamos dar los discursos adecuadamente, para así tomar decisiones dentro de la normatividad que nos expresa la vida ocasionando destrozos morales al entorno y llegando a la destrucción, desolación o muerte de todo el sistema que nos está rodeando, “Si la inocencia constituye el carácter moral que distingue a los niños de los adultos, el discurso que se ocupa de la desaparición de la infancia en nuestra cultura señala que está haciendo amenazada por fuerzas que tienden a eliminar esta distinción” (Giroux H, 2003,131)

Por eso la importancia de saber leer los códigos y los símbolos, que al día a día se nos van mostrando y lograr ser más asertivos en los momentos de tomar decisiones, para así hablar con claridad, ser mejores en los momentos de tener el poder en nuestras manos, aplicando adecuadamente las normas y leyes que nos rigen para poder optimizar nuestras practicas docente.



2.4. La cultura y la ética en manos de nuestra genética. (la familia y la multiculturalidad en las praxis didácticas)

“...los hombres y mujeres diseñan proyectos de felicidad y también distintos grupos en la sociedad civil bosquejan ideales de vida plena...la felicidad se invita, es cada persona la que decide libremente si quiere recibir la invitación.” (Cortina A, 1998, 115).

Podríamos afirmar que nuestra cultura ha sido el eslabón perdido de la cadena evolutiva del desarrollo, ya que ésta se pueden traer en los genes o nuestras tradiciones, pero nuestras vivencias son las que a largo tiempo se olvidan, ¿acaso no es menester de nuestros padres recordarnos de dónde venimos y qué es lo que hay que hacer (praxis), o por el contrario es sólo la función de ellos traernos al mundo de la selva para poder sobrevivir?

La ética nos permite hacer el bien de nuestras cosas, entonces la praxis de nuestros padres debe radicar particularmente en nuestra crianza con criterios valorativos y de principios que forjen nuestro carácter, y la psiquis pueda desarrollarse dentro de los procesos lógicos del ser humano, es por ésto que si nuestros progenitores actúan inadecuadamente lo más posible es que nosotros también, y si dentro de esos esquemas psíquicos somos ultrajados, engañados, malentendidos, subordinados, nuestra realidad sería convivir con este pasado y traerlo siempre como un acto natural, ¿a ésto se le llamaría cultura nociva o dañina para la ética del ser humano?, nuestra realidad terminaría por las malas conductas dadas por la tradición dejada por nuestros ancestros y que por efecto de recordar actuaríamos de igual manera, por ésto la didáctica inicia en los rincones de nuestro hogar, es así que (Arango M, 2008), toma la decisión:

“En la familia hay varias personas mayores que son docentes, entre ellos espe-

cialmente un tío llamado Humberto que en este momento ya no vive y él siempre fue docente en el pueblo donde nosotros nos levantamos, hasta la edad de ocho años; mí tío era director de la escuela y era también uno de los personajes más importantes del sector educativo...y el mostró tanto interés que habló con mi mamá y me ayudó económicamente cuando le dije que quería ser docente”

En este sentido, si miramos la cultura como toda tradición, expresión, sentimiento, herencia, folclor de un pueblo o de una comunidad, nos damos cuenta que los colombianos y hasta otros pueblos tienen un mestizaje al que algunos antropólogos pueden llamar raza mongoloide, donde no se sabe cuál es la verdadera raíz étnica. Por este concepto nos debemos basar que la ética siempre debe estar acompañada por los hábitos culturales y didácticos, sin la complementación de los dos no se pierde el sentido propio del acto humano, donde la igualdad se desvanece y se fortalece uno de los dos extremos, rompiendo los horizontes

Pero la multiculturalidad según su acepción, debe permitir la libre escogencia en cualquiera de las categorías a que ella tiene referencia, es el caso de ser de una creencia religiosa y contraer matrimonio con otra diferente; dentro de lo que permite las emociones o la psiquis humana es normal, el problema moral radicaría entonces en la forma para educar a sus generaciones, las políticas y didácticas en estos casos no serían claras por lo cual se puede entrar a un caos de sentido.

2.5. Lo latente, formación en el hogar: interculturalismo sin sentido común, falta de didáctica

Entonces esta realidad de violencia, crueldad, pobreza debe ser la respuesta a la mala información dada en inicios de nuestras vidas y cada uno de nosotros termina siendo cómplice de las malas apreciaciones que se tienen de la cultura y la

ética y por ende el sentido de la didáctica que se debe apreciar se desvanece, fortaleciendo la desesperanza y la felicidad del ser humano.

Toda familia auténtica tiene un "ámbito espiritual" que condiciona las relaciones familiares: casa común, lazos de sangre, afecto recíproco, vínculos morales que la configuran como "unidad de equilibrio humano y social". La familia tiene que equilibrarse a sí misma. De esa manera enseña el equilibrio a los hijos. Ese equilibrio de la familia va a contribuir al equilibrio social, fortaleciéndose continuamente las didácticas padre-hijo, lo cual sería notorio en las próximas generaciones, entonces, ¿por qué es tan necesaria e importante la educación familiar sobre la cultura?

Biológicamente cultural: Todo niño nace absolutamente inseguro, necesitado e incompleto y es por ésto, no se sabe si un niño con dependencia intercultural pueda tener políticas claras en un estado democrático, por consiguiente a medida que el niño va evolucionando, su desarrollo fisiológico, anatómico y funcional se va adaptando y por consiguiente sus praxis didácticas son consecuentes con su formación en general.

Psicológicamente cultural: Necesita desarrollar su inteligencia, voluntad, armonía, autonomía: Nadie es nada si no se quiere a sí mismo y nadie que no se quiera a sí mismo puede querer a los demás, la autoestima es el motor del ser humano; esto solo se logra en el Claustro protector de la familia, donde muchos niños que crecen privados de un ambiente familiar, aunque crezcan físicamente normal, las deficiencias: psicológicas, afectivas, emocionales intelectuales y sociales, pueden verse alteradas," la autoestima ésta relacionada con todo aquello que hacemos, pensamos y sentimos. Influye en nuestra mentalidad y en nuestro actuar diario, así como en los proyectos que nos marcamos y en el sentido que damos a nuestra vida." (Tierno B. 2001, 23.)

Sociológicamente cultural: El influjo de los padres es imprescindible. El niño aprende a saber quién es a partir de su relación con sus padres -personas que le quieren-. Nadie puede descubrirse a sí mismo si no hay un contexto amor y de valoración. Proporcionan el mejor clima afectivo, de protección... El niño aprende a ser generoso en el hogar. *Protección, seguridad, aceptación, estima y afecto.* Cinco aspectos que debe aportar la familia a todo niño. Lo que aprende el niño en la familia es determinante.

2.6. La praxis didáctica en horizontes ambientales

Iniciaremos un recorrido por algunos aspectos que mantienen esta solvente riqueza natural en nuestro país; dentro de las estadísticas que lleva el gobierno en los últimos años en cuanto a parques naturales, cuenta con 42 áreas que cubren un total de 9'015.000 hectáreas aproximadamente un 80% de la superficie de nuestro país. Estas áreas pueden tener un total de 33 parques naturales, 2 reservas naturales, 6 santuarios de flora, fauna y un área natural selvática. En cuanto a su biodiversidad cuenta con más especies que en cualquier parte del planeta, las aves son 1800 contadas, con más de 130.000 plantas y ni que decir de la flora en la cual se encuentran especímenes casi únicos del planeta como la orquídea; la fauna con 1300 especies de mamíferos y más de 35.000 especie de insectos.

En realidad es un país con gratas formas de vida, pero también en el medio ambiente se encuentran los afluentes o ríos que bañan nuestro país, donde priman los cuatro ríos más importantes como son el Amazonas, Magdalena, Cauca y Patía los cuales son parte esencial para que se sostenga el ecosistema en general, los mares de la Costa Atlántica y Pacífica los cuales permiten la evolución de otras especies. También tenemos la imponente cordillera de los Andes, la cubre en su mayoría nuestro país, pero también hay zonas



nevadas, desérticas y amplios llanos para que toda esta cascada de biodiversidad se mantenga adecuadamente en nuestro planeta. Adaptado de Internet.

(http://www.turiscolumbia.andes.com/colombia_ambite.2008)

Se piensa que uno de los animales al cual hay que darle gracias por su bondad, y establece controles para que halle un nivel estándar de insectos y de algunos animales que deben mantenerse al margen, son las arañas, ellas crean hábitat y ambientes donde proliferan muchas especies que necesitan ser intervenidas, para que se mantengan dentro de los límites normales en cantidad o número.

Cuando una araña es muerta por culpa de una "chancleta" por ejemplo, inmediatamente en algún sitio se daña el ciclo biológico, teniendo en cuenta que para ellas también hay un control natural. Pero cuando el hombre acaba con el hombre, el ciclo normal del hombre también se ve agobiado por la desesperanza, manifestando así una analogía entre él y las demás especies, ¿en dónde están las didácticas aplicables al medio ambiente?

De esta forma las prácticas educativas deben mirar más la forma como se están tratando los ambientes ecológicos, ya que estas tendencias pedagógicas pueden permitir el advenimiento de un sujeto de conciencia de espíritu en cuanto a su sentido de vida, bajo la protección de la sombra que irradia la naturaleza.

Por ejemplo, la flora y la fauna siempre han sido la medicina natural para tratar nuestras dolencias y el hábitat por excelencia donde todos nacemos, crecemos nos desarrollamos y coexistimos y estas costumbres hacen parte de nuestro legado histórico generacionales por más tecnicismos con los que se protege el hombre de ciencia de nuestros tiempos.

En el presente colombiano se retomó a una planta que en su tiempo fue sólo aplicada como tratamiento naturista es el caso

de la "marihuana" la cual se comercializó en términos de farmacodependencia, más aún en zonas tropicales como la nuestra que se cultiva en grandes cantidades para el tráfico de estupefaciente, pero esto se transformó en un esteticismo de estados alterados de conciencia más no de beneficios saludables, creándose como símbolo de monocultivismo de tendencia "jipi", que promulgaba un pacifismo de tranquilidad y bienestar, Calvin Klein quien popularizó la imagen en cuestión en sus campañas publicitarias, en especial su campaña publicitaria "just be", anunciando la colonia "CK be" que lanzó en agosto de 1996, señalando un momento histórico de la planta". (Giroux H, 2003)

Con respecto a esto podríamos pensar que la educación y sus prácticas didácticas no conllevan a nada pero entonces, ¿qué políticas están siendo aplicadas en las aulas de clase y cuáles son las praxis didácticas de nuestros docentes con respecto al flagelo del medio ambiente?

Se empezó pues a cambiar toda clase de cultivos por estas plantas y los hábitats de algunas especies empezaron a ser destruidos y la cadena de subsistencia a desaparecer. El estado ha realizado por medio de entidades públicas y privadas campañas de erradicación de plantas ilícitas con fines de recuperación del medio, pero, mientras ellos realizan su menester, todo el medio ambiente cambia a su alrededor desde la destrucción de la flora, fauna, parques, ríos y todo lo natural que se encuentre alrededor nosotros los hombres nos vemos oprimidos por su fuerza de consumo, esto trae consigo que los grupos aquellos utilicen un *modus vivendi* inapropiado para los campesinos de la región. Éste es uno de los problemas que en el ámbito ecológico y ambiental más maltrata a nuestro país, no solamente en esto sino en lo social, político, económico, psicológico y por ende termina siendo un problema familiar, cultural y de malas prácticas educativas.

" La sociedad colombiana, no obstante contarse a nivel mundial en el cuarto pues-



to en cuanto a recursos hídricos, disponer de la mayor densidad de flora y fauna, de todas las variedades de climas y del más gigantesco pulmón de la humanidad (la selva amazónica) entre otros elementos; el Estado, sus gobernantes y la sociedad apenas intentan despertar de un letargo que en materia cultural, de ética, ecología y medio ambiente se ha mantenido alejado de las prioridades sociales. (Navarro J, 1995,39).

La herencia entonces que dejamos a nuestros hijos es eso, la propia destrucción del ser y la muerte lenta de nuestro planeta, el sentido ético se pierde y la cultura se ve sometida al castigo y olvido, por lo cual la realidad cambia y es el que tenemos ahora. Ésto se realiza como estado normal de la naturaleza, pero otra cosa es la zona urbana y la mano implacable del ser humano, que algunos acaban con lo poco que hay en su entorno y por ésto es importante que los horizontes de la praxis didácticas de todos los relacionados con la educación, estén siempre mirando el proceder de los cambios del medio ambiente.

3. La praxis didáctica, sin horizontes de dignificación

Si entendemos la educación como un deseo innato del ser humano de búsqueda continua de su desarrollo integral dentro de un sistema que se mueve y fluye, entonces ¿qué pasa con ésta, acaso la educación se ha llenado de grandes metas que lo que demuestra es el fracaso de la sociedad y la persona en sí?. En esta carrera absurda por educar en sentido de... lo que único que se ha logrado es ser el segundo, o sea los primeros perdedores, de pronto sea culpa del Estado por negligente al formular sus políticas, quizás las comunidades por depender única y exclusivamente de su propio letargo y somnolencia que no es otra cosa que la repetición de nuestra conciencia histórica, la cual nos lleva a experimentar lo que llamarían los historiadores "Patria Boba". Si pensamos en la historia como

una posibilidad de encontrarlos, entonces la educación puede ser un mecanismo o medio para resolver algunos casos pero no solucionarlo todo (Giroux, H. 2003).

Partimos de preguntas históricas como ¿somos de América, África o Europa?, quiénes somos entonces, una mezcla de razas o etnias, que al descubierta demuestran individualidades, creativas, fatuos incautos, tercicos incalculables en la búsqueda de la verdad, pero sobre todo maliciosos en develar lo creado, pero qué pasa cuando no es uno, sino dos, ¿la cuestión cambiaría?

Los latinoamericanos fuimos en su mayoría colonizados por europeos (Españoles), ¿Quiénes eran, cómo eran sus familias, qué hacían, cómo era su comportamiento, qué clase de educación tenían?, estas preguntas muchos de pronto las han resuelto ¿pero le a dado estas interpretaciones sentido y dignidad a nuestra sociedad? . Estamos pues en un estado de moralización cultural, donde todos opinan en su interior, pero el pensamiento no sobrepasa eso el pensamiento, donde falta la oratoria y el discurso objetivo y crítico, que busque una construcción en el sentido de "vida", al decir (Sánchez D, 2007,72)"... esta moralización va disminuyendo la capacidad crítica propia de toda reflexión ética autónoma. Se hacen simulacros de toma de posición, que no alcanzan el terreno de lo discursivo; se queda en la valoración por imágenes culturalistas".

En apoyo del pensamiento lo que entonces brinda a la persona y la educación, es la formación del desarrollo de la conciencia y en el ser bien humano para dar una mirada más clara a las realidades del mundo, por ende, en la formulación de una escala de valores entonces una filantropía clara de sí mismo.

Pero algunos docentes no están facilitando un aprendizaje significativo y tampoco un desarrollo integral, lo vemos claro cuando el pensamiento se vuelve un pensamiento oculto, retraído, desincroni-



zado, cambiando así la imagen que se trae de la cultura y aflora la moralización como moda; el deporte es uno de estos casos, donde no se sabe qué es lo que se quiere si es dar un espectáculo, movilizar masas humanas, tener éxito y sobresalir, ganar adeptos para obtener mejor tradición, ganar dinero para así poder ser la imagen de una cultura o prepararse para ser mejor persona; lo vemos en los momentos de pérdida de sentido, cuando nos resguardamos en los momentos difíciles de la existencia y buscamos como protección del lecho materno o en casos de dioses que nos protegen de nuestros propios actos y otros casos de búsqueda de la identidad perdida.

Si la educación fuese más objetiva, clara y correcta desde el acto de la procreación humana tendría un poco de respeto por la resolución de dichos problemas, con un pensamiento más crítico, también facilitaría el proceso de aprendizaje significativo y con éste el desarrollo integral y así abarcar las dimensiones humanas.

En el aprender a ser, nos encargamos de formar a quienes serán los protagonistas del porvenir, debe replantearse sus objetivos, a la luz de los nuevos paradigmas, tanto como los contenidos que deberá transmitir y los métodos más eficientes para hacerlo, y es aquí donde entra la identidad que tenemos en nuestra comunidad o sociedad, cual es el rol que se tiene. Es el sentido que Antanas Mockus quiso dejarnos con la cultura ciudadana, con sus métodos no ortodoxos y con didácticas no tradicionales, sin parámetros, donde los métodos pedagógicos llaman la atención a las masas populares dejando un sabor claro en la mente del observador como la hora zanahoria, la cebra, los payasos y otros actos que en memoria de nosotros todavía permanecen.

Como él hay muchos que llegaron a nuestro país con sus costumbres e ideas de transformación, ética del sentido cultural y muchos son los casos de docentes que tienen que salir de sus sitios de origen y via-

jan a otras parte de la misma nación para poner en práctica lo estudiado o aprendido, trayendo quizás nuevos avances a la educación, pero en los casos contrarios, donde tienen que salir de sus sitios de trabajo por que tienen un pensamiento diferente o por que no están en los lineamientos políticos que se desean, entonces pueden ser objeto de discriminación cultural, es el caso de Bogotá y sus habitantes que cambiaron en cierta forma desde una mirada ética, pero otras regiones del país donde la cultura ha perdido el sentido por falta de apreciación en los métodos de educar a sus masas populares.

Sin embargo el reflejo que tendríamos sería el de un docente, un amigo, familiar, un esposo o amante dentro de la doctrina del docente. Si se confunde cualquiera de éstos se pierde el sentido del poder en el aula y la educación llegaría al fracaso. Por eso es importante conocer los límites y sus fronteras para poder ser actores de nuestros propios actos. Nos podemos preguntar entonces ¿en dónde esta esa cultura y esa ética que desde el inicio de la escritura nos han recalado, acaso los colombianos olvidamos nuestra propia historia y cada individuo su historicidad?

4. A modo de conclusiones:

Dignidad y felicidad como horizontes de la praxis didáctica: aproximación del educador desde los fenómenos culturales y éticos, en el eje cafetero

Desde el momento de la gestación los niños tienden gracias a una estimulación a realizar movimientos, que ayudan a fortalecer su estado normal de ser, ésto se dá por convergencia de la madre, el entorno y la familia que esta inmersa en la sociedad propiamente dicha, permitiéndoles así fortalecerse en lo más relevante que ellos deseen o en esas manifestaciones propias del ser humano, en principio cada hombre está dotado de unas tendencias

inconclusas que lo llevan a preferir unas posibilidades, a considerarlas deseables y son tendencias las que justifican sus preferencias y por lo tanto, sus elecciones” (Cortina 1996, 90.)

Es así como la condición del educador se va generando dentro de unos valores y principios, que de una forma u otra se marcan, impartidos ya sea por el entorno o en el ambiente donde nos movamos y sin darnos cuenta estemos sentados en la garrocha de la palabra y la batuta de la enseñanza, buscando la guía o una orientación adecuada para el aprendiz, permitiendo ser partícipes de la formación y construcción del sentido del educador, de esta forma Eduardo nos dice:

“...y recuerdo que mi papá como buen negociante antes, nos motivaba con unos oritos y con unas cadenas...me plantearon la idea de poder conseguir unos pesitos sin tener que ir a vender, sino que dando unas clases de matemáticas y de física a alumnos de validatorios de secundaria y comencé a trabajar ahí con una curiosidad muy interesante y descubrí que me gustaba...recuerdo bastante que una de las cosas que me llamaba la atención en esos momentos de escoger la carrera era el hecho de que la electricidad no se puede ver, me causaba pura curiosidad tratar de entender ese fenómeno...”

Nosotros los hombres somos constructores de nuestras propias designios, porque sabemos apreciar la legitimidad si o no de las cosas que nos rodean, podemos observar más allá de nuestros propios ojos o esperamos que el otro nos pueda persuadir para cambiar de norma o ley y así darnos cuenta que estábamos en un error de sentido ocasionando fracaso o éxito en todas nuestras prácticas, para (Navarro J, 1995,94) “la naturaleza entre lo ético y la cultura estructura todo el comportamiento social cuyo engranaje tiene como soporte la valoración moral que la sociedad le otorgue. Los valores son un principio intrínseco en el ser, y se cimenta en la cultura, la formación y la moral”.

Es por ésto que la ética debe persistir desde el sentido del educador y sus praxis didácticas y no dejarse apaciguar por momentos estancos, que lo único que conlleva es al fracaso del discurso y la escena se convierte en superflua y desalojada, en donde radicaría la desaparición del educador, en el hogar, la familia, el estrato social o en el estado normal de ser. Es así como necesitamos más de comunicación y de relaciones unos con otros, autenticidad, ser genuinos, donde se rescate la dignidad de ser humano, esto nace de la necesidad que tiene el docente de relacionarse y por ser el legislador de sus propias didácticas. Nos preguntamos entonces ¿en dónde esta la autoestima sana, que le permite al educador afrontar los desafíos de la vida?

En la didáctica cultural y su puesta en escena quizá se ha perdido o no la queremos recordar nosotros los colombianos, sería una afirmación por ser violentos en nuestro pensamiento, en la forma de proceder o en la relación que tenemos con el otro. ¿Por qué el docente no educa en cultura (cafetera) y sus didácticas en su aula, acaso es por el sistema?, la ética debe ser la mediadora, pero si no la sabemos consolidar desde nuestro estado humano, estaremos ambicionando lo que nunca podremos encontrar.

Los horizontes de las praxis didácticas nos invita a tener conciencia de las diversidades culturales y los sistemas existentes, ésto se dá gracias al sentido que se le otorga a los distintos ámbitos idiosincráticos, tales como grupos religiosos, étnicos, políticos, de genero o polifacéticos que conlleven a una buena convivencia social, positiva a favor del ser humano y de todo lo que lo rodea; la economía sería mejor entendida desde el punto de vista globalización y donde la educación no sea un instrumento de consumismo, repercutiendo en falta de identidad y su perdida de sentido, de forma que contribuya a alcanzar esa felicidad tan anhelada.



Desde la perspectiva epistemológica, se debe reconocer cada uno de los lenguajes y discursos que se transmiten en cada contexto didáctico a razón de que el extraño sea entendido por medio de procesos claros de educación y ésta no puede entrar en polémica reiterativa con el etnocentrismo y que sus creencias, valores y prejuicios culturales puedan ser fácilmente detectados y llegados a un estado moral adecuado para poder ser estudiado.

Si el estado promueve la libertad, donde hay diversidad de pensamientos ocasionados por su marca cultural con una conciencia política, éste debe apuntar

a la consolidación de las praxis didácticas de los docentes, para que no haya aislamientos y sitios estancados donde el pensamiento diferente no sea destinado al destierro o al abandono sectorial. Es así como Antanas Mockus, propone acabar con la violencia cultural mediante la correspondencia, praxis didáctica que plantea un discurso político-ético y cívico complejo, tiene una hipótesis, donde expresa “que el único modo de acabar con la verdad del terror es extender toda esa voluntad a todo el mundo; es implicar a cada cual en su responsabilidad diaria y emocional”. ¿Será que esta premisa puede funcionar?

Bibliografía

- Arango, M (2008) Entrevista para la investigación. Horizontes de la praxis didáctica. Universidad de Manizales
- Boaventura, De Sousa Santos (1998). De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la posmodernidad. Traducción Consuelo Bernal- Mauricio García Villegas. Ediciones Uniandes.
- Cano, Álvaro (2008). Entrevista para la investigación. Horizontes de la praxis didáctica. Universidad de Manizales
- Cano, E. (2008). Entrevista para la investigación. Horizontes de la praxis didáctica. Universidad de Manizales
- Cortina, Adela (1998). Hasta un pueblo de demonios: Ética pública y sociedad. Ediciones Tauro pensamientos. Grupo Santilla.
- Cebrian, Herreros, M. (2004) La Información en la Televisión obsesión mercantil y política (2ª edición) Barcelona, Editorial Gedisa.
- De los Santos N., Berumen S, Gomez, D (2005). Ética del ejercicio profesional (7ª edición). México. Compañía Editorial Continental.
- Giroux. H.A. (2000). La Inocencia Robada. Juventud, multinacionales y política cultural Madrid: Ediciones Morata.
- González González, Miguel (2006). Visión de filósofos y literatos sobre el devenir de la universidad contemporánea. Universidad de Manizales.
- Heidegger Martín (1995). El ser y el tiempo. Bogotá, Fondo de Cultura Económica
- Navarro, J (1995). Ética- cultura y medio ambiente (1ª edición). Santafé de Bogotá, Editorial Dima J.
- Quintar Estela. (2008). Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización. México. Ipecal.
- Red de Turismo Eje Cafetero. Colombia medio ambiente. http://www.turiscolombia.andes.com/colombia_ambiente.html. ref. de agosto 2008
- Sánchez, Buitrago, Dairo. (2007) Seminario lógica epistémica para una hermenéutica cultural. Universidad de Manizales. Facultad de educación y psicología.
- Sunkel, G (2007). La prensa sensacionalista y los sectores populares. Bogotá, Grupo Editorial Norma.
- Tierno, B. (2001). Psicología práctica de la vida cotidiana. Bogotá, editorial planeta.
- William A (2006). Especial para el Tiempo. Barranquilla. Marzo 04.
<http://www.gonzalodiaz.net/1100/ley100/elpa-seodelamuerte.shtml>
- Zemelman, Hugo. (2006). El conocimiento como desafío posible. (3ª edición). Ipecal.

El actual contexto educativo: una mirada desde el maestro¹

ANA MARÍA RESTREPO GONZÁLEZ²

Resumen

La escuela ya no es lo que era, está en crisis. Esta expresión suele escucharse frecuentemente en diversos escenarios. Una crisis donde las causas son señaladas como externas: el sistema, el gobierno, las reformas educativas, el descuido de las familias, el desinterés de los alumnos, la falta de profesionalismo de los maestros, el presupuesto... en fin, cualquiera de estas circunstancias puede ser responsable.

Las familias, la sociedad y Colombia esperan mucho de sus maestros, pues de ellos depende tanto el bienestar individual de los estudiantes como el progreso general del país. La opinión generalizada es que los maestros son los encargados de enseñar y formar a las nuevas generaciones, pero no se tiene presente, que junto con esta tarea, el educador recibe una carga emocional enorme: en primer lugar, porque escucha los miles de dramas de niños y adolescentes, percibe las situaciones extremas en que muchos de ellos viven, sabe del esfuerzo que hacen las familias para tratar de sacar adelante a sus hijos en condiciones tan adversas que hacen difícil tener esperanzas y en segundo lugar, porque los maestros se encuentran inmersos en una sensación de malestar caracterizada por la nostalgia del pasado, por un presente lleno de lamentaciones y una mirada incierta al futuro.

En este artículo se pretende hacer un análisis del maestro desde su contexto, teniendo en cuenta el entorno político, normativo, cultural y familiar que marcan significativamente su quehacer y su sentir como docente. Es gracias a la revisión crítica del contexto del maestro como se pretende responder por el sentido de su práctica pedagógica¹.

Palabras Clave: Maestro, realidad, contexto, práctica pedagógica.

The current educational context: a view from the master

Abstract

“School has changed, nowadays it is not what it used to be; school is passing through a crisis”. These expressions are frequently heard in diverse scenarios. The causes of the school crisis are identified as external: educational system changes, national policies and reforms of family problems, changes

1 Recibido: marzo 29 del 2009. Aprobado: mayo 29 del 2009.

2 Nacionalidad, colombiana. Docente Institución educativa Liceo Andino de la Santísima Trinidad (Filandia-Quindío), Licenciada en educación con especialidad en tecnología educativa de la Universidad del quindío. Especialista en orientación escolar de la Universidad del Quindío y Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales.



in student's interests, lack of formation in teachers, budget for education... in short, some of these situations may be responsible.

Family, society and Colombia have high expectations in teachers because students and their development depend greatly level on them, so the general progress of the country. It is expected that teachers teach and train their students but it is not taken into account that the teacher's role has a bunch of emotional trends: First, of all, teachers listen all the tragedies and dramas of children and teenagers, teachers perceive extreme situations that students pass through in their lives, teachers know about the struggles of the families to help their children in such adverse conditions, situations that make difficult to maintain hopes. Secondly, teachers live in a negative environment characterized by sadness for better past times a present time full of complains and an uncertain future.

This article is intended to do an analysis of the teachers from their context, taking into account aspects such as politics, policies, culture and family this aspects influence highly their daily work and feelings as teacher. Only in this way the teacher can respond by the sense of his pedagogic practice.

keywords: Teacher, reality, context, pedagogic practice.

“Da la impresión de que los docentes tienen una baja estima por su rol social, la cual atribuyen especialmente a la mala remuneración, condiciones de trabajo poco estimulantes, niveles de exigencia personal pobres, falta de valoración social, bajo estatus... Esta autoimagen negativa pareciera proyectarse sobre su trabajo cotidiano, generando en los alumnos actitudes de poco aprecio...”. Francisco Cajiao.

Ante la pregunta de investigación ¿Qué sentido tiene para el maestro su práctica pedagógica? Se inicia un proceso de búsqueda del sujeto, el sujeto en sí mismo, el “sujeto maestro”. Sujeto constructor de conocimiento³ y de realidades³ para sí y para otros, es decir, en relación con la “conciencia histórica”⁴. El maestro poseedor de una mirada crítica y reflexiva que le permita comprender su vida en retrospectiva, construyendo el presente y proyectando el futuro.

En el desarrollo de la investigación, los maestros en sus didactobiografías reconstruyen sus historias de vida permitiendo significar y dar sentido a las ideas, acciones y decisiones del sujeto maestro. A par-

tir de elaboraciones personales puestas en acción en un diálogo, el pasado se hace presente y el presente encuentra significado. Los relatos biográficos se focalizan en hechos donde es posible advertir en las historias de los sujetos planos: tanto individuales como colectivos, personales y profesionales, en espacios públicos y privados que, en su conjunción, aportan elementos valiosos para la construcción de la identidad del maestro y generan así procesos de mejoramiento en las prácticas pedagógicas. De este modo, en la recuperación de la autobiografía del maestro; las personas, grupos, espacios; contextos y tiempos⁵ configuran su identidad social. A través de ellos se va construyendo. Es una constante ida y vuelta que devuelve la imagen de sí que tienen los otros, y el maestro al recibirlas reflexiona sobre esas miradas y la suya.

“Es innegable que el sujeto humano está en la historia, en la sociedad, sometido a lo incierto, de ahí que tenga que construir la realidad, estableciendo con ella el vínculo debido. La constitución de ese vínculo es un verdadero desafío gnoseológico en su formación, ya que todo

proyecto parte de una opción de construcción social” (Zemelman, 1992-I).

Con el tiempo se ha definido al maestro de diversas formas: como alguien que enseña una ciencia, arte u oficio, pero también puede transformar en el transcurso de la vida la manera de ver el mundo y la realidad. El maestro conduce y facilita el aprendizaje, orienta la formación y consolida valores, actitudes, conocimientos, habilidades de pensamiento y capacidades en sus estudiantes, herramientas que les permiten desarrollarse como personas íntegras y capaces de utilizar lo aprendido para mejorar su calidad de vida. En la mayoría de ellas se reafirma su condición de sujeto vivo, capaz de instalarse en su condición histórico-social.

El maestro es el eje en torno al cual gira la mayor parte de los procesos que se dan en la escuela y fuera de ella. Por tanto la escuela necesita maestros que posean una concepción amplia y abierta con respecto a la vida y a la labor educativa. Maestros que se inscriban en los procesos de cambio de la sociedad y con ello de la realidad que los circunda⁶.

Los maestros, pueden decir que en el recorrido que va de la educación a la política; es decir, del contexto educativo, al momento del ejercicio gubernamental, en tanto pensamiento presente y/o futuro potencial, se generan momentos de tensión y de contracción que deben ser asumidos desde perspectivas conciliatorias entre las posibilidades constructivas del futuro como visión de la educación y de los entes territoriales (gobierno); Las consolidaciones de proyectos que contienen una imagen del sujeto que se pretende construir tanto en lo educativo como en lo político en el marco de un devenir histórico que siempre trata de reparar y superar las coyunturas.

En esta perspectiva “... lo político deviene en la transformación de una visión de futuro en una visión de la actividad práctica en el presente” [Zemelman, 1989:

87]. Quizá el problema general que comporta la tensión, se centra en la imagen que tienen unos y otros del presente y del futuro, pues la imagen que debe tener la educación es tal que siempre busca mejorar y construir un futuro posible, por el contrario, la imagen del gobierno, generalmente se ve limitada, donde lo que importa es el presente.

En los últimos años, los maestros de Colombia han sido espectadores de un conjunto de cambios agenciados por el Estado, el cual mediante sus políticas de gobierno, pretende responder a las demandas de un modelo de desarrollo económico que busca garantizar la estabilidad y el crecimiento del Estado Financiero Internacional y revitalizar así la economías desarrolladas, con el elevado costo de pauperización que ello conlleva en los países dependientes. Estos cambios comprometen todos los niveles de la vida económica, social, política y cultural, constituyendo de esta forma el Modelo de Desarrollo Neoliberal.

El país viene adelantando desde 1991 un proceso de reforma educativa que inició con la Constitución Política (en la que se estableció la obligatoriedad de la educación entre los 5 y los 15 años de edad, comprendiendo como mínimo un año de preescolar y nueve de educación básica), continuó con la ley 30 de 1992 que regula la Educación Superior, le siguió la ley 115 de 1994 o Ley General de Educación que regula la educación formal y el Plan Decenal de Educación, este último, fruto de una amplia consulta en todo el país. Se procura que la educación ayude a consolidar el proyecto de nación a través de la adecuación de procesos y productos educativos a las necesidades del contexto.

El Decreto 230 de 2002 reglamentario de la Ley 715 de 2001, “por el cual se dictan las normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional” y la Ley 715 que regula los recursos, aspectos admi-



nistrativos y de rendición de cuentas en los sectores de salud y educación, ponen de manifiesto como funciones principales del Estado la distribución y racionalización de los recursos económicos y el control ejercido sobre las instituciones, así como el control del tiempo de los maestros, el aumento del número de estudiantes por aula y la introducción de mecanismos de gestión propios del mundo empresarial.

Sobre evaluación y promoción de los educandos, el decreto 230 señala entre otros asuntos, que los colegios deben garantizar un mínimo de promoción del 85% del total de los estudiantes que finalicen el año escolar, con lo cual busca disminuir los índices de pérdida de año y de deserción escolar, y garantizar así el avance de los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo.

Como resultado de las reformas antes citadas, los maestros experimentan una sensación de malestar, en particular, con relación al decreto 230 como se puede apreciar en las siguientes citas:

...El decreto.... 230...ha hecho que los alumnos no hagan nada durante todo el año y al final lo recuperan y pasan, es decir, fomenta la mediocridad. Yo estoy de acuerdo con que a un estudiante se le debe calificar lo que se merece... si se esforzó pues que gane el año, si no, que lo repita. Es muy desalentador para los maestros y para los estudiantes que al final del año ganen igual, se califiquen, logren pasar igual el que se esforzó todo el año y el que lo hizo al final..."(Maestra 1)

...lo que han hecho es fomentar la alcahuetería;... la promoción automática eso lo que se llama es alcahuetear. Los estudiantes saben; como es que un estudiante pierde todo un año, pierde todo un año una asignatura y en enero en una semana antes de iniciar clases recupera la asignatura que perdió durante todo el año, eso es una alcahuetería entonces los muchachos han asumido ese Ese

papel de perezosos por que saben que... la ley los va cargando de lado en lado... (Maestra 2)

En el contexto de la educación en Colombia, aparece el nuevo estatuto (Decreto 1278 de 2002), denominado "Estatuto de Profesionalización Docente"; mediante el cual se regulan las condiciones laborales de los nuevos docentes que ingresan al Sistema Educativo Nacional. Para los maestros colombianos este decreto es una seria colección de inequidades contra los derechos laborales del magisterio; los educadores que entran al nuevo Estatuto Docente lo hacen sin garantía alguna de derechos adquiridos en materia de escalafón y antigüedad del decreto 2277 de 1979 o al régimen prestacional de la ley 91 de 1989. El 1278 desprofesionaliza la docencia, al definir que la profesión docente puede ser ejercido por cualquier profesional. Al requisito del concurso para el ingreso al servicio educativo, se agrega el período de prueba de seis meses a un año y las evaluaciones de desempeño y competencias. Estas últimas aparecen como único factor para ingresar, permanecer y ascender en el escalafón.

A lo anterior, dos maestras manifiestan:

Ahora por concurso reciben maestro que ni siquiera han estudiado para maestro. Por eso, no están elevando la calidad de la educación, lo que están es rebajando los costos, porque son bien mal pagos. Yo me pregunto: ¿cómo pueden responder por la calidad si no tienen pedagogía? Yo me pregunto: ¿cómo pueden elevar la calidad de la educación, cómo pueden ir a asumir el reto de formar adolescentes o de formar niños si ellos mismos no han sido formados para eso?".(Maestra 2)

Estamos los maestros divididos en los del decreto anterior y los nuevos..., la nueva legislación educativa es muy radical e intransigente y nos coloca en una desventaja enorme frente a los docentes del antiguo régimen, es triste ver tanta discriminación

y lo que es peor... como se van perdiendo cada día todas esas prebendas que tenían los maestros antiguamente. (Maestra 1)

El maestro en su quehacer cotidiano hace uso de la práctica pedagógica, entendida ésta como el campo académico donde confluyen todos los elementos de la formación integral del estudiante. La pedagogía en sus manifestaciones históricas, siempre ha respondido a los criterios que se han impuesto en cada momento puntual del desarrollo humano. En otras palabras, la pedagogía como compromiso social exige del maestro no abandonar nunca las más viejas y simples preguntas sobre a quién le interesa y quién se beneficia con su trabajo en la escuela. Por ende, cuando el maestro permite que sus estudiantes sean conscientes de cuál es su realidad, aprenden a identificar sus emociones y sentimientos, a socializar desde el respeto a la diferencia, a adquirir competencias de pensamiento y acción que les permitan desenvolverse con capacidad crítica en el mundo.

La pedagogía como compromiso social supone una concepción diferente del trabajo, de la vida del ser maestro; lo cual implica que el maestro tome posición acerca de su sentido pedagógico: O se siente como un asalariado más del sistema escolar al servicio de una sociedad competitiva, capitalista, neoliberal y en ocasiones injusta; o se siente una persona comprometida en estrategias de vida que comportan espacios de aprendizaje comunes con sus estudiantes, compañeros y familias.

La pedagogía como saber y como investigación del saber y de la práctica pedagógica pone sus objetos en una nueva perspectiva y los observa a partir de parámetros diferentes. "La pedagogía como saber queda entonces en capacidad de reconstruir su identidad histórica; sin embargo, no necesariamente como un continuo teórico-racional, sino como una práctica -discursiva- efectiva con su saber". (Zuluaga, 1976).

Además, al optarse por la pedagogía como saber, la reflexión pedagógica se relativiza y queda en capacidad de pensarse bajo sus condiciones específicas, en este caso, las condiciones colombianas. "Esto permite que en Colombia ya no se hable simplemente de historia de la educación, de las leyes y de las medidas educativas (de la historia "escondida" y "secreta" de los decretos, reformas y planes de enseñanza), sino efectivamente de una historia de la pedagogía como práctica y como saber, de una historia de la pedagogía como saber hacer, que iría más allá de los marcos formales, científicos y explícitamente institucionales. Vista así, la historia de la educación y de la pedagogía ya no tiene que ver únicamente con una historia de legislaciones, de imposiciones y recepciones, sino también con una historia de re contextualizaciones, "apropiaciones" y aplicaciones (de saberes y prácticas discursivas)". (Zuluaga, 1978).

La educación en Colombia se ha caracterizado por aplicar modelos pedagógicos diseñados y desarrollados en otros países, los cuales no corresponden a las particularidades, necesidades, y contextos culturales de las diferentes regiones del país. Con este tipo de educación, ajeno a las necesidades y al contexto⁷ propio no se favorece el desarrollo integral de la persona ni de la sociedad a la cual pertenece. Es necesario entender a la Educación como una práctica social, que se desarrolla y responde a un contexto histórico y social específico. Este enfoque implica que el trabajo del maestro trasciende el ambiente del aula y que cada acto educativo es siempre nuevo, irreplicable; es necesario considerar las condiciones del grupo, del contexto y del momento histórico para diseñar cada uno de estos actos.

El maestro del siglo XXI debe alcanzar un conocimiento y una amplia comprensión de la teoría pedagógica, de manera que pueda valorar su práctica educativa en relación con el desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, siendo



consciente en todo momento del impacto que la educación genera en el contexto social, económico y cultural. Entender la educación como práctica social, exige una formación que permita conocer y valorar la realidad en que se desenvuelve y comprender el significado de su labor en este contexto. Un maestro que contempla en su quehacer pedagógico el entorno cultural es aquel que en su aula, en su pueblo se interesa por saber quiénes son los protagonistas en el proceso educativo; comenzando por saber quién es él/ella como maestro/a y quién es cada uno de sus estudiantes/as -quiénes son sus padres/madres, sus abuelos y abuelas, donde viven, de dónde vienen en qué trabajan, a qué dedican el tiempo libre, cómo establecen su identidad sexual, sus relaciones afectivas y sociales, cuáles son sus necesidades y sus logros-; favoreciendo de esta manera la construcción de la propia identidad personal y social.

Una maestra quindiana expresa cómo ha sido el contexto cultural con el cual ha interactuado en nueve años experiencia pedagógica en la escuela pública:

“y es que muchos de los niños con que yo he trabajado... y jóvenes.... son estratos cero o uno, muy bajos... las mamás y las familias muchas veces no saben ni leer, son analfabetas... entonces... quién lo ayuda en la casa, quién lo orienta, quién lo va a apoyar... está al amparo de un amigo, de quien le pueda explicar o de él mismo, lo que él pueda hacer solito, ... Yo pienso que eso... no permite el niño tenga metas, no permite que él pueda ver bien lejos, como tiene que hacer uno hoy en día, ver lejos, para llegar siquiera a la mitad...” (Maestra 1)

Por tanto es competencia del maestro diseñar y desarrollar un modelo pedagógico propio que satisfaga las necesidades del entorno en el cual desarrolla su práctica educativa, contribuyendo a la formación integral de sus educandos e impactando la comunidad que lo rodea.

Además de las políticas educativas, es importante considerar los cambios ocurridos en la “institución familiar”. Las familias se han modificado en su estructura; los hijos están siendo cuidados por uno de los padres o por familiares. La familia como institución social y como entorno de constitución de la subjetividad de hombres y mujeres es un espacio de significados, de sentidos, que como producto del lenguaje escriben e inscriben la historia social e individual de quienes la constituyen en tanto seres hablantes. López (1998).

El protagonismo de la influencia familiar en la educación de los hijos está dada porque la familia influye, desde muy temprano en el desarrollo social, físico, intelectual y moral de su descendencia, todo lo cual se produce sobre una base emocional muy fuerte. Partiendo de esta realidad se observa como las actuales familias son afectadas por diversos factores: violencia política, social y ausencia de oportunidades de trabajo que se deriva en dificultades económicas que potencian soluciones radicales como la migración, entendida como la salida del país de familias enteras o de algunos de sus miembros en búsqueda de mejores condiciones de vida y de la cual se derivan graves problemas familiares. Antes del viaje, hombres y mujeres deben resolver diversos asuntos. Uno de ellos tiene que ver con la ubicación y el cuidado de sus hijos, en especial de los que son niños o adolescentes, los que aún dependen de ellos y ellas. Detrás de cada historia de migración está un grupo familiar que sufre y niños que crecen y que pasan sus primeros años sin el derecho a disfrutar la vida en familia.

La desintegración familiar afecta el quehacer del maestro, hace que se sienta atado de pies y manos ante una realidad que lo abruma. Algunos niños e muestran deficiencias en su rendimiento académico y dificultades en su comportamiento social en la escuela.

Al respecto, dos maestras expresan:

... ver la realidad de cada niño, cada niño es un mundo aparte, cada niño tiene una problemática...yo cómo voy a exigirle por ejemplo a un niño que no ha desayunado.... que tiene problemas en la casa... que me rinda mucho, si realmente no tiene la fuerza, ni la energía, ni la disposición para hacerlo, entonces le va a coger fobia al estudio... entenderlo, darle mucho amor, porque los niños de la escuela necesitan mucho amor, son niños carentes de afectos, de atención... niños que los papas viven en España o en Estados Unidos, entonces están al cuidado de los abuelitos, de los tíos o de empleadas del servicio que realmente no están pendientes de sus necesidades inmediatas (Maestra 1)

...los estudiantes que manejamos vienen de hogares en los cuales no tienen control antes ellos controlan al papá y la mamá; o no tienen; o viven con la madrina. O con la tía. O con la empleada. Porque los papas están en España. Ahora que las familias son tan disfuncionales los estudiantes son mucho más difíciles y nosotros de pronto no hemos asumido ese reto. (Maestra 2)

Es importante reconocer que el maestro en su práctica pedagógica, en su día a día se enfrenta a estudiantes con múltiples y diversas expectativas, las cuales suelen ser tan heterogéneas como el número de educandos en el aula. Es a partir de esas particularidades que los maestros diseñan sus clases y adaptan los materiales de acuerdo con las necesidades y los retos pedagógicos a los que se enfrentan; todo ello para formar hombres y mujeres con las capacidades y conocimientos necesarios para participar activamente en la sociedad.

Desde las diferentes disciplinas, tanto en las áreas obligatorias como en las optativas, o bien por medio de los proyectos educativos, los maestros contribuyen al conocimiento de la realidad presente y

pasada. Al situar a los estudiantes en esta realidad, aportan a la posibilidad de crear proyectos de vida política e individual, que brindan capacidad de desempeño, esperanza y sentido de futuro a las nuevas generaciones.

Ahora bien, en la actual realidad latinoamericana y especialmente en Colombia, no se puede concebir un maestro solo en el aula como transmisor de conocimiento, es necesario hacer conciencia del papel del maestro como integrante de una determinada sociedad y que el estudiante es también producto de ella, por tanto la educación primera y fundamental debe centrarse en la reflexión social y política que permita empoderar a los individuos hacia la necesidad de la transformación social.

No se puede seguir llenando estudiantes con una serie de contenidos en diversas áreas del conocimiento y que este conocimiento no permita la reflexión y la conexión del saber con su compromiso como sujeto social; no genere procesos de empoderamiento en la conciencia de los estudiantes y mucho menos en la de los maestros. Esta falta de conciencia del maestro le impide desarrollar una conciencia crítica de su realidad, una conciencia mediante la cual aporte a la construcción de un nuevo mundo donde se consolide una sociedad justa, equitativa y en constante búsqueda del diálogo, de la reconciliación y de la paz.

“El maestro es un agente político, y esta función debe ser activa, de tal manera que su quehacer, permita al estudiante autonomía política, que supere las prácticas politiqueras corruptas; autonomía social, que le permita descubrir, valorar y consolidar su identidad colectiva; autonomía Cultural, que entre en diálogo con otros sin dejar ser lo que es. Por eso, el maestro está llamado a tener sensibilidad social, que le permita leer en la historia, en su comunidad los nuevos retos de su compromiso. Por que un maestro encerrado en el aula como único espacio de



aprendizaje, es un maestro anquilosado, paquidérmico, perdiendo la aplicación de su práctica a las necesidades de su realidad y de su entorno". (Palta, 2007). Una maestra quindiana se pronuncia así... "yo siento que...la esencia es que de verdad...los docentes enseñen con amor, con gusto, con sentido de pertenencia..."

La labor del maestro no es una tarea sencilla, requiere conocimientos, habilidades y actitudes positivas; es el ejercicio de una carrera de vida donde lo esencial es asumir con ética los principios y los valores profesionales; una labor social y política a favor de la formación integral de las personas, que a su vez son los ciudadanos del mañana; el maestro es también formador de conciencias y promotor del desarrollo. En este orden de ideas, ser maestro no es desempeñar cualquier tarea para obtener un salario y nada más. Es una profesión compleja, exigente, gratificante y en constante cambio; más que un trabajo, es vocación de servicio, pone de manifiesto sentimientos y valores. Es formar en y para la vida. En palabras de una maestra:

"La educación debe ser centralizada en los valores, hacerlo así es educar al niño para que en el futuro sea un verdadero ciudadano, para que su quehacer diario esté fundamentado en prácticas positivas que demuestren que se poseen unas buenas bases éticas, además, es bueno ser conscientes de que el conocimiento de las demás materias es importante, pero se pueden encontrar en diferentes medios".

En Colombia hay maestros que se encuentran empeñados, desde hace varios años, en pensar y transformar sus prácticas pedagógicas. No son todos, tampoco se puede hablar de grandes mayorías, pero a partir de ello, se han ido conformando poco a poco nuevas formas organizativas que permiten compartir experiencias, saberes y propuestas, conversar sobre ello, estudiar e intercambiar diversas formas de hacer escuela. Son maestros

que se interrogan, intentan romper con la rigidez de los currículos, buscan introducir transformaciones en sus prácticas, se preguntan por su actuación pedagógica en el aula, por los saberes que enseñan, por la institución escolar, por las relaciones de sus prácticas con las poblaciones con las cuales trabajan y por la cultura en general.(IBARRA, 1999).

Después de toda la información que se ha ido analizando a lo largo del presente artículo se puede concluir que: Los maestros en sus didactobiografías aportan a la construcción de identidad de ser maestro y genera procesos de mejoramiento de las prácticas pedagógicas, en ellas plasman una mirada retrospectiva a su práctica pedagógica y reflexionando sobre ella dan cuenta de sus pensamientos, sentimientos y emociones con relación al quehacer educativo que los ha ocupado durante un tiempo considerable de su vida profesional. Aman ser maestros, reconocen su responsabilidad socio-cultural y política; sin embargo, tienen una sensación de malestar, preocupación y desesperanza frente a su futuro y el de sus estudiantes.

La situación emocional a la que el maestro tiene que enfrentarse diariamente en el aula está contaminada con frecuencia por un clima de falta de hábitos de trabajo y estudio, la indisciplina, escasa motivación, pobres actitudes en los alumnos, pérdida de respeto de la comunidad hacia el maestro (padres, estudiantes y administración), inadecuadas condiciones de trabajo, exiguas retribuciones, normativas poco motivadoras, escasa efectividad en el trabajo, aburrimiento debido a la rutina, así como estrés y frustración hacen pensar la posibilidad de abandonar la profesión docente. No obstante, estos maestros aseguran que la labor educativa es su vida, su razón de ser.

El maestro quiere rescatar su identidad social, asumiendo su rol de sujeto constructor, transformador e interprete de la realidad social en que viven él y la

de sus estudiantes. Para tal empresa, los maestros requieren de una amplia y abierta concepción respecto a la vida y a la labor educativa; deben inscribirse en procesos de cambio de la sociedad y con ello transformar la realidad que los envuelve. Faena para la cual no hay que esperar los cambios, acciones e iniciativas gubernamentales; no, el maestro aprovechando su liderazgo, posición crítica y compromiso socio-cultural y político; poco a poco, paso a paso, desde el aula con su grupo de estudiantes, generar procesos de cambio que desarrollen y respondan con el contexto histórico y social específico en el cual se desempeña.

Lo anterior provoca unirse a las palabras del nobel Gabriel García Márquez:

“Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética- y tal vez una estética- para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal... Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños”.

Bibliografía

- Carnoy, Martin y Claudio de Moyra Castro. (1997) ¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?”. Propuesta Educativa
- Ibarra, Oscar (1999). Archivo Pedagógico de Colombia. Expedición pedagógica Nacional. Universidad Pedagógica Nacional. No. 3. Bogotá.
- López, Yolanda, “La familia, una construcción simbólica: de la naturaleza a la cultura”, en: *Affio Societatis*, Medellín, núm. 2, septiembre de 1998. (Versión electrónica).
- Palta, William Freddy. “El maestro como dinamizador de procesos sociales y políticos”. Tema: Pedagogía. 2007
- www.wplata.blogia.com
- Zemelman, Hugo. Horizontes de la Razón. (1992-I). *Anthropos/El Colegio de México*. Barcelona
- _____. América Latina: Los desafíos del pensamiento crítico. (2004). México: Siglo XXI.
- Zuluaga, O. L. (1976). *Filosofía y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia CIED.
- _____. (1978). Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX. Medellín: Universidad de Antioquia CIED.
- _____. (1984). *El Maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*. Medellín: Universidad de Antioquia CIED.
- ALTABLERO No. 10, NOVIEMBRE 2001, Nuevo Sistema Escolar Una apuesta por la educación acceso, permanencia y calidad.



Notas

- 1 Este artículo es resultado de la Investigación Sentido de las Prácticas Pedagógicas

Desarrollada por: Menjura, María Inés; Bedoya, María Elena; Duque, Aura María, Pulgarín, Blanca Ruby, Restrepo, Ana María y Sánchez, Marisol. Maestría en Educación. Docencia. Universidad de Manizales. Cuarta Cohorte 2007-2008
- 2 Conocimiento entendido no como un cúmulo disciplinar, sino como la capacidad de construir relación con las circunstancias sociales, culturales, tecnológicas, etc. Es un acto de asumir la conciencia de la circunstancia más allá de explicar cosas y objetos, significa asumir las circunstancias, pensar no es sólo el acto de procesar información, es la capacidad de ver lo que no se ve, de atreverse a ver el misterio, de ver lo que no necesariamente termina en un hacer; de lo contrario nos limitaremos hacer solo una descripción de lo acontecido (Zemelman, Conferencia Magistral. Universidad de Guanajuato.
- 3 Realidad Construcción en movimiento, en diferentes temporalidades. Realidad socio histórica y realidad del sujeto.
- 4 Conciencia Histórica Implica la capacidad de conocimiento de la realidad y del sujeto articulado a esa realidad, que es historia. Es decir, el sujeto se reconoce como constructor-transformador y como intérprete de la realidad social en la que vive (Zemelman, 2004).
- 5 Entiéndase personas, grupos y espacios como la comunidad y la institución (escuela, gobierno, familia) que circunda al maestro. Contextos sociales, económicos y políticos. Tiempos (históricos y personales)
- 6 Tiene significado plantearse la transformación del pensamiento categorial en una antropología: la propia del sujeto capaz de incorporar su momento histórico. El devenir antropológico desde el pensar epistémico consiste en recuperar al sujeto en sus posibilidades de historización, a partir de su modo de colocarse ante el mundo [Zemelman, 1998: 154].
- 7 “El contexto de la realidad como lectura de la misma es al mismo tiempo un problema y un desafío. Porque si no fuese un reto, entonces supondríamos que el contexto siempre se impone indefectiblemente”. Zemelman.

El sentido de la práctica pedagógica y los factores que la afectan¹

AURA MARÍA DUQUE LÓPEZ ²

Resumen

Buscando aportar a la comprensión del sentido que tiene para los docentes la práctica pedagógica; este artículo es el resultado del proyecto de investigación: sentido de las prácticas pedagógicas, y a través de él se busca dar a conocer algunas aproximaciones encontradas. Teniendo en cuenta las condiciones actuales de la educación, se buscó a través de las opiniones, las vivencias y las prácticas que estos actores realizan en su ejercicio profesional. Para lograr este cometido se tomó como metodología, por la naturaleza del objeto de estudio, la investigación cualitativa bajo un enfoque hermenéutico, ya que los propósitos y metas de la investigación se enmarcan en una práctica social, y ello implicó explorar la compleja interconexión entre los aspectos subjetivos de los docentes y sus prácticas pedagógicas; fue necesario usar una metodología que incorporara la experiencia existencial de los mismos -sus acciones, pensamientos, sentimientos y percepciones- como el principal foco de investigación. Se adoptó la didactobiografía³ como posibilidad de construir la historia y las vivencias profesionales de docentes de diferentes instituciones educativas del departamento del Quindío; y se constituyó en un ejercicio donde éstos sujetos narraron su propia historia, narración que tiene como fin desde la didáctica no-parametral el construir conocimiento socio histórico y cultural.

Palabras clave: Sentido, práctica pedagógica, subjetividad, docente.

The sense of the pedagogical practice and the factors that have an effect on it

Summary

In the search of contributing to the comprehension of the sense that teachers have about the pedagogic practice; this article is the result of the investigation project: **the sense of the pedagogic practice** and it is intended to give knowledge about some of the found approaches; taking into account the real conditions of education, which were obtained through opinions, experiences, and the practice that teachers fulfill in their profession. Besi-

1 Recibido: enero 19 del 2009. Aprobado: marzo 17 del 2009.

2 Nacionalidad, colombiana. Docente e investigadora. Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales.

3 Según Quintar (2006) "*La didactobiografía es la acción por la cual el enseñante provoca en los sujetos de aprendizaje evocaciones de recorte de su vida, de su biografía, vinculando, desde la revisión de sus sentires, la realidad y constructos de interpretación científica con el fin de potenciar el reconocimiento de la explicación científica, transitándola por la propia geografía psíquica y corporal*". (p. 50)



des, the qualitative investigation was the methodology applied to get this assignment under a hermeneutic focus since the purposes and the goals of investigation were fit in a social practice and this implied to explore the complex interconnection between the subjective aspects of the teachers and their pedagogic practice. Moreover, it was necessary to use a methodology that incorporated the experience of existence of themselves; their actions, thoughts, feelings and notions, as the main approach of investigation. On the other hand, it was approved the didactobiography 1 as a possibility to build the history and the professional experience of the teachers who are from different institutions of the department of Quindío, where they told their own histories which have a purpose from the no-parametric didactic to build socio historical and cultural knowledge.

