

Número

1

Julio de 2000

Plumilla Educativa

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**Divulgación
del conocimiento
pedagógico y de la
producción investigativa**



**UNIVERSIDAD DE
MANIZALES**

Compromiso y Liderazgo Educativo

Número

1

Julio de 2000

Plumilla Educativa

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Divulgación
del conocimiento
pedagógico y de la
producción investigativa



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Compromiso y Liderazgo Educativo



Plumilla Educativa

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN

HUGO SALAZAR GARCÍA
Rector

GUILLERMO ORLANDO SIERRA SIERRA
Vicerrector Académico

ENRIQUE TORRES ECHEVERRY
Vicerrector Administrativo

JAIME RUIZ LÓPEZ
Decano Facultad de Educación

CÉSAR AUGUSTO BOTERO M.
Secretario General

"Compromiso y Liderazgo Educativo"



UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN



Decano:
JAIME RUIZ LÓPEZ

Coordinadora Instituto Pedagógico:
LUZ ELENA PATIÑO GIRALDO

Coordinadora Centro de Investigaciones:
ANA GLORIA RÍOS DE PARRA

Coordinador Revista:
SAMUEL VALENCIA CUERVO

Diseño y Diagramación:
GONZALO GALLEGU GONZÁLEZ

Ilustración:
ÁLVARO ESPINOSA QUINTERO

Publicación:
CENTRO DE PUBLICACIONES
UNIVERSIDAD DE MANIZALES

SUMARIO

	Página
1. Presentación	7
2. Teleología Institucional	9
3. Recuperación Histórica de la Facultad	12
4. Currículo Integrador para las licenciaturas de la Facultad de Educación	15
5. Competencias en el Discurso Pedagógico	24
6. La Lengua Escrita y la Escuela	28
7. Lineamientos Teóricos y Metodológicos para una Evaluación del Aprendizaje asumida como Proceso en la Universidad de Manizales	33
8. Pedagogía y Didáctica en la Universidad de Manizales	37
9. Pedagogía, Didáctica y Educación para la Democracia	38
10. La Dinámica de la Construcción del Conocimiento y el Desarrollo del Pensamiento en el Educando.	45
11. Comunicación y Educación en Colombia frente al Desafío de desatrasarse.	61
12. Desarrollo Económico Sostenible	67

LA INVESTIGACION EN LA FACULTAD

13. La investigación como eje articulador del currículo de la Facultad de Educación.	71
14. Procesos de socialización primaria según las prácticas de crianza del menor de 7 años con tendencias migratorias de zonas urbano marginales de Caldas.	78
15. Investigación: creatividad, ambiente y aula en en educación superior	83



PRESENTACIÓN

El proceso de Acreditación de los programas de la Facultad de Educación ha inspirado una revisión en todos los órdenes que a su vez ha impulsado una serie de procesos de cualificación del quehacer de la Facultad, posibilitando así una garantía a los estudiantes que acuden a cursar los programas que se ofrecen en pre y en postgrado.

Se ha revisado el nuevo currículo que se viene desarrollando desde tres años atrás: Se ha profundizado en integración de saberes, se le ha dado sentido a la investigación articuladora del currículo, se ha afianzado la relación teoría práctica y se ha cualificado la relación y trabajo colectivo de los docentes.

Estos pilares originan una producción intelectual de todos los docentes de la Facultad que se constituirá en generadora básica de los contenidos de esta Revista, unida por supuesto al aporte de otros docentes y personas que con su saber y su experiencia pueden enriquecer el objetivo pedagógico de este documento.

La Revista tendrá un aparte especial e importante para informar el desarrollo del quehacer investigativo de la Facultad y los avances que en la materia se den en la Universidad y en el sistema educativo en general.

El currículo de la Facultad se ha transformado y uno de los parámetros de esa transformación es el proceso investigativo, considerado como un eje articulador del desarrollo de los núcleos curriculares y de las prácticas, que posibilitan el enfrentamiento de los estudiantes con la realidad.

De allí se infiere la urgencia de promocionar, divulgar e invadir toda la acción investigativa, como fórmula de estímulo a los docentes y a los estudiantes que concretan proyectos y que contribuyen a afianzar conocimientos.

La Facultad comienza con la presente Revista una era de divulgación del conocimiento del quehacer y de la producción investigativa como un apoyo a la intencionalidad del currículo y como un aporte a la solución de muchas dificultades.

Es interés de la Facultad de Educación que usted amable lector analice la temática aquí expuesta, la aproveche en su quehacer educativo si lo considera conveniente; pero también es de interés que usted envíe su producción para ser insertada en un número de esta publicación, pues la pedagogía, la didáctica, la investigación, la educación en general por su carácter social, es una construcción amplia y de diversas experiencias.

La educación demanda de la colaboración de los buenos educadores.

LA DECANATURA



NORTE TELEOLÓGICO DE LA FACULTAD

MISIÓN

La Facultad de Educación de la Universidad de Manizales busca formar educadores en los diferentes campos y disciplinas de su competencia, comprometidos con una sólida solvencia humana, científica y pedagógica, líderes de propuestas para el desarrollo educativo, comunitario y social que apunten a la sostenibilidad de manera significativa y a la transformación del contexto donde actúan.

VISIÓN

La Facultad de Educación de la Universidad de Manizales propende por el reconocimiento y acreditación de la Universidad en todos sus niveles, y particularmente en la formación de educadores que desde la reflexión científica y pedagógica potencien el saber educativo para la acción y transformación personal y social en sus ejes, infancia, necesidades educativas especiales y ambiente, desde el marco del desarrollo sostenible.

OBJETIVOS INSTITUCIONALES

A. Contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades a través del desarrollo de programas educativos que respondan a las necesidades y potencialidades del contexto.

B. Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como factor fundamental del saber del educando.

C. formar educadores de alta calidad ; competentes humana, pedagógica, científica y socialmente, con actitudes y aptitudes básicas para la docencia, la investigación y la asesoría en el campo pedagógico y en los saberes específicos de su competencia.

D. Formar un educador comprometido con la convivencia, la solidaridad, el trabajo, la co-

laboración y participación efectivas en los grupos y comunidades en los cuales interactúa.

E. Propiciar el permanente mejoramiento personal y profesional de los educadores en servicio.

F. Propiciar la conformación de comunidades académicas que fortalezcan y desarrollen la pedagogía como ciencia, apoyados en la investigación y la interdisciplinariedad y la tecnología.

G. Preparar un educador que aporte al crecimiento económico del país y que tenga en cuenta la equidad social y la ecoeficiencia que junto con el crecimiento mencionado constituyan los pilares del desarrollo sostenible.

PRINCIPIOS ORIENTADORES BÁSICOS

A. La Facultad de Educación, fiel a la filosofía de la Universidad de Manizales, orientará sus acciones de conformidad con los principios del humanismo científico; éste iluminará todas las actividades académicas, administrativas y de servicio.

B. El desarrollo humano, social y cultural guiará los esfuerzos de la Facultad a través de los procesos educativos.

C. El desarrollo sostenible como paradigma que garantice un ambiente en óptimas condiciones, será la mira con que se aborde el quehacer pedagógico.

D. La pertenencia de sus miembros, la eficiencia en los procesos y resultados y la transparencia en la gestión serán pilares en su desarrollo.

E. Como institución formadora de educadores, reivindica como objeto esencial la pedagogía como ciencia.

F. Se asumirá la investigación pedagógica y la extensión como fuente de reflexión, análisis y generación de conocimientos sobre los distintos fenómenos educativos y sociales con miras a provocar cambios positivos en los contextos educativos y mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades.

G. La interdisciplinariedad será una característica permanente en el desarrollo curricular, garantizando con ello que nuestros egresados conjuntamente con otros profesionales contribuyan a la solución de problemas que les sean afines.

PROPÓSITO DE FORMACIÓN

En concordancia con la misión, los objetivos y los principios orientadores, la Facultad se pondrá al servicio del sistema educativo y de la sociedad colombiana dirigiendo su calidad hacia:

A. FORMAR EDUCADORES CON SENTIDO CRÍTICO: que posibiliten la creación, posición y oposición, para la reproducción, producción y transformación de la cultura; retomando el sentido político, ético y científico de la educación.

B. PERSONAS CON PLENA IDENTIDAD PERSONAL, VOCACIONAL Y PROFESIONAL. Seguras de su misión, tanto en sus actitudes como en las aptitudes que les demanda la profesión de educador.

C. PERSONAS COMPETENTES HACIA EL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL con competencias críticas racionales y éticas. Con capacidad ilustrada para argumentar propuestas para el desarrollo personal y social desde un diálogo entre sus características personales y genéricas que propendan por la construcción de la convivencia.

D. PERSONAS COMPROMETIDAS Con-sigo mismas, con su profesión y con su medio social. Con un amplio sentido de superación humana, intelectual y social, y un sólido espíritu de servicio. La responsabilidad y la solidaridad profesional serán características fundamentales del futuro profesional.



E. CON SÓLIDOS REPERTORIOS CONCEPTUALES: pedagógicos, científicos, tecnológicos metodológicos para el ejercicio de la profesión; analíticos, reflexivos, críticos y creativos. Capaces de manejar sus estructuras lógicas en la búsqueda, elaboración y recreación del saber pedagógico y disciplinar para el desarrollo educativo y social; competentes para el ejercicio de su profesión tanto en sus conocimientos como en sus habilidades, destrezas, actitudes y valores.

F. GESTORES Y AUTOGESTORES DEL DESARROLLO DE SU PROFESIÓN. Líderes en la construcción de propuestas hacia el mejoramiento de las condiciones y calidad de vida de los sujetos a través de la educación.

Cada uno de los programas presenta énfasis en su formación dentro del marco de la pedagogía, estableciendo diferencias según el área o población a las que se dirige, así:

El Educador especial se centrará en los procesos de enseñanza - aprendizaje, hacia la formación y transformación de las personas con necesidades educativas especiales; el Educador Preescolar en los procesos de enseñanza - aprendizaje, hacia la formación y transformación del infante; y el Educador Ambiental se centrará en los procesos de enseñanza - aprendizaje, hacia la formación y transformación en las interacciones del sujeto con el hábitat. Todos estos inmersos en un contexto, en donde es necesario producir y reproducir cultura.

RECUPERACIÓN HISTÓRICA DE LA FACULTAD

La Facultad de Educación de la Universidad de Manizales nació en 1984 con el programa de Educación Preescolar, doce años después de haber iniciado labores la Cooperativa para el Fomento de la Educación Superior, COOFES.

Fue el primer programa de carácter diurno que empezaba a funcionar en la Universidad.

Su gestor y creador fue el Decano de la Facultad de Psicología, en ese entonces, razón por la cual el programa de Preescolar tuvo inicialmente un enfoque psicologista. La función primordial del programa fue preparar profesionales de la educación que prestaran atención integral al niño con edades entre 0 y 6 años, grados que en ese entonces comprendía el nivel preescolar.

En 1987 nació el programa de Educación Especial con énfasis en Retardo en el Desarrollo, como respuesta a las necesidades y demandas del entorno en relación con la atención educativa a personas con limitaciones en su desarrollo. También este programa se inició con un enfoque clínico pedagógico.

Poco a poco el equipo de docentes de ambos programas se fue consolidando, como también la demanda por sendos programas.

Los enfoques pedagógicos que a finales de la década pasada impulsaron cambios e innovaciones educativas a nivel nacional, regional y nacional, fueron ganando terreno, fue el caso de las pedagogías activas: Freinet, Montessori, Froebel, Decroly y Piaget. Surgieron entonces algunos trabajos de investigación y nuevas experiencias en los procesos de práctica.

Surge en esta perspectiva el preescolar de COOFES, con un proyecto elaborado por las docentes Ana Gloria Ríos de Parra y Amanda Erena Torres M., proyecto que se fue consolidando bajo la dirección del entonces Decano de la Facultad, doctor Héctor Fabio Ospina Serna.

En 1991 el fenómeno de la integración conduce a repensar el quehacer de la Facultad en sus dos programas y por ende, en la reestructuración curricular que permitiese ver la Facultad como un todo y no como un agregado de programas con perfiles bien diferenciados.

Ello obliga a configurar un solo equipo de trabajo y a generar espacios de reflexión y análisis para las incipientes comunidades académicas. Se inicia entonces el trabajo por "Núcleos Curriculares": unidades académicas en las cuales la interdisciplinariedad, la acción de grupo, la participación activa del docente, prime sobre la acción aislada e individual de los sujetos.

Los planes de estudio se consolidan de tal forma que se comparten y se coordinan las acciones pedagógicas de las áreas básicas que apuntan a la formación general del educador, tales como desarrollo humano, desarrollo investigativo, gestión administrativa, expresión artística, etc., por un lado, y aquellas que apuntan a los saberes específicos propios de cada uno de los programas.

Este mismo año nace el Instituto Pedagógico Makarenko, centro adscrito a la Facultad para atender desde la interdisciplinariedad y la escolaridad a aquellas personas, en particular niños con necesidades educativas especiales que por sus dificultades específicas no llegan

a la escuela normal, no obteniendo tampoco cupo en el CEDER, única Institución en Manizales con este propósito.

Este motivo, además del interés de la Facultad de contar con un centro propio en donde sus estudiantes pudieran realizar sus prácticas docentes, contribuyeron a la creación del Instituto Pedagógico Makarenko.

En 1993 se inicia el primer programa de postgrado: La Maestría en Psicopedagogía en Convenio con la Universidad de Antioquia, en el cual participaron seis (6) docentes de la Facultad y cuyo macroproyecto fue la integración de la persona con Necesidades Educativas Especiales en el aula regular.

Estos desarrollos se vieron fortalecidos con la promulgación de la Constitución Política y la Ley General de Educación, en las cuales se toca por primera vez a la persona con limitaciones en su desarrollo, por una parte y se consolida la Educación Preescolar como primer nivel de Educación Formal.

Estos hechos necesariamente exigían cambios en el quehacer de la Facultad de Educación. La idea de la integración requería de un nuevo educador, educadores que no "sacaran" a las personas con discapacidades a instituciones especiales, con currículos especiales, sino que los integraran al aula regular y les permitiese participar en los procesos de formación en iguales condiciones que las personas consideradas normales. Un educador que lograra comprometer a directivos, docentes y padres de familia en los procesos de desarrollo integral y de aprendizaje de las personas con necesidades educativas especiales.

Se inició entonces un trabajo conjunto para buscar estrategias de trabajo que permitiesen impulsar este proceso de integración a nivel local y regional; los Seminarios de Grado, como opción para obtener el título privilegiaron

dentro de sus desarrollos temáticos, el tema de la integración; así mismo, la programación de diferentes eventos de capacitación en integración a nivel local y el hecho de haber liderado desde la Facultad dos encuentros nacionales con el tema de la integración (1993 y 1995), ha permitido un posicionamiento de ésta y del programa de Educación Especial en el ámbito local, regional y nacional.

En 1994 se realizaron los estudios de factibilidad para tres nuevos programas: Educación Ambiental, Matemáticas y Pedagogía para la Salud; áreas estas contempladas no sólo en la ley general de educación, sino reclamadas en el contexto local y regional. De estos tres programas, sólo Educación Ambiental logró iniciar labores en 1995.

En virtud del reconocimiento de la Fundación Universitaria de Manizales, como Universidad de conformidad con el artículo 19 de la ley 30 de 1992 por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior y con fundamento en el artículo 112 de la Ley General de Educación, según las cuales corresponde a las universidades o a las demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, la formación profesional, la de Postgrados y la actualización de los educadores, la Corporación Camacho Perea de la ciudad de Cali, de modalidad tecnológica, celebró el 25 de octubre de 1994, un convenio con la Universidad de Manizales para la reestructuración académica de sus programas de Educación Preescolar y Educación Especial y el otorgamiento de los respectivos títulos de Licenciados.

Así mismo, el 25 de Septiembre de 1995, por las mismas razones anteriores, la Corporación Educativa del Oriente de la ciudad de Cúcuta, firmó un Convenio con la Universidad de Manizales para la reestructuración de sus programas académicos, de carácter tecnológico y el

otorgamiento del título de Licenciados en Educación Preescolar.

Entre 1995 y 1996, a solicitud de un grueso número de Psicólogos vinculados a diferentes Instituciones educativas de la ciudad y de la región, se abrió y ofreció el programa de Educación Especial y se les otorgó el título de Licenciados en Educación a un grupo de profesionales en áreas afines de las matemáticas, vinculados también a diferentes instituciones educativas de la ciudad.

En octubre de 1996 se suscribe el Convenio entre las Universidades de Manizales, de Caldas y la Católica, para formar una unidad académica de Prestación de tutoría a las Normales Superiores del Departamento de Caldas y de otras regiones que quisiesen suscribir el Convenio, de conformidad con el parágrafo del artículo 112 de la Ley 115 de 1994.

En 1997 se crea el Instituto Pedagógico adscrito a la facultad de Educación con la responsabilidad de la inducción, Capacitación Docente, la Evaluación y el quehacer docente y pedagógico de la Universidad y como Unidad Básica de Investigación Pedagógica de la Facultad y de la Universidad y con Proyecciones de índole local, regional y nacional.

También en este año, en virtud de lo estipulado en el artículo 111 de la Ley General de Educación, la Facultad se vincula al Comité Departamental de Capacitación de los docentes, bajo la dirección de la Secretaría de Educación Departamental, y a cuyo cargo queda la organización de la actualización, especialización e investigación y profesionalización de los docentes.

Entre 1995 y 1997, múltiples eventos han proyectado la imagen y el impacto de la Facultad en el contexto local, regional y nacional: la proyección y posicionamiento a través de las prácticas de sus estudiantes y egresados, la

participación en los encuentros de saberes y los aportes en los encuentros de Facultades de Educación.

En esos tres últimos años, los esfuerzos de la Facultad han girado en torno a las conceptualizaciones básicas y posibilidades de reestructuración del currículo y el plan de estudios que responda a los lineamientos contextuales y legales, con miras a la formación de educadores desde currículos centrados en la persona y la investigación; currículos flexibles que a su vez respondan a la integración entre pedagogía, investigación y proyección social.

En 1997 se reestructura el currículo y en 1998 se inicia un nuevo plan de estudios, estructurado en dos ciclos: Básico y de Profesionalización, operacionalizado en muchas temáticas, tendientes a dar respuesta al Decreto 3012 de 1997, por medio del cual se adoptan disposiciones para la organización y funcionamiento de las Escuelas Normales, se orienta la formación postsecundaria de las Escuelas Normales Superiores en convenio con las Facultades de Educación, en el nivel superior de las Universidades y de las Instituciones superiores.

También en 1998, se inician los estudios pertinentes a la acreditación de la Universidad y de la Facultad, y a la acreditación previa, de conformidad con el artículo 15 del Decreto 272 del 11 de febrero de 1998, por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en educación ofrecidos por las Universidades, se establecen las nomenclaturas de los títulos y se dictan otras disposiciones.



TOMADO DEL PROYECTO EDUCATIVO DE LA FACULTAD.
SAMUEL VALENCIA CUERVO
DOCENTE FACULTAD DE EDUCACIÓN



CURRÍCULO INTEGRADOR PARA LAS LICENCIATURAS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

(PRIMERA PARTE)

La Ley 30 de 1992 que organiza el servicio público de la Educación Superior en Colombia, preceptua: "La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la Educación Media o Secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional".

Para el logro de este gran presupuesto, se demanda de una concepción moderna de currículo como la planteada por la ley general de educación, cuando dice: "Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional".

Para la Facultad de Educación de la Universidad de Manizales, esta concepción es completamente válida, agregando si que todo ese esquema descrito está iluminado por la pedagogía humanista para la formación de un educador eficiente y eficaz, trascendente y transformador del contexto educativo.

Desde este punto de vista el currículo de la Facultad afirma unas prioridades con relación a campos disciplinares, a formación integral, a la importancia de la relación directa entre la teoría y la práctica; a la necesidad de la inves-

tigación para articular las soluciones; y con relación al trabajo docente interdisciplinario, en forma de colectivos o comunidades académicas.

Con estas concepciones, la Facultad se constituye en centro de desarrollo humano, de cultura, de educación, de pedagogía, de investigación, para cualificar, dignificar y acrecentar la profesión del educador, así como para asegurar un alto nivel en su profesionalización.

El currículo así concebido refleja una innovación en todos sus elementos componentes para reivindicar la pedagogía como la ciencia de la educación y para formar educadores íntegros con capacidad de trascender al medio todos los principios y fundamentos de su formación.

Una cosa se deja en claro en la construcción del currículo de la Facultad, y es que no quedan expresamente previstas todas las situaciones de compromiso, de objeto de solución, de estudio dado, que uno de sus principios es la flexibilidad que sin perder el marco pedagógico, permitirá problematizar sus enseñanzas y recuperar todo aquello que se demanda para la integridad de la formación.

Con fundamento en lo anterior, para la Facultad, el Currículo es el conjunto de experiencias, oportunidades y recursos que administran, desarrollan y posibilitan el ejercicio de una innovación pedagógica permanente para formar educadores integrales, desde la ciencia y la pedagogía, desde lo axiológico y el humanismo, y desde la investigación y la práctica,



capaces de diferenciar el ejercicio de la profesión en el contexto y de transformar las realidades educativas problemáticas, para el desarrollo de la niñez, de la juventud y de la sociedad.

PRINCIPIOS DEL CURRÍCULO

Es necesario partir de la concepción filosófica de la noción de principio, para entenderlo como juicio de validez que constituyen el fundamento del pensamiento, pero que también expresan las leyes a que está sujeta toda realidad y entre ellas las que consolidan las ciencias en particular.

Para el caso concreto del currículo de la Facultad de Educación se considera que éste debe estar refrendado o si se quiere caracterizado por los siguientes principios:

Flexibilidad. Debe catalogarse como una dimensión conformada por varias opciones, como por ejemplo de permitir el establecimiento de un currículo desde el punto de vista del plan de estudios, con núcleos temáticos descompuestos en bloques, nodos, nódulos o módulos que faciliten afrontar situaciones reales sin anquilosamientos o aferramiento a fórmulas propias de las asignaturas aisladas: El currículo ha de ser un proceso dinámico y como tal debe responder a los continuos cambios de la época actual dando la capacidad de adaptación constante a los cambios del saber.

De otra parte, la flexibilidad debe afrontarse desde la metodología centrada en la actividad del estudiante, en el aprovechamiento de sus preconceptos y experiencias y en el proceso investigativo como eje articulador del desarrollo curricular. Debe constituirse en una posibilidad de concertación entre docente y estudiantes para determinar objetivos, logros y contenidos que apunten a favorecer la formación de los futuros educadores y que se constituyen en complemento del plan previsto.

Lo anterior sin mencionar las opciones para quienes desean cursar las Licenciaturas en forma fraccionada en razón a consideraciones de ritmos de aprendizaje, tiempo, amén de otras circunstancias que hagan válida esta flexibilidad.

Esta flexibilidad permite que la Facultad pueda planear cualesquier Licenciatura, desde el punto de vista del ciclo profesional, pues como queda estructurado el ciclo básico, es universal para cualesquiera y todas las Licenciaturas.

Integración. La integración ligada a una perspectiva pedagógica, es necesario confrontarla a la luz de la formación como ese componente complementario del proceso de instrucción, para crear una serie de valores alrededor del conocimiento y para lograr una «personalidad integral».

Pero si bien es cierto, la integración se considera como posibilidad de desarrollo de todas las potencialidades del individuo en «el contexto histórico - vital, como apertura de quien se forma hacia la sociedad y la cultura sin renunciar a su naturaleza humana» (16 LENHART, Volker La Formación General y Especializada en Max Weber. Revista Univéritas, Universidad Pontificia Javeriana, Santafé de Bogotá, 1991), también lo es que la integración hay que concebirla desde el punto de vista del saber, integrando conocimientos, técnicas, habilidades, disciplinas y acciones en general, en un mínimo posible de bloques sin que importe su nombre, que le permitan al estudiante tener una visión articulada y macroscópica de su profesión y de su ciencia, para inspirarlos hacia su propia realización en un medio social que deben comprender, entender y contribuir a mejorar cada día más. Juega pues aquí papel la interdisciplinariedad para aportar diferentes saberes que apunten a la solución armónica de la situación y que estructuren una unidad que permee la integralidad del estudiante.



Trascendencia. El currículo de la Facultad de Educación debe ser lo suficientemente innovador para extender todos sus efectos al contexto social a través de unos profesionales capaces de transformar la realidad para vencer el desequilibrio y la desarmonía.

Debe articular el manejo teórico-práctico de lo pedagógico no solo para el desarrollo de habilidades y destrezas en las situaciones de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino para que su acción trascienda la reflexión de su propio quehacer educativo y social; el qué, el para qué y el cómo de lo que se hace. Tal trascendencia ha de llevar al docente a la generación de proyectos pedagógicos innovadores que vayan más allá de los currículos tradicionales, y para que respondan más a la realidad socio-cultural tan evolucionada como se campea en nuestros tiempos de modernidad y postmodernidad.

Trasciende pues el currículo cuando permea las situaciones descritas como una extensión y penetración al contexto social.

Innovación. El propósito central de la innovación, como principio fundamental del currículo de la Facultad, se sitúa en el querer consciente y reflexionado, de modificar los viejos esquemas y aquellos que por el devenir de la pedagogía se vayan haciendo obsoletos e intranscendentes, para que se pueda responder y afrontar los nuevos retos de la educación, de la ciencia, de la cultura, del desarrollo y en general de la persona y del grupo social.

En este orden de ideas, la innovación como principio, necesariamente compromete la conciencia individual y colectiva del profesorado, del estudiante y del estamento administrador, para posibilitar la innovación misma en la organización de las ciencias, en los saberes, en los procesos de enseñanza, en los de aprendizaje, amén de todas aquellas otras situaciones que se dan en función del quehacer curricular de la Facultad.

El solo hecho de plantear ya un currículo integrador a través de campos de formación que permite precisar la interdisciplinariedad, la unidad de la teoría y la práctica, el desarrollo de la investigación como eje articulador del currículo y la conformación de colectivos académicos para el desarrollo curricular, constituye una innovación frente al conocimiento atomizado y fraccionado, frente al divorcio entre la teoría y la práctica, frente a la dejadez investigativa de docentes y estudiantes y frente a individualismo en que se ha venido desarrollando la tarea docente.

Pero la innovación no puede quedarse ahí, muy por el contrario debe ser una aliada permanente de la flexibilidad para estar afrontando el devenir histórico de la profesión de educador y por consiguiente innovar prestamente los componentes curriculares que la situación demande.

Dinamismo. Si se entiende el dinamismo como una energía activa y propulsora, se debe aceptar que el currículo debe tener implícita esa característica de promotor de cambios, de actitudes, de relaciones, de metodologías. Ese dinamismo debe comprometer a los estamentos de la Facultad a preparar conscientemente propuestas de cambios, de innovaciones, no solo a nivel de conocimientos enseñables, si no más aún, de relaciones y de visiones frente a la actualidad.

Una forma de garantizar ese dinamismo se ubica en la dinámica misma de las comunidades académicas, reflexionadoras y promotoras de un quehacer reflexión frente a los cambios que demande el medio, la pedagogía misma y por supuesto, el estudiante como centro del proceso educativo.

Para el caso, la investigación se convierte en un eje articulador de la acción en busca del saber y del crecimiento, facilitando así el dinamismo desde la base misma de los proyectos



y evitando que se caiga en simples activismos. El dinamismo más que activismo, inspira desde la pedagogía procesos actualizantes y procesos constructores de logros que le dan sentido a la acción y a sus resultados.

Este principio hace que el currículo y plan de estudios propuestos, no sea algo acabado, algo concluso, sino un proceso en continua construcción.

SOPORTES DEL CURRÍCULO

El diseño de currículo planteado para los programas de Educación Preescolar y de Educación Especial de la Facultad de Educación de la Universidad de Manizales, caracterizado por los principios que se acaban de referir, se fundamenta en unos soportes que significan la intencionalidad y la racionalidad de la estructura curricular, y más aún, aseguran, al menos teóricamente, una credibilidad de una verdadera innovación educativa capaz de formar un profesional docente con un perfil creativo, investigador de la realidad de su profesión, trascendente frente a los problemas y situaciones del medio, holístico para afrontar la realidad y sus soluciones y ético en todo su quehacer profesional. Estos soportes o fundamentos del currículo lo hacen sistémico, considerando todos sus elementos e interacciones de una manera integradora y globalizante, permitiendo abordar el sistema en su totalidad, en su complejidad y en su dinámica.