Key words: sense, pedagogical practice, subjectivity, teacher.

1. Planteamiento del problema

El presente artículo es resultado del proyecto de investigación Sentido de las prácticas pedagógicas, inscrito a la investigación: Hacia una didáctica formativa en el marco del programa: Desafíos formativos contemporáneos para América Latina y el Caribe orientado por los Doctores Hugo Zemelman Merino y Beatriz Estela Quintar del Instituto de pensamiento y cultura de América Latina (IPECAL).

El problema se sintetizó en la pregunta: ¿Cuál es el sentido que tiene para los docentes la práctica pedagógica?, la cual surge de la actual crisis que experimentan los docentes, debido a la desmotivación o malestar que ha resultado de los cambios generados en los escenarios educativos, los que han demandado de ellos un mayor grado de responsabilidad, ante las tensiones de hoy entre la dinámica de las sociedades modernas y la economía de mercado.

Esta investigación se realizó con la colaboración de docentes del departamento del Quindío, específicamente de la ciudad de Armenia y de los municipios de La Tebaida, y Filandia.

1.1 Criterios teóricos y conceptos fundamentales

Bajo la perspectiva de que la educación es un fenómeno eminentemente práctico,

socialmente construido, e históricamente determinado, la práctica docente tendrá que ser entendida como un proceso de representación, formación y transformación, un proceso que da sentido y significado al proyecto educativo, en el que los docentes participan. La práctica docente debe entenderse como un todo, síntesis de múltiples determinaciones. (Becerril, 1999:11).

Por otro lado según Cerdá (2001:29), la práctica es comprendida como un proceso en el que los profesores cotidianamente constituyen su trabajo a partir de la interrelación con otros sujetos del ámbito escolar, con sus condiciones laborales y en contextos particulares. De esta manera las diversas formas que la práctica docente pueda adquirir, son el producto de las diversas interacciones que los sujetos realicen, y en las que tanto la institución escolar como los propios sujetos se modifican.

Para complementar las anteriores concepciones, encontramos la que ha aportado Zuluaga a través de su estudio de la historia de la pedagogía y la práctica pedagógica en Colombia, en la que según sus planteamientos, la práctica pedagógica se comprende como la modalidad de aprehensión de un saber y los elementos internos que la constituyen, individualizan y delimitan: la institución (norma), el sujeto (soporte) y el discurso (saber). Para hablar de práctica se elige entonces la pedagogía



“como objeto principal que de todas maneras tiene su nexo y reflexiona sobre otros objetos del saber como son la educación, el niño, la escuela, el conocimiento, la formación, la enseñanza, que a través de la historia cobrarían diferentes posiciones en sus correspondientes prácticas discursivas” Zuluaga (1999:24).

Siguiendo los planteamientos de (Zuluaga, 1987: p.193) la pedagogía se deduce como una disciplina, “como el estudio histórico de las modificaciones que han dado lugar a los procesos de epistemologización de la pedagogía” y como un saber; es decir, como “un conjunto de conocimientos de niveles desiguales (cotidianos o con pretensión de teóricos), cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes”. Aquí Zuluaga entiende el saber como un espacio bastante amplio que va más allá del conocimiento y que agrupa discursos de distinta índole (científicos y no científicos) y conocimientos de niveles diferentes. La pedagogía entonces existe, como un saber disperso, fragmentario y algunas veces marginal; no aparece como una ciencia delimitada; ese saber está constituido por objetos del saber que nacen de las prácticas, y el cual es bastante amplio ya que va más allá del conocimiento, y agrupa discursos de distinta naturaleza (científicos y no científicos).

Las prácticas son evidencia de las formas de funcionamiento de los discursos, y se debe aclarar de acuerdo con Zuluaga (1999), que el saber pedagógico es la noción metodológica que más discursos heterogéneos puede manejar o agrupar en torno a la enseñanza, debido a que esta constituido por objetos de saber que generan diversos discursos como: la escuela, el niño, la forma de enseñanza y sus métodos, pero especialmente por la enseñanza en sí; éste saber pedagógico se generan a través de la práctica pedagógica y ésta última que interviene en la formación está regida por un conjunto de

reglas de la práctica discursiva⁴ que incluye esos elementos internos mencionados por Zuluaga; esto indica que no es posible concebir el discurso por una parte, y las prácticas por otra, ni situarse por fuera del discurso para analizar las prácticas, a través del discurso se conoce las prácticas, y éste discurso pedagógico se logra a través de las reflexiones conscientes o inconscientes de los docentes y esa producción teórica fundamenta la práctica que a su vez prueba la teoría.

Ahora como se mencionó anteriormente, para analizar las prácticas debemos ubicarnos en el discurso, lo que implica observarlas desde el qué, cómo, cuándo y dónde; aspectos o preguntas fundamentales que en todos los discursos sobre educación han sido tenidos en cuenta y para las actuales circunstancias son apropiados para su análisis. Ahora el qué se relaciona con la disciplina y es donde se da el encuentro entre la pedagogía con los saberes de otras disciplinas. El cómo es determinado por la manera en que se vive la pedagogía en la institución, y se

4 El concepto de práctica discursiva denota “ un conjunto de reglas históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 1991: 198; cf. Zuluaga, 1987: 51). Las prácticas discursivas poseen una realidad efectiva, se refieren a un hacer, se definen por el saber que forman y son susceptibles de ser historiadas. En este sentido, desde una perspectiva general y retomando a Foucault, hay que distinguir, además, entre prácticas discursivas y prácticas no discursivas. Esta diferenciación tiene *ipso facto* una limitante: acceder a cualquiera de ellas -historiarlas- sólo es posible desde el discurso. Esto quiere decir que, si bien las prácticas no discursivas (el hacer) y los discursos (el decir) son -por naturaleza y por definición- diferentes, no es posible analizar las prácticas por fuera del discurso, ni aislar las prácticas de los discursos. Expresado en términos ya más filosóficos y ontológicos lo anterior quiere decir que, si bien “la realidad” no se reduce a la existencia de símbolos y discursos, ella sólo se puede comprender según la medida de estos últimos.



evidenciará no sólo en la práctica del estudiante sino también en la forma en que comprende el sujeto y el modo en que se viva la institucionalidad. Y por último está el dónde, éste se refiere al escenario institucional.

Así entonces, teniendo en cuenta las anteriores concepciones se puede inferirse que la práctica pedagógica, es una práctica social objetiva, que tiene una intención, y en ella intervienen los significados, las acciones y los conocimientos de los actores implicados en la misma, esto indica que para comprenderla es preciso examinar todos los elementos que se manifiestan en ella, distinguiendo los pertenecientes al entorno social e institucional de los de la dimensión personal del docente.

No obstante, teniendo en cuenta la definición de Cerda (2001) acerca de la práctica docente, resulta ser muy amplia, ya que el objeto (la docencia) se encuentra ausente. La única orientación al respecto es el sujeto que realiza la práctica y ese es el profesor; es así como práctica docente es todo lo que éste último hace dentro del tiempo y espacio escolar. Dicho de otra forma, se invierte; ya que en lugar de señalar qué funciones, acciones, propósitos y normas conforman la práctica docente, ésta es definida en función del sujeto, lo que indica que esta depende, se construye, concretiza y evalúa conforme a racionalidades específicas, que necesariamente expresan una determinada concepción de la educación y del modelo teórico del que se parte. Por ende no es posible reducirla conceptualmente a explicaciones racionales, ligadas a procesos racionales que hablan de una actividad específica, realizada en un lugar determinado. Evidentemente se hace necesario ampliar la mirada para incluir los diferentes aspectos que determinan la función y la delinear como una práctica que toma en cuenta múltiples referentes, función que sólo se concretiza en la dimensión personal de quien la ejerce.

Es por esto que la práctica pedagógica debe mirarse teniendo en cuenta la representación que el mismo docente tiene de ella, por ser la misma una unidad imaginaria de diversas referencias que le dan sentido, debe estudiarse teniendo en cuenta el contexto histórico que la ha regido y el contexto actual en el que se hace efectiva. Es un proceso en el que intervienen factores como el reconocimiento del otro, el contexto, el conocimiento, el pensamiento; es un gran espacio para coadyuvar a educar, para formar, para llevar la pedagogía a cabo, para implementar la didáctica y para favorecer la enseñanza y el aprendizaje en los seres humanos, en ella se puede además involucrar características sumamente importantes como la incertidumbre, la crítica, el goce, el disfrute, la historia, la cultura, el pensar, el reflexionar, el conocer, reconocer, el significar, el compartir y el convivir.

Lo que implica de acuerdo con Galende (1997) una reflexión sobre la subjetividad del docente.

“...investigar la subjetividad consiste básicamente en la interrogación de los sentidos, las significaciones y los valores, éticos y morales que produce una determinada cultura, su forma de apropiación por los individuos y la orientación que efectúan sobre sus acciones prácticas” (p.75).

El sentido se construye a partir de la subjetividad, desde el mundo interno de cada individuo. Por medio del sentido se define y al mismo tiempo se decide una acción, el sentido no se da fortuitamente; sino que surge, como consecuencia de la interpretación de una experiencia pasada que es examinada desde el presente asumiendo una actitud reflexiva con respecto a la misma, sólo lo ya vivido o experimentado es significativo, el sentido existe más allá de las palabras está casi oculto, el sentido se construye desde lo individual, desde la conciencia.

En este sentido Muñiz (2002:28) señala que: “abordar la subjetividad del docente

implica desentrañar el saber particular del docente que se constituye y objetiva en su quehacer, en la apropiación de usos, lenguajes y hábitos que se hacen necesarios para poder interactuar e interpretar las acciones que se suceden a su alrededor, en función de su propia historia en un espacio y tiempo determinados; en consecuencia, es relevante conocer la cultura que enmarca su práctica. Porque todo esto influye en la manera como percibe, siente, piensa y actúa en el flujo de las relaciones institucionales e intersubjetivas que determinan su papel dentro del proceso práctico. Es decir, en su subjetividad se encuentran el sentido de su práctica. Lo anterior implica que el docente mire su práctica y reflexione sobre ella”.

Desde esta perspectiva, el sentido se sostendrá teóricamente en los aportes que como sociólogos y estudiosos del tema Peter L. Berger y Thomas Luckman, han aportado en sus obras.

Desde la perspectiva sociológica de Berger y Luckman (1995), el sentido (Sinn) se constituye en la conciencia humana; en la conciencia del individuo que está individualizado en un cuerpo vivo (Leib) y se ha socializado como persona. La conciencia, la individuación, la especificidad del cuerpo vivo, la socialidad y la constitución histórico-social de la identidad personal, son características de nuestra especie que configuran al sujeto como constructor de sentido.

Siguiendo los planteamiento de los autores, los sujetos construyen la realidad a partir de los procesos de subjetivación y objetivación; donde la subjetivación hace referencia a la construcción tanto de sentidos como de biografía personal en tanto que la socialización es el proceso a través del cual el sujeto internaliza la realidad externa en sus dimensiones natural y social, constituyéndola en realidad subjetiva, y la objetivación implica el proceso por el que los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad, procesos que a su vez,

se relacionan con los de individuación y socialización. El mundo institucional es actividad humana objetivada... (Berger y Luckman, 1983:83).

En el texto *Construcción social de la realidad*, estos autores explican los procesos a través de los cuales las personas comunes, en su vida cotidiana, no sólo conocen, sino que construyen su propia realidad. La sociología del conocimiento aborda los marcos de interpretación de la realidad como un análisis de la construcción social de la realidad a partir de la cual la vida se dota de sentidos, lo cual se hace notar en lo siguientes: “Empezar por clasificar esa realidad tal como se ofrece al sentido común de quienes componen ordinariamente la sociedad...la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente.” (Berger y Luckman, 1983, p. 36).

Siguiendo a los autores, el mundo de la vida cotidiana se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas, y es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por estos, lo que esta, esta ahí antes de que yo naciera.

Así pues, la realidad social de la vida cotidiana es aprehendida en un continuum de caracterizaciones que se tornan poco a poco anónimas a medida que se alejan del “aquí y ahora” de la situación “cara a cara”. En un polo del continuum están esos otros con quienes me trato a menudo e interactúo intensamente en situaciones “cara a cara. Así, que las relaciones con las otras personas no se limitan a asociados y contemporáneos, también se refieren a la relación de antecesores y sucesores, a los que han precedido y sucederán a los individuos en la historia de la sociedad.

A partir del mundo objetivado por la capacidad simbólica humana se posi-



bilita simultáneamente la construcción de biografías personales que se hacen intersubjetivas e históricas pero al mismo tiempo se construyen y sedimentan instituciones. De acuerdo con Berger y Luckman (1983) toda actividad humana está sujeta a la habitación. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con reducción de esfuerzos y que de inmediato es aprehendida como pauta por el que lo ejecuta. Las acciones habitualizadas retienen, por supuesto, su carácter significativo para el individuo y son estos procesos de habitualización los que anteceden a toda institucionalización.

A partir de los procesos tanto de objetivación como de subjetivación los sujetos individuales y colectivos construyen no sólo sociedad, sino que se construyen como sujetos. Ya que el hombre se relaciona e interactúa con su mundo social, toda vez que este actúa sobre él.

Desde Berger y Luckman (2001), se puede inferir con respecto a la conciencia que en ésta se edifican las variadas significaciones de la experiencia y de la acción en la existencia humana. La conciencia en sí misma no es nada, es siempre conciencia de algo. Existe sólo en la medida en que dirige su atención hacia un objeto, hacia un fin. La secuencia de temas interrelacionados con "vivencias", no tiene en sí, sentido; sólo aquellas aprehensiones que atraen la atención del yo, adquieren un mayor grado de definición temática y se tornan en "experiencias", pero que consideradas individualmente, no tendrían aún sentido. Sin embargo, la conciencia capta la relación de este núcleo con otras experiencias en formas simples o complejas; la forma más simple de tales relaciones es la de "igual a", "similar a", "diferente de", "igualmente buena que", "distinta y peor que", etc. (Berger y Luckman, 1995. p. 34).

De acuerdo con los autores, a partir de la acción social y de las relaciones sociales se construyen las diferentes

dimensiones del sentido: la vida diaria está llena de secuencias de acción social y la identidad del individuo se forma tan sólo en dicha acción, pero además de la acción, las aprehensiones puramente subjetivas también fundamentan la constitución de sentido.

Así por ejemplo, los elementos del sentido modelados por antiguas vertientes de la acción social, las "tradiciones" fluyen incluso en los niveles más bajos del sentido de la experiencia individual. La tipificación, la clasificación, los patrones experienciales, los patrones de valor cultural y los esquemas de acción son elementos de los acervos subjetivos de conocimiento, tomados en buena medida de los acervos sociales de conocimiento. De esta manera, los autores evidencian a un sujeto construido por los procesos sociales que lo hacen individual dentro de construcciones socio históricas.

En este sentido afirman que los problemas afloran de la acción social interactiva, y en esta medida, las soluciones deberán encontrarse en dicha acción. Tales soluciones pueden objetivarse en alguna de un cierto número de formas posibles, a través de señales, instrumentos, elaboraciones, pero sobre todo a través de las formas comunicativas del lenguaje (*Sprache*), quedando así disponibles para otros. La aparición de depósitos de sentido y de instituciones históricas libera al individuo de la carga de solucionar los problemas de la experiencia, si la situación concreta es básicamente idéntica a las que ya ha vivido, entonces es capaz de recurrir a modalidades familiares, y prácticas anteriores para resolver dicha situación.

Sin embargo, al igual que todos los actos repetitivos no se transforman en instituciones, no todo el sentido subjetivamente constituido e intersubjetivamente objetivado es absorbido por los acervos sociales de conocimiento. Algunas objetivaciones del sentido consideradas en el procesamiento son simplemente almacenadas, y a las que son consideradas como

adecuadas o correctas, se les confiere alguna forma de ordenamiento, otras asumen la función censora, de canonización y de sistematización. (Berger y Luckman, 1995. pp. 36 y 37)

Para finalizar el sentido desde la sociología del conocimiento expuesta desde Berger y Luckman trasciende la visión transmisionista y homogenizante de la noción de representaciones sociales, e implica una postura que incidirá en las formas tanto de interpretar la realidad, como de configurar identidades, relaciones sociales, legitimación de valores y prácticas plurales. Puede concluirse la noción de sentido como un aglomerado de experiencias que expresan el proceso de representarse la realidad y las representaciones como la objetivación en prácticas, valores, creencias y orientaciones de la realidad que se generan e la intersubjetividad.

Teniendo en cuenta las concepciones anteriores, se hace evidente que para conocer ese sentido de las prácticas en el ejercicio profesional de los docentes, es necesario basarnos en sus narraciones, las que dan cuenta de su subjetividad, de sus propios sentires y pensamientos, para así examinar los elementos sociales, institucionales y personales, que las rigen y en la mayor parte del tiempo las afectan.

2. Objetivos, metodología y categorías de análisis

Tratando de comprender el sentido que tiene para los docentes la práctica pedagógica objetivo principal de la investigación, esta investigación requirió dos momentos analíticos: un primer momento correspondió a la fase de descripción cuyo componente es la narración de los actores o sujetos del escenario de investigación, para este caso los docentes; lo que significó dividir, descomponer un sistema para ver sus partes, en el segundo momento que corresponde a la interpretación de los datos obtenidos en el trabajo de campo, se

pretendió captar los aspectos subjetivos de los protagonistas de las prácticas, momento en el cual entran al escenario de la investigación los autores y se realiza una comparación entre actores y autores, buscando comprender o identificar las relaciones internas y profundas de un todo; en este proceso la teoría es importante, ya que se constituye en el puente para pasar al proceso de entendimiento, el cual es un resultado o consecuencia del proceso de comprensión, ya que entender es comprender que comprendo.

Para este segundo momento Bourdieu recomienda incorporar alternativas conceptuales o nociones como:

Lo impensado que hace referencia a aquel producto de las características de la configuración socioinstitucional que no permiten horizonte. Esta constituido por un cúmulo de elementos heterogéneos. Lo previsible y la impregnación de un ordenamiento social infunde una manera de encarar lo posible, y tiene a presentarse como natural y sin exterioridad que lo relativice.

Lo no dicho-secreto. Aquello plausible de ser emitido si se rompe la barrera del silencio calculado. Es guardar a propósito una información para tratar de impedir su libre circulación, en un acto consciente de los actores implicados; es calcular las potenciales conexiones con series que no se prevenían en relación y que la actividad interpretativa podría articular; es, por último también, la zona de malentendidos, la información está disponible, pero los enlaces no son pertinentes, por lo que se producen efectos indeseados y equívocos.

El poder normativo de lo fáctico: Es decir, el poder que N. Lechner atribuye a las certezas que los individuos tienen con relación a la realidad en la que están insertos. Certezas que les permiten calcular y predecir los procesos sociales. Pero sin una convicción racional de las mismas, sino sólo una persuasión fáctica.



Es así como les preguntamos a los docentes por su quehacer; por la relación que existe entre el gobierno y la educación; por la transversalidad afectivo académica entendiéndose ésta como las competencias socio afectivas que en la actualidad se deben desarrollar en este tipo de escenarios en los que se manejan unas relaciones humanas, dada la interacción que está inmersa en el proceso educativo. Indagamos por lo que conceptualmente ellos consideran es la educación, sobre el porvenir de esta tarea; buscando reconocer los factores socioculturales y políticos que orientan o en algunos momentos afectan su práctica; preguntas que constituyeron las categorías de análisis.

De acuerdo con la investigación realizada, se tomo como metodología, la investigación cualitativa bajo un enfoque hermenéutico; debido a la naturaleza del objeto de estudio y los propósitos o metas que anteriormente mencioné, como tal el ejercicio implicó realizar el análisis e interpretación de los aspectos de la dimensión personal de los docentes, de su historia y las vivencias profesionales en las diferentes instituciones educativas del departamento del Quindío en las que laboran, lo cual requirió integrar en toda su complejidad los mecanismos, factores, y sistemas que producen su sentido específico, pero sobre todo tratando de recobrar al sujeto como centro mismo del conocimiento.

3. Interpretación

La mejor interpretación es la que el propio sujeto hace de sí mismo

P. Ricouer

Buscando aportar a la comprensión del sentido que tiene para los maestros la práctica pedagógica, a continuación se dan a conocer algunas de las aproximaciones encontradas teniendo en cuenta las condiciones actuales de la educación; en Colombia el docente mantiene una lucha constante contra lo que no le brinda el

gobierno, la falta de responsabilidad en unos casos y las necesidades de trabajo en otros de parte de la familia, y por esto último la carencia de afecto y atención en los educandos, lo que redundo en los flagelos de la drogadicción y la violencia. Es por ello que en la actualidad al educador le importa más la formación que los contenidos.

Algunos docentes en sus relatos nos dicen "...la educación es algo más que llenar contenidos... Hay que formar en valores, que sean ciudadanos de bien, personas de bien. Lograr que sean cada vez mejores personas. Eso es lo más importante para mí, eso me llena. La educación debe ser centralizada en los valores, hacerlo así es educar al niño para que en el futuro sea un verdadero ciudadano, para que su quehacer diario esté fundamentado en prácticas positivas que demuestren que se poseen unas buenas bases éticas..." (Sujeto 1). esto nos indica que la educación no es sólo trabajar contenidos, tarea que más que eso, es formar personas que manejen unos valores éticos y morales que los ayuden a ser unas mejores personas, es transmitirle amor a sus estudiantes porque ellos evidencian esa necesidad, y ese actuar adquiere sentido cuando los alumnos expresan a sus profesores cariño y agradecimiento; lo que se asemeja con lo que expresa Savater (citado por Quintar, 2006: 106), educar es crecer en la perfectibilidad humana y que el sentido de la educación es transmitir el amor intelectual a lo humano. Y esto se refleja cuando una docente afirma:

"...yo puedo llegarles a los estudiantes, puedo influenciar en ellos para que tomen mis consejos de vida y lo que más sentido le da a mi profesión es sentir el cariño y agradecimiento de mis estudiantes (Sujeto 2).

En los apartes de las diferentes narraciones de los docentes encontramos que la educación la ven "...como la responsabilidad y el amor por las cosas que uno hace..." (Sujeto 3). Por otro lado la



entienden según sus relatos "...como la diada conocimiento – formación, pues hoy es indispensable, el proceso afectivo y formador que haga entender al joven que la mejor manera de crecer intelectualmente es crecer a la vez moralmente". "...En cuanto a un suceso que me haya marcado desde que trabajo en el sector oficial, es la falta de afecto de los muchachos. "...si les brindamos afecto van con nosotros hasta donde nosotros queramos..." (Sujeto 2)

Partiendo de lo anteriormente citado se puede deducir que los docentes manejan un discurso aprendido, dicho por Freud "haciendo activo lo que se sufrió pasivamente", estos docentes reafirman una de las imágenes construidas sobre el docente en Colombia donde se les ha tildado de ser 'transmisores' de valores -, y muestran que esto es lo que los lleva a amar lo que hacen, educan buscando un efecto a largo plazo, los rige una motivación de logro; por otro lado se puede observar a través de sus narraciones que han tenido experiencia en el campo privado y el oficial, por eso habla de una realidad más dura, y es lo que les hace leer en los muchachos la falta de acompañamiento.

En ese proceso que conlleva la educación, se percibe que las prácticas pedagógicas de los docentes se ve afectado o amenazado, no tanto en relación a ellos, porque aún conservan a pesar de las condiciones adversas en las que ejercen; a las cuales haré relación más adelante; la capacidad de establecer una relación dotada de sentido entre las experiencias de su propia vida, su accionar y las diversas posibilidades interpretativas que se les ofrecen, lo que les permite conducir sus vidas de una manera que ésta tenga relativo sentido. Y porque además como docentes y en sí como constructores de sociedad tratan al máximo en su ejercicio de transmitir valores trascendentes y reservas de sentido a sus alumnos.

Es así como se percibe que la práctica pedagógica y el sentido que ella tiene, para algunos docentes no ha cambiado

a través de sus años de práctica, pero si tienden a desestabilizarlo a partir de los últimos años, debido a que encuentran su tarea muy difícil de realizar, cuando ven en los alumnos la falta de valores y su desinterés hacia la formación intelectual, debido al mismo mundo moderno que está a su alcance, y la gran cantidad de información a la que tienen acceso a través de los medios de comunicación como la televisión, el internet; que tienden a confundirlos, - "Es que los estudiantes de hoy no piensan en el futuro, no se preocupan por lo que va a pasar, y los docentes no saben cómo hacer para que se preocupen por él" (Sujeto 3). "...los estudiantes... muy pocos los veo en una universidad o con un buen empleo, porque no quieren hacer nada... y la educación, el sistema, está fomentando la mediocridad y el facilitarismo..." (Sujeto 1). "...pero los estudiantes se nos están deformando, son rebeldes, siempre han sido rebeldes, pero ahora muestran más el desinterés por el estudio; obviamente que ellos no encuentran un futuro estudiando, no encuentran un futuro diferente al presente que están viviendo..." (Sujeto 4), como lo decía Schopenhauer "no hay ningún viento favorable para el que no sabe a qué puerto se dirige"- no saben para dónde van, y la mayor parte del tiempo se les crean imágenes diferentes de la realidad.

Respecto a lo anterior, Merazzi (citado por Gavilán, 1999), en su investigación⁵ afirma que es uno de los cambios que provoca malestar en los docentes cuando dice: "Las instituciones educativas han perdido la hegemonía de la transmisión de saberes y de conocimientos, debido a la inclusión masiva de otros agentes asistemáticos de la educación como son los medios de comunicación y los consumos culturales. Estos medios transmiten códigos culturales y valores que entran muchas veces en conflicto con los valores

5 «Apprendre à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants», *European Journal of Teacher Education*, París, 1983.



de los profesores, quienes eran la única fuente de transmisión de saberes y de información y ahora deben competir con estos nuevos canales de socialización". (Gavilán, La desvalorización del rol docente, Investigadores extranjeros, 16).

En sus prácticas, los docentes no saben si ser maestros o papás, porque encuentran en sus alumnos carencia de valores y de acompañamiento por parte de la familia, lo que hace que su rol como docentes haya cambiado; son tareas que les ha tocado asumir, y esto adicional a otros aspectos ha hecho que su función social se haya desvalorizado, y se ha demostrado a través del estudio realizado por Gavilán (1999), en donde señala que esta pérdida de valor del rol docente se ha dado entre otras cosas por: "El cambio de los roles tradicionales asignados a la familia y el desplazamiento de muchas obligaciones a la escuela y, por ende, al docente, y la desvalorización que en esta interacción hacen los padres de los profesores y docentes. La violencia que se crea en un sistema que obliga a la permanencia del alumno en el mismo sin garantizarle una salida laboral. Los bajos salarios, comparados con los ingresos de otras profesiones y con las necesidades reales. La desvalorización de la que son objeto los docentes por parte de las autoridades ministeriales o gubernamentales." (Gavilán, La desvalorización del rol docente, Conclusiones, 2).

Adicional a lo anterior, existe una gran contradicción entre lo que exigen y promulgan a los cuatro vientos tanto el gobierno -local, departamental y nacional- como las instituciones educativas, ya que mientras hablan de calidad de la educación dejan al garete a los docentes, sin apoyo -además de económico-, en las normas académicas y disciplinarias. Para nadie es un secreto que el sistema educativo colombiano de las últimas décadas ha presentado grandes vacíos, y ello lo demuestran los resultados en el nivel mundial en donde ha ocupado los últimos lugares. Uno de esos

vacíos tiene que ver con la promoción automática, por un lado, y con la flexibilidad y debilidad en el comportamiento de los jóvenes por otro, atributos que les da la ley ajustada a la Constitución Política, pero exagerada muchas veces en la parte de la tolerancia..

Según los docentes consultados esas leyes tienden a favorecer al estudiante más que al educador, nombran el decreto 230⁶ que según sus percepciones en vez de contribuir a que ellos se preocupen más por su formación, los sumerge en un ambiente de facilismo, de falta de motivación, que les lleva a concluir cosas como "Hoy da lo mismo ser excelente estudiante que pésimo, todos pasan", facilismo que

6 Decreto 230. Capítulo II. Artículo 9o. *Promoción de los educandos*. Artículo modificado por el artículo 1 del Decreto 3055 de 2002. El nuevo texto es el siguiente: Los establecimientos educativos tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% del total de los educandos que finalicen el año escolar en la institución educativa. Al finalizar el año, la Comisión de Evaluación y Promoción de cada grado será la encargada de determinar cuáles educandos deberán repetir un grado determinado. Se considerarán para la repetición de un grado cualquiera de los siguientes educandos: a) Educandos con valoración final Insuficiente o Deficiente en tres o más áreas; b) Educandos que hayan obtenido valoración final Insuficiente o Deficiente en matemáticas y lenguaje durante dos o más grados consecutivos de la Educación Básica; c) Educandos que hayan dejado de asistir injustificadamente a más del 25% de las actividades académicas durante el año escolar. Es responsabilidad de la Comisión de Evaluación y Promoción estudiar el caso de cada uno de los educandos considerados para la repetición de un grado y decidir acerca de esta, pero en ningún caso excediendo el límite del 5% del número de educandos que finalicen el año escolar en la institución educativa. Los demás educandos serán promovidos al siguiente grado, pero sus evaluaciones finales no se podrán modificar. PARÁGRAFO. Si al aplicar el porcentaje mínimo de promoción, es decir, el noventa y cinco por ciento, al número de alumnos de la institución educativa y la operación da como resultado un número fraccionario, se tendrá como mínimo de promoción el número entero de educandos anterior a la fracción.



según De Zubiría⁷, les genera el problema de anular el hecho de imponerse retos, exigencias, tareas. De esto hablan los docentes en los siguientes apartes de sus relatos:

“...En mi criterio personal al gobierno no le interesa la educación y por lo tanto el pueblo; esto quedó claro demostrado desde el decreto 230, donde nos pone a luchar contra la mediocridad que él motiva en dicho decreto, donde le dice al joven, tranquilo, quédese en la mediocridad y la ignorancia que el docente muy a pesar lo tiene que pasar y aguantarle su indisciplina reiterada...” (Sujeto2).

“... yo pienso, que cabe anotar que es que el gobierno lamentablemente, nos tira muy duro, nos tira muy duro, cada vez nos está exigiendo más...” (Sujeto 2)
“...El decreto... cual es... el 230, 230 es ese cierto... ha hecho que los alumnos no hagan nada durante todo el año y al final lo recuperan y pasan, es decir, fomenta la mediocridad. Yo estoy de acuerdo con que a un estudiante se le debe calificar lo que se merece... si se esforzó pues que gane el año, si no que lo repita. Es muy desalentador para los maestros y para los estudiantes que al final del año ganen igual, se califiquen, logren pasar igual el que se esforzó todo el año y el que lo hizo al final... yo no estoy de acuerdo con eso Ana María, según el esfuerzo... un año se gana o se pierde, es lo que se merece, es así o no. Yo creo que sí...” (Sujeto 1).

En los anteriores apartes se puede leer, que los docentes están descontentos con el trabajo que deben cumplir en las condiciones exigidas por el ministerio, insatisfechos con las reglas de juego para ellos injustas; en los relatos se encuentra a su vez, afirmaciones reflexivas, porque obedecen las normas, pero se muestran descontentos con ella.

Aunque esta inconformidad se refleja más a la luz del decreto 230 y específicamente con lo relacionado a la promoción automática; según varias investigaciones realizadas, y los conceptos que al respecto dio a conocer la ministra del ramo recientemente, no solo este aspecto constituye el malestar de parte de los docentes, por el facilismo y poco esfuerzo “...Lamentablemente hoy en día ya casi nadie pierde el año, no lo pierden, porque son promovidos, eso hace que el niño todo el año moleste, no todos, hay algunas excepciones, ... ya en octubre al final del año se ponen las pilas recuperan los logros y pasan, entonces el docente dedica todo el año trabajándole, casi que gritan en clase porque los niños no hacen caso, y el docente no tiene el apoyo casi del personal de la misma entidad donde labora uno...” (Sujeto 1), todo esto como consecuencia del artículo 9º del capítulo II del decreto 230, que se refiere a la promoción de los educandos.

De nuevo con respecto al gobierno se ve un docente descontento porque debe asumir las tareas que en otras épocas eran propias de la familia, porque su futuro se desdibuja ante las leyes generadas junto al decreto ya mencionado, por la pérdida de autoridad del docente; y esto lo expresan en los siguientes relatos:

“... Es que muchas veces a los profesores nos toca de Papá y de Mamá, o de orientadora, porque los estudiantes tienen muchos problemas y no saben con quien hablar...” “...Además somos el docente, nosotros cumplimos y somos la mamá y somos el papá...” (Sujeto 3).

“...En cuanto al docente, no veo un panorama alentador, cada día la carga física y emocional es más grande y el gobierno no nos da incentivos que digamos causen satisfacción, sino que cada día nos somete más...” (Sujeto 2).

Según estos relatos los alumnos no están pensando, están callados, se muestra un maestro sin autoridad, una

7 El Decreto No. 230 de 2002. Su impacto en la motivación de los estudiantes



familia que tampoco se la da, y esto hace que ellos crezcan sin sentido, no le ven valor al formarse, relacionado con esto Savater (1997) dice: "El maestro antes podía jugar con la curiosidad de los alumnos, deseosos de llegar a penetrar en misterios que aún les estaban vedados y dispuestos para ello a pagar el peaje de saberes instrumentales de adquisición a menudo trabajosa. Pero ahora los niños llegan hartos de mil noticias y mil visiones variopintas que no les ha costado nada adquirir... ¡que han recibido hasta sin querer! El maestro tiene que ayudarles a organizar esa información, combatirla en parte y brindarles herramientas cognoscitivas para hacerla provechosa o por lo menos no dañina. Todo ello sin convertirse él mismo en un nuevo sugestionador ni pedir otra adhesión que la de unas inteligencias en vías de formación responsable hacia su autonomía. Empresa titánica... remunerada con sueldo bajo y escaso prestigio social".(p.72)

Por otro lado a través de los relatos se da cuenta de la necesidad socio-afectiva de los estudiantes, y se reconoce que hay algunos maestros que no buscan alternativas para cumplir con estos retos. Se muestra también que debido a la descomposición social y a la falta de garantías, por más que amen su profesión, estas condiciones la hacen una labor cada vez más dura y limitan las posibilidades de desempeñarse eficazmente.

Pero a pesar de todos los inconvenientes y tareas adicionales que el gobierno, la sociedad, el Estado y la familia le imputan al los maestros, éstos -en su mayoría- tratan desde su experiencia, desde su ser mismo, desde su cúmulo de valores éticos y morales ejercer su práctica, buscando la formación de seres humanos que no sólo manejen la información sino que tengan la formación suficiente para enfrentarse a los grandes retos que les depara la vida, retos que vienen de la mano de esta época moderna, en la que se da la pluralidad. En los diferentes relatos los maestros de-

muestran un malestar general no sólo en relación a su tarea o rol que ha cambiado, sino al futuro que le depara su profesión y a las inconsistencias que según ellos trae consigo las reformas.

A lo largo de las narraciones se percibe que se sienten parametralizados y sujetos a sus circunstancias, porque deben regirse por unas normas que van desde el manejo de un currículo que tiende a la homogeneización, el cual basa sus interés en la producción, en la calidad, y unas leyes que se preocupan más por la cobertura, ¿pero realmente se logrará la calidad, si lo que se está evidenciando es la formación de seres que se mueven bajo la ley del mínimo esfuerzo?.

A través de las diferentes didactobiografías se pudo encontrar que para los maestros ese sentido de su práctica pedagógica es:

Formar seres humanos que más que manejar conceptos, teorías, conocimientos, sepan vivir en sociedad, lo cual implica manejar una moral, unos valores que le permitan la convivencia, y el buen vivir, junto a los que los rodean.

Preparar a sus alumnos para un futuro mejor

Formar seres humanos que sean capaces de afrontar los grandes desafíos que trae consigo la vida

El sentido de la práctica pedagógica es que como maestros constructores de sociedad, pueda llegarles a los estudiantes, pueda influenciar en ellos para que tomen sus consejos de vida y lo que más sentido le da a su profesión es sentir el cariño y agradecimiento de sus estudiantes según lo expresa una de las docentes entrevistadas. Pero no se puede dejar de lado el hecho de que esa práctica pedagógica se ve afectada muchas veces por factores como:

La indisciplina reiterada de los alumnos
La falta de apoyo de los entes gubernamentales, del Estado.

La falta de apoyo dentro de las mismas instituciones educativas

El cambio a nivel del núcleo familiar

Las nuevas leyes o reformas educativas que hablan de calidad, y que más de calidad le apuntan es a la cobertura.

La pérdida de identidad de la profesión docente

La imagen de un futuro incierto y desalentador no solo para los maestros sino también para los mismos alumnos.

A pesar de que la mayoría de los maestros se sienten limitados en sus funciones y en su quehacer, tratan al máximo de po-

tenciar la autonomía del alumno teniendo en cuenta que vive o se mueve en una sociedad cada vez más heterónoma, lo que les implica luchar para lograr la formación de seres con capacidad creativa, y observacional que les permita afrontar su realidad, tomándola como un gran desafío, que les permitirá crear una nueva historia. De donde se deduce que es necesario según Quintar (2001) romper los parámetros civilizatorios de razonamiento, para lo cual es imprescindible asumir el propio proceso de construcción de mundo que nos ha hecho "civilizados".(p.40)

Bibliografía

Becerril, Sergio (1999): Comprender la práctica docente: categorías para una interpretación científica. México: Plaza y Valdez, ITQ.

Cerda, Michel, Alma D. (2001): Nosotros los maestros: concepciones de los maestros sobre su quehacer. México: UPN.

Berger, P., & Luckman, T. (1983): La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorroutu.

Berger, P., & Luckman, T. (1995) Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. Barcelona: Paidós.

Galende (1997): De un horizonte incierto. Psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual. Buenos Aires: Paidós.

Gavilán (1999): Desvalorización del rol docente, [Versión electrónica]. Revista Iberoamericana de Educación. 19.

Merazzi, C. (1983): «Apprendre à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants», París : European Journal of Teacher Education

Muñiz, Manuel (2002): El sentido de la práctica docente: un estudio de caso desde la perspectiva hermenéutica. Tesis presentada para la obtención del grado de Doctor en educación Internacional. Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Savater, Fernando (2001): El valor de educar. Barcelona: Ed. Ariel.

Quintar, Estela (2006): La enseñanza como puente de vida. México, Colección conversaciones didácticas.

Zemelman, H. Y Quintar, Estela. (2001): Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias latinoamericanas. Colección: conversaciones didácticas. México: Instituto "pensamiento y cultura en América Latina" A.C.

Zemelman, Hugo. (2006): El conocimiento como desafío posible. Colección: conversaciones didácticas. México: Instituto "pensamiento y cultura en América Latina" A.C.

Zuluaga, O. (1999): Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Medellín: Anthropos.

Zuluaga, O. L. (1987). Pedagogía e Historia. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Eros y tanathos de la educación¹

JOSÉ FERNANDO CARDONA ARIAS²

Resumen

El tiempo y los espacios de la educación, son la dinámica con la cual se marcan los ritmos de la institucionalidad de los sistemas intersocioculturales y las perspectivas de vida de las personas que los integran. Es por esto, que al hablar de conciencia pedagógica, hay que hacerlo desde la historia del proceso formativo del mismo docente, su competitividad vocacional y su estabilidad psico-afectiva, a fin de que la transmisión de conocimiento en el aula de clase, sea consecuente con el comportamiento que asume en la cotidianidad del mundo de la vida. Por lo tanto, no se puede concebir una evolución de los sistemas sociales, sin que haya un sujeto altamente contextualizado a nivel académico y que a su vez sea el referente potenciador de otros estilos de vida. Es así, como esta última década ha estado marcada por la premisa de que los currículos educativos, deben estar articulados bajo principios de formación integral e inclusión social que permitan el sano desarrollo de la personalidad y una resignificación del sentido de vida, tanto del docente, como del estudiante. Desde las políticas gubernamentales se gestionan recursos económicos que puedan dar cobertura al plan de desarrollo escolar con el que cuenta el Ministerio de Educación; ahora bien, la gestión de calidad educativa al interior de las instituciones, es una tarea bastante complicada de realizar, ya que allí coexisten fuerzas negativas que alteran y coartan la verdadera dimensión de lo que debiera ser el proceso enseñanza-aprendizaje. Los estados de ánimo de muchos docentes pasan por una crisis existencial a causa del estrés y la fatiga que se produce por los altos niveles de indisciplina, bajo rendimiento académico, trastornos del aprendizaje (hiperactividad, déficit de atención), alteraciones metabólicas, desnutrición, problemáticas familiares y sociales (drogadicción, alcoholismo, prostitución y carencias afectivas) que hacen parte del diario vivir de muchos de los estudiantes y que hacen presencia en el aula de clase; el exceso de trabajo también es un factor que contribuye a que el acto docente se dificulte, ya que muchas veces excluye al profesional de la vida social, sumado a todo esto, se nota como los salarios devengados por los sujetos que ejercen esta noble y altruista labor, en muy poco compensa su gran esfuerzo y dedicación. Se puede percibir, como el Eros en la razón de ser del proceder educativo, se articula con el tanathos del sufrimiento humano, haciendo que la praxis educativa perciba horizontes de incertidumbre, por más que se tenga voluntad sobre el destino. En este texto se presentan algunos criterios tales como: lo psicológico, lo estético, lo ético, lo ambiental y lo político del quehacer pedagógico, y sus repercusiones a nivel del contexto familiar, social y educativo.

Palabras claves: Eros, Tanathos, el ser psicológico, método, estética, ética, medio ambiente, política.

1 Recibido: Diciembre 18 del 2008. Aprobado febrero 13 del 2009.

2 Nacionalidad, colombiano. Docente e investigador. Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: josenanda@hotmail.com

Eros and tanathos of the education

The time and the spaces of the education, they are the dynamics with which the rhythms of the institutionalism of the systems inter-sociocultural and the perspectives of people's life are marked which you/they integrate them. It is for this reason that when speaking of pedagogic conscience, it is necessary to make it from the history of the educational formative process of the same one, their vocational competitiveness and their psycho-affective stability, so that the transmission of knowledge in the class classroom, be consequent with the behavior that assumes in the day-to-dayness of the world of the life. Therefore, one cannot conceive an evolution of the social systems, without there is a fellow highly contextualized at academic level and that in turn it is the relating enhancer of other lifestyles. It is this way, as this last decade it has been marked by the premise that the educational curricula, they should be low articulate principles of integral formation and social inclusion that allow the healthy development of the personality and a re-signification of the sense of life, so much of the educational one, as of the student. From the government politicians economic resources are negotiated that can give covering to the plan of school development with which counts the Ministry of Education; now then, the management of educational quality to the interior of the institutions, is a quite tedious task of carrying out, since there negative forces that alter coexist and they hinder the true dimension of what should be the process teaching-learning. The states of I encourage of the teaching they go by an existential crisis because of the stress and the fatigue that he/she takes place for the high indiscipline levels, academic low yield, dysfunctions of the learning (hyperactivity, deficit of attention), metabolic alterations, malnutrition, family and social (drug addiction, alcoholism, prostitution and affective lacks) problems that make part of the newspaper live off many of the students and that they make presence in the class classroom; the work excess is also a factor that contributes to that the educational act is tedious, since many times it excludes the professional of the social life, added all this, we find that the wages yielded by the fellows that exercise this nobleman and altruistic work, in very little compensate its great effort and dedication. One can notice, as Eros of the reason of being of proceeding educational, it is articulated with the tanathos of the human suffering, making that the educational practice perceives horizons of uncertainty, no matter how much one has will on the destination. In this text they show up some such approaches as: the psychological thing, the aesthetic thing, the ethical thing, the environmental thing and the political thing of the pedagogic chore, and their repercussions at level of the family, social and educational context.

Keywords. Eros, Tanathos, the psychological being, method, hairdresser, ethics, environment, politics.



Introducción

El contexto del presente artículo se da en torno a un proceso investigativo titulado: Horizontes de la Praxis Didáctica, el cual se ha venido gestando desde el mes de Agosto del año 2007 y que hace parte de las dinámicas normativas con las que cuenta la Maestría en Educación. Docencia, de la Universidad de Manizales para poder acceder al título de Magíster Docente; este proyecto es coordinada por el profesor Miguel Alberto González González, quien en su trayecto de proyecto, ha puesto todo su conocimiento e interés en el desenlace de esta propuesta académica, auscultando con ello, la motivación necesaria que permita un abordaje en las experiencias didacto-biográficas en el quehacer de los docentes Jorge Eduardo Santacruz Valencia y Liliana López López adscritos a la Secretaria de Educación de Caldas, a fin de que ellos como sujetos de la academia puedan dar cuenta de su accionar pedagógico, desde una perspectiva psicológica, metodológica, estética, ética, ambiental y política.

Este auscultamiento del camino de la vida como dice Habermas, es un mundo abierto a cualquier conquistador. Ahora bien, el problema de las luchas, las confrontaciones y los debates, son las armas con las cuales se esgrimen los argumentos, ya sean estos de índole autoritarista, cohesivo y cohesivo, pues lo que se pretende de una u otra forma en los discursos es poder llegarle al otro a través del convencimiento y para ello recurrimos a cuanto estratagema sea posible, ¿Cuántos escenarios de la máscara deambulan por el mundo de la cotidianidad vendiendo sofismas de ilusión?, ¿Cuántas veces la encantadora Filosofía en su reflexiva no ha vendido utopías sin sentido?. No obstante, es de notar, que tanto las posibles verdades como las grandes mentiras con las que se ha tejido esta trama histórico-cultural, proviene de las invenciones humanas, ya que las personas son las que interpretan

los fenómenos y crean los símbolos con los cuales se le da continuidad a este trasegar intergeneracional.

Pero no solo la filosofía comete errores interpretativos y axiológicos, la Medicina aunque con su compromiso por mejorar la salud y calidad de vida de las personas, también en sus quehaceres, toneladas de veces ha cometido crímenes al aplicar venenos en lugar de medicamentos. La ciencia en algunos casos está llevando al límite la condición humana, se atisba en el horizonte un individuo transgénico gracias a la manipulación genética de la cual es objeto de estudio. ¿Y qué decir de la política?, pareciera ser que muchos de los estatutos constitucionales fuesen las cloacas del crimen organizado donde algunos sujetos realizan actividades al amparo de sus cargos y en deprimentia de la prosperidad, la volición, la democracia, la dignidad y la libertad, alimentando con sus actitudes la fructífera cultura de la muerte que tanta desolación y sangre le ha causado a la sociedad colombiana, todos estos aconteceres hacen que la imagen del país se descunfigure a nivel internacional, esto ya no es un asunto de patriotismo regionalista, el sentido social del contexto colombiano esta hecho leña a gran escala mundial.

De otro lado pero inmersa en la misma cultura social, se halla el sistema educativo, una instancia por la cual transitan tanto filósofos, como científicos y políticos, su misión curricular y su visión en el tiempo es la de "formar" individuos bien fundamentados teóricamente y humanamente, de modo que tengan una noción de proyecto de vida más viable y menos incierto, ¿Cuál es la noción de proyecto de vida que ofrece la academia educativa a los hombres y mujeres que ve pasar por sus aulas?, de otra parte, desde las fronteras de la psicología se suele preguntar, ¿Por qué después de tantos siglos de vivir en ensayos y en errores, no se ha podido fundamentar una condición humana inmersa en los verdaderos principios y

valores morales, de modo que el sujeto del mundo de la vida, asuma un comportamiento responsable en sus interacciones sociales?.

Es de recordar que las intergeneraciones sociales han pasado por la escuela del paraíso omnipotente-omnisciente, la escuela de la lucha por la supervivencia, por el feudalismo esclavista, las estrategias de la guerra en nombre de la paz, la táctica del capitalismo sobre una economía sostenible, la escuela de la democracia e inclusión pluralista y, la institución de las didácticas alternativas como potenciadoras del método pedagógico, esto por mencionar solo algunas corrientes que marcaron el calendario académico de los discursos. ¿Y de todo ello qué es lo aprendido?, ¿Y cómo se esta transmitiendo en el aula ese conocimiento?

Tal vez en este mundo desbocado hacia una virtual globalización, en cuanto a sistemas de información, es implacablemente necio seguir con la idea novelesca de Márquez, al afirmar éste, que al no tener el coronel quién le escriba, fue víctima del amor en los tiempos del cólera y por tal circunstancia murió aislado sin quién velara sus cien años de existencial soledad. ¿Acaso las personas son náufragos de su propia existencia?, ¿Cuál es el sentido que le asiste a un hombre vivir en tiempos de oscuridad y en espacios de melancolía? ¿La situación del coronel encapsulado en su propia ideación de esperar y recibir, refleja de alguna manera esa actitud frente al quehacer vocacional, humano y social?, ¿Por qué tan “deprisa como el viento van pasando los días y los años” de la vida sin que se haga un alto en el camino, y poder en retrospectiva, analizar lo hecho hasta estos tiempos de posibilidades cambiantes?

No cabe duda que la existencia del ser humano acude a una terrible ambivalencia en torno a sus estados de ánimo, que lo hacen presa fácil de caer en atrocidades (Tanathos), tiñendo de dolor el amor (Eros) de la razón de ser ante la responsabilidad

que le asiste como sujeto docente de movilizar a un sujeto situado en el tiempo y en el espacio, de sus necesidades de crecimiento, madurez, aprendizaje y adaptación a los contextos socioculturales donde estructura su perspectiva de vida.

1. Análisis de los horizontes pedagógicos

1.1. Lo psicológico del ser pedagógico

La libertad de los pueblos y la autonomía de los hombres es una pedagogía con la cual no se puede jugar. (Cardona, J... 2008).

El ser humano es hijo del tiempo en espacios de potenciación trascendente, forjando caminos de oportunidades concretas y construyendo sistemas de integración pluralista, reconociendo intrapsíquicamente (interiormente) que como sujetos biológicos, psicológicos, emotivos, políticos, ambientales y sociales, se esta inmerso en una fenomenología de aconteceres que por un lado pueden alterar los estados de ánimo, pero por otra parte, también sabedores de que toda “crisis” contiene en su interior la didáctica de la superación problemática.

Por lo tanto, el sujeto de la academia, no puede seguir siendo un lobo para el mismo hombre como asegura Thomas Hobbes, su sentido de vida y su espíritu de virtud, tienen que ser su espacio vital concreto y su horizonte de auto trascendencia, a fin de que el cazador no lo haga presa de sus intencionales tentáculos y que tampoco se convierta en furtivo, asechando conciencias ajenas para vanagloriar su ego en el altar de la tiranía individualista. Una tiranía autoritaria propia de un hombre que bruscamente se revela contra la normatividad del sistema y que de una u otra forma termina repitiendo los rituales de un inconsciente arquetipo colectivo yunguiano, prácticamente imposible de vencer, dado que esta fuerza irracional, se nutre



de los imaginarios intergeneracionales con los cuales se estructura tanto la sombra inconsciente, como el sí-mismo del yo y la máscara de la persona que vende su imagen en su devenir cotidiano.

Si a lo anterior se suma el hecho de que el niño es perverso por naturaleza como lo concibe Freud, entonces, siempre hay que estar expectantes y dispuestos a generar estrategias con las cuales bajar la intensidad hostil de sus estados ellóicos y acompañarlo en su trayectoria para que no se pierda en ulteriores tiempos en las contraculturas de la guerra y la violencia, “los mayores egoístas infantiles pueden llegar a ser los ciudadanos más altruistas y abnegados; en cambio la mayor parte de los hombres compasivos, filántropos y protectores de animales fueron en su infancia pequeños sádicos y torturadores de cualquier animalito que se ponía a su alrededor” (Freud S, 1980, 35).

Ante semejante situación, la sociedad requiere con urgencia la creación de un Banco de “Agricultores” Intelectuales (BAI) altamente competitivos, que con sus postulados inter-psíquicos “quiebren” esas malignas fuerzas arraigadas en muchos esquemas mentales, obstaculizando de paso, la debida evolución de los deberes y derechos que constitucionalmente le pertenecen, y que están ahí, en los espacios de las intercomunicaciones y en los tiempos de las necesidades, de manera que el ser en busca de sentido, se confronte con su propia conciencia.

Si la naturaleza del hombre es salvaje y agresiva por instinto, es menester de la familia, la escuela y la sociedad, permitir que gradualmente la estructura psíquica del niño o de la niña tenga sus ajustes oportunos en las diferentes esferas del desarrollo de su ciclo vital, en cuanto a su carácter, temperamento, personalidad e identidad.

¿Hasta cuándo la vida cotidiana seguirá siendo una psicopatología de torpezas paradigmáticas con los cuales se auspi-

cian los estados alterados de conciencia de esta humanidad? Esta pareciera ser una pregunta bastante complicada de esclarecer, dado que la ambición humana no da señales de conocer límites; sin embargo, es pertinente decir, que el ser humano mientras desperdicie su tiempo y la economía de las naciones en construir maquinarias para fortalecer el campo de la guerra, en lugar de combatir la pobreza y el hambre de sus entornos locales, esta realidad hostil seguirá siendo el combustible perfecto para que esas llamas explosivas no se extingan fácilmente.

De todas formas, pese a que el ser humano es agresivo y atenta contra su misma especie, también hay que reconocer que a lo largo del tiempo ha realizado estoicas luchas por superar sus defectos antropocéntricos, y poco a poco esta entendiendo, que esa voluptuosidad de conocimiento almacenado en el hipocampo de sus circuitos neuronales y en el chip de las telecomunicaciones, no puede ser una simple silicona de la apariencia estética puesta en escena en el teatro de las máscaras; semejante insumo conceptual, teórico, histórico y ante todo humano, es la piedra angular donde edificar el arquitecto su tangible obra de arte y movilizar su creación hacia otros posibles mundos, sin prejuicios que puedan contaminar el libre albedrío de quien observa, analiza y critica los tiempos de sus formas y los espacios de sus productos.

“Sé que como humano no estoy exento de cometer errores, pero cuando la razón nos hace caer en cuenta de los mismos, se busca la manera de aprender de ellos y adoptar una postura flexible frente a quienes hallamos ofendido con nuestra actitud. Escuchar, analizar y hablar son tres principios fundamentales en la comunicación, y esa es una directriz que no se puede perder de vista, para que en el debate todos sean participes, y desde mi tendencia psicopedagógica yo no puedo crear un molde donde encajonar a los estudiantes, al contrario, ella abre hori-

zontes, traza caminos, senderos y océanos de oportunidades. Desde mi postura psicológica, artística y religiosa, concibo al ser humano como un ser de cualidades y talentos que solo requiere del apoyo de otros para resolver sus dificultades, eso me ha servido para entenderme yo como persona de la vida y como sujeto docente en la razón de ser de mi vocación educativa” (Santacruz J, 2008).

Esta postura de Santacruz, esta muy afín con el pensar de Erich Fromm, en cuanto a que el sujeto es al mismo tiempo el artista y el molde de su arte. Esto sería entonces, un conquistarse así mismo para poder reconocer las virtudes de los “adversarios” y complementarse los unos con los otros, nadie esta sólo en el mundo naufragando como isla sin rumbo y sin coordenadas, para bien o para mal el individuo coexiste junto a otros referentes humanos, creciendo bajo signos y símbolos interculturales con los cuales configurar su patrimonio subjetivo y la prosperidad de los pueblos. “El creador moral no es nunca un modelo a reproducir, porque él es también hijo de su tiempo y lugar, tiene unas características personales que le constituyen como única e irrepetible. Lo que importa a fin de cuentas, es atisbar valores y aprender a saborearlos, sabiendo que, por atractivos que resulten unos personajes u otros yo voy a tener que crear el mío, el que nadie puede representar por mí” (Cortina A, 1996 ,43).

Es una pena que Cortina se refiera al ser humano, como si fuera este el cordón umbilical de la existencia, el nirvana de la iluminación supraconciente o el santo grial de la evolución. No reconoce el legado intergeneracional con el que se ha pavimentado la historia humana por más que se este pasando por un ciclo de “desmoralización”, matándose los unos a los otros, de todos modos no hay que olvidar, que estas son dinámicas estratégicas que le permiten al hombre así sea en el campo de batalla de la guerra, pero también ha sido esta misma guerra la que ha posibilitado la creación de modelos educativos

por medio de los cuales purificar las apatías sociales del diario vivir.

El ser humano en su trayecto por el camino de su existir va definiendo su madurez en el tiempo de las interacciones hasta alcanzar ciertos grados de autonomía, y auto-poiesis, por tal razón, cuando se piensa en lo que se cree ser, aparecen referentes contextuales inherentes a los estilos de sentir, pensar, hablar y actuar; (el edificio psíquico es el producto de otros productos en constantes intercomunicaciones) y eso es lo que define al sujeto como persona.

Es de entender que el ser humano, al nacer es la especie más vulnerable que pueda existir sobre la tierra, requiere del cuidado y protección de otros, hasta edades muy avanzadas, a diferencia de los animales que al hacerlo tienen que ponerse de pie rápidamente y tomar la marcha de la manada o quedar relegados a merced de los grandes carnívoros. Pero pese a ser tan vulnerables en los primeros contactos con el mundo, este proceso de desarrollo del ser humano, es el escudo perfecto que puede potenciar los ulteriores estilos de vida de cada sujeto en búsqueda de su sentido de identidad.

“Mi primera experiencia como docente fue en un jardín infantil del Instituto de Bienestar familiar llamado los OSITOS. Trabaje con niños de sala cuna, párvulos y pre-jardín, esta experiencia fue demasiado enriquecedora, ya que pude aprender a través de la observación directa y la experimentación permanente con los niños, como el ser humano va evolucionando en sus diferentes etapas del desarrollo. Hablar de la niñez trae a mi mente imágenes risueñas del jugo, la alegría, salud y travesuras. Estos eventos me devuelven al tiempo de mi infancia y por ello trato por todos los medios de entender sus comportamientos, sus sentimientos y sus ritmos de aprendizaje, para no sesgar el sano crecimiento de esa personita que sé, que necesita acompañamiento y orientación” (López L, 2008).



Se puede ver como las guarderías, jardines, escuelas, colegios, universidades e instituciones no formales es un largo recorrido que se debe superar para llegar a conocer en cierta medida los fenómenos y hechos que acontecen en la cotidianidad de los contextos socioculturales. Con respecto a las guarderías y jardines infantiles ¿qué tan acertado puede ser el hecho de sacar a un niño a tan temprana edad de su núcleo familiar a un ambiente externo, que puede ser traumático, debido a que una persona ajena a sus afectos se encargará de cuidarlo bajo otro régimen educativo?

Ante esta situación, hoy en día los niños están siendo víctimas de “abandono” familiar, ya los padres delegan sus obligaciones filiales a instituciones que a cambio reciben una remuneración por este servicio; ellos necesitan el calor familiar constante, mínimo hasta los cuatro años de edad (primera infancia) a través de unas pautas de crianza de disciplina con amor y así los pequeños sentirán mayor confianza y estarán mejor preparados para enfrentar el sendero de la formación académica. A los niños se les está sometiendo a un estrés postraumático por deficiencias emocionales provenientes del núcleo familiar; (violencia doméstica y rupturas matrimoniales), “Los niños sufren, por ejemplo, al ver partir a uno de sus padres y sienten incertidumbre acerca de cómo será su vida más adelante. También se preguntan con ansiedad si existe la posibilidad que vuelvan a estar juntos. Se sienten inseguros y muchas veces avergonzados frente a sus compañeros” (López, E y Arango, T, 2003, 66). Es por esta razón, que si el ser humano no está estimulado emocionalmente desde su raíz (gestación, nacimiento e infancia) corre graves riesgos de contraer trastornos de la personalidad en avanzadas edades: complejos, neurosis, estados agresivos, agorafobias, parafilias, indisciplina y falta de motivación para enfrentar su destino.

De hecho, el primer contacto que se tiene con la realidad al nacer, es con la madre, de allí se desprende el enunciado:

“Es mejor dar un biberón con amor que un pecho con desprecio”. “Si la madre rodea de calor al niño tomándolo tiernamente en sus brazos para amamantarlo, las reacciones no serán las mismas que en el caso del bebé atendido por la madre con la misma efusividad con que arregla la casa o lava la vajilla” (Dallayrac N, 1977, 54).

¿En qué manos está quedando el cuidado y la formación de los hijos? Las experiencias de la niñez son la base para toda la vida, por lo tanto, no se puede exponer a los niños a que sean conejillos de indias u objeto de manipulación en los laberintos de los ensayos y errores del doctor “electrodo”.

Con respecto a esta temática de niñez, emerge una gran pregunta, y es ¿qué tipo de sujeto está llevando la familia a la escuela y qué está haciendo la educación académica para “devolver” una persona útil a la sociedad?, “Niños con una indiferencia aterradora ingresan a la escuela, los niños se forman en medios de violencia, a futuro no habrá hermanos ni primos con los cuales socializar al interior de la familia, ya que la tendencia es a no tener muchos hijos. ¿Qué está entregando la escuela?, ésta se ha dedicado a las ciencias fácticas y no hay competencias socio-afectivas, niños tristes y sufridos, solitarios y trastornados; en unos treinta años y con un trabajo muy duro, esto puede cambiar” (Julián De Zubiria, 2008).

La versión de Zubiria no dista mucho de lo que percibe Santacruz al interior del aula, a clase no solo llega el estudiante, con él asisten sus complejos, sus tristezas, sus fracasos, sus triunfos, sus alegrías, pero ante todo, conflictos intrafamiliares que se proyectan en este escenario. Los muchachos de hoy en día parecieran estar en otra onda, desorbitados pensando en la moda, la rumba, el sexo, la Internet,

donde las labores académicas pasan a un tercer plano; además, una de las fuerzas negativas que he tenido que sortear es lo concerniente al ambiente laboral, existe el imaginario de que áreas tales como Religión, Ética, Artística y la misma Psicología son tildadas despectivamente como áreas costura; las grandes ganadoras son asignaturas de las ciencias exactas (Matemáticas, Naturales, Lenguaje, Sociales y las áreas técnicas).

Las observaciones anteriormente mencionadas son consecuentes con un análisis que se dio en una reunión de directivos y docentes del instituto Tecnológico Superior de Caldas (ITEC) el día 10 de Septiembre del año en curso; dicha reunión se realizó con el fin de evaluar los altos índices de indisciplina y el bajo rendimiento académico de los estudiantes, los docentes fueron enfáticos al afirmar que, los jóvenes están pasando por una etapa de dejadez y pérdida motivacional frente a su propio proceso de formación, alimentada esta situación por el estrés laboral al que se ve sometido el mismo docente: hacinamiento en el aula, rigurosidad del tiempo, poco espacio para acercamiento con los estudiantes, la problemática familiar y social que hace presencia en el día a día en los estados anímicos de los jóvenes, comunicación que existe por parte de los directivos para decirse verdades y asumir compromisos en pro de mejorar dicha situación institucional.

De acuerdo al diagnóstico realizado por la comunidad docente y directivos del ITEC y a la apatía que se presenta en algunos sectores de la cultura educativa por áreas como Artística, Ética y Psicología, ¿qué significa una educación integral?, ¿es posible que la estructura mental del ser humano sólo necesite ser inundada por conceptos de biología, historia, matemáticas y sistemas? ¿Dónde están las competencias socio-afectivas que denuncia Zubiria? y ¿Cómo afecta el estrés el nivel de desempeño en los docentes?

Al darle curso a todos estos cuestionamientos, se da por sentado, que una educación integral debe abarcar todos los aspectos multifactoriales de la vida de una persona (lo biológico, lo emocional, lo psicológico, lo espiritual, lo social y lo ambiental), y también desde las diferentes áreas del saber disciplinar (biología, Psicología, teológica, sociológica etc). Este es un proceso total con sus propias dinámicas, que debe ser coherente con cada etapa del desarrollo del ciclo vital y al nivel de escolaridad, ya que cada edad trae en sí su propia potencialidad de saber hacer, saber estar y poder ser competitivo con las exigencias del medio; es por ello que se hace necesario, que las instituciones educativas estén lo mejor estructuradamente posible en lo que respecta a recursos económicos, para el mantenimiento de la estética ambiental, insumos pedagógicos (biblioteca, medios técnicos), zonas de recreación, donde los niños puedan ejercer libremente la lúdica, centro médico con profesionales a cargo y no curanderos de turno, un departamento de psicología al cual pueda acceder cualquier persona en busca de orientación, además como apoyo pedagógico a nivel grupal la psicología puede detectar deficiencias cognitivas y problemáticas sociales al interior de las aulas, a fin de que se logren crear estrategias de intervención, para que la indisciplina y el bajo nivel académico, no sigan siendo el caballito de batalla del estrés al cual se ven sometidos muchos de los docentes, y ante todo, los planteles educativos tienen que contar con un capital humano con alto grado de sentido de pertenencia frente a su tarea de "educar" a ese niño y a esa niña que más adelante serán los hombres y mujeres que guiarán los destinos de la nación, y no se tenga que acudir posteriormente al terror que puedan producir otros garavitos, marulandas, escobares, rodríguez, castaños, delincuentes de cuello blanco etc.

La armonía de sostenibilidad social es un asunto que concierne a todos, empezando por la familia, pasando por la escuela, y hasta llegar a la institucionalidad;



por esto hay que entender, que la labor docente no es una misión cualquiera, ni para cualquier persona, ella exige a parte de un proceso académico responsable, una formación humana en principios y valores bastante especial, ya que la persona del acto docente no solo puede ser teoría de la praxis, a ese acto pedagógico también concurren estados anímicos y predisposiciones comportamentales de su cotidiano existir. Muchas veces el docente se ve inundado de compromisos laborales, conflictos familiares y emocionales que hacen que al sujeto se le trastorne su vida psico-afectiva, su desempeño profesional, y como se dijo anteriormente, desencadenando altos niveles de ansiedad, que afectan su salud físico-mental a corto, mediano y largo plazo.

“El estrés es uno de los responsables directos de las enfermedades psíquicas y físicas más comunes y más mortales que afectan a la humanidad: patología cardiovascular, diabetes, asma, cáncer, hipertensión, osteoporosis, ansiedad, depresión, insomnio, pérdida de memoria e, incluso, envejecimiento” (Canda F, 2002 ,112).

No se puede ser indiferente a este fenómeno que se presenta en el individuo del quehacer docente, hay que atender esta problemática poblacional con planes de promoción de la salud, y prevención de la enfermedad, para que esto no se convierta en una pandemia de salubridad pública.

Ante estas circunstancias de índole educativo, ¿están preparados los docentes para potenciar el sano desarrollo psico.-afectivo y cognitivo de “sus” estudiantes?; ¿bajo qué criterios o referentes políticos, estéticos, éticos, psicológicos y sociales se enseña en el país?; ¿estamos en la pedagogía de la cultura de la muerte o en la estrategia educativa para la vida? Estas espinosas preguntas pueden inquietar ciertos postulados mentales, sin embargo, una educación humanista incluyente, es aquella que enfatiza en el desarrollo de la razón, puesto que es la

facultad que tienen las personas para observar, abstraer, analizar, entender y argumentar lógicamente los hechos y fenómenos que atañan la realidad circundante; “invito a los rectores de las instituciones educativas a que se reúnan con el fin de crear espacios en los cuales se logre garantizar la participación y la democracia, a través del debate, para que los estudiantes no tengan que encapucharse y asumir una postura amenazante frente a la libertad y el pluralismo democrático” (López M, 2008).

1.2. El método del ser pedagógico

“Asumir un propio estilo de enseñanza suele ser difícil y en nuestros tiempos cuantificados el hombre es la medida de todos los pesos trato de tener autonomía desde esta perspectiva escuela nueva, entendiendo esta didáctica pragmática-constructivista como un estilo de acción que potencia los procesos de aprehensión del conocimiento y la dinámica a través del aprendizaje, es así como trato de mover a ese sujeto situado en su mundo, pero no solo el se moviliza, también yo me enruto a su lado (Santacruz J, 2008)”.

Esta epistemología Piagetiana de aprender haciendo, para que los esquemas mentales se desplacen hacia la búsqueda de una psiquis lógico-formal, no deja de ser un empirismo del ensayo y el error; cosa que no se debe descartar como didáctica de asimilación, proyecto de apoderamiento o acomodación, ni como deyecto de homeostasis; ya que allí podrían estar los horizontes de la praxis educativa. Semejante pedagogía no puede pasar de insignificante, ya que: “a diferencia de los pedagogos conductistas, los constructivistas empeñan su enseñanza en lograr que los alumnos aprendan a pensar, se autoenriquezcan en su interioridad con estructuras, esquemas y operaciones mentales” (Flórez R, 2005 ,270).

Si esa didáctica de los procesos cognitivos asegura la calidad enseñante versus el aprendizaje, entonces, esta en manos



de los maestros aplicar de la mejor manera las políticas de los planes curriculares, ya que al transversalizar proceso formativo del docente, con su capacidad reflexiva y su forma de poner a consideración el conocimiento, esto abre un campo de acción metodológico que dinamiza la propia aprehensión conceptual de los estudiantes, y por ende, se le da curso a lo que se pretende desde el Ministerio de Educación; que es la posibilidad de crear espacios de participación incluyente a través del debate institucional. Hay que entender, que un pedagogo es un científico en acción, que hace de su aula un laboratorio de oportunidades, observa, analiza entiende e interviene oportunamente en cada situación, es didáctico, creativo y hace de la enseñanza un aprendizaje colaborativo de manera que el conocimiento sea un contexto válido para crear patrones de organización social; sabedor de que la mejor metodología está en el lenguaje de su discurso el cual refleja sus dimensiones mentales.

Esta labor educativa, es un compromiso que invita a socializar e inquietar al niño y al joven a que se cuestionen por su propio tiempo y por su propio espacio; de tal manera que se hace inminente la necesidad de problematizar el aula, puesto que allí se construye destino, sentido y fin, y “la didáctica no parametral, es un planteamiento teórico que invita a reflexionar permanentemente en la acción educativa, a problematizar lo aparentemente normal, a mirar lo que se pierde en la obviedad y a reflexionar y teorizar lo no pensado” (Quintar E, 2008, 9).

El “solo sé que nada se” es la oportunidad de reivindicarse con el destino, un destino que aunque azaroso no deja de ser encantador. Azaroso porque emergen fuerzas ocultas que pueden minar todo acto de nobleza altruista, y encantador, porque cada tiempo trae consigo un nuevo desafío un reto y un próximo horizonte, y la educación no puede enclaustrarse en las fronteras de sus propios patios; el sujeto

de compromiso social desde las tablas pedagógicas, debe ser diligente, sagaz y hábil a la hora de asumir una postura y ponerla a prueba en el banquillo del debate, la confrontación y la crítica.

Pero por mucho que un docente tenga todas estas capacidades competitivas, requiere de un equipo de apoyo interdisciplinario que apoye el impacto de su labor positivamente y no pretender ser conquistadores naufragando contra fuertes mareas que pueden ahogar toda buena intención, hay que formar bloques de trabajo, de modo que el fortalecimiento del sistema educativo, sea el blindaje que lo mantenga esbelto por su propio peso, ¿dónde hay un movimiento pedagógico de carácter interdisciplinario que asuma tremenda responsabilidad en todos los frentes territoriales de la educación?.

Fecundar tan trascendente movimiento, requiere de un sujeto despojado de tanto prejuicio moralista, de tanto vicio instrumentalista, y de exageraciones intelectualistas con las que se ha tejido esta pseudo educación, ya que mientras en un salón de clase se trata de reflexionar mediante la lectura de un libro, “afuera” los actores del conflicto, hacen sonar sus bocinas explosivas, esto se refleja en la experiencia directa que han tenido que enfrentar muchos de los docentes de nuestro país, y en particular la profesora López cuando denuncia:

“...para atender la población estudiantil se requiere de un equipo interdisciplinario, asunto éste, del que adolecen las zonas rurales; en este sector se ve mucha pobreza y los padres hacen un gran esfuerzo para enviar los niños a la escuela, además los grupos armados al margen de la ley imponen también sus condiciones, y el silencio y el temor limitan a veces el libre albedrío del acto docente. Sin embargo, soy una docente muy responsable, emprendedora y trato por todos los medios posibles de que el ambiente de clase sea muy amena, para que los niños estén alegres y motivados” (López L, 2008).



Respecto a lo que dice López, ¿qué estrategia o didáctica pedagógica se está implementando en el contexto educativo para persuadir a un guerrillero, delincuente común, narcotraficante o a un político deshonesto a que deponga las armas de la crueldad?

Es de recordar, que las prácticas educativas han pasado por un proceso de metamorfosis constante desde los griegos con su adoración al dios Baco, su culto al cuerpo y la enseñanza del golpe, pasando por los medievales dogmáticos en las sacristías del clérigo, bajo la sotana del esclavismo religioso; el renacentismo con su “pienso luego existo” abrió los diques de una enajenada mente que idolatraba dioses paganos, hasta llegar a este modernismo globalizante de didácticas no parametrales y contemporáneas, donde el ser humano es reconocido como un sujeto de deberes y derechos en perspectivas democráticas pluralistas, integrativas-participativas y solidarias-altruistas de modo que se pueda grapar un competente sistema social.

Si este es el tiempo de la dignificación social desde metodologías democráticas, altruistas, justas y solidarias ¿por qué el hombre pese a asistir al aula de clase insiste en marcharse a la guerra?; ¿cuál es el trasfondo de estas dinámicas armamentistas? El poeta Mario Benedetti dijo alguna vez en uno de sus poemas, que “la vida es una excursión hacia la muerte”, de allí, que el Eros y el tanathos no se pueda desprender el uno del otro, siempre estarán arraigados en los nichos de la psique humana, por más que quera asesinarlos; y es así, como la muerte también tiene sus doctorados en los propios recintos de la sabiduría y la filantropía, por fortuna, aun la táctica de la bondad encuentra luces con las cuales tamizar tanto fusilamiento humano, y este es un método que de verdad vive.

1.3 Lo estético del ser pedagógico

Desde una perspectiva humanista, es legal decir que los productos artísticos de

los procesos intrapsíquicos son las manifestaciones más sublimes que se puedan crear, ya que con ellos se plasman estados anímicos de conciencia, virtud y trascendencia en cuanto que el otro que observa se deleite con la obra puesta en escena, con empatía pero a la vez con implacable inquisición de crítica argumentativa que obligue tanto al escultor como a su crítica, danzar en un juego de construcciones mutuas; ¿cuántos libros no se han creado gracias al análisis y crítica que se le ha hecho a una pintura colgada en una galería de arte?. “La realidad de la obra de arte y su fuerza declarativa no se dejan limitar al horizonte histórico originario en el cual el creador de la obra y el contemplador eran efectivamente simultáneos” (Gadamer H. 2006,250).

En Gadamer se percibe un interés psicológico por los estados del arte, ya que su preocupación es la de distinguir la génesis del producto artístico frente a los productos literarios que de él se desprendan (hay que calzar empáticamente las necesidades e intereses del otro pero sin que caminemos en sus zapatos).

“Una de las grandes dificultades que se presentan en el medio educativo para aplicar la estética como recurso de enseñanza, es la desmotivación con la que a veces llega el docente a clase, su antipatía puede desfigurar los patrones de calidad de la obra puesta en escena para que ésta pueda ser analizada con juicios de criterio estudiantil. Por mi parte, trato de calzar lo más oportunamente mi actitud frente al quehacer profesional para que las disonancias no sean tan graves. En lo que respecta al arte, veo yo la música como una estética del sonido abstracto que se fusiona con las experiencias adquiridas en el camino de la vida generando con ello simbolismos concretos bajo el prisma de la razón consciente” (Santacruz J. 2008).

Es claro que el trasegar histórico en los ritmos de la educación, busca afanosamente acoplamientos y sincronías que faciliten la transmisión de conocimiento y

el desenvolvimiento de los pentagramas cognitivos de los educandos. El discurso debe ser una sinfonía melódica que amarre por su presentación y elocuencia y no un desparpajo de sofismas en la que la alquimia del engaño engatilla los estándares de la negligencia educativa, ¿Cuáles son los estados de ánimo con los que llega un docente a clase para poner en escena su obra de arte?

Los profesores llegan a sus labores escolares muy equipados, con el portátil de última tecnología, con celulares telepáticos, (ya no es necesario vociferar, solo se requiere de imágenes mentales para enviar los mensajes). El modelo tecnicista al que asiste esta era educativa está dejando poco campo para las capacidades reflexivas tanto del docente como de los estudiantes, esta estética del hedonismo informativo es un consultorio de recetas pornográficas al alcance de todos y que se consume indiscriminadamente. Los artistas del escáner virtual son diseñadores visuales que juegan y manipulan los trastornos de ansiedad de esta loca sociedad del confort consumista, en el ambiente hay un aire de sedentarismo mental aburridor y allí aparecen las secuelas de esta perturbada sociedad.

¿Cómo se puede controlar desde el quehacer docente éste fenómeno virtual no para que no continúe con su metástasis melanómica?; ¿cómo movilizar a un sujeto situado hacia una estética de creación artística, reflexiva y responsable? Mientras la comunidad se deje manipularnos por la oferta industrializada, en tanto que el ser humano continúe estereotipado en el modernismo urbano, no se le enseñe al niño y al joven a tener autocontrol de sus emociones para que sea moderado a la hora de consumir un producto o de vender su imagen, y mientras los medios de comunicación sigan siendo una letrina informativa de carácter sensacionalista; el arte, la reflexión y la estética, solo harán parte de capítulos de libros viejos que un día el abuelo se cansó de ojear.

1.4 Lo ético del ser pedagógico

“En el plano de lo ético hay que hablar de introspección que se da por parte del docente en el conocimiento previo, su método de aplicación, el modo de evaluar su propio desempeño y el mismo rendimiento académico del educando. Pienso que la ética está inmersa en los criterios del cómo, el para qué, el con quién y quién es el sujeto del discurso y cuál es el sujeto que hay que movilizar, si es que hay que hacerlo” (Santacruz J. 2008).

El discernir acerca de lo que se es, lo que se pretende ser, lo que tenemos y lo que deseamos alcanzar, es la mejor manera de depurar tanta pedofilia docente, el estrés laboral, la dejadez mental de los estudiantes, la negligencia administrativa y los sadismos sociales. La ética al igual que el amor son las consecuencias del accionar humano en este mar de prejuicios morales, castigos jurídicos y alternativas políticas. Es lo que filosóficamente se denomina tener conciencia de los actos “Definimos la ética como la disciplina filosófica que estudia la moral del hombre en sociedad” (Escobar G. 2003,35).

¿Cuántos pueden ser conscientes de lo que sienten, piensan, hablan y hacen?; ¿el amor, la moral y la ética, cuántas generaciones puede tener bajo sus pies en las tumbas del silencio? Quizás sea la ética la sinagoga a la que acude el docente en busca de sanar sus pecados, a razón de que su sentido educador no se perciba como una antropofagia curricular o formación de la imposición, para que los genocidios de dictaduras castrantes dejen de florecer y ser el caldo de cultivo de tanta pesadez mental y estreñimiento neuronal de aquel ser que necesita crecer competitivamente y sin tantas barreras sodomistas (bestiales).

Se requiere atisbar lo antes posible en el horizonte, un despertar de sentido entorno a la esencia del ser, un ser que se preocupe por el dolor ajeno, que se “involucre” en la estructuración de un



prototipo de sociedad más comfortable, en la que no se cometan tantas discriminaciones; esto es concebible desde una taxidermia filantrópica (preservación del Eros de amor) en ese compromiso adquirido por mejorar la calidad de vida de los seres y los espacios en los que habita. ¿Desde la ética, cómo se está educando al niño para la libertad de pensamiento en su discurso político y en la búsqueda de la autodeterminación?; ¿es acaso el docente el amo del discurso y la ignorancia del estudiante su prontuario? “Es preciso complementar una ética individual con una ética de las organizaciones, es decir, con una ética de los colectivos, de las corporaciones, que no tengan en cuenta sólo la buena voluntad personal de cada individuo sino también la lógica del mundo en que se están moviendo” (Cortina M. 1998,47).

En consecuencia, la ética no puede ser entendida nunca como un modismo reciclable de otras tribus urbanas, ya que caería en lo más recóndito de las jergas ordinarias del hombre vagabundo, que sin horizonte de sentido se deja vapulear por el tiempo de la pereza y por el espacio del abandono. Si bien la ética es una de las concepciones mentales más elevadas del individuo que convive en solidaridad; es el propio sujeto quien puede superarla en sus actividades cotidianas y en el rigor de la conciencia.

1.5 Lo ambiental del ser pedagógico

“Percibir la unión con la vida, y por consiguiente renunciar a la meta de conquistar la naturaleza, someterla, explotarla, violarla, destruirla y en vez de eso tratar de comprender y cooperar con la naturaleza” Erich Fromm (1986).

La naturaleza ve nacer al hombre que la ve morir, eso es lo que en su psicoanálisis de la ética descubre Fromm y que es notable en estos tiempos de oxidaciones climáticas y desastres naturales.

“En un principio los bosques eran verdes y frondosos, el agua de los mares, ríos y lagos fluían cristalinamente, las flores del campo al abrir sus pétalos expandían embriagantes esencias, el aire limpio viajaba libremente sin fronteras de contaminación, los animales aunque en su lucha por la supervivencia, no se sentían amenazados. Pero un día, un extraño habitante hizo presencia: empezó a tumbar los bosques y a hacer hogueras con su leña, aprendió a nadar y contaminó el agua con sus desechos, cortó las flores para adornar con ramos los salones de su casa, con la contaminación industrial el aire se tornó en un gas tóxico, se convirtió en un cazador furtivo y está extinguiendo la fauna salvaje y su propia especie”. (Cardona, J. 2008)

“En el campo se le enseña al niño a no matar los pajaritos, a reciclar las basuras, a no contaminar las quebradas. Se concientiza a los niños del problema que causa la contaminación y cuales son las consecuencias del calentamiento global de la tierra” (López L. 2008). No matar los animales, reciclar las basuras, mantener los manantiales de agua limpios y proteger los bosques, es una excelente consigna realizada por la profesora Liliana en su escuela rural y bajo la sombra de un ambiente menos pesado, ¿pero qué ocurre con la cultura educativa urbana? La ambición del hombre tecnificado e industrializado, ha hecho de los espacios verdes muros de concreto, y poder atender el hacinamiento que se da en las ciudades; los planteles educativos no son ajenos a estas tendencias de erigir salones, en los cuales atender la demanda estudiantil. La hiper-población a escala mundial está acabando con la vida planetaria, y ante este fenómeno, no hay ni existirá poder humano que lo pueda detener, máxime cuando lo que importa en estos sistemas curriculares educativos, es la competitividad desde un paradigma netamente tecno-científico- consumista, que está haciendo de la psique humana un comprimido de dejadez e indiferencia ante la degradación ambiental, ¿Cuántas



generaciones más pueden habitar este planeta?

El desarrollo de la ciencia y su avance tecnológico, lleva alrededor de un siglo, en el transcurso de este tiempo, las dinámicas ambientales han pasado por una alteración metabólica, gracias al bombardeo inhumano del que ha sido víctima. Hasta ahora, son diez décadas de continuos ataques de destrucción masiva, ¿qué sucederá durante los próximos cien años cuando el índice de población se triplique y este tipo de actividades continúen? Quizás los niños del campo ya no tengan que pensar en cuidar los ríos, los bosques, los animales, ni reciclar las basuras, pues la doctrina de la bio-electrónica hará de los jugos gástricos, un producto sintético con el cual alimentar esa futura desechable existencia. Tal vez los ríos estén llenos de desechos, los bosques muriendo, el oxígeno turbio, las flores marchitas y los animales sedientos, pero la "conciencia" humana está más turbia y putrefacta que todas las aguas que se depositan en los mares. Entonces ¿qué es tener conciencia ecológica?

En relación a esta temática, acerca de tener conciencia ambiental, los días 12 y 13 del mes de octubre del presente año, Cardona José, salió a las calles de esta ciudad en busca de opiniones de la gente, de manera que estas contribuyeran a tener una idea más clara de lo que esta pasando con el sistema ambiental, tomó como referencia, a 10 personas que tienen a su cargo el aseo de las calles, y a 10 que tienen un perro como mascota, esta indagación, se hizo bajo dos preguntas; ¿Qué piensa acerca de la situación actual del ecosistema?, y ¿qué considera que se puede hacer para proteger la naturaleza?. En términos generales, los escobitas del aseo, se muestran preocupados por la cantidad de basura que resulta en las calles de la ciudad, "la gente no respeta los espacios públicos, les da pereza ir hasta la caneca de la basura, la gente debería tener mayor conciencia y no tirarla a la

calle, no esperar a que nosotros los que barremos la recojamos, así sea que la Alcaldía nos pague por esta labor" dijo uno de ellos; en lo que respecta a los dueños de perros, todos afirman que el medio ambiente esta muy contaminado por tanta basura, el gas carbónico de los carros y el ruido que producen; "hace falta cultura ciudadana, la Alcaldía e instituciones educativas tienen que crear programas donde se pueda educar a la gente, y así no habrá tanta contaminación", es lo que dijo una señora mientras sacaba su animal a defecar al parque, a estos dueños de mascotas, se les realizó una pregunta extra, ¿cuándo saca su perro a hacer sus necesidades fisiológicas, usted trae consigo una bolsa y pala para recoger las heces?, el 100% quedaron atónitos, puesto que no hallaban que decir.

¿Cuál política o qué filosofía se debe implantar en la educación, de modo que ayude a erradicar las minas, los misiles y las bombas que se han incrustado en el psiquismo humano y que han puesto en ridículo el mismo accionar docente en las interacciones bárbaras de los conflictos sociales?

1.6 Lo político del ser pedagógico

La sociedad es una democracia participativa de orden político, jurídico, cultural, educativo, ambiental y psicológico; que a través del compromiso de integración, pretende dar respuesta a los procesos de igualdad, paz y libertad de sus actores, en el marco de una economía más sólida y a la vez flexible, donde el aseguramiento de la vida nos permita el advenimiento de la justicia y el acatamiento de sus leyes.

Una sociedad democrática y participativa, es aquella que reconoce las diferencias de los hombres y los intereses de las culturas. Tal realidad se presenta gracias a las gestiones del mismo ser humano por permanecer de pie en este territorio planetario; el destino de cada individuo esta implícito en el tiempo de su naturalidad sociable y en el sentido que le otorga ésta



sociedad para su pleno desenvolvimiento existencial.

En sentido más preciso, la política no tiene porque ser una técnica del azar, con la que experimentaban los primitivos para llegar a “conocer” el mundo circundante, ya estos discursos se desploman como castillos de naipes sin reyes ni reinas que los habiten. Las teorías contemporáneas en su desarrollo técnico y científico, están en la obligación de presentar al hombre de la polis, una estrategia convencional que de cuenta de su proceder en los léxicos apropiados y en la rigurosidad de su praxis. ¿Por qué los políticos de turno suelen prometer el cielo en sus discursos pero en la práctica hacen de la ley un infierno?

En el caso de Colombia, un país tan rico en recursos naturales y talento humano, no debería estar pasando por esta des-institucionalidad y pérdida de identidad cultural, al quedar el ser humano inmerso en una encrucijada por no tener garantías con las cuales dignificar su proyecto de vida en el marco de las políticas de los deberes y derechos que a todos le “asisten”; a decir verdad, estudiar actualmente en el país, es una empresa bastante riesgosa ya que existe demasiada demanda profesional y poca oferta de empleos dignos y bien remunerados, ¿cuáles son las garantías laborales que ofrece el sector empresarial a los universitarios luego de obtener su título profesional?, es una pena que este territorio del sagrado corazón del terror, la corrupción y la miseria humana, nunca encuentre estabilidad bajo unas normas políticas de continuidad cuyo impacto en el transcurrir del tiempo, generen confianza y calidad de vida. Esto se da, gracias a que los “comandantes” de turno asumen sus mandatos en el nombre de Dios, y como Él todo lo perdona, un ser tan benevolente no puede ser referente para esta dura y cruel ambición materialista; hay que modificar este precepto, y en su lugar plantar el principio de que todo se hará en nombre de la sociedad

y para la sociedad, para que luego no hayan excusas de que “todo lo hicieron a mis espaldas”, y poder desde este plano terrenal sancionar, castigar y condenar toda aquella conducta que atente contra la estabilidad de los pueblos y sus integrantes.

Y ¿cuál es la radiografía de las políticas educativas? Es una vergüenza para la nación, que los salarios de una de las profesiones más relevantes y nobles que coexisten en la sociedad, como lo es el acto docente, no alcance ni siquiera a equipararse con la mensualidad que recoge un limosnero de ciudad en sus calles, esto se dice, dado que en el mes de Septiembre de este año, se realizó en la ciudad de Manizales un estudio para conocer los ingresos que un limosnero puede obtener mensualmente. Después de hacer el análisis de los datos recogidos, se pudo comprobar, que un indigente recoge entre un millón y millón quinientos mil pesos (\$1000.000-\$1500.000) en promedio de limosnas, a esto hay que ponerle un valor agregado, y es el hecho de que estas personas no pagan “fletes” burocráticos ni impuestos públicos, mientras que un docente escasamente puede subsistir con lo que devenga

Todas estas incertidumbres calcinan la esperanza, de que muy pronto vendrá un horizonte de tranquilidad y sosiego para las sangrantes almas, y para evitar que el éxodo de nacionales siga siendo la materia prima con la cual se enriquecen otros países. El patrimonio intelectual de Colombia, si bien puede germinar en su suelo, este florece y cosecha sus frutos en otras latitudes, ante el conformismo migajero que también se adueña de los sentidos.

Tal vez la labor docente en Colombia no sea lo suficientemente valorada como sí en otros países. A lo mejor nuestros hospitales psiquiátricos a futuro estén poblados de maestros por el incremento de trastornos mentales a causa del ritmo en la labor docente (evaluaciones semes-



trales, presentación de evidencias, arduas jornadas superiores a las seis horas e irrisorios salarios semejantes a los de un técnico o de un asalariado de oficios varios. Y sin embargo, ahí estoy yo, sigo levantándome todos los días a las 5 a.m para ir a realizar una de las labores más nobles que el mismo ser humano ha labrado a lo largo de la historia. La educación (Santacruz J, 2008).

Si los sueños pueden ser felicidad, ¿Por qué no compartir todos una realidad de prosperidad de las naciones, democracia de las sociedades y libertad de los hombres? No se requieren ultra seres en estado de trance alienígena, tan solo se necesitan espíritus sensibles y con voluntad de transformar positivamente lo que a la fecha se tiene, ¿dónde están los Hércules psíquicos que en la alternativa del método apliquen una estrategia repotenciadora en pro de fundamentar el estatus del sistema socio-cultural en el que cotidianamente se esta inmerso?

2 Conclusiones

- Si la educación aplicada en los diversos ámbitos sociales no ha encontrado su carácter madurativo en el sujeto que la aplica, ésta puede aparecer como instrumento de discriminación, desclasamiento y exclusión; es por ello que el acto de enseñar no sólo se remite a un método de transmitir conocimiento, sino también a una táctica de empatía emocional con aquel estudiante que apostado en la silla del silencio, atisba la posibilidad de crear nuevos horizontes de sentido, horizonte que debe desprender de los estados psicológicos y competitivos del docente, por tal motivo es que el "conócete a ti mismo" puede ser una esfera de conciencia que contribuye al establecimiento de los parámetros de enseñanza/aprendizaje
- Para que la educación tenga sentido en los sistemas sociales, es necesario re-enfocarla desde otros escenarios teóricos, con perspectiva de conflicto cultural, una mirada de pulcritud en lo estético, para que los niños y jóvenes no tengan que atravesar por hedonismos vanidosos en dejadeces mentales; donde el hombre del discurso político no tenga que esconderse el trono del poder para cometer sus fechorías, por el contrario, que defienda responsablemente la institucionalidad con rigor de conciencia ética, moral y altruista, lo anterior le permite al pedagogo reflexionar acerca de los medios didácticos para llegar a su fin.
- En consecuencia, la identidad pedagógica hay que percibirla no como un profesionalismo que tranquilamente puede hacer lo que cree que tiene que hacer, sino que sabe por qué, para qué, con quién y dónde lo hace. En éste calendoscopio visionario debería proyectar su diligencia vocacional, mas no en tabulas rasas que no gestiona alternativas educativas con las cuales movilizar a un sujeto situado en su intrínseco mundo.
- El hombre sensible y responsable que anda en busca de sentido, es como aquel jinete que cabalga su propia sombra para recuperar su imagen perdida en el tiempo de la historia o quizás en el espacio del olvido y con ello enseñar al mundo contemporáneo una versión repotenciada de la mascara, dando cuenta del mundo que lo vio nacer , la institución que le ayudo a desarrollarse y la gente que lo ve pasar con sus políticas de guerra; los ideales de honestidad, prosperidad, evolución, democracia, dignidad, inclusión y libertad con la que se asegura la continuidad de estas dinámicas biológicas, psicológicas, culturales, sociales y ambientales, propias de esta especie humana.



Bibliografía

- Canda, f. (2002). Diccionario de pedagogía y psicología. Madrid, cultural.
- Cortina, a. (1998). Democracia participativa y sociedad civil: una ética empresarial. Bogotá: fundación social.
- Cortina, a. (1996). El quehacer ético. Madrid: santillana.
- Dallayrac, n. (1977). Los juegos sexuales de los niños. Barcelona: granica.
- De zubiría, j. (2008). Seminario "semilleros de potenciación: un camino hacia la inclusión". Universidad de manizales.
- Escobar, g. (2003). Ética. 4ed. Ciudad de México: mcgraw-hill.
- Flórez, r. (2005). Pedagogía del conocimiento. 2ed. Madrid: nomos.
- Freud, s. (1980). El malestar en la cultura. Bogotá: alianza.
- Fromm, e. (1986). Ética y psicoanálisis. Bogotá: fondo de cultura económica
- Gadamer, h. (2006). Estética y hermenéutica. 3ed. Madrid: tecnos.
- González González, Miguel (2006). Visión de filósofos y literatos sobre el devenir de la universidad contemporánea. Universidad de Manizales.
- López, e y arango t. (2003). El desarrollo del niño .tomo II. Bogotá, ediciones gama.
- López, l. (2008). Didacto-biografía: investigación horizontes de la praxis didáctica. Manizales.
- Quintar, e. (2008). Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización. México: ipeca.
- Santacruz, j. (2008). Didacto-biografía: investigación horizontes de la praxis didáctica. Manizales.

Los relatos: un soporte para develar el sentido de ser docente¹

BLANCA RUBY PULGARÍN CARDONA²

Resumen

El propósito del presente artículo es realizar una aproximación a la comprensión del sentido que para los docentes tienen sus prácticas pedagógicas desde los relatos de sus historias. El sentido de estas acciones, solo lo podemos apreciar, después de que las mismas han ocurrido, y los actores han reflexionado para entenderlas y explicarlas. En el ámbito escolar, todas aquellas acciones y experiencias que ha diario se viven, constituyen el sentido de la labor docente: la interacción humana, el intercambio de sentimientos y significaciones, los paseos, las riñas entre estudiantes; los accidentes escolares, las celebraciones y las actividades lúdico recreativas, entre otras.

Palabras clave: develar, sentido, relatos, soporte, docencia, conocimiento.

Stories: A medium to reveal the sense of teaching

Abstract

The purpose of this article is to make an approximation to the senses Understanding that the teachers have in their pedagogical practice from sense of this actions, can be appreciated, after they have happened and the actors has thought to understand and explain them. In the school range every action and experience that is lived every day make the sense of the teaching task. The human interaction, the exchange of feelings and meanings, the walking, the student's fights; the school accidents, the celebrations and ludic-recreative activities, among others.

Keywords: to divulge, meaning, stories, support, teaching, knowledge.

1 Recibido: diciembre 11 del 2008. Aprobado: enero 10 del 2009.

2 Nacionalidad, colombiana. Docente e investigadora. Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales.



Sentido

“El relato esta presente en todos los tiempos, todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos y muy a menudo esos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta; el relato se burla de la buena y de la mala literatura, internacional, transhistórico, transcultural, el relato esta allí como la vida”. Barthes, Roland.

Con sus relatos los docentes hacen un proceso reflexivo y dan significado a lo que han vivido, en el ámbito escolar. Schütz (2003), define los ámbitos finitos de sentido, como todas las experiencias que pertenecen a ellos y que apuntan a un estilo cognoscitivo.

El sentido se refiere, según Héller (1991) al marco de significados que el individuo construye en su experiencia, los valores, visiones del mundo, referentes de significación – religiosos, culturales, militares y otros que guían, ordenan, delimitan y sintetizan el proceso mismo de la experiencia.

Desde lo mas simple hasta lo mas extremo, la idea de sentido, tiene la connotación de dirección, de intención, de guía de un símbolo hacia un significado; así mismo, tienen la connotación de correspondencia, empate o coherencia entre símbolo y significado, cuando falla se dice que “eso no tiene sentido”; el sentido tiene la connotación de marco o contexto de interpretación (christielb, 1994).

El sentido es la razón de querer decir lo que se dice y es la razón de los pensamientos y los sentimientos.

Este trabajo está inscrito al proyecto de investigación: Hacia una didáctica formativa. Línea de investigación: Alternativas pedagógicas. Programa de investigación: Desafíos formativos contemporáneos para

América Latina y el Caribe, orientado por los Doctores Hugo Zemelman Merino y Beatriz Estela Quintar, del Instituto de Pensamiento y Cultura de América Latina (IPECAL).

Según Berger y Luckman (1983), El sentido es la conciencia humana, y está determinada por elementos históricos – sociales, individuales y colectivos, característicos de nuestra especie, que le dan la connotación de constructor de sentido al individuo. Explican estos autores, que la construcción de sentido se hace a través de procesos de subjetivación, con los cuales las personas comunes como los docentes, conocen y construyen la realidad a partir de su vida cotidiana. En la acción social y en las relaciones sociales, se generan las dimensiones de sentido: En el transcurrir de la vida diaria se ejecutan gran cantidad de acciones que forman la identidad del individuo; estas acciones y las aprehensiones puramente subjetivas fundamentan la constitución de sentido. En uno de los relatos una docente expresa:

“En mi labor como docente he tenido algunos hechos agradables y también desagradables, dentro de los más agradables están por ejemplo: el que fui docente de aula de apoyo en donde trabajaba con niños con algunos síndromes y uno sabe que con estos niños el trabajo que se consigue, que sea visible es muy poco, o sea que los resultados son a largo plazo, pero con ellos logré alcanzar algunas cosas que lo dejan a uno sorprendido... entonces eso a mi me alegra, pienso que eso fue... o sea de los momentos más agradables esos... saber que los niños que tienen discapacidades cognitivas pueden aprender y que a veces tienen otras habilidades que hay que desarrollarles. Y los hechos desagradables... de pronto situaciones también que se presentaban con alguno de los niños con discapacidad ... algunos que de pronto no manejaban esfínteres y que a uno como docente le tocaba de pronto salir corriendo con ellos al baño o

tratarlos y lidiarlos como si uno fuera de pronto la mamá”.(Docente 1).

En este testimonio se evidencia que en el proceso enseñanza aprendizaje, inciden múltiples factores para el éxito o fracaso del mismo, que determinarán la calidad de los resultados. En este proceso interactúan dos personajes principales: el docente y el estudiante, quienes de acuerdo a sus expectativas y necesidades lograrán una buena o mala relación que proporcionará a los estudiantes sentimientos de superación, de valor personal, de estimación, de autoestima; si fueron motivados efectivamente por el docente quien establece metas y hace una permanente autoevaluación del progreso haciendo uso de la creatividad persuasiva, que los hace sentir más eficaces, porque alguien confiable como el docente les asegura que pueden aprender.

En esta dinámica se aprecia a un docente que con su trato y actitudes se conduce como si estuviera frente a sujetos a quienes provoca crecimiento, porque es capaz de ver, de descubrir y valorar la potencialidad que hay en ellos.

Berger y Luckman (1983), le atribuyen gran responsabilidad al pluralismo y a la postmodernidad en la desestabilización del estatus que se había dado a los sistemas de sentido tradicionales (entre ellos al de la docencia). Este fenómeno ha tenido incidencia en la desvalorización que ha sufrido en los últimos años la profesión docente por parte de la sociedad en general. Al respecto una docente afirma: “Anteriormente trabajar en las veredas, trabajar era muy rico porque el docente era considerado un personaje, en esa comunidad, en esa vereda uno o sea uno iba y le mataban hasta gallina, pues, no por la gallina....(jajá), sino porque uno valía, uno sentía que le importaba a la gente, que era gente, que uno valía que uno podía aportar mucho al niño, era un líder uno en la comunidad” (Docente 3).

Es frecuente que el docente tenga unos propósitos y finalidades que le den sentido a su práctica pedagógica y que intente conducir sus acciones hacia el logro de ellos. Estos fines propuestos pueden variar de época en época y de sociedad en sociedad, para alcanzarlos no basta con un saber disciplinar o profesional, ya que la labor educativa va mucho más allá de la tarea de transmisión de conocimientos. En las últimas décadas el ingrediente humano ha disminuido en las relaciones docente-estudiante-comunidad, lo cual ha contribuido al deterioro de la buena imagen del docente en la comunidad donde interactúa. Entre las posibles causas de esta deshumanización están las contradicciones del actual modelo neoliberal que reduce la educación a una función económica, que centra su interés en la formación de individuos competitivos en el mercado laboral en un sistema social que está muy preocupado por la calidad.

De acuerdo con el relato anterior, podríamos hacernos la siguiente pregunta: ¿Está en crisis el sentido de ser docente? Se percibe en los relatos una voz de inconformidad ante los problemas que actualmente experimentan los docentes, como la situación económica y social (muy crítica en algunos países latinoamericanos incluido el nuestro), la crisis de la institución familiar y la desesperanza en un futuro mejor, factores que están dejando sin referentes sólidos, es decir, sin perspectivas a los docentes. Su realidad cotidiana, les plantea tareas que les permitirán triunfar o quedar frustradas en su intento de concretar sus objetivos relacionados con su labor docente.

Se habla de mejoramiento de la calidad de la educación por un lado y por otro, se hace la recomendación a los gobiernos por parte del Banco Mundial, en el sentido de ahorrar en salarios docentes. La profesión docente tiene pertinencia, pero al maestro no se le valora como a otros profesionales, ni en su vida individual, ni familiar, aunque se le exige la solución de



la mayoría de los problemas sociales. Un docente comenta ante la depreciación de esta labor: “La educación se ha desvalorizado y deshumanizado; ya los colegios funcionan como empresas que solo piensan en la producción; cuantos ganaron, cuantos perdieron, y cuanto va a recibir el colegio por el número de estudiantes matriculados”

La identidad como maestro se construye y reconstruye durante la formación inicial y a lo largo de la vida profesional. Los docentes no son solo docentes: son hombres y mujeres, hijos, padres y madres de familia, estudiantes, trabajadores, agentes comunitarios, vecinos, consumidores, televidentes, ciudadanos, pero se les ha estado dando en los últimos años un rol de meros operadores de la enseñanza, relegados a un papel cada vez más alienado y marginal considerados un gasto más de la enseñanza; son vistos como obstáculos y como insumos costosos.

“Se ha sumergido al docente en el olvido del sujeto” (Quintar, 2007), dado que las políticas educativas actuales, han hecho una ruptura del lazo social las han sujetado a una lógica de mercado, cuyo propósito es cuidar los intereses individuales de quienes han reducido la educación a una salida laboral y de subsistencia, por encima del compromiso social y cultural de contribuir a la organización de horizontes de futuro. Estas políticas educativas han sesgado la construcción de un conocimiento que encuentre su sentido en la realidad y tenga un alto dinamismo histórico cultural; también han aumentado la tendencia hacia unas prácticas enmarcadas en un adiestramiento para la competencia y para la adquisición de la certificación. Al docente se le ha asignado por parte de las autoridades educativas la tarea de aplicar las constantes reformas educativas en su papel de objeto del orden dominante. Por eso es urgente, “usar al máximo las posibilidades que el orden dominante nos deje en el mínimo espacio vital” (Freire, 1989).

Al respecto, Bolívar (2006), expone que la educación contemporánea enfrenta problemas como pérdida de legitimidad, dispersión de esfuerzos, condiciones adversas de trabajo de los maestros (bajos salarios, inestabilidad laboral) y fragmentación institucional entre otros. Estos problemas emergen de la manera amenazadora y desestructurante como han sido planeadas e implementadas las reformas educativas, en especial la de los años 90. Se incorporan las tecnologías de la comunicación y la información a la educación sin una previa capacitación de los docentes ampliando más la brecha generacional entre éstos y sus estudiantes. Se incrementa el tiempo laboral. Se aplican las nuevas reformas de una manera acelerada sin permitir un tiempo de adaptación adecuado tanto para docentes como para estudiantes.

Al respecto una docente afirma: “Las políticas no deberían ser tan radicales, deberían ser más humanas y más tenidas en cuenta a la realidad, la realidad que es que entre menos estudiantes tengan en un grupo, hay que, hay más calidad, y confunden la calidad con la cobertura... entonces eso es muy triste...” (Docente 3)

En cuanto al perfil e idoneidad, existe un alto porcentaje de docentes que tienen formación pedagógica o profesional, y se podría decir que están bien preparados para orientar la parte científica a sus estudiantes, pero no ocurre lo mismo en el manejo de la parte emocional. Hasta hace poco las universidades no se habían ocupado de enfatizar en este aspecto, que es de vital importancia en nuestro medio educativo, pues en los últimos años, ha llegado a los municipios, mucha población de otros departamentos, desplazados por la violencia.

Estas personas en situación de desplazamiento, requieren orientación psicoafectiva por los traumas, el resentimiento, la baja autoestima y la problemática que presentan por muchas necesidades básicas insatisfechas, problemas que son



causantes de la actitud de apatía que demuestran frente a la escolaridad. En estos casos es imperativo que los docentes estén en capacidad de producir en ellos un encuentro consigo mismos y con el mundo interno que les abruma. El docente necesita ser capacitado para desempeñar efectivamente los roles que esta obligado a desempeñar en la escuela: de psicólogo, enfermero, consejero espiritual, mediador de conflictos, y veedor de los derechos del niño entre otros.

El proyecto Educativo colombiano ha sido diseñado con lineamientos neoliberales, cuyo propósito es obtener resultados en términos de calidad y de control, dejando olvidado el carácter humanista de una educación que propenda por la igualdad, la equidad, la justicia social, la democratización y la emancipación personal y social. Las políticas y medidas que vienen tomándose en los últimos años de cara al problema docente, tanto a nivel global como nacional, están lejos de responder a la complejidad y la urgencia de la situación y, más bien, están contribuyendo a reforzar algunas de las tendencias más negativas hacia la desprofesionalización del magisterio.

Lo anteriormente expresado demuestra, entre otras cosas, que los profesionales de la educación deben afrontar sus tareas en función de las exigencias personales, históricas, sociales, culturales, políticas y económicas de la sociedad, y que necesitan estudiar y formarse permanentemente para estar a la altura de este mundo incierto y complejo, y así contribuir a subsanar las profundas desigualdades sociales que hay al interior de él. El docente para desempeñar su labor ha tenido que esforzarse por ser un maestro idóneo intelectual, ético y pedagógicamente, que tiene la capacidad de análisis crítico de hábitos, mitos, creencias, opiniones presentes en el entorno institucional y local. Debe realizar un reconocimiento, interpretación y apropiación de lo rural, lo urbano, la pluriculturalidad y la diversidad

étnica y religiosa; de la negociación, la concertación y el manejo de conflictos en el marco de los valores humanos y sociales para la generación de vida digna. Los cambios curriculares, normativos y socio culturales han provocado una desintegración de las instituciones educativas, se ha incrementado la incertidumbre, las tensiones y los conflictos.

En este sentido, los escolares, como cualquier sistema social, han tenido su historicidad, han evolucionado con la sociedad, que esta compuesta de sujetos evolucionando constantemente, que caracterizan el entorno en el cual se desenvuelven.

En Colombia entre los jóvenes de bajos recursos económicos ha tomado gran auge el facilismo: conseguir dinero fácil a través del narcotráfico o la prostitución, esta apatía generalizada de los jóvenes frente al conocimiento, provoca desconcierto entre los docentes, quienes expresan que pareciera que hoy, el saber, ha dejado de ser un valor importante. En uno de los relatos, una docente dice al respecto: "Otras situaciones de pronto desagradables que encuentra uno en esta labor, es la parte de disciplina, cuando los muchachos están dispuestos a estar en clase, pero no para aprender, sino que se concentran en otras cosas, que nada tienen que ver con el aprendizaje" (Docente 1).

Es innegable que las sociedades actuales viven una crisis en razón de que estamos en una época de cambios que ha puesto al descubierto la inadaptación de muchas instituciones (entre ellas la escuela) y leyes, al mundo contemporáneo (Erazo, 2004).

Teniendo en cuenta los relatos, se puede inferir que es posible que haya un buen número de docentes que aun no han aceptado, que la realidad no es estática y que al contrario, ha tenido un desarrollo dinámico y evolutivo. En este sentido, no se puede perder de vista que



el perfil del estudiante ha evolucionado. Sin embargo, dentro del gremio de los docentes existen quienes se esmeran por hacer bien su labor, poseen vocación y se esfuerzan por adaptarse a los cambios de la sociedad, capacitándose y desaprendiendo las estrategias y reglas de antaño para acoger las actuales. Con relación a este tema veamos los siguientes relatos: “para mi, mi trabajo pues significa todo porque... porque es algo que uno hace con amor... cuando es por vocación pues uno lo... lo acepta mas y lo trabaja de la mejor manera entonces... yo pienso que mi trabajo ha sido bendición en mi vida...” (Docente 1).

“Este trabajo para mi pues es grato, me siento muy bien con los estudiantes, me muestran su afecto si vienen es para aprender en la materia,... aunque pues en los últimos años esto ha ido cambiando mucho... la sociedad, el consumismo que absorbe a todo el mundo y eso hace que ya los estudiantes pues vayan perdiendo un poquito el gusto por el estudio. Pero somos proporcionalmente muchos los que estamos conscientes de que los muchachos actúan de tal o cual manera, como consecuencia de su mundo, en el

que viven, y que sus acciones no tienen el animo de ofender o lastimar, sino que esas son cosas normales para ellos...insultar, golpear, porque eso es lo que viven a diario en su entorno.” (Docente 2).

El docente es un sujeto histórico, que se desenvuelve hoy en su rol de maestro, con referencias de su pasado como estudiante. La identificación con sus maestros, el prestigio que otrora se daba a la profesión de docente, el parentesco o la amistad con personas que fueron docentes, son consideradas circunstancias que los motivaron para escoger esta profesión, aunque ahora sientan frustración y desencanto ante el hecho de que los resultados de su labor, solo pueden ser valorados a muy largo plazo y en poca cuantía.

Estos docentes al mirar retrospectivamente su carrera, aseguran que la docencia es su vida, a pesar de las dificultades que presenta. De no ser así, ya se habrían retirado, como lo han hecho otros que lo intentaron y no se sintieron con la motivación, ni la capacidad para continuar en esto. Según ellos es cuestión de vocación y de gusto.

Bibliografía

- Agnes, H. (1991) Historia y futuro ¿sobrevivirá la modernidad? Barcelona. Ediciones Península.
- Agnes, H. Cambio cultural. Crisis de identidad. www.monografias.com
- Barthes, R (1994), El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura. Barcelona. Paidós.
- Berger, P & Luckman, T (1997), Modernidad de Pluralismo y crisis de sentido, la orientación del hombre moderno. Barcelona. Paidós.
- Berger, P, & Luckman, T. (1983) La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrotu.
- Bolívar Botia, A. (2002). Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista electrónica de investigación educativa, 4(1)
- Christelieb, F (1994). La psicología colectiva un fin de siglo mas tarde. Barcelona. Editorial Anthropos.
- Quintar, E (2007). Universidad, producción de conocimiento y formación en América Latina.
- SCHUTZ, A(1993), la construcción significativa del mundo social. Barcelona. Ediciones Paidós.
- Suarez, D; Ochoa, L; Dávila, P. (2004), Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Modulo 1 “Narrativa docente practicas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica” y modulo 2 “La documentación narrativa de experiencias escolares” Buenos Aires MEC y T/OEAL.

Sujetos de frente al futuro¹

ÁNGELA DEL PILA TABARES ÁNGEL²

Resumen

El presente artículo es el resultado de la investigación: **¿Cuál es el Sentido De Vida y Proyección al Futuro de los niños, niñas y jóvenes en situación de riesgo social de la Institución Educativa Nacional “Jesús María Ocampo” -Sede Primaria- De Armenia?** Trabajo realizado en la modalidad de estudio de caso múltiple con los niños, niñas y jóvenes en condición de extra edad integrantes del aula multigradual. En el estudio se analizó la proyección de futuro de esta población escolar, ya que su situación hace parte de una sociedad en crisis, donde lo único que encuentran es rechazo y exclusión por parte de las instituciones educativas debido a su condición social.