Cuatro soportes le dan la viabilidad al Currículo y lo colocan como una alternativa significativa frente al tradicional. Ellos son:

La Interdisciplinariedad. Constituye una idea central del paso de una visión fragmentada a una globalizadora de la realidad y que de inmediato ubica el currículo en un proceso de cambio en lo referente a: Enseñanza - sociedad; teoría y práctica; relaciones interdisciplinarias; formación del estudiante, en las rela-

ciones docente - alumno; los procesos de la enseñanza y del aprendizaje; la investigación como fuente de conocimiento.

La persona humana es fundamentalmente interdisciplinar y por ello su capacidad de percibir conjuntos, de lograr establecer relaciones variadas sobre una misma realidad. Por ello la tarea de la educación está en proporcionar o auspiciar conocimientos y saberes integrados por múltiples disciplinas que le permitan mejorar y desarrollar su capacidad holística. Tales conocimientos y saberes deben estructurarse como núcleos o módulos temáticos donde converjan diferentes principios disciplinarios para establecer un diálogo que facilite una respuesta común y amplia frente al fenómeno objeto de estudio.

La interdisciplinariedad por supuesto, va más allá de la simple relación interna dentro del concepto de conocimiento. Ella implica otros factores más amplios como la multidisciplinariedad y transdisciplinariedad que si bien es cierto, hacen complejo el sistema, permiten una globalización de soluciones.

El desarrollo de la interdisciplinariedad en el currículo de la Facultad de Educación, se monta sobre las bases de unos campos de formación, entendidos como espacios de conocimiento articulado, de diálogo de los saberes, como puntos de encuentro y de enganche, que generen además unas estructuras subyacentes y unos objetos relativamente comunes. Además, esta visión interdisciplinaria debe estar directamente conectada con actividades de investigación que se constituyen en el eje articulador de la convergencia disciplinar que impulse al estudiante hacia una apropiación global pero también creativa del conocimiento.

Unidad Teoría - Práctica. «La práctica es superior al conocimiento teórico, porque posee no sólo la dignidad de la universalidad, sino también la de la realidad inmediata.» 17



Con este principio se está significando una cierta pobreza del saber cuando solamente está apoyado en las simples concepciones teóricas, pues es la práctica la que le da validez y por consiguiente carácter de universalidad al conocimiento. Es necesario organizar el proceso de asimilación de los contenidos objeto de enseñanza garantizando los tres componentes funcionales de toda actividad como lo plantea la teoría pedagógica Histórico - Cultural: La parte orientadora, la ejecutora y la de control.

Para el caso del currículo propuesto, hay que entender la parte orientadora como todas las oportunidades teóricas que tiene el estudiante frente al aprendizaje, conociendo las situaciones y condiciones en que se producen a más de todas las exigencias y circunstancias que a rodean.

La parte ejecutora hay que entenderla como a organización y la realización de actividades que han de permitir vivenciar los conocimientos para obtener su certeza y su validez. Esto se interpreta como la práctica. Pero no como una actividad independiente y aislada sino articulada a la teoría y con la orientación del o los docentes que han propiciado esa misma teoría.

La parte del control debe interpretarse como el proceso sistemático y con una función predeterminada de retroalimentación en los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de aplicación de los saberes.

Al proponer los principios que fundamentan este currículo, se estableció el de la INTEGRACIÓN y ella hay que entenderla además de la formación y de la interdisciplinariedad, como el enlace entre la teoría y la práctica, entendiendo tal enlace como un proceso de vínculo permanente en la aplicación de los planos de la realidad, en la operancia de la praxis pedagógica, de las enseñanzas y saberes teóricos.

En este sentido, «no se trata de crear experiencias prácticas artificiales, sino de tomar como punto de partida para los procesos de aprendizaje, lo que el educando hizo o hace» al afrontar realidades que en su vida profesional van a ser la cotidianidad. Es decir, es una oportunidad que tiene el estudiante de acercarse al trabajo real de la profesión.

Esta integración entre teoría y práctica, debe vivenciarse en el plan de estudios desde el comienzo mismo de las carreras en una progresión que posibilite cada vez responsabilidades mayores en contextos y ambientes reales y concretos, dando oportunidad así a que el estudiante le vea sentido a la teoría y se despierte en él, el interés por ampliar los conocimientos, por comprender las situaciones que se dan y por buscar alternativas de conocimiento.

Pero la relación integral entre la teoría y la práctica a más del sentido anterior, debe considerarse como la funcionalidad de los saberes teóricos para afrontar la problemática y fenómenos del permanente acontecer en la vida diaria; es el sentido y significado que el estudiante debe darle a la ciencia para su propio crecimiento.

La Investigación. Es una premisa reiterada que el carácter y la formación investigativa en un currículo no se logra con teorización dada en temáticas y contenidos a través de nodos, asignaturas, áreas o cualquier otra forma de ofrecer los conocimientos

Mientras el currículo a través de sus acciones educativas no despierta en el docente una predisposición investigativa; mientras no induzca en el estudiante una actitud investigativa a través de estrategias y oportunidades que estimulen la creatividad y la participación crítica y reflexiva; mientras no se favorezca la capacidad de imaginar, de soñar, de romper esquemas, de querer conocer y hacer algo nuevo,



de nada valdrá que se incluyan en el plan de estudios conocimientos investigativos en agrupaciones o unidades sea cual fuere el nombre que se les dé.

Con lo anterior se quiere significar la imperiosa necesidad de considerar y de incorporar la actividad investigativa como un componente de la formación integral, que sirva de principio científico del conocimiento y de la práctica, estableciendo alternativas en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. Lo anterior da origen a que el currículo de la Facultad de Educación se organice alrededor de proyectos de investigación que se convierten en un eje en torno al cual se programan las demás actividades propias de los campos de formación que estructuran el plan de estudios; proyectos previamente diseñados por colectivos de académicos, para responder a necesidades, demandas y problemas de interés profesional y social. Los académicos y los estudiantes serán investigadores permanentes para integrar así, la investigación al currículo y generar los procesos metodológicos, las líneas y proyectos, las vivencias y actividades que le den valor y sentido a los demás componentes del proceso educativo.

Ningún saber se expone desde sí mismo, con eficacia; demanda articularse alrededor de los problemas del contexto, y en el caso de formación de educadores, articularse además a los problemas de la enseñanza, del aprendizaje y de la educación en términos generales. Esa articulación necesariamente llama a la investigación para que la ejerza fundamentando la búsqueda de soluciones a la problemática planteada, desde principios científicos y coherentes con otras disciplinas y oportunidades pedagógicas.

Más allá del desarrollo del plan de estudios y de las unidades académicas, esta proposición de la investigación como eje articulador demanda de una innovación en el quehacer docente;

exige de docentes capaces de estructurar y desarrollar proyectos investigativos, creando así en el estudiante, una conciencia y una actitud hacia la investigación.

Ese es el verdadero sentido de la investigación en la Facultad de Educación; es decir, operacionalizar la investigación de manera articulada y a su vez como eje articulador de los programas académicos con una visión de redescubrimiento del conocimiento y de producción del mismo.

Teniendo en cuenta que el currículo se estructura a través de campos de formación y de núcleos temáticos, la facultad adopta en su plan de estudios tres líneas de investigación alrededor de los mismo; así:

- 1 Línea de alternativas pedagógicas.
- 2 Línea de desarrollo humano - sociedad y cultura.
- 3 Línea de gestión educativa.

Cada una de estas líneas tiene la virtud de articular proyectos o fases de los mismos en cada uno de los núcleos temáticos, para que posibiliten el desarrollo de los conocimientos interdisciplinariamente.

Así, la formación del educador ha de posibilitar una cultura de la investigación que apunte a transformar la tradicional división del trabajo entre docencia e investigación, aproximando la tarea educativa a la verdadera producción de conocimientos o al menos a recrearlos con un carácter científico y válido.

Colectivos Académicos. La dinámica que implica el currículo es de carácter académico y es por ello que la gestión principal individual y colectivamente considerada, está a cargo de los académicos de la Facultad que se constituyen en componente clave para posibilitar el desarrollo y los logros de esta nueva dimensión curricular.



La historia de la Facultad aunque muestra un plan de estudios atomizado en numerosas asignaturas que ha conllevado un actuar docente en el desarrollo de ellas, también aislado, ya tiene una cierta experiencia, aunque desde la administración del currículo, de trabajo colectivo docente en la planeación y diseño de las mismas.

El nuevo currículo hace un cambio total en el plan de estudios, en el diseño, estructuración, presentación y desarrollo de los saberes, demandando por tanto un cambio también significativo en el quehacer de la docencia que atendiendo al principio de la integración y al fundamento de la interdisciplinariedad debe conformarse en comunidades académicas alrededor de los campos de formación y de los núcleos temáticos, para garantizar el desarrollo propuesto en todos los soportes analizados anteriormente.

La formación de los estudiantes constituye la razón central de la tarea docente y es por ello que ésta debe estar fundamentada en la actuación consciente, participativa y coordinada a través de colectivos para el diseño y ejecución de todos los programas y proyectos incluidos o posibilitados en las nuevas concepciones curriculares en la Facultad. Puede afirmarse sin dudas que el desarrollo teórico y práctico de un módulo, de un núcleo temático y de un campo de formación, tiene o no éxito y logro de los objetivos propuestos, en una relación directa con la actitud, compromiso y eficiencia del diálogo colectivo de los académicos.

En virtud de lo expuesto, el colectivo de los académicos opera alrededor de unas funciones y de unos principios generales que le permita llegar al menos a acuerdos, de no ser posible el consenso, y en aras del respeto a la autonomía y al libre pensar de la individualidad.

La función central y primigenia del colectivo, es la autorregulación del grupo, en su respon-

sabilidad, en su estructura, en su trabajo, en sus tareas.

El estudio, el análisis, la reflexión de saberes y de disciplinas centran el crecimiento y actualidad científica del grupo y por consiguiente del quehacer de la Facultad.

El diseño, la planeación y la estructura del núcleo temático deben enfocar la operacionalización del plan de estudio y de la formación de los estudiantes.

El clima de afectividad, la administración, la participación, el respeto a la opinión ajena, la creatividad y el dinamismo son principios bien definidos por el colectivo mismo.

Si bien es cierto, la organización de los académicos frente al currículo se plantea como simple colectivo, debe tenerse una visión y un desempeño hacia la construcción de verdaderas comunidades académicas.

Plan de Estudios. El plan de estudios es una estrategia intencional del currículo donde se plasma con base en los principios, en los soportes, en las normas, en los criterios, en los fundamentos y en los enfoques que orientan la concepción, el quehacer en cuanto al qué, al cómo, al para qué, al cuándo, amén de otras circunstancias, para responder a las expectativas y al querer de la comunidad educativa. En otras palabras lo que hace el plan de estudios, es organizar el proceso pedagógico, determinar la distribución del tiempo, definir los contenidos a desarrollar y la forma de estructurarlos: precisar los objetivos, en la Facultad, por campos o núcleos; establecer criterios de administración y evaluación, prever logros a través de las unidades temáticas, así como otros elementos operativos del proceso educativo.

En el caso de la Facultad de Educación, el plan de estudios se inspira en un modelo

globalizante, integrador, interdisciplinario, que fundamenta los procesos de enseñanza, y de aprendizaje, en núcleos temáticos que van a ser articulados a través de proyectos de investigación o pedagógicos. Tanto en el anterior como en este caso siempre pretendiendo responder al perfil profesional diseñado.

Este plan de estudios se estructura a través de campos de formación que le dan un significativo sentido a las disciplinas que van a articular la globalidad.

Por campo de formación, la Facultad entiende unos espacios materiales que permiten el asiento de las disciplinas y regiones del conocimiento, mediatizados por una relación directa con la forma como dichas disciplinas se relacionan con el currículo.

Desde este punto de vista, el campo está ligado a procesos de formación, surgiendo entonces la connotación del campo, con el sentido netamente curricular; es decir, una reunión de programas de formación con unas delimitaciones. De esta visión el rasgo relevante que facilita el encuentro de disciplinas y profesiones en un campo específico, es la interdisciplinariedad, pues "El campo de formación debe facilitar estructuras subyacentes y objetos relativamente comunes, que puedan encontrarse, o constituirse en puntos de enganche, de diálogo, de articulación" 19.

Los campos de formación propuestos en este plan, son: Campo de Formación Educativo y Pedagógico; Campo de Desarrollo Humano; Campo de Gestión y Campo de la Comunicación. Por supuesto todos estos campos estructurados alrededor del enfoque pedagógico.

Una vez estructurados los campos con las disciplinas que lo van a desarrollar, se planean los contenidos generales alrededor de unidades temáticas, para ser interdisciplinados,

operativizados y desarrollados por colectivos de académicos. Entra aquí en fortaleza la investigación para prever a través de estos colectivos, unos proyectos que permitirán articular los saberes del campo y de los núcleos y fundamentarán el aprendizaje y quehacer del estudiante, así como el quehacer del Académico mismo.

Dado el carácter integrador e interdisciplinario del currículo, es bajo estas premisas como deben estructurarse los programas académicos. En consecuencia la base de tales programas es la de Núcleos o Módulos temáticos conformados por conocimientos afines y de diferentes disciplinas que posibilitan ser articulados para desarrollar el objeto de estudio de los mismos, o lo que es lo mismo, el objeto de transformación. Estos núcleos deben consultar una realidad del contexto, para investigar y aplicar la solución o aportar nuevos conocimientos y claridad a los ya existentes. Esto es, que la metodología para el desarrollo de los mismos estará inspirada en proyectos pedagógicos.

Los núcleos se estructuran partiendo de la definición de unos objetivos previos que se señalan en los campos de formación y que darán luz a la temática que se demanda y a las reflexiones que producirán los conocimientos que han de satisfacer las expectativas de aprendizaje de los estudiantes y que se vislumbrarán a través de logros fijados. Se articulará el desarrollo al proyecto de investigación del respectivo campo o del núcleo y se vinculará a las vivencias prácticas orientadas por los académicos participantes del colectivo.

Para la selección de los núcleos temáticos se considera como base, un eje articulador que responda a un área amplia de conocimientos y que por tanto debe ser dominante en la intencionalidad de la formación deseada, para que aglutine los temas interdisciplinarios que respondan a esa intencionalidad. Ello significa



una disciplina directriz en la articulación y en la dominación del eje o polo de atracción. En esta forma, los núcleos responden a grandes zonas de formación que apuntan al perfil profesional vislumbrado.

Tanto en el campo de formación como en los núcleos aflorará el colectivo de académicos para integrar todas las experiencias y todos los conocimientos que han de darle vida y realidad al plan de estudios.

Los núcleos temáticos no tendrán una definición en cuanto a cantidad de temas ni en cuanto a tiempo desde el punto de vista de la propuesta, pues es en la reflexión de los colectivos académicos donde deben determinarse los referidos límites.

Una situación sí queda prevista y es la de fraccionar los núcleos temáticos cuando ellos resultaren muy amplios y las relaciones e interacciones de temas así lo justifiquen. Tal fraccionamiento bien puede estructurarse en BLOQUES TEMATICOS, entendiendo estos como una afinidad de características muy profundas en determinadas temáticas.

Estructuración del Plan de Estudios en Ciclos. Para entender y atender esta estructura, se debe comprender el sentido de CICLO, como un espacio de tiempo, integrador de cada fase de una estructura repetitiva, durante y a través de la cual se desarrollan unos fenómenos que se consideran completos y que dan lugar a otros complementarios en un nuevo ciclo.

Para el desarrollo del plan de estudios, se estructuran los programas académicos de la Facultad en dos (2) ciclos, así: CICLO BASICO Y CICLO PROFESIONAL.

Los Núcleos Temáticos. La operacionalización del plan de estudios descrito en cam-

pos de formación, tiene sentido cuando los conocimientos, saberes o temáticas se organizan alrededor de un "polo de atracción" que posibilita el desarrollo de un proyecto que en definitiva es el que va a fundamentar el aprendizaje de los estudiantes.

Ese polo, esa organización y ese proyecto da vida entonces al núcleo temático, como la unidad académica - administrativa por excelencia dentro del plan.

Cabe aquí preguntar con sentido de comprensión, ¿qué es un 'NUCLEO TEMATICO'?

La respuesta bien puede tomarse de Nelson Ernesto López, como la persona más comprometida en el país en la reforma curricular a través de núcleos: "Núcleo es el conjunto de conocimientos afines que posibilitan definir líneas de investigación en torno al objeto de transformación, estrategias metodológicas que garanticen la relación teoría - práctica y actividades de participación comunitaria." 20

En este sentido, debe considerarse el núcleo como una estrategia globalizada y globalizante que permite el mejor ejercicio de la interdisciplinariedad al interactuar temas afines sin consideración a su procedencia disciplinar. Todo ello articulado a través de una relación mediadora que lo es un proyecto investigativo.

Esta estructura integral, cambia las dimensiones de saberes, de tiempo y espacio de los procesos de formación que viene ofreciendo la Facultad.



JAIMÉ RUIZ LÓPEZ
DECANO FACULTAD DE EDUCACIÓN

COMPETENCIAS EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO

Las discusiones presentadas acerca de la planeación educativa, el currículo y las interacciones educativas, responden a la manera de ver la realidad, el ser humano, el aprendizaje y por lo tanto, la enseñanza.

Pensar el objeto de estudio de la pedagogía en su reflexión y teorización del proceso educativo, nos remite a los procesos de enseñanza, aprendizaje, formación y transformación. Sin embargo estas aproximaciones están inmersas en las fundamentaciones Filosóficas, Sociológicas, Psicológicas, Epistemológicas e Ideológicas, además Políticas e Históricas; que a su vez responden a paradigmas de conocimiento como manera de explicar la realidad. A partir de la representación de la misma se aborda, interviene o se interactúa con el sujeto. De esta manera el concebir el conocimiento, algo que se encuentra como verdad absoluta en el mundo exterior, implica un sujeto que pasivamente debe aprender la realidad tal como se presenta sin ninguna posibilidad de transformación, presentándose una relación sujeto - objeto de transmisión unidireccional, así mismo si se concibe el conocimiento presente en el sujeto y la realidad estática, la relación será a la inversa sujeto-objeto a manera de actuación sobre la misma para intervenirla; en la misma línea, si se concibe el conocimiento como construcción, la relación sujeto objeto será de interacción de manera que mientras conozco hay cambio tanto en sujeto « objeto por su relación dialéctica.

El conocimiento de manera originaria es explicado por Aristóteles como la verdad, la política, la ética y el arte que se encontraba inherente al sujeto y al mismo tiempo creado por él, lo que visualiza la realidad como totalidad; sin embargo en el momento ilustrado, cuando

se ubica el conocimiento, sólo aquello que es creado por el "hombre" y desde los impactos generados por Galileo, Newton y Descartes, la realidad aparece como presencia identificable por los sentidos; el sujeto tiene una representación para la aproximación a dicha realidad, el pensar se convierte en una condición previa "pienso luego existo", aparece así la posibilidad de tematizar la realidad, la aplanación de la misma en ejes cartesianos, dando un énfasis al conocimiento desde su exclusiva dimensión técnica, perdiendo sentido lo ético y estético y la totalidad requerida para pensar en la formación. A partir de estas concepciones se especificarán las corrientes presentadas por la psicología y la pedagogía para luego hacer un análisis a las denotaciones que consecuentemente han orientado a los paradigmas, la manera de relación con el mundo, y en el caso de la pedagogía, la manera de educar y evaluar.

La psicología responde a partir del paradigma positivista, con el conductismo; la pedagogía con la tecnología educativa, en donde se presentan manuales de instrucción que hiperespecifican dicha realidad descomponiéndola en secuencias invariantes para ser abordada. Posiciones reactivas a éstas, avanzaron desde la actividad del sujeto para dimensionar la realidad; La interacción sujeto « objeto, vuelve a la posición originaria que tiene en cuenta la dinámica integral del ser humano en el interjuego de sus esferas.

Desde esta comprensión tiene sentido hablar de competencia, sin embargo es importante diferenciar algunas denotaciones que den coherencia conceptual al discurso pedagógico.

La competencia, entendida como una cate-



goría global, es a su vez potencia y acto; organismo y sustrato que varía por las experiencias y posibilidades, configurando nuevas estructuras desde su red semántica, como el nodo que posibilita la interacción y por ende la simbolización - hilo conductor de la actividad humana-

Esto obliga a diferenciar la competencia de la habilidad, si bien ambas se refieren a la capacidad para la realización de actos físicos y/o mentales, las primeras no se agotan en ésta, son interjuegos o interrelaciones que posibilita la organización autónoma de sus procesos inherentes, sin una lógica secuencial estricta; mientras las segundas se remiten a los desempeños de capacidades exteriorizadas, sujetas a la secuencialidad con características de fluidez, rapidez, automaticidad, simultaneidad y técnica.

Las aptitudes se orientan a las potencialidades y las actitudes se refieren al acto susceptible de ser valorado en la realidad inmediata; ambas presentan predisposición psicobiológica; no obstante, cada una, de manera aislada no abarcan la competencia, ésta requiere de a interrelación de ambas.

Así mismo se requiere diferenciarla del desempeño y la destreza, éstas dan cuenta exclusivamente del acto exteriorizable.

Este tipo de conceptos entran en juego en la estructuración curricular planeación y objetivación pedagógica, presentando contradicciones en su discurso al no ser coherente en la consistencia interna de los paradigmas.

Verbo y gracia al planear por objetivos, remitido a la tecnología didáctica que propone la determinación de instrucciones, con énfasis en la materia, requieren un orden temporal; son los primeros que se fijan y los últimos en adquirirse, columna vertebral para la relación docente - estudiante.

En esta línea, el logro busca controlar, manipular y organizar objetos, personas o ideas, realizar tareas difíciles, superar obstáculos y alcanzar elevadas cuotas de excelencia, superarse a sí mismo y a los demás por su aprendizaje social, sujeto a expectativas y diferencias culturales, en suma se limita al resultados.

La competencia va más allá de este tipo de concepciones lineales y progresivas del aprendizaje, implica momentos de evolución pero a su vez involución en sus procesos, ésta hace referencia directa al aprendizaje en la vida y para la vida, permitiendo la construcción de sentido. Así los contenidos no se ven aislados de la realidad sino como descripción de la misma, tampoco la evaluación puede desprender las actitudes de los contenidos, al ser manejados como ejes problémicos, implican presentación de dilemas en los estudiantes, que abordan sus representaciones para trascender así de la información a la formación.

La evaluación por competencias exige tanto procesos como resultados que no son aislados sino que permiten conjugar el ser, el saber y el hacer, permiten dar cuenta de momentos donde se requiere desaprender para aprehender.

¿Pueden las competencias abordar la totalidad del sujeto en su representación de realidad?

¿Cómo objetivar la totalidad de la realidad?

¿El tipo de connotación resuelve el nivel paradigmático?

¿Cuál es el salto y avance cualitativo?

¿Si las competencias son bases para la planeación y evaluación, como representarlas de manera abordable?

¿Cómo pasar del medir y describir, al interpretar?

La representación de la realidad como esencia inherente y creación humana no permite



ser abordada como totalidad u holismo, el representar la integralidad como interrelación de dimensiones nos aproxima al objeto de estudio pedagógico de formación y volver a la concepción de conocimiento como: verdad, arte, política y ética.

Las implicaciones de competencia en un marco constructivista nos remiten directamente a la interacción, con ésta la interrelación, en donde caer nuevamente en indicadores puntuales no trasciende la lógica técnico instrumental.

"Piaget define tres niveles de interacción entre las ciencias:

1. Colaboración para un objetivo común, relaciones de aplicación.
2. Intercambio que se enriquece generando nuevos campos y objetos en una relación de constitución.
3. Ausencia de fronteras".

Los principios comunes se determinarían desde lo epistemológico, pedagógico teórico, metodológico, pero a su vez las disciplinas presentan diferencias, identidad, métodos y propio lenguaje. El diálogo entre las diferentes disciplinas requiere el conocimiento de sus diferencias, la construcción de nuevos objetos interdisciplinarios y la construcción de nuevos currículos y modelos educativos.

Llamamos formación al proceso de generación y desarrollo de competencias que permiten la construcción y el reconocimiento de diferencias entre los individuos. La canalización del estudiante hacia formas de argumentación, conductas, caracteres y maneras, a través de la legitimación de teorías, prácticas, procedimientos y juicios, que intentan producir un orden interno externo. En este caso podemos considerar que la formación está cruzada por una dimensión ético política.

¿Permiten las competencias la formación de sujetos con lógicas diferentes que ayudan a la comprensión y composición del mundo?

Si las competencias se plantean como categorías que permiten la auto-organización a través de interrelaciones de componentes mencionados en la formación, implican un hilo que posibilitan el tejido variado entre las diferentes lógicas, estilos y procesos; de esta manera los cambios entre los mismos además de ser cuantitativos son cualitativos y requieren una dimensión comprensiva. La pedagogía en su carácter intencionado y desde el paradigma constructivista debe dimensionar sus procesos no abordables desde desempeños específicos sino en interacción, por tal razón es riesgoso remitirnos a indicadores de logros porque volveríamos a segregar el conocimiento de manera técnica, el abordaje implicaría la construcción de categorías que están sustentadas por estructuras, son éstas las que deben ser impactadas; en la categorización se establecen relaciones dinámicas diversas con diferentes intensionalidades y lógicas de construcción, por tal razón tienen su propia forma de ser evaluadas. La formación y la evaluación de la misma requieren presentar coherencia interna que en el paradigma constructivista implican la interacción y con ésta la interpretación.

A manera de ejemplo se presenta la competencia de comunicación lecto - escrita que implica multiplicidad de interacciones, entre éstas, la comprensión, interpretación, codificación, descodificación, expresión; que al ser abordadas de manera intencional como competencia implicaría más allá que la codificación y descodificación de fonemas o palabras, el acceso y la representación de lo que se oye y se habla en el plano gráfico, y a su vez poder hablar y contestar sin necesidad de la presencialidad física, esto implica diferentes lógicas de aprender la lectura de textos no la exclusividad de secuencias con un orden determinado o prefijado.



A nivel disciplinar y científico las categorías estructurales se van componiendo no sólo por su objeto de estudio sino por las características implícitas de ver la realidad. La propuesta de formación de currículos flexibles e interdisciplinarios implican la construcción de competencias en categorías que por si mismas sustentan su nivel de organización pero que a su vez compondrán nuevas lógicas de construir la realidad en su dialógica interactiva que podrán exteriorizarse como lenguaje esto es, generará estudios sistémicos de las relaciones

entre las capacidades y su desarrollo - la interrelación de generalización y comunicación - en un lenguaje propio y coherente.



PATRICIA BOTERO GÓMEZ Y EDNA LUZ VARELA
DOCENTES FACULTAD DE EDUCACIÓN

LA LENGUA ESCRITA Y LA ESCUELA

ELABORADO POR: LUZ ELENA PATIÑO GIRALDO

La lengua escrita ha sido a través de la historia pilar fundamental del desarrollo de las civilizaciones, ya que le ha permitido a la humanidad almacenar los conocimientos que se han ido acumulando y porque ha posibilitado que estos conocimientos revolucionarios por esencia se hayan transmitido de generación en generación a lo largo de los siglos y sin interferencia de fronteras geográficas.

La lengua escrita tiene una función social y cultural, es un medio de constitución, expresión y comunicación vinculado siempre a contextos que lo significan y lo nutren. La lectura y la escritura clausura y abre mundos y en sus afectos más profundos, afectos al hombre transformándolos.

En toda actividad de la vida cotidiana nuestra intencionalidad es la comunicación. El periodista escribe para informar y los que leen sus artículos desean informarse, escribimos una carta, un telegrama o una postal, un telegrama o una tarjeta cuando deseamos comunicarnos con alguien que esté ausente, el poeta comunica las emociones, sus sentimientos, sus miedos, tristezas o alegrías por medio de sus poemas. Desde las actividades más elementales hasta las otras de gran valor artístico y literario tienen como finalidad la comunicación.

La importancia que como fuente de información, de placer y recreación, de orientación ideológica tienen en nuestras vidas la lengua escrita está fuera de toda duda y por lo tanto, es un saber que cada individuo debe construir a partir de situaciones reales de comunicación oral y escrita y en un clima de confianza y credibilidad.