De manera desafortunada, no todos los seres que conforman un sistema social poseen las mismas oportunidades y posibilidades para desarrollarse en forma íntegra y contribuir con la transformación del mundo actual. No todos gozan de un ambiente digno que les permita explorar todas sus potencialidades, sus habilidades, talentos y fortalezas en los diversos campos. La desigualdad social es la característica más relevante de todos los países en vía de desarrollo, es el paradigma de hoy. Esto pone en desventaja a grandes proporciones de la población, que deben enfrentar problemas como: hambre, escasez, crisis de valores, violencia, indiferencia, entre otros. Lo anterior abre una gran brecha que dificulta e imposibilita el cambio.

En la investigación se comprobó que el aislamiento social, padecer necesidades, ser desplazado, reinsertado o menor trabajador; son factores que influyen en la falta de una visión clara de la vida y no tener una proyección al futuro, más allá de su realidad inmediata.

Palabras clave: Extra edad, realidad, aislamiento, situación, oportunidad, desigualdad, rechazo, exclusión, proyección, futuro

Subjects of the future

Abstract

The present article is the result of the investigation: Which is the Sense of Life and Projection to the future of the boys, girls and young people in situation of social risk of the Educative Institution Nacional “Jesus Maria Ocampo” - Host Primary Of Armenia? , made in the modality of study of multiple case with the children, children and young people in integral condition of extra age of the multigradual classroom. In this one the projection to the future was analyzed of this population, without leaving back its situation, since they are part of a society in crises where the only thing that finds is

1 Recibido: marzo 11 del 2009. Aprobado: mayo 10 del 2009.

2 Nacionalidad, colombiana. Docente e investigadora. Magister en Educación- Docencia de la Universidad de Manizales.



rejection and exclusion on the part of the educative institutions due to its condition. Unfortunately all the beings that conform a social system do not have the same opportunities and possibilities to be developed in complete form, and to thus be able to contribute with the transformation of the today world. All do not enjoy a worthy atmosphere that it allows them to explore all his potentialities, his abilities, talents and strengths in the diverse fields. The social inequality is the most excellent characteristic of all the countries, is the paradigm of the contemporary world, that puts in great disadvantage to great portions of the population, which day to day must face the problems of the time: hunger, shortage, crisis of values, violence, indifference, among others. This has opened a great breach that makes difficult including the change possibilities. In the investigation it was verified that the social isolation, to suffer necessities, to be displaced, being reinserted, to be smaller worker, is factors that influence decidedly in the lack of a clear vision of what it is wanted in the life and of not having a projection to the future beyond its immediate reality.

Keywords: Extra age, reality, isolation, situation, opportunity, inequality rejection, exclusion. Projection, future.

“Es preciso que quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o construcción”.

Freire, 1997.

Introducción

El presente escrito pretende dar a conocer el resultado que arrojó la investigación **¿Cual es el Sentido De Vida y Proyección al Futuro de los niños, niñas y jóvenes en situación de riesgo social de la Institución Educativa Nacional “Jesús María Ocampo” -Sede Primaria- De Armenia?** donde se muestra que a pesar de la adversidad en las experiencias de vida de cada uno de los sujetos, que hicieron parte de la investigación del aula multigradual, se lucha por un ideal de futuro.

Lo que se estudió fue la condición de vulnerabilidad en la que viven estos jóvenes, que por diferentes situaciones han llegado a ser la población de extra edad en nuestra Institución educativa. Ellos por diversas razones han tenido que abandonar la escuela. Es una población flotante que no pasa mucho tiempo en un mismo lugar. De ahí surgió la necesidad de

descubrir la proyección al futuro de este grupo de estudiantes pertenecientes al aula multigradual. Ellos por sus intereses y expectativas; por su situación social particular puede considerarse una población vulnerable al ser reflejo de la realidad que vive el país

En el análisis de la información se destacaron tres ejes temáticos: El Sentido de Vida, La Proyección al Futuro, y la Situación de Riesgo Social, de los cuales surgieron cuatro categorías principales sobre las que se construyó el aporte teórico.

El presente artículo se focalizará en la categoría denominada: la Proyección al Futuro. En ésta se trató de comprender cómo todo lo que rodea a los niños, niñas y jóvenes del aula multigradual, en su contexto social y educativo, afecta la proyección al futuro que cada uno de ellos tiene como ideal para alcanzar algún día.

1. Estrategia metodológica

El estudio realizado tuvo un carácter comprensivo (porqué, explicar), cuyo interés fue el acercamiento a la realidad social de veinticuatro 24 estudiantes, con el fin de develar, comprender y describir cuál es el sentido de vida y proyección al futuro, de estos niños, niñas y jóvenes en situación de riesgo social. El método de investigación fue el Estudio de Caso Múltiple.

Lo comprensivo sobresale a lo explicativo o descriptivo en el estudio realizado. La pretensión del mismo se centró en develar cuál es el sentido de vida para comprender y describir la proyección al futuro de los niños, niñas y jóvenes en situación de riesgo social pertenecientes al aula multigradual de una Institución Educativa de Armenia, y que son considerados en situación de extra edad por encontrarse “por fuera” de la edad promedio, respecto al nivel educativo al que deberían pertenecer.

El método utilizado fue el estudio de caso múltiple, por considerar que “su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado”, (Yin, 1989). Además, en el estudio de caso, los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos (Chetty, 1996). Por otra parte, Yin (1994, citado en Chetty (1996) argumenta que el método de estudio de caso ha sido una forma esencial de investigación en las ciencias sociales.

Para el estudio citado se aplicaron diferentes técnicas, entre ellas la observación participante, que se constituyó en el medio por el cual se tuvo contacto con el objeto de estudio. A través de ésta se originaron espacios de diálogo entre el investigador y los sujetos investigados en actividades

como salidas pedagógicas, actividades institucionales y escolares, las cuales posibilitaron charlas informales. Lo anterior permitió la interacción de pensamientos, experiencias, lo cual facilitó un acercamiento más profundo y la generación de un ambiente de confianza.

Además de la observación participante, se utilizó la entrevista semi-estructurada con la que se indagó sobre aspectos como: sueños, futuro, alternativas de progreso en aspectos laborales, sociales y familiares, además de su proyección a corto, mediano y largo plazo. Para ampliar la información recolectada en las entrevistas, las charlas informales y en la observación, se utilizó la proyección de películas a través de la técnica del video foro.

El estudio desarrollado se realizó en la Institución Educativa Nacional Jesús María Ocampo, sede primaria, ubicada en la ciudad de Armenia (Quindío, Colombia), tomando como centro de interés el aula multigradual de la Institución la cual está conformada por un grupo de 24 niños, niñas y jóvenes entre los 9 y 17 años de edad, que por múltiples razones, apenas están dando inicio a su escolaridad en el nivel de básica primaria. Actualmente en el grupo hay 3 niñas y 5 niños que son menores trabajadores, 4 son desplazados, 1 reinsertado y 2 desvinculados de la guerrilla, 6 pertenecen al programa de bienestar familiar de hogares sustitutos; los demás pertenecen a hogares constituidos por uno o ambos padres o en su efecto, por un familiar cercano.

2. Construcción teórica

Separar pobreza de desplazamiento y estos a su vez de otras situaciones como la de trabajos forzados y de violencia que tienen que asumir los niños, niñas y jóvenes en situación de riesgo social, es difícil ya que parece ser que todas estas condiciones que en la teoría se separan, en la realidad se unen para caracterizar la caótica situación que tienen que vivir día



a día una gran cantidad de niños, niñas y jóvenes de nuestro país.

2.1. La escuela... ¿una oportunidad?

Hoy en día la educación pública puede considerarse en crisis. La falta de material didáctico, falta de mantenimiento de la planta física, inexistencia de materiales, normas de trabajo un poco arbitrarias para los docentes y falta de claridad en las normas para su funcionamiento. La escuela casi que funciona por sí sola, siendo movilizada por docentes que asumen roles inimaginables, para poder educar en situaciones cada vez más adversas, y de padres de familia que reaccionan ante la situación educativa de sus hijos generando soluciones individuales y/o colectivas (López, 2005). Ante esta situación, quienes acceden a las instituciones, las encuentran pasivas, lentas, lineales. Ellas no dan prioridad al bienestar de los sectores sociales más vulnerados. Lo que estas no brindan, sus actores lo inventan. Carecen de lo que Feijoo y Corbetta (citado por López, 2005) definen como resiliencia institucional, que es la capacidad de adaptarse al nuevo modelo o condición de vida.

Su falta de resiliencia las obliga a seguir siendo lo que es y le impide crear un modelo alternativo de construcción para una nueva dinámica educativa.

La Institución Educativa se preocupa por recibir a toda la población que se vincule o que busque ser vinculada, pero no cuenta con estrategias pertinentes que garanticen la sostenibilidad del estudiante en ella. Esto deja como resultado la inconformidad en los educandos, en especial los de condición en extra edad, pues los docentes no se preocupan en su mayoría por provocar un encantamiento frente a su formación, ni por entender la individualidad de ese sujeto diverso que ingresa. Esto hace que se desencante más de ella y termine por desertar.

Esta es la situación que viven los niños, niñas y jóvenes que asisten al aula multigradual de la Institución Educativa Nacional “Jesús María Ocampo” -Sede Primaria- de Armenia, que están en la escolaridad de extra edad, además de estar en constante movilidad demográfica.

Desde su edad, sin tener en cuenta los aspectos contextuales, estos jóvenes deberían estar dos o tres grados por encima del que se encuentran. Por ello surge la necesidad de crear el aula multigradual, como estrategia para la atención de este grupo poblacional que, día a día, llega a las aulas en busca de una oportunidad educativa, pero que deserta fácilmente por su situación social y por las mismas exigencias del sistema educativo actual.

Otra de las razones para la deserción de ésta población escolar en riesgo social, son las ideas convencionales que se tienen sobre la escolaridad. De allí que estos niños, niñas y jóvenes no ingresan a la Institución por temor o porque no ven en la escuela una oportunidad de productividad inmediata y progreso. Lo que conduce a la resignación de un “vivir para sobrevivir” y con ello una situación de incertidumbre, lo cual les niega la posibilidad de nuevos cambios para su vida.

La situación social y la exclusión educativa en que reside esta población multigradual, sugiere que las visiones que sobre ellas se tienen, están colonizadas por el estereotipo de ser: pobres, desplazados y en su mayoría, casos problema. Esta es la realidad que viven los estudiantes en situación de riesgo social.

Esta realidad para estos niños, niñas y jóvenes es lo inmediato y observable, lo cual se les impone; orientando sus valores, pensamientos e incluso sentimientos frente a su situación social y educativa. Lo anterior, les ha permitido crear una visión de mundo que se visualiza como real y único. Pero la “desesperanza aprendida” ya citada por Paulo Freire, les impide sentirse partícipes de socialmente.

Esta situación se agudiza gracias a la falta de dinero. La exclusión, la discriminación por ser pobres, vivir en lugares marginados, falta de apoyo familiar, desigualdad de oportunidades; todas estas situaciones terminan por convencerlos de que, a pesar de todos los esfuerzos que hagan, no podrán salir de donde están.

Es de aclarar que éstos niños, niñas y jóvenes no son los únicos que viven dicha situación. Esta es una realidad que tenemos a diario. La escuela debe crear una "Plena conciencia de la realidad", Ya que la actual es una "realidad difícil" en su propio imaginario, contraria a los ideales". (Guarín Jurado, 2008.). Es decir, algunos de sus sueños devienen de lo que es conveniente o simplemente ideales de lo que debería "ser", viendo esto como una opción para superar dicha adversidad.

En algunos casos, ellos deben pasar por gran cantidad de etapas y procesos que les permitan, como individuos, aprender de sus propias experiencias. Esto para en que en realidad sepan a dónde quieren llegar. Uno de los principales factores que hace que los individuos se concienticen de ello es la escuela. Ella se convierte en aquel escenario por el cual pasan gran diversidad de acontecimientos que dan significado a sus vidas.

2.2. El futuro... ¿una búsqueda inalcanzable?

El sujeto vive en una constante búsqueda de su felicidad, esto es inherente en el ser humano, ya que su vida se basa en la satisfacción de sus necesidades básicas, su interactuar con los demás seres le permite aprender a enfrentarse a la realidad en el que se encuentra, sin olvidar que la escuela es ese pequeño espacio pero grande escenario que brinda experiencias que hacen que el sujeto construya su propia visión de mundo.

Víctor Frankl plantea que:

Lo que de verdad necesitamos es un cambio radical en nuestra actitud ha-

cia la vida. Tenemos que aprender por nosotros mismos y después, enseñar a los desesperados que en realidad no importa que no esperemos nada de la vida, sino si la vida espera algo de nosotros. Tenemos que dejar de hacernos preguntas sobre el significado de la vida y, en vez de ello, pensar en nosotros como en seres a quienes la vida les inquiriera continua e incesantemente. Nuestra contestación tiene que estar hecha no de palabras ni tampoco de meditación, sino de una conducta y una actuación rectas. En última instancia, vivir significa asumir la responsabilidad de encontrar la respuesta correcta a los problemas que ello plantea y cumplir las tareas que la vida asigna continuamente a cada individuo.

Si se mira la proyección al futuro, manifestada por ellos, se entiende como una búsqueda inalcanzable de superar sus necesidades, tanto en ellos mismos como en sus familias, una necesidad de sobrevivir y superar aquellas adversidades que en cualquier momento de sus vidas les ha impedido ser felices, que a pesar de ser niños, niñas y jóvenes que apenas están comenzando su escolaridad ya tienen que pensar en el sostenimiento de sus hermanos y hasta de sus padres porque estos no se preocupan por brindarles un mejor futuro.

Otro de los factores que influye en el ser, es el contexto en el cual se encuentra inmerso. El sujeto influye directamente en la construcción de la identidad, cuando llega a la escuela, por sus compañeros, por sus docentes, que de una u otra forma son una parte importante en su construcción. Si bien Freire (1996) sostiene que el "maestro debe retar al estudiante para que llegue más allá de sus creencias, sentido común y sus conjeturas acerca de su ser en el mundo y su ser con el mundo; pero debe hacerlo respetando el conocimiento del sentido común que los estudiantes traen al aula". De esta forma se da un aprendizaje y un acercamiento

más significativo para el sujeto y para el docente, herramienta que facilita el proceso educativo y el avance en este.

De la seguridad que se le dé al individuo en el aula, depende en muchas ocasiones, rescatarlo o perderlo, pues dicha confianza dada por el docente le permite afianzar las capacidades que tiene ocultas o aún sin descubrir. De esta forma se hace que tenga seguridad para realizar sus sueños, metas e ideales.

Es de suma importancia tener en cuenta que en nuestra época, encontramos en los estudiantes temores y desesperanzas. Falencias que la escuela no se ha percatado por atender. Éste es uno de los factores que responde a la crisis de nuestros jóvenes, quienes muestran una sensación de pérdida de sentido; direccionándolos hacia choques con su propia realidad, lo que los hace caer en una apatía hacia el mundo.

Todos influimos de cierta forma en la educación. No es sólo la escuela. Aquí también cabe su entorno, su familia y sus pares. En algunas ocasiones es la sociedad, que es la responsable del desequilibrio de nuestros jóvenes, pues de alguna manera se encarga de excluirlos por sus comportamientos.

Un docente no debe preocuparse por cumplir un programa lleno de contenidos, se debe preocupar más por sembrar en sus estudiantes esperanza. En ella se cimienta los principios de vida, es decir el soporte para esa constante búsqueda. De esa posibilidad de construir un mundo más equitativo, para ello se debe contar con el carácter de positividad y seguir manteniendo esa fuerza en la vida; mediante el desarrollo de una práctica pedagógica que se ejerce en sus diferentes formas de equilibrio social.

“Heller (1991), dice: “consideramos valor todo lo que produce directamente el despliegue de la esencia humana. Consideremos pues como valores las fuerzas productivas y el despliegue de esas fuer-

zas, pues este despliegue significa, directa y mediatamente, el de las capacidades de esas fuerzas, el de las capacidades humanas, por aumentar la cantidad de valores de uso y disminuir el tiempo socialmente necesario para la obtención de los varios productos”. Así este desarrollo es la base de todos los demás valores. Y también de esta forma: el desarrollo de las fuerzas productivas es la base del despliegue de los valores de las esferas, no por ser más importante, en sentido jerárquico, sino por ser la conditio sin equa non”. Blografia.net/uicm3/docs/héller.html.

Si bien en la escuela todo debe ser direccionado hacia el modo de “construir la conciencia del devenir histórico, proponiendo la necesidad de responsabilidad en el sujeto por la liberación de la humanidad frente a todo tipo de victimación” Freire (1970). Es fundamental formar individuos autónomos, que sean responsables de sus actos, seres con la capacidad de visualizarse en y con el mundo, que sean capaces de resolver sus dificultades sin desistir de sus metas, ante la primera dificultad que se les presente en su proceso de formación como persona. Esto aunque se encuentren en una “sociedad predominante que pretende mantener ciertas estructuras y formas de poder que son injustas, ya que no permiten el desarrollo equitativo de las personas, creando clases dominantes tanto política como económicamente” www.paideiaescuelalibre.org/pedagogia%20libertaria.htm.

Aquí es donde encontramos nuestra verdadera función como docentes, ya que debemos buscar una sociedad que permita la equidad, sin importar las clases sociales, que brinde, de una u otra forma, las mismas oportunidades para todos. Según Freire “Todas las personas, independientemente del “mundo” que sean, y de lo que sean, (albañiles, filósofos, etc.) necesitan un conocimiento propio como seres históricos, político, sociales y culturales desde su propio entorno. Esto es más significativo para ellos, que “si el

educador o educadora son autoritarios, anulan y aplastan el pensamiento de los educandos, este tiende a generar en ellos pensamientos tímidos inauténticos o a veces rebeldes”.

Esta situación de exclusión pasa con los estudiantes del aula multigradual. Cuando llegan a la escuela encuentran docentes que no les permiten ser como son, sólo por ser los de más edad o más altos del aula. Este simple hecho lo hace un ser oprimido, pues se le coarta la posibilidad de ser o desea ser, limitando su potencialidad. Lo anterior influye de manera decisiva en su proyección al futuro, pues al ser excluidos por la misma sociedad a la que pertenecen se renuncia a la posibilidad de soñar.

Como consecuencia de muchos factores estos niños, niñas y jóvenes se convierten en desertores del sistema. Por una parte se pregona y se busca acoger a todos los estudiantes que son excluidos del sistema escolar normal, pero por otro lado, se convierte en el aula o grupo que toda la institución rechaza por el comportamiento de sus integrantes; ya que su conducta no es “la esperada o la que debería ser”.

Los demás docentes no se percatan por mirar más allá de ese comportamiento, por analizar que hay detrás de esa actitud. No miran su historicidad, sus sentimientos, la situación familiar; en fin todos aquellos factores que los hace tan vulnerables en la sociedad en la que se desenvuelven. Cuando los estudiantes llegan al aula multigradual sienten un temor a enfrentarse a un espacio que no es concebida como debería ser. Pero ya al estar allí, no quieren salir, pues es un lugar donde se cumple la multiculturalidad que consiste en que “cada individuo tiene derecho a ser diferente, sin miedo a ser diferente”. En esta aula se nota claramente la existencia de diferentes culturas en el mismo espacio, tanto geográfico como social” Es desde allí que se construye futuro.

Esta aula es la pequeña muestra de nuestro país. En ella encontramos al desvinculado, el reinsertado, el menor trabajador. Sólo uno de los integrantes cuenta con su núcleo familiar completo, la mayoría viven solo con un padre y/o con hogares sustitutos. Encontramos también al desplazado que, por una u otra razón ha tenido que dejar su vivienda. En fin, estos niños, niñas y jóvenes por diversos motivos han sido víctimas de la crisis social por la que está pasando el país, ellos han tenido que pagar con creces esta situación, pues no han podido disfrutar su infancia como debería ser. Donde llegan se les vulneran sus derechos, son ultrajados por las personas que los rodean.

En el aula multigradual se les permite ser ellos mismos, gozar de autonomía, son potenciados a la libertad, a la creatividad, Allí tienen la capacidad de elegir lo que les permita ser felices y ser escuchados, sus comentarios son tenidos en cuenta y ante todo, se les da la importancia que se merecen. Por esta razón sienten el aula como una protección y no quisieran salir de allí. Al estar por fuera de ella, se sienten desprotegidos porque saben que volverán a ser los fantasmas que eran antes de llegar a ella.

Los niños, niñas y jóvenes tienen una visión del mundo, como un escenario lleno de posibilidades para quienes tienen dinero, lo que los hace excluirse de esas posibilidades. Tal es el caso de aquellos cuyo sueño es ser médico, pero al reconocer sus carencias se niegan la posibilidad de pensar en ello por las implicaciones económicas que trae una carrera así. La posibilidad de ser es opacada por la realidad que es.

La proyección que ellos tienen al futuro es la misma que tienen o tuvieron los miembros de sus familias. Dentro de las proyecciones más comunes se tienen las de ser soldado o policía, porque creen que es la opción más fácil y mejor remunerada “sin estudiar tanto”. Además el desempeñar este oficio les otorga el poder de



castigar a otros, “matar a los malos”, a los ladrones, a los que se aprovechan de los más indefensos.

En el caso de las niñas y jóvenes afirmaron su deseo de ser cantantes, modelos, secretarias, por las posibilidades económicas que estas profesiones permiten, y porque su deseo es mostrarse, ante los demás, como mujeres talentosas y triunfadoras, lo que mejoraría la situación de sus familias.

En el caso de los menores trabajadores las aspiraciones al futuro se direccionan a oficios como conductor de buses, vendedor de comestibles (helados, bananas o frutas), o trabajar en restaurante “porque ahí uno podría comer todos los días el menú, comer chuleta, pescado, bueno todo eso, que uno no come en la casa, ah profe o si no vender arepas de choclo eso también da y es muy rico”. La sensación de bienestar en cuanto a la satisfacción de necesidades básicas es la prioridad, la preocupación porque su familia y ellos mismos no tengan que dormir con el “estomago vacío” o levantarse sin tener nada que comer es lo que direcciona sus sueños hacia la búsqueda de un futuro donde la pobreza y el hambre no hagan parte de su vida.

3. Conclusión

Podemos afirmar que la proyección al futuro en los niños, niñas y jóvenes depende de tres esferas:

3.1 El posicionamiento del sujeto

El docente es un factor importante en la formación, de este depende si se rescata o se pierde el estudiante. Su actitud influye en el comportamiento del educando. La escuela debe ser un escenario en el cual se le brinde al estudiante lo diverso, otra visión del mundo y nuevas alternativas de vida. Donde se le ofrezcan nuevas posibilidades de desarrollo donde impliquen rescatar al sujeto en su integridad, potencialidad, mentalidad, sin olvidar lo

emocional, este influye en su voluntad y motivación para alcanzar lo quiere.

A pesar de que la escuela no es el único escenario encargado de la educación de nuestros jóvenes, si es un factor indispensable para su orientación a su futuro. La falta de sentido, de compromiso en sus vidas, quizá también es aprehendido en este ambiente, pues al llegar allí se encuentran con una gran cantidad de problemáticas que si no se tienen unas bases fuertes, en la familia y en su formación, se corre el riesgo de que sus sueños cambien fácilmente de rumbo o simplemente se pierdan.

Se debe evitar al máximo el fracaso, con todos los sujetos que hacen parte del sistema escolar regular. Algunos docentes que hacen parte de las Instituciones Educativas, son los responsables debido a sus visiones y prejuicios frente a un estudiante que afronta y ve el mundo diferente y diverso, donde lo único que busca, en el educador, es un poco de apoyo y acompañamiento en su proceso educativo.

Si miramos a fondo la situación del niño, niña o joven en situación de extra edad escolar, podemos afirmar que está inmerso en una serie de problemáticas, que la escuela debe asumir y afrontar en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. La escuela debe reconocer las diferencias y las características que cada estudiante tiene. No percatarse de esta situación es permitir la exclusión escolar de dichos estudiantes.

Para que esto no pase en las Instituciones se debe contar con una práctica pedagógica reflexiva. La formación docente debe estar orientada hacia una enfoques teóricos que permitan al maestro o docente, provocar reflexiones diarias sobre los educandos e indague sobre sus potencialidades para que, paso a paso, los reafirme en su andar por el mundo.

De esta manera, es como el ser le va dando forma a su vida, de una u otra forma va adquiriendo una responsabilidad

consigo mismo. Es ahí donde encontramos la proyección al futuro de cada uno de nuestros estudiantes, que por sus vivencias, experiencias y cambios en su vida diaria, toma una postura crítica frente al mundo. Allí muestra sus inconformidades y lucha de alguna manera por trascender, a pesar de las circunstancias y las de su familia. Quiriendo superar de alguna forma la condición que le tocó.

3.2 La familia

La familia es un factor fundamental en la formación de los niños, niñas y jóvenes, es, de alguna manera, la responsable de que tengan o no, una visión a futuro. De ella depende el fortalecimiento de su

seguridad, de su deseo de enfrentarse al mundo y la construcción de su sentido de vida.

3.3 La escuela

No podemos seguir dejando que nuestros estudiantes lleguen a lo que Freire llama El “cansancio existencial” entendido como la pérdida de toda esperanza, la ilusión y la imaginación que son indispensables para los docentes liberadores, característica indispensable en este quehacer, que a través de todo proceso deben ser los mediadores para transmitir las posibilidades para la esperanza, la confianza y la seguridad de cambio, sin ellas no se lucha para cambiar sus objetivos.

Bibliografía

- Aguirre Baztán, A. Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural. ed. Boixareu universitaria. Barcelona, 1995. P. 73.
- Frankl, Víctor (1996) El hombre en búsqueda del sentido. Barcelona: Editorial Herder S.A.
- Freire, Paulo (1970). Pedagogía del Oprimido. Montevideo: Tierra Nueva
- Freire, Paulo (1997). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la
- Práctica educativa. México: Siglo XXI Editores.
- Heller, Ágnes (1991). Historia y Futuro: ¿Sobrevivirá la Modernidad? Península, Barcelona
- <http://blografia.net/vicm3/docs/heller.html> Publicado por UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA XOCHIMILCO Agnes Heller, Historia y Vida Cotidiana.
- <HTTP://www.paideiaescuelalibre.org/Pedagogia%20libertaria.htm>. en Pedagogía Libertaria
- López, Néstor (2005). Equidad Educativa y Desigualdad Social: Desafíos a la Educación en el Nuevo Escenario Latinoamericano. Buenos Aires, IIPE – UNESCO.
- Rincón, D, Y Cols. (1995). Técnicas de Investigación Social. Madrid: Ed. Dykinson.
- Yin, R. K. (2003). Case study research. Design and methods. London, New Delhi: Sage Publications.



Hacia la construcción de una evaluación no parametral en el horizonte del siglo XXI. Una mirada desde la estética¹

GERMÁN MOLINA MARÍN²

Resumen

Desde las tensiones que se generan entre las teorías, los hechos, las percepciones desde las disciplinas, y la historicidad de los saberes nace una postura crítica con respecto a la evaluación que hace parte de las nuevas coordenadas que intentamos en esta investigación, sirva como articuladoras entre estos saberes instituidos y las nuevas posturas emergentes, desde actos elocutivos que propendan por la provocación de crear conciencia en los sujetos sociales, del rescate por el deseo de vivir en experiencias estéticas, poéticas naturales, donde se respete la heterogeneidad y se propenda por la homogeneidad en el sentido de unidad, equidad, multidiversidad individualidad, reconociéndonos como sujetos históricos en líneas de tiempo biográfico y sistémico y así llegar a ser sujetos concretos que permitan optimizar el espacio, el tiempo y la identidad, para transitar seguros y en armonía por los senderos que nos marca el destino, formados desde una conciencia estética que nos invite a soñar, a crear conocimiento de mundo, a mirar desde diferentes ángulos, a reconocernos como parte de un sistema educativo que pretende formar seres humanos en toda su dimensión.

El estudio de la estética en la evaluación, es la pretensión del presente ensayo, donde desarrollaremos argumentos que nos permitan tomar una postura crítica frente al tema, producto de un estudio que articula lo situacional (actores), las disciplinas y las teorías; cuyo fin teleológico permita reflexionar desde nuestra práctica evaluativa sobre cuál será el rumbo que debe tomarse en el horizonte de cambio de paradigmas.

Palabras clave: Estética, Persona, Conciencia, creación.

Towards construction of an evaluation parametral not on the horizon of the twenty-first century. A look from the aesthetics

Summary

Since the tensions generated between the theories, the facts, perceptions from disciplines, and the historicity of knowledge is born a critical stance with regard to the assessment that is part of the new coordinates we tried in

1 Recibido: abril 03 del 2009. Aprobado: junio 01 del 2009.

2 Nacionalidad, colombiano. Docente e investigadora, ponente en eventos nacionales. Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales.

this investigation serve as articulator's between these knowledge's instituted and the new positions emerging, since acts illocutions that share by the provocation of creating awareness in the social subjects, the rescue by the desire to live in experiences aesthetic, poetic Natural, where respect for the heterogeneity and was propend by uniformity in the sense of unity, fairness, individuality, recognizing us as subject lines of historical time biographical and systemic and thus become subject to optimize specific space, the time and identity, to transit insurance and in harmony by trails that we mark the destination, trained since a conscience aesthetic inviting us to dream, to create knowledge of the world, to watch from different angles, to recognize as part of an educational system designed to train human beings in all its dimensions.

The study aesthetic in the evaluation is the claim of this essay focuses, where develop arguments that allow us to take a critical stance against the issue, a product of a study that articulates what situational (actors), the disciplines and theories; whose end teleological allow thinking since our practice evaluative on what will the course to be taken on the horizon of paradigm.

Keywords: Aesthetic, Persona, Conscience, creation.

Pensar lo impensado, develar lo velado en un acto inlocutivo, autónomo, desde lo estético y lo ético, implica otear la armonía del universo, renacer cada día, como lo hace la esperanza con la aurora, sentir plenamente el pasado, el presente y el futuro, embriagarnos con las realidades pletóricas, místicas que encierran nuestro mundo, en un acto de sueño en conciencia, que provoque una renovación de los saberes epistémicos
Germán Molina M. (2008).

1. El problema

1.1. ¿Cómo abordan las prácticas evaluativas actuales, en los procesos de enseñanza aprendizaje, el estado de conciencia de un sujeto histórico?

Uno de los temas más álgidos de nuestro sistema educativo se centra en la evaluación, entendida ésta como un medio y no como un fin en si misma, por ende es nuestro deber como educadores reflexionar sobre la calidad de docentes y discentes y su potenciación, para poder responder ante una sociedad con necesidades de destino y función y así dar respuesta a la crisis en la que nos encontramos, nos hemos quedado a la zaga, no hemos podido dar respuesta

a una reforma educativa que atienda a un sujeto potencialmente constructor de historia y cultura. La evaluación juega un papel protagónico por ende debe ampliar su alcance para que responda a las necesidades de los sujetos sociales tanto insertos en el sector educativo como fuera de él; esto genera una problemática en la evaluación que hemos centrado desde la línea de investigación³ en cuatro focos principales:

3 Téllez Chivatá, Luis Eduardo y otros, (2008): Evaluación no parametral para el desarrollo de sujetos en conciencia, universidad de Manizales, Pág. 4. Este proyecto nace de la problematización que se hace de la evaluación parametral desde cuatro miradas que son la ética, la estética, lo cultural y la potenciación del



- “La unidad que la persona mantiene de sí mismo a través del espacio – tiempo mediante una narrativa particular de su propia biografía.
- La construcción y la transformación social desde la evolución de sí mismo y de su entorno próximo al persistir mecanismos que abandonan la interpretación del desarrollo del estudiante, su participación y elaboración significativa de su propio aprendizaje.
- Valoración de un conocimiento no útil ni aplicable, ya que no se puede incorporar a su biografía.
- La validez interna referida al método de evaluación y la verdad del contenido de su información para su desarrollo personal”.

La problemática se aborda desde nuestras comunidades educativas, parados a un lado del camino, para hacer las observaciones como insumo básico y así construir posturas. A través de la experiencia investigativa se pudo observar que los maestros están signados por didácticas parametrales⁴, son muchas las directrices y saberes instituidos que deben seguir, para dar respuesta a las políticas educativas, además el lugar que se viene dando a la mirada estética en la evaluación ha quedado relegado a vivencias intuitivas de los actores, no está explícito, no está inserto en los currículos, los maestros no saben manifiestamente sobre su potente significado en la praxis de formar seres autónomos, ya que no lo utilizan explícitamente para evaluar dentro y fuera del aula, así se encontró la realidad desde la investigación realizada

sujeto en conciencia. La estética es el objeto del presente escrito, pero que a su vez no se desliga del mismo, por el contrario se apoya en todo su constructo como unidad.

- 4 La didáctica parametral es aquella que no permite a los seres humanos pensar con libertad, ya que nos vemos limitados por conceptos, leyes, formatos, normas; como lo dice La Escritora Estela Quintar: (2006), dichos parámetros potencian la pedagogía del Bonsái, coaccionando la creatividad.

con diferentes grupos de maestros del departamento del Quindío.

2. Cuestión fundamental

La evaluación requiere de una mirada estética que dignifique la creación como el producto de los procesos no sólo al interior del aula, sino también del reconocimiento de la cultura, de indagar desde diferentes ángulos contextuales, de sentido de época, de sentimientos y percepciones que reclaman sean reconocidos como creaciones propias, es ir más allá de la transposición didáctica, el maestro hermenéutico y artesano intelectual, debe tomar la voz, pero igual también debe dársela a los discentes, para que en esa relación dialógica, sujeto – sujeto mediada por objeto de conocimiento poietico, se construya desde el esteticar como verbo, como praxis, desde el reconocimiento de lo situacional y la mediación con las disciplinas para llegar a tener experiencias significativas desde el contexto, que se revelen en la calidad que tanto reclama el sistema educativo.

La estética permea el sistema en todas sus dimensiones, la evaluación no puede ser ajena ante esta mirada poietica, de igualdad, por ende es nuestro deber dilucidar desde nuestras conjeturas sobre la evaluación parametral, cual sería el lugar que se está dando a la estética y como la abordan desde sus practicas evaluativas los maestros. Para desarrollar la pretensión que nos ocupa, se aborda en el presente ensayo las siguientes temáticas: lo estético como una experiencia histórica en los procesos de evaluación, persona y conciencia, La postura crítica desde la ontología, la estética en el desarrollo humano, la estética en la evaluación y La estética como puente articulador.

2.1. Lo estético como una experiencia histórica en los procesos de evaluación

La estética va más allá de su relación con el arte, existe y cohabita con todo lo volitivo del universo, es ella la esencia de la

creación, es una ecuación, en la que dicha igualdad al resolverla nos da la armonía del universo, es la que da un valor de verdad, de perfección, de belleza, también es responsable de su opuesto; por ende es necesario recurrir a la historia y la filosofía para esclarecer sus raíces y nos contemporalice con su historicidad sistémica en la línea del tiempo, conceptos de grandes pensadores como Platón, Sócrates, Aristóteles entre otros como lo dice Carmen Betty Echeverri (2007), en su artículo "Bien, Bondad y Belleza" "Asuntos de la estética y la axiología", en su recopilación nos deja entrever como a través de la historia la estética busca darle una explicación a la belleza del ser humano y convergen en lo útil, la sensibilidad, la moral, la justicia, el equilibrio, los sentimientos, pasiones, la racionalidad, lo bello, el asombro, perfección, alegría, el amor, las fuerzas espirituales, la armonía, la medida.

Todos estos elementos inherentes a la estética se evidencian en la investigación, cohabitan con la comunidad educativa pero de una manera casi implícita e inmanente, por ello vale la pena seguir buscando la manera de potenciarlos, organizarlos de manera que se hagan evidentes en la práctica, por ende es importante volver la mirada sobre autores que nos inviten a recrear el pensamiento y reconocernos como seres históricos con un pasado valioso y complementar nuestras conjeturas con otros trabajos que aporten al constructo teórico como por ejemplo:

KANT (1764): Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime.

El problema: ¿Existe un solo tipo de belleza?, ¿En que se basa el juicio estético?

La tesis: Los juicios de gusto son de varios tipos. Es preciso distinguir lo agradable - lo que espreciado a nivel sensorial - del placer estético propiamente dicho. Éste se basa en juicios reflejos. Por ende, sobre una valoración que no considera directamente el objeto mismo sino a la

relación entre éste y nuestro espíritu. Hallamos belleza en aquellas cosas en las que como en un espejo, vemos reflejados los criterios de armonía y de equilibrio que estructuran nuestra mente. De aquí se desprenden, los conceptos de lo sublime, la seguridad, aunque a veces el miedo puede prevalecer sobre cualquier experiencia estética.

HEGEL (Principios del siglo XIX): La espiritualidad humana tendría como consecuencia la muerte del arte al ser absorbido por una filosofía superior; pero se equivocó en parte ya que hoy en día disfruta de una consideración social superior a la del pasado.

MARX – LENNIN: El objeto específico es la aprehensión estética del mundo por parte del hombre y consta de tres partes ligadas indisolublemente entre sí: lo estético en la realidad objetiva, lo subjetivamente estético (la conciencia estética) y el arte. Visto desde estas miradas, la estética estudia la esencia, las leyes y las manifestaciones concretas de todas estas partes en su unidad dialéctica, definiéndola como una actividad creadora del ser humano. Lo bello, lo feo, elevado, bajo, trágico, cómico, heroico, trivial son categorías capitales de la estética aplicado a todas las esferas inherentes al hombre. La estética es una ciencia filosófica que estudia las leyes generales de las relaciones estéticas de la realidad con el hombre, centra su problemática en la relación de la conciencia estética y el arte con el ser y la conciencia social, con la vida humana con el propósito de formar la personalidad armónica desarrollada en todos los sentidos de la sociedad. (Rosental, M. 1997, 154 - 157)

Los estudiantes ven en la evaluación un sentimiento de miedo ya que para ellos es reprobatorio equivocarse y motivo de muchos problemas con los padres y también de crítica con los mismos compañeros, esto rompe con la armonía y el equilibrio psicológico al igual que con los deseos de aprender y manifiestan que se debería



mejorar la forma de evaluar, las siguientes son algunas apreciaciones que tienen los docentes y discentes de la Institución Educativa San José de Filandia Quindío (2008) frente a la evaluación:

2.2. Lo que piensan los docentes

La evaluación en la formación integral:

- La evaluación integral es una falacia, ya que el modelo a través de sus parámetros no permite alcanzar dicho nivel en el ser humano.
- La evaluación actual no da los parámetros para formar acertadamente y evaluar seres integrales, hace falta más conciencia de parte del Estado y de la comunidad educativa.
- Hoy en día no es tan importante los aprendizajes si no ascenderlos de grado.
- Los estudiantes deben adquirir primero una conciencia ética para poder formarse integralmente.
- En la evaluación por cada área no se tienen parámetros claros de integralidad, pero el objetivo debe ser formar seres humanos.

2.3. La evaluación desde la mirada ética

- La ética debe estar presente en la evaluación.
- Algunos docentes evalúan de cualquier forma por salir de paso, sobre todo en las universidades.
- Lo ético es relativo, depende de la responsabilidad de cada docente.
- Depende de la formación que tenga cada docente y su nivel sociocultural. Es decir, existe mucha heterogeneidad en la formación y lo ético está ligado a múltiples factores.
- En primaria se tiene más cercanía con los estudiantes y comunidad que en secundaria, razón por la cual se ve en los niños más sentido ético, al igual que en los maestros, pero pasan a secundaria y se rompe esta condición. Además, los

modelos que se aplican de un sector a otro son diferentes, lo cual puede permitir que se potencie desde lo ético al sujeto o en otros casos se anule dicha posibilidad.

- Aún falta ética en la preparación del trabajo.
- La promoción que permite el decreto 230 hace que los mismos docentes pierdan el sentido de la ética, al igual que los padres de familia, lo que impide formar seres integrales.

2.4. La evaluación desde la mirada estética

- Es muy posible que para una persona la percepción que tenga sobre el trabajo de otros sea muy diferente. Por consiguiente, es muy difícil tanto para el evaluador como para el evaluado quedar contento y poder apreciar la otra persona en todas sus dimensiones, en este sentido la estética es un poco difícil de aplicar.
- La estética está en todas las acciones de la vida y la evaluación no puede ser ajena a esta mirada, no se puede preparar una evaluación para meter terror. Por lo contrario, debe ser para sondear utilizando diferentes técnicas para entender lo que los alumnos tienen en mente.
- La estética nos hace dudar de muchas cosas, desde las metodologías, enfoques, estrategias, pero algunos modelos como por ejemplo el de escuela nueva; nos brinda la posibilidad de mirar el proceso evaluativo de los estudiantes desde muchos ángulos de visión.
- La medición parametral anula la estética, no existen patrones dogmáticos en cuanto a la medición del pensamiento de los seres humanos.
- Desde la estética se buscan valorar el pensamiento de los estudiantes como una opinión de los temas vistos, pero las evaluaciones tipo icfes y saber no permiten que el estudiante plantee su postura.

2.5. La evaluación desde la formación de sujetos en conciencia:

- Los estudiantes son conscientes de que acierta o no aciertan. Es decir, asimilo, no asimilo, esto es lo que tiene que ver con un estado de conciencia.
- La ley inequívocadamente promueve a los estudiantes para que no se formen en conciencia a través del decreto 230, lo que conlleva a que en la actualidad muy poquitos padres y estudiantes se formen en conciencia, lo cual también va socavando en la formación profesional de los docentes.
- Cuando los estudiantes fallan o pierden una evaluación, algunos docentes no se percatan a conciencia donde fue que falló el proceso, igual ocurre con los estudiantes y sus padres.
- La mayoría de docentes preparamos las clases en un estado de conciencia, pero los estudiantes no se preparan para recibir los saberes a conciencia, en muchos casos la desidia o el venir al colegio casi obligado hace que la formación no sea a conciencia.
- Los estudiantes no se preparan a conciencia ya que en ocasiones no se tiene en cuenta el contexto, o simplemente porque nos falta más capacitación a los docentes.
- La conciencia tiene que ver más con las acciones buenas o malas, yo pienso que esto tiene que ver más con la responsabilidad.
- Los estudiantes y padres atribuyen su irresponsabilidad más al gobierno que pone al docente a realizar las recuperaciones que sean necesarias para certificar al estudiante.

2.6. La evaluación desde una mirada cultural

- Los docentes tenemos en cuenta el contexto y el entorno, su historia y sus condiciones de vida, pero el Estado a través de las pruebas saber e ICFES miden con el mismo rasero todos los estudiantes y docentes, porque en

últimas los que se ven más afectados últimamente somos los docentes, ya que dichos resultados inciden en la evaluación de desempeño.

- Lo cultural depende del contexto donde trabajemos. Por consiguiente, no es lo mismo trabajar en el sector público, donde las clases sociales son amplias a trabajar en el sector privado.

Todas estas percepciones y sentimientos, responden al sentir de los docentes desde su contexto, que desde su rol se enfrentan en el día a día con el proceso evaluativo, como seres pensantes, sólo pueden dedicarse a cumplir con los parámetros que están investidos por la lógica del poder.

2.7. Lo que piensan los discentes:

- “Cuando nos hacen muchas evaluaciones tengo que recurrir a hacer trampa”.
- “Es una tortura porque en ese momento a uno se le olvida todo lo que sabe”.
- “Se hacen sólo para saber los conocimientos de los estudiantes”.
- “La evaluación debería ser participativa y correctiva”. “Los docentes se pueden dar cuenta de la atención que le ponemos a sus clases, si la evaluación no se hace el día acordado uno ya no repasa más”.
- “Algunas evaluaciones son fáciles, otras son duras y malucas”.
- “Hay momentos de triunfo y otros de fracaso, cuando hago trampa después me da remordimiento”.
- “Algunos docentes traumatizan a los estudiantes, en una ocasión una profesora en primaria me hizo llorar, en secundaria los maestros me parecen más persona, amigos y tratan de ayudarnos”.
- “Es mejor dentro de la misma clase que se evalué para que el susto de una evaluación anunciada no haga que a uno se le olvide todo”.
- “Cuando pierdo un examen no me gusta porque me regañan”.
- “Cuando se estudia se puede ganar



sin problemas, el temor nace de no estudiar”.

Estas son algunas de las tantas percepciones que se encontraron en la realidad, lo que nos muestra que la crisis evaluativa se siente en el rompimiento de la armonía que esta genera, desde la estética se puede inferir que lo bello de la evaluación se pierde cuando el sistema educativo a través de su historia ha venido utilizándola como un elemento de control y no como un elemento correctivo que potencie los sujetos en un acto conciente de apropiación de saberes, por ello es necesario un cambio, esta crisis que se vive debe provocar la renovación del sistema, no importa que se tengan que romper parámetros, o en cierta forma que algo nuevo empuje otras teorías hacia una convalidación, como lo dice Adorno (1969): “El arte al irse transformando empuja su propio concepto hacia contenidos que no tenía. La tensión existente entre aquello de lo que el arte ha sido expulsado y el pasado del mismo es lo que circunscribe la llamada cuestión de la constitución estética; ésta tiene su autonomía y le da carácter al arte al negar su origen, ya que desdeña la belleza y armonía de la creación”.

La evaluación como obra de arte social no puede quedarse inmanente, debe realizar su propia autopoiesis para corregir las problemáticas latentes que lo aquejan.

3. Persona y conciencia

El hombre como persona individual es aquel que es uno en sí mismo y distinto a todos los otros seres, solo se llega al pensamiento de homogeneidad cuando se quiere referir a una característica o condición de un colectivo, pero se siguen conservando en esencia condiciones de heterogeneidad dando lugar a su identidad.

La única diferencia entre los hombres cuando comienzan su existencia es la relación de su forma con la materia, a medida que los hombres van desarrollando su vida se van cargando de experiencias

(estéticas y no estéticas) que dejan algo propio en el individuo, una conciencia, un pasado que permanece en él, crece con él, lo modifica, lo hace diferente en la relación de su alma, con la materia cuantificada, por su historia personal, especialmente por sus acciones libres.

Todo ser es conciente, cada uno de acuerdo a su grado de ser (principio de proporcionalidad), la conciencia significa auto identidad activa. Al respecto los maestros aferran la conciencia a la realidad a través de la responsabilidad, en lo que respecta evaluación, dicen que en este sentido los discentes adolecen de este principio de conciencia, también se manifiesta en los padres al entregar sus hijos al sistema y descargar la responsabilidad en las Instituciones Educativas, situación ésta que rompe con la armonía de la colectividad y se manifiesta en los bajos resultados en las valoraciones tanto diagnósticas como finales. El sujeto como ser activo y con conciencia individual y colectiva debe aferrar su espiritualidad y voluntad a la realidad, al respecto dice Freire (1974):

“Toda acción educativa debe ir precedida de una concepción de persona, y partir de una situación concreta en que este hombre se encuentra, por ello no cabe pensar en una educación abstracta y desconectada de la realidad. La educación como práctica de la libertad, escribe Freire, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres. Mundo y conciencia no son realidades separadas, sino dos polos de la misma realidad.”

El hombre como ser racional emerge del mundo para dejar de ser objeto y convertirse en sujeto conciente y activo. Esta transformación tiene que hacerla en todas las dimensiones de su persona, en sus relaciones con el mundo, con los demás hombres, con la sociedad, con las estructuras. (Freire, Pablo. 1974, 13 – 23).

Evaluar desde sujetos potenciados en conciencia, desde experiencias estéticas implica preparar a los maestros para que sean formadores de sujetos que entiendan y diferencien los objetos y no sean un objeto más del mundo, pero todo este proceso de cambio de mentalidad para crear conciencia, tiene que suceder en contacto con el mundo, es decir, en unas coordenadas espacio temporales, por ende la educación no puede excluir el contexto social y ambiental en el que la persona se mueve.

En el planteamiento de Zemelman⁵ (2007): nos invita a ir en busca de potenciar estados de conciencia, y plantea que los docentes no deben ver pasar la historia sin hacer parte de ella, esto se lograría proponiendo cambios, reflexionando desde su quehacer educativo que se traduzca en creaciones dignas de poner en el debate público, es una invitación a atreverse a salir de la resiliencia y ser creadores de colectividades que afronten y den soluciones a los graves problemas que afronta la sociedad global y en los casos particulares de los contextos. Las comunidades educativas deben ser conscientes que la armonía natural se rompe cuando se pierde la noción de conjunto, el respeto por las individualidades, el mal uso del lenguaje, por ende no hay un terreno apto para pensar en una evaluación parametral, así lo manifiestan los maestros desde los círculos de reflexión cuando expresan que la evaluación se centra en homogenizar, infundir terror y acallar la voz del estudiante; al respecto dice Zemelman: “la mejor manera de “evaluar” sería entonces descentrar la palabra y entregar el uso de esta a los enseñantes para avanzar hacia modelos que propicien un sujeto en conciencia capaz de asumir su

completud y lograr niveles de competitividad acordes al sentido de la época”.

4. La postura crítica desde la ontología

El hombre como ser pensante y por ende soñador, constructor de realidades que aferran lo natural con sus condiciones de vida, a través de la historia ha demostrado su capacidad creativa, adaptándose a los cambios, inquieto por mejorar su calidad de vida, interpretando los fenómenos que lo acontecen desde una postura que hemos llamado crítica, en si no se trata de utilizar un empirismo ingenuo para dar explicación a los fenómenos naturales o sociales del sistema, se trata luego de utilizar la racionalidad para crear pensamiento que explique mejor un mundo desde lo evolutivo, de crear teorías, disertaciones, conjeturas, hipótesis que recreen lo que se nos ha dado como natural, o una organización de las estructuras que permitan que los diferentes sistemas interactúen creativamente y en coherencia para evitar el caos, como lo explica Robert Young (1993):

No hay un lugar ontológico abstracto en que las razones o razonamientos puedan existir independientemente de los fines y de las relaciones humanas, las razones no son algo que los hombres simplemente tengan sino que las proponen y lo que es más, las proponen en cierto contexto de resolución de problemas intelectual o práctica o sea que tienen razones para tener razones.

Los escolares ¿participan como interlocutores, como compañeros pensantes de diálogo?, ¿cómo pueden los argumentos a los que se enfrentan llegar a ser suyos, y que lo muevan a ellos y puedan emplearlos para mover el mundo? Visto así, cuando entendemos una razón no podemos evitar el tomar postura ante ella, esto implica estar lo bastante inmersos en la comunidad interesada como para tener mucha experiencia, implicación y evidencias sobre las bases de razonamiento de

5 Zemelman Merino, Hugo, (2007), Necesidad de conciencia. Ipeca México: En esta obra el autor incita hacia la construcción de conciencia que potencie a los sujetos hacia niveles de percepción y apropiación de los saberes de manera que les permita tomar posturas críticas es decir que tengan un sentido frente a sus realidades.



esa comunidad, tanto cognitiva como sentimentalmente, reconociendo que con ello no se deshumaniza ontológicamente a los sujetos de la investigación y así describir un mundo aplicable a los ojos del observador. (Young, Robert. 1993, 51.).

Nuestra experiencia en la investigación, nos muestra que los maestros están colonizados, reprimidos, sin tiempo para tomar postura, sienten temor para atreverse a decir lo que piensan, es una represión que se ha venido acrecentando debido a tantas normas y parámetros y lo manifiestan diciendo que el sistema educativo a descargado una gran responsabilidad en sus hombros y es la responsabilidad social, por si fuera poco a través de las pruebas internas y externas califican el desempeño de los docentes, entonces, ¿donde queda el espacio para el debate público que permita tomar postura frente a estas situaciones si ya están dadas en actos perlocutivos?. Pensar en una respuesta inmediata sería una falacia, es una utopía a la que se puede llegar desde una postura crítica, a través de una reflexión sobre los parámetros que rigen la evaluación y su contraste con la realidad, Es decir, que lo que se enseñe tenga un sentido, donde la voz de los maestros sirva como mediadora, interlocutora entre los saberes y las normas, de tal manera que el efecto domino que se siente en la crisis evaluativa pueda ser renovado y se refleje en pasar a mejores posiciones a nivel mundial en lo que a evaluación se refiere, en apropiación de saberes y en proyecto de vida.

5. La estética en el desarrollo humano

Un mundo pensado desde la tecnologización y el instrumentalismo nos dan un ángulo de visión y de horizonte muy amplio, fenómeno que nos preocupa profundamente pues se nos brindan herramientas muy poderosas, lo que puede ser muy peligroso si no pensamos con cuidado como se deberían utilizar, en el universo de la digitalización la belleza y

la armonía del universo toman un rumbo insospechado impredecible, signado por la esperanza de alcanzar rápidamente el perfeccionamiento, dejando en un segundo plano la esencia de ser persona, donde la conciencia se atomiza, donde la persona vuelve al pensamiento decartiano de ser sustancia y se olvida de ser pensamiento y acción.

ESTÉTICA Y TÉCNICA: Los sentimientos estéticos se formaron en el proceso del trabajo, y se manifiestan como cualidades estéticas de los medios, herramientas e instalaciones de trabajo dejando entrever un ideal estético (la utilidad ha de combinarse con la belleza), hay una penetración cada vez más onda de lo estético en la esfera de la técnica, y viceversa.

En la actualidad la técnica y la ciencia han llevado al ser humano hacia contenidos que no tenía, y también han tocado el sistema arte, sobre todo en las obras digitales, se ha llevado el concepto de lo bello a las diminutas obras de arte que nos invita a soñar, la nanotecnología, el Internet como medio de comunicación y los diferentes software que existen en la actualidad también permean la estética en la evaluación por cuanto se propende por realizar las evaluaciones de forma virtual, donde se pierde el contacto visual y el diálogo entre los actores, condiciones éstas que resultan desfavorables sobre todo para el discente, ya que se rompe la relación dialógica.

LO ESTÉTICO Y LO ÉTICO: Es un matrimonio indisoluble, se manifiesta en las relaciones del hombre con la realidad en cuanto a lo bueno, malo, justicia, injusticia, deber, honor, en su proceder como hombres. Lo estético constituye la encarnación objetivamente sensible de aquellos aspectos de las relaciones sociales objetivas que facilita o no facilitan el desenvolvimiento armónico del individuo. Lo estético incluye un aspecto subjetivo: El goce del hombre por la manifestación libre de sus aptitudes y fuerzas creadoras. La unidad de lo estético constituye una ley objetiva, que se mani-

fiesta tanto en la vida como en el arte. La unidad de lo estético con lo ético forma la base del papel educativo ideológicamente transformador que desempeña el arte en la vida de la sociedad. Por ende, La belleza no puede ausentar de su esencia la ética.

La configuración del hombre a través de la historia, el ser persona y los estados de conciencia nos permiten llegar a ser sujetos concretos, condiciones estas que nos permitan replantear una evaluación educativa desde la recuperación de los sujetos con historicidad biográfica y sistémica, en la aventura incisiva de refundar los saberes epistémicos instituidos en materia evaluativa como un problema mas de fondo que de forma, aportando desde el esteticar, ir mas allá de la cosificación o la adjetivación, una propuesta por la praxis, por volver la palabra verbo desde los contextos y la singularidad de los individuos.

Maturana (2006) nos hace reflexionar sobre la estética desde la armonía que debe permanecer en todas las obras tanto naturales como creaciones propias del hombre y hace un llamado a la comprensión de nuestro espacio relacional, desde actos reflexivos que inviten a mantener la poética de la naturaleza, manteniendo el equilibrio, para que no estemos ciegos ante esta condición de belleza y armonía, al respecto dice:

“En la actualidad vivimos una experiencia estética fragmentada que en esencia es producto de ser animales diferenciados por nuestro acto racional de conversar y podernos expresar en un sistema de símbolos, estas son experiencias que ocurren como parte de la simple vida.

Sólo cuando se distorsionan, se interfiere con las coherencias de las relaciones de un organismo vivo con su medio entonces experimentamos la fealdad por ejemplo, un desierto es hermoso, pero una tierra que se ha dañado o deforestado no lo es, rompe con nuestro bienestar y en el espacio psíquico rompe con la armonía de las coherencias de nuestra vida.

En esta ceguera hemos hecho de la belleza una utilidad, creando la fealdad en todas las dimensiones de nuestra vida, y a través de esa fealdad más ceguera en perdida de nuestra capacidad de ver, de oír, de oler, de tocar, y de entender la conectividad de la biosfera a la cual pertenecemos; hemos transformado la estética en arte, la salud en medicina, la ciencia en tecnología y los seres humanos en publico... y de esta manera hemos perdido la mirada poética que nos permitía vivir nuestra vida diaria como una experiencia estética. Debemos recrear el deseo de vivir de nuevo como un rasgo natural de nuestra biosfera, desde la facilidad de un humano multidimensional viviendo en una vida cotidiana de experiencias estéticas”. (Maturana, Humberto. 2007, 61 - 62)

6. La estética en la evaluación

Existe una preocupación profunda por la ausencia de una esencia que haga trascender la evaluación en los procesos educativos, reconocido por todos los estamentos educativos y diferentes autores, todos coinciden que la evaluación esta en crisis, esto debido a un modelo repetitivo y memorístico que aunque ha sido puesto en el debate publico, nos sigue ganando la partida, pero este malestar nos sirve como asidero para enfrentar el reto de configurar nuevos planteamientos, como lo dice Cury (2007):

“Las pruebas escolares que estimulan a los alumnos a repetir datos, además de poco útiles, son frecuentemente perjudiciales, pues acartonan la inteligencia. Los exámenes deberían ser abiertos, promover la creatividad, estimular el desarrollo del libre pensamiento, cultivar el desarrollo del pensamiento esquemático, expandir la capacidad de argumentación de los alumnos. Los tests y las preguntas cerradas deberían evitarse o ser poco usados como pruebas escolares.

En los exámenes debería valorarse las ideas organizadas aunque estén com-



pletamente equivocadas con relación a la materia dada. Se puede dar una nota máxima a un razonamiento brillante basado en datos equivocados. Eso valora a los pensadores. La exigencia de los detalles solo debería pedírsele a los universitarios y no en la enseñanza obligatoria y media. (Cury, Augusto. 2003, 90 – 91).

Al respecto cabe anotar que en el foro⁶ realizado en la universidad del Quindío el pasado 25 de octubre con docentes, estudiantes y administrativos, a pesar de haber sensibilizado a la comunidad con dos conferencias sobre la evaluación no parametral y los estados de conciencia, donde se dejó entrever lo ético y lo estético, al realizar la socialización de las relatorías de las mesas de trabajo, no se encontraron propuestas o conclusiones donde se evidencie claramente el uso de la estética como elemento trascendental en la potenciación de sujetos en conciencia, esto nos hace pensar que se toma como un elemento diáfano en los procesos de construcción tanto de los saberes como del ser como tal; dicha situación requiere entonces de atrevernos a proponer un modelo evaluativo emergente desde la potenciación de sujetos en conciencia, mirado desde la estética, esto implica una representación de mundo tangible, interiorizada desde lo holístico hasta las particularidades del contexto, como lo dice Gabriel García Márquez⁷ (1997): " Creemos que las condiciones están dadas

para el cambio, una educación inconforme y reflexiva..."; Una educación que atienda a las necesidades de una época en que la tecnología y la ciencia están al servicio del hombre, para ayudarlo a organizar su mundo en concordancia con los valores éticos y políticos de su contexto".

La teoría estética debe por lo tanto abrir sus horizontes hacia la aventura de la felicidad prometida, en el torbellino de sondear nuevas posibilidades desde los referentes holísticos de mundo hasta el emergente pensamiento latinoamericano de nuestros tiempos; este momento de reconciliación y de resplandor que se empieza a sentir sobre la obra de la evaluación debe modificar y cualificar sustantivamente el sistema, de manera que sea una representación estética conciente de nuestra época de sentido.

En el mismo sentido y mostrando una nueva postura evaluativa, Quintar (2006) nos aporta: "La identidad estética de la evaluación debe responder por un pasado, por un presente y un futuro que de respuesta a los hechos de vida, por un proyecto de vida que habrá las puertas a un mundo mejor, cuya obra de arte potencie al sujeto desde una didáctica no parametral que responda a un ser humano emancipado, pero con conciencia propia". Quintar, Estela (2006).

Reconfigurar la historicidad del sujeto generando espacios de sentido nos permite ir mas allá de los espacios propios del aula, una evaluación que involucre el sujeto inmerso en el contexto, emancipado desde las lógicas de sentido, volitivo, desde unas didácticas contemporáneas que estructuren seres humanos con capacidades autorreferentes (Construcciones para sí mismo desde la historicidad) y autopoieticas (el sistema mismo crea sus propias unidades, elementos y estructuras, desde su propia conciencia) para asumir los retos de un mundo dinámico. En este sentido la propuesta hace un llamado a los docentes a ser mas receptivos, convocando al debate publico desde la provocación que

6 Foro Universitario sobre evaluación de los aprendizajes (2008): Realizado en la universidad del Quindío por el grupo de estudios pedagógicos de la Universidad del Quindío y el grupo de investigación en evaluación de la Maestría en Educación docencia de la Universidad de Manizales.

7 Reflexión que hace el Nóbel para las cartillas de escuela nueva y posprimaria del MEN, donde se ve claramente que la necesidad de cambio es un clamor que nace de la misma crisis y el deseo por recobrar la armonía, y en ese sentido dice que las condiciones están dadas, es por ende una provocación, una señal que nos aviva la esperanza de encontrar nuevos caminos en búsqueda de la verdad.

este tipo de trabajos está generando en la comunidad académica, aunque es un proceso lento, ya que se evidencia desde el trabajo de campo una resistencia de los maestros por el cambio, el temor hace que renuncien a este bien tan preciado de la humanidad como lo es el derecho a ser escuchado, a ser creador y trascender en los destinos de la humanidad.

Investigar la evaluación desde la mirada estética implica contrastar el mundo real vs. El mundo arte desde el espectador y el artista, desde la multiplicidad de caras que implica la obra de evaluar sujetos históricos, potenciados, la representación e interpretación de un sistema de símbolos, de códigos puestos al servicio de la educación para la corporeidad del hombre como parte de un sistema social. (Cuerpo, psiquismo), este pensamiento, mirado en las aulas y las comunidades educativas nos hacen reflexionar y empezar a soñar con una evaluación itinerante que desnaturalice el espacio y el discurso volviéndose praxis (teoría y acción) en una proxemica del contexto que permita hacer diferenciación en la época de sentido desde los sujetos que tienen una línea de tiempo biográfico y sistémico.

Los hechos de vida como representaciones de vida holísticas buscan en los saberes una estetización que nos permiten dar belleza a la racionalidad desde los horizontes de la razón, creando y descentrando posturas que nos permitan entender mejor, buscando nuevas explicaciones de mundo desde y para un mundo posible que nos permita barrer del escenario cualquier fantasma metafísico.

La evaluación como herramienta didáctica le permiten al modelo pedagógico cualificar políticamente el fin mismo de la educación en el sentido integral, de razón lógica, de progreso, de referenciación competitiva, de validación de procesos, de representación de una época de sentido, de calidad del sistema, de no consuelo inmanente metafísico de la realidad, de realización de sueños, fantasías, de confrontación de proyecto de vida entre otras.

Una mirada desde la estética implica la incorporación de nuevos elementos en la evaluación como lo son: devolverle la voz al estudiante, rechazar la educación bancaria de depósito, propiciar posturas críticas que permitan desde la evaluación una verdadera interpretación reflexiva del mundo y el contexto que permita en los discentes el reconocimiento de sus sentimientos, percepciones y creaciones, donde el docente pueda apreciar el lenguaje no marcado desde la provocación que implica la transposición didáctica realizada en el proceso de enseñanza aprendizaje, en este sentido los docentes, manifiestan que en escuela nueva y posprimaria se pueden vislumbrar algunos avances pero que en la zona urbana es muy difícil dejar la dictadura de clases debido al hacinamiento, lo que no permite utilizar otras estrategias.

En este horizonte del siglo XXI, donde la educación tiene la obligación de realizar su propia autopoiesis, debido a que el sistema hace su autorreferencia, e invita a todos los actores para que pongamos nuestras posturas en el debate público, y convalidemos, reestructuremos o acabemos con los paradigmas que no permiten obtener los resultados esperados. En materia de evaluación el plan decenal de educación realizó los foros municipales, departamentales y regionales, pero allí no se ven reflejados las expectativas de todos los docentes y estudiantes, es una muestra aleatoria pequeña que no permite realmente conocer posturas epistémicas con fundamentos teóricos e investigativos lo suficientemente amplios y contundentes; no podemos apoyarnos en un empirismo ingenuo para aventurarnos a formular cambios en materia de evaluación educativa.

En los foros antes mencionados se habló mucho de evaluación por competencias⁸,

8 La evaluación por competencias fue un tema muy visible en los foros de Caldas Risaralda y Quindío, postura que fue un punto de discernimiento entre los docentes asistentes, ya que deja entrever que no da solución al problema



reforma del decreto 230, aprendizajes significativos, modelos pedagógicos como el constructivismo y escuela nueva, todos ellos, en algo han ayudado al avance de nuestro sistema, pero no han podido dar respuesta a los retos que en materia evaluativa necesita la educación, por otra parte se nota la ausencia de cuestionarnos por la profesionalización de los docentes, invertir en la formación de profesionales en conciencia significa mejorar la calidad, no solo especializaciones, también maestrías y doctorados nos permitirán la formación en las disciplinas y también las capacidades intelectuales para avanzar en la refundación crítica de los saberes epistémicos.

Desde el análisis de los resultados de la investigación cualitativa sobre la mirada estética, esta cualidad se ve en forma precaria y ambigua, es decir, que es relegada a pequeños destellos que no le dan la importancia a una obra de arte como lo es la evaluación, se ve más como un momento importante desde el punto de vista de certificación o desertificación, de formación de personas para el trabajo, nos olvidamos entonces que la mirada estética, nos permite mirar la evaluación como un agente que no descuida ningún detalle, desde una óptica más amplia, que permite develar los conocimientos que tienen los estudiantes, mirados estos desde diferentes ángulos y dando posibilidades a la creatividad, a la creación de pensamiento, de desaprender como parte del aprendizaje, de hacer metacognición, aprehensión significativa, finalmente poder llegar a los sujetos críticos, potenciados en conciencia.

7. La estética como puente articulador

En la vida como en todo sistema, debemos estar interconectados, somos parte de una inmensa telaraña, todo esta sutilmente

permeado, es así como un suceso puede afectar el sistema en sí, un solo hilo que se rompa puede causar la fealdad ya que se deforma y se rompe el equilibrio, allí es donde debe aparecer el artesano intelectual, el maestro, el escritor, el creador de puentes que permitan mantener conectado el sistema, como padres, como hijos, como hermanos, como docentes, todos cumplimos un rol, y es en esa metáfora del puente donde se centran las teorías en hacerse fuertes, robustas, de manera que se pueda considerar de la mejor calidad, esto se logra contrastando las teorías, y precisamente la mejor le brindara seguridad y armonía al sistema, por ende no podemos ser ambivalentes, debemos integrar para que nuestro sistema social no se vea anoréxico, es nutrirlo para que en su constitución estética sea la mas adecuada, así nos sirva como puente entre los saberes y la realidad, permitiendo desarrollar una perspectiva de futuro, donde el sistema sea restaurado, donde el mal sólo es un punto de referencia para el bien, donde se puedan manifestar los pensamientos en acciones y exista el respeto por la diferencia responsable y equilibrada. En ese sueño de hacer puentes, muchos pueden ser los tropiezos que encontremos, pero algunos también tuvieron el mismo sueño y nos dejaron marcas, pistas, señales, experiencia ajena, que nos indique donde poner el pie y así poder disfrutar de llegar a la cumbre, ésta es una forma de contribuir a conservar la armonía del universo.

No todo esta por construir, en las muestras que se realizaron se vislumbran docentes comprometidos con el pensamiento que invita al cambio, pero debemos ser multiplicadores, en una incansable labor de convocar, de luchar por ser escuchados a través de diferentes medios, por borrar la apatía de las comunidades frente a la realización como seres humanos, esto es un sentir de la mayoría de participantes, pero esto no se puede quedar solo en pensamiento hay que aferrarlo a la realidad, una forma es valorar las evaluaciones estéticas desde la multidiversidad

de la evaluación y menos desde la multiplicidad de miradas que permite la evaluación estética.

individual, la autonomía y la lógica de los sujetos concretos.

8. Conclusiones

La evaluación tiene como fin poder valorar el proceso educativo, actuando como un vehículo que transporta los saberes desde el diálogo que hace el artesano intelectual, el hermeneuta cultural (doctores) con los autores (Escritores desde su época de sentido), para llevarlo hasta las realidades que brinda el sentido de la época actual, en un diálogo con los actores (estudiantes y comunidad) y desde las perspectivas emergentes que brinda el pensamiento crítico; este vehículo es susceptible de ser renovado con los elementos necesarios para que se pueda tener la máxima eficiencia, con el propósito de tejer la urdimbre social, que nos permita ayudar a formar los futuros actores sociales, con elementos sustanciales como es el pensamiento crítico que les permita saldar las deudas que dejan los sistemas a través de la historia y podamos alcanzar

la utopía social como lo es la equidad, la calidad de vida y la paz.

El presente trabajo nos invita a crear conciencia desde una perspectiva intelectual, a pensar en nuevos paradigmas que renueven la didáctica parametral y potencien otras miradas, en formar unidad en cuanto a la reflexión sobre la evaluación desde lo ético, lo estético, lo cultural, los sujetos en conciencia y así podamos en el futuro convalidar saberes que se traduzcan en nuevos paradigmas, acordes con una sociedad dinámica, para que la evaluación responda adecuadamente a los intereses personales y de las colectividades sociales que conforman la aldea global. Así como los griegos rendían culto al cuerpo a través de la estética, nuestra invitación es que le rindamos culto al sujeto concreto a través de la evaluación estética, ética, Potenciando los sujetos en conciencia y rescatando su historicidad a través de la hermenéutica cultural y de esta manera podamos llegar a la utopía de una evaluación no parametral⁹.

Bibliografía

- Adorno, Theodore. (1969). Teoría estética, documento de trabajo Universidad de Mainz.
- Cury, A. (2003). Padres brillantes, maestros fascinantes, 2ª edición, editorial planeta, bogotá colombia, 90 – 91.
- Echeverry, C (2007). Belleza, bien, bondad asuntos de la estética y la axiología, revista amanecer pedagógico 4 (4), 35 – 39.
- Quintar, Estela (2006). La enseñanza como puente a la vida. Ipeca México.
- Freire, Paulo. (1974). Una pedagogía para el adulto. Madrid España: editorial zero, 2ª edición.
- Gay, j (2002). Atlas universal de filosofía, editorial grupo océano, España, 550 – 561.
- Maturana, Humberto. (1995). La realidad: ¿objetiva o construida? Barcelona, España: editorial anthros.
- Rosental, M. (1997). Diccionario filosófico. Bogotá: ediciones nacionales 154 – 157.
- Young, R. (1993). Teoría crítica de la educación y discurso en el aula... Barcelona: editorial paidos.
- Zemelman, Hugo. (2007). El conocimiento como desafío posible. Ipeca México.
- _____ Necesidad de conciencia. Ipeca México.

⁹ Lo no parametral es aquella pedagogía que permita poner en el debate público las posturas emergentes y le devuelva la palabra a los maestros, acercando los parámetros a planos de referencia modificables o en el buen sentido; susceptibles de ser reductibles.



La identidad como parte constitutiva del sentido de vida y la proyección a futuro¹

SANDRA MILENA BEDOYA BOHÓRQUEZ²

Resumen

El presente artículo busca dar a conocer como la crisis de identidad influye en el sentido de vida y de proyección al futuro de los niños, niñas y jóvenes en situación de riesgo social de la Institución Educativa Nacional “Jesús María Ocampo Tigeros” -Sede Primaria- de Armenia. Los resultados de este estudio amplían la visión sobre los aspectos que constituyen el sentido de vida y proyección a futuro de los educandos del aula multigradual de dicha institución.

El sentido de vida y la proyección que se tenga para el futuro está influido por multicausalidad de factores que van desde las situaciones particulares e individuales hasta situaciones sociales que involucran su cotidianidad, y afectan el sentido de identidad, autonomía, libertad e inclusión. Dentro de estas causas se encontraron problemáticas a nivel social, familiar y escolar las cuales repercuten en el sentido de vida y proyección a futuro de los educandos.

En el artículo se invita a una reflexión y una mirada renovada sobre la construcción del sentido de vida y proyección a futuro desde la potenciación del sujeto en su diferencia, la inclusión y el fortalecimiento de los criterios de autoreconocimiento que posibilitan la conformación de identidad.

El enfoque metodológico del estudio fue el cualitativo, empleando como estrategia el estudio de caso múltiple y la entrevista semiestructurada como herramienta principal.

Palabras claves: Identidad, crisis de identidad, autonomía, inclusión, sentido de vida, proyección a futuro.

Identity as a constituent part of the meaning of life and the future projection

Abstract

The present article intends to present the identity of the influences crisis in the sense of life and projection to the future of the children, children and youth in situation of social risk of the National Educative Institution “Jesus Maria Ocampo Tigeros” - Primary Host of Armenia city. The results of this study wide to extend the vision on the aspects that constitute the sense of life and projection to future of the pupil of the multigrade class of this institution.

1 Recibido: noviembre 30 del 2008. Aprobado enero 27 del 2009.

2 Nacionalidad, colombiana. Docente de institucion educativa Nacional Jesus María Ocampo sede Republica del Uruguay. Licenciada en pedagogia reeducativa y Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales.

The sense of life and the projection to the future are influenced by diversity of individual factors which they go from the particular situations and until social situations that involve their daily task, and affect the sense of identity, autonomy, freedom and inclusion. Within these causes they were problematic at social, family and school level which repel in the sense of life and projection to future of the students.

In the article it is invited to a reflection and a renewed view about the construction of sense of life and projection to the future from the subject is possibility in it is difference, the inclusion and the strengthening of the individual's self recognition that makes possible the conformation of identity.

The methodological approach of the study was the qualitative one, using as strategy the study of multiple cases and the semi structured interview such us main tool.

Keywords: Identity, crisis of identity, autonomy, inclusion, sense of life, projection to future.

Introducción

El objeto de estudio en el cual se basa el presente artículo fue una reflexión y análisis del la investigación Sentido De Vida y Proyección al Futuro de los niños, niñas y jóvenes en situación de riesgo social de la Institución Educativa Nacional "Jesús María Ocampo Tigreros" -Sede Primaria- De Armenia, la cual buscó develar, comprender y describir dichas circunstancias. Las características en diversidad de población y metodología empleada dentro del aula hacen de este grupo una experiencia significativa y representativa al interior de la institución y de la ciudad.

En el análisis de la información se enfatizó en tres ejes temáticos: El sentido de vida, La proyección a futuro, y la situación de riesgo social de los cuales emergieron cuatro categorías centrales como lo fueron la cotidianidad, la crisis de identidad, la proyección a futuro y el sentido de vida sobre las cuales se construyó el aporte teórico.

De las cuatro categorías emergentes se abordará en el presente artículo la crisis de identidad, las otras restantes se desarrollaran en otras publicaciones.

Las condiciones de vulnerabilidad por situación de riesgo social, empobrecimiento de espacios, mutilación de la

participación en su contexto y grupo han ocasionado una crisis de identidad en la que no se encuentran identificados ni autoreferenciados en su contexto, generando una falta de voz que se traduce en una desesperanza por lo que viene.

Esta crisis de identidad va de la mano de la carencia de autonomía que ha hecho sujetos sumisos en muchos casos y/o irreflexivos agresivos que han acallado su voz por la de la violencia, en cuyas circunstancias es difícil tejer otras condiciones de futuro. En las cuales el aula multigradual ha sido la encargada de atender e incluir sujetos que antes hacían parte de la problemática invisibilizada del sin lugar de la institución.

El análisis de la categoría, crisis de identidad, pretende más que generar alternativas de solución a los ejes temáticos planteados en esta investigación, busca abrir un espacio de discusión y reflexión crítica de lo que está ocurriendo con la exclusión del sujeto en las instituciones y en su contexto social.

1. Estrategia metodológica

Teniendo en cuenta que el interés de la investigación fue el de develar para comprender y describir, el método escogido



fue el Estudio de caso múltiple, el cual para este ejercicio investigativo se entiende como “una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. (...) en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia (...)” [Yin, (1994), citado por Yacuzzi (p.3)]

Las bases teóricas de este método se encuentran en la corriente filosófica fenomenológica, donde Husserl es su mayor exponente; él consideraba que la posición *sine qua non* del pensamiento es la de no tomar ningún tipo de posición existencial, para esto utiliza la “epokhe” lo que él llama la puesta en paréntesis. En contraposición a lo planteado por Husserl, Heidegger propone darle un giro a la fenomenología en la hermenéutica pues según este autor, toda respuesta dada a una pregunta acerca de la realidad se haya manipulada de antemano, puesto que siempre hay una pre comprensión acerca de todo lo que se piensa; esta pre comprensión de las cosas y del mundo produce la misma comprensión; desde este círculo hermenéutico como lo denominó Heidegger, se realizó el análisis de la información.

El escenario de estudio fue la institución educativa Nacional Jesús María Ocampo Tigreros sede primaria, situada en la ciudad de Armenia, (Quindío); en la avenida los Camellos carrera 19ª No 39-01 en el sector del barrio Miraflores al sur occidente de la ciudad. La población que acude a la institución casi en su totalidad proviene de sectores deprimidos del sector y de la periferia de la ciudad.

La unidad de análisis estuvo conformada en un principio por 30 estudiantes de los cuales se inició a trabajar con 24, de estos 24 se terminó con un grupo de 18 estudiantes debido a la movilidad de la población a otros hogares o ciudades por reubicación; este grupo está conformado por 7 menores

trabajadores, 4 desplazados, 1 reinsertado, 2 desvinculados del conflicto armado, así como 6 pertenecientes al programa de Bienestar Familiar de hogares sustitutos, los restantes pertenecen a hogares constituidos por uno o ambos padres o en su efecto por un familiar cercano; las edades del grupo se encuentran entre los 9 y 17 años de edad.

2. Estructuración de la identidad

Para hablar de sentido de vida se debe hablar de los aspectos que constituyen a un ser humano, como lo son sus relaciones, su contexto, cotidianidad, formación, intereses y expectativas que lo mueven; el tipo de relación que el sujeto establece con su medio determina en gran parte lo que será en el futuro y la forma como se relacionará con el mundo.

Heller (1991, p.72) a esto lo llama “los a priori genético y social” que no es otra cosa que las circunstancias en las cuales se nació y por tanto no fueron escogidas, y las vivencias particulares que experimenta cada sujeto en su cotidianidad, determinando lo que va a ser de su vida. Merzenich, M. Kass, J. [(1983) (presentado por Gonzales (2007))] expresan que “hay una considerable variación en el mapa somatotópico entre dos individuos sanos de la misma especie; variación que se atribuye a las experiencias vividas por cada uno a lo largo de la existencia”. Esta constitución de características y vivencias personales que hablan los neurólogos es lo que se estructura como la identidad del sujeto; por tal razón se optó por preguntar por los aspectos que influyen en su construcción como las relaciones de amistad, autoridad, poder, tipos de relaciones e identificación.

Es por ello que se buscó indagar por las relaciones de amistad que poseían los estudiantes de la institución; puesto que según lo que plantea Berger y Luckmann [citado por Román (2005)] “La socialización primaria es la primera por la que el

individuo atraviesa en la niñez, por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. (...) Se advierte que la socialización primaria suele ser la más importante para el individuo y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe asemejarse a la primaria (...) El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales pero sean estas cuales fueran la internalización se produce sólo cuando se produce la identificación". (parra. 20)

En esta comprensión del mundo juega un papel fundamental la interacción con la familia y las relaciones de amistad que se van estructurando a lo largo de su infancia y adolescencia, las cuales en la mayoría de los casos de los niños, niñas y jóvenes que hicieron parte de este estudio, aparte de no tener ambos padres su familia está constituida por padrastos, madrastras, abuelos, tíos y hermanos que han entrado y salido de sus vidas con regularidad y que han sido los responsables en su gran mayoría de hacer sentir a los niños y niñas ajenos a la familia y al espacio donde conviven.

Referente a las relaciones de amistad que manejan, la gran mayoría considera que sí hay amigos y los tienen; sin embargo, las relaciones de dichas amistades no superan el año, son relaciones que se han hecho dentro del aula y en algunos casos en el espacio social donde conviven pero de igual tiempo de relación. Se podría decir que a pesar de tener amigos las relaciones que manejan en su diario vivir son de tránsito y no duraderas. En el caso de los menores trabajadores el panorama es menos alentador, el valor de la amistad es prácticamente irrelevante; puesto que el "otro" es mirado desde la desconfianza del que va hacerles un posible daño.

Si se tiene en cuenta lo expresado por Berger y Luckmann anteriormente sobre que la comprensión del mundo se adquiere en la relación con los otros y para Hannah Arendt, es en la interacción diaria con los otros seres donde se construye el sentido de vida, toma gran relevancia el tipo de

relaciones con las cuales han estado en contacto desde su nacimiento marcando su identificación e identidad consigo mismo y su entorno, en esta identificación o la falta de ella se evidencia la desconfianza y el hermetismo para abrirse frente a personas que ellos todavía no consideran parte de su cotidianidad y de su confianza.

Es claro que en la conformación de la identidad no solo están implícitos factores internos que determinan las características particulares de cada sujeto sino que dicha conformación está ligada fuertemente a la existencia del otro, pues es en la heteroreferencia y autoreferencia que se reconoce a sí mismo; al respecto Larraín (2001:2) expresa, "la identidad tiene que ver con la manera en que individuos y grupos se definen a sí mismos al querer relacionarse -"identificarse"- con ciertas características... la construcción del sí mismo necesariamente supone la existencia de "otros" en un doble sentido...", en palabras de Erikson (citado por Larraín 2001:6) en el proceso de identificación "el individuo se juzga a sí mismo a la luz de lo que percibe como la manera en que los otros lo juzgan a él". Es decir que la estructuración de la identidad tiene implícito la forma como lo reconocen y se reconoce el mismo en este reconocimiento.

Teniendo en cuenta como se estructura la identidad para este estudio, se puede entender como los educandos que formaron parte de esta investigación al indagarles ¿qué querían ser cuando grandes? Las respuestas en una primera instancia estaban dadas mas por lo que consideraban que el otro – las investigadoras y su familia- esperaban de ellos; como ser médico, policía o militar para ayudar a los demás, pero en una segunda instancia cuando se profundizaba en las motivaciones que tenían surgían el buen status que ellos consideraban que tenían estas profesiones.

Como ya se vio, los agentes y factores que intervienen en la estructuración de la identidad son múltiples -características individuales, culturales y sociales- pero la



escuela aunque no es la única que influye en dicha construcción si es la responsable de fortalecer los criterios de autorreconocimiento que posibilitan la conformación de identidad; en palabras de Honneth (citado por Larraín 2001:6), el autorreconocimiento tiene tres aspectos que son: autoconfianza, auto-respeto y autoestima los cuales a su vez tiene tres formas de falta de respeto que pueden provocar problemas sociales, que son: “El abuso físico o amenaza a la integridad física, que afecta la confianza en sí mismo... la exclusión estructural y sistemática de una persona de la posesión de ciertos derechos, lo que daña el respeto de sí mismo...y la devaluación cultural de ciertos modos de vida o creencias y su consideración como inferiores o deficientes, lo que impide al sujeto atribuir valor social o estima a sus habilidades y aportes” .

Estas formas de irrespeto que menciona Honneth son perfectamente identificables en la mayoría de la población que fue objeto de estudio, en la cual se puede identificar que los estudiantes que han sido víctimas de maltrato, exclusión a ciertos derechos y han sido devaluados por consideraciones de deficientes, presentan serios problemas de autoridad, respeto a las normas, convivencia, cuidado de su entorno., así como una evidente inseguridad, desconfianza y falta de cuidado de sí mismos; a diferencia de los estudiantes que no vivencian situaciones de maltrato ni de devaluación cultural, estos segundos se muestran con mayor confianza y seguridad de sí que los primeros.

Al analizar el respeto, seguridad y confianza que tienen los estudiantes que participaron de este estudio; bajo la concepción de Erickson del proceso de identificación de los sujetos, se podría decir, que la falta de respeto en sí mismos, la inseguridad y la desconfianza que evidencian está claramente sustentado, en la desvalorización y falta de fe que tienen las personas cercanas – familia, vecinos, docentes- que los rodean.

A la luz de lo anterior se puede comprender cómo la dedicación, el compromiso y

el reconocimiento que hace la maestra a cada uno de sus estudiantes y que ellos reconocen como tal se ve reflejado en los grandes avances que la gran mayoría de estudiantes del aula obtienen y cómo estos avances parecen que se perdieran cuando son promovidos a otro grado surgiendo el miedo de no ser “capaces” con este nuevo reto y es con el apoyo que le continúa brindando la docente del aula multigradual y la adaptación del estudiante al nuevo grupo que reaparecen los logros que habían alcanzado anteriormente.

El sentido, se refiere al marco de significados que el individuo construye en su experiencia, los valores, visiones de mundo, referentes de significación que delimitan , guían, sintetizan y ordenan el proceso mismo de la experiencia, abarcando la condición humana, todo lo que comparten, su historicidad y futuras formas de relación; se podría decir que es en esta cotidianidad donde construyen la experiencia a partir de la interacción con el otro en donde se hetero-referencian y se auto-referencian para la construcción de su identidad. Por ello la importancia de sus respuestas puesto que la falta de relaciones de amistad duraderas manifiestan en su comportamiento lo que se lee como apatía, desinterés por las situaciones ajenas y falta de cuidado por su entorno, como bien lo deja entender Hannah Arendt (1996:78) “el no actuar con el otro hace que el individuo se deshumanice con respecto al mundo”. Este posicionamiento fija la perspectiva de cómo observa y se relaciona con la realidad.

3. Desconfianza versus proyección a futuro

De la confianza que se posea o la falta de la misma dependerá la forma como se enfrente el futuro, al respecto Ricardo Hevia manifiesta “La confianza y la falta de ella nos hablan de la manera como encaramos el futuro en función de los peligros que éste puede deparar”.(p.74) Es por ello que

la tensión entre la transición de no verse ya como niño pero tampoco reconocerse como un adulto hace que el adolescente atraviese por una serie de sentimientos ambivalentes que los llevan a cambios de comportamiento, gustos, actitudes y formas de ver la vida, en esta tensión se vive lo que los expertos llaman crisis de identidad la cual es un momento decisivo para la configuración de la personalidad.

Las relaciones de desconfianza e inseguridad que viven la mayoría de la población analizada se ve reflejada en una identidad en crisis la cual está caracterizada por la falta de voz, que se adhiere al silencio generalizado de su contexto, en el cual se ha aprendido a muy corta edad que los caminos para ser reconocidos son el de la sumisión como forma de buscar aceptación por los otros o el de la rebeldía que se manifiesta en la agresividad, desinterés y apatía por aquello que lo rodea.

La carencia de una construcción reflexiva de identidad ha permitido que los estudiantes se hayan vuelto maleables a las circunstancias que tengan en juego, más de forma inconsciente que consiente, puesto que a pesar que su falta de voz es una opresión de las instancias de poder (familia, escuela, grupo social, iglesia) en la cual se ve disminuida su capacidad de decidir y de ser autónomo en su actuar y pensar; la escuela ha iniciado un intento porque participen y asuman su voz y voto, sin embargo, no lo hacen porque no están habituados a hacer uso de ese derecho y recurso por esto su poca expresividad que se puede llegar a leer como una falta de sentido y de proyección al futuro.

La falta de identificación y de autonomía hace sujetos poco actores de su presente y futuro; a esto se le suma los cambios propios que experimentan por la edad en que se encuentran y el poco o nulo acompañamiento y orientación que les brindan en sus casas contribuye a un pesimismo y desesperanza por su futuro; sin embargo a pesar del pesimismo y desesperanza que manifiestan no se puede decir que

no tengan sentido de vida y proyección a futuro; por el contrario, lo tienen, solo que sus aspiraciones están en la medida de sus posibilidades y alternativas de vida.

La desestabilización de esquemas y el surgimiento de nuevos intereses y creencias propias de la adolescencia, son etapas por las cuales todos en diferente grado atraviesan, pero la confianza o desconfianza que tengan en ellos mismos determinará la lectura del mundo y la proyección a futuro que cada uno de ellos haga en su vida.

Por este factor Heller [citado por Ibáñez (1997: 219)] insiste en la importancia de la familia como el espacio “donde se gesta la primera socialización formándose el carácter psíquico de los niños y las preferencias morales fundamentales”. Si este papel fundamental de la familia es pasivo y en muchos casos ausente, es la escuela la llamada no a fortalecer y potenciar esta capacidad, como debería ser, sino la responsable de brindar espacios participativos y democráticos que enseñen con el ejemplo vivencial el derecho y el deber de pronunciarse ante el mundo y él mismo. ¿Será que las instituciones educativas están fortaleciendo este aspecto, cuando un niño que se sale de los parámetros de “regularidad” en comportamiento, rendimiento y forma de pronunciarse “lo vinculan” al aula multigradual? ¿Será esta una forma de brindar una solución a las necesidades del niño o es una forma de salirse de la dificultad que no se sabe manejar?

Las aulas multigradales aunque en su razón de ser fueron creadas para brindar solución a la problemática de deserción y exclusión que se presenta se podría decir que han contribuido a la permanencia de chicos que con las características y condiciones de las aulas regulares ya hubieran desertado; sin embargo esto no quiere decir que sea esto el ideal, puesto que el hecho que se separen del grupo donde correspondería ya es un hecho de exclusión.



Es claro que la sola acción de separar los estudiantes que tienen mayor edad que la esperada para el grado que van a cursar, es un hecho de exclusión y por tanto se podría decir que no favorecería a la construcción de una identidad propia y autónoma; el hecho de encontrarse en un espacio en el cual cuentan con una maestra comprometida con su labor, que conoce la historia de vida de sus estudiantes e identifica las potencialidades, falencias y limitaciones de cada uno de ellos hace que los sujetos integrantes de esta aula a pesar de tener problemas con su autonomía y todavía ser evidente la falta de voz al no pronunciarse en espacios participativos, se expresa y se evidencia que se sienten más identificados y más reconocidos en un espacio que antes era el del sin lugar.

Quintero (2006:55) haciendo referencia a Agra expresa que el sentido de justicia se da cuando "...el individuo ha generado las actitudes de amor, confianza y los sentimientos de amistad y lealtad (...) y reconoce las instituciones como justas". Se podría decir que los sujetos de estudio están lejos de adquirir este sentido de justicia puesto que la falta de confianza en los otros y las relaciones momentáneas como formas de relación van en contravía de ese reconocimiento del otro con el cual se autorreferencian y se pronuncian a lo que considerarían justo e injusto.

En la investigación "justificaciones de jóvenes universitarios jóvenes desplazados acerca de la concepción de justicia" realizada por Quintero (2006: 161) llegó a la conclusión que "la justicia tiene que ver con la capacidad de descentramiento del individuo, entendida como la habilidad para ponerse en el lugar del otro y de generar, a partir de las declaraciones de otros, nuevos marcos de comprensión e interpretación del mundo social"

Para que haya un sentido de justicia en el cual se pueda colocar "en los zapatos del otro" primero se debe tener claro la posición propia, la libertad individual que hace únicos e irrepitibles a los seres hu-

manos y que desde esa identidad propia puede reflexionar el sentido de la vida personal y social.

Con todo lo anterior es evidente la importancia que tiene para los adolescentes que vivan y se desenvuelvan en ambientes democráticos y participativos donde puedan ser parte de la sociedad reconociéndose en la diferencia; es precisamente esta situación la que no se ve reflejada en las respuestas verbales y no verbales de los estudiantes, primero porque las primeras respuestas que daban tendían a contestar lo que ellos consideraban "que las investigadoras querían oír" anulando su punto de vista y su verdadero concepto de lo que se les indagaba; solo cuando se profundizaba más en las opiniones, expresaban de forma más natural otras conceptos que no serían los ideales de las situaciones pero si más sinceramente lo que consideraban; segundo, en sus grupos familiares no se les tiene en cuenta para tomar decisiones ni se les pregunta lo que piensan, se podría decir que han asumido una postura pasiva, y resignada frente a los acontecimientos que les rodean; la falta de voz que se adhiere al pensar de otros agudiza la crisis de identidad; este aspecto no solo perjudica al sujeto sino también tiene implicaciones sociales puesto que como no se pronuncia, no se responsabiliza de lo que sucede a su alrededor.

Se puede decir que teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, el sentido de vida y la proyección a futuro de los estudiantes del aula multigradual del colegio Nacional Jesús María Ocampo Tigreros, se mueven en el deseo de suplir unas necesidades básicas de subsistencia, las cuales, en su gran mayoría no han reflexionado concientemente en el qué, ni el cómo; a esto se le agrega que el desconfiar y no creer en los otros se ha convertido en la forma de socialización que prima en ellos lo cual ha generado sujetos inseguros de sí y de los otros y poco o nada comprometidos con su entorno.

La forma de relacionarse no se puede juzgar que sea mala o buena simplemente ha sido la que han aprendido tal vez de sus padres como forma de protección en un medio en el que la lucha diaria es por el subsistir en el día a día.

4. Conclusiones

Aunque es claro que crear un grupo de extraedad es excluyente en la medida que saca del grupo al estudiante que no está dentro de los parámetros homogenizantes de edad, es incluyente en la medida que le brinda al estudiante el espacio y la voz que las instituciones le han privado cuando desconocen su heterogeneidad tanto en habilidades como en necesidades.

No obstante el aula multigradual ha servido de mediador entre la desescolarización y la escolarización puesto que antes los niños y niñas con las características que constituyen el aula multigrado eran excluidos y/o se convertían en desertores del sistema escolar, aumentando más las condiciones de vulnerabilidad en general.

El pertenecer a un aula multigradual como en el caso del colegio Nacional Jesús María Ocampo Tigreros, ha contribuido a formar su identidad en el fortalecimiento de su auto concepto, participación y autonomía; aunque es claro que este hecho también lo pueden fortalecer en cualquier otra aula, solo que el compromiso y entrega de la docente ha marcado en ellos una gran diferencia, pues el hecho de sentir a la maestra como amiga ha reforzado su autoconfianza y autoestima; otro factor influyente ha sido que se han reconocido entre ellos mismo como iguales y no como “los diferentes – los otros-” de las aulas convencionales.

El aula multigradual aunque no es la panacea para la solución de la deserción escolar e inclusión, si es una alternativa que ha buscado concientizar y hacer visible una problemática que las instituciones no se habían responsabilizado de ella como propia y que de una forma u otra el estar

ya dentro de la institución ha generado el reconocimiento y concientización de los otros maestros por recibir y atender a los chicos teniendo en cuenta sus necesidades y condiciones, reconociendo su diferencia pero su igual necesidad de aprender.

Se hace evidente que gran parte de la inclusión que busca el sistema educativo, por no decir en su totalidad, está determinada por el papel del maestro y el compromiso que tenga en su labor puesto que independiente de lo que diga el Ministerio de Educación o de las políticas que se decreten es el docente al momento de estar en el aula de clase la autoridad, la ley y el modelo que el estudiante reconoce y con el cual va a formar su idea de lo que es la escuela y la educación.

Aunque la búsqueda de tener el poder está desde el mismo inicio del hombre y en esta carrera por tener el control siempre se ha buscado oprimir y someter a otros colocándolos como lo dice Heller (1991:73) “ en niveles de estratificación” se ha empezado unos años atrás por la búsqueda del reconocimiento de la diferencia y la equidad en las condiciones de oportunidades para todos, sin embargo este camino de inclusión apenas se está trasegando; tal vez por ello es la incongruencia de las políticas educativas que decretaron el reconocimiento de la atención a la diversidad (situación que debería ser natural) sin una preparación de los maestros y de las instituciones que iban asumir ese cambio, en donde se abrió las puertas para recibir a todos pero sin los instrumentos , herramientas y concientización que necesitaba la comunidad educativa para una atención de calidad que respondiera verdaderamente a las necesidades de todos los sujetos.

La escuela tiene el gran papel de asumir la responsabilidad de brindar y propiciar en los estudiantes el fortalecimiento de su autoreconocimiento positivo puesto que en muchos casos es la única opción con la que cuentan los niños y niñas para formar su identidad debido a que el rol de la familia



formadora y potenciadora de sus infantes es por el contrario opresora o ausente.

La vulnerabilidad por situación de riesgo social, y el empobrecimiento de todos los espacios que involucra participación ciudadana ha generado una falta de auto-referenciación consigo mismo y los otros, incrementando una crisis de identidad.

El poco o nulo acompañamiento de los padres y personas cercanas en el proceso de formación así como la crisis de identidad contribuye a que los adolescentes del aula multigradual no se potencialicen en todas sus capacidades pero esto no quiere decir, que su desarrollo y proyección a futuro no exista.

Aunque hay una desesperanza por el mañana no se puede decir que los estudiantes que fueron objeto de estudio no tengan un sentido de vida y una proyección a futuro, la tienen, solo que el sentido de sus vidas, la proyección y

expectativas de futuro están en el ángulo de visión desde lo que viven, desde su cotidianidad, desde las alternativas que le proporciona su medio.

Otro aspecto para destacar es que a pesar de tener deprivaciones a nivel económico, los estudiantes que trabajan son mucho más recursivos y prácticos para solucionar problemas del diario vivir debido a las circunstancias que han vivido, que aquellos que no han estado en contacto con dicha realidad.

La escuela más que nunca tiene el deber ético y la obligación de brindar espacios verdaderamente participativos, potenciadores, afectivos, que desarrollen climas de confianza los cuales movilicen el espíritu emprendedor para iniciar proyectos nuevos en donde se tome responsabilidad de su realidad personal y social, como lo expreso el maestro Dairo Sánchez "no somos víctimas de la historia, sino sujetos que creamos la historia".

Bibliografía

- Arendt, Hanna. (1996): *La construcción humana*. Barcelona: Paidós.
- González, Liliana. (2007, septiembre) Seminario de bases Neuropsicológicas del desarrollo cognitivo- afectivo. Universidad de Manizales. Maestría en educación. Docencia.
- Heller, Agnes. (1991): *Historia y futuro. ¿Sobrevivirá la modernidad?* Barcelona: Península.
- Hevia, R. (s.f): frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la esperanza. Consultado el 6 de agosto, 2008 del sitio wed.
- http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/frente_crisis_de_sentido_pedagogia_de_la_confianza_ricardo_hevia_revisita_prelac_espanol_2.pdf
- Ibáñez I, A. (1997): Necesidades y utopía y revolución en Agnes Heller. *la ventana, núm. 5*. Extraído el 20 de octubre, 2008 de <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/laventan/Ventana5/ventana5-9.pdf>
- Llarrain, J. (2001). El concepto de la identidad. Santiago de Chile: Editorial Lom.
- Quintero, M. (2006): *Justificaciones de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de la concepción de justicia*. Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de Doctora en ciencias Sociales. Doctorado en ciencias sociales. Niñez y juventud. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud: Universidad de Manizales – Cinde, Manizales, Colombia.
- Román, A. (2005): La construcción de la realidad social de Berger y Luckman. Consultado el 26 de octubre, 2007 del sitio www.monografias.com.htm
- Yacuzzi, E. (s.f) El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación. Consultado el 10 de octubre, 2008 e <http://www.cema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/20096.pdf>

Una mirada al devenir de la didáctica docente. Investigación horizontes de la praxis didáctica¹

FLOR ELISA GIRALDO ARDILA²

Resumen

El presente artículo deviene del ejercicio didáctico realizado con algunos docentes del municipio de Marmato en el departamento de Caldas, en el cual a través de las entrevistas aplicadas a algunos maestros de la población, se construyeron las didactobiografías, que enriquecieron este proceso, donde los protagonistas son dos, los peritos versados en educación, y los estudiantes, razón de ser de la educación.

Es así, como después de revisar el camino de aquellas personas versadas en el tema de la educación, ahora se hace un alto para realizar una mirada en el entorno próximo, en el ámbito de la formación, de la enseñanza, para contemplar la manera en que los docentes desarrollan el arte de ser maestros, de allí entonces, esta contemplación al acontecer de la formación didáctica, como entrenamiento fundamental que garantiza el éxito en el aula.

Palabras clave: Horizontes, didáctica, trayecto, deyecto, proyecto, praxis, educación, docentes, estudiante, didactic - biographic, avances tecnológicos.

A look at the future of the didactic teaching. Horizons of didactic practice

Summary

This article becomes the teaching exercise conducted with some teachers in the municipality of Marmato in the department of Caldas, which through interviews applied to some teachers of the population, were built didactic - biographic, which enriched this process, where the protagonists are two, experts versed in education, and students, reason to be of the education.

So, and after reviewing the path of those versed in the subject of education, now becomes a high to perform a look in the immediate environment in the area of training, education, to contemplate how that teachers develop the art of being teachers, then from there, this contemplation the events of didactic training, training as essential to guarantee your success in the classroom.

Keywords: Horizons, didactic way, deyecto, project, practice, education, teacher, student, didactic - biographic, technological advances.

1 Recibido: noviembre 18 del 2008. Aprobado enero 15 del 2009.

2 Nacionalidad, colombiana. Docente, ponente en eventos nacionales. Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales.



1. Introducción

“Quien volviendo a hacer el camino viejo aprende el nuevo, puede considerarse un maestro”.

Confucio.

Cuando se ejerce el maravilloso oficio de ser maestra, cuando se anhela con todo el corazón compartir y transmitir el conocimiento a las nuevas generaciones, cuando el corazón late aprisa ante la urgencia de enseñar en estos tiempos modernos cada vez más necesitados y acelerados.

Cuando se siente el serio compromiso y la responsabilidad de haber elegido una profesión por medio de la cual se convierte en formadores de niños y niñas de bien y cuando se pretende cumplir con el deber de la pedagogía como un saber fundante en la educación, entonces la mente y los ojos, se vuelven para hacer un recorrido por aquellas teorías y aquellos expertos, pedagogos, sicólogos y educadores que han marcado el camino a través de estrategias específicas, que van desde los métodos tradicionales hasta los más modernos, para determinar cuáles han sido sus herramientas, sus estrategias, en el campo de la didáctica y la docencia.

Es así, como después de revisar el camino de aquellos, ahora se hace un alto para realizar una mirada en el entorno próximo, en el ámbito de la educación, seleccionando un grupo de maestros del eje cafetero, para realizar el ejercicio conocido como DIDACTOBIOGRAFIA, para contemplar la manera en que ejecutan el arte de ser maestros, de allí entonces, esta mirada al acontecer de la formación didáctica, como entrenamiento fundamental que garantiza el éxito en el aula.

La evocación de la didáctica docente, implica hacer memoria del acontecer de la didáctica en general, significa dar una mirada a la forma como los educadores están preparando a los niños y niñas de hoy, para que sean grandes hombres y

mujeres el mañana, que en su momento serán los encargados de formar y ser ejemplos idóneos para las próximas generaciones.

Se ha escrito tanto, se ha hablado, se ha especulado, se han tejido tantas definiciones acerca de la didáctica, como términos derivados de ella, que considero necesario, antes que nada procurar hacer un acercamiento a las voces de los expertos para determinar realmente que es la didáctica, como se verá a lo largo de estas líneas, que a su vez irán conformando párrafos contruidos con las voces de expertos, algunos muy conocidos, otros muy valiosos para sus regiones y para sus estudiantes, como los que se tomaron para realizar las Didactobiografías, de las cuales se hará mención en posteriores renglones.

Antes de mencionar estos términos derivados de la didáctica, y hablar sobre los encargados de ponerla en práctica, es pertinente tener plena conciencia, clara cognición de lo que es realmente la didáctica. “Se define como la disciplina científico-pedagógica que tiene como objeto de estudio los procesos y elementos existentes en la materia en sí y el aprendizaje. Es, por tanto, según Herrera, “la parte de la pedagogía que se ocupa de los sistemas y métodos prácticos de enseñanza destinados a plasmar en la realidad las directrices de las teorías pedagógicas”³ (Herrera Fuentes 2004)

La didáctica de la mano de algunos componentes pedagógicos, así como la estructura escolar y la orientación educativa, intenta fundamentar y regular los procesos de enseñanza - aprendizaje.

A continuación se nombran algunos de los componentes que actúan en el acto didáctico

- el docente o profesor
- el discente o alumno

3 Herrera Fuentes, Jorge Luis, *La didáctica del proceso docente para el desarrollo de la práctica laboral en las empresas*, 2004

- el contexto social del aprendizaje
- el currículum

El currículum es un sistema de vertebración institucional de los procesos de enseñanza - aprendizaje que tiene fundamentalmente cuatro elementos constitutivos: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

La didáctica siempre lleva implícitos estos elementos, los cuales son definidos, entendidos, aplicados de forma general de acuerdo a los lineamientos de la educación y en forma particular conforme al contexto, al momento, a las condiciones específicas, al entorno que se esté viviendo, al marco en el cual se este desarrollando esta practica educativa.

De igual manera, la didáctica es un indagar para conocer si los educandos se están formando teniendo en cuenta sus intereses, necesidades y exigencias de los tiempos actuales. Para esto es primordial hacer un recorrido en trayecto -deyecto–proyecto, “proponer una lectura crítica de los límites del saber y del saber transmitir o enseñar”⁴ (González, 2008). Retomando esta frase, se puede ciertamente comparar con la profundidad de los pensamientos de Dante, al expresar: *“No menos que saber me gusta dudar”* (Dante *Alighiere*); pues es allí, en la duda, donde nace el interrogante que nos conduce al saber, que lleva al conocimiento, porque ¿que sería de la práctica de la didáctica sin la profundidad del saber del maestro?

Otra bella definición, de un maestro de la región y que hace parte de la didactobiografía realizada en Marmato Caldas, reza de la siguiente manera, “es la forma específica de alcanzar los logros de acuerdo a la naturaleza de las astucias que el maestro debe implementar para lograr su cometido y que tiene que ver

con la heterogeneidad de sus alumnos y el contexto situacional de la comunidad educativa”. (Zapata, 2008) El concepto de José Enver Ayala Zuluaga, 2006, (p16) pone a la DIDACTICA como un elemento fundamental para lograr la denominada motivación, con ella, será más fácil enseñar a reflexionar , al leer, a escribir , a comunicar , a criticar, a discutir, a realizar procedimientos; a partir de una buena estrategia didáctica se puede generar una seducción que conlleve aprendizajes posteriores. (González, 2008).

2. El ejemplar ejercicio de la didáctica

“La buena didáctica es aquella que deja que el pensamiento del otro no se interrumpa y que le permite, sin notarlo, ir tomando buena dirección”.

Enrique Tierno Galván.

Encaminar, es sin lugar a dudas uno de los propósitos de la didáctica del docente, guiar, conducir, dirigir, motivar al estudiante dejándole alas para volar, es dar tal educación que no se impida el pensamiento del otro. El estudiante del presente requiere una didáctica activa, articulada a los avances científicos y tecnológicos, siendo notables los aprendizajes alcanzados a través de estos medios audiovisuales e interactivos, de ahí la importancia del computador, el internet, el video beam, la televisión, la grabadora y otros, que si son usados de una manera eficiente, pueden optimizar la educación, convirtiéndose realmente en ayudas didácticas valiosas para los docentes; utilizar apropiadamente estos recursos, hace parte de la motivación que cada docente debe tener en su práctica diaria.

Con el tema de la didáctica se pretende explorar sobre la forma como los maestros mantienen a los estudiantes estimulados, cautivados e interesados por la adquisición de nuevos conocimientos que les permita un verdadero crecimiento integral, que

4 González González, Miguel investigador principal, Cano, Cardona, Giraldo coinvestigadores, Investigación *“Horizontes de la Praxis Didáctica”* 2008, Universidad de Manizales.



favorezca sus relaciones con el entorno y sociedad. Encontrar testimonios sobre la forma como se desarrollan habilidades de liderazgo, democracia y respeto, la manera como se estimulan los estudiantes para llegar a ser hombres críticos, reflexivos y situados; reconocer las didácticas empleadas en el proceso de formación de sujetos, que posibilite un ser, un saber y un actuar como líder de su propia existencia y como nuevo ciudadano del mundo.

Al hablar de la importancia de la didáctica, de su trascendencia en la actualidad para formar estos ciudadanos del mundo, es necesario mirar atrás y en ese acontecer, como un recorrido por la historia, el pasado, el presente y aun una mirada visionaria del futuro, como aquello que puede venir, que puede acontecer, que puede suceder se estría hablando del devenir de la didáctica, el cual es un recordar cómo ha sido la educación en tiempos pasados para retomar lo bueno, es un autoreflexionar sobre como se trabaja en la actualidad y qué se pretende, hacia donde se quiere llegar. Es un preparar al individuo para valerse por sí mismo en la vida; como expresa Estela Quintar 2006, p27 “Es un resignificar, acto que solo se logra a través de la autorreflexión de lo que somos y de porqué somos lo que somos, lo cual nos impulsará a comprender, aprehender y encontrarnos activamente en el presente y en la construcción propositiva de proyectos de vida individual y social, libertarios y democráticos”⁵.

3. El amor por la experiencia docente

“La felicidad no está en hacer lo que uno quiere, sino en querer lo que uno hace”.

Jean Paul Sartre.

5 Quintar, Estela B, *La Enseñanza como puente a la vida*. Colección Conversaciones Didácticas, Instituto Pensamiento y Cultura En América Latina, A.C. México. 2006.

Al trabajar sobre el tema de la didáctica se pudo constatar que ésta es una época de grandes cambios y avances tecnológicos, donde se hace necesario contar con docentes capacitados e interesados por brindar a sus educandos una formación acorde con sus exigencias y las de la época; época en la cual los jóvenes son más activos y hábiles para el manejo de dichas tecnologías, pero a su vez más apáticos por los aprendizajes dentro del aula con métodos tradicionales y memorísticos.

Considerando que el aprendizaje es fundamental en el desarrollo de la especie humana, ya que es la forma por la cual cada individuo evoluciona, por él la especie se continúa en el acontecer de las civilizaciones. Teniendo en cuenta que hay aprendizajes de hábitos, de contenidos, de conductas, de normas y en la medida que el sujeto es capaz de ir poniendo a su servicio, al servicio de su familia, de su comunidad todos esos aspectos cognitivos y de comportamiento, adquiridos en la escuela al lado de sus maestros podrá resignificar sus aprendizajes, su sentido de vida.

La educación es un transcurso, una carrera, es el proceso por medio del cual el hombre tiene la capacidad de desarrollar habilidades y destrezas, de vivenciar valores, de reflexionar y dar sentido a lo que hace, a la forma cómo se relaciona y qué valores otorga a las cosas con las cuales se rodea, es trascendental y necesario que los docentes aprovechen al máximo esta grandiosa labor para formar los hombres líderes, erguidos y situados”⁶ (González, 2008), requeridos por esta sociedad tan abatida por tanto conflicto político, social, económico... sociedad que necesita de personas que luchen por un bien común, y no solo de personas que tengan como propósito ¡el poder! en especial el económico

6 Idem, página 4

Todo docente tiene como misión desarrollar en el ser humano ciertas capacidades para actuar dentro de la sociedad, transformando y transformándose en una interrelación que documenta su historia. Para satisfacer sus necesidades. Como lo indica Manuel Argumedo, 1986, "Educar es una actividad dirigida a transformar las circunstancias a través de la transformación de los sujetos, interviniendo en sus procesos de aprendizaje." Para educar es preciso, entonces, definir en qué sentido se pretende que los sujetos se transformen y cómo se ha de intervenir en el aprendizaje o, dicho de otra manera, qué orientación se pretende dar a los procesos de aprendizaje⁷. Quintar, Estela B, (2006)

Es substancial despuntar que cuando se tiene el compromiso de ser maestro, la labor nunca termina, asiduamente se piensa y se trabaja en función de los estudiantes y la manera de sacarlos adelante con buenas bases que les permita si no a todos, al menos a la mayoría de ellos, ser aceptados en su comunidad y sociedad. El niño necesita que haya adultos que le ayuden a estabilizar progresivamente las capacidades mentales que le ayudaran a vivir en el mundo, a adaptarse a las dificultades con que se encuentre y a construir él mismo, progresivamente sus propios saberes" Frankenstein Educador, (1998); es decir que con la educación recibida por el ser humano en los distintos campos de su que hacer cultural, éste logra ubicarse y definirse, en otras palabras, logra dar sentido a su vida; convirtiendo la educación y los educadores en una de las influencias más importantes en la vida y el desarrollo de los niños, jóvenes e incluso adultos para la formación de las nuevas generaciones.

4. La perseverancia conlleva a la genialidad

"El genio comienza las grandes obras, pero sólo el trabajo las acaba".

Joseph Joubert.

Es realmente maravilloso observar como el amor y la pasión por la docencia, por la habilidad de enseñar, se convierte en el compromiso que sella las grandes obras. Así es, pues los docentes no se forman exclusivamente en las aulas de una institución educativa, ya que estos también se forman en su praxis docente, es decir, en el trabajo día a día con los estudiantes que pasan año tras año por sus manos y que dejan infinidad de enseñanzas, inquietudes y reflexiones sobre el modo más apropiado de desempeñar su labor; por ejemplo, los alumnos enseñan al docente que todos ellos son seres heterogéneos, con limitaciones, fortalezas y capacidades diferentes, por lo cual se deben tratar desde esa perspectiva, de características particulares de cada uno de los estudiantes.

A medida que el niño va creciendo y se va haciendo más independiente, va mostrando inclinación por ciertos gustos e intereses que en muchas ocasiones terminan por desviarlos de la formación recibida o de los intereses de formación trazados por los maestros o adultos, sin que esto indique que sea una persona en especial la responsable de dichos cambios; es en general toda la sociedad y el mismo ambiente vivido por el niño los responsables de ello.