Los niños antes de llegar a la escuela, si sus experiencias se lo permiten, ya saben que significa leer y escribir y lo hacen a su manera, con sistemas de escritores diferentes que corresponden a su nivel de desarrollo cognitivo, pero son momentos del proceso de construcción del sistema alfabético convencional, pero además, ya dominan la gran mayoría de las estructuras sintácticas de la lengua materna (Slobinn, 1967), solo les falta incorporar a su lenguaje hablado algunas estructuras poco comunes y de mayor complejidad (Chonsky, 1969), proceso que se desarrolla entre los 5 y 10 años.

De aquí se ha partido para suponer que para leer solo hace falta adquirir las destrezas de decodificación, es decir, se asume que la comprensión de la lectura solo requiere de habilidades de comprensión oral y habilidades de decodificación. Si realmente fuese así el aprendizaje de la lectura podría considerarse como una simple aplicación del conjunto de destrezas de decodificación, a unas habilidades y estructuras lingüísticas preexistentes, que se han desarrollado a través de un sin número de actos de comunicación que el niño ha tenido en su interacción con la cotidianidad.

Pero al realizar un análisis profundo del proceso de lectura se encuentran diferencias significativas, tanto en el medio como en el mensaje, entre el mensaje oral y la lengua escrita.

Con respecto al medio, entendido como la totalidad de la situación de la comunicación, encontramos con relación al lenguaje oral que:

- Hace uso de la entonación y la acentuación, separando las palabras y variando la velocidad y la entonación para enfatizar aspectos



tos del discurso y establecer el tipo de comunicación que desean los dos interlocutores.

- Permite, debido a que los interlocutores comparten un espacio y tiempo común, la clasificación o se presentan dudas y la posibilidad de llegar a acuerdos con respecto al significado del mensaje.

- Es participativa, ya que el receptor del mensaje puede influir sobre el desarrollo de la comunicación.

- Es individualizada ya que se adapta fácilmente a las creencias y niveles de conocimiento del interlocutor.

- Hay un espacio y un tiempo compartido entre los interlocutores que posibilita abordar cada tema o argumento con una persona concreta, tangible y presente y el uso de elementos extralingüísticos cuya interpretación depende del contexto situacional del acto de comunicación.

Con respecto a la Lengua Escrita:

- Tiene que hacer uso de un limitado número de signos de puntuación (13 específicamente), para expresar la rica gama de alternativas que tiene el lenguaje oral.

- No permite que se pida clasificación ya que no existe una interacción inmediata. A cambio de eso su permanencia permite la revisión para aclarar dudas.

- La separación tipográfica de palabras le da mayor concreción a los elementos morfológicos, lo cual permite un mejor desarrollo del concepto de palabra. La separación en párrafos le permite al lector asociar con una organización concreta, la estructura general del argumento y la relación entre sus elementos.

- Debido a que no existe un espacio y tiem-

po en común, ni tampoco un contacto directo con el interlocutor, el lector debe liberarse del uso de elementos extralingüísticos en la comunicación tales como: gestos, entonación, etc. El autor hace descripción del espacio en que se mueven los personajes y el lector debe imaginarse ese espacio.

- El lector debe imaginarse cada personaje, lugar, tiempo y situación a partir de lo que contiene el mensaje escrito. Esto exige un grado de desarrollo cognitivo, que exige retener en la memoria muchos elementos.

- La comunicación escrita hace uso de un vocabulario mucho más preciso que el oral y de una sintaxis más cercana a la norma.

Estas diferencias entre el lenguaje oral y el escrito, muestran las diferencias entre ambos tipos de comunicación y dan una idea de las enormes dificultades, que debe superar quien aprende a leer para hacerlo comprensivamente, pero además nos permite afirmar que el lenguaje escrito tiene un enorme potencial para fomentar el desarrollo cognoscitivo del individuo.

Conviene entonces ratificar que las numerosas investigaciones realizadas en el campo de la apropiación de la lengua escrita han permitido comprobar que los niños construyen en forma espontánea este conocimiento y que este proceso se inicia antes de ingresar a la escuela.

En los primeros niveles de construcción de la escritura, el proceso del niño se centra en la diferenciación progresiva entre dibujo y escritura que en un principio están diferenciados, incluso desde el punto de vista gráfico. Progresivamente la ubicación del grafismo escritura se desplaza desde el interior del dibujo hacia la periferia hasta quedar claramente separados, aunque siga ubicado cerca de él.

En el II nivel, si bien los grafismos están diferenciados sigue existiendo indiferenciación desde el punto de vista del significado. La escritura es el nombre del objeto dibujado. El significado de cada escritura depende de la intencionalidad del niño y del objeto representado por el dibujo que lo acompaña.

En un comienzo el niño solo utiliza un signo para cada escritura, pero posteriormente utiliza varios signos.

El nivel III se caracteriza porque el niño descubre la necesidad de utilizar significantes diferentes para representar significados distintos.

Este descubrimiento posibilita la diferenciación total entre el dibujo y la escritura, tanto desde el punto de vista gráfica como del significado. Los niños siguen considerando el nombre del objeto como un atributo del mismo, lo que hace que el nombre escrito represente una característica del objeto fundamentalmente el nombre. Hasta este momento la lectura que el niño hace de sus propias escrituras es global.

El IV nivel se caracteriza porque el niño hace los primeros intentos para establecer correspondencia entre partes de la emisión oral y partes de la palabra escrita. En un principio no hay segmentación sino que el niño busca que la emisión y el señalamiento empiecen y terminen juntos. Luego el niño comienza a hacer recortes de la emisión sonora que hace corresponder con una o varias grafías.

La correspondencia se va haciendo cada día más exhaustiva, sin omisiones ni repeticiones, pero no llega aún a ser una correspondencia término a término. En este nivel la lectura está subordinada a la escritura previamente realizada, ya que no hay posibilidad de anticipar la cantidad de letras necesarias para representar cada palabra.

En el V nivel la correspondencia se establece término a término, el niño considera que a cada sílaba de la emisión oral le corresponde una letra de la escritura (hipótesis silábica). Inicialmente el niño no utiliza las letras que están establecidas convencionalmente, pero posteriormente empieza a utilizar una de las letras cuyo valor sonoro corresponde al de la sílaba representada.

De forma gradual el niño conquista el valor sonoro convencional.

El VI nivel representa una transición entre la hipótesis silábica y la hipótesis alfabética, ya que algunas sílabas son representadas en forma silábica (con una sola letra) y otra en forma alfabética (con dos letras).

El último nivel está caracterizado por la consolidación y generalización de la Hipótesis alfabética, a cada sonido puro de la emisión oral le corresponde una letra de la escritura, quedándole solo para resolver el conflicto de la ortografía y la separación de las palabras.

La escuela caracteriza por su estructura social peculiar donde un solo adulto (el maestro) interactúa con muchos alumnos al mismo tiempo (20, 30, 50) y en que el maestro mantiene relaciones interpersonales con niños que no tienen ningún lazo familiar con él y que no pertenecen a su mismo contexto, donde se maneja un discurso de la racionalidad descontextualidad, desconoce la diversidad y la complejidad de los "ambientes" en las aulas escolares. Variación en el lenguaje oral, lenguajes enriquecidos o empobrecidos, diferencias sintácticas, morfológicas y semánticas, diversidad de experiencias en el uso de material impreso y poco a poco ha ido desvirtuando la función social de la lengua escrita convirtiéndola en un simple ejercicio de decodificación y codificación de los sonidos de las letras y de letras en sonidos, desconociendo todo el complejo proceso que le permite a las personas



agruparse de este conocimiento y utilizando metodología centradas en la reproducción mecánica de modelos establecidos desde fuera en lugar de tomar como punto de partida las producciones de los niños y de ayudarlos a establecer las comparaciones y autocorrecciones que estén en posibilidades de hacer, es decir, que les impiden pensar y los llevan a desvalorizarse a sí mismo como productores de escritura.

Pero lo que es más delicado, la escuela ha convertido la construcción de la Lengua escrita en una herramienta de poder que le abre o cierra al niño la posibilidad de pertenecer al entorno educativo.

Para que la lectura y la escritura recobren su función social, es necesario que los maestros fundamenten su quehacer en los siguientes principios pedagógicos:

- Aceptar las diferencias entre los niños ocasionadas por las experiencias previas que tiene con respecto a la lengua escrita y compensar estas diferencias a través de ambientes enriquecidos en material escrito, así como oportunidades de comprender la utilidad de la lengua escrita como medio de comunicación.
- Sustituir las actividades tradicionales por otras que inviten a los niños a pensar, es decir, a diferenciar entre escritura y dibujo, clasificar todo tipo de material impreso, utilizar el lenguaje oral, anticipar el significado posible de un texto, inventar escrituras, discutir y socializar con sus compañeros, autocorregirse.
- Considera como correctas todas aquellas respuestas que sean coherentes con el nivel de construcción de la lengua escrita en que se encuentra el niño, aún cuando dichas respuestas sean incorrectas desde el punto de vista del adulto. Considerar el error como una posibilidad de acceder a nuevos conocimientos.
- Propiciar permanentemente la cooperación entre los niños, dado que la confrontación entre distintas hipótesis y conocimientos específicos desempeña un papel preponderante en el desarrollo del proceso.
- La lectura, más que una simple recepción de información es una forma compleja de aprendizaje que al repetirse facilita la adquisición y uso de nuevos conocimientos
- Crear situaciones reales de comunicación oral y escrita acordes con el contexto que vive cada niños.

En conclusión, el maestro debe preocuparse por "enseñarles el lenguaje escrito, no la escritura de letras" (Vigotsky 1979).

BIBLIOGRAFIA

- AMAYA JARAMILLO, Adriana y Otra. *La Constitución de la Lengua Escrita en Grado cero*. Ministerio de Educación Nacional. Santafé de Bogotá.
- BRUNO B. y N. Zelan. *El Acceso a la Instrucción. Aprender a Leer*. Barcelona Grijalbo. 1983. Consideraciones teóricas acerca de la lectura. Consideraciones teóricas generales acerca de la escritura.
- FREEMAN, Ivonne S. *Métodos de Lectura en Español. Reflejan nuestro Conocimiento actual del proceso de lectura*. *Lectura y Vida*. Año 9 No. 3, Septiembre 1988.
- GARCIA FERNANDEZ, Carmen Rita y Otras. *La Expresión Escrita en la Escuela. Enfoque metodológico para un Proyecto*. Narcea, Madrid.
- GOODMAN, Yelta M. *Los Niños Construyen en su Lectoescritura*. Ed. Arque Argentina, 1991.
- ISAZA, Luz Stella y Otra. *El proceso de Construcción de la Lengua Escrita en Adolescentes y Adultos con Retardo Mental*. Medellín. Universidad de Antioquia, 1992.
- KAUFMAN, Ana María y Otras. *Alfabetización de Niños. Construcción Espontánea y Aprendizaje en el Aula Primaria*. Primera Jornada Nacional de Lectura.
- MARQUEZ RODRIGUEZ, Almís. *Lectura y Comunicación*. Primera Jornada Nacional de Lectura. Fundación para el Desarrollo de la Educación Especial. Gráficas Armintano. Venezuela, 1985.
- PERELSTEIN DE BRUSLAVSKY, Berta. *La Lengua Escrita y los Procesos de Adquisición del Conocimiento en una Concepción Socio-Histórico Cultural*. *Revista la Educación*, 1994.
- QUINTERO RESTREPO, Alfonso. *La Lectura y el Desarrollo Social*. Primera Jornada Nacional de Lectura. Fundación para el Desarrollo de la Educación Especial. Gráficas Armintano. Venezuela, 1985.



LINEAMIENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS PARA UNA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE ASUMIDA COMO PROCESO EN LA UNIVERSIDAD DE MANIZALES

ANA GLORIA RÍOS PATIÑO
PROFESORA ASOCIADA-UNIVERSIDAD DE MANIZALES.
DOCTORA EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS CEPES -
UNIVERSIDAD DE LA HABANA

Cambiar la concepción y la práctica docente en la Universidad hacia una evaluación como proceso, implica, primero que todo, una mentalidad abierta a nuevas formas de pensar y de hacer las cosas, tener capacidad para entender otros puntos de vista y otras perspectivas, sin perder de vista su propia capacidad de evaluar las situaciones reales con sus pros y contras, de decidir con autonomía sin desaprovechar la experiencia pasada propia y ajena. Esta formación humana, flexible y creativa se autoconstruye en la experiencia activa. Pero además necesita:

1. Pasar de una epistemología de producto, donde el conocimiento es concebido como absoluto y acabado, a una epistemología de procesos, en la que todo conocimiento, como construcción mental, es provisional y está sometido a prueba. Una epistemología que asume a ciencia como juego creador (metáfora Popperiana), en el que se está en búsqueda permanente de la verdad, a través de la eliminación de errores y la formulación de preguntas permanentemente.

Una epistemología que reconoce que el sujeto está en el objeto y viceversa, lo que no le impide distinguir entre aprendizaje y conoci-

miento: el aprendizaje es siempre una construcción interior y subjetiva, mientras que el conocimiento puede dejar de ser un estado subjetivo cuando se produce y formula mediante ciertas reglas públicas y universales que son llamadas método.

2. Pasar de concebir la evaluación como una acción aislada del proceso de enseñanza aprendizaje, a reconocerla como parte integral de él, en una relación dialéctica con los objetivos, habilidades, contenidos y estrategias metodológicas.

Para ello se requiere cambiar la mirada hacia los objetivos de la enseñanza, tradicionalmente organizados de manera lineal y jerárquica y de los cuales debería dar cuenta el estudiante, de manera observable y medible. Estos deben ser planteados como momentos o estados de un proceso y cuyo fin es la promoción humana.

Lo que debe enfatizarse en la enseñanza, por tanto no es el logro de unos objetivos específicos, sino el proceso: las construcciones que realiza cada estudiante, encaminadas al desarrollo de habilidades disciplinares, habilidades de pensamiento y habilidades de formación.

En este sentido, los contenidos, organizados de manera tal que propicien aprendizajes significativos, deben pasar de ser el objeto pri-



mordial de la enseñanza para constituirse en las vías que posibilitan el logro de habilidades y quien enseña no puede considerarse como dueño de una ciencia y poseedor de la verdad, sino que por el contrario, debe reconocer a los aprendices como sujetos ávidos de herramientas conceptuales que les permita acercarse al conocimiento por su propia cuenta.

Es el docente, por tanto quien debe generar los espacios de diálogo, de confrontación, de discusión bajo diferentes puntos de vista, de tal manera que entre todos puedan llegar a comprender la ciencia, el mundo y la realidad social y se comprenden a si mismos.

Para lograr el cambio de paradigma se requiere que el docente domine el saber que enseña, esto le permitirá identificar las habilidades de sus alumnos, su estructura mental, sus ideas y prejuicios frente a la asignatura, las aptitudes, los valores, de tal manera que pueda, a partir de ahí, brindar las oportunidades y los espacios para el desarrollo de sus habilidades y el crecimiento personal.

Este dominio del docente le permitirá, además evaluar continuamente, a través de la interacción cotidiana y de las realizaciones del alumno. Su propósito no debe ser clasificatorio, sino que debe buscar determinar la dinámica de desarrollo del alumno, reconocer las necesidades inherentes a un proceso, mostrando al mismo tiempo sus posibilidades de desarrollo, destacar lo que es fundamental en ellos y compararlos con lo que se considera ideal, con lo diseñado, lo planeado o lo esperado de antemano, con el propósito de rectificar las acciones.

Se requiere por tanto que el docente conciba la evaluación del aprendizaje como cualificadora, holística, continua e integral. Además que haga de ella un instrumento o medio que le permita un acercamiento más directo con cada estudiante y a su proceso de formación; que pueda contribuir a través de él

a un mayor aprendizaje y que a la vez le abra espacios de reflexión y mejoramiento a su proceso de enseñanza.

3. Pasar de considerar al alumno como ente receptivo y pasivo, a reconocerlo como persona.

Uno de los mayores tropiezos que ha tenido la evaluación en cuanto a aspectos formativos al interior de la Universidad es el no encontrar instrumentos apropiados que permitan dar cuenta de ellos; pero vale la pena enfatizar que la enseñanza de las ciencias no tiene porque estar de espaldas a la formación integral del hombre y ésta puede hacerse con base en el conocimiento, no separada de él.

No se puede pensar por tanto en objetivos cognoscitivos y otros afectivos, ya que son aspectos inseparables de la existencia humana, de igual manera no es posible diseñar instrumentos que permitan valorar los aspectos que tienen que ver con la formación de valores, que contribuyen al desarrollo de la personalidad, lo que debe hacerse es generar estrategias, al interior del aula y fuera de ella que permitan estructurar cognitivamente al estudiante a la vez que lo afiance en su autonomía, responsabilidad y cooperación. Por ejemplo cuando se le brinda al estudiante la posibilidad de orientar una actividad, de autocorregirse y de proponer estrategias de mejoramiento; cuando se asignan trabajos en grupo, que exigen autopreparación, presentación, argumentación, corrección y valoración del trabajo de sus propios compañeros está desarrollando habilidades que contribuyen a su formación y está precisando de actos creativos que difícilmente pueden pasar inadvertidos por el profesor cuando de valorar las acciones de cada alumno se trata.

El conocimiento, se convierte, por tanto en un medio para el cultivo de las aptitudes y para el desarrollo del individuo como persona y el



profesor es el facilitador de espacios de respeto, libertad, apertura y solidaridad hacia los demás compañeros.

De esta manera se logrará pasar de la instrucción a la formación, donde el profesor es mediador entre la dinámica cognoscitiva del aprendiz y la dinámica de la ciencia y la cultura, en cuanto tal aproximación de ambas dinámicas aporte efectivamente a la formación del individuo.

4. Concebir la institución Universitaria como espacio pedagógico.

La transformación y el mejoramiento de la gestión administrativa es conveniente concebirla como un subsistema de apoyo y como un proceso de acciones progresivas y coherentes, que en su tratamiento deben tener en cuenta los aspectos pedagógicos.

Para ello debe tener entre sus propósitos la realización y el estímulo al desarrollo de investigaciones pedagógicas, orientadas a esclarecer los problemas de la didáctica en el contexto Universitario, y de manera articulada con este propósito, debe trazar políticas y coordinar labores de formación pedagógica permanente con los maestros, teniendo en cuenta que la preparación del docente no puede reducirse al dominio de una serie de conocimientos.

La institución debe contribuir a la consolidación de comunidades académicas, al fortalecimiento de una nueva identidad intelectual y profesional del maestro, a la producción de conocimiento educativo y pedagógico y a la cualificación de las prácticas pedagógicas institucionales.

Como estrategia, la Universidad debe emprender la reconstrucción de las competencias

pedagógicas, a un mediano plazo, realizar trabajos que permitan conocer, con el mayor grado de detalle y de especificidad, las características de las prácticas pedagógicas de los maestros y las condiciones del ejercicio de esas prácticas al interior de la institución. Esto ayudará a un examen crítico permanente y hará que el maestro tenga una conciencia calificada de las implicaciones sociales de su práctica y también de los límites que la sociedad, la comunidad y la institución le imponen al ejercicio de esa práctica.

El explicitar estilos y estrategias pedagógicas contribuirá a diseñar políticas orientadas al mejoramiento de la docencia y a la construcción de una Pedagogía basada en el respeto de las diferencias individuales y al desarrollo de las potencialidades, porque siempre se ha demostrado que la innovación en las metodologías y didácticas sólo puede darse en la medida en que se cuente con maestros de alta ética profesional, inquietos por el saber, reflexivos e investigadores al interior del aula, innovadores, pero fundamentalmente, humanos, sencillos, cercanos a los estudiantes y que vivan su profesión con entusiasmo.

Tal como se comprobó con la Intervención Pedagógica, cuando la práctica docente es asumida como objeto de investigación sistemática, a través de la reflexión sobre el propio quehacer, contribuye a la reconstrucción de la experiencia y a la construcción de conocimiento, sobre la base de una experiencia personal y colectiva.



BIBLIOGRAFÍA

ESCOBEDO D., Hernán. Evaluación atendiendo a Procesos. En: Memorias del I Encuentro Internacional de Pedagogías Activas y Desarrollo Humano. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1.997.

FLÓREZ O., Rafael. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Colombia: McGraw Hill, 1.994.

FORERO R., Fanny. Mejorar la Docencia Universitaria. Universidad Pedagógica Nacional. Santafé de Bogotá, 1.993.

GIMENO, Sacristán y PÉREZ GÓMEZ, A. Comprender y Transformar la Enseñanza. Madrid: 4ª Edición Morata, 1.995.

NOT, Louis. Las Pedagogías del Conocimiento. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1.994.



PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA EN LA UNIVERSIDAD DE MANIZALES

Buscando generar una cultura pedagógica que apoye la enseñabilidad de los saberes de las diferentes disciplinas propias de los currículos de la Universidad, la Rectoría, la Vice-rectoría y el Instituto Pedagógico de la Facultad de educación de la Universidad de Manizales, vienen propiciando desde 1998, a través del concurso: PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA EN LA UNIVERSIDAD", un espacio de producción escrita en la modalidad de ensayo, que permita la reflexión de los docentes a partir de sus prácticas académicas y que sirva a la vez de provocación y emulación a los demás docentes para que contribuyan con sus reflexiones, conceptualizaciones y experiencias desde el aula, a enriquecer la cultura pedagógica y didáctica, como condición esencial de las instituciones educativas.

La actualidad en la temática planteada, la profundidad en su tratamiento, la relevancia y pertinencia contextual local y regional, los aportes significativos a la reflexión pedagógica y didáctica, así como las cualidades formales del escrito, han constituido los elementos valorativos que han guiado a los jurados del concurso

Se propusieron dos categorías para la participación: docentes con título académico en educación y docentes con título profesional diferente.

Se publican en esta edición los trabajos ganadores en ambas versiones del concurso: 1998 y 1999, en sendas categorías.

Con el seudónimo de EDUARDO UMAÑA MENDOZA, el profesor ALVARO DIAZ GOMEZ de la Facultad de Psicología de la Universidad de Manizales, mereció el primer puesto en 1998

en la categoría de docentes sin título académico en educación, con el trabajo titulado: " Pedagogía, didáctica y educación. Aportes para avanzar hacia cálidos y afectuosos horizontes de humanidad".

Entre los docentes con título académico en educación, el profesor ALEJANDRO JARAMILLO ARENAS, bajo el seudónimo de YAMIL CUADRADO, presentó el trabajo titulado: " Ideas para la elaboración del modelo pedagógico de la Universidad de Manizales".

En la versión 1999, los ganadores en la modalidad de docentes sin título académico en educación, MARIA CONSUELO SUAREZ ANGEL y GRACIELA CARDONA GARCIA, de la Facultad de Economía, bajo el seudónimo de TIBERIO GRACO, presentaron el trabajo titulado: " La dinámica de la construcción del conocimiento y el desarrollo del pensamiento en el educando".

Por su parte, en la modalidad de docentes con título académico en educación, el profesor JUAN GUILLERMO ARIAS MARIN de la Facultad de comunicación social y periodismo, bajo el seudónimo de ISAIAS MARSELLA, presentó el trabajo titulado "Comunicación y educación en Colombia frente al desafío de desatrasarse

Felicitaciones a los ganadores y a los demás participantes en sendas versiones y la invitación a la próxima versión prevista para el mes de mayo del año en curso.

PEDAGOGÍA, DIDÁCTICA Y EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

APORTES PARA AVANZAR HACIA CÁLIDOS Y AFECTUOSOS HORIZONTES DE HUMANIDAD

POR: ALVARO DÍAZ GÓMEZ

I. LA DIÁSPORA DE LA DEMOCRACIA

Una característica de hombres y mujeres es nuestra capacidad para pensar mundos intencionados y posibles; de allí aparecen las utopías, los sueños y los ensueños que permiten distanciándonos de la tierra, proponer acciones para quienes en ella habitamos. Así, nos sentimos vitales, generamos opciones por las cuales nos las jugamos en cada escenario que nos corresponde vivir.

El escenario por excelencia en el cual se ha pensado el ejercicio y desarrollo de la democracia ha sido el Estado, en su expresión de forma de gobierno, de donde se considera que aquella, es "el gobierno del pueblo" y tiene su máxima manifestación mediante el voto y la elección de quienes han de representarnos en la toma de decisiones, por eso, para el pensador italiano N. Bobbio, la única manera de entenderse cuando se habla de democracia es "**considerarla caracterizada por un conjunto de reglas (primarias o fundamentales) que establece quien está autorizado para tomar las decisiones colectivas y bajo qué procedimientos**" (1997, Pág. 26) de donde deriva tres condiciones para la concreción de la democracia, a decir del mismo Bobbio, primero, la atribución del derecho de participar directa o indirectamente en la toma de decisiones colectivas de un alto número de ciudada-

nos, segundo; la existencia de reglas procesales como la de la mayoría, y, tercero: que aquellos que están llamados a elegir tengan opciones reales de a quienes van a nombrar como sus representantes y puedan seleccionar entre una u otra.

Pero ahora, aparece un nuevo escenario para pensar y vivir la democracia ya no, únicamente como forma de gobierno, sino como estilo de vida, opción por la que optamos en el presente ensayo. Pensar la democracia desde esta perspectiva implica entre otras las siguientes consideraciones: 1.- La democracia es una acción colectiva, 2.- en ella nos construimos como sujetos intersubjetivos mediados por la comunicación, lo que implica que aquella hace referencia a las maneras como dirimió con otros las diferencias y busco consensualmente acuerdos de coniviabilidad y respeto a la dignidad humana en cuanto reconocimiento del otro, distinto a mí, 3.- por lo tanto, la democracia no es ni externa, ni interna a mí, sino que lo hago en el intersticio de ése afuera normativo legado culturalmente, y el adentro, propio de mi autorregulación como hombre o mujer, 4.- y esto ocurre en el ámbito de lo cotidiano, toda vez que "**el mundo en la vida es el mundo de la cotidianidad. Es la esfera, el horizonte espacio temporal en el que transcurren las vivencias, pensamientos y acciones humanas de orden espontáneo o irreflexivo**" (Melich, 1994, Pág. 71). 6.- entonces la democracia o el estilo de vida para ser más exactos, se aprende, es dable que nos eduquemos para vivir democráticamente.



Hemos hablado previamente de construir utopías, sueños y ensueños, volvamos a ellos, ya que, uno de esos sueños concretos es la diáspora de la democracia que como horizonte se nos ofrece para que lo vayamos haciendo camino, de dónde parafrasenado al poeta Machado, podemos decir: caminante no hay democracia se hace democracia al andar. Pero, en este sentido no es un camino en solitario el que recorreremos, sino que siempre estamos acompañados en el andar, siendo vivido en dos sentidos; como caminata colectiva y como juegos de relevos.

2. LA EDUCACIÓN COMO HORIZONTE DE HUMANIZACIÓN

En cuanto caminata colectiva, construyo con otros las trochas de utopías, los senderos afectuosos, los caminos de alegría, las calles de esperanza, las autopistas de re-encuentro que deseamos transitar. Y he aquí que hemos hablado de otro, que en cuanto a otro, es distinto a mí pero con quien me estoy construyendo, y autoconstruyendo en la diferencia. Es decir me estoy educando con quien interactúo y educo a quien interactúa conmigo, ya que **"resulta del todo imposible intentar comprender el entorno vital en el que existimos al margen de la paidea, porque existir, ser hombre, es ante todo y sobre todo educarse"** (Melich, 1994 Pág. 17). De aquí se deriva que la educación es una acción cotidiana, que se vive desde y en la cotidianidad y que todos realizamos independiente de nuestra voluntad, por el sólo hecho de ser humanos e interactuar con otros. De tal manera que nos educamos para vivir en democracia o para hacer ejercicio autoritario del poder.

En cuanto juego de relevos cada uno de nosotros "recibe" a manera de posta, y mediante la educación un legado cultural con el cual jugamos y en el que se nos "asignan" nuestros

roles de juego, que a su vez "entregamos" a otros con quienes interactuamos. Pero en cuanto juego y principalmente en cuanto acción humana, todos re-creamos (volvemos a crear) el juego, le asignamos nuestro propio ritmo, le impregnamos ciertos giros; fuertes o sutiles, pero particulares de nuestros márgenes de libertad, y característicos de nuestra forma individual de ser en el mundo. Por lo que para fortuna de los jugadores de la especie humana, no estamos **determinados** por factores económicos, políticos, religiosos, biológicos o de cualquier otra índole, aunque estos aspectos **medién** la acción educativa en cuanto a procesos que nos permite hacernos como humanos con la convivencia con los otros diferentes y plurales a mí.