A este respecto, Philippe Meirieu (1998) expresa "El niño necesita que haya adultos que le ayuden a estabilizar progresivamente las capacidades mentales que le ayudaran a vivir en el mundo, a adaptarse a las dificultades con que se encuentre y a construir él mismo, progresivamente sus propio saberes". Realmente, el compromiso con los niños es cada vez mayor, pues los retos del mundo requieren de docentes dedicados a

7 Idem, página 6



su labor, amantes de su trabajo, y, por supuesto de los niños, para que comprendan a plenitud que son sus guías, que son los encargados de descubrir sus habilidades, que deben prepararlos para enfrentarse cada día a las dificultades, a llevar emocional e intelectualmente los fracasos y angustias o los triunfos obtenidos. De igual manera es el docente quien lidera los procesos de aprendizaje significativos donde el niño descubre y se apropia de los saberes.

Retomando las entrevistas realizadas en las didactobiografías, comenta el docente entrevistado, “En los salones de clase los protagonistas no son los docentes porque creen sabérselo todo, sino los estudiantes que se están preparando para afrontar el porvenir”. Los estudiantes indican, continua el docente, que es necesario darles mucha participación, darles la oportunidad de expresarse, indagar y equivocarse para madurar y adquirir mejores aprendizajes; convirtiendo así al docente en un líder constructor de sociedad, el hacedor de poetas, doctores, gobernantes, empresarios... quienes finalmente serán la prueba fehaciente, concreta, palpable de las enseñanzas recibidas de un maestro. El producto final es responsabilidad de la persona porque en últimas es el propio individuo quién decide que hacer, que camino coger y cómo explotar todo su potencial de aprendizaje.

Es así como en esta época en la cual se convive con las evoluciones aceleradas de nuestra sociedad: un mundo globalizado por la economía, por la sociedad de consumo, relacionados con todo el mundo a través de la telefonía digital, el internet y demás tecnologías de comunicación, donde el profesor que se determina por la transmisión de contenidos es figura del pasado; así entonces, es necesario que los docentes se preparen pedagógicamente para impulsar un aprendizaje creativo, dado que cada uno tiene que asumir su permanente actualización en conocimientos y actitudes ante las nuevas condiciones de vida.

Todo lo anterior indica que se hace obligatorio considerar el protagonismo del niño y el joven en el proceso de aprendizaje, implementar nuevas formas de organizar el aula, a fin de que se pueda aprender juntos, respetando las diferencias. En este proceso se hace evidente que terminó la vigencia del esquema didáctico (enseñanza), del decir lo qué y cómo aprender, al de la exploración de nuevos conocimientos y de nuevos valores.

Es así como en el desarrollo de la Investigación Horizontes de La Praxis Didáctica se llevaron a cabo unos encuentros con varios docentes del eje cafetero, específicamente en el municipio de Marmato, y Manizales a quienes se les aplicó una entrevista para indagar, descubrir, contemplar la didáctica empleada en el desarrollo de las diferentes clases y actividades con los estudiantes, construyendo de esta manera el ejercicio pedagógico conocido como DIDACTOBIOGRAFÍA, de allí entonces, esta mirada al acontecer de la formación didáctica, como entrenamiento fundamental que garantiza el éxito en el aula.

Al realizar este proceso, los docentes declararon que en el nivel educativo se presentan algunas falencias o dificultades, provenientes del mismo sistema educativo, dificultades que los profesores tienen que sortear y saber manejar para alcanzar los logros propuestos o las metas señaladas para cada grupo de estudiantes, igualmente, se consiguen muchas alegrías y satisfacciones en el desempeño de esta labor; también expresan que en las aulas se cuenta con estudiantes de todas las condiciones, razón por la cual los docentes deben estar preparados para enfrentar los retos que cada día trae consigo en el diario transcurrir de la docencia para lograr con sus enseñanzas favorecer el desarrollo integral de sus estudiantes.

A continuación se escriben algunos apartes de la información suministrada por los maestros a lo largo del ejercicio didactobiográfico:

5. Dificultades educativas

- El actual sistema educativo traza políticas homogenizantes, no tiene en cuenta las características sociales, económicas y políticas de las comunidades, se proyectan logros nacionales, sin tener en cuenta las características regionales, ni se tiene en cuenta la multipluralidad étnica de los educandos, haciendo que existan desfases en los programas educativos impuestos por el gobierno.
- La poca ayuda por parte de los adultos que rodean al niño, sobre orientaciones y normas que estimulen su sano desarrollo, hace que muchos de estos pequeños lleguen a las instituciones educativas con comportamientos antiestéticos como lo son la indisciplina, la intolerancia, la grosería, el irrespeto por los demás, generando ambientes tensos y poco aptos para el aprendizaje.
- Para investigar más allá del aula, se requiere mirar el entorno del estudiante, su familia y la comunidad en general, en ocasiones esta labor es difícil, ya que por respeto a la intimidad de las familias hay que cohibirse de indagar sobre ellas, para evitar problemas con las mismas.
- El gobierno en su afán por cumplir con algunos requerimientos económicos habla de calidad de la educación, siendo estos parámetros económicos en educación realmente las limitantes en cuanto a implementación de planta física, recursos humanos, tecnológicos y en este momento el hacinamiento permanente en los colegios, lo cual impide que realmente la educación sea de calidad; entre estos conceptos de calidad se encuentran también las reformas educativas que en lugar de beneficiar al estudiante lo perjudica al ser demasiado laxos con ellos.
- La deserción escolar, el alejamiento de las aulas de la razón de ser del maestro "EL ESTUDIANTE", quienes se retiran de las instituciones por diversas razones,

entre ellas dificultades económicas, cambio de domicilio o académicas.

- La situación de los niños desplazados es muy difícil, ya que se violan sus derechos fundamentales, no tienen derecho a salud, ni educación y en muchas ocasiones ni a la familia; están expuestos a la violencia, a problemas sociales como el abandono, la desnutrición, la prostitución, por nombrar algunos; por lo cual se requiere que tanto el gobierno como las instituciones educativas busquen alternativas para solucionar esta problemática.
- El poco interés o quizás el temor de algunos docentes por enfrentarse al cambio, razón por la cual continúan con sus clases tradicionales, clases que provocan en los estudiantes tanta apatía por el estudio llegando a la deserción.

5.1. Los actos de enseñanza que movilizan un interés práctico ético por el medio ambiente

- A partir de la realidad del estudiante y salidas pedagógicas se orienta el tema del medio ambiente en clase, logrando que el estudiante evidencie la forma como se deteriora el entorno por causas naturales o por culpa de la mano del hombre, reflexionando y planteando algunas formas de solucionar la problemática vivida, así el educando crece culturalmente.
- A los estudiantes se les debe sensibilizar sobre la importancia del medio ambiente y la forma como se puede proteger este maravilloso recurso tan necesario para la vida de todos los seres vivos y tan maltratado por todos; en clase se hacen campañas de orden y aseo, se hacen actividades de siembra de árboles y plantas, incluyendo el cuidado de los mismos por parte del estudiante, se realizan talleres de dibujo y cuento cuyo tema central es el cuidado de la naturaleza.



5.2. Eventos didácticos que intentan configurar y prospectar un sujeto situado y erguido

- Se debe dar gran importancia a la lúdica, ya que por medio de ésta se logra aumentar el interés por el conocimiento; el estudiante aprende a convivir a partir de valores individuales y colectivos, comprende y transforma su mundo, a la vez que se forma una comunidad escolar sensible, crítica y solidaria.
- Los hombres líderes, pensantes y situados se empiezan a formar desde el hogar, se descubren y estimulan en las escuelas al darles participación en las diferentes actividades programadas en la institución, al hacer parte del gobierno escolar y estudiantil donde tiene que ser persona activa, participativa, reflexiva, dinámica con deseos de ayudar y resaltar al grupo o comunidad que representa.
- La educación no tiene que estar proyectada a lo económico, por lo tanto los niños no se deben dejar involucrar al mercado laboral, antes de haber recibido una excelente capacitación y orientación desde las aulas. Primero se les debe permitir manifestar su sensibilidad, su capacidad de asombro, su derecho a soñar un mundo mejor.
- Es fundamental el fortalecimiento de los principios éticos y morales, es decir, se debe poner en práctica aquellas reglas o normas que se han inculcado en hogares y colegios desde los primeros años de vida del niño, con el fin de que aprendan a actuar con responsabilidad ante todo acto de la vida.
- Se debe brindar espacios de mucha participación al estudiante para que proponga y ponga en juego su creatividad, brindando así en el salón de clase espacios de opción y concertación, donde el niño se siente aceptado, escuchado e importante, afianzando además su autoestima, y motivando el espíritu de liderazgo.

- Con la pedagogía empleada se ha aportado al estudiante elementos ideológicos y de formación que han contribuido a que sean ciudadanos democráticos, respetuosos, responsables, capaces de interactuar en una sociedad difícil y cambiante ante las exigencias mundiales de globalización.

6. El docente por venir

- El docente en su trabajo hace lo posible por interpretar algunas actitudes, gustos o intereses de los educandos con el fin de mejorar la relación maestro-estudiante.
- Para que la práctica cotidiana trascienda, el maestro tiene que revestirse de mucha paciencia para interpretar el comportamiento de los niños y adolescentes, de esta manera los resultados trascenderán, los cambios se notarán en el futuro.
- La universidad no es el único medio de capacitación, esta también se adquiere, maestro a maestro, recopilando la información de cómo lograron la orientación de jóvenes con problemas de comportamiento, cómo han logrado enseñar a leer con grupos tan numerosos, se convierten en lecciones que no se reciben en una universidad, ese conocimiento sólo lo tienen los colegas.

6.1. El estudiante

- En estos momentos de tanta violencia intrafamiliar se tiene que ser muy paciente para tratar a los niños, hay que tener en cuenta que hay mucha contaminación social y los docentes como orientadores del proceso deben dar ejemplo de tolerancia, sinónimo de paz.
- Es muy importante en la labor del maestro la paciencia docente ya que esta es la capacidad que se debe tener de comprensión de sus estudiantes como seres únicos e irrepetibles y autó-

nomos, como seres sociales y trascendentes. Esta es el soporte pedagógico en el aula y el mecanismo fundamental para que la práctica cotidiana trascienda.

- El docente no puede desconocer que con el Internet han surgido nuevas formas de interacción que influyen en la construcción de la identidad personal y colectiva.
- Con la trova se motiva al estudiante para que se recree, y para que utilice el tiempo libre haciendo literatura, a los niños les encanta cuando se hacen creaciones en el aula, ellos comprenden que una creación y otra, van a formar los textos.
- La poesía es otro agregado, la declamación les encanta, sobretodo aquellos versos costumbristas, jocosos y reales.
- A los niños les encanta que se les grabe; desde la escuela bien se puede descubrir valores deportivos, artísticos y culturales, al mismo tiempo brindarles oportunidades de divulgación, presentarlos en otras instituciones.
- Desde la praxis se debe tratar por mantener a los niños muy motivados y alegres en el aula, respetando sus derechos, siendo flexibles al aceptar sus sugerencias o decisiones que beneficien el grupo, haciendo del momento pedagógico un verdadero espacio de aprendizaje y de alegría.
- La praxis educativa desde el área de español, es orientada a enseñar al estudiante las cuatro habilidades comunicativas que son: leer, hablar, escribir y escuchar; ya que si el niño desarrolla estas habilidades puede descubrir un sinnúmero de experiencias que le ayudaran a alcanzar su proyecto de vida.
- Cuando se tiene la responsabilidad de ser maestro, la labor nunca termina, constantemente se piensa y se trabaja en función de los estudiantes y la manera de sacarlos adelante con buenas bases que les permita si no a todos al menos a la mayoría de ellos ser acep-

tados en su comunidad y sociedad.

Para finalizar, mas no para tratar de poner un punto final, sino todo lo contrario unos suspensivos a este tema, trataré de cerrar con las apreciaciones hechas por Jorge Luis Herrera Fuentes en su documento "La didáctica del proceso docente para el desarrollo de la práctica laboral en las empresas", en el cual sostiene que: "La didáctica se puede entender como pura técnica o ciencia aplicada y como teoría o ciencia básica de la instrucción, educación o formación. Los diferentes modelos didácticos pueden ser modelos teóricos (descriptivos, explicativos, predictivos) o modelos tecnológicos (prescriptivos, normativos)...

De igual manera, se presume que la didáctica es la ciencia social que estudia el proceso docente-educativo (su objeto) orientado a la formación de las personas. Hoy se debaten en la comunidad científica, los criterios de considerar a la didáctica como una ciencia o como una rama o disciplina particular de la pedagogía. Se ha asumido el primero, el de ser la ciencia del proceso docente-educativo. En este sentido, está estrechamente ligada con la pedagogía, cuyo objeto es el proceso de formación de las personas, ya que una parte decisiva de esta formación, transcurre en la escuela y de esta disciplina se ocupa la didáctica, que se ha ido independizando de la pedagogía, sin perder el vínculo que las une" ⁸(HERRERA 2004)

7. Conclusiones

***El cerebro no es un vaso por llenar,
sino una lámpara por encender.***

Plutarco.

Al jugar logramos aumentar el interés por el conocimiento. Unos juegos nos permiten tener idea de las aproximaciones y otros juegos nos ayudan a abstraer. Fa-

⁸ Idem, página 5



cilitando así procesos de desarrollo cognitivos. En los ambientes de espontaneidad lúdica es posible que también aprendamos a comprender y transformar el mundo. Los encuentros lúdicos permiten que cada uno se exprese, imagine, acierte, sugiera, se equivoque, reconozca... con los juegos el niño relaciona, comprueba y elige. Lentamente gana confianza, voluntad y paciencia, logrando así un desarrollo natural e integral de su personalidad. El juego aparece como una de las primeras formas de expresión y creatividad con la que los niños equilibran fantasías y realidades.

Los juegos hoy en día han sido reemplazados por los juegos electrónicos y las nuevas tecnologías. Los niños de hoy navegan en el computador con personajes virtuales, formas y efectos que muchas veces los aíslan. Estos medios masivos de comunicación, pueden estar ayudando a formar una cultura homogénea, que navega constantemente por los continentes sin obligar a salir de sus domicilios a los cibernautas.

A través de la lúdica el estudiante aprende a convivir, a coexistir a partir de valores individuales y colectivos, creando así una comunidad escolar sensible, crítica y solidaria.

Es necesario aplicar nuevas formas pedagógicas que inviten al descubrimiento de las ciencias, procurar la cualidad edu-

cativa que nos introduzca a una sociedad afirmativa de valores humanos.

Cuando el docente es inquieto, indaga, reflexiona y está presto a los cambios de la época acogiéndolos en su trabajo como una manera de mejorar su labor, cuando se interesa por el bienestar de sus estudiantes, y su medio familiar y social para procurar hacer un trabajo más humano, se puede decir que investiga más allá del aula.

Existe un gran interés por los docentes en generar y construir unos sujetos sociales con todas las habilidades y competencias necesarias para vivir felices y exitosos; por tal razón, la mirada de los maestros frente a la formación de hombres pensadores, situados y erguidos, está puesta hacia la formación de seres respetuosos, disciplinados, con criterio para decidir y argumentar sus opiniones y que sean felices consigo mismo.

El docente es en un ser líder constructor de sociedad, el hacedor de poetas, doctores, gobernantes, empresarios... quienes finalmente serán la prueba fehaciente, concreta, palpable de las enseñanzas recibidas de un maestro. El producto final es responsabilidad de la persona porque en últimas es el propio individuo quién decide que hacer, que camino coger y cómo explotar todo su potencial de aprendizaje.

Bibliografía

- González González, Miguel (2006). *Visión de filósofos y literatos sobre el devenir de la universidad contemporánea*. Universidad de Manizales.
- Herrera Fuentes, Jorge Luis. (2004). *La didáctica del proceso docente para el desarrollo de la práctica laboral en las empresas*.
- Quintar, Estela B, (2006) "La Enseñanza como puente a la vida". Colección Conversaciones Didácticas, Instituto Pensamiento y Cultura En América Latina, A.C. México.

- Meirieu, Philippe, (1998) *Frankenstein Educador*, Leaters Ediciones, Barcelona, España.

- Herrera Fuentes, Jorge L, (2008) *La didáctica del proceso docente para el desarrollo de la práctica laboral en las empresas*, Revista electrónica 'actualidades investigativas en educación' #2, vol 4.

- <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2004/archivos/didactica.pdf>

Ese desconocido llamado tiempo¹

AUTORA. ISaura ESTHER BEDOYA URREGO²

Resumen

¿Qué es el tiempo? ¿Es real? ¿Es construcción humana, cultural? La reflexión en torno al tiempo se ha dado a través de la historia. En ella se concentra el tiempo en el ser, el hacer y el pensar del hombre como individuo y en su grupo social, con signos, símbolos y significaciones propias del imaginario colectivo; entonces se evidencia que el tiempo individual conforma el tiempo social: alter y ego comparten sensaciones, miedos y acontecimientos en un espacio de manera dialógica: tu tiempo y mi tiempo, nuestro tiempo.

El tiempo social en las categorías de pasado, presente y futuro significa recuerdos, proyecciones, memorias y sueños vividos en el instante mismo del presente, metáfora del tiempo que se mueve en el interinstante del futuro y del pasado desde la cotidianidad, del acontecer con sentido y que queda guardada en la memoria de los individuos.

El tiempo se asocia al desarrollo histórico-social, por lo tanto se mira desde la historicidad como elemento ordenador de la historia y la sociedad, desarrollado en el raciocinio del hombre, ligado a fenómenos de la naturaleza y a acontecimientos colectivos: cosechas, producción, guerra, paz; por lo tanto es necesario medirlo, fraccionarlo. Entonces ¿quién controla a quien? ¿El hombre al tiempo o viceversa?

Con los avances tecnológicos de hoy, con la inmediatez del instante que no deja espacio para la memoria, ¿desaparecerá la historia como historia?, ¿Cómo historicidad? Como siempre, en un eterno presente, la pregunta por el tiempo estará inherente al acontecer cotidiano del sujeto, del grupo social, del devenir histórico y también como siempre, el tiempo continúa siendo.

Palabras claves: Tiempo, interinstante, tiempo subjetivo, tiempo social, temporalidad, simbolismos, historicidad.

That unknown so-called time

Abstract

What is time? Is it real? Is it human, cultural construction? The analyzing aspect of time has been giving throughout history. In it is concentrated the being, doing and thinking of man as an individual and in his social group with signs, symbols and proper meanings of the collective imaginary; therefore it is understood that the individual timing conforms the social timing: alter and ego share sensations, fears and everyday situations in a dialogic space: Your time and my time, our time.

1 Recibido: enero 24 del 2009. Aprobado: marzo 22 del 2009.

2 Nacionalidad, colombiana. Docente e investigadora, ha publicado textos en otras revistas. Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales.



The social time in past, present, and future categories, mean memories, projections, memories, and dreams lived in the very instant of present time, metaphor of time that moves throughout instant time of the future and past coming from everyday life, from a meaningful event that is stored in the memory of individuals.

Time associates with the historical and social development, therefore it's seen from a historical element of organization of society, developed in the reasoning of men, linked to nature phenomena and to collective events: harvest, production, war, peace; therefore it is important to measure it, split. Then, who controls whom? Men control time or vice versa?

With today's technological advances, with the instant immediacy that doesn't leave space for the memory, will the history disappear as history? Like the process of history? As always, in an eternal present, the question for the time will be inherent to the everyday life of an individual, of a social group, of the process of history and as well like always, the time will go on being.

Keywords: Time, interinstant, subjective time, social time, temporary, symbolism, historicist.

Introducción

“El tiempo, mi enemigo, El que nos talla sobre el mundo. El que nos trae desde las espinas de la rosa el sol, hasta la muerte. El que nos dice “amor” cuando el instante. El que nos dice “ya” Cuando es madura la estación. El que calla cuando le preguntamos el futuro. El que oculta en la nada sus tesoros y nos los va entregando, sueño a sueño, lágrima a lágrima siempre insospechada”. Hugo Lindo.

El presente artículo recoge las reflexiones producto de la investigación hermenéutica que en torno al tiempo como concepto y como categoría se realizó en el marco de la Maestría en Educación – Docencia de la Universidad de Manizales.¹

Pensar el tiempo invita a profundas reflexiones desde el sujeto individual; reflexiones subjetivas que no se quedan ahí, que están unidas a un colectivo contextual, histórico, cultural, metafórico, en el cual la sensibilidad del sujeto aflora para pensar el tiempo: ¿Qué es? ¿Existe realmente o es invención humana desde los contextos históricos? Si no existe ¿por qué los grupos sociales y culturales desa-

rollan su vida, su cotidianidad en torno a espacio-tiempos? ¿Por qué se mide, se controla y se razona el tiempo?

A través de la historia, el concepto del tiempo ha evolucionado ya que como fenómeno ha sido explicado desde lo mágico religioso, desde lo inexplicable, desde los caprichos de los dioses, pasando por la invención de lo medible, lo cuantificable, lo fraccionable, que permite la organización del tiempo en relación con las ideas, las actividades, los hechos individuales y sociales de los actores. Se trata de un tiempo primero subjetivo que en la cotidianidad se convierte en social, en psicosocial; un tiempo que responde a la invención humana cargado de símbolos, significaciones y memoria; es decir, de un tiempo de sentido.

La pregunta constante en el presente escrito es acerca del tiempo: ¿Qué es? ¿Controla el mundo-vida del hombre? ¿Va el hombre en pos de él o viceversa? Preguntas de difícil respuesta pues en la inmediatez del instante del presente, como respuesta ya no es, como tiempo ya no es presente puesto que en el intento de responder, en el fluir del instante se pasa a la categoría de pasado².

¿Cómo entender entonces pasado, presente y futuro? Tarea ardua e interminable como el tiempo mismo, pero que se intentará abordar en el desarrollo del tema.

Como invención humana, como ordenador de la historia, el sujeto siente la necesidad de medirlo, de cronometrarlo, pensarlo y vivirlo desde pequeños y grandes lapsos, todos medibles aunque no siempre interiorizados en la cotidianidad. Ahí está el papel de la memoria psicosocial, simbólica: la esencia del tiempo vive un siempre presente a partir de la huellas mnémicas de los acontecimientos; entonces el tiempo se vuelve historia, ligado a la historicidad del individuo y de su grupo social.

En este orden de ideas, tiempo, historia e historicidad desde lo escrito sería diferente desde la memoria misma. La memoria se recrea en el tiempo motivada por acontecimientos del presente, y lo escrito permanece estático, inmóvil, dispuesto a la interpretación en el contexto histórico – social; por lo tanto, el análisis del tiempo y del sentido del tiempo tomaría rumbos diferentes.

¿Es lineal el tiempo? ¿Tiene movimiento? ¿Es reversible? preguntas de gran profundidad, que quienes lo piensan o intentan responder como Aristóteles o Santo Tomás solo por mencionar algunos de la antigüedad; también en su momento lo intentó N. Luhmann desde la teoría de sistemas en cuanto que éstos se desintegran, se reacomodan, se reorganizan y se recomponen para continuar el movimiento poético. El tiempo es también un instante que provoca cambios, transformaciones, reacomodaciones en las categorías de presente, pasado y futuro; se reacomoda y continua su fluir. En tanto que el presente, interinstante entre futuro y pasado, se convierte rápido y sutilmente en un eterno pasado capturado en la memoria del individuo o del grupo social.

¿Qué efectos tendrán las nuevas tecnologías sobre el tiempo, sobre la memoria,

en la inmediatez de la información, de los actos, del acontecer cotidiano?

Estos y otros muchos son los interrogantes que intentan resolverse pero que por la naturaleza subjetiva del sentido del tiempo, corren el riesgo de quedar sin respuesta en estas elucubraciones en torno al tiempo, a ese desconocido que vitaliza el mundo vida del individuo y en su infinitud, sostiene la intersubjetividad de la cotidianidad para convertirla en objetividad psicosocial, enmarcada en imaginarios simbólicos culturales desde los que se intenta comprender el tiempo. Mientras tanto, éste fluye sin detenerse, sin esperar al hombre.

1. El tiempo en el tiempo

“El tiempo es la red invisible sobre la que acaecen todos los actos humanos”

Josep M^a Fericgla.

El tiempo en cuanto intangible, no es posible verlo como forma, como objeto real; sólo es perceptible a la sensibilidad humana a partir de los actos de la memoria, de la vida misma, de la cotidianidad; por lo tanto el tiempo está ligado a las sensaciones de los actos humanos, en los que no tiene ni duración ni medidas exactas ya que como sensación, como sentido, como hilo conductor de dichos actos, puede ser corto o largo, lento o rápido, características independientes de cronos, pues el reloj ó el calendario no tienen relación con el acto sensible del hombre: los unos miden, el otro siente, recuerda.

Entonces desde lo tangible el tiempo es inmensurable, es informe, sólo es percepción, sólo es sensación. El tiempo es.

Todos, hombres y mujeres, creadores o no del tiempo, lo sentimos, lo vivimos, nos ajustamos a él, lo controlamos y a la vez nos dejamos controlar. Minuto a minuto se vive el tiempo social cuando éste, el tiempo, es medido y de acuerdo a ello se está



en actividad o se descansa, se evocan recuerdos y se recrean situaciones; otras veces, por el contrario, se espera paciente o impacientemente que “pase” el tiempo, pues la medición que de él se tiene obliga a vivir en función del lento pero seguro pasar de ese fluido interminable que va hacia adelante, que no se detiene ni se regresa, que siempre va hacia el infinito al que el hombre aún no ha podido llegar.

Entonces viene al recuerdo la reflexión de E. Kant: “Nuestra noción del tiempo no es impuesta por una realidad nouménica, sino por las actividades de la mente: es una de las formas de nuestra sensibilidad” (Fraisie y Goody, 1974:325); es decir, el tiempo es una imposición de las actividades de la mente y a partir de ello, se hablaría de un tiempo de sentido que permita interpretaciones y sensaciones contextualizadas por el individuo, tiempo que orienta las actividades humanas alimentando los procesos históricos, emocionales, llenándolos de sentido.

El tiempo permite cambios en la dinámica histórico-social propiciando encantamientos y desencantamientos, encuentros y desencuentros, construcciones y deconstrucciones y, en todo, el hombre está presente como sujeto individual y como ser social.

Entonces, en este diálogo entre individuo, colectivo social y tiempo, se tendrá presente que la duración del tiempo, la cuantificación y la interpretación del mismo están ligados al tipo de sociedades y a los imaginarios colectivos: el tiempo “varía evidentemente con la economía, la ecología y el equipamiento técnico; con el sistema ritual y con la organización política...” (Fraisie y Goody, 1974:330), no siempre se cuantifica pero sí se siente, se percibe, se confronta desde la realidad.³ Significa esto entonces que el tiempo no es el resultado de la naturaleza sino de la sociedad, de la cultura, de los imaginarios del hombre, de sus necesidades, de sus actos, de su propio tiempo⁴ pero de alguna manera ligado a la naturaleza⁵.

En el periodo paleolítico, antes de la invención de la agricultura, no hacía falta medir el tiempo, no se le pensaba, la cotidianidad de los individuos estaba ligada a la naturaleza. Por el contrario, la agricultura, producto de la necesidad del hombre, requiere momentos: preparación, siembra, recolección, almacenamiento y distribución; era importante entonces pensar el tiempo desde esos “momentos”, y como efecto se buscó medirlo, fraccionarlo y distribuirlo en periodos de trabajo y de descanso, cortos y fijos (Villegas Botero, 1994-1995:30).

Igualmente el tiempo se asocia con el movimiento en el pensamiento aristotélico, movimiento medible, cuantificable, con duraciones que determinan un antes y un después ubicados en un espacio, movimiento que produce cambios en la linealidad del tiempo; el tiempo es medida del movimiento, una de las determinaciones esenciales del movimiento mismo: “Si el mismo movimiento tiene lugar en diferentes duraciones, simplemente deja de ser el mismo movimiento, ya que su medida temporal es una de sus determinaciones esenciales” (Castoriadis, 2003:29).

El tiempo es el cambio que se refleja en lo tangible: El tiempo va en su fluir intangible y las cosas permanecen, están ahí; se perciben cambios en ellas o ya no están como objeto, sólo permanecen en la memoria y si ya no pertenecen al mundo sensible es porque el tiempo las ha cambiado pues fueron objeto, hoy son recuerdo en el tiempo; hubo un movimiento en el tiempo que propició un cambio en las cosas y el tiempo como tal continúa sin cambios en su esencia, con cambios en el ser y en las cosas; en el mundo sensible, en lo tangible.

Se piensa entonces que tiempo y cambio van juntos, se interpelan, se afectan: si no hay cambio no se percibe el tiempo; si no hay tiempo entonces no hay cambio y junto a ellos, está el sujeto.

Pero ese cambio parte de la percepción de tiempo del individuo; si no se hace con-



ciente en él, pareciera que el tiempo no cambia, que es estático, que no fluye.⁶ Se pierde el sentido del tiempo en el individuo y con él en el grupo; el tiempo objetivo se desvanece.

“A diferencia de otros seres vivos, el hombre crea su tiempo asignando contenidos temporales a su existencia y entorno vital” (Romero Pérez, 2000:19), entonces el sentido del tiempo cambia a partir de la invención de aparatos, el empleo de instrumentos y el desarrollo de procedimientos que cada vez más van atando el tiempo a la realidad subjetiva, cambiando los patrones psicobiosociales.

La realidad sería otra sin la medición y el control del tiempo a partir del reloj y del calendario; éstos son elementos organizacionales y coordinadores del devenir, de la historia, de la sociedad⁷.

El calendario y el reloj manejan la comunicación, los negocios, la economía, la cotidianidad y la vida del sujeto y de la sociedad. El tiempo lo controla todo a partir del reloj, del calendario, de la fragmentación y la medición: hay tiempo para el ocio, para el trabajo, para el aburrimiento, para el descanso. Hoy el lenguaje es diferente, las relaciones interpersonales se fundamentan en el manejo del tiempo en cuanto que se gana o se pierde tiempo y en ese ganar y/o perder tiempo se tensionan o se flexibilizan las relaciones económicas, políticas, sociales.

Las reflexiones en torno al tiempo en la era del desarrollo tecnológico, de la “sociedad red” como le llama M. Castells⁸ toman otro rumbo. ¿Hay cambios y/o permanencias en el concepto y en el sentido del tiempo? La realidad muestra cambios en el manejo y la percepción del tiempo y con ello en el sentido temporal del sujeto.

En su efecto de inmediatez, la tecnología a través de los flujos de información tiende al “tiempo atemporal” entendido como “la tendencia social a la superación del tiempo por la tecnología” (Castells,

2006: 420); es decir, el nuevo tiempo de la tecnología cambia la lógica cronométrica de la era industrial, el sentido del tiempo se reduce a instantes que se difuminan de forma virtual por múltiples lugares cambiando el sentido de secuencia, de historia y de historicidad del sujeto en un mundo diferente: Lo virtual tiende a universalizar el espacio en el instante mismo, o como lo diría Castells, “La tecnología comprime el tiempo en unos instantes aleatorios, con lo cual la sociedad pierde el sentido de secuencia y la historia se deshistoriza” (Castells, 2006:420).

Así las cosas, la dinámica cambia. Ya no es posible observar los fenómenos de la naturaleza y hacer creaciones simbólicas en torno a ellos, como lo hicieron a través de la historia las sociedades cuyas gentes compartían el mismo espacio – tiempo en función de actividades relacionadas con el trabajo, la economía, el poder, los imaginarios y las construcciones simbólicas en correspondencia con su entorno inmediato.

La realidad histórica, temporal es otra. Desde la virtualidad y la instantaneidad, la tecnología y la internet han cambiado las reglas de juego; han introducido nuevas variables en el tiempo y más aún, en su relación con el espacio. Hoy es la inmediatez del teléfono móvil, la TV satelital, la radio, el computador y con ellos, se altera el sentido del tiempo y el orden social en cuanto que no todas las sociedades tienen acceso a la tecnología; para éstas entonces el sentido del tiempo no es el mismo que para quienes pertenecen a la sociedad red, a la sociedad tecnificada, a la virtualidad. La realidad del tiempo es atemporal frente al colectivo que ha experimentado cambios en el tiempo.

El futuro de las sociedades tecnológizadas está ligado a la realidad del presente tecnológico desde un espacio virtual que ofrece presencias desde la ausencia objetiva, los sentidos solo perciben desde imaginarios virtuales, desde marcaciones



externas, lejanas; ese futuro desde la exterioridad del presente virtual se estructura en sentido diferente al convencional, al conocido hasta ahora. En adelante se fundamenta en la inmediatez, en el instante y posiblemente en el azar.

El aquí y el ahora han cambiado y con ellos el mundo simbólico de las nuevas generaciones. El tiempo de la tecnología es el tiempo de la inmediatez: "el tiempo expresamente puntual ya no es el resultado de la naturaleza, sino de los problemas de sincronización, de la logística del tiempo mismo" (Luhmann, 1991:181). Entonces el tiempo es una creación cultural que cambia con los afanes y características de las épocas y a la vez, como creación humana, en su movimiento propio, promueve los cambios, las transformaciones.

2. Tiempo pensado, tiempo vivido. sólo reflexiones

"Y ya que la vida es incomprensible, el tiempo es el más angustiante, enigmático y profundo de todos los misterios de nuestra existencia".

Josep M^a. Fericgla.

Desde los inicios, el hombre se ha preguntado acerca de la vida, de la existencia, del universo; preguntas a las que a través del tiempo histórico se han intentado respuestas siempre inacabadas, en construcción. Son respuestas dadas desde los sentidos, desde la observación, pero siempre, desde lo intangible, permaneciendo la existencia del hombre como condición del ser en cuanto se es.

Como la vida misma, el tiempo en tanto construcción humana, es el permanente interrogante del hombre y motivo de reflexión y de asombro ante el transcurrir de éste, lo inexplicable de su influencia en el mundo vida del sujeto, y su condición de controlador /controlado en y por la cotidianidad individual de los sujetos.

Estas y muchas reflexiones se presentan en la relación hombre, naturaleza, interacción, realidad histórica y social, y tiempo; reflexiones que han tenido respuesta en el tiempo mismo del vivir y del sentir; es decir, del mundo vida de quienes lo han pensado, lo han controlado y por supuesto, lo han acompañado de sus propias acciones dándole sentido: "el mío, el vuestro, el tiempo de los aztecas y el tiempo de los occidentales, el tiempo de las ballenas y el tiempo de las abejas; es decir, las variedades de tiempos particulares o tiempo para un sujeto (...) también todos los tiempos particulares de cualquier naturaleza" (Castoriadis, 2003: 25)⁹.

Ese tiempo subjetivo, particionado en tantos fragmentos como individuos existan, da cuenta de la propia creación simbólica del sujeto que por su esencia misma descentra las presiones del imaginario colectivo. Esta creación simbólica subjetiva está en el sujeto frente al colectivo como efecto de la multiplicidad, de las posibilidades creativas y puede interpretarse de dos formas: Como la mismidad en cuanto esencia y sentido propias del sujeto que en su libertad de ser y hacer, de imaginar y sentir que lo ha creado, y como la alteridad, en cuanto a la presencia – esencia de otro que está frente a mí, que establece la relación alter / ego; que es.

En su naturaleza, el hombre requiere de otros. En lo cotidiano no existe el solipsismo pues el hombre, el individuo es parte de un colectivo, de una organización que conforma un sistema que desde un engranaje propio desarrolla una serie de acciones en cadena que llevan a la centralidad aún sin perder el descentramiento: el sujeto es, pero a la vez pertenece, aporta y reconoce al grupo; el sujeto es grupo, es colectivo, es social.

El tiempo del sujeto "es" en cuanto fragmentación. Pero en la relación con el tiempo de alter, se convierte en tiempo social, tiempo objetivo, tiempo de sentido colectivo: el mío, el tuyo, el de todos, en una simbiosis de sentidos y de significaciones"¹⁰.

El tiempo es inseparable al ser y en esa medida podría pensarse que existen tantos tiempos de sentido como seres que vivan; entonces, podría también hablarse de categorías del tiempo. Pero si el tiempo es uno sólo, si el tiempo es, en su condición de constructor del tiempo es el sujeto quien lo define, lo categoriza, lo controla.

Estas categorías asumidas como pasado, presente y futuro se asocian a horizontes temporales en cuanto acciones, recuerdos y experiencias que desde lo subjetivo permiten entender el tiempo categorial objetivo.

Hay límites de tiempo que le llamaremos horizontes en las categorías: el presente permite un acto en el instante mismo del hecho en un lugar determinado y no en otro; ello lleva implícita la marca simbólica y cultural del grupo cuando se reconoce desde el inconciente que existe una acción concreta en un lugar determinado y con una duración precisa, con unos ritmos y periodicidades que permiten pensarlos desde la cotidianidad; estos ritmos y periodicidades dan la sensación de un tiempo pautado, que garantiza la sucesión normal, la continuidad, lo rutinario del tiempo, los hechos, las acciones. Así, el sujeto no piensa el tiempo, lo vive, lo consume, lo hace cotidiano.

Esa cotidianidad temporal pautada por el imaginario colectivo le permite al sujeto comprender de manera inconciente que hay actos de vida y de interacción para la casa, la oficina o el parque; ellos se desarrollan de diferentes maneras en la mañana o en la noche, en semana o en festivos de acuerdo al horizonte temporal simbólico: se participa del trabajo o del ritual, de la fiesta o del descanso.

Se piensa entonces que el tiempo, con sus categorías y sus límites no es más que una metáfora de la cotidianidad que le indica al sujeto qué hacer para participar como aportante en el colectivo, para hacer de su subjetividad un elemento de los psicobiosocial del grupo.

Entender los horizontes temporales equivale a comprender el tiempo: lo que es, lo que está siendo y lo que fue; es el interinstante que debilita el presente en pos de un futuro que cuando es, en la simultaneidad del acto de ser, se convierte en pasado dejando atrás la sensación de lo nuevo, de lo que está siendo, de lo que fue.

Ahora igual que otrora, el tiempo puede verse lineal, siempre hacia adelante, sin detenerse porque si lo hiciera, la realidad de horizonte temporal perdería su sentido, no habría futuro; habría un siempre presente y se perdería además la sensación de interinstante, porque ya no existiría la incertidumbre de futuro. Entonces, si hay un eterno presente, si el tiempo no fluye, no se llega a la categoría de pasado, de tiempo usado, agotado; de tiempo gastado.

Pero la realidad es otra. El tiempo no se detiene, no se reversa, sigue su marcha lenta hacia la infinitud, creando sensaciones de inseguridad, incertidumbre y hasta de temor en el sujeto; sensaciones que se mueven en el límite pues estar cerca de él es permanecer en el presente muy cercano al futuro y éste pertenece a lo desconocido; o estar muy cerca del pasado y de éste queda la certeza del no cambio.

Todo acto realizado, toda palabra pronunciada son elementos del pasado y allí permanecerán; sólo intentarán cruzar el horizonte hacia el presente con los registros mnémicos del sujeto; como metáfora del movimiento del tiempo: hoy se "vive" de nuevo lo ya vivido, lo que permanece en la memoria¹¹.

Traer el pasado al presente mediante los recuerdos mnémicos es simular "mover" el tiempo y con ese símil al sujeto, desde un pasado hecho presente sobrepuesto en el presente que está siendo, incita a un cambio en el sujeto utilizando como basamento ese presente que es real, el que está siendo; si no se logra este cambio, esta conciencia de horizonte temporal, no es posible percibir el tiempo como tiempo,



como presente, como pasado; el sujeto se pierde en la medición del tiempo, en la realidad de éste y permanece en el pasado como metáfora del presente. No cambia el tiempo en el sujeto y por lo tanto éste no cambia en el tiempo social; se altera la sincronía del tiempo objetivo.

Entonces el tiempo en la vida del individuo, del grupo social, tiene su propia significación: en sus categorías de pasado, presente y futuro, significa hechos, acontecimientos, sueños y memorias vividos en un instante del presente, que llegan y se marchan velozmente en un juego indescifrable de futuro y pasado pues cuando se piensa y se sueña, se es futuro y cuando el sueño es, pasa ese futuro por el filtro del presente y se pierde en el pasado.

El presente es. Desde esta afirmación se mira ese presente como la metáfora del tiempo que está siendo, que sin necesidad de cuantificarlo ni de cronometrarlo está ahí, agotándose en el instante mismo en que el que fue futuro ya pasa a la categoría de pasado pero que igual, puede hacerse de nuevo presente cuando se retrae. El presente es el interinstante hecho puente entre el futuro y el pasado o entre el pasado y el futuro.

El pasado ya no está como presente, se ha vuelto historia y posiblemente añoranza o dolor o en otros casos, puede no recordarse, rechazarse. El futuro conserva la novedad, la incertidumbre, la expectativa por lo nuevo, por lo suceder que cuando sucede, se desvanece como futuro y se convierte en historia y con ella en memoria, en huella.

Si el tiempo es irreversible, la memoria actúa como la huella que ancla el hecho en el tiempo, manteniendo un eterno presente en el pasado; pues la imagen del recuerdo permite anclajes mnémicos siempre presentes; se convierten en tatuajes simbólicos de la historia, de la cotidianidad que en el interinstante pasan a ser pasado.

Si el tiempo genera movimientos que producen cambios en el horizonte entre pasado, presente y futuro apoyado en la memoria, es posible observarlo como sistema puesto que también los sistemas son movimiento. El movimiento genera cambios, transformaciones, nada permanece como es¹², pero el tiempo está ahí, pues fuera del cambio no hay tiempo; el ir y venir, el regresar o reconstruir no contradice el tiempo, genera un cambio y desde el cambio permanece el tiempo.

En los sistemas existe una sensibilidad especial para las transformaciones, para los cambios; entonces, a partir de esta idea, se hace necesario hablar del tiempo como categoría, como concepto, como elemento que está ahí, en la transformación del sistema, se hablaría de un antes y un después, de un presente con significaciones y metáforas y un antes con recuerdos, con esencia, con sentido; un futuro con expectativas de transformación en las categorías temporales.

¿Si el presente es, el pasado fue, entonces no hay reversibilidad en el tiempo? El presente es irreversible simplemente porque es, es un instante que minuto a minuto va muriendo para convertirse en pasado, tiempo que a la vez dejó de ser futuro pues ya llegó, ya es presente y en un instante será pasado eterno.

El tiempo es irreversible pero sobrepone sobre sí mismo un antes y un después dándole sentido a las transformaciones y a las categorías temporales.

En los sistemas que se desintegran, se reacomodan, se reorganizan y se recomponen para continuar el movimiento poético, el tiempo es un instante que provoca cambios, transformaciones, "deja espacio para reacomodaciones de irreversibilidades en reversibilidades de orden superior y viceversa" (Luhmann, 1991:63), es continuo movimiento, va y viene sin detenerse nunca, se reacomoda, se recompone mediante transformaciones

y continúa su fluir; el tiempo sigue siendo a pesar de las transformaciones.

El individuo que sale de su contexto, de su realidad, de su lugar, experimenta una recomposición en su pensamiento, en su sistema simbólico, en su imaginario; el tiempo se regresa a su lugar mediante “los recuerdos del alma” como lo diría Santo Tomás y él, el individuo, vuelve a su lugar, a su realidad, reorganiza su pensamiento, su sistema simbólico y entonces, el tiempo sigue siendo su tiempo pero ya de manera diferente; ahora tiene otra connotación: hubo un movimiento, una transformación y a partir de aquí, continúa el tiempo como fluido, sin detenerse, dispuesto a otras transformaciones, atento a los movimientos autopoieticos del sistema.

El individuo continúa su marcha hacia él, sin alcanzarlo, pero siempre en una interacción dialógica, de afectación, de continua relación. Hombre y tiempo caminan uno detrás del otro hacia el infinito.

3. Tiempo y educación

“¿Sobre qué imágenes y propiedades temporales se construye ó constituyen la realidad educativa?”

Clara Romero P.

El acto educativo como elemento importante en la formación del individuo en la sociedad, pensado en y para el otro, dígame individuo, sociedad, familia, etc., para cumplir las metas formadoras de sujetos interactuantes en su grupo social, debe estar unido a la categoría tiempo: cronológico, escolar, presente y futuro, tiempo histórico, social y cultural, desde donde se propicie la búsqueda de sentido temporal del sujeto como tal, con enfoque social y colectivo. Para tal efecto la educación deberá mostrar claramente la vinculación con el tiempo educativo y social.

Es pertinente tener claro que en la educación existe el tiempo subjetivo y biopsicosocial; el tiempo de la enseñanza, del aprendizaje y el tiempo escolar;

temporalidades claves en la formación de individuos con conciencia social e histórica, con lógicas críticas de la realidad como sujeto inmerso en un grupo social.

La educación como acto y como proceso en tanto invención humana, también está unida al tiempo. Es que el tiempo, como “Hilo encadenante” (Fericgla, 2002) va uniendo, uno a uno, todos los procesos del hombre dando cuenta del principio y del fin, de los actos, de las construcciones y a la vez, de los tiempos en el tiempo del individuo.

En su individualidad dependiente de un colectivo simbólico y cultural, el hombre está sujeto a tiempos de sentido que le marcan qué hacer, cómo y dónde hacerlo. Así entonces, el grupo social indica secuencialmente los acontecimientos de la vida de acuerdo a la cronología de la existencia como individuo y como ser social: Hay un tiempo para el nacimiento y para la muerte, para la socialización y para la soledad, para el trabajo y para el descanso, para el amor y para el desamor. Y el tiempo, ese interinstante que es el presente va permitiendo que cada uno de éstos acontecimientos en la vida del individuo se vayan dando uno a uno hasta que de manera no reflexionada, llegue a la completud, no como ser humano porque ya lo es, si como ser social en cuanto que ha cumplido todos los procesos desde el imaginario colectivo; es el tiempo pautado desde el que se esquematiza, se organiza y se controla la vida social a través del tiempo objetivo.

La educación en la vida del sujeto no escapa a éste esquema temporal. Como proceso y como acto está pautada desde el tiempo social al interior del grupo: la vida misma es un continuo proceso de aprendizaje, de enseñanza, de ordenamiento de ideas. Como acto, la educación también tiene sus momentos, sus esquemas: continuamente se están desarrollando actos educativos desde la cotidianidad y desde la institución; hay tiempos pactados, sujetos a un cronograma: tiempo para iniciar y termi-



nar sesiones, para el recreo, para la lúdica; para hablar y para callar, para la actividad y para el descanso; hay tiempo libre.¹³

Es válido hacer la diferencia entre educación e instrucción como preámbulo para entrar en la reflexión acerca de la educación en el tiempo, pues educar no es lo mismo que instruir, que adiestrar. Cuando se educa, se cuestiona, se reflexiona, se busca formar sujetos críticos; cuando se deja lo educativo se pasa a lo meramente instructivo, al adiestramiento, a la repetición de una información solamente que permite el desarrollo de habilidades en un campo específico en el que sólo existe la imposición de formas sin reflexión, caso propio de los animales; en la educación se reflexiona, se cuestiona, se critica, se busca el desarrollo humano. A los hombres se educa.

Como producto social y cultural la educación a través del tiempo ha tenido procesos, momentos, estadios diferentes, pero siempre con un fin determinado: Intentar dar respuesta a los interrogantes acerca del hombre, el tiempo y el universo, interrogantes que se han ido respondiendo a través del tiempo histórico pero con respuestas inacabadas en el tiempo mismo y en el tiempo biográfico.

La educación en sentido abarcante y totalizador de los procesos mentales, sociales, culturales y simbólicos del sujeto desde su propio ser como individuo hasta la dimensión de hombre en el sentido amplio de su significado, hace presencia en los procesos de éste como elemento de formación permanente a través de su vida desde lo personal, cultural y social; educación que debe estar fundamentada en el respeto por la persona humana, reconociéndole su dignidad, sus derechos como individuo que conforma un grupo social y que protagoniza y vivencia procesos históricos, políticos, económicos, sociales y culturales en un tiempo y un espacio.

A través de la historia, la educación en su carácter de universal ha estado presen-

te en todas las comunidades y sociedades humanas¹⁴; tornándose en una necesidad cultural en cuanto que es "necesaria para la continuidad de la vida social como reproducción biológica, subsistencia económica, comunicación simbólica y regulación social" (Diccionario antropología, 2000: 170) por lo tanto, la educación debe ser impartida/recibida como agente que permite a los niños, jóvenes, adolescentes y en circunstancias particulares a los adultos una participación apropiada y justa al grupo social y cultural al cual pertenece, con temporalidades acordes a la época y con ella a las necesidades del grupo a través del individuo: el tiempo del aprendizaje era el tiempo mismo de la actividad, de la labor, del trabajo, tal como sucedía en las sociedades antiguas, agrícolas-domésticas. En Grecia el tiempo destinado para la formación de los sujetos era sólo para ello y con objetivos de aprendizaje específicos: se educaba para la guerra, para el deporte, para el arte o de acuerdo a las necesidades de la ciudad- estado. A partir del siglo XIX y hasta hoy y con los cambios propios de cada momento histórico, la educación ha sido ajustada a tiempos y espacios específicos para la actividad educativa.

Desde las sociedades mas simples hasta las mas complejas, la educación ha estado presente entre sus miembros, a partir de formas y procesos de acuerdo al momento histórico y cultural: en las sociedades sin escuela y aún con escuela pero con miembros que no asistían a ella, la instrucción se daba en la casa o en contextos apropiados a partir de la experiencia de ancianos y/o adultos con experiencia, centrando la enseñanza en habilidades para el trabajo, conocimiento de la naturaleza, relaciones de convivencia y "modelos de virtud en contextos de actividades económicas, rituales, y recreativas" (Diccionarios antropología, 2000: 170).

Más adelante en la historia, en sociedades con organización doméstica con

producciones agrícolas, el proceso enseñanza/aprendizaje se da en el campo de trabajo directamente, en el que los niños y jóvenes participan de las actividades productivas y van aprehendiendo el conocimiento de manera gradual en compañía de los padres y/o hermanos mayores. En el campo artesanal se habla de aprendizaje que va al taller a recibir instrucción en el campo laboral de quien tiene experiencia con el fin de insertar al joven en el mundo productivo y económico de la sociedad.

Se tenían también otras formas de enseñanza a través de la filosofía, de las artes, la poesía, la oratoria y la guerra misma, como sucedía en las civilizaciones de Grecia y Roma, en la plaza pública, en el gimnasio o más tarde en la llamada universidad, siempre con la idea de elevar el espíritu del niño y del joven a partir del conocimiento y la sensibilidad hacia la naturaleza, el cosmos y la sociedad, además de la búsqueda de respuestas acertadas a la pregunta por el hombre, su origen, su destino y su fin. Acompañaba a ésta pregunta la observación del hombre en el grupo social y la interrelación con el mundo.

En el siglo XVI para algunas sociedades urbanas en Asia, Cercano Oriente, Europa e incluso América (imperios Inca y azteca) la instrucción estuvo enfocada a “aprender a leer las textos religiosos tradicionales”. Para el siglo XIX la enseñanza se hace en la escuela, con aulas organizadas por edad, en la mayoría de las sociedades por sexo, con un esquema estandarizado “homogenizado” como lo diría N. Luhman, en la que se visualiza un proceso con connotación burocrática y de poder.

El tiempo está en todos los actos humanos, la educación como uno de ellos está acompañada por éste de manera permanente, intangible, asociado a los aprendizajes; desde aquí se evidencian los horizontes temporales en la relación dialógica que se da entre individuo y sociedad, maestro-alumno desde su condición de seres individuales en un contexto histórico y cultural. Se piensa entonces en la

dualidad maestro-alumno como alter-ego autorreferentes en el tiempo y para el tiempo en tanto que los horizontes temporales dejan marcaciones en la memoria de estos actores en el acto educativo.

El tiempo educativo es un eterno presente en cuanto que como tiempo es. En cada acto o proceso educativo siempre hay un presente; en cada aprendizaje hay un pasado en referencia a que lo asimilado, lo aprendido en el instante del presente queda en la memoria del pasado con la posibilidad de regresar al presente como aprendizaje, como hecho realizado, como lo que ya fue pero quedó en mí como sujeto.

No se habla precisamente de la memoria, del recuerdo; se habla del conocimiento que es, que quedó en el ser, que lo utiliza en su cotidianidad; conocimiento aprendido, conocimiento acumulado que puede variar con el tiempo, ajustarse a las condiciones del saber mismo en función del sujeto en cuanto sujeto social. Como el tiempo, el conocimiento tiene movimiento en el tiempo mismo y se ajusta a los cambios sin perder su esencia. El conocimiento aprendido permanece en el tiempo, tiene su propia temporalidad.

La educación desde la institución se entiende como temporal desde los horizontes: El infante vive su presente continuamente, en los años de escuela va fortaleciendo su pasado desde el presente que agota a cada instante mientras proyecta su futuro en la expectativa del después de la escuela como institución.

Pero en el proceso educativo institucional el individuo no está solo. Allí está el maestro, con su propio mundo simbólico, con su propio sentido de la educación, del proceso que se va haciendo y de cara al futuro frente a la educación, los dos actores, alter y ego, con intereses diferentes, con sentidos del presente que se distancian entre sí y con sueños de futuro que difícilmente se encuentran, pues como sujetos individuales tienen sus propias temporalidades, sus propias sensaciones,



sus propias condiciones; el encuentro se propicia como sujetos sociales en los que cada uno de ellos hace su aporte individual al grupo, pasando de ser temporalidades subjetivas a temporalidades de grupo social, objetivas. Son entonces en su subjetividad, autorreferentes.

En este proceso, con realidades temporales de sentido diferentes, alter y ego se debaten en su individualidad temporal simbólica en el juego que para ellos tiene el tiempo educativo institucional: Un tiempo cronometrado, programado, pautado, con resultados homogenizantes. Es el maestro el que dirige, es el estudiante el que se acomoda al maestro; es algo así como el futuro del aprendiz ligado al presente del profesor.

La pregunta es entonces: ¿Sobre qué imaginario construye su futuro el estudiante? ¿Desde el propio, el subjetivo? ¿Desde el del maestro? ¿Se logra la simbiosis entre ambos? En el caso del profesor hay cotidianidad, en el del estudiante hay expectativas, temores, incertidumbre que en el juego de presente-pasado permanecen, se anclan y en muchos casos establecen un sin sentido del tiempo educativo aun-

que el cronograma de conocimientos se cumpla a cabalidad.

Diferente sería cuando ese mismo tiempo educativo, el gastado en los procesos, el aportado en las actividades permanece de manera infinita en el mundo vida del sujeto-estudiante a través de la memoria de lo aprendido.

Así podría hablarse de la infinitud del tiempo de la educación, pues permanece con el individuo, ya no como memoria sino con sentido de la vida, como un pasado que permanece en el presente sin intención de moverse hacia el futuro, pues perdería su esencia de tiempo de lo aprendido, tiempo de conocimiento, tiempo aportante al grupo social desde el sujeto, donde un yo se funde con el nosotros y juntos, desde la infinitud del tiempo, marchan con el tiempo hacia el tiempo mismo pues él siempre va adelante y el hombre, de manera incansable va en pos del tiempo, ambos sin detenerse.

Tiempo y hombre en el espacio, continúan su camino hacia el infinito en un permanente diálogo silencioso, infinito como el tiempo mismo.

Bibliografía

- Castells, M. (2006). La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Volumen III: Fin del Milenio. Siglo XXI. México.
- Castoriadis, C. (2003). Tiempo y creación. En *Anthropos*. Huellas del conocimiento. No. 198, Barcelona. Compilación de la Conferencia dada por el autor en el Coloquio. "Tiempo y devenir" en junio de 1983.
- Fericgla, J. (2002). El hilo encadenante o tiempo en las culturas. Conferencia impartida en el aula D'Humanitats, del Ayuntamiento de Girona (España), el 12 de marzo de 2002, dentro del ciclo temático: "El tiempo y el ser humano". (Consultado en septiembre 2 de 2007). www.etnopsico.org
- Fraisse, P. y GOODY, J. (1974). Tiempo. En *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Tomo 10. España: Aguilar, 325-339.
- Giddens, A. (2002). *Sociología*. Madrid, Alianza editorial.
- Luhmann, N. (2007). *La sociedad de la sociedad*. México: Herder.
- Luhmann, N. (1991). *Sistemas Sociales. Lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropos.
- Ospina, L. (2003). Escuela y tiempo libre. En: *Lúdica pedagógica*. N° 8, Universidad Pedagógica Nacional.
- Romero, C. (2000). *El reconocimiento del tiempo educativo*. Barcelona, Aguilar.
- Sacristán, M. (2007). *Lecturas de filosofía moderna y contemporánea*. Madrid: Trotta.

Villegas Botero, F. (1994-1995). La historia del tiempo. Revista La Hoja, N° 27, diciembre/enero. P.30-33. Medellín.