La educación se nos presenta entonces, como toda acción humana en la que colocamos en común contras, sus y mis perspectivas, para que mediados por la comunicación dotemos de sentido los nuevos mundos simbólicos que emergen del encuentro con ése otro, **"esto es, toda historia individual humana en la transformación de una estructura inicial homínida fundadora de manera contingente de una historia particular de interacciones que se da constitutivamente en el espacio humano que se erigió en la historia homínida a que pertenecemos con el establecimiento del lenguaje como parte de nuestro modo de vivir"**, (Maturana H. 1997, Pág. 47). La Educación es por lo tanto y sobre todo intercambio de mundos simbólicos, mediación cultural, que nos hace humanos, homus educandus.

Maturana (1997, Pág. 47) diferencia entre lo que se puede entender por Educador y la educación, respecto a la primera dice: **"El educar se constituye en el proceso en el cual el niño o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente; de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con**



el del otro en el espacio de convivencia" y sobre la segunda propone: "La educación es un proceso continuo que dura toda la vida y que hace de la comunidad donde vivimos un mundo espontáneamente conservadora en lo que al educar se refiere. Esto no significa, por su puesto, que el mundo del educar no cambie, pero sí que la educación, como sistema de formación del niño y del adulto, tiene efectos de larga duración que no se cambian fácilmente".

Por lo tanto, pensar en formarnos como sujetos democráticos implica avanzar en el abordaje de la tensión que se da entre la educación y el educar potencializando éste último como acción emancipadora individual para la convivencia con los otros, lo que conllevará a procesos de emancipación grupal y social. Aunque como se aprecia, es un camino más lento orientado por la incertidumbre frente a las certezas que nos ofrecieron los metarrelatos políticos y las profesías religiosas de democratizar las estructuras sociales mediante verdades reveladas, o cambios político-militares.

Educar para la democracia implica entre otras las siguientes acciones, 1.-privilegiar el diálogo y la búsqueda de consenso como eje orientador en las diferencias; 2.- ampliar nuestros márgenes de libertad para actuar con criterio propio, para pensar con mayoría de edad, a decir de Kant, para quien "La minoría de edad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad, cuando la causa de ella no radica en una falta de entendimiento, sino de la decisión y el valor para servirse de él con independencia, sin la conducción de otro". (pág.7), 3.- reconocer que somos diferentes pero que es necesario fortalecer la coniviabilidad, 4.- ser conscientes de la falibilidad de nuestros argumentos y lo perecedero de nuestras verdades, 5.- construir y ser consecuentes con unos mínimos de normatividad ética, moral y valoral en nuestros

espacios cotidianos de convivencia, pero esto implica, 6.- reconocer y trabajar en función de unos máximos normativo, éticos, valórales y morales que como humanidad aspiramos que sean horizonte de humanización, 7.- así como ampliar nuestras perspectivas de tolerancia y 8.- apostarle a opciones de vida construidas colectivamente.

3. LA DIDÁCTICA, ESA OLVIDADA CAJA DE HERRAMIENTAS QUE TANTO NOS PUEDE SER ÚTIL

Pero concretar los aspectos que hasta el momento hemos referenciado conduce a que pensemos en formas y medios mediante los cuales esto es posible y así como en la figura metafórica que hemos venido planteando la democracia se presenta como un camino que construimos mediante una caminata colectiva y un juego de relevos, necesitamos mapas que nos orienten, brújulas que demarquen el norte a seguir, miradores desde los cuales contemplamos o admiramos en lontananza los parajes a recorrer. Por lo tanto, concretar procesos de educación democrática y educar para la democracia, implica reconocer, asumir, inventar y construir las didácticas específicas que haga viable pasar del dicho de la democracia al hecho democrático. Veamos algunas pistas al respecto.

Podemos considerar las didácticas en cuando el cómo y los qué realizamos las acciones educativas, son si se quiere, las herramientas, instrumentos y máquinas mediante las cuales vehiculizo un saber y con ello educo. Como ya hemos mencionado, nos educamos colectivamente en la vida cotidiana, lo que implica que en diferentes espacios (escuela, hogar, calle, espacios públicos) y por parte de distintos actores educativos (profesores de profesión, padres de familia, amigos, medios virtuales) se emplean didácticas diferenciabiles.

Estas didácticas posibles de clasificar según modalidades educativas formales, no formales e informales, nos muestran a manera de un calidoscopio, las maneras como desde lo cotidiano se crean estrategias para hacer más comprensibles las maneras como dotamos de sentidos las realidades objetiva, subjetiva e intersubjetiva.

Se argumenta como **"El saber que tematiza el proceso de instrucción, y orienta sus métodos, sus estrategias, su eficiencia, etc, se llama didáctica...se habla así de una didáctica general, como también de una didáctica de las matemáticas o de las ciencias sociales, de una didáctica de la enseñanza secundaria o de una didáctica de comportamiento inter-subjetivo, en cuanto que estos aspectos pertenecen al mundo de lo aprendido y, por lo tanto de alguna manera pueden ser "enseñados" sistemática y planificadamente, en la educación institucionalizada"** (Lucio, R. 1990. Pág 43). Desde este planteamiento centramos nuevamente nuestra reflexión respecto a con cuáles didácticas podemos concretar de manera más adecuada una educación para la democracia.

En cuanto medio para educar, es necesario rescatar el cuerpo en dos dimensiones, la del educador y la de el educando, ambos interactuantes en el mismo proceso en un juego de simultáneas, donde no hay división del trabajo educativo, sino de las funciones educativas, por lo que retomamos a Freire, quien dijera más o menos, nadie educa a nadie, nadie se educa sólo, todos nos educamos comunitariamente.

Entonces el cuerpo del educador debe ser sensible al otro, dejando hablar sus pieles, manifestando su expresividad y explorando múltiples matices, desde una educación para la democracia esta debe ser de pieles y ternuras, no puede estar mediado sólo por la racionalidad, sino que su mayor énfasis debe dársele a lo afectivo,

la mano extendida del otro ser una muestra de acogida un acto de creación de condiciones para el diálogo. La mirada de mi interlocutor debe generar confianza para la fusión argumentativa, donde se libran contradicciones para que emerja una nueva verdad nacida de las diferencias, la gestualidad del otro debe ser espacio en el que encuentro un interlocutor, no un contrincante, no me acerco al otro para librar mil batallas, sino para construir mil posibilidades.

Por su parte, el cuerpo del educando no puede ser un receptáculo de ideas abstractas carentes de afecto, no puede ser doblegado por el desconocimiento de su singularidad como persona, no puede ser tratado como cosa bajo la férula material o simbólica de la violencia, que lo desnaturaliza y lo sustrae de su condición de ser en el mundo. Se trata, mediante la reivindicación del reconocimiento del cuerpo como elemento constitutivo de nuestra vitalidad, de "hacerse y convertir a los demás en vulnerables al amor", es optar por "amor, pasión y razón para defender a los/sin rostro" (Pérez, Aguirre, Luis, 1996. Pág.22).

También surge como elemento didáctico el juego, lo lúdico, como proceso mediante el cual soy, sin la mediación competitiva de vencer al otro, sino por el sólo placer de jugar, como acción propia de podemos aprender de los niños. Se trata de superar la máxima de la transformación del mono en hombre a través del trabajo, por la posibilidad de la transición del hombre en humano a través de la vivencia del juego.

Si educar en y para la democracia implica reconocer al otro en su dignidad como persona, se deben privilegiar - como didácticas específicas - espacios para la conversación, donde reconozco al otro, lo oigo desde lo que él me dice y no desde lo que a mi prejuicio desea escuchar. Soy en cuanto me pronuncian y me pronuncio, no soy ser, cuando me impiden el uso de la voz.



Así mismo, una educación para la democracia conduce a abordar y asumir los procesos éticos y morales que se deben vivir desde la experiencia cotidiana, por lo que aquí encontramos otras alternativas didácticas, unas serían los mensajes que el entorno cultural presente como entramado de significaciones y otra, nuestro modelamiento y aquel que presentan quienes comparten nuestros espacios - tiempos.

Los talleres de formación, con los psicodramas, los sociodramas, los juegos de roles, el teatro, los títeres, el reconocimiento

corporal y de nuestra espiritualidad, son otras alternativas didácticas mediante las cuales re-encontrándonos con nosotros mismos, nos encontramos con el otro, con los otros, así emergemos como sujetos, explicitamos nuestra subjetividad, nos construimos intersubjetivamente y nos negamos a ser sólo razón instrumental u objetos, eso ya es avanzar en un camino hacia la democracia. en cuanto no puede haber democracia, sin sujeto democrático y esto sólo es posible en cuanto haya un reconocimiento de nuestra singularidad, en el concierto de la polifonía de múltiples voces.

TRASCENDER LA COTIDIANIDAD EDUCATIVA: UNA MIRADA EMINENTEMENTE PEDAGÓGICA

Desde los planteamientos presentados hasta el momento, surge la pregunta, ¿qué pueden significar los discursos que se intercambian en un proceso de conversación?, ¿cuáles son las características de las acciones comunicativas?, ¿qué categorizaciones se pueden hacer de las didácticas empleadas?, ¿hasta donde las acciones de educar y educación nos transforman?. **"Si una pregunta esencial de la democracia se refiere, pues, a si queremos o podemos participar en la vida comunitaria, cualquier reflexión relacionada con la educación del ciudadano no puede limitarse a elaborar materiales y un instrumental Inmediatamente aplicable en la práctica en ausencia de una reflexión teórica sobre estas preguntas"** (Bárcena, F. 1997. Pág.16) y le corresponde a la Pedagogía entendida como la reflexión de los actos pedagógicos, dar respuesta a estos interrogantes y dotar de sentido a las acciones educativas que se viven irreflexivamente en la cotidianidad. **"la vida cotidiana se constituye a partir de múltiples interrelaciones que o bien suelen ser clasificadas en base a rígidas y estáticas teo-**

rias, o bien pasan desapercibidas debido a la inmediatez y a la prerreflexibilidad que tienen allí lugar" (Melich, 1994, pág.71).

De tal forma, asumir una perspectiva pedagógica implica tomar distancia reflexiva de la acción educativa cotidiana, para reconocer sus tendencias, intencionalidades, proyectos de sociedad, concepción de hombre y mujer que se privilegian, tipos de relaciones inter subjetivas que se van constituyendo. Para el caso de una educación para la democracia con su ejercicio en el ámbito de lo público y de los privado.

Hacer el anterior análisis permite ver **"la experiencia pedagógica como una práctica particular y plural; sin ataduras a modelos rígidos o universalistas, pero organizados sobre la base de principios generales comunes: el acontecimiento como origen de los procesos, la diversidad como expresión de los sujetos participantes, los sentimientos y sentidos como componentes de la experiencia pedagógica, y la identidad y**



el poder (un poder a escala humana, entendible y ejecutable por los propios sujetos) como horizonte estratégico". (Castillo, A. 1997, Pág. 92)

Por lo tanto, la pedagogía se mueve en el nivel de la reflexión teórica, de la abstracción de la realidad, desde una mirada crítica del quehacer educativo, no es sin embargo veeduría de la educación y la didáctica, sino complemento, ojo agudo, verbo crítico, oídos atentos para escuchar los más leves susurros que la realidad entrega para asumirlos desde la flexibilidad que da la toma de distancia y el acercamiento simultáneo a la realidad, **"Resumiendo, la educación es un proceso amplio, integral; la enseñanza uno específico. El saber didáctico lo es de la enseñanza. Hay pues en esta visión de los cuatro componentes, una relación entre saber y práctica social, y una entre lo global y los específicos"** (Lucio, R. 1990. Pág.44).

Pero una educación para la democracia, requiere de la construcción democrática de opciones pedagógicas, en tal sentido, debe

generarse en el debate donde se privilegie la mejor argumentación, la confrontación de perspectivas, la superación de los grupos que se asumen como los portadores de la verdad. Pero sobre todo debe ser acción de discusión en el ámbito de lo público - público. **"El devenir verdaderamente público de la espera pública/pública, es obviamente el núcleo de la democracia"** (Castoriadis, 1997, Pág.293), aquí se presenta un espacio privilegiado para que desde la universidad se asuma la creación de estos espacios para el debate y la interlocución.

Mientras que no emerja con mayor rigor y vigor la reflexión pedagógica, podemos hacer nuestro el siguiente enunciado que escuche mediante la tradición oral, Mi papá es educador, pero no pedagogo.

BIBLIOGRAFIA

- BARCENA, Fernando. El Oficio de la Ciudadanía. Introducción a la Educación Política. Ed. Paidós, Barcelona 1997.
- BOBBIO, Norberto. El Futuro de la Democracia. Fondo de cultura Económica. Santafé de Bogotá. Primera reimpresión de la segunda edición. 1997.
- CASTILLO, Adolfo y OSORIO, Jorge. Dimensiones Educativas de la Construcción Ciudadanía. Revista Foro No. 32 Septiembre de 1997. Santafe de Bogotá.
- CASTORIADIS, Cornelius. Ontología de la Creación. Ed. Ensayo y Error. Colección Pensamiento Crítico Contemporáneo. Bogotá, 1997.



KANT, Emmanuel. Respuesta a la pregunta: Qué es la ilustración?. De su Versión de 1774. En, Rev. Colombiana de Psicología. Santafé de Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1997, No.3

MATURANA, Humberto. Fundamentos Biológicos de la Democracia. En: Pizarro, Crisostomo y Palma, Eduardo. Niñez y Democracia. Ariel-. UNICEF. Santfé de Bogotá, 1997.

MELICH, Joan, Carlees. Del Extraño al Cómplice. La Educación en la Vida Cotidiana. Ed. Anthropos. Barcelona, 1994.

PÉREZ, Aguirre. Luis S.J. Hacerse y Convertir a los demás en Vulnerables al Amor. En, Rev. Utopías. Año IV, No. 35, Junio de 1996. Santafé de Bogotá.

LUCIO, Ricardo. La Construcción del Saber y del Saber Hacer. De su versión de 1990. En: Pedagogía y Educación Popular. Aportes No. 41. Dimensión Educativa. Santafé de Bogotá, 1994.

FE DE ERRATAS

LA DINAMICA DE LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO EN EL EDUCANDO

CITAS, NOTAS Y REFERENCIAS DE PIE DE PAGINA

1. **Pág. 45: Columna 4, segundo párrafo - 6 renglones.** Aquí es necesario aclarar un poco el sentido en el cual se emplea el término PEDAGOGIA, puesto que ésta es el hilo conductor de todo proceso educativo. En sentido estricto. Este concepto puede definirse como "el arte, ciencia o quehacer que estudia la educación del infante" y dado que nuestro quehacer educativo no involucra niños sino adolescentes y adultos en una gran mayoría, deberíamos hablar de ANDRAGOGIA. Sin embargo, tratando de generalizar por analogía o extensión, usaremos el término PEDAGOGIA, no sin aclarar que nuestro análisis trata de hacer énfasis en la educación para la vida adulta, en cualquier edad y en cualquier contexto.
2. **Pág. 46: Primera columna, primer párrafo - 3 renglón.** Estos estudios han dado origen a la corriente pedagógica denominada pedagogía cognoscitiva, cuya base es el análisis psicológico de los procesos del conocimiento del hombre; su fuente filosófica se vincula con la teoría del conocimiento y partiendo del supuesto de que todo conocimiento es el resultado de la búsqueda y acción real del sujeto sobre su entorno por lo cual no puede concebirse como mera transmisión desde afuera.
3. **Pág. 47: Primera columna, primer párrafo, 7o renglón.** PIAGET, Jean. Estudios de Psicología Genética. Emecé Editores, Buenos Aires, 1973, p.22
4. **Pág.47: Primer párrafo, 2do renglón.** PIAGET, Jean. Psicología de la Inteligencia. Psique, Buenos Aires, 1977. P. 16
5. **Pág. 47: Segunda columna, 2do párrafo, 14o renglón.** Piaget señala cuatro: sensoriomotriz, preoperacional, operacional concreta y operacional formal. Bajo este planteamiento se supone que un individuo que llega al nivel superior de la educación debe estar ya en la última etapa, es decir, que sería capaz de resolver problemas abstractos en forma lógica y aproximarse a un pensamiento más científico. En la práctica, siempre es posible encontrar que no todos los estudiantes han alcanzado los niveles del pensamiento formal, es decir, la capacidad de actuar directamente sobre los símbolos en lugar de trabajar sobre las cosas del mundo a las cuales dichos símbolos se refieren y, como se sabe, es solo mediante esta capacidad como se hace posible acceder a los conocimientos acumulados culturalmente.
6. **Pág. 47: Segunda columna, 2do párrafo** BUSTOS COBOS, Félix. Constructivismo Epistemológico, Psicológico y Didáctico. En Revista Actualidad Educativa No. 1. Bogotá 1994, p. 31
7. **Pág. 48: Segunda columna, 1er renglón.** BRUNER, Jerome. Realidad Mental y Mundos Posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Gedesa, Barcelona. 1989. pp. 147-148.
8. **Pág. 48: Segunda columna, renglón 14.** PIAGET, Jean. Psicología y Pedagogía. Editorial Barcelona 1981, p.36.
9. **Pág. 49: Primera columna, 1er párrafo.** En palabras de Anita Woolfolk, la mente humana se considera como un procesador de información activo e individual....., incluido por sentimientos, creencias y conocimientos previos, unidos a su vez para actuar sobre la estructura de pensamientos nuevos. WOOLFOLK, Anita. Psicología Educativa Prentice Hall. Tercera Edición, México 1990, p.245.
10. **Pág. 49: Primera columna, 1er párrafo.** GAGNE, Robert. Principios básicos del aprendizaje para la instrucción. Diana, México, 1975, p.14.
11. **Pág. 49: Segunda columna, 2do párrafo.** Eventos que, según Gagné, cuando están orientados al propósito de apoyar el aprendizaje, reciben la denominación general de "instrucción".
12. **Pág. 49: Primera columna, 2do párrafo.** GAGNE, Robert. Op.Cit.p.36
13. **Pág. 49: Segunda columna, 2do párrafo.** GAGNE, Robert. Op.Cit.p.75.
14. **Pág. 49: Segunda columna, 2do párrafo.** Las capacidades metacognitivas son las habilidades que le permiten al individuo conocer y controlar sus actividades de pensamiento y aprendizaje, es decir, saber qué hacer, y saber cómo y cuándo

hacerlo. Metacognición se refiere a un conocimiento y a la conciencia de los propios procesos cognitivos.... Las habilidades metacognitivas son particularmente difíciles de enseñar pero son cruciales para la lectura efectiva" MAYER, Richard E. Educational Psychology. A cognitive Approach. Little, Brown and Company. Toronto, Boston, 1987, p. 303.

15. Pág. 50: Primera columna, 2do párrafo. SCHELLEN, Andreas. Pedagogía Laboral. En Revista Educación. Vol. 44 Stuttgart, 1991, pp112-123
16. Pág. 50: Segunda columna, 2do párrafo. ONTORIA, Antonio. Los Mapas Conceptuales. Una técnica para aprender. Marcea S.A. Madrid, 1993, p.14.
17. Pág. 50: Segunda columna, 2do párrafo. KAPLUN, Mario. Del Educando Oyente al Educado Hablante. p.26
18. Pág. 51: Primera columna, 1er párrafo. AUSUBEL, David. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas, 1986, pp.48-45.
19. Pág. 51: Segunda columna, 2do párrafo. AUSUBEL, David. The Psychology of Meaningful Verbal Learning. Bruner and Stratton New York, 1963. Citado por NOVACK, J.D. Constructivismo Humano: un consenso emergente. En Revista de enseñanza de las Ciencias, 1968, p. 243.
20. Pág. 52: Primera columna, 2do párrafo. NIGGERMAN, W. Praxis der Erwachsenenbildung. Freiburg, Herder. Citado por TERHARTH, Erwald. Enseñanza y aprendizaje en la Educación de Adultos en la República Federal de Alemania. En Revista Educación. Vol.42.Tubingen, 1990, p.95.
21. Pág. 53: Primera columna, 1er párrafo. BRUNER, Jerome. Op.Cit. P.132.
22. Pág. 53: Segunda columna, 1er párrafo. GARDNER, Howard. Estructuras de la mente. La Teoría de las Múltiples Inteligencias. Fondo de Cultura Económica. México, 1987, pp.85-86
23. Pág. 53: Segunda columna, 2do párrafo. Gardner afirma que es posible obtener un cuadro razonable exacto del perfil intelectual de un individuo en aproximadamente un mes, en tanto que ese individuo está "aplicado en actividades regulares en el salón de clases".
24. Pág. 53: Segunda columna, 2do párrafo. GARDNER, Howard. Op. Cit. P.104.
25. Pág. 53: Segunda columna, 2do párrafo. GARDNER, Howard. Op. Cit. P.405.
26. Pág. 54: Segunda columna, 1er párrafo. GARDNER, Howard. Citado por CHALFEN, Karen. Múltiple Inteligencias. En: The Project Zero Classroom. New Approaches to Thinking and Understanding. Harvard Graduate School of Education, 1997, p. 70. Traducido por los autores de este trabajo.
27. Pág. 54: Segunda Columna, 2do párrafo. GARDNER, Howard Citado por CHAFFEN, Kareff. Op. Cit. P. 70.
28. Pág. 54: Primera columna, 3er párrafo. L.S. Vygotski (1896-1934) fue importante teórico marxista nacido en Orsh, Rusia. Filósofo y psicólogo que en la época de la revolución de Octubre desarrolló una importante labor pedagógica y social. Autor de una vasta obra científica - gran parte de la cual fue publicada sólo después de su muerte- que refleja su especial interés por los problemas de la educación y la enseñanza en la cual se destacan: "Pensamiento y Lenguaje", "Mente y Sociedad", "Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores": A más de sesenta años de su muerte, se considera que muchos de los problemas que abordó tienen aún vigencia y que algunas de las soluciones que propuso, son insuperables.
29. Pág. 54: Segunda columna, 3er párrafo. BRUNER, Jerome. Op. Cit, p. 82.
30. Pág. 54: Segunda columna, 4o. Párrafo. VYGOTSKI, L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grupo Editorial Grijalbo, Barcelona 1989, p. 51.
31. Pág. 55: Primera columna, 2do párrafo. VYGOTSKI, L.S. Citado por SHAURE, M. La Psicología Soviética tal como yo la veo. Progreso, Moscú, 1990, p. 146
32. Pág. 55: Segunda columna, 1er párrafo. VYGOTSKI, L.S. Op. Cit, p. 21.
33. Pág. 55: Segunda columna, 2do párrafo. SHURE, M. Op. Cit, p. 74.
34. Pág. 56: Primera columna, 1er párrafo. VIGOTSKI, L.S. Op. Cit, pp.48-57



LA DINÁMICA DE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO EN EL EDUCANDO

GRACIELA CARDONA GARCÍA
MARÍA CONSUELO SUÁREZ ÁNGEL

Introducción

Este trabajo, nace de nuestra certeza de que el profesor universitario, como agente determinante de los procesos de conocimiento en la Educación Superior, tiene gran responsabilidad en la generación de un nuevo concepto de sociedad y en la formación de los hombres que de una u otra forma contribuirán a decidir su destino. Con el deseo de efectuar un pequeño aporte, pretendemos aquí hacer una aproximación al conocimiento y comprensión de los modelos psico-pedagógicos y de las concepciones que han desarrollado algunos de sus exponentes, con el objetivo de identificar características, contrastar percepciones y establecer los fundamentos del quehacer docente, que brinden la posibilidad de evaluar objetivamente la eficiencia de las actividades didáctica y pedagógica, con relación a los logros que se esperan del desempeño académico.

En consonancia, para el análisis partimos del reconocimiento de nuestras falencias en cuanto a la teoría de la educación y a la Psicología Educativa hace referencia, así como del hecho de que el valor que por lo regular se otorga a lo pedagógico en nuestra práctica educativa y en la conciencia de los diversos actores que intervienen en el proceso es más bien reducido, llegándose incluso a considerar en algunos casos que la competencia en esta área proviene de dotes naturales. No obstante, desde nuestro punto de vista estamos de acuerdo con quienes afirman que debemos empezar a aceptar la necesidad de mejorar nuestras ha-

bilidades pedagógicas y que, adicionalmente, la actividad que desarrollamos enfrenta una serie de dificultades; a manera de ejemplo, podríamos mencionar algunas de ellas: por lo regular fuimos formados por modelos pedagógicos autoritarios, muchos sólo somos docentes "a ciertas horas", nuestro nivel de actualización no siempre es el deseable, debemos además formar estudiantes que ya llegan a nosotros con serias deficiencias, producto de la inadecuada formación recibida en los niveles previos; en adición, debemos afrontar problemas administrativos presentes también en instituciones similares y para el caso particular de algunas Facultades de la Universidad de Manizales, la labor docente debe ejercerse en una jornada horaria, como es la nocturna, que de suyo conlleva otros problemas no sólo para el profesor sino también para los alumnos, en su gran mayoría adultos cabezas de familia y con responsabilidades laborales que copan una parte sustancial de su tiempo.

Así, y con base en las anteriores consideraciones, pensamos que sólo una reflexión seria, orientada a la acción, podrá permitirnos mejorar los procesos educativos de los cuales hacemos parte y adoptar estrategias que posibiliten responder mejor a las demandas y necesidades sociales actuales y a los acelerados cambios que se están presentando en los diferentes campos. Es por ello que el presente trabajo aborda el examen de algunos de los principales planteamientos teóricos en torno al fenómeno de cómo conoce el individuo, dado que a nuestro juicio es éste el interrogante principal que debemos tratar de resolver antes de pensar en qué estrategias y métodos podríamos utilizar en el proceso educativo.



A nuestro modo de ver, una vez comprendidos los procesos de pensamiento, el énfasis de los académicos a nivel de formación debe estar en el cómo enseñar a pensar (métodos y estrategias), si se admite que la esencia de la educación consiste en contribuir a la maduración en el individuo de determinadas categorías relacionadas con los esquemas de pensamiento formal y su resultado: el conocimiento. De ahí que sea de vital importancia que las experiencias de aprendizaje estén sustentadas por procesos pedagógicos que sean tan significativos para estudiantes y para docentes, que les permitan construir la realidad y transformarla, en una dinámica interactuante, reflexiva y comunicativa que abra el camino de la transformación permanente; sólo mediante una acción pedagógica que tenga esos alcances será posible formar un profesional capaz de saber como trabajar con las teorías, establecer la conveniencia o no conveniencia de emplear determinados esquemas, analizar situaciones concretas, identificar los elementos básicos de un problema y sus interrelaciones y emitir juicios a partir de los cuales sea posible solucionar problemas y conducir la actividad social.

En este sentido, el rol del docente no consiste en inculcar la verdad; se trata, contrariamente, de sembrar la duda e incitar la imaginación creativa desafiando el consenso predominante, en una actitud crítico-constructiva "inquietar la razón para evitar la parálisis del pensamiento y de la acción". Así, los conceptos se construyen a partir del encuentro de opiniones contrastantes en la discusión libre y abier-

ta, con referencia a un contexto histórico y a un entorno cultural, como producto del desarrollo de las habilidades individuales propias de sujeto que aprende, que lo capaciten para abordar ya no conceptos aislados sino sistemas conceptuales complejos, mediante la reelaboración de pensamientos que se sintetizan en interpretaciones novedosas y significativas de la realidad en la cual se encuentra ubicado (es decir, mediante el desarrollo del pensamiento post-formal).

De esta forma, a nuestro criterio, conocer cómo aprende el ser humano es la mitad de la educación, la otra mitad es la cuestión de cómo enseñar, interrogantes sobre cuya respuesta se debe indagar con especial cuidado en el contexto educativo en general y en el universitario en particular, para sobre esta base pensar en las estrategias que en lo pedagógico y en lo didáctico, es necesario desarrollar si queremos cualificar la formación de los futuros profesionales. En tal sentido, en este trabajo se examinarán los principales planteamientos teóricos derivados de la Psicología Educativa en torno al fenómeno de cómo conoce el individuo, sin cuya comprensión, como hemos afirmado, no será posible ni diseñar las estrategias más convenientes para utilizar en el aula escolar ni ampliar la perspectiva pedagógica de los docentes, lo cual les posibilitará tomar distancia de aquello que Freire llama la "educación bancaria" para alcanzar así formas de aproximación hacia una educación innovadora, problematizadora, que haga realidad la emancipación, la autonomía.

1. EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO Y LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS SEGÚN ALGUNOS ENFOQUES OCCIDENTALES

Para los teóricos que desde el punto de vista de la Psicología han estudiado el desarrollo cognoscitivo, éste se da mediante la adapta-

ción de los procesos a los cambios de organización de los esquemas mentales. Según Piaget, psicólogo suizo, uno de los principales



investigadores en el campo de la epistemología genética, el pensamiento es "...un sistema de acción interiorizada que conduce a estas acciones particulares que llamamos operaciones: acciones reversibles y acciones que se coordinan unas con otras en sistemas de conjunto". El desarrollo del pensamiento no ocurre como un proceso lineal, se da mediante reconstrucciones permanentes que conducen a aprender en el plano mental cuanto ha sido aprendido en el plano de la acción. Así, las actividades que el sujeto realiza no son un simple reflejo del ambiente, sino que también incluyen transformaciones biológicas por la influencia del nuevo conocimiento.

Para este científico, el problema del desarrollo cognitivo no puede considerarse aislado del problema de la inteligencia. Para él "... la inteligencia no consiste en una categoría aislable y discontinua de procesos cognoscitivos. Hablando con propiedad, no es una estructuración entre otras... es el estado de equilibrio hacia el cual tienden todas las adaptaciones sucesivas de orden sensoriomotor y cognoscitivo, así como todos los intercambios asimiladores y acomodadores entre el organismo y el medio". La inteligencia constituye una forma de actividad operativa que cumple una función de control o de corrección y, todo proceso con ella asociado, se caracteriza por una marcha hacia el equilibrio.

El desarrollo cognitivo ocurre naturalmente: no interesa el pasado ni el futuro, sólo la recuperación del orden formal en el pensamiento, puesto que no hay aprendizaje sin una lógica previa interna del sujeto subordinada a las leyes del desarrollo, entendiéndose este último proceso como una forma de construcción interactiva en la cual el sujeto recibe permanentemente los estímulos del medio y con ello aprende las respuestas correctas, -como preconiza el conductismo- pero a la vez, realiza aportaciones substanciales a lo aprendido, por cuanto ha llevado a cabo una actividad efecti-

va e interiorizada sobre el objeto. De acuerdo con esta argumentación, las situaciones problemáticas y los momentos de crisis podrían ser ideales para generar procesos de pensamiento (saber, entender, actuar), así como el aprendizaje de habilidades; de esta forma, superar situaciones, resolver problemas, supone que las personas busquen darle sentido al mundo y crear activamente sus propios conocimientos mediante la experiencia directa con la realidad circundante (objetos, personas) y el contacto con las ideas.

Piaget no encuentra necesario acelerar los procesos naturales del desarrollo cognitivo; para él, los aspectos evolutivos de maduración a todos los niveles, el entrenamiento, la transmisión social, influyen en la forma en que se desarrollan los procesos de pensamiento y de elaboración de conocimiento. La preocupación central en sus estudios, estuvo siempre orientada a comprender cómo el hombre alcanza un conocimiento objetivo de la realidad, a partir de las estructuras más elementales presentes desde la infancia; encuentra entonces que el proceso evolutivo psíquico ocurre por etapas a través de las cuales el sujeto conoce según estructuras mentales comunes a todos. En contraposición, los avances teóricos actuales presentan para un mismo individuo fases diferentes de conceptualización; como afirma Bustos Cobos, hoy se acepta que "en el mismo sujeto hay conceptos asimilados con estructuras inferiores (sensorio-motrices), hay conceptos asimilados con estructuras superiores (hipotético-deductivas) y hay conceptos asimilados con estructuras simbólicas prelógicas y otros con estructuras mentales lógicas pero concretas"

En consecuencia, un mismo individuo puede alcanzar diferentes niveles de desarrollo cognoscitivo para diferentes conceptos, de tal forma que para cualquier grupo humano -aún en los niveles adultos-, dicho desarrollo variará tanto como los integrantes, circunstancia que

no dejará de tener implicaciones para la acción pedagógica; de todos modos, el hecho de conocer conduce a diversas formas de interacción entre sujetos y de relaciones sobre apropiación y circulación de saberes científicos, técnicos y culturales, a través de los cuales se conserva y transforma el sistema social.

Dado que no existen estructuras de aprendizaje estrictamente similares en todos los individuos, debido a las interacciones que se producen entre los diferentes tipos de sujetos y las variadas actividades que realizan, cada persona utiliza las estrategias que considera más adecuadas y eficaces para explicar o predecir la ocurrencia de los fenómenos desde su perspectiva particular. Esto origina problemas al generalizar los análisis respecto al desarrollo y uso de estrategias cognoscitivas, así como en relación con la comprensión de los diferentes estadios de desarrollo que conducen a la maduración de los procesos de pensamiento; como por otra parte, las condiciones en que se imparte la enseñanza superior no son las ideales (dados los problemas de masificación y de calidad de los estudiantes al ingreso), el proceso de enseñanza se obstaculiza y se hace menos eficaz ya que no es posible atender las necesidades cognoscitivas de cada individuo, ni siquiera en forma aproximada.

Otro aspecto destacado en la teoría piagetiana, abordado por Jerome Bruner en su análisis del papel del lenguaje en el proceso de crecimiento de la mente humana, es el referente a la convicción inquebrantable de este teórico en la lógica inherente al pensamiento, a la cual subordina el lenguaje, al afirmar que éste es un reflejo del pensamiento; el hecho de que el vehículo de expresión del pensamiento y su ordenador interno, la lógica, sea el lenguaje o cualquier otra forma de expresión simbólica, no afecta ni modifica los procesos cognitivos cuya madurez se alcanza a través de la experiencia ganada en la acción, no en la

conversación. A este respecto, cabe anotar que hoy parece existir consenso en cuanto a que el nivel de desarrollo del lenguaje está estrechamente relacionado con el desarrollo cognoscitivo, existiendo entre los dos una influencia mutua: procesos avanzados de desarrollo mental estimularían formas de expresión lingüística adecuada pero, también, la comprensión deficiente del lenguaje o de los símbolos culturalmente aceptados, podría significar retrasos en el desenvolvimiento funcional de las estructuras formales de pensamiento.

En relación con la enseñanza, puede decirse que Piaget expresa su profunda comprensión del tema cuando afirma: "Todo aquello que se enseña al niño, impide que lo invente"; de manera práctica, no se puede enseñar una noción, por el contrario, deben proporcionarse los medios para que el individuo lleve a cabo las acciones conducentes a comprenderla "...está claro que una educación basada en el descubrimiento activo de la verdad es superior a una educación que se limite a fijar por voluntades ya formadas lo que hay que querer, y mediante verdades simplemente aceptadas, lo que hay que saber". En este sentido, la Epistemología Genética presenta un doble motivo para ser estudiada: por una parte, es una teoría del conocimiento sólidamente fundamentada en la investigación empírica sobre la construcción del conocimiento científico y, por otra parte, también es una teoría del desarrollo psíquico que trata de la evolución de las competencias intelectuales desde el nacimiento hasta la adolescencia y estudia la formación de nociones y conceptos en diferentes áreas del conocimiento, lo cual es indiscutiblemente de gran utilidad para un docente.

Por su parte, Robert Gagné, junto con Leslie Briggs, combina los principios behavioristas o conductistas del aprendizaje con una teoría cognitiva del mismo denominada "Teoría del Procesamiento de la Información", según la cual los procesos que explican los fenómenos



de aprendizaje son aquellos que realizan determinados tipos de transformaciones de 'potencia consumida' en 'potencia generada', de forma análoga al funcionamiento de un computador y su capacidad de almacenar información. El aprendizaje se entiende aquí, como un complejo proceso que tiene lugar cuando hay una transformación o modificación persistente en la conducta (potencia generada) "...confinada a aquello que ocurre cuando el individuo interactúa con su medio ambiente externo"; el proceso tiene lugar entonces, cuando el individuo recibe estímulos de dicho medio ambiente (energía absorbida) y responde a ellos.

Por lo tanto, los procesos internos del aprendizaje pueden ser influidos por eventos de carácter externo como estímulos procedentes del medio ambiente. Bajo esta óptica, un sólo acto de aprendizaje se da en 8 etapas: motivación, comprensión, adquisición, retención, recordación, generalización, desempeño, retroalimentación; en la tercera de estas fases, se incluye lo que Gagné llama el 'incidente esencial' es decir, el momento en el cual "el estado interno del alumno cambia de no-aprendido a aprendido", cuando la información ya transformada pasa del registro sensorial a la memoria de corto plazo acrecentando la estructura de la información.

Como resultado del aprendizaje, el individuo puede aprender las siguientes cinco facultades:

1. Información verbal, la cual se incorpora a un acervo que ya está en la memoria del individuo y una vez asimilada, le permite por medio de la construcción de oraciones, comunicar de alguna forma aquello que ha aprendido; si la información se produce como conocimiento organizado, es prerequisite para la continuación del aprendizaje, es útil para la comunicación cotidiana y sirve como vehículo para el pensamiento.

2. Habilidades intelectuales, que le pro-

porcionan al estudiante conocimientos prácticos, preparándolo para efectuar diversas acciones por medio de representaciones simbólicas de su medio ambiente; una vez aprendidas, el individuo puede demostrar su aplicabilidad en casos particulares de una misma clase de fenómenos. Entre este tipo de facultades se encuentran, en orden de complejidad de la operación mental que conllevan: discriminaciones, conceptos concretos y definidos, reglas simples, reglas de orden superior, siendo cada una de ellas prerequisite de la siguiente.

3. Estrategias cognoscitivas, capacidades que "gobiernan el propio comportamiento del alumno cuando se enfrenta a su medio ambiente", las cuales son usadas por él para guiar su propia atención, el aprendizaje, la recordación y el pensamiento; para pensar acerca de lo que ha aprendido y, para la resolución de problemas.

4. Actitudes, las cuales pueden ser positivas o negativas y afectan sus interacciones sociales; estas capacidades están asociadas eventualmente con los valores, que son más generales.

5. Habilidades motrices, las cuales hacen posible una mejor ejecución de las actividades en las que se usan los músculos.

Ahora, puesto que el aprendizaje se puede someter a influencias procedentes del medio ambiente del estudiante, en la práctica el maestro puede afectar cualquiera de las fases que integran dicho proceso, apoyándose en la aplicación de eventos que lo propicien; así por ejemplo, la enseñanza de estrategias cognoscitivas ('aprender a aprender' 'aprender a pensar') tiene gran importancia como objetivo del proceso educativo, puesto que su empleo deliberado implica el uso de las capacidades metacognitivas haciendo posible el aprendizaje permanente y que el estudiante se



corvierta gradualmente en un autodidacta y en un 'pensador independiente', en palabras de Gagné. Ahora, cabe recordar que, la capacitación para el pensamiento y el aprendizaje autónomos junto con otras habilidades personales en el campo cognoscitivo, en la vida laboral, en la vida social, tienen en común, según Andreas Scheiten, el atributo de no caducar en el curso del cambio técnico y, entre más sólidas sean en el individuo más estará éste dotado para dominar las exigencias que se le presenten.

Hemos visto entonces, cómo aprendizajes previos como familia, sociedad, Estado, ritos, cultos, lenguaje, moralidad, arte, técnicas, creencias, contribuyen a establecer conexiones eficientes en la interrelación entre conocimientos nuevos y antiguos que generan otras formas de pensamiento y cognición que retroalimentan y recrean el proceso; constituyen, por lo tanto, aportes del individuo a la situación misma del aprendizaje y son vitales para el proceso. Precisamente, una diferencia crucial entre el procesamiento de información entre adultos y niños, se debe no al hecho de tener memorias de corto plazo inferiores o más lentas, sino a la circunstancia de poseer conocimientos anteriores deficitarios, de hechos, formas y procedimientos que le ayuden en el control de sus procesos de atención, análisis y retención.

Según lo anotado, el modelo que se está analizando registra el hecho de que la mente humana como la computadora, adquiere información, realiza operaciones, cambia formas y contenidos, almacena, localiza y genera respuestas. Todo ello supone y requiere el desarrollo de habilidades individuales como la capacidad de recopilación, representación, codificación, memorización y recuperación, entre otras, pero a diferencia de un sistema mecanicista, el procesador humano atribuye significados y carga afectivamente los contenidos; de este modo, sólo una parte de la infor-

mación recibida constituye un aprendizaje significativo para la persona que aprende. En consecuencia, los contenidos mejor recordados son aquellos que han sido organizados con mayor significación.

Sobre esta base se desarrolla la Teoría del Aprendizaje Significativo, propuesta planteada como alternativa adecuada al aprendizaje memorístico, es decir, a la adquisición de los conocimientos a través de unos procedimientos repetitivos. Aquí se plantea que para conocer es indispensable la "comprensión del significado", por tanto, la orientación del aprendizaje debe generar nuevos conceptos interiorizados, nuevas estructuras mentales y nuevas actitudes -las dos últimas desarrolladas por asimilación, reflexión o interiorización-, con los cuales el alumno puede analizar y solucionar problemas. En este enfoque, el aprendizaje se mira desde la perspectiva del estudiante y en relación con contextos específicos, presentándose un proceso reflexivo, puesto que consciente y responsablemente se incorporan hechos, conceptos, situaciones y experiencias. Como expresa Ontoria "...se trata de un aprendizaje para desarrollar la **actitud crítica y la toma de decisiones**. Estas dos características definen el proceso de **aprender a aprender**", proceso este último de suma importancia, pues como afirma Kaplun implica mucho más que memorizar y retener nociones, por cuanto disminuye la presión por el volumen de los contenidos que se entregan al estudiante para darle mayor importancia al modo como estos contenidos son entregados, además de que el estudiante está investigando, comunicándose e interactuando.

Para David Ausubel, uno de los partidarios de esta teoría, los conocimientos previos juegan un papel esencial en la adquisición de conocimientos nuevos y son determinantes para la construcción de aprendizajes significativos. En su concepción, se da un aprendizaje significativo cuando se intenta atribuir sentido o es-

tablecer relaciones entre los nuevos conceptos o informaciones y aquellos que ya el alumno tiene; dicho aprendizaje requiere la utilización de material potencialmente significativo para el estudiante -relacionable con la estructura del conocimiento del mismo sobre una base no arbitraria y no al pié de la letra- y una actitud de aprendizaje significativa -disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente, el nuevo material con su estructura cognoscitiva-. El mapa conceptual (Figura 1) puede aclarar la esencia del planteamiento de Ausubel.

Para que se realicen aprendizajes verdaderamente significativos, deben reunirse las condiciones esenciales que el autor señala, pues

no todo aquello que tiene significado para alguien es significativo desde el saber científico. Por ello, el pedagogo debe guardar especial cuidado en la selección de materiales desde la base de su saber profesional, de modo que los contenidos tengan verdadera significación para el estudiante y significado en relación con el objeto del conocimiento. Igualmente, debe propiciar un ambiente educativo adecuado para que el alumno atribuya la significación pertinente a los contenidos que conoce.

En su obra *Psicología del Aprendizaje Verbal Significativo*, Ausubel elabora una teoría de la asimilación del aprendizaje en la cual demuestra cómo la instrucción impartida por recepción, esto es, transmitida verbalmente, no

Mapa Conceptual sobre el Aprendizaje Significativo

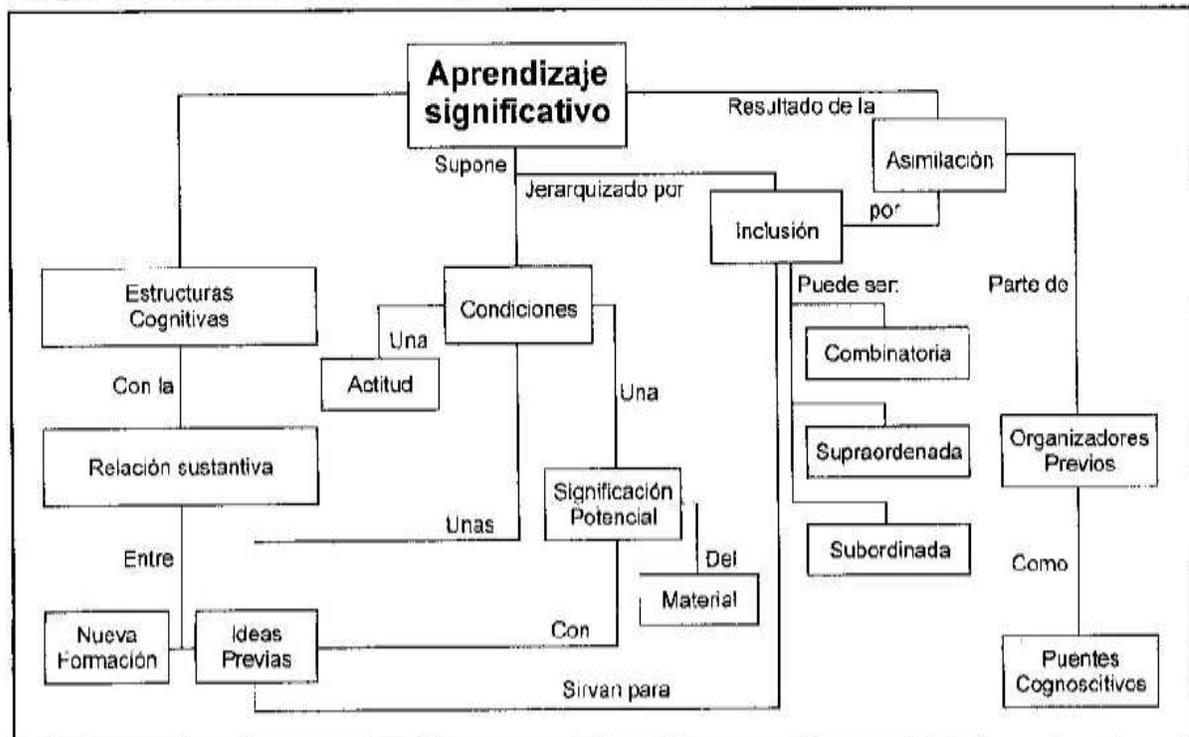


Figura 1.

Fuente: ONTORIA, Antonio. *Mapas Conceptuales. Una técnica para aprender*, p. 17



es necesariamente repetitiva y puede conducir a aprendizajes significativos. Introduce además la idea de emplear un concepto organizador previo o anticipado (una afirmación introductoria de una relación o un concepto de alto nivel, tan amplio que abarque la información adicional) que puede actuar como puente cognitivo o medio de enlace entre los conocimientos que es necesario aprender y aquellos que ya posee el sujeto que aprende; el nuevo material de aprendizaje (ideas, conceptos, principios, conocimientos) debe ser presentado por el docente de manera organizada a quien aprende y, el proceso se desarrolla deductivamente: de la regla a los ejemplos, del organizador anticipado a los casos particulares.

Es importante tener en cuenta que el método expositivo o de conferencia o disertación propuesto aquí, que descansa en forma exclusiva o predominante en actividades del docente, es considerado por algunos como poco apropiado para la enseñanza y el aprendizaje de los grupos adultos, puesto que conlleva una forma de comunicación unidireccional, que no contribuye mucho a la activación y motivación de los participantes en el proceso. Adicionalmente, en concepto de Niggerman, tales procedimientos "contradicen en su planteamiento y en su finalidad un aprendizaje emancipatorio de los adultos". De ahí que autores como el citado consideran menos desventajosas las formas mixtas de disertación y debate y los procedimientos coloquiales en general, en los cuales, aunque el contenido y pasos del aprendizaje son fijados por el docente, el logro de los objetivos del aprendizaje presupone el diálogo y, por ende, la motivación del educando para que realice sus propias contribuciones.

Partidario del Constructivismo social (para algunos Enfoque socio-histórico cultural) como los teóricos de la escuela rusa que se examinan posteriormente, el psicólogo norteamericano Jerome Bruner, insistió en muchos de sus trabajos en la importancia de una idea que pre-

sentó como alternativa al aprendizaje memorístico, el Aprendizaje por Descubrimiento, 'aprender solo' o como expresó Piaget, 'aprender inventando'. Según esta idea, los estudiantes aprenden mejor cuando ellos mismos descubren la estructura de un objeto de estudio o material de enseñanza a través de un procedimiento inductivo. Así, partiendo de preguntas, situaciones ambigüas, problemas interesantes, o cualquier otra circunstancia adecuada que guíe el proceso, el sujeto que aprende efectúa reflexiones sustentadas en razonamientos inductivos que operan desde los ejemplos o casos particulares, hacia el descubrimiento de las normas o reglas de organización que estructuran un concepto mayor totalizante.

El aprendizaje por descubrimiento es útil para la adquisición de conceptos, subconceptos y proposiciones nuevas que se reciben por asimilación a entidades o conceptos más inclusivos. Con este sistema, el estudiante no se limita a realizar un proceso de absorción pasiva, sino que participa activamente en la solución de problemas: intuye, analiza, selecciona, codifica, descubre. A su vez, el docente acompaña, dinamiza, estimula el pensamiento del alumno y retroalimenta permanentemente el proceso, el cual culmina cuando el sujeto ha asimilado el concepto nuevo, diferenciándolo de otros con él relacionados -previamente aprendidos-, a los cuales atribuye nueva significación para utilizarlos posteriormente.

El alumno debe entonces aprender por sí mismo y aprender descubriendo los conceptos propios de su cultura. Aprender solo no significa explicarse el mundo en sus propios términos, sino aceptar que el hecho de construir conocimientos como acto necesariamente individual, no se da en el vacío toda vez que corresponde a un compartir socio-cultural; este hecho lo explica Bruner así:

"No se trata sólo de que el niño deba apro-



piarse del conocimiento, sino que debe apropiarse de él en una comunidad formada por aquellos que comparten un sentido de pertenencia a una cultura. Es esto lo que me hace subrayar no sólo el descubrimiento y la invención sino la importancia del negociar y del compartir, en síntesis, de la creación conjunta de la cultura como objeto de la enseñanza y como paso adecuado para llegar a ser miembro de la sociedad adulta en la cual pasamos nuestra vida".

Al examinar el proceso del conocimiento, el sujeto no puede ser aislado de su contexto social, pues este constituye la fuente básica para la comprensión de dicho proceso. Aunque para conocer, el sujeto aporta las estructuras mentales en función de las cuales la realidad va ser explicada, tal capacidad intelectual no es suficiente para esclarecer el proceso de conocimiento; la cultura constituye un poderoso instrumento para modelar y ampliar las capacidades cognitivas del hombre, de la misma manera que los utensilios y herramientas manuales le permiten dominar y transformar el mundo de lo físico. En conformidad con Vygotski, de la escuela rusa, Bruner sostiene que el desarrollo del ser humano se sustenta en gran parte en la capacidad que se tenga para emplear la 'caja de herramientas' de la cultura, esencial en la potenciación del pensamiento.

Otro punto de vista, con importantes implicaciones educacionales, se encuentra en una de las más recientes teorías de las competencias intelectuales del ser humano, la sustentada por el profesor de la Universidad de Harvard, Howard Gardner, muy ligado con los planteamientos de la pedagogía cognoscitiva y desarrollista. Los trabajos de este científico comenzaron con una investigación en personas que habían experimentado daño cerebral de alguna especie, la cual le permitió descubrir que no todas las habilidades del individuo, cognitivas o senso-motoras, eran afectadas y, lo llevó a plantear la hipótesis de que el ser

humano posee más de una forma de inteligencia.

En su libro, 'Estructuras de la Mente. La Teoría de las Múltiples Inteligencias', Gardner conceptúa las diversas inteligencias como competencias intelectuales relativamente independientes entre sí, que son "conjuntos de saber cómo (o pericia) -procedimientos para hacer las cosas-", cada una de las cuales opera de acuerdo con sus propios procedimientos, tiene sus propias bases biológicas y cuya posesión equivale a un **potencial** que un individuo puede o no desplegar. La lista incluye:

- Inteligencia lingüística.
- Inteligencia musical.
- Inteligencia lógico-matemática.
- Inteligencia espacial.
- Inteligencia cinestésico-corporal.
- Inteligencia intrapersonal.
- Inteligencia interpersonal.

Como afirma el mismo autor, si se puede identificar el perfil intelectual de un individuo a una edad temprana -cuando las debilidades y habilidades intelectuales aparecerían fácilmente-, es posible utilizar ese conocimiento para mejorar sus oportunidades y opciones de educación; como por otra parte las competencias intelectuales del ser humano no se desarrollan en el vacío, "Antes de que se pueda lograr el potencial intelectual crudo... en la forma de un papel cultural maduro, se requiere pasar por un dilatado proceso educacional". Entonces, todas las inteligencias pueden constituir una materia de aprendizaje y como los factores de desarrollo que rodean la competencia en acción son muy importantes, en el proceso de educación son indispensables "...factores como la motivación apropiada, un estado afectivo que conduzca al aprendizaje, un conjunto de valores que favorezca una clase particular de aprendizaje, y un contexto cultural de apoyo"; si se acentúa el uso de alternativas didácticas diferentes, se propicia el empleo de aquellas



habilidades en las cuales los alumnos poseen determinada fortaleza, sin descuidar el estímulo y el desarrollo de las áreas en las cuales presentan cierta habilidad.

Al respecto señala Gardner que:

"...nunca existe un vínculo directo entre una teoría científica y un programa educativo. Algunas teorías científicas acerca de la mente, sugieren docenas de posibles prácticas educativas y sólo la experimentación puede indicar cuáles de estas aplicaciones tienen sentido y cuales no. No digo que uno debería centrarse en un área de particular fortaleza. Precisamente creo, que uno debería entender qué áreas son fuertes y luego decidir, mediante un juicio

de valor, si se enfoca hacia las fortalezas, las debilidades o si ignora ambas."

Gardner rechaza la noción de que exista una "capacidad general de aprendizaje" y en este aspecto centra su crítica de otras teorías de la inteligencia. Particularmente enfatiza el hecho de que una deficiencia en un tipo de inteligencia, constituye solamente un momento histórico de una persona, y no existe razón para concluir que dicha habilidad no podrá ser fortalecida. De hecho, la señal de debilidad revela la urgencia de estimular el desarrollo de la inteligencia en cuestión. "Muchos individuos han compensado sus aparentes deficiencias mediante el trabajo duro y aún pueden sobresalir en áreas de aparente debilidad".

EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS MENTALES SEGÚN ALGUNOS REPRESENTANTES DE LA ESCUELA SOVIÉTICA

Los autores de esta escuela, al igual que Bruner, se inscriben en el denominado Constructivismo Social o enfoque Histórico-Cultural. Lev Semionovich Vygotskien particular, trasiada el análisis sobre el proceso cognoscitivo del campo de la discusión psicológica hacia los fenómenos y situaciones de la vida cotidiana concreta, donde el contexto socio-cultural es la fuente básica para la comprensión de tales procesos.

Recupera entonces para la relación pensamiento-conocimiento-aprendizaje su carácter histórico y cultural, cuyo abordaje corresponde a una perspectiva histórico-crítica que evita las simplificaciones reduccionistas y la fragmentación de la estructura integral del sujeto, quien construye su personalidad en el trasfondo de su evolución histórica, en la cual afirma su realidad interna y externa con la mediación del lenguaje en el proceso. En efecto, para

Vygotski, el pensamiento y el lenguaje son instrumentos para la planificación y la ejecución de la acción; en otras palabras "el lenguaje es ...una manera de ordenar nuestros propios pensamientos sobre las cosas. El pensamiento es un modo de organizar la percepción y la acción. Pero todos estos elementos, cada uno a su manera, también representan las herramientas y mecanismos existentes en la cultura para usar en la ejecución de la acción".

Como asevera Vygotski, "el lenguaje no sólo facilita la manipulación efectiva de objetos por parte del niño, sino que también controla el comportamiento del pequeño. Así pues, con la ayuda del lenguaje, ...los niños adquieren la capacidad de ser sujetos y objetos de su propia conducta". De este modo, los procesos psíquicos que rigen la conducta del hombre y la organizan, están mediatizados por instrumentos particulares de la cultura surgidos, entre



otros, del trabajo, el lenguaje y los signos o sistemas simbólicos. Desde el inicio, los procesos psíquicos en el hombre tienen un carácter social tanto por su origen como por su forma y en el curso de su desarrollo adquieren la imagen de procesos individuales o interiores, siendo este proceso de interiorización el que permite que el ser humano se apropie de los instrumentos que le brinda la cultura. Se resalta la importancia del lenguaje en el proceso de instrucción, puesto que no sólo es un medio para transmitir la historia cultural, sino que también ayuda a modificar las facultades del pensamiento a la vez que le proporciona nuevos medios para explicar el mundo.

Con relación a este aspecto afirma Vygotski, "los fenómenos psíquicos, la psiquis humana, siendo sociales por su origen no son algo dado de una vez para siempre, existe un desarrollo histórico de dichos fenómenos, una relación de dependencia esencial de los mismos con respecto a la vida y a la actividad social". En esta concepción, la historia de la psiquis humana es también la historia de su desarrollo biológico, pues en su formación el hombre se apropia además de la cultura, condición que marca la diferenciación y el salto cualitativo entre la psiquis animal y la psiquis humana o función superior de los procesos de pensamiento. De esta forma, el conocimiento surge de la interacción o intercambio psicológico con otros sujetos, por tanto, el desarrollo del hombre determina un doble condicionamiento: una vez en el plano social como función compartida entre personas, y, una segunda vez, en el plano psicológico interno como función de un solo individuo quien interioriza e internaliza, transforma, elabora y asimila todo lo construido socialmente, revelando así el paso interpsicológico de los procesos psíquicos a un nivel intrapsicológico, personal e individual, paso que procede de lo externo (social) a lo interno (individual).

Un concepto fundamental del pensamiento de Vygotski es el de Zona de Desarrollo Próxi-

ma o "...distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz", concepto que presenta una fase del desarrollo cognitivo en la cual el sujeto puede realizar una tarea si recibe la ayuda y el apoyo necesario por parte de un individuo más competente, logrando así alcanzar un estado mental superior desde el cual podrá reflexionar con un mayor nivel de abstracción. Tal comprensión del desarrollo mental tipifica un proceso en el cual, estadios de relativa estabilidad se suceden a periodos de cambios radicales en las funciones psíquicas, significando que los procesos psicológicos no ocurren en forma lineal, sino que presentan periodos de crisis que resultan cruciales para la dinámica del crecimiento intelectual y el éxito de la enseñanza, lo cual permite proponer que el único "buen aprendizaje" es aquel que se adelanta al desarrollo.

Vygotski, no percibe las crisis como momentos de destrucción sino como una necesidad interna del desarrollo que debe modificar las viejas relaciones para construir otras nuevas. Resulta posible entonces proponer nuevas formas de aprendizaje, si se comprenden y perciben los momentos de crisis y se organizan acciones para ayudar al estudiante a desarrollar sus potencialidades. En este sentido, es fácil utilizar en el aula -si los alumnos ya han alcanzado cierto grado de comprensión- a los estudiantes más avanzados o que hayan resuelto el problema en cuestión, para ayudar a quienes no lo han logrado. La zona de desarrollo próxima representa ese momento crítico en el cual la interacción puede darse para propiciar un aprendizaje significativo; como anota Vygotski: "el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual que da luz a las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el len-



guaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen”.

Los procesos instruccionales son definitivos, puesto que gracias a ellos, muchas funciones mentales que se hallan en proceso de maduración en la zona de desarrollo próxima, pueden ser activadas, “La enseñanza consistirá justamente en aportar la asistencia que permita actualizar los contenidos incluidos en la zona de desarrollo potencial”. Afortunadamente, como bien señala L. B. Peña, los procesos arriba mencionados empiezan a concebirse como tecnologías de naturaleza social que jalonan el desarrollo intelectual e igualmente, la inteligencia deja de considerarse como un simple atributo individual, pasando a considerarse una construcción social.

Si para Piaget la maduración de los procesos mentales precede a los estímulos intencionalmente preparados, como son los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, en contraste, Vygotski y sus seguidores del Enfoque Histórico-Cultural, aceptan que el aprendizaje antecede al desarrollo cognitivo y puede incidir en él si se ayuda al sujeto en la superación de los límites de la zona de desarrollo potencial. Este tipo de ideas, al contemplar el aprendizaje como el resultado de la interacción entre los diversos actores del proceso educativo, destacan la importancia del maestro en el proceso, el cual deja de ser visto como un simple administrador del mismo o como un actor que tiene un papel secundario y, pasa a ser “...parte constitutiva del tejido de relaciones interpersonales en el que los seres humanos aprenden y se desarrollan. La mediación del maestro es determinante para que la acción autoestructurante del alumno se despliegue más allá de su nivel de desarrollo potencial, hacia la zona de desarrollo próximo”.

Es de aclarar que Vigotsky y sus discípulos (Leontiev, Galperin, entre otros), realizan sus

planteamientos en torno a la teoría del conocimiento bajo el enfoque marxista de este fenómeno, según el cual el conocimiento no tiene existencia fuera del proceso vital, material y práctico por naturaleza; en este enfoque, la práctica humana es el proceso que sirve de base al conocimiento humano y en su curso surgen las tareas cognoscitivas, se originan y desarrollan tanto la percepción como el pensamiento. El pensamiento humano, así como su percepción, poseen una naturaleza socio-histórica; aunque el pensamiento -como función del cerebro humano- es un proceso natural, no tiene existencia fuera de la sociedad y de los medios elaborados por ella “incluso aquellos problemas que él plantea a su pensamiento son engendrados por las condiciones sociales de su vida”.

Ahora, según los postulados de esta teoría, más conocida como “Teoría de la Actividad” a partir de los aportes de Alexei Nicolaievich Leontiev, las nociones, los conceptos y las ideas “se forman, se generalizan y se someten a selección no sólo en el transcurso de la práctica individual ... sino además sobre la base de la amplia experiencia de la práctica social”. Luego, la base de los procesos cognoscitivos no sería la práctica individual del sujeto, sino el conjunto de la práctica humana que enriquece significativamente la experiencia personal. Aunque se reconoce que existen diferencias cualitativas entre la actividad del pensamiento y la actividad laboral de las personas (una actividad primariamente social puesto que sólo tiene sentido en condiciones de cooperación y comunicación) en cuyo proceso se conocen las cosas, se considera que estos dos fenómenos no se contraponen sino que tienden a unirse.

Lo anterior debe tenerse en cuenta al estudiar los fenómenos de la conciencia, el proceso de aprehensión por el sujeto de la realidad en su forma ideal, es decir como reflejo consciente, el cual según esta teoría, sólo puede entenderse como producto del conjunto de re-



laciones y mediaciones que tienen lugar en el proceso de surgimiento y desarrollo de la sociedad, pero se aclara que sólo en sus etapas tempranas la conciencia tiene una relación directa con la actividad laboral práctica.

Leontiev considera que bajo una interpretación integral de la conciencia "la instrucción y la educación se analizan como procesos que no sólo le aportan al hombre desde su infancia conocimientos, sino que también conforman la tendencia de su personalidad, sus relaciones con respecto de la realidad"; entonces, el problema de la escuela, la enseñanza y la educación en general debe abordarse ante todo partiendo de los requerimientos del tipo de hombre que se necesita y no solamente partiendo de las habilidades, ideas y sentimientos que debe tener "...la esencia de la cuestión radica en cual es el carácter que le confiere un hombre dado, a las ideas y conocimientos, a los sentimientos en los cuales le educamos, a los afanes que tratamos de hacer surgir en él".

Con base en investigaciones en niños escolares, otro de los Psicólogos de la escuela soviética, desarrolló la 'Teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Mentales' trabajando simultáneamente en una concepción acerca de la base de orientación de las acciones y de sus particularidades, así como acerca de los tipos de enseñanza que a dicha base de orientación corresponden. Según este autor, toda acción que deba convertirse en una acción mental, se forma individualmente como una acción externa material que tiene su origen en el continuo intercambio verbal con el maestro, bajo la influencia de sus explicaciones y correcciones; en el proceso, el aprendizaje de toda acción mental pasa por cinco etapas básicas, las cuales son esenciales en el proceso de adquisición y dominio por parte del individuo de nuevas habilidades, así:

1. Concepción preliminar de la tarea (contando con la orientación y las explicaciones del profesor).

2. Dominio de la acción **utilizando objetos** (es en el curso de la actividad con las cosas como el individuo se familiariza con la nueva acción).

3. Dominio de la acción en el plano del lenguaje hablado (aquí ya la acción se separa de las cosas y se convierte en una acción con los conceptos, es decir teórica; el individuo puede dar ya una explicación verbal de la acción).

4. Transferencia de la acción al plano mental (la acción es percibida y puede ser recordada).

5. Consolidación de la acción mental (la acción es comprendida, el individuo puede pensar acerca de las cosas).

De esta forma, un fenómeno material se convierte en un fenómeno de conciencia

"las diferentes formas a través de las cuales pasa la acción, desde sus primeras realizaciones externas hasta la forma mental concluyente... no se eliminan, sino que se mantienen y forman los peldaños de una escalera..., una acción material razonada es unida con el acto del pensamiento sobre la acción, la materia pensada con el pensamiento de la materia".

No obstante, Galperin aclara que la calidad de una acción mental final está determinada por una serie de factores (v.gr. de si la concepción de la tarea fue correcta, de si dominó o no el contenido objetivo de la acción, de si se generalizan en el momento apropiado la acción y sus operaciones, entre otras); es con base en el análisis de estos factores como se hace posible evaluar las acciones mentales del educando, diagnosticar sus éxitos y fracasos y, por ende, determinar medidas remediales para ayudarlo. En conclusión, el conocimiento por parte del profesor de las etapas a través de las cuales la acción sigue un curso específico de desarrollo, puede proporcionar el fundamento



teórico para el despliegue de una enseñanza más efectiva.

Como los teóricos constructivistas, otros investigadores y científicos sociales han intentado explicar los cambios y diferencias en las formas de pensamiento y desarrollo mental de los grupos humanos, en función de estas tecnologías del intelecto, hasta el punto de asegurar que las futuras ventajas competitivas de las naciones derivarán más de las posibilidades de disposición de ciencia y tecnología que de las dotaciones de recursos naturales.

Como resultado del empleo y transmisión de los procesos y estrategias mentales, el uso de éstas últimas no ocurre de manera espontánea, sino que está mediado por el lenguaje, en la relación cotidiana del hombre con el mundo, sobre todo con el mundo social. Esta preocupación por el aspecto social del desarrollo humano (entendido como una auténtica cooperación), ofrece un importante punto de reflexión sobre los conceptos de lo individual y lo social en las teorías del desarrollo cognitivo, puesto que si bien el acto de conocer es en sí mismo de carácter individual, los mecanismos que conducen a él no se centran exclusivamente en los aspectos neurológicos, psicológicos o lingüísticos del individuo, sino que deben situarse en un espacio social de dimensiones múltiples, donde las vivencias y prejuicios asimilados por el sujeto hasta el momento del aprendizaje, a la vez que determinan el aprendizaje mismo, pueden favorecer o limitar, al momento de elaborar conocimiento, el alcance de las herramientas mentales o culturales.

Estas circunstancias señalan que en el acto pedagógico el papel del docente resulta vital; debe estimular con sus actitudes, entusiasmo y preparación, el uso de las estrategias superiores de la mente; debe invitar a la reflexión, a la creación y a la fantasía y aceptar las especulaciones y respuestas imaginativas de sus alumnos en un proceso de negociación con-

ceptual, en el cual el establecimiento de las conexiones eficaces entre los conceptos nuevos y los previos permite reorganizar y transformar la educación en un acto de construcción cultural "El alumno, en efecto, llega a ser parte del proceso negociador por el cual se crean y se interpretan los hechos. Es a la vez un agente elaborador de conocimientos y un receptor de conocimientos".

La negociación, entendida como un acto de intercambio conceptual entre docentes y alumnos mediante el cual se elabora información esencial, debe hacer parte del proceso educativo; en ella el docente toma distancia de sus conocimientos, en tanto que el alumno reflexiona y reelabora hasta comprender la jerarquía de los conceptos o ideas y formula los principios generales y las reglas que los integran, con la guía y acompañamiento del docente, lo cual hace posible que el material elaborado se torne significativo. Entonces, la significación de los conceptos sociales reside en la negociación interpersonal; como afirma Bruner:

"el significado es aquello sobre lo cual podemos ponernos de acuerdo, o por lo menos, aceptar como base para llegar a un acuerdo sobre el concepto en cuestión... Las realidades sociales no son ladrillos con los cuales nos raspamos al patearlos, sino los significados que conseguimos compartiendo las cogniciones humanas".

El rescate que hacen estos pensadores del fenómeno de cómo se construye el conocimiento, de la incidencia de las ideas previas de los alumnos en el proceso y de sus importantes implicaciones para la didáctica, es notable. Como afirma Ricardo Lucio...

"no se puede hablar (al construir conocimiento) de conceptos verdaderos o falsos, sino del estado de elaboración que tiene en un momento dado una construcción conceptual, construcción que es susceptible de ser reelaborada. re-

finada, precisada o recontextualizada con ayuda del maestro en el aula, hasta llegar a una construcción más precisa o socialmente más manejable del concepto”.

Bibliografía

- AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D. Y HANESIAN, Helen. *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas. México, 1983
- BERNARD, J.J.A. *El constructivismo en la Logse. Condiciones e instrumentos para su aplicación en las aulas*. Revista de Psicología general y aplicada. Sociedad Española de psicología. Volumen 47. Enero, 1994.
- BOK, Derek. *Educación Superior*. Editorial El Ateneo. Buenos Aires, 1992.
- BRUNER, Jerome. *Realidad Mental y Mundos Posibles. Los Actos de La Imaginación que dan sentido a la Experiencia*. Editorial Gedisa. Barcelona, 1998
- BRUNER, Jerome. *Acción Pensamiento y Lenguaje*. Compilado por J., Linaza. Alianza Editorial. Madrid. 1984
- BUSTOS COBOS, Félix. *Constructivismo Epistemológico, Psicológico y didáctico*. Revista Actualidad Educativa. No 1, 1994
- CHALFEN, Karen. *Inteligencias Múltiples. En: El proyecto cero en el salón de clase. Nuevas aproximaciones al pensamiento y la comprensión*. Harvard Graduate School of Education. 1997.
- ELLKONIN, D.B. *Esbozo de la obra científica de le Semionovich*. En: Revista Intercontinental de Psicología y Educación. Volumen 7 No. 1. Junio 1994
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores. Bogotá S.F.
- GAGNÉ, Robert. *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. Edit. Diana, México. 1975.
- GALPERIN, P. Y. *La formación de la acción mental*. En: *La Psicología de la Unión Soviética*. Simón B. Stanfe de University press. 1957
- GALPERIN, P. Yd, *Sobre la formación de los conceptos de las acciones mentales*. Boletín de la Universidad estatal de Moscu. Mimeo. Escuela de Psicología. Universidad de ala habana. S.F.
- GARDNER, Howard. *Estructuras de la Mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. Fondo de Cultura Económica. 1ª Edición en español. México. 1987.
- GALEANO, Alberto. *Revolución Educativa*. Editorial plaza y Janes. Bogotá, 1988.
- KAPLUN, Maric. *Del Educando Oyente al Educando Hablante*. Revista Diálogos de la comunicación, Revista de la FELAFACS N. 37, Lima, Sept.

LEONTIEV, Alexei Nicolaievich. *Actividad, Conciencia. Personalidad*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1983.

LUCIO A., Ricardo. *El enfoque constructivista en la Educación*. Revista Educación y Cultura. No. 34. Junio, 1994.

MAYER, Richard E. *Educational Psychology A Cognitive Approach*, Little, Brown and Company. Toronto, Boston. 1987

MEYER, Ernest. *Aprender en Grupos, Aprender en Libertad*. En: Revista Educación. Vol 48. Tübingen. 1993. P 50

NIGGERMAN, W. *Praxis der Ernachssnenbildung*. Freiburg, Herder. Citado por TERHART, Enald. *Enseñanza y Aprendizaje en la Educación de Adultos en la República Federal de Alemania*. En Revista Educación Vol. 42. Tubingen 1990,

NOVACK, J.D. *Constructivismo humano: Un consenso emergente*. En: Revista enseñanza para las Ciencias. 1988, 6 P 213-222

ONTORIA, Antonio. *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Editorial Marcea. Madrid. Marzo, 1993

PALACIOS, Jesús. *Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vygotski*. Sociedad Española de Psicología. Madrid 1985,

PEÑA, Luis Bernardo. *Las tecnologías de la mente*. Revista Educación y cultura. No. 34 FECODE. Bogotá. Junio, 1994

PIAGET, Jean. *Estudios de psicología Genética*. Emecé Editores. Buenos Aires, 1973

PIAGET, Jean. *Psicología de la Inteligencia*. Editorial Psique. Buenos aires 1977.

PIAGET, Jean. *Psicología y Pedagogía*. Editorial. Barcelona 1981

SCHELTSSEN, Andreas. *Pedagogía Laboral*. En: Revista Educación. Vol. 44. 1991.

SHUARE, M. *La psicología Soviética tal como yo la veo*. Ediciones Progreso. Moscú 1990,

TUNNERMANN, Carlos. *La Universidad de Cara al siglo XXI*. Ponencia presentada en: "Seminario Internacional de Reinversión de la Universidad". Bogotá. Junio 2 y 3, 1994

VYGOTSKI, L. S. *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Grupo Editorial Grijalbo. Barcelona 1989,

WOOLFOLK, Anita. *Psicología Educativa* Prentince Hall. Tercera Edición. México 1990



COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN EN COLOMBIA, FRENTE AL DESAFÍO DE DESATRASARSE

POR: JUAN GUILLERMO ARIAS MARÍN
FACULTAD DE COMUNICACIÓN SOCIAL Y PERIODISMO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES

En un foro organizado por la Facultad de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de Manizales, Juan Lozano, el columnista por todos bien conocido, habla de las ligas de lectores de prensa que la Casa Editorial El Tiempo está conformando con el interés de sembrar la semilla de lo que podría llegar a crecer hasta convertirse en una masa de ciudadanos críticos frente a oferta informativa del reconocido diario. "Necesitamos que nuestros lectores nos digan en qué estamos fallando, que nos señalen el camino...". Desde luego, el propósito en apariencia altruista de fomentar la lectura significa, visto desde otro ángulo, conformar una masa de compradores de periódico, de consumidores, de receptores de la publicidad pagada por los anunciantes, que son los que financian el negocio editorial.

Más recientemente, el 27 de octubre, Frank Priess, director del Programa de Medios de Comunicación y Democracia de la Fundación Konrad Adenauer, invitado también al mismo escenario, observaba cómo "los medios de comunicación europeos gozan de menos credibilidad entre sus públicos que las empresas informativas latinoamericanas entre los suyos". Priess se refería a los resultados de una reciente investigación sobre la participación social en la información masiva, financiada por la Fundación alemana, en la que participaron Universidades colombianas ubicadas en ciudades sede de canales regionales (entre ellas, la Universidad de Manizales). Y dicha fuera de contexto, su apreciación podría dar lugar a pen-

sar que el ejercicio ético y profesional de los medios de comunicación en los países desarrollados y de los periodistas que en ellos laboran deja mucho que desear frente a la transparencia y rectitud de sus homólogos tercermundistas, lo que les ha granjeado, a los primeros, la desconfianza de la ciudadanía y, a los segundos, los nuestros, mayores índices de crédito y aceptación públicos. En pocas palabras, se podría creer que nuestros medios de comunicación son mejores en todo sentido que los del Viejo Continente. Las conclusiones, sin embargo, apuntan a una dirección diametralmente opuesta, como más adelante quedará claro.

Con frecuencia, a la Facultad en la que trabajo llegan estudiantes de secundaria para buscar asesoría en la realización de tareas escolares relacionadas con la comunicación. En una ocasión de éstas fui consultado por un grupo de siete adolescentes de octavo grado que tenían la misión de hallar en mí la respuesta a esta pregunta: ¿cuáles son las condiciones necesarias para la formación de un medio de comunicación? En el desarrollo de la respuesta solicitada, tuve que hacer referencia a la invención de la imprenta y al descubrimiento y colonización de América, como hitos históricos que marcaron el desarrollo de la prensa aquí y allende el mar. Pregunté a las niñas, a manera de broma, si sabían las fechas en que ocurrieron estos hechos. "El descubrimiento de América fue en 1948", me contestaron sin pestañear. "¿¡Hace apenas 50 años!?", les increpé, seguro de que se trataba de un lapsus colectivo. "Perdón, perdón", se disculpó una de las niñas, para sacar la cara por sus compañeras: "fue en 1848", aseguró. Después de



explicarles que se habían saltado más de cuatro siglos de historia, decidí constatar si éstos vacíos de formación subsistían entre mis estudiantes ya universitarios. El sondeo arrojó resultados un poco más tranquilizadores, pero no del todo satisfactorios.

Resulta preocupante encontrar candidatos a profesionales de la comunicación y el periodismo que aún tienen dificultades para distinguir la Edad Media del Renacimiento y de la Revolución Industrial, y para situar cronológicamente estos momentos de la historia, tan importantes para la comprensión de la evolución del periodismo y de la construcción de la modernidad. El problema no son, pues, los insignificantes vacíos de información en aquello que de manera despectiva llaman "cultura general". El problema son los verdaderos abismos de formación que quedan después de pasar por el colegio: las dificultades para analizar desde un pensamiento lógico matemático, la incapacidad de plantear por escrito una idea cualquiera, la facilidad con que se asumen los prejuicios y los lugares comunes como verdades incuestionables, son claros síntomas de que el sistema educativo está cumpliendo cada vez menos su misión de formar mentes críticas.

Y me parece imperdonable el efecto que ocasionan hoy los ideólogos de la livianización de la educación básica. Las niñas de la anécdota se aprestaban a hacer una de esas tareas sugeridas por uno de esos profesores que han entrado en la moda de incluir en sus asignaturas de sociales o de español y literatura el tema de los medios de comunicación, en lugar de pelear con ellos, como en los tiempos de la vieja pedagogía, cuando se asumía que la televisión antagonizaba con los libros, que distraía a los niños de la lectura, los alejaba de sus deberes escolares y que, por tanto, era el peor enemigo del colegio y, por inclusión, de los sufridos profesores de bachillerato que no encontraban cómo reconquistar de nuevo a una muchachada seducida por los medios

audiovisuales. "Si no puedes vencerlos, úneteles", fue entonces la consigna de batalla a la que muchos adhirieron más temprano que tarde. Aliarse con los medios de comunicación desde la escuela, convertir el aula de clase en una extensión de la sala familiar de televisión, parecía convertirse en la clave del éxito docente. Es, además, muy bien visto estar a tono con los nuevos aires de modernidad que encarnan los sofisticados medios de comunicación. Si éstos son parte constitutiva y orgánica de las realidades actuales, es absurdo ignorarlos y pretender aislar a los alumnos de esa fuente de formación que son los medios masivos, tan presentes, ya y para siempre, en sus vidas cotidianas.

Como piezas de anticuario, percutidos y obsoletos, lucen los libros de texto y todos los demás libros al lado de una rutilante pantalla de televisión. Dicen los pedagogos "de avanzada" que "El libro ya no es más el eje central de la cultura occidental", su lugar lo han ocupado los discursos audiovisuales, nuevos referentes de la cultura moderna, de tal suerte que la cultura letrada se ve abocada a abdicar su escenario de acción tradicional -la escuela- en favor de lo audiovisual. La escuela ha renunciado a su responsabilidad de formar interlocutores de los medios de comunicación que estén en capacidad de resistir su influjo cretinizador. Lo que ha ocurrido desde la promulgación de la Ley 30 de educación de 1992, pasando por la concesión de canales privados, hasta las recientes declaraciones del ministro de educación, Germán Bula, sobre la necesidad de entender que "la educación de calidad debe ser costosa", es clara evidencia de que el Estado colombiano -por acción de los gobiernos de inspiración neoliberal- está abandonando, gradual pero cada vez más decidida y aceleradamente, su responsabilidad de educar.

Es un favor contraproducente, sin embargo, el que los últimos gobiernos, incluido el actual, le están haciendo a los monopolios de la infor-



mación y de la industria del espectáculo y el entretenimiento, al dejarlos a merced de un mercado cada vez más empobrecido (económica y mentalmente), habitado por consumidores cada vez menos competentes para el consumo. La información y la cultura son bienes suntuarios para una población con sus necesidades básicas insatisfechas. La oferta mediática adelgaza su calidad (a los pobres sólo se les puede ofrecer productos de mala calidad), se nivela por lo bajo y cuando toque fondo -en jerga comercial, cuando comience a arrojar pérdidas- simplemente se lanza a la conquista de nuevos mercados más prometedores, fuera de las fronteras nacionales, como el mercado europeo, por ejemplo, donde los medios tienen menos credibilidad pero más posibilidades de éxito, porque los europeos son consumidores competentes de bienes simbólicos. En Colombia, si acaso, la oferta de calidad quedará reservada para las élites cuitas, educadas en el exterior, esas sí conformadas por consumidores exigentes, cuyas demandas es necesario atender porque tienen poder de compra.

No creo, pues, que las actuales condiciones de la educación en Colombia -cobertura insuficiente de la instrucción básica, deficiente calidad de la misma, escaso índice de profesionalización y altas tasas de deserción escolar, etc.- le permitan a nuestra sociedad darse el lujo de renunciar al paradigma de la cultura letrada, cuya incorporación en la mentalidad social es condición *sine qua non* de la construcción de otros discursos que tengan realmente el carácter de **otros**, que representen una propuesta **alternativa**. En otras palabras, lo audiovisual sólo tiene significado válido y posibilidades de crecimiento en relación con la cultura letrada, de la que debe nutrirse al tiempo que la confronta. Un buen realizador de cine o de televisión tiene el mérito adicional de pensar en función de imágenes y sonidos, el mérito accesorio de dominar unas tecnologías propias de esos medios, pero tiene los méritos previos e imprescindibles de saber

narrar historias, de ser capaz de interpelar inteligentemente a sus receptores, méritos, estos últimos, que sólo otorga la literalidad, hecha de lenguaje, materia prima de la comunicación humana, rasgo diferencial entre el homo sapiens y el animal.

Las reflexiones arriba esbozadas me mueven a proponer encarar, entre muchos que debo dejar en el tintero, tres desafíos a los comunicadores y a las facultades que asumen la tarea de formarlos.

Sin complejos

El primero de estos retos consiste en despojarnos del eterno complejo de hijos menores en la familia de las disciplinas sociales y humanistas. En el poco más de medio siglo que lleva institucionalizada la comunicación como campo de estudio, no hemos logrado zafarnos de este lastre. Síntoma de ello fue el nerviosismo generalizado que provocó entre los estudiantes de comunicación del país y entre los periodistas en ejercicio, el fallo de la Corte Constitucional que derogó el Estatuto del Periodismo y las declaraciones, a los medios, de un magistrado, según las cuales "el periodismo no es una profesión sino un oficio", concepto que, sin embargo, no fue incluido oficialmente en la sentencia final y que, aunque hubiese sido incluido, enaltece antes que degradar la labor del comunicador.

Hace cincuenta años, en Estados Unidos, nacen los primeros estudios en comunicación de masas, como el resultado de la configuración del mismo fenómeno massmediático y de la preocupación de la clase política por optimizar el uso de los medios de comunicación para generar opinión favorable a sus intereses, en una sociedad democrática donde los ciudadanos son quienes, mediante el voto, legitiman el acceso al poder. En esos primeros estudios convergen influencias de múltiples



disciplinas preexistentes: la sociología, la psicología, la antropología, la estadística, la economía, la administración, etc. Esta confluencia multidisciplinaria sigue siendo la característica dominante de los estudios comunicológicos hoy, más aun en Colombia donde su institucionalización data de hace 30 años, y en ella se explica la permanente crisis de identidad de los estudiantes de comunicación, de los periodistas y de los comunicadores egresados. ¿Qué hay de malo en ello? Por fortuna vivimos en permanente crisis de identidad, pues es ella la que nos mantiene en movimiento.

Si se me pregunta qué debe ser un comunicador social, yo respondería que debe ser un agente facultado para analizar las transformaciones sociales que se generan en función de las formas de interacción -incluidas las interacciones mediatizadas, pero no excluidas las otras formas- entre los individuos, y en virtud de este análisis, ser capaz de planear, diseñar, ejecutar y controlar procesos sistemáticos de comunicación sobre los cuales se pongan en circulación ciertos significados que incidan sobre la composición cultural de la sociedad, cualesquiera sean los medios que emplee y los fines para los que trabaja (esa es otra discusión). Si para el cumplimiento de este ideal, las instituciones encargadas de formar comunicadores tienen que recurrir a los acervos teóricos procedentes de otros campos del saber, no veo en ello nada de malo, y no debe entrañar tampoco la razón de ninguna clase de complejo de inferioridad.

En lugar de rasgarnos las vestiduras por las supuestas carencias de contenido que adolece nuestra profesión, pues llenémoslas. Pero no podemos hacerlo de espaldas a los saberes básicos, lo que sería como construir una casa sin poner primero los cimientos. Si el aparato educativo, en sus niveles de primaria y secundaria, está egresando bachilleres que ignoran que fue un 12 de octubre de 1492 -día domin-

go, para más señas- cuando Cristóbal Colón pisó por primera vez tierra americana, y que eso constituye un hecho de referencia en la transición del Medioevo hacia el Renacimiento, pues no nos queda más remedio que enseñarlo en las universidades, incluso en las facultades de comunicación y periodismo.