Referencias bibliográficas

- 1 El artículo presentado corresponde al informe final de la investigación hermenéutica que tuvo una duración de tres (3) semestres y culminó en octubre de 2008.

En el proceso, a la vez que se abordaba el tema desde los diferentes autores, se realizaba trabajo de campo con diferentes actores para lograr contrastar el concepto y el sentido del tiempo, a partir de la sensibilidad y la memoria subjetiva, con miras a un análisis colectivo, para finalmente llegar a reflexiones en el contexto educativo, propio de la maestría.

- 2 A través de la historia el concepto tiempo ha tenido diversas concepciones, todas ellas ligadas al momento histórico y al contenido simbólico de quienes lo piensan; por lo tanto se leen y se escuchan varios conceptos: en el Diccionario Enciclopédico Norma se lee: "El tiempo es la duración de las cosas sujetas a cambios; es parte de esta duración; es sucesión continuada de momentos que constituye el devenir de lo existente; es el devenir del mundo subordinado a un principio y un fin, en oposición a la idea de eternidad; es parte de la vida de un individuo comprendida entre límites más o menor indeterminados..."

Durante el proceso de investigación se escucharon conceptos como: "El tiempo es una sucesión de instantes", "es un fluido que corre son detenerse", "es un recuerdo", "es un instante", "es un poema en el recuerdo o un dolor en la tragedia", "es lo que me demoro realizando una actividad", "no lo se, me da miedo pensarlo". Lo anterior se resume en el pensamiento de San Agustín: "¿Qué es el tiempo? Si nadie me lo pregunta, lo sé, pero si tengo que explicarlo a alguien, entonces ya no lo sé" (Confesiones, 4. Citado por Fecicgla: 2002).

- 3 Joseph María Fericgla reflexiona acerca de la diferencia entre, cuantificar el tiempo y sentirlo, cualificarlo: "En la China tradicional se apreciaba hasta tal punto la cualidad del

tiempo que éste vector constituía al pilar central para ordenar la vida. Cada tiempo con sus propias cargas que lo determinaban, llegaba, pasaba y volvía a llegar, se marcha de nuevo para regresar otra vez ¿Para qué cuantificarlo meticulosamente si lo importante era lo que sucedía en cada período? (...) cada parte del ciclo anual está marcado por una suma de sabores y perfumes que, mezclados con determinado estado de la conciencia particular, sitúan cualitativamente el tiempo". (Fericgla, 2002:6); es así como los chinos construyen el imaginario del tiempo, desde la sensación.

- 4 Los egipcios basaron la medición del tiempo en el río Nilo, el año era dividido en 3 grandes épocas: Ajet de inundación, Pert de siembra y Shemir de cosechas
- 5 Los egipcios también asociaron el tiempo a la repitencia de los fenómenos de la naturaleza. Observaban la secuencia del zodiaco, constelaciones que aparecían rítmicamente y les marcaban con precisión los 12 meses que hoy conocemos como calendario; entonces, la bóveda celeste era su techo y les marcaba el ritmo de la vida y de las actividades. Cada constelación era celebrada en su aparición como el comienzo de un nuevo mes por los esclavos.

La observación de la repitencia de los fenómenos naturales causaba impacto en los individuos, posibilitando construcciones simbólicas colectivas que le dieron sentido a rituales, fiestas y celebraciones que aún hoy, existen. En los países agrícolas asiáticos, luego de largas jornadas de trabajo, los esclavos de la Media Luna Fértil se tiraban en el suelo, boca arriba, a conversar, cantar, observar el cielo y la luna la cual fue su inspiración: "Al verla morir y resucitar de nuevo, la creyeron diosa y decidieron celebrar en su honor: el Novilunio fue el primer domingo de la civilización agrícola, un día de descanso tras 27 o 28 días de trabajo" (Villegas Botero, 1994-1995:31). Hoy el Novilunio marca el comienzo de los meses chinos, judío y musulmán.

- 6 Para hablar de tiempo, cambio y movimiento, Manuel Sacristán considera que hay "cambio en la cosa que está cambiando" e invita a examinar allí el movimiento y el cambio pero de manera esencial, la percepción de tiempo y cambio en el sujeto: "Pero

sin cambio no hay tiempo, pues cuando no cambiamos en nuestro pensamiento no advertimos que estamos cambiando, no nos parece que el tiempo ha transcurrido (...) omitiendo el tiempo intermedio. Por eso, así como no habría un tiempo si el ahora no fuere diferente (si no uno y el mismo), así se piensa que no hay un tiempo intermedio cuando no se advierte que el ahora es diferente. Luego es evidente que el tiempo no es movimiento, pero no hay tiempo sin movimiento" (Sacristán, 2007:279).

- 7 La sociedad crea su propio mundo con sus significaciones y simbolismos, imaginarios y representaciones sociales colectivas, ligadas al tiempo y al espacio propio de su grupo, de su institución, de su comunidad-. Esto se visualiza en la medición y organización del tiempo en los monasterios en el Siglo XIV. Fueron los monjes los primeros que intentaron organizarlo y medirlo para las actividades del día y de la semana (Giddens, 2002: 146). Hoy se hace en todas las organizaciones y conglomerados para organizar tiempos, actividades y reuniones. Cada uno de los miembros del grupo lo conoce, lo acepta inconscientemente, lo entiende y lo vive. Se habla de tiempos sociales.
- 8 En sus estudios de finales del milenio pasado, Manuel Castells centra su atención en los cambios sociales, y con ellos económicos y políticos que traen consigo los desarrollos tecnológicos, producto éstos de procesos independientes como son la revolución de la tecnología de la información, la crisis económica y la reestructuración del capitalismo y el estatismo, y el florecimiento de nuevos movimientos sociales y culturales. Los efectos de la conjunción de estos tres elementos traen como consecuencia cambios fuertes en la dinámica mundial: la sociedad red con nuevas relaciones de economía, nuevas formas culturales en cuanto lo tecnológico virtual informacional, lógicas que cambian los esquemas de la vida social, política, económica y con ellos el sentido de lo cotidiano del sujeto y del grupo social.
- 9 Cornelius Castoriadis reflexiona en torno al tiempo subjetivo o tiempo "de un ser para sí" o fenomenológico en tanto tiempo del individuo. Lo piensa desde el sujeto en un espacio, en un mundo o dimensión del mundo en el que muchas cosas podrían aparecer y realizarse desde lo cotidiano o lo trascendental, lo fenoménico.
- 10 Castoriadis llama a éste Tiempo General. En él coexisten varios tipos de tiempo con igualmente varios tipos de sentido.
- 11 Esa memoria se hace presente cuando en el acontecer cotidiano del tiempo colectivo es necesario el diálogo metafórico del tiempo del sujeto, viene el movimiento simbólico del tiempo a través del recuerdo intersubjetivo. Así, la memoria hace "Sentir" el tiempo en los sujetos, en el colectivo y lo trae al presente desde intereses particulares. Lo muestra el siguiente texto tomado de un póster publicitario en uno de los centros comerciales en la ciudad de Medellín: "Dicen que a las palabras no les pasa el tiempo. Tienen razón. El Sí que nos diste hace 15 años aún late en nuestro corazón como el primer día. En Avianca Plus, lo mejor que nos pudo pasar fue que hace 15 años nos dieras el Sí. Hoy queremos decirte que vamos a luchar para que éste compromiso perdure y sigamos felices por siempre" (Centro Comercial "Los Molinos". Octubre de 2008). Mover la memoria en éste aviso publicitario es traer el pasado al presente y pensarlo hacia el futuro.
- 12 Según Luhmann, la Teoría de Sistemas que tenga que ver con la realidad debe partir de que todo cambia, nada permanece como es, todo se transforma. En los sistemas existe una sensibilidad especial para transformar; por lo tanto mirar el tiempo desde la teoría de sistemas tendría que hacerse como categoría o como concepto agregado para las transformaciones. Para los sistemas, según Luhmann, no es suficiente el concepto de medida de un antes y un después. "El tiempo no se presenta como indiferente con respecto a un adelante o un atrás a partir de cualquier punto" (Luhmann, 1991:63).
- 13 Pensar en el tiempo libre y en el uso de que de él hacen los individuos resulta interesante si se tiene en cuenta que éste está asociado a la felicidad, a la tranquilidad, a lo que es agradable, y a la libertad. La educación tiene un gran reto en este campo, reto aplicable tanto a la enseñanza del manejo del tiempo libre a los estudiantes dentro de la institución como fuera de ella. Este sería tema de otro ejercicio investigativo dada la



importancia que representa en la formación integral del individuo.

- 14 A través del tiempo, la educación ha asumido diferentes roles en las distintas sociedades, dándole varios matices y grados de importancia así como ha tenido unos y otros procesos y desarrollos; por tanto, es posible visualizar diversos conceptos y definiciones acerca de la educación y su proceso históri-

co: Según el diccionario, la educación es la “enseñanza y formación que se da a niños y jóvenes”. Es también la acción de educar: “Desarrollar o perfeccionar las facultades y aptitudes del niño o del adolescente. Enseñar, instruir, dirigir”. Educar es también “un término general para los procesos sociales que facilitan el aprendizaje en las comunidades humanas”.



La imagen de futuro de los maestros¹

MARÍA ELENA BEDOYA SALAZAR²

Resumen

En el marco de las experiencias vividas, y en los estudios realizados por diversos autores al nivel del pensamiento latinoamericano, se puede pensar en un trabajo que de cuenta, desde el análisis, la función social del maestro dentro de los sistemas sociales actuales, que posibilitan pensar cuál es la imagen que éstos tienen del futuro, partiendo de la tensión que se ha ido consolidando entre el estado y el maestro, dado que el primero desvaloriza al segundo, donde los indicadores de esta tensión, se encuentran en la sensación de malestar por parte de los docentes y el principio de autoridad que quiere ejercer el estado, como lo señala Gavilán, (1999: 225)...el cambio de los roles tradicionales asignados a la familia y el desplazamiento de muchas responsabilidades al docente y la desvalorización que en esta interacción hacen los padres de familia; la violencia que se crea en un sistema que obliga a la permanencia del estudiante sin garantizarle una salida laboral; los bajos salarios comparados con los ingresos de otros profesionales y con las necesidades reales y la desvalorización de que son objetos por parte de las autoridades ministeriales o gubernamentales.

El presente artículo tiene como propósito aproximarnos a la comprensión del sentido que tiene para los maestros sus prácticas pedagógicas, desde la imagen de futuro, entendiendo que el oficio de educar es un reto que se orienta tanto a la supervisión de las políticas gubernamentales, como a la consolidación de estrategias y proyectos que nos permitan superar las necesidades y emergencias que se nos presentan en la historia. Por tal razón, más que ser un conjunto de anécdotas que reflejan la imagen de los docentes, está encaminado a poner sobre el tapete el esfuerzo que se realiza para construir el futuro, futuro que nos permite avanzar en la construcción de un pensamiento original para un mejor abordaje de las coyunturas culturales e históricas.

Palabras clave: educación, maestros, futuro, imagen.

The image of future teachers

Abstract

Within the framework of the experiences and studies conducted by various Latin American authors, one comes to realize the social function of the teachers within the wider social network. This helps one to think about the image that the teachers have of the future, beginning with the tension that has been increasing between the state and the teacher, given that

1 Recibido: noviembre 25 del 2008. Aprobado enero 24 del 2009.

2 Nacionalidad, colombiana. Docente e investigadora. Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales.

the first devalues the second, where the signs of the tension are found in the discontent of the teachers and the power that the state exercises, as Gavilan stated (1999: 225)... The change of the traditional role assigned to the family and the handing over of many responsibilities to the teacher and the lack of appreciation of the parents, the violence that is created in a system that obliges students to remain at school without any guarantee of a job; the low salaries compared with those of other professionals and yet with real needs and the devaluation of being seen as objects by the governmental authorities.

The purpose of the present article is to lead us to an understanding of the meaning of teaching and its future for the teachers, understanding that the task of education is a challenge that is orientated by governmental policies and a consolidation of strategies and projects that allow us to overcome the needs and emergencies that present themselves. For this reason, more than a collection of anecdotes that reflect the image of the effort made to construct the future, a future that permits us to construct original ideas for a better approach to cultural and historical difficulties.

Key words: education, teachers, future, image.

Introducción

Para comenzar es pertinente zarpas desde un punto nodal base que permita la proyección del andar de esta intención. Ese puerto no es otro que la pregunta por la educación. Pregunta que permite situarla como un ejercicio práctico y conceptual en el que se comparten imágenes de la cultura y las experiencias vividas con otros individuos y con el entorno en el que devienen los seres sociales y naturales.

Para poder darle contenido a esta definición es importante alimentarla con imágenes que permitan pensar el momento histórico de la educación de manera amplia.

La imagen Kantiana de la educación en términos ilustrativos del ser y del deber ser, se expresa en la siguiente cita: "La educación es la aspiración a la felicidad, la preferencia sobre el hecho de merecer ser feliz del que la razón hace la condición suprema, se ha hecho hasta ahora de esa aspiración el principio de la educación y de las predicaciones del pulpito (Kant, 1999)"².

El sentido de la educación en primera instancia es permitir alcanzar la felicidad

(esta felicidad es entendida desde una perspectiva ética), la cual sólo se logra mediante la adquisición de conocimientos brindados por la educación y la adquisición de experiencias vividas otorgadas por el compartir con los otros; donde el conocimiento cumple una doble función: alimenta el espíritu individual y permite la construcción colectiva de un mundo por venir³. El sentido de la educación bajo esta premisa es educar para transformar y transformarnos dentro de una estructura social y cultural dinámica.

La pregunta por la educación, nace de la necesidad de fortalecer los procesos creativos y de transformación que la sociedad, la cultura y el ser humano en su inmanencia, ha ido consolidando, puesto que el principio fundamental de todo ejercicio educativo es avanzar hacia el futuro. No hay futuro posible si no hay una educación, y no hay educación posible si no hay pedagogos que la hagan viable, tanto en su ejercicio práctico como en su construcción teórica, donde el devenir histórico se hace base primordial en la constitución de un proyecto pedagógico que busque en el por venir, ubicar al maestro en una perspectiva que le permita reflexionar (tra-



bajo hermenéutico⁴), de manera crítica y constructiva, sobre el origen y naturaleza de la educación, y sobre todo, ver a ésta en su proceso histórico y en su devenir epistémico, para crear una perspectiva que fortalezca su perfil humanista, pedagógico y filosófico.

Si partimos de la pregunta: cuál es el sentido de las prácticas pedagógicas, en las actuales condiciones de crisis e incertidumbre que experimentan las instituciones educativas y, en particular, los maestros⁵, es probable que el sentido de lo educativo en tanto una posible comprensión pueda vislumbrarse como el objetivo mismo de la del quehacer del maestro. Pero si partimos del hecho de que no se puede estar con otro sin educarlo, la educación se aleja del carácter institucional para convertirse en un ejercicio social, y bajo esta premisa no podemos evaluar que tanto de lo enseñado o de lo aprendido es realmente utilizado para crear conocimiento y transformar la realidad, pero si podemos acercarnos a la imagen y el sentido que ponen en juego los maestros en el ejercicio educativo.

Ese ejercicio que pone en juego el maestro es el resultado del conocimiento que ejerce, y el conocimiento es un cúmulo de experiencias sistematizadas susceptibles de contrastación con un entorno determinado, lo cual se traduce en el hecho de que todo aquello que encaja con unos patrones simbólicos, ideológicos y morales de una sociedad, es parte y deviene educación⁶. Pero si hablamos de creación del conocimiento estamos hablando de una transformación social que se objetiva en el desarrollo mismo de la sociedad, puesto que, la educación, en su forma ideal, procura que sucedan acontecimientos nuevos en el seno de la cultura que permitan la ampliación del conocimiento y, al mismo tiempo, sean susceptibles de ser investigados, ya sea porque ese conocimiento creado transforma una parcela de la realidad social que hasta ese momento no había sido modificada, o porque descubre un trozo

de realidad que no había sido investigado y que se vuelve relevante para entender porque somos como somos.

Por ello uno no puede estar con otro sin educarlo, pero para educarlo primero hay que escucharlo. Ese saber escuchar para educar es lo que edifica una comunidad, o como lo expondría Turner (1988)⁷ “¿Qué es entonces una comunidad?, es una relación entre individuos concretos, históricos y con una idiosincrasia determinada, que no están segmentados en roles ni en posiciones sociales, sino enfrentados entre sí un poco a la manera del yo y el tu”.

Esta imagen de enfrentamiento se da porque los individuos culturalmente no han aprendido el valor de encontrarse con el otro, esto se deriva “Habíamos adquirido la costumbre de situarnos unos con respecto a otros en escalas sociales, de calificación, de ingresos, de educación o de autoridad; hemos reemplazado esa visión vertical por una visión horizontal: estamos en el centro o en la periferia, adentro o afuera, en la luz o en la sombra” (Touraine, 1998)⁸

Para lograr tal fin, es necesario, pensar hacia donde va la educación, y con ella, cuál es la imagen de futuro que tienen los maestros, para poder pensar, cuál es el sentido que estos tienen de la educación.

¿Cuál es la imagen de futuro de los maestros?⁹

La Imagen del futuro, dentro del trabajo de investigación, permite entender, cuál es la imagen que proyectan los docentes en su trabajo, cuál es la imagen que éstos tienen de las perspectivas de los estudiantes, cómo influye su quehacer cotidiano en afirmar o desvirtuar una posible imagen de futuro (construida o por construir), además, ayuda a entender la noción de tiempo tanto del docente como de los estudiantes. Noción entendida como tiempo que ha pasado, tiempo que



se hace presente y tiempo por venir. Al respecto, una maestra afirma: “Es que los estudiantes de hoy no piensan el en futuro, no se preocupan por lo que va a pasar, y los docentes no saben cómo hacer para que se preocupen por él”¹⁰.

A través de esta noción se puede ver cómo se ha ido construyendo o consolidando una imagen del presente y del futuro en el ejercicio mismo de lo pedagógico, y cómo se ha ido consolidando una imagen de sujeto; sujeto que tiene como referente una condición humana, que se posiciona a partir de la conceptualización de la existencia, podemos apoyarnos para pensar en esto, en (Zemelman, 1998: 154) que nos dice que el hombre involucra al mismo tiempo, en su devenir histórico, las visiones conceptuales y humanas.

El ejercicio conceptual es entendido como una racionalidad ampliada, que trae consigo, acciones de pensamiento, ejercicios éticos y posiciones políticas y lo humano es concebido siempre en relación con el plano epistemológico, en donde el hombre siempre se está haciendo, siempre está en construcción, o como lo diría el autor:

“La reflexión que presentamos no constituye una teoría de la ciencia ni una sustitución de su quehacer por una disquisición epistemológica abstracta, más bien es una contribución para plantear la potencialidad de la capacidad de pensar del sujeto concreto” (Zemelman, 1992-II: 34).

Por lo planteado anteriormente, es posible entender que instalarse en la pregunta por el tiempo, tiene significado y validez, si unimos a este interrogante el sentido de la transformación de pensamiento, pensamiento que sea capaz de pasar de una etapa categorial, para revelarse como un pensamiento humanista, donde le sea propio al pensamiento, pensar al sujeto, la historia y el futuro.

“..El devenir antropológico desde el pensar epistémico consiste en recuperar al sujeto en sus posibilidades de hostiliza-

ción, a partir de su modo de colocarse ante el mundo” (Zemelman, 1998: 154).

Desde el horizonte de pensamiento que atraviesa este escrito, podemos entender al hombre, o podemos vislumbrarlo no a través de categorías ontológicas, sino por medio de los juegos entre las acciones de pensamiento, las potencias y los afectos. Unido a esta imagen de sujeto, podemos pensar la realidad, más allá de la exigencia de objetividad, en tanto la realidad es una articulación heterogénea y compleja de fenómenos y de tiempos, donde el pensamiento nos permite unir al hombre con su realidad.

Los momentos históricos en los que se logra un reconocimiento de la realidad por parte de los hombres, pueden ser expresados en cuatro categorías según Zemelman: “1) Predominio de formas de razonamiento; 2) determinación de una articulación de base para poder dar cuenta de las mediaciones; 3) problematizar las coordenadas habituales en que la realidad es conceptualizada; 4) concreción y despliegue del fenómeno”. (Zemelman, 1998: 93-94).

El pensar ético y utópico, permite vislumbrar la realidad a la luz de este tiempo y a la luz del tiempo por venir. Porque “... la historia es el desarrollo de lo político entendido éste como el fenómeno de la práctica activadora de todos los niveles de la totalidad” (Zemelman, 1992-I: 35). En este sentido: “... el proyecto constituye la historia como futuro” (Zemelman, 1992-I: 241).

El cuadro de pensamiento que se ha ido plasmando en este escrito, permite esbozar de manera un poco contraria que las concepciones desarrollistas de la historia y las teorías que se inscriben en esta línea, conciben los momentos históricos como un orden dado y establecido, en el que los axiomas predominan sobre la “voluntad social”, puesto que frente a este, hoy se piensa la historia de manera diferente, dado que la historia se defiende



como una construcción dinámica de los devenires históricos, donde todo hecho que se transforme, desaparezca o se refuerce no implica, necesariamente, un desarrollo, esto lo explica de manera clara Zemelman "Las transformaciones sociales son el producto de luchas coyunturales entre fuerzas con concepciones antagónicas sobre el futuro" (Zemelman, 1992-I: 78). Esto se puede entender como un acontecimiento que no puede ser predicho, y por tanto, no puede ser anticipado mediante un simple ejercicio de las determinaciones que se dicen objetivas que intentan configurar el paso del tiempo, mientras el presente se convierte en por venir.

Pensar que las transformaciones históricas, se dinamizan en un movimiento distinto al progreso o al desarrollo, permite pensar también, que la conciencia histórica de nuestro tiempo pasa más por la narración de hechos que son relevantes para la mirada de algunos que pueden nombrar las cosas, que para la historia misma. Pero pensar la conciencia histórica, más allá de la historicidad clásica eurocéntrica, es pensar en el movimiento de la conciencia tanto en el tiempo y el espacio como en los efectos de sentido, sentido como opción de construcción al interior de las grietas de la historia, como en la construcción de un futuro. El tiempo y el espacio, salen de la cárcel tradicional y se juegan en la construcción misma del horizonte de sentido que queremos construir en el marco de lo educativo y lo pedagógico.

En esta perspectiva, pensar el tiempo y el espacio, en pro de una construcción nueva de hombre y de conciencia histórica, tanto a nivel de lo humano como de lo conceptual, es nuestro desafío para ir hacia lo desconocido creado por ello, en ese mismo ir, el espacio del horizonte. "El espacio es el tiempo atrapado por la lógica del caminante; que es el constante desafío de constituir relaciones o conocimiento" (Zemelman, 1998: 148).

Pero construir una noción de futuro, o pensar en una noción de futuro o en una

imagen del por venir, dentro del trabajo docente, en el ejercicio de ser maestro, no puede pensarse lejos de la relación con el gobierno (y lejos de la relación con los estudiantes¹¹), pues este, como los maestros, tiene una imagen del futuro y del qué hacer educativo, muchas veces diferente y contradictorio con el de los maestros. La relación gobierno-educación¹², dentro del trabajo de investigación, nos permite entender, cómo conciben los docentes la relación que hay entre el gobierno, a nivel de constitución de políticas que recaen directamente en el sistema educativo, y en las instituciones, cómo entienden los maestros la legislación que cubre su quehacer y el quehacer de los estudiantes, cómo ven la relación entre lo educativo y lo político, tanto desde la perspectiva de la institución y el docente, como desde la óptica de los ministerios y el gobierno. Además, nos permite entender cómo entiende el docente lo político con su quehacer. "Es que la educación, hoy en día, no permite que los estudiantes se vuelvan responsables, porque el decreto 0230, es sólo una alcahuetería, porque no es justo que estudiantes buenos, que se matan trabajando, se encuentren el año siguiente, con los compañeros que no hicieron nada el año anterior"¹³.

Esta relación, permite entender cómo los docentes ven las políticas que se hacen reales en el ejercicio pedagógico, y cómo esto constituye un puente entre el gobierno y la educación. Por eso, en este trabajo, se hace necesario pensar este problema apoyándonos en el trabajo de Zemelman y Estela Quintar.

Con ellos se puede decir que, el recorrido que va de la educación a la política, es decir, del contexto educativo, al momento del ejercicio gubernamental, en tanto pensamiento del presente y del futuro, presente potencial y futuro por crear, podemos identificar momentos de tensión y de contracción como lo son las posibilidades constructivas del futuro como visión de la educación y de los entes territoriales

(gobierno), las consolidaciones de proyectos que contienen una imagen del sujeto que se pretende construir, tanto desde lo educativo, como desde lo político y los repliegues de los actores que constituyen y participan de los actos legislativos y de los sujetos que llevan a la práctica tales actos políticos, en el marco de un devenir histórico que siempre trata de reparar y superar las coyunturas.

En esa perspectiva... “Lo político deviene en la transformación de una visión de futuro en una visión de la actividad práctica en el presente”. (Zemelman, 1989: 87). Quizá el problema general que comporta la tensión, se centra en la imagen que tienen unos y otros del presente y del futuro, pues la imagen que debe tener la educación es tal que siempre busca mejorar y construir un futuro posible, por el contrario, la imagen del gobierno, muchas veces¹⁴ se ve limitada y castrante, donde lo que importa es el presente y nada más.

Es en este preciso lugar, donde lo educativo se debe separar de lo gubernamental para poder consolidar un pensamiento crítico y constructivo, uno que vaya más allá de la imagen del gobierno, que permita pensar un futuro posible, o como lo dice (Zemelman, 1992-I: 115) “La crítica ... es una modalidad de la relación con la realidad que se comprende con una mayor autodeterminación del sujeto cognoscente, pero también, es una modalidad de la mayor extensión de los espacios propios de las prácticas, a través de las cuales el hombre se enfrenta a la realidad y que plantea sus propios requerimientos cognoscitivos”. Espacios que le permiten al sujeto pensar el presente y pensarse en un futuro, el posible, muchas veces futuro que va en contravía del propuesto por el gobierno.

Es allí donde es posible interpretar, reflexionar y pensar de manera crítica, el qué hacer del maestro¹⁵ que, dentro del trabajo de investigación, permite entender, cómo se ven los docentes dentro de la institución, en su labor, cómo ven, al mis-

mo tiempo, la labor de los docentes que trabajan con ellos dentro de la institución, y cómo entienden ellos su labor con relación a un objetivo, si se plantean un objetivo, si planean o no su trabajo, si ese trabajo está relacionado con el objetivo de la institución y con las políticas de educación o no, por último, nos permite entender cómo realiza el docente su trabajo pedagógico y extra-pedagógico (relación con los estudiantes y compañeros de institución). “Es que yo trato de mostrarles a los estudiantes que es posible, con esfuerzo, lograr un futuro mejor... yo creo que uno no deja nunca de aprender en este trabajo... es que uno que esta viejo ya no puede aprender más... es que los profesores nuevos no saben de pedagogía”¹⁶.

Por lo anterior, hoy se puede discutir la construcción del pensamiento que se debe enfrentar a las coyunturas de la cultura y la historia, sin que la reflexión que se haga de éste lo presente de manera limitada a estructuras teóricas que determinen el qué hacer de una investigación y el qué hacer del maestro que investiga. Por el contrario, el objetivo es consolidar un pensamiento que se enfrente a los escollos que plantean las cambiantes circunstancias de nuestra época.

Esto en palabras del autor citado... sería restaurar el vínculo perdido mediante la incorporación de la utopía en la construcción del conocimiento social. “No se trata, advierte, de construir un discurso sobre la utopía, como de incorporar la utopía al discurso”. (Zemelman, 1989: 123).

A la luz de las repuestas expresadas por los maestros del Quindío, se puede percibir que falta incorporar un pensamiento que nos acerque a la utopía, utopía que deje de ser tan sólo un imposible, para convertirse en parte integral del quehacer del docente, transformándose en una tarea que permita pensar y conceptualizar la potencia de lo real presente y de lo real por venir. “Hace falta refutar la relación entre la utopía y la historia, porque al final se hace necesario recuperar la noción del



sentido del docente y de su pensamiento, y esto es sólo posible en el trayecto en el que los objetivos planteados por la investigación docente una la historia y al hombre, y estos dos atravesados por un pensamiento que vaya más allá de lo científico". (Zemelman, 1989: 54).

Ese pensamiento que va más allá de lo científico, se configura incorporando la ciencia, el arte y los demás saberes. Ese pensamiento no es otro que el de la multidisciplinariedad¹⁷, que se puede construir en las instituciones, y que dentro del trabajo de investigación, permite entender cuál es la relación que tienen los maestros, académicamente, con los demás, cuál es su trabajo en equipo, cuál es su entendimiento del manejo curricular, en que paso o proceso se encuentra su trabajo conjunto con las áreas transversales, además de esto, si su trabajo va más allá de lo académico, si su rol de docente, tiene como objetivos, no sólo la enseñanza de contenidos, sino también la de el trabajo afectivo con los estudiantes, si su rol cobija la figura psicológica, orientadora y de apoyo dentro y fuera de la institución. "Es que muchas veces a los profesores nos toca de Papá y de Mamá, o de orientadora, porque los estudiantes tienen muchos problemas y no saben con quien hablar... es que aquí en el colegio trabajamos por separado, cada uno hace lo que le toca y ya... yo quiero que se trabaje mucho más la parte de la escritura y la lectura para mejorar el rendimiento académico en general de los estudiantes"¹⁸

Si se piensa la multidisciplinariedad en el sentido planteado por el autor, se podrá caer en cuenta que los conceptos del pensamiento latinoamericano y los de la razón científica, deben ser unidos para pensar una construcción del por venir, pero para lograr este objetivo, se hace necesario, primero entablar una discusión que construya un puente entre lo humano y lo científico.

Para ello es importante pensar en la historia de las ciencias y el debate con-

temporáneo que se ha ido entablando en torno al saber científico, teniendo en cuenta para esto, la exigencia y el compromiso que debe tener nuestra investigación y nuestro quehacer docente con la historia, centrándonos en el compromiso de entender las diversas racionalidades. Esto se nos hace urgente para construir un pensamiento que hable del presente y permita constituir un futuro.

Este problema se une o se lee a la luz de dos preguntas importantes, qué debe enseñar el educador, y cuál es la perspectiva educativa que se debe tener en cuenta para lograr tal objetivo. El problema anterior se vincula con otro, también importante, que puede entenderse a través de la pregunta ¿cuál es el límite de nuestro pensamiento, y hasta dónde podemos llevar ese pensamiento? Cuando se plantean estas interrogantes, cabe preguntar, cómo es en realidad nuestro pensamiento y cómo queremos que sea nuestro pensamiento. La pregunta acerca del cómo se esta pensando, no se limita a un solo saber, se amplía a todos los posibles saberes, que no sólo hacen parte de la racionalidad científica, sino también de los saberes humanos y sociales.

Estos interrogantes se han visto anudados en las perspectivas que se han planteado desde las naciones unidas, como los desafíos del milenio, "Aprender a aprender y Aprender a vivir juntos"¹⁹ (UNESCO, 1996), propuestos como ideales que expresan los derroteros para pensar el por venir y al mismo tiempo, como los retos que debe superar la educación en el desarrollo de las transformaciones que vive la sociedad. El primero de ellos se centra en los desafíos de la educación, partiendo del hecho de producir conocimiento, mientras que el segundo, se esfuerza en la construcción de un nuevo orden social donde podamos convivir juntos, aceptando la diversidad, pero manteniendo presente la identidad que nos hace diferentes.

La razón por la cual, se está pensando en estos desafíos para el futuro, obedece

a la importancia de tener un imagen de los desarrollos y las orientaciones de nuestra sociedad, sociedad globalizada pero centrada en la identidad y la tolerancia por la diferencia, con lógicas que nos acercan al conocimiento donde todos podemos acceder a los privilegios de la ciencia y la tecnología, con una idea de humanidad clara y contundente, como ser mejores juntos.

El maestro, en la actualidad, debe adaptarse a estas iniciativas y jugarse en ellas, didáctica y pedagógicamente, para construir y llevar a cabo una imagen de futuro, imagen que debe estar amparada e inspirada en los cambios de la sociedad. En otras palabras, el futuro que se imagina el docente para la educación, en tanto trabajo por realizar, no puede estar separado de los cambios económicos, políticos y culturales, donde ya se ha visto el papel preponderante del conocimiento, pues en la actualidad se puede hablar de “sociedad del conocimiento”, o “sociedad de la información”, rótulos e ideales que han ganado bastante aceptación entre diversos autores contemporáneos, como el sociólogo Giddens (1997),²⁰ que conceptualizó este papel del conocimiento a través de la categoría de reflexividad que, según sus análisis, es el rasgo central de la sociedad actual. El desarrollo y el progreso de la sociedad –sostiene Giddens– han ampliado los territorios de deliberación hacia áreas originalmente reguladas por la ortodoxia de la tradición.

Esta orientación hacia el conocimiento, ha permitido que algunas posturas educativas sobre el futuro, tengan asidero en las prácticas de los maestros, que ven en su trabajo un mejoramiento de la sociedad, amparados todos en alguna idea de desarrollo conceptual y emocional, influencias que tiene directa incidencia en el comportamiento de las personas, personas que son el motor de la educación, la cultura y la sociedad, personas que han estado a cargo de un maestro que ha influenciado su devenir en la sociedad.

Todas estas posturas apuntan, por lo general, a lo mismo, enseñar a pensar y a pensar mejor, ideales que han estado asociados al quehacer del maestro, en tanto formadores de seres humanos en su integralidad y en su historicidad. Pero para no dejar esta idea en el aire, hay que hacer mención de una de las ideas que ha promovido este cambio, ideas que proceden de académicos comprometidos con el desarrollo de pensamientos interdisciplinarios que permitan pensar la complejidad de los acontecimientos del mundo.

La base de este pensamiento en la imagen de futuro de los maestros no es otra que la de permitir que más personas piensen y actúen de manera compleja, para construir un conocimiento, responsable y consciente. En términos de Morin (1999), por ejemplo, la inteligencia que sólo sabe separar atrofía las facultades de comprensión y de reflexión, eliminando así las posibilidades de un juicio correcto o de una perspectiva de largo plazo. Una inteligencia incapaz de percibir el contexto y el complejo planetario, convierte a las personas en ciegas, inconscientes e irresponsables.²¹

Pero lo más importante que se puede resaltar de esta postura, es el papel crítico que adoptan los maestros, pues, al pensar en el por venir de la sociedad y en su desarrollo, lo que se crea, dentro de los individuos educados, es un principio de incertidumbre que crea la necesidad y la sensación de inestabilidad, pero que por obvias consecuencias, obliga a los sujetos a superar todas las barreras y transformar el futuro que adviene. O como lo dice (Giddens, 1997; 39).²²

“Nos encontramos en un mundo totalmente constituido a través del conocimiento aplicado reflexivamente, pero en donde al mismo tiempo nunca podemos estar seguros de que no será revisado algún elemento dado de ese conocimiento. [...] Bajo las condiciones de modernidad, ningún conocimiento es conocimiento en el antiguo sentido del mismo, donde ‘saber’



es tener certeza, y esto se aplica por igual a las ciencias naturales y a las ciencias sociales. [...] es falsa la tesis de que a más conocimiento sobre la vida social (incluso si ese conocimiento está tan bien apuntalado empíricamente como sea posible) equivale a un mayor control sobre nuestro destino. Esto es verdad (discutiblemente) en el mundo físico, pero no en el universo de los acontecimientos sociales”.

Cuanto más se puede estar cerca del conocimiento de la vida social, más se contribuye a su carácter frágil e inseguro. La cuestión no radica en que no exista un mundo social estable para ser conocido, sino que el conocimiento de ese mundo contribuye a su carácter cambiante e inestable. Giddens, 1997; 39).²³

Este papel crítico del conocimiento, implica también, un papel crítico y activo en los maestros que, pensando en la transformación del futuro, modifican las bases que constituyen el proceso de apertura a la sociedad, tomando como principio fundamental la confianza, la lealtad, y legitimidad en el recorrido que va de este presente hacia el por venir. Este papel crítico y activo de los maestros, en tono de apertura hacia el por venir, puede verse a través del recorrido histórico en el que ha devenido el ser maestro, y se puede ver desde los análisis que Giddens ha hecho al respecto, al centrarse en la idea de la premodernidad que antecedió la sociedad contemporánea, pues la premodernidad baso sus principios en el compromiso de la sociedad con la confianza.

Para este propósito, el sociólogo, diferencia cuatro momentos de la categoría de confianza. El primer momento, es el que se instaló en el sistema de parentesco donde, autónomamente de los afectos o aprietos que se descubran en el interior del núcleo familiar, los lazos brindaban una base de defensa y de seguridad muy significativo. El segundo momento es la comunidad local, dado que la instalación de los afectos es una situación significativa de permanencia y amistad. El tercer

momento es la cosmología religiosa, pues los dogmas religiosos componen un cuadro de reseña que da instrucciones y explicaciones de los fenómenos y, en esa medida, ofrece confianza. El cuarto momento es el de la tradición, a diferencia del dogma religioso, la tradición ofrece confianza no porque da un cuadro de reseña sino porque afirma un modo de hacer las cosas con correspondencia directa con el tiempo. La confianza fundada en la tradición emana de la certeza de que las cosas “siempre se han hecho así”. (Giddens, 1997).

Dentro de este movimiento histórico, podemos ver la transformación del maestro, que es también la transformación de la sociedad premoderna en la sociedad contemporánea, sociedad que comporta tras de sí, un cuadro representativo propio, que ya no se esboza en los principios de confianza, pues esta ha perdido su gran importancia, por ejemplo, en las relaciones de parentesco, ahora son vistas como relaciones de amistad, mucho más amplias que las que se determinaban en el núcleo familiar, la comunidad local, también ha sido modificada, lo mismo que los sistemas sociales abstractos, la cosmología religiosa y la tradición, por una disposición hacia el futuro, por venir que legitima todos los esfuerzos educativos y todos los ejercicios de los maestros.

Es por este motivo que, la acción del maestro orientada hacia el futuro, penetra la relación sociedad-conocimiento. En los ambientes generales premodernos, los individuos podían dejar de lado los mensajes de la religión, la academia y la ciencia, pues estos no afectaban su vida, toda suerte que continuaban con sus vidas de manera rutinaria. Pero en el mundo actual, no sucede lo mismo, puesto que se ha construido un respeto por el conocimiento académico, puesto que la relación de los individuos y la academia, afecta de manera directa la vida, pues la academia penetra cada esfera de acción de los sujetos que hacen parte de la sociedad.

En síntesis, el papel del educador que ve en su trabajo un prometedor²⁴ por venir, y su relación con el conocimiento, forman al ciudadano, lo cual involucra lo institucional, lo académico y lo político, incorporando en los ejercicios educativos una mayor disposición hacia la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que, la consolidación de un pensamiento propio, parte de los valores que consolidan la identidad y la tolerancia por la diferencia. De esta manera, “la mayor incertidumbre que genera esta sociedad de alta reflexividad se resuelve –en términos relativos, por supuesto con mayor reflexividad y no con menos reflexividad”. (Tedesco, 2003).²⁵

En otras palabras, se puede pensar que el mundo en el que vivimos sufre continuamente de transformaciones que pueden ser constantes y duraderas o irregulares y de paso, lo cierto es que, la cultura, la economía, y la sociedad en general, se enfrentan a un problema que se hace cada vez más urgente y actual, el vivir en este mundo ya no deviene necesariamente comunidad, por el contrario, se presenta como un reto –el devenir comunidad- que debe ser asumido por todos, especialmente por el maestro, pues la individualidad afecta cada esfera de la vida cotidiana que, el encontrarse con el otro, es ya de hecho, un acontecimiento inédito, donde el reto de la educación, y la labor del docente, es construir un futuro posible con el otro, donde sea posible edificar una historia de lo que queremos ser. Para lograr esto, es importante clarificar cuál es la imagen que los maestros tienen del por venir, dado que, el por venir se traduce es una simple suma categorial: educación más historia que construir.

Vivir en este mundo, implica, un compromiso²⁶ de los maestros para educar en la diferencia y educar para convivir y construir con el otro el por venir. Este compromiso de los maestros, no sólo es un rol adquirido, debe ser una constante en consolidación para poder pensar lo que

adviene, lo que se va a presentar; este compromiso, en Latinoamérica, no puede seguir estando a la sombra del desarrollo industrial, pues debe ir más allá de las implicaciones económicas e institucionales, para lograr un cambio.

El cambio se puede ver como un ejercicio voluntario, en tanto elección. Pero es menester de los maestros permitirse presentar esta otra forma de pensar, es menester del maestro, hacer posible que esta imagen se prolongue y se extienda en el tiempo y en el espacio, motivo por el cual, la imagen que los maestros proyectan hacia el futuro, no debe ser otra que, el objetivo de vivir en este mundo, vivir de la mejor manera, esto es, vivir con el otro, junto con el otro. Comprender que este objetivo debe ser primordial en el ejercicio educativo, es un movimiento obligatorio para dar un soporte real y consistente con un sentido preciso de lo que queremos ser.

Con base en lo anterior, se puede proponer una línea de trabajo para los maestros que van hacia el por venir, esta línea va desde el análisis efectuado de la actualidad educativa, hasta la enseñanza del respeto por la diferencia, el dialogo con el otro y la generación del dialogo en tono de apertura hacia lo que puede acontecer. De esta manera, es posible deducir que la imagen del maestro, ya no es sólo el que reproduce un sistema social, es el que le da apertura a las transformaciones de la sociedad. El maestro puede, y le corresponde, revelar las instancias sociales hacia donde, como comunidad, debemos y podemos llegar. Su ejercicio se sintetiza, desde esta imagen, en la tarea de enseñar a Vivir en este mundo, lo cual se confronta al presente tipo de trabajo entre educador y estudiante.

Vivir en este mundo, también transforma la organización colectiva de los sistemas educativos, pues cuando el maestro deja de ver la educación como una etapa de la escuela, para pensar el problema de la educación, se transforma a si mismo,



para convertirse, en el formador del por venir, en donde el proceso educativo y de formación se despliegan a lo largo de la vida, quizá, pensar la educación, como aquella línea que atraviesa la vida misma, es, a todas luces, la imagen misma en la que los maestros se proyecta hacia el futuro, hacia el por venir: Hoy, y después de muchos encuentros y desencuentros, desencantos y reconfiguraciones, de este camino por “reinventarnos”, en la producción de conocimiento como espacio de lucha por una América Latina más justa y libertaria, se reedita y se historiza este deseo “navegante”, en la formación de

sujetos desde un nuevo espacio... este nuevo espacio, es el fruto de la lucha y la convicción, por un proyecto intelectual y social que se imbrica en esa tradición de pensadores latinoamericanos que ha sido capaces de soñar y actuar más allá de las pequeñeces e intereses que ensombrecen y destruyen toda capacidad de forjar esperanzas y potenciar futuros... esos espacios nos acompañan en este hacer sueños realidades, todavía seguimos creyendo que se abrirán las grandes alamedas para mejores presentes hacedores de futuros. (Zemelman, 2006: 13).

Bibliografía

- Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- Giddens, Antony. (1997). Consecuencias de la modernidad. Madrid: Alianza.
- Kant, Immanuel. (1999). Teoría y praxis. Argentina: Aleph.
- Morin, Edgar. (1999). La tête bien faite; Repenser la réforme, réformer la pensée. París: Seuil.
- Tedesco, J. (2003). Los pilares de la educación del futuro. Ponencia impartida en el ciclo 'Debates de educación' organizado por la Fundación Jaume Bofill y la UOC, que tuvo lugar en Barcelona el 20 de octubre de 2003.
- Touraine, Alain. (1998). Podremos vivir juntos. Buenos Aires. FCE.
- Turner, (1988), tomado del ensayo: El lenguaje del cuerpo ante la crisis del acogimiento y el reconocimiento: hacia una pedagogía de la corporeidad Por: Héctor Antonio Bonilla Estévez. Escuela de doctorat departament de pedagogía sistemática y social doctorat en educació societat Bellaterra, Catalunya, junio de 2002.
- Zemelman, Hugo. (1983). Historia y política del conocimiento. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- _____. (1989). De la historia a la política. Siglo XXI Editores Universidad de las Naciones Unidas. México.
- _____. (1992-I). Horizontes de la razón. Anthropos El Colegio de México. Barcelona.
- _____. (1992-II). Horizontes de la razón. Anthropos El Colegio de México. Barcelona.
- _____. (1994). “Racionalidad y ciencias sociales”, en Círculos de Reflexión Latinoamericana en Ciencias Sociales. Revista Anthropos. Barcelona.
- _____. (1996). Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento. El Colegio de México. México.
- _____. (1998). Sujeto: existencia y potencia. Anthropos UNAM. Barcelona.
- _____. (1998). “Conversaciones didácticas”. Educo Universidad Nacional de Comahue. Argentina.
- _____. (2002). Necesidad de conciencia. Anthropos El Colegio de México. México.
- _____. (2006). El conocimiento como desafío posible. Instituto Politécnico Nacional. México.

Referencias bibliográficas

- 1 El presente estudio tiene como propósito develar el sentido de las prácticas pedagógicas, en las actuales condiciones de crisis e incertidumbre que experimentan las instituciones educativas y, en particular, los maestros; y que algunos autores señalan como crisis de identidad de la profesión docente (Bolívar, Fernández y Molina 2005).
Abordar la subjetividad del docente es profundizar en un mundo de significados y símbolos, del cual hacen parte el entorno social, la historia, la cultura y las múltiples demandas a que está expuesto el maestro, en particular, por un estado que lo desconoce como sujeto creador y transformador de su propia práctica. Es así como este trabajo trata de centrar sus esfuerzos en el estudio de la *conciencia histórica* de los sujetos en términos de construcción subjetiva e intersubjetiva del presente dándose como posibilidad transformadora de futuro, construcción que se corporiza en el conocimiento cada vez más complejo de los sentidos y los significados que permiten darse y dar cuenta de la propia *situacionalidad* en su accionar político, económico y cultural.
- 2 Inmanuel Kant, Teoría y praxis, 1999- aleph, 19
- 3 Por venir entendido como el futuro construido conscientemente. Diferente del por venir como un futuro insospechado. Nota del autor
- 4 La estrategia hermenéutica ofrece la posibilidad de develar sentidos encubiertos que, al salir a la luz, permiten una mejor comprensión de los textos, es decir, de las narraciones enunciadas por los maestros que dan cuenta de un mundo de sentidos. La hermenéutica proporciona, de este modo, tanto una forma de comprender los discursos, como de interpretar la experiencia humana a partir de éstos. En este sentido, el texto constituye una unidad lingüística posible de ser interpretada y, en consecuencia, en una posibilidad de sumergirnos en el mundo del lenguaje de los sujetos que se quieren comprender. Nota del autor.
- 5 Esta investigación se enmarca en el proyecto: hacia una didáctica formativa, dentro de la línea de investigación, alternativas pedagógicas, cuyo investigador principal es German Guarín Jurado.
- 6 En un desarrollo histórico se pueden visualizar dos condiciones sociales, la primera, la que procede por crisis, es decir la que se transforma dinámicamente con los cambios del mundo, la otra la que trata de mantener una estructura que determinan al qué hacer de la sociedad, si9n percatarse de los cambios del mundo.
- 7 Turner, (1988), tomado del ensayo: El lenguaje del cuerpo ante la crisis del acogimiento y el reconocimiento: hacia una pedagogía de la corporeidad Por: Héctor Antonio Bonilla Estévez. Escuela de doctorat departament de pedagogía sistemática y social doctorat en educació societat Bellaterra, Catalunya, junio de 2002.
- 8 Alain Touraine. Fragmento del libro ¿Podemos vivir juntos? El presente fragmento pertenece al libro *“Podremos vivir juntos”*, Alain Touraine (FCE, Buenos Aires 1998)
- 9 La imagen de futuro sería la proyección que se hace de algo, con la perspectiva puesta en su realización, es decir, la imagen de futuro, es la imagen de lo que se proyecta con el ideal de lograrlo o conseguirlo. Nota del Autor.
- 10 Entrevista realizada al docente Jhon Alexander Jurado de la institución educativa Nacional Jesús María Ocampo de la ciudad de Armenia, en el año 2008 como motivo de la investigación, “Cual es la noción de la educación que tiene los maestros que se enmarca en el proyecto: hacia una didáctica formativa, dentro de la línea de investigación, alternativas pedagógicas, cuyo investigador principal es German Guarín Jurado.
- 11 Aunque es importante la imagen que tienen los estudiantes del tiempo, y sobretodo del futuro, la presente investigación se centra en los docentes, por ello, se pretende en una investigación posterior, ampliar esta relación y la perspectiva de los estudiantes.
- 12 La relación gobierno-educación, sería la representación que hacen los docentes, del trabajo educativo absorbido por los proyectos políticos del gobierno, es decir, la relación que hay entre las políticas educativas y la educación. Nota del autor
- 13 Entrevista realizada al Docente Jhon Alexander Jurado, de la institución educativa Nacional “Jesús María Ocampo”, de



- la ciudad de Armenia, en el año 2008, con motivo de la investigación, “Cuál es la noción de educación que tienen los maestros que se enmarca en el proyecto: hacia una didáctica formativa, dentro de la línea de investigación, alternativas pedagógicas, cuyo investigador principal es Germán Guarín Jurado
- 14 Se utiliza la expresión “*muchas veces*”, porque no podemos generalizar, pero tampoco podemos dejar de lado, la parte negativa de las políticas económicas que afectan la educación del país.
- 15 Cuando se habla del qué hacer del maestro, se pretende captar cómo es que entienden los docentes su trabajo, tanto a nivel personal como institucional, es decir, como se ven y como ven su trabajo dentro de la institución a nivel académico y afectivo. Nota del autor
- 16 Entrevista realizada al Docente Jhon Alexander Jurado, de la institución educativa Nacional “Jesús María Ocampo”, de la ciudad de Armenia, en el año 2008, con motivo de la investigación, “Cuál es la noción de educación que tienen los maestros que se enmarca en el proyecto: hacia una didáctica formativa, dentro de la línea de investigación, alternativas pedagógicas, cuyo investigador principal es Germán Guarín Jurado
- 17 Multidisciplinariedad en las instituciones, pretende recolectar la información que se proporcione sobre el trabajo en equipo y el manejo del rol del docente, cuál es su desempeño académico y extra-académico, su relación con las otras áreas y en general, cuál es su desempeño más allá de su área de trabajo. Nota del autor
- 18 Entrevista realizada al Docente Jhon Alexander Jurado, de la institución educativa Nacional “Jesús María Ocampo”, de la ciudad de Armenia, en el año 2008, con motivo de la investigación, “Cuál es la noción de educación que tienen los maestros que se enmarca en el proyecto: hacia una didáctica formativa, dentro de la línea de investigación, alternativas pedagógicas, cuyo investigador principal es Germán Guarín Jurado
- 19 Comisión internacional sobre la educación para el siglo xxi (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO
- 20 Anthony GIDDENS (1997). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza
- 21 Edgar MORIN (1999). *La tête bien faite; Repenser la réforme, réformer la pensée*. París: Seuil
- 22 Anthony GIDDENS, *op. cit.*
- 23 Contrastese con; Anthony GIDDENS, (1997). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza
- 24 Lo prometedor, deriva del la idea de porvenir, es decir, un prometedor porvenir, es el mejor de los futuros posibles, o es, el menos malo de los futuros, si la perspectiva cambia
- 25 Juan Carlos Tedesco. *Los pilares de la educación del futuro*. Ponencia impartida en el ciclo ‘Debates de educación’ organizado por la Fundación Jaume Bofill y la UOC, que tuvo lugar en Barcelona el 20 de octubre de 2003.
- 26 El compromiso de los maestros con el futuro, es el compromiso con la formación de las personas que hacen parte de la sociedad y la pueden transformar. Transformación que busca la mayor felicidad para el mayor número de personas.

Potenciación de sujetos en conciencia histórica para una evaluación no parametral¹

AUTOR. SERGIO DANIER HENAO LONDOÑO²

Resumen

La evaluación está en crisis. Y uno de los factores que coadyuvan en tal situación lo encontramos en la conciencia histórica, la cual no ha podido responder a las necesidades sociales en continuo cambio, quedándose a la zaga en vez de abrirse paso en la vanguardia. La crisis no admite soluciones fáciles, se pone de relieve entonces que la reforma educativa debe comenzar por comprender como el estudiante adquiere información y convierte el conocimiento en acción. Son múltiples los factores que impiden un buen desarrollo del sujeto, La razón de ser de nuestro quehacer pedagógico tiene como pretensión un elemento canalizador de sus potencialidades como sujeto cultural y social.

Es necesario modificar los hábitos de evaluación establecidos por nuestro sistema educativo, que no permite potenciar una adecuada educación, de tal manera que se facilite la implementación de un nuevo proceso formativo donde la evaluación se constituya en un elemento potenciador del sujeto quien ha de ser un constructor de historia y cultura. Igualmente es menester evolucionar, ampliar nuestro horizonte y mejorar nuestro sistema de vida en una sociedad con diversas necesidades de destino y función.

Acerca del concepto de potenciación (J Ferrarte Mora pg. 2863-1994) en sujetos, debe decirse a su favor que permite trascender los esquemas pedagógicos para mejorar la calidad educativa en las Instituciones de educación básica, media y superior, generando un cambio cultural mejorando la calidad de vida de la sociedad. La potenciación de sujetos en conciencia histórica facilita ejecutar la evaluación, rompiendo los parámetros tradicionales esquematizados que cancelan la producción y desarrollo intelectual de los educandos. La evaluación no parametral se basa en una potenciación, a través de la ética, estética, hermenéutica cultural, programación neurolingüística y educación ambiental, encaminada hacia una autocorrección, en una poiesis que traspasa los límites de las posibilidades y de los esquemas tradicionales para un mejoramiento del sistema evaluativo y así producir un cambio positivo que posibilite el desarrollo del pensamiento rompiendo el paradigma de la educación tradicional, y haciendo consciente al estudiante de su propio cambio intelectual como actor y gestor de una transformación del conocimiento.

Palabras claves: potenciación, evaluación, aprendizaje, enseñanza, ético, estético, hermenéutico cultural, crítica, no parametral, aprendizaje significativo, cultura, sociedad, medio ambiente, conocimiento, conciencia,

1 Recibido: diciembre 16 del 2009. Aprobado: febrero 07 del 2009.

2 Nacionalidad, colombiano. Docente e investigador, ha participado en ponencias nacionales. Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales.



docencia, educando, transformación, pensamiento, pedagógico, poiesis, inteligencias, ambiente

Empowerment of historical consciousness in subject to assessment non parametric

Abstrac

The evaluation is in crisis. And one of the factors which contribute in such a situation is found in the historical consciousness, which has not been able to respond to social needs continually change, lagging behind rather than get into the lead. The crisis does not accept easy solutions, is highlighted then that educational reform must begin by understanding how the student acquires information and converts knowledge into action. There are numerous factors that impede a smooth development of the subject, The *raison d'être* of our educational endeavor is an attempt to channel their potential as a cultural and social subject.

It is necessary to change the habits of assessment set by our education system, which does not permit an adequate boost education, so as to facilitate the implementation of a new learning process where the evaluation should become an enhancer of the subject who has to be a constructor of history and culture. It is also necessary to evolve and expand our horizons and improve our way of life in a society with diverse needs of destination and function.

About the concept of empowerment (J Ferrater Mora pg. 2863-1994) in subjects, it must be said in favor of allowing transcend educational schemes for improving educational quality in the institutions of basic education, and higher, creating a cultural change to improve the quality of life of society. The empowerment of subjects in historical consciousness facilitates the evaluation run, breaking the traditional parameters outlined to cancel the production and intellectual development of learners. The assessment is based not on a parametric empowerment, through the ethical, aesthetic, cultural hermeneutics, neurolingüística programming and environmental education, aiming towards a self, in a poiesis beyond the limits of the possibilities and traditional schemes for improvement evaluative system to produce a positive change that allows the development of thinking by breaking the traditional paradigm of education, and making students aware of their own intellectual change as a player and manager of a transformation of consciousness.

Key words: empowerment, evaluation, learning, education, ethical, aesthetic, cultural hermeneutic, critical, non parametric, meaningful learning, culture, society, environment, awareness, awareness, teaching, educating, processing, thinking, teaching, poises, intelligences, atmosphere

1. Potenciación de sujetos en conciencia

La “conciencia” es un negrero que el hombre se ha colocado dentro de sí mismo y que lo obliga a obrar de acuerdo con los deseos y fines que él cree suyos propios, mientras que en realidad no son otra cosa que las existencias sociales externas que se han hecho internas. Erich fromm. El miedo a la libertad.

La presente investigación tiene como intencionalidad dar cuenta de cómo se puede potenciar a los educandos en conciencia y también mirar desde una didáctica formativa una evaluación no parametral para potenciar sujetos en conciencia histórica.

La potenciación implica desarrollar una propuesta educativa basada en una evaluación no parametral, en los procesos de enseñanza aprendizaje, para potenciar los sujetos en conciencia. Esto requiere de cierta virtud o capacidad para hacer y ejecutar una cosa, lo cual conduce a querer conocer. En este sentido, la potenciación para la evaluación no parametral debe estar dirigida a fomentar e impulsar el carácter cualitativo en la evaluación. Es en este orden en que Zemelman (2007) habla de superar los límites de la razón, de desparametralizar las propias autorreferencias cognitivas - lo que involucra lo sensorio motriz, lo emocional y sensitivo, es decir lo corporal como parte pensante de nuestra conformación humana - ampliando los horizontes de lo real, recreando nuevas realidades, detrás de lo pensado, buscando lo impensable en pedagogía.

La relación de la educación con el hombre y la sociedad: la palabra, tiene dos enfoques: uno relacionado con los graves problemas que el mundo debe afrontar, cuyas soluciones puede afectar nuestra supervivencia como especie. Este es el enfoque social. Y el segundo es el enfoque personal. Lo que se enseña debe

compensar de alguna forma, por algún criterio existencial, de ser significativo, lo cual supone que debe poseer un conjunto de competencias que le permitan planear, regular y evaluar sus procesos cognitivos, tanto cuando prepara su materia como en su actuación docente. Debe de generar estrategias de aprendizaje que formen parte inseparable del proceso de enseñar y aprender, esto requiere de un profesor que sepa integrar, adaptativamente, la enseñanza de los contenidos científicos y las técnicas en función de las situaciones concretas en las que se encuentra, potenciando las habilidades del pensamiento.

Se sugiere entonces que la forma típica en que aumentamos nuestras facultades, procede de el lenguaje, la conversación de conjuntos de conocimientos externos, representados en la cultura, en reglas generativas para pensar acerca del mundo y acerca de nosotros mismos, donde el lenguaje se establece como el elemento fundamental para la expresión del conocimiento y es por esto que la mejor manera de “evaluar” sería entonces descentrar la palabra y entregar el uso de esta a los enseñantes. Si en términos generales se entiende la evaluación como la valoración de los conocimientos de un estudiante, entonces, desde la potenciación ha de tenerse en cuenta el cómo se valoran, reconocen, estiman o aprecian los conocimientos que ha obtenido el estudiante. Aquí, resulta viable destacar determinada perspectiva a saber: “ se propone una pedagogía de la potenciación – una pedagogía que trabaje la memoria, la historia y el olvido como dispositivos de reconfiguración de la realidad, porque, de no hacerlo, estaremos condenados, nos quedaremos desterritorializados, desplazados de nuestra propia identidad” (Quintar E, 2008, 26). Para Estela Quintar, la didáctica no-parametral es una postura que comprende la enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial (Quintar E, 2004, 29).



Esto quiere decir que esta pedagogía pretende recuperar las prácticas y relaciones que nos constituyen en la historia, tal como se evidencia en las expresiones de un estudiante al finalizar un curso” el profesor me permitió tomar conciencia de mi responsabilidad y potenciar mi conocimiento a otras esferas del conocimiento” en este sentido, la pedagogía no es un problema exclusivo de lo escolar. Por ejemplo, los medios de comunicación hacen pedagogía; es el caso del internet la televisión y del celular que facilitan el acceso al conocimiento, y ejercen la pedagogía que no hacen las escuelas.

En otras palabras, la pedagogía de la potencia, asume la práctica de la formación de sujetos en conciencia como una práctica social, como parte de la cultura, y al conocimiento como producción de sentidos y significados que se constituyen en la relación con el otro y con lo otro que la realidad muestra, a la vez que lo oculta. Ello obliga a elegir siempre como punto de partida del pensamiento la situación del sujeto en el mundo de su actualidad; esto es, cómo el hombre transforma su época con experiencia para desde las enseñanzas de la historia, ponerse frente al futuro que no es otra cosa que la potenciación de lo dado. En síntesis podemos hablar de la relación entre la conciencia y el método desde la perspectiva de transformar la historia en experiencia actual para enfrentar la construcción de futuro.

La potencialidad para el conocimiento, conlleva sus implicaciones pedagógicas. Debemos concebir una pedagogía de la potenciación como eje de las comunicaciones académicas que modifique las relaciones entre las personas que intervienen en mayor o menor medida en el proceso de formación, cómo se evidencia en mi didactobiografía fruto del trabajo del análisis de los resultados de las entrevistas en las que se construye la presente investigación. Esto hace viable la interdisciplinariedad como metodología que implica el desarrollo de la innova-

ción educativa en niveles cada vez más complejos y creativos, a fin de generar nuevos hábitos de estudio, nuevas actitudes para la investigación y la docencia, nuevas posibilidades de comunicación de la enseñanza.

Desde mi didactobiografía y los resultados del análisis de las entrevistas, la temática; enseñanza – aprendizaje para potenciar a los estudiantes, la abordo desde tres factores o aspectos generales: Historicidad - Relaciones Socio – Culturales y Potenciación. Estos tres estados que definen al sujeto en la representación tiempo - espacio; Es así que analógicamente se podrían determinar según esta representación en: pasado, presente y futuro del sujeto. Hay que tener presente que para la concepción de una evaluación no parametral se debe tener muy claro el papel del docente y la escuela en la potenciación del sujeto en conciencia, pues en una escuela donde se establezca su función como un centro de instrucción o un medio para la reproducción del sistema no se hace posible esta construcción del sujeto en conciencia, pero cuando se asume la escuela como un potenciador de sujetos, donde se construye conocimiento es determinante la participación de los sujetos en conciencia ya que se asume que la mente es un sistema mediado por la cultura, que no solo proporciona contenidos u objetos para su representación para el proceso evaluativo, sino que da forma a la construcción de saberes; Las biografías como sujetos históricos, tienen un contenido y unas formas que no son solo apariencia sino un constituyente fundamental del propio sujeto.

Esto despierta la imaginación e impulsa la capacidad creativa. Todo ello, permite que el desarrollo de la inteligencia, se integre a la construcción de lo humano, de los procesos valorativos, históricos, culturales, éticos, estéticos, hermenéuticos y de comprensión para la socialización, del desarrollo afectivo, ambiental, comunicativo, lúdico, político y de potenciación.



De aquí que la potenciación debe entenderse como recursividad – capacidad del pensamiento humano, siendo el fruto del trabajo realizado en este año en el colegio comfenalco de armenia.

El enfoque pedagógico del colegio es la enseñanza para la comprensión en este orden se trabaja con el programa de filosofía para niños, que concede mucha importancia a las discusiones en clase, un énfasis que parte del supuesto de que las habilidades para discutir constituyen la base de las habilidades para pensar “El descubrimiento como método sólo puede ser tan importante como el producto que se ha descubierto; si las técnicas de descubrimiento se limitasen a materiales triviales o poco importantes, el resultado sería un desencanto por parte de los estudiantes sobre las posibilidades de una técnica que siempre resultará ser infructuosa o inútil (Lipman, M. 1976, 27).

De esta manera, desde el punto de vista de la potenciación, así entendida la filosofía para niños cobra mayor importancia, ya que: “La filosofía para niños apuesta de un modo fuerte, por la filosofía como programa para lograr un pensamiento crítico, creativo y cuidadoso del otro, que pueda ser desarrollado por los niños y jóvenes en el marco de una comunidad de indagación” (Accorinti S, 1999, 34) el modo más eficaz de potenciar las capacidades del niño es por medio de la lúdica, que aprenda jugando. Esto debido a la importancia del juego en la vida del niño el cual constituye su actividad fundamental. En efecto, las clases de filosofía tienen una carga lúdica que los ayuda a pensar por ellos mismos y les da la capacidad de autocorregirse y tener el derecho de conciencia de su realidad; el juego proporciona al niño alegría, la alegría de la creación, del triunfo, del placer estético, de la calidad. Algunos aspectos relevantes del juego son:

- Que el niño juegue realmente; que componga, construya, combine y se autocorrija.

- Que no empiece una tarea hasta no terminar con la anterior, que lleve su capacidad hasta el fin en una comunidad de indagación.

En cuanto a la conciencia y la evaluación, se debe buscar la evaluación no parametral, entendida esta como una estrategia o método que permita al estudiante la apropiación consciente-mental de los conceptos relacionándolos con un recorte de realidad en el que se vea involucrada su propia existencia contextual, el propósito de esta no es comprobar sino mejorar, según Bruner (1966). En consecuencia, la evaluación no parametral como actividad intelectual es resultado del pensamiento crítico, de esa modalidad del pensamiento que llamamos saber de discernimiento por el que, una vez que han identificado y formulado los criterios adecuados para enjuiciar una determinada situación, se reconocen sus componentes y estructura, se le distingue y aprecia adecuadamente en relación con aquellos criterios “ se trata de evaluar para la comprensión , esa es la cuestión, no de aprender para ser evaluado, ni de enseñar para evaluar, ni de estudiar para ser evaluado (Álvarez Méndez, 2003, 17)”. Por consiguiente, la evaluación no parametral, en los niveles de educación básica, tiene sentido y está plenamente justificada cuando actúa al servicio de quien aprende en conciencia y asegura siempre y en todos los casos el correcto aprendizaje mediante las oportunas correcciones y las indicaciones pertinentes, tal y como se hizo en la investigación realizada en el colegio comfenalco de armenia.

En este contexto, resulta importante la relación docente – discente. Deben haber relaciones intersubjetivas entre estudiantes y profesores, dichas relaciones deben ser más cordiales y abiertas encaminadas en una didáctica formativa, buscando la realidad circundante como actor constitutivo en su capacidad de actuar con voluntad y emoción, enmarcado en una historicidad construida por las conciencias y sus potencialidades en una poiesis.



Una potenciación pedagógica es un proceso de validez del conocimiento, es decir, se pretende desarrollar actitudes y habilidades para establecer una relación de conocimiento sobre las prácticas, a través de las cuales los profesores intenten, en sus estudiantes, la apropiación de una conciencia sobre su realidad y sobre sus posibilidades para transformarla. En otras palabras es estimular al educando a nuevas esferas del conocimiento, en donde el estudiante de cuenta de su propia realidad y pueda transformarla como actor y gestor de su cambio en una autocorrección. Este propósito alude a un docente capaz de imaginar y desarrollar pedagogías alternativas y transformativas que activen en los educandos la producción de conocimientos, el dominio de habilidades y destrezas y la apropiación de una conciencia que les permita actuar en su recorte de realidad con un sentido crítico y transformador, teniendo en cuenta las características del sujeto como actor y gestor de su propio aprendizaje, siendo la educación un potenciador de la construcción del conocimiento, por tanto, la razón de ser de nuestro quehacer pedagógico tiene como pretensión un elemento canalizador de sus potencialidades como sujeto cultural y social. Por otra parte en un proceso de educación integral, como lo es la potenciación de sujetos en conciencia histórica, el estudiante debe formarse desde el conocimiento de sus límites y posibilidades, al determinar cuál es su zona de desarrollo potencial, así como las actitudes particulares y los aspectos en los que se puede apoyar para superar sus dificultades.

La potenciación de un sujeto en conciencia histórica, está encaminada a modificar y ver la realidad desde una perspectiva no paramétrica que permita trascender los ámbitos sociales, culturales y científicos, pues lo que se pretende es, crear ambientes favorables en los procesos de aprendizaje y enseñanza para la formación de sujetos en conciencia en una evolución del conocimiento y mejorar

el aquí y el ahora en ciencia y tecnología. Lo anterior supone pensar al proceso de ruptura con la perspectiva del método científico, en donde una teoría es válida cuando reemplaza a otra.

La potencialidad de los sujetos se da en la determinación de su voluntad, buscando el sentido y el objeto del conocimiento, es decir, busca su propio reconocimiento desde los espacios socio-culturales y político-científicos, para generar discursos y un lenguaje adecuado para la comprensión de funciones cognitivas en una construcción dinámica de contenidos epistémicos.

Según mi didactobiografía y mi trabajo de investigación realizada en el colegio comfenalco, se está desarrollando este proyecto el cual tiene un carácter de integralidad retomando varios modelos pedagógicos y diferentes conceptos como el de la ética, la estética, la hermenéutica cultural, así como filósofos y autores para crear una potenciación de sujetos en conciencia histórica y poder evaluar desde una evaluación no parametral, esto con el fin de mejorar la calidad de docentes y estudiantes. Pues en los contextos anteriores o realidades encontradas no se manejaba muy bien la potenciación o no se trabajaba. Esta razón de ser permite trabajar la potenciación con la filosofía desde lo ético, lo estético y la hermenéutica cultural y la teoría de las inteligencias múltiples.

El doctor Howard Gardner, (1995). Gardner afirma que la inteligencia no es algo innato y fijo que domina todas las destrezas y habilidades de resolución de problemas que posee el ser humano, afirmando que la inteligencia está localizada en diferentes áreas del cerebro interconectadas entre sí. Esto da la posibilidad de potenciar a un sujeto a partir de los talentos en nueve inteligencias a saber: lógico matemático, lingüístico, espacial, cinético corporal, tecnológico digital, naturalista, emocional interpersonal – intrapersonal, inteligencia moral y musical. (Gardner H,

1995). En el colegio comfenalco se viene desarrollando esta teoría la cual se aplica con éxito gracias a la labor de docentes y directivos que permiten la potenciación como mejora continua en los procesos de calidad.

Un sujeto potenciado, tiene las condiciones de reconocer su historicidad y utilizarla según sus necesidades de destino y función. En clase de filosofía, se potencia en una condición trascendente, universal y necesaria y se da a partir de diferentes métodos uno de estos es el socrático, utilizando la mayéutica como eje fundamental de la construcción del conocimiento, al igual que el surgido a partir de la modernidad con Renato Descartes y su duda metódica. La potenciación filosófica tiene su emergencia según los modelos y métodos de conocimiento y su necesidad científica para potenciar su enfoque intelectual, lógico- racional e imaginativo.

Una potenciación real de sujetos en conciencia histórica debe estar enmarcada en delimitar los conocimientos previos de los estudiantes en unas mediciones de autoconciencia de quién es el estudiante, su autoestima, su ética y su filosofía de vida, para tomar conciencia que le permita tomar decisiones en diferentes contextos, es decir, un sujeto histórico que se dé su propia autocorrección, con una capacidad de autobiografía y una autorreferencia que le permita tener una representación real para conocerse a sí mismo y dar cuenta de su realidad histórica, la potenciación de sujetos en conciencia está delimitada en una fase holística, transversal y gnoseológica, es decir, integrada en un mar de posibilidades que permiten dilucidar de una manera clara y distinta cómo podemos cambiar el presente y mejorar nuestro futuro. Una potenciación de sujetos historizados se da rompiendo los paradigmas de la educación y la manera rígida de seguir el desarrollo de una clase, para dar la posibilidad de generar conocimiento y explotar las potencialidades del estudiante como actor y gestor

de su propia realidad, interiorizando una historicidad universal y necesaria para aprovecharla y no repetirla.

De lo anterior se formula la siguiente pregunta:

¿Qué relación hay entre lo estético, lo hermenéutico cultural y lo ético con la potenciación del sujeto?

2. Potenciación de sujetos en conciencia

2.1. Potenciación de sujetos en la investigación a través de la ética

La didáctica debe reinventar sus prácticas de la enseñanza contribuyendo a descubrir, develar, indagar, en la biografía histórica individual y social para viabilizar aprendizajes que son tales en la acción, que contribuyan en la instrumentalidad de los sujetos que aprenden con sentido. El hombre por su capacidad razonadora y especialmente por la razón científica ha transformado su entorno cultural. Cada una de las sociedades que hoy existe posee características particulares relacionadas con su estructura, sus relaciones económicas, sus concepciones, sus prácticas cotidianas y en general, sus costumbres que constituyen bien sean por razones generacionales, económicas, políticas, religiosas o culturales, nuestro mundo ampliamente heterogéneo en lo físico y en lo social.

El principal problema de la ética es la crisis de valores manifestada en un desconocimiento total o parcial del camino a seguir en la consecución de metas que propendan por una formación integral y una interacción armónica con el contexto social y a la vez, una desorientación ética frente a qué valores usar para lograr esos objetivos. Dada la importancia en la praxis de los valores como medio para la interacción social, es menester indagar por la existencia de valores universales, poniendo de manifiesto que es la vida el



valor fundamental por excelencia, y que es la ética el instrumento adecuado para la potenciación de sujetos que respeten esa vida y todas sus manifestaciones en la naturaleza. La ecología y el medio ambiente son áreas que exigen una especial atención, pues el hombre hace parte integral de la naturaleza, y como ser dotado de razón tiene la responsabilidad ineludible de cuidar y vigilar que se respete la vida en todas sus manifestaciones. Este es el imperativo que los estudiantes del colegio comfenalco conocen y aplican en su ambiente escolar según la propuesta investigativa de potenciación.

Se pretende que los estudiantes conozcan cada una de las sociedades y cómo han elaborado sus propias normas de convivencia, la claridad de estas, su nivel de coherencia, y que en la aceptación y aplicación de ellas encontramos los factores determinantes para la armonía en el sistema social que tiene como bases la ética, la moral, el civismo, la urbanidad y los valores humanos. Estos términos están relacionados con fenómenos globales que los estudiantes reconocen como problemas de nuestro contexto.

Para los estudiantes del colegio la ética y la moral tienen como eje fundamental alejarse de lo que se considera malo y acercarse a lo que se pretende como bueno. Ellos reconocen que la moral pública consiste en obrar conforme a la ley. Y también como el comportamiento moral tiene que ver con la manera de cumplir con las normas establecidas regido por la conciencia que es la que nos permite discernir entre lo que nos conviene y lo que no.

En la investigación respecto de lo ético se abordaron específicamente los preceptos morales basados en antecedentes remotos como la ley de Moisés (los diez mandamientos). Estos mandamientos eran doblemente ley, ley civil y ley moral. Los postulados morales de los mahometanos contenidos en el Corán; los partidos verdes de Europa, aunque sus fines son de orden político, y quienes fundamentan su acción

en un principio relativamente nuevo en la historia de la humanidad: el respeto por la naturaleza y más exactamente por el equilibrio ecológico. Por consiguiente se potencia en conciencia la moral como el conjunto de costumbres de una sociedad a través de los cuales se pretende vivir de manera armónica y feliz. Los diferentes postulados éticos pretenden direccionar al hombre hacia el camino de lo que se considera bueno. El ideal del hombre es vivir armónicamente con la naturaleza, sin dejarse turbar por otras cosas que puedan distraerlo. Por otro lado, se toma conciencia que la ética kantiana predica la autonomía del ser humano. Los actos no son buenos ni malos en sí mismos, lo que vale es la intención con la cual se hacen. Ser moral es cumplir las leyes de la sociedad, estos son los parámetros de la potenciación de sujetos en conciencia a través de la ética.

La evaluación desde una mirada potenciadora tiene como finalidad autorreferenciarse desde una autopoiesis, en una espiral holística con múltiples percepciones para evaluar sujetos en conciencia, desde la ética, la metafísica y la psicología. En donde la ética brinda las posibilidades de ser sujetos en conciencia, con un derecho propio de tomar decisiones de manera asertiva frente a las dificultades del mundo que lo rodea y ser un sujeto potenciado hacia el bien general. La metafísica permite tener su propio derecho de conciencia para aceptar y asimilar lo que no está configurado bajo preceptos científicos, teniendo certeza de lo que no puede ser tangible ni asimilable a los ojos de la ciencia tradicional, pero verdadero en sus potencialidades de buena voluntad, como Dios, el alma y el mundo; y para terminar, la psicología permite evaluar y potenciar desde la parte formativa, la cual brinda posibilidades de imaginar un futuro emotivo, con posibilidades de trascendencia personal, espiritual y afectiva, garantizando un proyecto de vida en donde el estudiante es actor y gestor de su propia realidad, que se potencia hacia nuevas esferas del conocimiento, de esta

manera cuando el sujeto tiene conciencia se evalúa desde lo no parametral.

2.2. Potenciación de sujetos en la investigación a través de la estética

En Comfenalco se potencia la estética por medio del aprendizaje, adquirimos conocimientos teóricos y prácticos necesarios para nuestra supervivencia; aprendemos en ambientes adecuados, para ello, la experiencia nos muestra que un ambiente de aprendizaje es un mundo enriquecido con diferentes elementos coherentemente relacionados. Los estudiantes constituyen los elementos principales del ambiente. El potencial de aprendizaje de un ambiente está en función de la riqueza de sus elementos, de sus relaciones entre ellos y de las operaciones que en él puedan realizarse. Aprendemos en un proceso interactivo con el ambiente.

En el mundo real podemos considerar ambientes de aprendizaje: el hogar, el conjunto residencial, la institución educativa, el lugar de trabajo, la calle, los sitios de recreación, la ciudad, la estética, el arte, la música, los medios de comunicación etc. Estos ambientes proporcionan todo tipo de información y aprendemos según los comportamientos posibles: aprendemos a desplazarnos, a orientarnos, a seguir información, a realizar un determinado oficio o profesión, aprendemos a amar, aprendemos a recordar; pero también podemos aprender a odiar y olvidar. Aprendemos a relacionarnos a través del diálogo y de la cordialidad. Nuestro propósito consiste en cómo aprender a comportarnos de manera armónica con los demás, pero especialmente aprendemos del sistema social cómo algo puede ser sublime y bello y esto da la posibilidad de encontrar la parte estética que se puede manifestar a través de las artes como la música, la pintura, la poesía, el teatro el canto y la creación, cada una de las artes es evidenciada en el colegio en los actos culturales y en las clases cotidianas como artística, danzas y grupo musical (banda marcial).

Se maneja en el colegio comfenalco una potenciación estética, permitiendo encontrar una inteligencia cinestésica corporal, espacial, musical, que puede dar cuenta de cómo el hombre puede generar manifestaciones artísticas que mejoran nuestra capacidad de comprender y de asimilar nuestro contexto cultural y especialmente el modo de ver la realidad y cómo interpretarla a través del arte y la cultura en un proceso histórico y epistemológico.

El dialogo en el contacto permanente con los estudiantes permite una armonía entre sus experiencias y realidades; evidenciándose la necesidad de apasionarse por lo que se hace en la potenciación de los sujetos en conciencia.

En comfenalco los lenguajes en el aula deben tener un carácter ético, estético, político, ambiental, para tener una aceptabilidad de lo cambiante o de lo que evoluciona en una ruptura de paradigmas que el docente potencia en unas prácticas de desarrollo del pensamiento crítico. Esto conlleva a que el estudiante se cuestione y transforme su propia realidad como actor y gestor de su historicidad, formando con esto sujetos epistémicos de su reflexión con capacidad de autocorrección, modificando de una manera positiva y construyendo su propio proyecto de vida con su propia capacidad de crear conocimiento y generar alternativas para ser sujetos autónomos con capacidad de tomar decisiones en lo personal y social, con responsabilidades y compromisos personales y con los demás, se trata de que el estudiante tenga el libre albedrío de querer hacer las cosas con coherencia y usando su imaginación para cambiar los paradigmas.

2.3. Potenciación de sujetos en la investigación a través de la hermenéutica cultural

El hombre es un ser social, su desarrollo se ha dado en interacción con otros de



su misma especie. Como consecuencia de dicha interacción, han aparecido las comunidades sedentarias y por consiguiente las sociedades organizadas, las cuales a través del tiempo han transformado sus modos de pensar, de relacionarse con otros, los instrumentos de trabajo, las normas, y la manera de vivir. Todas estas premisas han sido tenidas en cuenta para adelantar un proceso de potenciación dirigido a los sujetos del colegio Comfenalco en una hermenéutica cultural aunque existía un gran desconocimiento de estos conceptos, se ha podido alcanzar un notable progreso en el proceso de potenciación.

En la investigación un sujeto historizado es aquel que tiene sentido de pertenencia por la sociedad de la cual forma parte, conoce sus raíces, su mitología, sus creencias autóctonas y culturales (folclor, gastronomía, etc). Una adecuada potenciación consiste en utilizar esa cotidianidad como eje central del conocimiento, pues es el contexto el que brinda las herramientas necesarias para crear historia conceptual de su espacio y tiempo. Hacer una lectura apropiada de sus espacios cotidianos, de sus realidades, y realizar una adecuada interpretación de los mismos puede llevar a los estudiantes a desarrollar competencias y diferenciales que les permitan tener sus propias realidades y les direcciona a fortalecer su pensamiento crítico.

La epistemología permite el proceso de cambio cultural, “este proceso implica una permanente construcción y reconstrucción cognitiva de esquemas de acción que configura tanto las posibilidades de las estructuras de conocimiento como el de la comunicación expresiva de esa conciencia del mundo que nos rodea y construimos” (Zemelman H, 1994) sus consecuencias y realidades que facilitan comprender los problemas pasados y entenderlos en nuestro contexto actual y sacar conclusiones, potenciando sujetos en conciencia a través de la historicidad y de las herramientas culturales, (hermenéutica cultural) dan la posibilidad de tomar decisiones.

Todo ello se hace útil para mejorar y así poder evaluar continuamente de manera integral con procesos dinámicos, concediendo libertad, auspiciando la autorreflexión y la capacidad de decisión con la intencionalidad de permitirle crear una representación mental de lo que cada individuo puede ver en su propio derecho de conciencia para asimilar las circunstancias en su medio.

La potenciación de sujetos en conciencia, es el mecanismo más poderoso en un proceso desarrollador del conocimiento, porque permite cambiar la historia y los paradigmas de nuestra sociedad, utilizando el contexto social como un mecanismo potenciador para el desarrollo de la comunidad, basándose en experiencias de sus espacios de sentido real, en un diálogo en conciencia espacio temporal de la cotidianidad como se manejó en esta investigación.

La hermenéutica cultural brinda las posibilidades de potenciar con lo cotidiano (las manifestaciones artísticas, lo popular, el mito, el cuento, el folclor), la problemática del contexto (la política, la economía, el medio ambiente los problemas éticos) en una interpretación social para criticarla y sacar el mayor beneficio de nuestra realidad, formulando tesis para mejorarla y comprenderla mejor y potenciar sujetos en conciencia histórica.

Evaluar desde sujetos potenciados en conciencia histórica requiere capacitar a los docentes para que sean los potenciadores de sujetos que entiendan y comprendan los diferentes contextos y no sean objetos más del mundo, se requieren maestros con iniciativa para identificar los fenómenos sociales y estudiar y aceptar la diferencia en los demás, para ser sujetos críticos con capacidad de establecer diferenciaciones y tomar postura frente a los objetos de la realidad, así se crea conciencia, mentalidad, creación y no se excluye la problemática social, ambiental y política.

Una manera de potenciar un sujeto en conciencia histórica es a partir de un aprendizaje significativo, en donde las actitudes de sentir-ser, dan las disposiciones para el aprendizaje según sus expectativas, intereses, motivaciones, atención, comprensión y participación. Saber pensar brinda una competencia cognitiva en donde los intelectos como estructura mental, inteligencias múltiples, capacidad intelectual, proceso de pensamiento, habilidades mentales, funciones cognitivas, filosofía para niños, generan potenciación. Otra actitud para potenciar se da en los procedimientos de saber hacer como desempeños en donde los métodos, las técnicas, los procesos, las estrategias, los hábitos, las habilidades y destrezas, potencian un aprendizaje significativo y de comprensión. Aprender a pensar tiene la potenciación de la creatividad y la investigación en seis niveles a saber: (mecanización – memorización): observa, experimenta y percibe, (concentración-pre conceptualización): compara,

clasifica, agrupa y sistematiza, (configuración): relaciona, delimita, define y conceptualiza, (abstracción): concluye, explica y argumenta, (lógica): forma, selecciona variables, hipotetiza, (formalización): inventa, crea, resuelve y aplica, (Imaginación): Indaga, se autocorrigie, construye, transforma, cambia paradigmas.

Es indispensable crear ambientes favorables en los procesos de aprendizaje y enseñanza para la formación de sujetos en conciencia.

Para concluir, es necesario acceder a otras miradas alternativas que pongan las prácticas evaluativas de los docentes en mejores condiciones que permitan centrar más la mirada del sujeto en estado de conciencia. La evaluación no parametral potencia en los sujetos mayores competencias en el campo del desarrollo de la convivencia y permite tomar mejores decisiones para la pertinencia en conciencia social. Es necesario que el docente asuma la evaluación desde una perspectiva más humana.

Bibliografía

- Accorinti s. (1999). Introducción a la filosofía para niños. Buenos aires: centro de investigaciones en filosofía para niños (cifin)
- Álvarez Méndez, j.m. (2003). La evaluación educativa en una perspectiva crítica: dilemas prácticos maestría en educación docencia seminario de evaluación.
- Bruner, j s (1966). Hacia una teoría de la instrucción montaner y simón barcelona, 1972 en nickerson r,s, perkins,d,n, smith e.e. Enseñar a pensar. Barcelona: Paidós.
- Gardner, h. (1995). Inteligencias múltiples. Barcelona: Paidós.
- Lipman, m. (1976). Pensar para el pensamiento en nickerson r,s, perkins,d,n, smith e.e. Enseñar a pensar. Barcelona: Paidós.
- Mora ferrater j (1994). Diccionario de filosofía tomo III (k-p). Barcelona: editorial ariel.
- Quintar, Estela. (2008). Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización, México.
- _____. (2007). Enseñar a pensar, en diálogo epistémico. México: IPECAL.
- Zemelman, Hugo. (1994). Racionalidad y ciencias sociales del suplemento n°45 de anthopos "círculos de reflexión latinoamericana en ciencias sociales.
- _____. (1998). Sujeto: existencia y potencia. Universidad nacional autónoma de México. Barcelona: Paidós.
- _____. (2007). El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana. Barcelona: Paidós.
- _____. (2002). Necesidad de conciencia, un modo de construir conocimiento. Barcelona: Paidós.
- _____. (2006). El conocimiento como desafío posible .instituto pensamiento y cultura en américa latina. México: Castellanos editores.



Hacia una didáctica formativa¹

GERMÁN GUARÍN JURADO²

Resumen

Este ensayo es el resultado de la investigación en didácticas no parametrales realizada en la Universidad de Manizales en alianza con el Ipecal (Instituto de pensamiento y cultura en América latina de México), entre 2007 y 2008. A partir de consideraciones como la de ampliar el campo didáctico más allá de las industrias curriculares y de acreditación, como la de educar la educación y presentar en el educar una opción pacífica - revolucionante, la didáctica formativa (categoría resultante del estudio) es una crítica al despotismo ilustrado y dogmático, una crítica a la barbarie civilizatoria de occidente patrocinada desde los grandes discursos de verdad, una crítica a las ideologías de la guerra defendidas por los intelectuales y maestros, una crítica a la dialéctica hostil de los argumentos contra los argumentos, una invitación a la pacificación , a la sociabilidad del lenguaje a través de la pregunta y la literaturización de la vida cotidiana.

Palabras clave: Campo didáctico, relaciones pedagógicas, nucleamientos colectivos, educación crítica, educación filosófica, cuidado de sí, diálogo crítico, didáctica formativa, barbarie civilizatoria, narrativa.

Towards a didactic training

Abstract

This test is the result of the investigation in didactic non parametrals realized in the University of Manizales in alliance with the Ipecal (Institute of thought and culture in Latin America of Mexico) between 2008 and 2009. From considerations like how to extend the didactic field beyond the curricular industries and of accreditation, like the one to educate the education and to present/display in educating a pacific option - revolutionary, the formative Didactics (resulting category of the study) is a critic to the enlightened despotism and dogmatic, a critic to the barbarism civilest of the West sponsored from the great speeches really, a critic to the ideologies of the war defended by the intellectuals and teachers, a dialectic critic to the hostile one of the arguments against the arguments, an invitation to the pacification, the sociability of the language through the question and the literalized of the daily life.

Keywords: Didactic field, pedagogical relations, collective centre, critical education, philosophical, taken care of himself, critical dialogue, didactic formative, barbarism civilized, narrative.

1 Recibido: junio 19 del 2009. Aprobado: agosto 10 del 2009.

2 Nacionalidad, colombiano. Docente e investigador de la Universidad de Manizales-Colombia. Filósofo de la Universidad de Caldas. Magister en Educación. Candidato a Doctor del IPECAL-México en Didáctica. Ha publicado varios libros, se destaca Razones para la racionalidad en horizonte de complejidad.

1. Educar la educación

Es indispensable educar la educación; esta es la conclusión resonante, eco de la investigación en didáctica formativa realizada por diferentes docentes de la Universidad de Manizales, la Universidad del Quindío, la Universidad de la Salle, la Universidad San Buenaventura de Cali, el Instituto de pensamiento y cultura en América latina de México. Es una conclusión congruente con la de William Ospina en el libro *La escuela de la noche* (editorial Norma, 2008), en mucho él nos la inspira luego de conducirnos durante dos años por diferentes reflexiones educativas.

En un escenario mundial y nacional de guerra y devastación, de crisis económica y de mercados, de optimismo tecnológico y pobreza intelectual y de otros géneros, la educación siempre será una opción pacífica y revolucionante para afrontar los grandes males de la sociedad humana, de la civilización humana, exangüe, deprimida, desgastada por sus propias fuerzas extrañas y aniquilantes. No obstante, cierta educación es también parte de los problemas, a pesar de su buena conciencia, de sus loables intenciones y fines, siempre ideales.

Todo es educación: educación para la paz, educación para la democracia, educación para los valores, educación para el conocimiento y la técnica, para la ciencia, en fin, el listado es largo. Pero también ha existido educación para la guerra. Es lo que nos advierte William Ospina. Lo que se relaciona con una manera de educar, dogmática, ilustrada, excluyente, doctrinaria, bárbara aunque sapiente. En esto coinciden muchos maestros y pensadores en Colombia y el mundo, en América latina.

La educación, recordemos a Zuleta (*Educación y democracia*, 2000) sigue siendo transmisionista, nos intoxica con caudales de información, sólo incentiva la memorización, el tecnicismo, a la luz de una alfabetización erudita, letrada (Sá-

bato, *Apologías y Rechazos*, 2001). Son Los grandes profesores los que imparten con su dogma y autoridad intelectual esta sapiencia ilustrada y despótica, que no admite otro saber que el que proviene de una academia formalizada, elitizada.

El tribunal de la razón doctrinaria se forma desde las aulas; nos cabe a nosotros maestros, escritores, intelectuales una responsabilidad ontológica con esta advertencia, casi siempre hecha por diferentes voces desde la época de grandes holocaustos. La crueldad metafísica de nuestras verdades nos hace hoy meditar en el fracaso de nuestras utopías civilizatorias, nos hace hoy pensar en la necesidad de una escuela distinta, no tiránica, por doquier ilustrada.

Para esta educación ilustrada, clásica, el niño, el joven, el aprendiz, no tienen nada que decir, son una especie de infancia, adolescencia terrible en proyecto de maduración, de adultez (Ospina, 2008). Esta educación no reconoce el "presente apasionante" que los sujetos son, les ve en cierta precocidad inquietante, maltrecha. La sabiduría en este sentido está ligada a la información especializada que reduce a la mínima expresión el saber extra-académico que puede provenir de la experiencia vital, de la cotidianidad, de la práctica social de sujetos no escolarizados, altamente adiestrados. La sabiduría es la potestad de autoridades profesoras con alma dogmática, arbitraria, monodis cursiva.

La falta de democracia en la educación, la falta de democracia en los procesos de construcción de conocimiento, de producción de teoría, el aristocratismo de las comunidades académicas obliga a educar la educación. Este es un problema político. La política educativa está orientada a la fetichización de las autoridades, de los programas, de los contenidos, de los planes de estudio que favorecen sólo la experticidad disciplinar profesional, una precaria formación ética de responsabilidad, de compromiso social y ciudadano.



Se puede hablar en tal sentido de una escuela del miedo, la amenaza, la doctrina, el castigo. Como si los escenarios de la guerra fuesen fabricados en las mentes desde las aulas y las lecciones, las magistrales exposiciones y demostraciones de una verdad pura de doctos y eruditos. Habría que pensar en esto para comprender porque la educación sigue siendo nuestra esperanza, el vehículo de nuestra esperanza, para no llamarnos a ingenuidades ni engaños.

2. Lugar diferencial de la didáctica formativa

Aún nos mantenemos en el teoreticismo, en “el internacionalismo abstracto de la razón pura” (Sábato, 2001), no abandonamos la importación de teorías producidas en contextos distintos a los nuestros, hacemos un culto a los autores y grandes libros eurocéntricos, depreciamos los autores nuestros, nuestra cultura en América latina. Una pregunta que nos hacemos desde mucho tiempo atrás ronda nuestras cabezas ¿Cómo y quiénes producen conocimiento en América latina? Pregunta a la que se integran otras, a saber, ¿Desde cuáles referentes construimos nuestra realidad? ¿En qué consiste nuestra identidad cultural? ¿Cómo se constituyen nuestra memoria y nuestra conciencia histórica?

Estas preguntas y otras que Hugo Zemelman, Estela Quintar, nos han hecho desde 2005 que venimos visitando México, que ellos visitan Colombia, reclaman de nosotros un modo distinto de relacionarnos con las teorías enseñadas, aprendidas, para hacer así un uso crítico de las teorías, constituir un pensar historizado, situado en nuestras más concretas y acuciantes realidades. De igual modo nos exigen otras didácticas, no parametrales, críticas, inspiradas más allá del instrumentalismo, de las industrias curriculares, de los procesos de acreditación.

Al pensar en didáctica formativa quisimos dar respuesta a este reclamo, a esta exigencia. Entonces, la didáctica formativa se presenta desde un lugar diferencial de la epistemología de la conciencia histórica, del presente potencial (propuesta por Hugo Zemelman), pensando en presente histórico la barbarie civilizatoria de occidente. Igual, se presenta desde un lugar diferencial de la didáctica no-parametral (propuesta de Estela Quintar) pensando desde el campo didáctico, categoría usada por Quintar, el carácter de las relaciones pedagógicas, en primer lugar como constitución de auto-referencias sistémicas del sentido de otredad, luego como constitución de significados de mundo y sentidos de vida desde la experiencia vital de los sujetos relacionales, en nucleamientos de lo colectivo, categoría creada por Zemelman (Subjetividad: umbrales del pensamiento social, 1997). También en razón de pensar las narrativas propias latinoamericanas, desde la literatura en principio, desde el valor de grandes testimonios de humanidad sobre el holocausto (Melich, 2001), sobre la existencia y la vida, y pensar la historicidad contenida en ellos, hasta avanzar a una reflexión sobre los círculos latinoamericanos de reflexión, propuesta de Ipeal para América latina, sobre el diálogo crítico en los referentes del platonismo, de los diálogos socráticos.

3. La relación pedagógica una categoría fundacional

Para educar la educación, para democratizar la educación, para revisar el pensar teórico, para instalar didácticas críticas, para favorecer una descolonización del pensamiento (Quintar, Didáctica no-parametral: sendero hacia la descolonización, 2008), en el lugar diferencial de la investigación titulada Hacia una didáctica formativa, la relación pedagógica devino lentamente una categoría fundante. Desde la práctica social del reconocimiento de la otredad, según Quintar, desde la práctica

social de nucleamientos de lo colectivo según Zemelman, el campo didáctico como lugar sistémico, como espacio de reflexión, no sólo potencia al sujeto, sino que configura lo colectivo, produce la comunidad, dando voz al otro callado, silente, olvidado, incluso asesinado por las autodestrucciones humanas.

Joan Carles Mélich (2001), en su libro *La ausencia de testimonio: ética y pedagogía del holocausto*, nos señala la importancia de este camino. No obstante que Zemelman nos ha insistido en la necesidad de superar el holocausto, bien sabemos desde su obra misma, que su pensamiento se inspira en la dignidad humana herida por grandes conflictos devastadores en América latina y el mundo. Esto impresionó, tanto como cuando Quintar (2007) dice que se interesó por la didáctica dada su sensibilidad ante la situación argentina, ante los desaparecidos en Argentina, como en Chile, lo que en lo más hondo es la inspiración de Zemelman, de tantos pensadores latinoamericanos.

La didáctica formativa contextualiza el problema en la situación colombiana. Su rasgo característico es pensar el holocausto a la colombiana, a lo latinoamericano, dentro de una histórica barbarie civilizatoria, en mucho sustentada desde los despotismos ilustrados, desde el autoritarismo intelectual, genocida. Se dio significado y sentido a testimonios de vida citados por Mélich desde los campos de concentración de la segunda guerra mundial, también a testimonios de vida, quizá no tan dramática pero no menos importante, de estudiantes universitarios de pregrado y postgrado, respecto de sus vivencias de presente.

Hay que resaltar que la didáctica formativa toma forma en la reflexión sobre la barbarie civilizatoria; en ello consiste su acercamiento al pensamiento crítico. Autores nacionales como Andrés Caicedo, Gabriel García Márquez, William Ospina, Héctor Abad Faciolince, desde la literatura, nos sirven demasiado a este propósito.

Grandes ensayistas latinoamericanos como Ernesto Sábato, son también de gran interés. Es así que la literatura, que la filosofía crítica, que las ciencias del presente y la cultura, va configurando el espectro epistémico de la didáctica formativa. Es un hallazgo novedoso.

4. Literaturización de la vida cotidiana

La literaturización de la vida cotidiana en la didáctica formativa es lo que desencadena para ella el gran valor de las narrativas; esto es indispensable para un educador, para un formador. La ciencia social, cierta ciencia social, cierta filosofía, pueden desdeñar el valor de las narrativas, de los testimonios, de las historias de vida, privilegiar una ensayística lógica altamente formal, argumental, silogística en sentido puro, abstracta y demostrativa, como ascenso a una verdad. Un educador, un formador no puede tener este desdén, no puede decir no a la narrativa, sería decir no a la literatura latinoamericana, en general a la literatura como forma de conocimiento de la realidad, como construcción simbólica de lo real, y eso es un exabrupto.

Cuando en las aulas universitarias se incorpora la narrativa, los grandes doctos, los ilustrados, empiezan a hablar de empirismo ingenuo, vuelven a hacer peticiones de autoridad, convocan los grandes sistemas teóricos, llaman a venir la verdad instituida, enseñada, se parapetan en los metarrelatos, en las grandes teorías, prestigiosas de por sí, así vencen no tanto su desdén mismo como el miedo a otras ópticas de realidad, que nos confrontan más vivencialmente, con una más viva historicidad. El gran ensayo latinoamericano no pudo ser sin esta literaturización, sin la rica historicidad de los relatos literarios.

Fue muy llamativa durante la investigación la resistencia de los epistemólogos, de los metodólogos, de los didácticos, empeñados en la enseñanza de las cien-



cias, de los conceptos de la ciencia, en el constructivismo pedagógico, en la lección tradicional; la resistencia, incluso, de quienes pregonan la formación del sujeto en la conciencia histórica, quienes recurren sólo a una ciencia social latinoamericana que ha perdido la memoria y se enruta sólo por el racionalismo crítico, la teoría crítica, el argumentalismo formal, retórico, estilístico, la metacognición.

En aquello que más crítica recibe está la fuerza epistémica de la didáctica formativa que se remonta hasta el problema de la historia, del tratamiento de la historia, porque, nos lo dice Bertrand Russell (1972) en su libro *Ensayos filosóficos*, no es la historia aislada de un solo sujeto la que se narra, anónimo de pronto, es la biografía misma del hombre en el relato de sujetos singulares, existenciales, que adquieren el valor de ser sujetos representacionales, testimonio de una época (Agnes Heller, *Historia y futuro*, 2002). Por eso se escribió el capítulo titulado *La Biografía del Hombre*.

A través de tramas vitales, de personajes conceptuales y representacionales, la literatura narra la historia del hombre, de su barbarie civilizatoria, de su condición humana autodestructiva, y le señala a la ciencia social, a la filosofía crítica, caminos no recorridos, algo olvidados, condenados al ostracismo de la historia. Pero, contrario a lo que se piensa, la didáctica formativa no es una propuesta para la enseñanza de la historia, de los conceptos de la historia. No es una propuesta para la enseñanza de ninguna ciencia en sentido estricto. Esto es difícil de comprender, ya que siempre se están reclamando didácticas científicas, didácticas disciplinares.

5. Didáctica formativa no es didáctica de las ciencias

En consecuencia hay que insistir en el concepto de didáctica formativa; no es la enseñanza, no es el aprendizaje de conceptos científicos lo que se propone. Se

propone una educación formativa, ética y política, estética, una educación crítica, una educación filosófica, que forme en el pensar crítico, epistémico, desde una relación pedagógica abierta y espontánea, historizada. Lo que es indispensable para toda ciencia, para toda disciplina en un esfuerzo interdisciplinar y transdisciplinar. Más si dicha formación se atiende a una lectura del presente histórico, de la época de sentido que vivimos, del espíritu de época alcanzado, a un análisis social del presente que nos afecta en nuestra calidad de sujetos, expertos y profesionales.

Los objetos de estudio de las ciencias, los conceptos científicos hay que comprenderlos dentro de coyunturas humanas, dentro de proyectos de humanidad (Zemelman, 1992, *Horizontes de la razón*), dentro de acontecimientos de época, lo que no es potestad de la enseñanza de la historia, ella misma aislada en un compartimento disciplinar. Esto exige aprendernos en tiempos axiales, en tiempos en los que ocurren y convergen a nuestra existencia sucesos extraordinarios que afectan el estatuto del saber filosófico, científico, mítico (Jaspers, 1993, *La Filosofía*), ya que nos ponen en situaciones límite, de frontera, donde nuestra naturaleza humana, nuestra condición humana y de sujetos son cuestionadas por nuestra propia barbarie.

¿Qué hacer ante nuestra barbarie civilizatoria, no obstante nuestra ilustración, nuestro progreso, nuestro optimismo racional y tecnocientífico, no obstante la religión, la filosofía y la ciencia, la cultura que nos enorgullecen?

6. Necesidad de educación filosófica

Se insiste hoy en la necesidad de una educación filosófica, en el derecho a la educación filosófica. Que no es enseñanza de la filosofía como doctrina, como sistema teórico especializado, sino educación en la capacidad de filosofar, de

pensar, de tener juicio crítico, postura, de crear conceptos y elaborar preguntas que sitúen lo dicho en dificultades. En Colombia, en América latina y el mundo esto se viene proponiendo como la necesidad de promover la autonomía de pensamiento y acción de los sujetos, como una necesidad de conciencia histórica, social, política frente a los grandes problemas humanos como el peligro de la homogenización, de la colonialidad, del adoctrinamiento, del terrorismo, de la heterofobia, de la devastación ecológica, de la guerra, el mercado, las presiones sobreadaptativas de la técnica y el mercado, el capitalismo global.

La educación filosófica forma la postura crítica de los sujetos, de las colectividades. Se adentra con base en el diálogo crítico en las lógicas de razonamiento, en las tramas motivacionales, en los supuestos ideológicos que dan forma al pensamiento teórico y epistémico. Eso son los círculos latinoamericanos de reflexión según la lectura que de ellos se hace en esta investigación. Por ello es fundamental recurrir a los diálogos platónicos, fuente gnoseológica, histórica de la educación filosófica, como quiera que sostiene el arte de la pregunta que deja en entre dicho los fundamentos del pensamiento formal y social, los argumentos convencionales de la filosofía y la ciencia política.

Una inquietud muy atinada del Dr. Alfonso Tamayo (2008), condujo la investigación por esta senda. El se preocupó por la didáctica formativa en términos de una Tecnología del yo, de una dialéctica, de una mayéutica. Entonces remitió el estudio a los diálogos platónicos. En otra ocasión (Quintar, 2005) había presentado en Colombia las didácticas no parametrales, las didácticas críticas como una mayéutica amorosa, así que el quid problemático empezaba a tener forma allí.

En consecuencia la investigación fue remitida al estudio de teorías críticas como las de Michel Foucault en Tecnologías del yo, en Hermenéutica del sujeto, las de

François Chatelet en Historia de la Filosofía Occidental. Tomo I. Son teorías que abordan el problema de la formación en términos del “cuidado de sí” y se remontan hasta diálogos como El Alcibíades, El Laques, La apología de Sócrates, lo cual es pertinente para elaborar la crítica de la ideología de la guerra presente en nuestra civilización, en nuestra intelectualidad filosófica y científica, religiosa. También para elaborar la crítica del método crítico que se constituye desde la dialéctica entendida como antagonismo, la cual sustenta la política, la filosofía política, la ciencia política en una lucha de significados, en una guerra de sentidos que al decir de Heller configura una “sociabilidad asocial” (2000).

En Hermenéutica del sujeto (2005), Michel Foucault, como también lo hace en Tecnologías del yo (1990), invita a pensar la formación de los sujetos en términos del cuidado de sí dentro de las relaciones sociales y de gobierno, no dentro de la fórmula psíquica, algo introspeccionista y trascendental de Conócete a ti mismo. Foucault remite el principio socrático a una preocupación por el otro cuando en la vida pública aspiro a conducirlo, a guiarle, a gobernarle. Siempre al respecto tendremos que preguntarnos, no que riqueza material, no que poder económico, militar, eclesial se tiene para tal aspiración, sino qué formación. Los grandes problemas de la vida humana nos exigen esta pregunta: ¿qué formación se tiene para afrontar este problema? Por lo general la mera formación técnica y disciplinar, experta no nos es suficiente. Tampoco la formación enciclopédica.

El “cuidado de sí” es uno de los afortunados hallazgos en la investigación, uno de esos principios con los que nos topamos con grata sorpresa. En las relaciones sociales, en las relaciones pedagógicas, debilita la fuerza excluyente y genocida del dogma, del autoritarismo intelectual y político, pone límites al espontaneísmo de la verdad, al rigorismo del pensamiento



objetivo, otorga generosidad moral a la discusión de la verdad, como dice Mélich en *Ausencia de testimonio* (2001), conduce de algún modo por la búsqueda de la felicidad en la vida social.

Sin que se pretendiese una presentación doctrinaria y sistemática, el lugar de la filosofía en la didáctica formativa es fundante, esta vez para comunicar distinto, para comunicar preguntando, narrando, no tanto argumentando, no tanto elaborando argumento contra argumento. La ideología de la guerra está inscrita en la metafísica del argumento contra el argumento, en el ideal metafísico del consenso universal que piensa la política como el poder de la verdad ilustrada en los grandes tribunales de la razón. Ejemplo histórico de ello es el Caso Sócrates, que como lo dice Chatelet (1976) hace pensar a Platón en las miserias de su época, en el fracaso de la civilización.

Poco a poco la didáctica formativa se pensó en términos de crítica de la barbarie civilizatoria, crítica de la metafísica y la ideología de la guerra, en la que somos formados altisonantemente, para elaborar una conversión axiológica que nos distancie de los tribunales de la razón y la verdad monológica, de las formas jurídicas convencionales de la verdad, de los modos agrestes de presentación pedagógica de las verdades de escuela, de los cánones establecidos.

Esto es educación filosófica: penetrar críticamente en las razones fundamentales, fundantes de nuestro despotismo ilustrado, sirviéndonos de la pregunta, del relato, de la argumentación de ángulo que Zemelman propone en *La voluntad de conocer* (2005), en *El Ángel de la Historia* (2007). Es una educación antidogmática, inquieta por los derechos del sujeto, por los derechos humanos, por el humanismo, que muchas veces violenta desde sus utopías guerreras, desde sus tribunales de razón, desde sus prédicas de verdad, justicia y paz, desde su diálogo de sordos.

Encontré hace poco un ensayo interesante del pensador francés Jacques Poulain titulado “Reconocer el derecho a la educación filosófica”. Aparece en el libro *Los derechos humanos en el siglo XXI*, 1998, de la Cátedra Unesco. El texto discurre por el problema de la formación del juicio crítico, de la construcción pública de la verdad, de la aceptación razonable de una verdad distinta, lo que hay que situar “fuera del alcance de las obligaciones que otro podría estar tentado de imponerle”. El corto ensayo me alegró porque supe que mi esfuerzo de dos años con esta investigación estaba encaminado, no estaba tan perdido.

Lo que Zuleta nos insto desde los años 70 en Colombia, lo que hoy recogemos tímidamente algunos, ya que no para todos existe la necesidad de filosofía, Zemelman nos lo ha señalado claramente, hoy se presenta como uno de los derechos humanos fundamentales. Alfonso Reyes en México, nos lo dice Zemelman en *Horizontes de la Razón*, nos recomendaba este “viaje por la filosofía”. La didáctica formativa así lo recoge como opción para ampliar el campo didáctico.

7. La amplitud del campo didáctico

Este ha sido el objetivo primordial de la investigación. Es incluso el punto de partida, ya que se acusa una restricción del campo a las pedagogías industriales, a las mecánicas curriculares, a los procesos de acreditación, a las didácticas instrumentales, científicas. Hoy, dentro de una lógica formativa que sólo piensa el mercado, las competencias. Hoy, dentro de una lógica formativa que sólo piensa la técnica, la tecnología, la ciencia.

Ampliar el campo didáctico, propuesta de Estela Quintar y Hugo Zemelman para América latina desde el Instituto de pensamiento y cultura en América latina es algo que no termina, es algo que seguiremos buscando sin cesar. Esta indagación reba-

sa los umbrales, las fronteras, los límites incluso de nuestras propias determinantes, nos remonta al horizonte de nuestras opciones y posibilidades, nos da felicidad y sentido de vida. Quiero agradecer a ellos su iniciativa, como a tantos otros su apoyo y confianza en la Universidad

de Manizales. A la Dra. Ana Gloria Ríos, a la Dra. Melva Salazar, al Dr. Guillermo Orlando Sierra, al Dr. Alfonso Tamayo, a cada uno de los estudiantes que me brindaron su testimonio de vida. A los tantos autores que recorren estas páginas, nos volveremos a encontrar.

8. Bibliografía

- Chatelet, François. (1976). Historia de la Filosofía. Tomo I. Madrid: Espasa -Calpe.
- Foucault, Michel. (2005). Hermenéutica del Sujeto. Tr: Horacio Pons. Madrid: ediciones akal.
- Mayor, Federico y otros. (1998). Los Derechos humanos en el siglo XXI. Paris: Unesco.
- Melich, Joan Carles. (2001). La ausencia de testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del holocausto. Barcelona: Anthropos.
- Sábato, Ernesto. (2000). La resistencia. Buenos Aires: editorial planeta.
- _____. (2001). Apologías y Rechazos. Buenos Aires: Sex barral.
- Ospina, William. (2008). La escuela de la noche. Bogotá: editorial norma.
- Quintar, Estela. (1998). La enseñanza como puente para la vida. México: Ipecal.
- _____. (2008). Didáctica no parametral. Sendero hacia la descolonización. México: Ipecal-Universidad de Manizales.
- Russell, Bertrand. (1972). Ensayos Filosóficos. Tr: Juan Ramón Capella. Madrid: Alianza.
- Zemelman Merino, Hugo. (1992). Horizontes de la razón I. Barcelona: Anthropos.
- _____. (2003). Conocimiento y ciencias sociales. México: Universidad Ciudad de México.
- _____. (2007). El ángel de la historia. Barcelona: UNAM, IPECAL.



Requisitos para publicar en la revista Plumilla Educativa de la Facultad 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:

• ENSAYOS O PONENCIAS

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 (Henaó 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 entrecorridas, 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 denominar 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
- 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)

| Título investigación en español | Título investigación en inglés o francés |
|---------------------------------|--|
| Resumen 500 palabras | Abstract |
| Palabras claves | Key words |

- 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

- Complejidad, caos y educación
- Memoria y utopía de lo ético en los medios de comunicación
- Subjetividad: un tejido por construir
- La educación bajo el lente de la teoría crítica
- Didáctica reflexiva para la formación profesional integral
- Investigación - creación. Un acercamiento a la investigación en las artes
- Enseñar a comunicar transmedialmente
- Educación ambiental y salud, un solo propósito
- Miedos o encuentros en la tras escena del arte
- El pensamiento crítico en la escuela:
una responsabilidad en la construcción de futuros posibles
- Dignidad y vida horizonte de la felicidad como praxis didáctica
- El actual contexto educativo: una mirada desde el maestro
- El sentido de la práctica pedagógica y los factores que la afectan
- Eros y tanathos de la educación
- Los relatos: un soporte para develar el sentido de ser docente
- Sujetos de frente al futuro
- Hacia la construcción de una evaluación no parametral
en el horizonte del siglo XXI. Una mirada desde la estética
- La identidad como parte constitutiva del sentido de vida y la proyección a futuro
- Una mirada al devenir de la didáctica docente.
Investigación horizontes de la praxis didáctica
- Ese desconocido llamado tiempo
- La imagen de futuro de los maestros
- Potenciación de sujetos en conciencia histórica
para una evaluación no parametral
- Hacia una didáctica formativa



Carrera 9 N° 19-03 - Conmutador (57)(6) 887 9680
Servicio al cliente 01-8000-916216, Fax 8841443

Facultad de Educación, extensiones 685 y 250
Visítenos: www.umanizales.edu.co - e-mail: educa@umanizales.edu.co
Manizales, Colombia