...pero reconociendo las propias limitaciones

Desde luego, el retorno al conocimiento fundamental desde la educación superior opera unos efectos de alcances reducidos, hay que reconocerlo. Los estudiantes universitarios constituyen una minoría privilegiada de colombianos que pueden todavía albergar la esperanza de ser profesionales algún día. Aun sobre el supuesto de que podamos llenar los vacíos que traen del colegio nuestros alumnos de primer semestre. ¿qué hacer con esa mayoría de ciudadanos privados de las competencias mínimas, a sabiendas de que ellos constituyen el grueso del público y que, finalmente, ellos serán los interlocutores de nuestro trabajo, y que su estatura intelectual marcará la medida en que se enriquezca o se empobrezca la calidad de nuestra oferta cultural?

Con el perdón de Juan Lozano y del periódico El Tiempo, me permito opinar que no es a las empresas informativas a las que les corresponde la tarea de instruir a sus lectores para que fiscalicen el trabajo del mismo diario, situación comparable a la del acusado que da indicaciones al jurado sobre cómo debe llevar el juicio en su contra. Si a la familia Santos le preocupa tanto el bajo índice de lectura de los colombianos (como estoy seguro de que sí tiene por qué preocuparle), en lugar de invertir ingentes sumas de dinero en campañas de alfabetización para adultos, debería olvidar por un momento su tradicional gobiernismo y de-



cirle a la clase política colombiana que esa es su tarea. Debería, con la centésima parte del costo, generar opinión en torno a la gravedad que conlleva la progresiva elitización de la educación pública y su abandono a las fuerzas del mercado. Pero claro: ¿cómo generar opinión en una sociedad iletrada?

En cuanto a las universidades, aquéllas que no han sucumbido a la tentación de feriar las acreditaciones profesionales, aquéllas que no han optado por lucrarse fácilmente de la desregulación estatal de la educación, las que conservan aún un mínimo de rigor académico en su labor, no está de más que refuercen sus acciones de proyección social en las escuelas de educación primaria y media, encaminadas -estas acciones- a democratizar el conocimiento, piedra angular de toda posibilidad de desarrollo. Y digo que estas acciones "no están de más", porque aunque no ocasionan ningún perjuicio en el entorno, sus resultados tampoco son los mejores.

La Facultad de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de Manizales participa, con el diario La Patria y la Secretaría de Educación Municipal, en el programa de Prensa Escuela, enmarcado en el convenio firmado el 25 de febrero del 93 entre el Ministerio de Educación Nacional, Andiaros y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura. El programa Prensa Escuela, al que están adscritos 22 planteles de la ciudad, busca promover la utilización del periódico como referente de estudio en el colegio, educar desde la niñez y la adolescencia en la lectura analítica de los medios impresos y sintetizar tempranamente a los estudiantes con la comprensión de los hechos de actualidad. En los cuatro años que lleva funcionando el programa, los logros han sido más bien escasos: cuando los maestros descubren que el periódico sirve para algo más que recortarlo, hacer carteleras y otra clase de manualidades, cuando saben que el estudio de la prensa im-

plica mucho más de lo que están en capacidad de dar, el programa se encuentra con un grave obstáculo. De nuevo, las deficiencias de la educación media se interponen.

Los estudiantes de la Facultad, por otra parte, también hacen visitas semestrales a los municipios del Eje Cafetero para ofrecer capacitaciones gratuitas en formación de medios de comunicación locales y comunitarios y consolidación de los ya existentes. (No es necesario extenderse mucho en explicar la importancia que para el desarrollo de las comunidades tiene el que ellas mismas tengan el poder de generar, poner en circulación y recibir su propia información y, en definitiva, de construir sus propios discursos de representación y reconocimiento, máxime en estos tiempos de descentralización administrativa.) Las gentes de los municipios quieren imprimir sus propios periódicos, realizar sus propios programas de televisión y emitir sus propios espacios radiales, muchos tienen que caminar horas para acudir a las capacitaciones, aunque no sea una actividad obligatoria, pero el problema siempre es el mismo: la ineficiencia o ausencia estatal en materia educativa. Durante la última jornada de capacitación los maestros estaban en paro; y aunque en razón de ello los alumnos no estaban obligados a asistir a la escuela, muchos caminaban durante horas para acudir a las capacitaciones, participaban activamente en las mismas y leían y conservaban los documentos bibliográficos y hemerográficos, como quien encuentra una botella de naufrago en una isla desierta. El interés es palpable, tanto como las condiciones adversas para su potencialización.

Educar para la belleza

Todo lo anterior pone en evidencia la impotencia de facultades y medios de comunicación ante unos públicos cada vez más lejanos, más impasibles y abúlicos frente a la oferta in-



formativa. Y esa impotencia se entiende, en buena medida, en la imposibilidad de unas y otros de entrar a suplir las funciones que debería cumplir el Estado, es cierto. Pero por otra parte, es injustificable, en la medida en que ni los medios están desarrollando las estrategias de penetración que deberían, ni las facultades están formando a los profesionales capacitados para proponerlas, porque, claro, las facultades han asumido que deben egresar comunicadores hechos al pedido de las empresas.

Ni regalando discos compactos de música vallenata por la compra de un ejemplar, ni rifando carros cero kilómetros entre los televidentes que llamen a contestar la pregunta más anodina, ni ofreciendo boletas para el concierto de esta noche entre los oyentes que certifiquen su sintonía, es como se llegará a complacer a la audiencia ni mucho menos a cualificar la oferta informativa, que es también oferta cultural. En estas últimas dos palabras es en las que reside la clave del problema, y lo repito: la oferta informativa es, ante todo, cultural. Si el Estado y los colegios han decidido desentenderse de su responsabilidad de educar, los medios de comunicación y las facultades que les proporcionan su mano de obra no tienen por qué contemporizar con esta nefasta tendencia.

Pienso que el periodismo y la formación de periodistas deben retornar a sus raíces más auténticas y excelsas, cuales son la literatura y las artes en general. Debemos educar comunicadores capaces de explorar la dimensión estética de la información, esa que atrae, eleva, entretiene y, por añadidura, informa al público. Ya no basta con formar redactores de *leads* perfectos, que dominen a las mil maravillas la pirámide invertida -una fórmula que lleva más de cien años de desgaste y que, como

los formularios, se llenan correctamente pero a nadie dicen nada porque carecen de vida- y que todavía se crean el cuento de la objetividad periodística. Todo ello tiene una validez relativa, si se entiende como una etapa de la formación que, sin embargo, se tiene que superar.

Creo que el periodismo sólo tiene algún valor por lo que en él hay de bello. Lo demás, las asépticas noticias y las virulentas columnas de opinión son pura basura desinformativa, ruido social que sólo cumple la función de distraer. Si de una hipotética hecatombe (¿hipotética?) tuviésemos que salvar lo mejor que ha dado el periodismo colombiano en sus doscientos años de historia, probablemente nos quedaríamos con las crónicas de Luis Tejada, con los reportajes de Alegre Levi y de Gabriel García Márquez, con los ácidos comentarios de Antonio Caballero y con los análisis ilustrados de Alfredo Molano, entre otros pocos. Ellos han dado testimonio, no de una actualidad demencialmente entendida en términos de la inmediatez y de la chiva, sino de toda una y al otro; si modificamos nuestra práctica discriminativa, competitiva, donde los valores máximos del desarrollo del hombre son los contenidos académicos y donde los valores personales y de convivencia no son tenidos en cuenta.

Realmente los maestros debemos hacer un alto en el camino y reflexionar sobre nuestro papel protagónico frente a la reconstrucción de nuestros valores personales y sociales.



DESARROLLO ECONÓMICO SOSTENIBLE

MARIO MEJÍA V.
COORDINADOR EDUCACIÓN AMBIENTAL.
UNIVERSIDAD DE MANIZALES.
ASESOR SMA (SISTEMAS DE MANEJO AMBIENTAL)

Han transcurrido 12 años desde que apareció el INFORME BRUNDTLAND "NUESTRO FUTURO COMUN", que fue el resultado de la investigación que por encargo de la ONU hizo la COMISIÓN BRUNDTLAND, llamada así en honor de quien la dirigió: la primera ministra de Noruega de ese entonces, la Señora GRO HARLEM BRUNDTLAND.

El objeto de dicho estudio, no era otro que el explorar en términos prospectivos, y basados en un presente caótico, lo que podría ser el futuro de la humanidad y por supuesto el de todas aquellas especies que comparten con el hombre, esta biosfera cada vez más deprimida.

Sin entrar en detalles, a propósito del informe en su totalidad, es importante aclarar, que fue precisamente en él, donde por primer vez, se menciona la expresión "DESARROLLO SOSTENIBLE", y se define como: **el derecho que tienen las presentes generaciones, de satisfacer sus necesidades básicas, pero sin poner en juego el derecho que tienen las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades.**

Ahora bien, éste es un concepto que ha venido sufriendo una serie de interpretaciones, pues aunque su importancia es apenas evidente, también es notoria su incuestionable vaguedad; es una sentencia que en principio dice mucho, pero que en el fondo, no resiste el beneficio de un inventario profundo. Es, en definitiva, una idea en pleno proceso de construcción, que

no alcanza a ser concepto, y mucho menos el paradigma que todos queremos derivar de ella.

Un solo ejemplo aclara la idea que se plantea:

Para una persona cualquiera, la música puede convertirse en una necesidad básica, seguramente esa persona ya tiene resueltas otras necesidades como el vestido, la alimentación, la salud y la educación. Para otra persona en cambio, la música no es más que un embellecimiento al que no podrá acceder, hasta tanto no haya por lo menos comido.

La UNESCO por su lado, en principio, interpreta el anterior enunciado, afirmando que las presentes generaciones, deberían dejar el planeta a las futuras, tal como lo encontró la especie humana, cuando hizo su aparición sobre la faz de la tierra.

La anterior pretensión, no es más que eso, una loca pretensión por lo demás imposible de lograr, pues para el hombre es imposible retrotraerse a estructuras de sistemas ecológicos pasados, negando los varios miles de años de evolución no sólo biológica sino tecnológica por los que a pasado a través de la historia.

Como si hubiese encontrado irreflexiva su primera interpretación, la UNESCO morigeró su posición, y entonces afirma: "Los hombres deberían dejar a las generaciones futuras, un planeta al menos en las mismas condiciones en las que lo encuentra".

En repetidas ocasiones se ha intentado definir el desarrollo sostenible, a partir del concepto original emitido en 1987 por la comisión Brundtland; el más aterrizado de todos es el



que emitió recientemente el premio Nobel de economía, Dr ROBERT SOLOW, quien definió el desarrollo económico sostenible como: "**obligación de dejar al futuro la opción o capacidad para estar en condiciones de bienestar iguales o mejores a las del presente**".

Ahora bien, el término **bienestar**, que utiliza SOLOW, es mucho más objetivo y mucho menos relativo, que el término **necesidades**, originalmente propuesto por la comisión BRUNTLAND, pues cuando se habla de bienestar, se incluyen aquí, todos aquellos aspectos que el hombre considera básicos, a la hora de vivir con dignidad.

Como un adelanto a temas que se tratarán en otra ocasión, es necesario afirmar que este tipo de desarrollo, tiene unos componentes funcionales, sobre los cuales se debe trabajar muy duro, para hacer posible esta aparente utopía. Estos componentes son:

Crecimiento económico, Equidad social, Ecoeficiencia y Responsabilidad estatal.

Ya tendremos oportunidad de referirnos a ellos.

INVESTIGACIÓN EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN



LA INVESTIGACIÓN COMO EJE ARTICULADOR DEL CURRÍCULO EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Es una premisa reiterada que el carácter y la formación investigativa en el currículo no se logra con teorización dada en temáticas y contenidos a través de nodos, asignaturas, áreas o cualquier otra forma de ofrecer los conocimientos.

Mientras el currículo a través de sus acciones educativas no despierta en el docente una predisposición investigativa; mientras no induce en el estudiante una actitud investigativa a través de estrategias y oportunidades que estimulen la creatividad y la participación crítica y reflexiva; mientras no se favorezca la capacidad de imaginar, de soñar, de romper esquemas, de querer conocer y hacer algo nuevo, de nada valdrá que se incluyan en el plan de estudios conocimientos investigativos en agrupaciones o unidades sea cual fuere el nombre que se les dé.

Con esto se quiere significar la imperiosa necesidad de considerar y de incorporar la actividad investigativa como un componente de la formación integral, que sirva de principio científico del conocimiento y de la práctica, estableciendo alternativas en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje. Lo anterior da origen a que el currículo de la Facultad de Educación se organice alrededor de proyectos de investigación que se convierte en un eje en torno al cual se programan las demás actividades propias de los campos de formación que estructuran el plan de estudios; proyectos previamente diseñados por colectivos de académicos, para responder a necesidades, demandas y problemas de interés social. Los académicos y los estudiantes serán investigadores permanentes para integrar así, la investigación

al currículo y generar los procesos metodológicos, las líneas y proyectos, las vivencias y actividades que le den valor y sentido a los demás componentes del proceso educativo.

Ningún saber se expone desde sí mismo, con eficacia, demanda articularse a los problemas de la enseñanza, del aprendizaje y de la educación en términos generales. Esa articulación necesariamente llama a la investigación para que la ejerza fundamentando la búsqueda de soluciones a la problemática planteada, desde principios científicos y coherentes con otras disciplinas y oportunidades pedagógicas.

Más allá del desarrollo del plan de estudios y de las unidades académicas, esta propuesta de la investigación como eje articulador demanda de una innovación en el quehacer docente; exige docentes capaces de estructurar y desarrollar proyectos investigativos, creando así en el estudiante, una conciencia y una actitud hacia la investigación.

Ese es el verdadero sentido de la investigación en la Facultad de Educación; es decir, operacionalizar la investigación de manera articulada y a su vez como eje articulador de los programas académicos con una visión de redescubrimiento y de producción del mismo.

Para lograr que la investigación se convierta en el eje articulador de los procesos académicos en la formación del estudiante, se han operado los siguientes cambios en el sistema:

- De una perspectiva memorístico-intelectualista, a una visión en la que se pretendan generar procesos que aúnan al indivi-



duo en su cultura y consigo mismo a partir del desarrollo de sus potencialidades.

- De una relación autoritaria entre el educador y el educando en la que el educador es un agente transmisor de conocimientos y el educando es pasivo y asimilador, a una relación de reciprocidad en la que el educador es un facilitador y el educando es un agente de un aprendizaje liberador, personalizado y significativo, capaz de adoptar una serie de perspectivas en diferentes momentos y de articular y de expresar su experiencia a medida que esta ocurre.

- Del manejo de una realidad estática y no existente para el educando, condensada en contenidos externos, sólidos, inmóviles, al manejo de una realidad dinámica como fuente de estímulos para el aprendizaje y que se traduce en contenidos flexibles y relacionados.

- De una concepción de evaluación que parte de conceptos convencionales de éxito y que se centran en el rendimiento del educando como elemento de control del sistema, a una concepción de evaluación formativa del proceso y centrada en el educando y en el análisis del sistema como facilitador de su desarrollo.

- De una organización rígida del tiempo y del espacio, a un manejo flexible de estos factores.

- De una ejecución de la investigación como requisito académico que rige por decreto a una investigación que desarrolle valores personales, individuales, sociales, y culturales a la vez que desarrolle destrezas y proporcione conocimientos.

- De una formación de los estudiantes heterónoma, dependiente y manipulada desde los fines externos, al desarrollo de una conciencia crítica que le permita usar autónomamente su razón, reconociéndose como un su-

jeto capaz de decidir, de actuar libre y responsablemente.

- De una tendencia a copiar modelos culturales y de desarrollo extranjero a definir los contenidos de la Educación a través de la creación de modelos propios adaptados a las necesidades nacionales y locales.

- De una consideración del medio ambiente natural y el medio ambiente social como procesos tratados por dos grupos de disciplinas - las ciencias naturales y las ciencias sociales - totalmente desconectadas que crean una versión distorsionada y fragmentada de la realidad, a una concepción interdisciplinaria que permita enfocar científica e integralmente los problemas educativos.

Todos estos cambios se operacionalizan tanto en el aula como en las políticas institucionales y en los lineamientos para el diseño de los currículos de tal manera que se convierten en oportunidades para el mejoramiento en la formación del personal docente y para el cambio hacia las actitudes deseables del grupo de personas que participa en el proceso de transformación.

Los grupos o equipos de trabajo de docentes se constituye en la unidad básica organizacional necesaria para efectuar cambios curriculares. Estos grupos o equipos existen en todos los niveles y áreas diferentes del mismo nivel, ya que personas aisladas no pueden efectuar transformaciones significativas y duraderas.

Las innovaciones educativas tendientes a mejorar la calidad de la educación y a implementarla en la práctica como estrategia pedagógica, incluyen alternativas para cambiar las percepciones de los docentes sobre sus condiciones de trabajo. Para ello se parte de la base de que muchos de los obstáculos que parecen existir para realizar algunas acciones no

son reales, sino fruto de las percepciones que de la realidad tienen quienes toman decisiones. Estas percepciones se constituyen en fuerzas que le faciliten o impiden el logro de objetivos.

PERFIL DEL ESTUDIANTE

Para hacer real el cambio en los procesos de investigación, de tal manera que estos puedan desarrollarse como un proceso de reflexión sobre la praxis pedagógica, el estudiante debe presentar características especiales en su formación que le permitan cambiar su concepción del mundo y su postura frente a los retos que le plantea el desarrollo personal y científico en su profesión, para el logro de este objetivo, el educando debe estar en una búsqueda permanente de sí mismo, esto no podrá hacerlo en la exclusividad individual; si así lo hiciere se pudiese traducir en un tener más, que es una forma de ser menos. Por lo tanto, la búsqueda por ser más perfectible, solo podrá lograrlo con otros seres y en la comunicación con otras conciencias.

El estudiante debe plantearse la relación hombre-mundo, como problema, lo cual le exigirá una postura reflexiva, crítica y transformadora, a través de la cual puede lograr procesos de investigación en su quehacer pedagógico utilizando los conocimientos que ya tiene para implementar estrategias de investigación en áreas de conocimiento específicas y en contextos reales, esto puede lograrse a partir de que el estudiante asuma las siguientes características:

a. Capacidad para analizar críticamente sus cambios y consecuencias, establecer y comparar con otras situaciones y posibilidades en una acción eficaz y transformadora.

b. Descubrir el sentido de lo humano al establecer comunicación a través de encuentros con otros seres humanos lo que implica su participación política en los procesos sociales.

c. Conocer los elementos históricos y teóricos de su práctica investigativa a partir del modelo de investigación elegido.

d. Establecer las pautas lógicas y metodológicas de los diversos momentos propios de los enfoques investigativos.

e. Ubicar su investigación dentro del contexto específico en el que se inscribe su cotidiano.

f. Conocer las líneas de investigación de la Facultad, de tal manera que se pueda identificar y abordar su problemática desde una línea específica de investigación.

PERFIL DEL DOCENTE

Para que el sistema educativo pueda definirse con claridad a través de su función como participe de los diseños sociales y con miras a establecer el tipo de ciudadano que debe formar, se precisa igualmente determinar las características de los profesionales que tienen a su cargo la implementación de nuevas estrategias educativas con compromiso directo de la investigación como alternativa de la práctica pedagógica.

Estas características son:

a. Saber analizar la realidad social y política del país, en especial la de nivel en el cual desempeña sus funciones.

b. Participar en proyectos que contribuyan al mejoramiento social y cultural.



c. Definir los problemas en términos de actividades específicas que puedan ser analizadas en el contexto en el cual actúa.

d. Aplicar los conocimientos que tiene su realidad al desempeño de sus funciones, hacer diagnósticos, determinar necesidades y formular objetivos en función de la realidad existente.

e. Ser agente de cambio en el contexto donde desempeña sus funciones.

f. Hacer investigaciones acerca de la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje y realizar investigaciones formales con los alumnos que permitan determinar cuadros objetivos de la realidad educativa.

COMPETENCIAS QUE DESARROLLAN ESTUDIANTES Y DOCENTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN PARA IMPLEMENTAR LA INVESTIGACIÓN COMO EJE ARTICULADOR DEL CURRÍCULO

• **COMPETENCIAS A NIVEL DEL SABER:** Son aquellas competencias que contribuyen a que tanto el estudiante como docente adquieran la información y la asimilen e integren a un nivel intelectual relativamente abstracto. Toda experiencia que contribuya a la adquisición de conocimientos, comprensión, análisis, síntesis y evaluación de los siguientes parámetros:

a. Conocer el proceso general de la investigación y conceptualizar sobre cada una de las tres opciones de construcción de conocimiento científico: Ciencia Empírico-Analítica, Histórico-Hermenéutica y Crítico-Social.

b. Identificar los fundamentos epistemológicos que subyacen en los diferentes enfoques investigativos.

c. Conocer las líneas de investigación desde las cuales se pueden abordar los problemas para potenciar los proyectos de investigación hacia programas y planes de desarrollo específico.

• **COMPETENCIAS A NIVEL DEL SABER HACER:** Estas competencias se refie-

ren a la aplicación de los conceptos adquiridos, sólo en la interacción real con el ambiente se construyen los conceptos y significados propios. Las actividades que conducen al logro de estas competencias son:

a. Generar procesos de investigación que permitan a través de trabajos prácticos conjuntos, la resolución de problemas reales que tengan relación, no sólo con áreas específicas del conocimiento sino también con identificación de problemas contextualizados en la comunidad educativa.

b. Se trata de generar un proceso constante de descubrimiento y asimilación respectiva de la vida personal y social del desarrollo de estrategias teórico-prácticas tendientes al desarrollo de la pertenencia tanto de docentes como estudiantes a los procesos sociales y educativos y generar proyectos de acción transformadora.

c. Tener la capacidad de investigar en cualquiera de los enfoques de investigación dadas las circunstancias y las características de los problemas a los que se enfrente.



• **COMPETENCIAS A NIVEL DEL SABER COMUNICAR:** Son aquellas competencias que estimulan al alumno y al docente para que comunique a los demás lo que sabe o no sabe hacer, estas son:

a. Tanto docentes como estudiantes deben hablar el mismo lenguaje, o por lo menos, comprenderlo para poder interrelacionar los conceptos y las experiencias.

b. Deben proveerse la información inmediata acerca de sus acciones investigativas de tal manera que se esté retroalimentando constantemente a partir de las experiencias de grupo.

c. Permitir espacios de reflexión a través de foros, exposiciones de proyectos, análisis de los mismos, con la posibilidad de compartir las experiencias que pueda servir de asesorías para otros niveles de investigación.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

• Implementar la investigación como estrategia teórico-metodológica que permita fortalecer los proyectos pedagógicos y didácticos que desarrollan los estudiantes y los docentes de los programas de la Facultad de Educación desde una visión crítico-reflexiva, integrando el quehacer cotidiano como alternativa a la solución de los problemas educativos reales de la región.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

• Identificar los posibles problemas de investigación relacionados con las líneas de investigación en general y con las áreas de conocimiento específico de la práctica en particular.

• Analizar y evaluar crítica y constructivamente la formulación de problemas de investigación propuestos tanto por el estudiante como por docentes para desarrollar las prácticas a través de parámetros de impacto social.

• Identificar los fundamentos epistemológicos que inciden en la realización de un proyecto de investigación y aplicarlos al desarrollo del propio proyecto.

• Aplicar los elementos históricos y teóricos a la propia práctica investigativa.

• Implementar estrategias que permitan la construcción teórica y la implementación práctica a través de la transición de lo teórico a procesos investigativos prácticos.

LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS

A continuación se proponen los principios metodológicos que se consideran básicos para fundamentar los lineamientos propuestos para la investigación, los cuales se operacionalizan a través de los diferentes procesos y mecanismos de aprendizaje empleados en el aula.

INTEGRACIÓN: los procesos de integración están dirigidos a lograr que los contenidos con la práctica se integren para evitar volver fragmentarios los procesos de investigación en los espacios de enseñanza-aprendizaje y por el contrario se convierten éstos, en procesos de crecimiento intelectual y personal a la vez que contribuyan a resolver los problemas del medio.

Implica también integrar las otras áreas teóricas de la disciplina con el área investigativa y la perspectiva epistemológica de fundamentación científica dentro de los planes y líneas de



investigación y estos a su vez deben estar integrados a las necesidades reales del medio.

FLEXIBILIDAD: La flexibilidad de los contenidos curriculares deben darse a nivel del plan de estudios de tal manera que permitan la ejecución de proyectos investigativos dentro de la estructura misma del currículo, así la apertura de un plan de estudios flexible que abre espacios de ejecución y evaluación de problemas específicos implica transformaciones en los objetivos y contenidos (diversas perspectivas teóricas, diversos niveles de profundidad dentro de un área determinada) del proceso enseñanza-aprendizaje (diversas metodologías de trabajo adecuado a los intereses, características y necesidades de los alumnos) de los recursos (las alternativas de utilizar y/o recursos) y finalmente, de la evaluación (diversas formas evaluativas que respeten al ritmo individual).

AUTODIRECCIÓN EN EL APRENDIZAJE: El objetivo primordial del proceso de la práctica investigativa debe ser capacitar a los alumnos para hacer agentes de su propio crecimiento y desarrollo, ser personas capaces de tomar decisiones e identificar recursos.

Teniendo en cuenta que el sistema educativo tradicional en el que se ha manejado la cátedra y la investigación, poco o casi nada a promovido la autodirección, la realización de este principio implica un seguimiento sistemático a nivel individual del alumno, desde el inicio en el proceso, con el fin de que adquiera mayores habilidades y destrezas en el manejo de su aprendizaje y su investigación.

El principio de autodirección es el aprendizaje, implica que la Facultad este formando a los alumnos de tal manera que la operacionalización de este principio pueda darse a partir de que el estudiante este capacitado para:

- Asumir una posición epistemológica que le permita establecer la lógica de las estrategias metodológicas de su trabajo.

- Saber acceder a las fuentes.
- Tener una formación técnica que le permita implementar métodos, estadísticas, instrumentos, etc.
- Tener acceso a procesos de asesorías grupales y tutorías individuales.

Si el estudiante no se encuentra en capacidad de desarrollar las habilidades descritas, no podrá asumir eficientemente la responsabilidad de liderar su propio proceso de investigación.

PARTICIPACIÓN: En el momento en que el alumno seleccione su tema de interés, su problema de investigación y su grupo de trabajo, ha iniciado un proceso participativo que no terminará hasta terminar su proceso académico. Esto implica que la participación sea en todos los momentos del proceso investigativo y que ésta sea realmente centrada en lo que inquieta e interesa al estudiante y no en áreas determinadas y sólo por un requisito académico. El poder de la toma de decisiones cambia, para que sea el alumno el que pueda inferir sobre las decisiones de su práctica investigativa asesorado por el docente.

PERSONALIZACIÓN: La asesoría permanente al estudiante y los criterios para evaluar su aprendizaje, son mecanismos que permiten operacionalizar este criterio, así como el promover en los educandos el desarrollo de una imagen realista de sí mismos, las actitudes y destrezas necesarias para resolver problemas.

Cuando el alumno desarrolle criterios para la toma de decisiones, aprenda a evaluar su proceso de aprendizaje, se logra excluir el criterio externo y el alumno estará en capacidad de discurrir, criticar y dudar del texto escrito, asumiendo que este es el producto de situaciones históricas que pueden ser superadas dentro de la ciencia así podrá desmitificar los productos terminados.



RELACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA: No se entiende como la suma de los momentos teóricos y de los momentos prácticos, sino como la investigación permanente de tal manera que permita integrar las áreas del conocimiento específico de su profesión. Quiere decir esto, que el proceso de aprendizaje, tanto a nivel de contenidos como estrategias de investigación, tiene que estar integrado a la práctica cotidiana de los alumnos. No se trata de crear experiencias prácticas artificiales, sino tomar como punto de partida para la producción del conocimiento en los procesos de investigación, la reflexión de la experiencia y el enriquecimiento teórico a través del docente u otro medio de apoyo.

Esta perspectiva a partir de la realidad cotidiana del estudiante, permite estrategias de desarrollo permanente en las diferentes comunidades a las cuales pertenecen los estudiantes, esta dimensión investigativa permanente garantiza que en sus productos, los estudiantes demuestren tanto la comprensión teórica de los conceptos como su relación con la realidad micro y macro, en la que suscriben su práctica cotidiana.

CONTEXTUALIZACIÓN SOCIO-ECONÓMICA Y CULTURAL DEL APRENDIZAJE:

Tanto en el diseño, ejecución y evaluación se parte de la integración de las características sociales y culturales de los educandos para poder referir los aprendizajes a los contextos locales, regionales y/o nacionales en los que se inscribe.

En este sentido, los procesos investigativos parten del diagnóstico de la realidad en la que se inscribe el educando y responder a las necesidades allí detectadas. Se trata de generar en el alumno una visión crítica sobre su propia realidad y desarrollar una actitud orientadora a la apropiación de problemas y al compromiso de solución dentro de estrategias de investigación.



**COLECTIVO DOCENTES
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN PRIMARIA SEGÚN LAS PRÁCTICAS DE CRIANZA DEL MENOR DE SIETE AÑOS CON TENDENCIAS MIGRATORIAS DE ZONAS URBANO MARGINALES DE CALDAS

POR: PATRICIA BOTERO GÓMEZ

Con el objeto de comprender las representaciones de la interacción familiar en las prácticas de crianza del menor de siete años, se recuperaron trece historias de vida familiar en el Municipio de Aranzazu, Vereda la Esperanza y barrios de solidaridad y Solferino de la ciudad de Manizales. Esto desde una lógica *cuasi inductiva - deductiva* y a través de *encuentros de diálogo* -Entrevista semiestructurada profunda, observación, *interpretación refleja y construcción de sentido*.

Partiendo del supuesto: *La familia como lugar potencial para la formación humana, y como el principal agente de socialización en cuanto al proceso relacional básico*, se vieron implícitos en la formación del sujeto, la interiorización de valores, normas, competencias, estilos de vida e identificación con otras figuras. Las primeras experiencias durante la infancia son básicas, la familia es la primera socializadora, por lo tanto ésta se convierte en el primer agente constructor de identidad social. Los fenómenos como la transformación actual, la urbanización, el trabajo, la religión, la economía y la educación, perfilaron su incidencia en la dinámica familiar. Por lo anterior surgió un nuevo vacío teórico; determinar qué y a quién se debe cuestionar, a la madre?, a la familia?, instituciones como sala cunas, guarderías?, los medios de comunicación?. Estos en las prácticas cotidianas, están

involucrados y siendo también responsables de la crianza del menor como estrategias de socialización que requiere la sociedad de hoy, manifiesto en los diferentes tipos de familia consultadas, nuclear, monoparental (padre o madre), feminista, desintegradas por la violencia y madre solterismo.

Los miembros que conviven y comparten la cotidianidad en el sustento dialéctico: simbólico, material y social, que potencian la pertenencia a un espacio, la interdependencia de vínculos de afiliación, la confianza en sí mismo y en el colectivo, fueron categorías de representación de la familia en los sujetos de estudio. En la *Pluralidad de estilo intersubjetivos familiares* se observaron y develaron contradicciones en cuanto al deber ser y el ser, el discurso hablado y el vivenciado. Entre las características familiares en relación con las prácticas de crianza se reconocieron diferentes formas para *entregar la norma*: El objeto relacional primario (Familia o acudiente) pretende entregarla de manera preestablecida, inhibiendo la participación del menor como constructor de sí mismo y su colectivo así: Los niños son conducidos y orientados por sus padres, quienes sienten tener la razón, pero el niño debe rebelarse para ser tenido en cuenta en las decisiones del hogar y para manifestar el no estar de acuerdo con las mismas. La participación en la toma de decisiones, desarrolla principios de autoridad, obediencia, conformidad y disciplina, crean normas



y valores. No obstante esta situación no se aprció en los grupos familiares, manifestándose formas unilaterales en la "entrega de normas" al infante.

La vida democrática se convierte en un estilo de socialización en donde valores y deberes de participación ética y conciliación son los patrones dominantes actuales, sin embargo siguen presentándose ambivalencias que requieren cambios para potenciar la construcción del sujeto en nuestra sociedad, las cuales para que se den, es necesario tener en cuenta dos contenidos, el qué y el cómo se transmiten, son contenidos de valores que dependen de los padres, lo dominante social pero especialmente desde el conocimiento vivenciado. Estos contenidos y estrategias son la formación explícita y la conciencia de valores; se aprende más de lo que se enseña, por transmisión representativa global del funcionamiento social. Para algunos padres los parámetros religiosos son rectores de las prácticas de crianza y al tratar de conservar la tradición consideran que **el medio fuera del hogar**, presenta influencias negativas para los hijos, por lo cual éstos deben ser aislados, evitando sus salidas a la calle. La autoridad de los padres es entendida por los niños como aquellos que tienen un **poder** especialmente por su **fuerza** con la cual orientan, los menores se ven imposibilitados para contra-argumentarlos y enfrentarlos. La familia no es el único contexto, en otros entornos los niños también aprenden, pero cualitativamente es diferente, porque a partir de la experiencia de interacción familiar se interfieren reglas intensamente **relacionadas con la afectividad**, no hay descentramiento para relativizar su experiencia, pues esta es duradera y generalizable.

La familia es el primer lugar social en las primeras etapas, donde se transmiten expectativas, le entregan tareas evolutivas y la manera de enfrentarlas. Cuando los *padres carecen de argumentos se sustentan en mitos que son*

utilizados como medios de control para sus hijos. Las exigencias de la madre con respecto a su cónyuge, desempeñando su rol paterno, están referidas a las responsabilidades económicas, en donde la autoridad del padre se ve altamente influenciada por su trabajo y aporte económico en el hogar para la mujer y sus ausencias temporales influyen en el respeto por parte del menor. Por dificultades económicas en la familia, estas conviven con otros integrantes (familia extensa), representando un papel determinante; la abuela como persona que interviene en las prácticas de crianza de los menores, **brindándoles cuidados y estableciendo límites**, autorizadas inclusive para el **castigo físico**. Los hermanos mayores (prepuberales), influyen significativamente en la crianza de sus hermanos menores, a través de cuidados y orientaciones a partir de **rogafíos**.

La participación activa del padre en los cuidados, juegos e interacciones generales con los niños, trascienden los parámetros anteriores de "autoridad", basado en un respeto encubierto por el temor o el miedo y establecen una relación de autoridad, generada por la admiración según los atributos del mismo.

El deber ser del menor es dejarse conducir por los padres, pasando a un **segundo plano** la construcción y **participación** en su desarrollo.

Las técnicas utilizadas en las prácticas de crianza están enfocadas hacia el control del menor, fomentando el nivel de **heteronomía** en el mismo. El castigo es el mecanismo generalizado en las familias para el establecimiento de límites, orientaciones y patrones de crianza.

Este castigo está referido a: castigo físico con objeto (**ramal, verbena, correa**), en donde con solo **mencionar el objeto**, se generaliza por el niño y se controla la conducta



indeseada del menor, así mismo, suprimiendo aquello que más le gusta especialmente las salidas a la calle. Las familias de zonas urbanas marginales con tendencias migratorias, **no utilizan premios** materiales como herramientas de crianza para sus hijos, se da aprobación verbal o manifestación de alegría por sus logros, más no por inducción a la consecución de los logros.

Las características de la timidez y modestia de la familia campesina llevan implícito el mensaje "**no a la alabanza**", por lo cual la aprobación verbal es escasamente observada como estrategia o herramienta para la crianza de sus hijos.

El estado de ánimo de los padres al utilizar el castigo, es de **impaciencia**, acompañado con regaños, estos son conscientes de no maltratar físicamente a los hijos, sin embargo consideran importante **actuar en el momento** de incomodidad con la situación y con el niño, para que la norma y el límite sean efectivos. Una vez castigan con el estado de ánimo alterado, los padres manifiestan sentimientos de culpa, lo cual devela su conciencia del maltrato psicológico para los niños y sus dificultades en el autocontrol interno para el establecimiento de límites.

El manejo de conflictos emocionales a través de la **evasión** implicada en la ingestión de alcohol y las dificultades en el **autocontrol**, generan intolerancia e inconsciencia de los padres en sus relaciones con los hijos, e inciden directamente en la formación de éstos, desde la perfilación de maltrato físico, verbal y psicológico, hasta las figuras de identificación debilitadas en la simbolización de los niños.

La rivalidad **fraterna** es un punto de **conflicto** permanente en el hogar, dados los enfrentamientos de las **personalidades egocéntricas** de los hijos, que buscan respetar sus propios derechos, y al mismo tiempo sus padres des-

de el argumento de adultos se ven imposibilitados a acceder a la lógica de los niños, descalificando a los menores, en búsqueda de ser los salvadores de la pequeña víctima. El paidocentrismo por parte de las familias, especialmente cuando los niños cumplen con las expectativas de los padres, generan estilos de interacción **Lassies Faire**.

En el campo hay menos posibilidades de salir adelante, según términos de las historias familiares, aunque se tiene lo básico, pero lo principal es la educación de sus hijos y las oportunidades que en la ciudad se presentan. Se busca que los hijos hagan por los padres, lo mismo que éstos hicieron por ellos, que **compensen cuando sean mayores todo lo que se les brindó**, y que no les toque la misma suerte de los padres. Las únicas responsabilidades que se le entregan a los hijos, son las del estudio, existiendo un corte de pocas exigencias a responsabilidades mayores en la escolaridad del menor.

La socialización del menor criado en el campo (específicamente las relaciones con otros menores), se ve afectada por el aislamiento de las familias según las distancias espaciales. Las familias campesinas que una vez emigraron, tienden a permanecer con sus hijos en el hogar, y éstos sólo acceden a la **interacción con otros niños en el momento de la escolarización**. La actitud frente a la escuela se beneficia por las interacciones establecidas con otros niños, además les permite asumir sus primeras responsabilidades para los menores de condiciones económicas satisfechas, caso contrario para las familias con condiciones de vida insatisfechas, pues los menores asumen responsabilidades fuera del parámetro para su edad - cuidado de hermanos, trabajo con oficios domésticos o en la calle -.

Se siguen configurando principios de orientación en el género, especialmente en las familias extensas con influencias de abuelas o



con tendencias a conservar la **tradición**, en donde el rol masculino se remite a la fuerza, potencia y el énfasis en la productividad, pero el rol femenino se ha visto transformado.

Para la sustentación permanente de la pareja, es necesario **el nacimiento de un hijo**, lo cual **afianza** el rol de masculinidad y feminidad de los padres. Luego de haber satisfecho sus expectativas, y por factores económicos, la búsqueda de hijos, deja de ser prioritaria para los padres.

Frente a las actividades lúdicas, los **juegos estereotipados son de poco uso** para los niños en zonas marginales con tendencias migratorias, simbolizando el mundo creativamente, dándole uso a los elementos desechables o de poca utilidad para el adulto.

El grado de escolaridad de los padres, conlleva a una mayor cualificación del trabajo. Los **fracasos escolares de los padres y la insatisfacción de las necesidades básicas**, inciden en el **desinterés** respecto al fomento de la educación para sus hijos, de esta manera los niños prefieren trabajar para colaborar en su hogar.

La alternancia a través de procesos religiosos, genera cambios en la orientación a los menores, en donde el aislamiento del medio amenazante, se convierte en una de las prácticas principales en la crianza de los hijos. El ser **víctimas de la violencia** como condicionante de la realidad social colombiana (asesinato de familiares, robos, etc...), genera angustia que es transmitida directamente a los hijos a través de comportamientos y mensajes de ansiedad por parte de los padres.

La **pluridimensionalidad familiar** actual implica un cambio de paradigma que si bien se reconoce sus características universales y culturales, dejan de tener influencias de metarrelatos únicos para la interacción de los

miembros, así las prácticas de crianza van variando ya no únicamente a partir de las biografías individuales, sino por las construcciones colectivas entre las comunidades que se van legitimando históricamente (influenciados por un pasado, actúan de manera prospectiva en el presente).

Todo lo anterior implica necesariamente que en términos de la pretensión de **construcción de un concepto de nación**, inicie desde la construcción de la identidad nacional a través de unas políticas que en la educación formal y no formal, afecten las representaciones de los diferentes tipos familiares, reconociendo unos nuevos y diferentes canales y modos de educación que vayan más allá de la etnoeducación, para cumplir adecuadamente con la finalidad: Formación - Transformación; por ello sería importante tener en cuenta algunas características como:

- Aprendemos de lo que encontramos sentido.
- Aprendemos de quien queremos aprender
- Aprendemos de quien es autoridad.
- No sólo se aprende con la cabeza, también con el ombligo.
- Aprendemos cuando nos permiten dudar.
- No sólo se aprenden contenidos técnicos
- **Con el aprendizaje no sólo cambiamos de opinión, cambiamos representaciones.**
- Más allá de cobertura requerimos de profundidad en las acciones.
- **Aprendemos de la potencia más que de la carencia.**
- El colectivo se inicia en la particularidad.
- El nosotros incluye el yo.
- Aprender es recoger herramientas para la vida

Finalmente, es importante tener conciencia y comprender los diferentes procesos que presentan los subsistemas culturales, que si bien anotan características particulares, tam-



bién llevan implícito una genericidad que posibilita la **coexistencia** y el diálogo permanente del caso a la construcción de mínimos sociales que se configuran tanto en socialización primaria como en secundaria. Así la singularidad deberá ser reconocida para establecer los canales de comunicación que posibiliten desarrollar estrategias que **apunten a la representación de los sujetos** y a conducir al cambio - transformación que parta básicamente de las potencialidades.





INVESTIGACIÓN CREATIVIDAD AMBIENTE Y AULA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

(Resumen de Referencia)

DESCRIPCION

La investigación CREATIVIDAD AMBIENTE Y AULA EN EDUCACION SUPERIOR, intenta mediante la construcción y apropiación de un modelo de aula integral significada y enriquecida, establecer la incidencia de la dimensión ambiental en el aula, sobre el desarrollo de la creatividad manifestada en el pensamiento divergente y la capacidad de solución creadora de problemas. Esta investigación se aborda conscientes de la necesidad de recuperar el concepto de aula en el escenario universitario, y en la consideración del significado de la educación como acto de formación creativa, como también en la necesidad del fortalecimiento de la educación como fundamento del desarrollo humano. El concepto de ambiente de aula se acoge desde una perspectiva multidimensional; incorpora el ambiente PSICOSOCIAL, en sus aspectos comunicativos, afectivos y de integración; el ambiente DIDACTICO, en sus aspectos de facilitación y desarrollo de procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento, fundados en la enseñanza problémica y la heurística; y la dimensión FISICA, en sus aspectos, simbólicos, funcionales y técnicos, al servicio del aula, en un entramado integral e interactivo, manifestado en un Modelo de Aula Integral (MAI), para ser incorporado en los escenarios educativos en la formación superior.

INSTITUCIONES

El proyecto de Investigación tiene un carácter interdisciplinario e interinstitucional, participan en él las Universidades: Nacional, de Cal-

das, de Manizales, Universidad Autónoma y Universidad Católica de la Ciudad de Manizales. La Investigación esta adscrita al Comité de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Nacional de Colombia CINDEC., y al Programa Universitario de Investigación en Educación, pertenece a la Línea de Investigación en Cognición y Creatividad. Hace parte del subprograma estratégico de Fomento Gestión Creativa Procrea., de la U. Nacional de Colombia, y el programa de Educación del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Niñez, Educación y Desarrollo de la Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE., entidad que actúa como asesora del proyecto.

Se articula con las Redes Nacional de Pedagogías Activas de la U. De Manizales y el CINDE, la Red Nacional de Creatividad PRO-CREA, y la Red Internacional de Creatividad RIC de la Universidad de Barcelona, España.

INVESTIGADORES PARTICIPANTES

Universidad Nacional de Colombia - Sede Manizales

Investigador: **Carlos Alberto González Quitian**. Arquitecto de la Universidad Nacional de Bogotá. Magister en Educación y Desarrollo Social, Universidad Pedagógica Nacional. CINDE. Profesor Asociado Universidad Nacional - Sede Manizales; Coordinador de la Línea de Investigación en Cognición y Creatividad. Profesor de la Facultad de Ingeniería y Arqui-



ectura. Colaboradores de Investigación: Gloria Inés Meza García, Ing. Industrial de la Universidad Nacional, Facultad de Ingeniería. Martín Pantoja, Ing. Industrial, U. Nacional - Sede Manizales.

Universidad de Caldas

Coinvestigador: **Genaro Pinilla**. Psicólogo, Universidad de Manizales. Licenciado en Pedagogía y Administración Educativa - Universidad del Quindío. Magister en Educación en el área de Evaluación Educativa e Investigación - Universidad de la Sabana. Profesor Titular - Universidad de Caldas.

Universidad de Manizales

Coinvestigadora: **Ana Gloria Rios Patiño**. Licenciada en Ciencias Sociales. Magister en Orientación Pedagógica - Universidad de Antioquia. Doctora en Ciencias Pedagógicas - Universidad de Manizales-Universidad de la Habana. Docente Facultad de Educación.

Universidad Autónoma

Coinvestigadora: **María Elena Orozco**. Psicóloga Universidad de Manizales. Magister en Educación y Desarrollo Comunitario - Universidad Surcolombiana. CINDE. Profesora del Departamento de Ciencias Humanas - Universidad Autónoma de Manizales. Coinvestigador colaborador: **César Augusto Vásquez**. Antropólogo - Universidad de los Andes. Magister en Educación - Universidad Javeriana, Universidad de Caldas. Doctor en Antropología - Universidad de Sevilla. Profesor de Creatividad e Investigación de la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Manizales.

Universidad Católica

Coinvestigadoras: **Ligia Consuelo Benítez**. Socióloga. Magister en Desarrollo Educativo y Social. CINDE. Especialista en Desarrollo de Habilidades de Pensamiento - Universidad de Caldas y **María Isabel Ramírez**, Lic. Esp. En Desarrollo de Habilidades del Pensamiento - Universidad Católica de Manizales.

CINDE - Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

Entidad Asesora y evaluadora externa del proyecto.

OBJETIVO

Establecer la incidencia del ambiente integral del aula universitaria, desde su dimensión psicosocial, didáctica y física, en el desarrollo de la Creatividad, manifestada en el pensamiento divergente y la formulación y solución creativa de problemas en los estudiantes de pregrado de la Ciudad de Manizales.

HIPÓTESIS

Existen diferencias significativas a un nivel de alfa de 0.05, en un mejor desarrollo de la creatividad manifestada por el pensamiento divergente y la solución creativa de problemas, en los estudiantes de pregrado universitario de la ciudad de Manizales, que apropiaron un modelo de aula integral constituido por el ambiente psicosocial, didáctico y físico.

DISEÑO

Se plantea un diseño cuasiexperimental dentro de una perspectiva empírico-analítica, en el cual se someterá a prueba la incidencia de la variable independiente: Modelo de Aula Integral MAI, diseñado e implementado por los investigadores participantes, sobre la variable dependiente (creatividad manifestada en el pensamiento divergente y la capacidad de solución creativa de problemas) en la muestra de investigación constituida por grupos curriculares de estudiantes de cuatro asignaturas de pregrado universitario, en cuatro de las universidades participantes en la investigación, haciendo un seguimiento mediante pretest y postest, sobre los grupos experimentales y los grupos control, en cada una de las universidades.



POBLACIÓN Y MUESTRA

La población considerada para la investigación es el conjunto de estudiantes universitarios de pregrado de las Universidades de la ciudad de Manizales, de cuatro programas de profesionalización, cobijando las instituciones públicas y privadas.

Se toman como muestra cuatro asignaturas de dichos programas, de cuatro de los centros universitarios participantes en la investigación, asignaturas dirigidas por los investigadores en su ejercicio docente. Se plantea una vez realizada la experimentación y arrojados los resultados de la misma, extender la investigación en una segunda etapa, orientada a la aplicación del modelo a población de niños y jóvenes en los escenarios de la educación básica primaria y secundaria de la ciudad de Manizales.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Se aplican los instrumentos de medición de la creatividad ideados por J.P. Guilford 1956, y desarrollados por Torrance 1959, y los instrumentos de medición de solución creativa de problemas, fundamentados en S.J. Parnes 1972 y validados en el medio para la presente investigación (U. Nacional - Manizales 1998). Para la manipulación de la variable independiente, ambiente integral de aula, se aplicará por el período de un semestre académico en la muestra seleccionada, la estrategia didáctica MAI (Modelo de Aula Integral) constituida por la integración e interacción de las dimensiones ambientales Psicosocial, Didáctica y Física del Aula, desde la visión de las pedagogías activas, el aprendizaje, mediado, y la enseñanza problémica.

DESARROLLO Y ETAPAS DEL PROCESO

La Investigación se inicia en su primera fase

en 1997, con la constitución del grupo interdisciplinario e interuniversitario y la formulación del anteproyecto de investigación; la segunda fase 1998-1999 desarrolla el referente teórico y construcción del Modelo de aula fundada en un ambiente integral. Se tiene previsto para el año 2000 la aplicación experimental para el primer semestre, la verificación y presentación de resultados para el segundo semestre del mismo año. Se proyecta para el año 2001-2003, su extensión a la Educación Básica. En la actualidad (Primer Semestre del 2000) se encuentra desarrollada la investigación en sus aspectos de planteamiento metodológico y teórico e inicia el proceso de experimentación a través de la aplicación del modelo, el cual será sometido a prueba en el período curricular del primer semestre en las Universidades Nacional, Caldas, Manizales y Autónoma. Se estima la interpretación de resultados para el segundo semestre de 2000 y presentación del informe final para diciembre de 2000.

FINANCIACIÓN

El presupuesto de Investigación tiene un valor de \$93.000.000. El proceso investigativo esta financiado por las cinco Universidades proponentes, con participación e inversión autónoma a criterio de cada Universidad en lo que compete a recursos humanos y a los derivados para adecuaciones en el aula en el desarrollo de la experimentación. Las publicaciones, socialización y la capacitación, serán solicitadas a la Fundación Universidad-Empresa, que integra las Universidades locales de la ciudad de Manizales y al COLCIENCIAS a nivel Nacional.



GRUPO INTERUNIVERSITARIO E INTERDISCIPLINARIO
PARA EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

FE DE ERRATAS

COMPETENCIAS EN EL DISCURSO PEDAGOGICO.

- Página 24. Primera columna. 1er párrafo: coma
Página 24. Primera columna. 2do párrafo: sujeto - objeto
Página 24. Primera columna. 2do párrafo: sujeto - objeto
Página 24. Primera columna. 2do párrafo: sujeto - objeto

LA LENGUA ESCRITA Y LA ESCUELA

- Página 28. Primera columna. 3er párrafo: punto y coma
Página 28. Primera columna. 3er párrafo: punto y coma.
Página 30. Primera columna. Primer párrafo: dibujado.
Página 30. Segunda columna. 5º párrafo:contexto en donde las situaciones de aprendizaje se diferencian del aprendizaje práctico por limitación de la vida real que caracteriza a los medios no escolarizados, donde se maneja un discurso de la racionalidad descontextualizada

- Página 31. Primera columna. 1er párrafo: apropiarse.
Página 31. Primera columna. 1er párrafo: 2do renglón: metodologías
Página 31. Primera columna. 2do párrafo. 4to renglón: la posibilidad de...
Página 31. Primera columna. 4º párrafo. 5º renglón: materiales escritos.

PEDAGOGIA, DIDACTICA Y EDUCACION PARA LA DEMOCRACIA.

- Página 38. Primera columna. Primer párrafo: nos la jugamos.
Página 38. Primera columna. 2º párrafo. Renglón 14: para tomar las decisiones
Página 39. Primera columna. 2º párrafo. 6º renglón: parafraseando.
Página 39. Segunda columna. 2º párrafo. 8º renglón: es
Página 39. Segunda columna. 3er párrafo. 2º renglón: educar.
Página 42. Primera columna. 1er párrafo. 5º renglón: ¿Cuáles son las características de las acciones comunicativas prevalecientes en la vida cotidiana, en cuanto a acciones educativas? ¿Qué caracterizaciones se pueden hacer de las didácticas empleadas?

Página 42. Segunda columna. 2º párrafo. 7º renglón: Para el caso de una educación para la democracia se hace necesario mirar en el entramado de los discursos, cuáles son las relaciones de poder que se viven en la acción educativa; cuáles son los procesos organizativos que se crean como escenario de la vivencia de la democracia desde la acción; Qué coherencia existe entre los discursos democráticos y sus expresiones en lo vivencial; qué tan consecuente es el educador en democracia con su ejercicio en el ámbito de lo público y de lo privado.

Página 43. Primera columna. 2º párrafo. Renglón 12: Resumiendo, la educación es un proceso amplio, integral; la enseñanza, uno específico. El saber pedagógico es la orientación metódica y científica del quehacer educativo; el saber didáctico es el de la enseñanza.....

Página 43. Segunda columna. 1er párrafo. 8º renglón: pública/pública.

COMUNICACION Y EDUCACION EN COLOMBIA, FRENTE AL DESAFIO DE DESATRASARSE.

Página 61. Primer párrafo. Nota 1. Nota de pie de página: Intervención de Juan Lozano en el foro sobre Ética y Periodismo PRENSA LIBRE, organizado por la Facultad de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de Manizales. 21 de mayo de 1998.

Página 61. Segundo párrafo. Nota 2. Pie de página: Intervención de Frank Priess en el foro " Participación social en la información masiva. Facultad de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de Manizales. 27 de octubre de 1998.

Página 62. Segunda columna. 2º párrafo. Nota 3. Pie de página: La aseveración se la escuché la última vez a Jesús Martín Barbero en la clausura del foro " Televisión & Educación, opción de desarrollo", organizado por la Comisión Nacional de Televisión , la embajada de Chile, el Convenio Andrés Bello y la Fundación Antonio

Restrepo Barco. Manizales. 3 y 4 de agosto de 1998. También Jorge Orlando Melo, disiente de Martín Barbero: véase MELO, Jorge Orlando. Palabra y cultura. Publicado en Revista Número, No. 19 pp 40- 43.

Página 63. Segunda columna. 4º párrafo: Cita 4. Referencia de pie de página: DE MORRAS SPA, Miguel. Teoría de la Comunicación. Editorial Gustavo Gili. Barcelona. 1981. pp 45-49.

Página 64. Primera columna. 1er párrafo. Cita 5: BALLE, Francis. Comunicación y Sociedad. Evolución y análisis comparativos de los medios. Tercer Mundo Editores. Santafé de Bogotá. 1994. Pp 44-45.

Página 64. Segunda columna. 2º párrafo. 5ª nota. Nota de pie de página: (...) Solo la mejora de la educación puede invertir esta tendencia de ir acomodando la calidad de los contenidos de la Televisión y de la prensa al nivel de imbecilidad, de simplicidad y de mal gusto que, se presume, caracteriza al pueblo colombiano (...)MELO, Jorge Orlando, op.cit. p.42.

Página 66. Segunda columna. Ultimo párrafo:de la inmediatez y de la chiva, sino de toda una época de la historia nacional. Han descrito ambientes, han dibujado personajes nítidos, han narrado con el mismo encanto los hechos más gloriosos o las noticias más dramáticas de nuestro acontecer..... y han informado y formado más que todos los batallones de reporteros y de egresados de comunicación juntos.

DESARROLLO ECONOMICO SOSTENIBLE.

Página 67. Primera columna. 2º párrafo: cada vez más.

LA INVESTIGACION COMO EJE ARTICULADOR DEL CURRÍCULO DE LA FACULTAD.

Página 71. Primera columna. 3er párrafo. Convierten.

Página 73. Primera columna. 1er párrafo. Que faciliten

Página 74. Primera columna. 2º párrafo. Que tienen de la realidad

Página 76. Primera columna. 2º párrafo. Que respeten el ritmo individual

Página 76. Primera columna. 5º párrafo. El principio de autodirección en.....

INVESTIGACION, CREATIVIDAD, AMBIENTE Y AULA EN EDUCACION SUPERIOR.

Página 85. Segunda columna. Entre el primero y segundo falta un párrafo:

"La Investigación se ha presentado ante las autoridades de investigación de las diferentes universidades participantes y ante la entidad asesora y fue socializada en el encuentro nacional de investigadores de creatividad. Universidad Nacional. Manizales, octubre de 1999.

La reseña de la investigación ha sido publicada en el GLOBAL CORRESPONDENTS de la Universidad de Nueva York, abril de 1999 y en la Revista Educar, Jalisco, México, en septiembre de 1999.



MISIÓN

**Construir conocimiento y formar ciudadanos líderes,
promotores del desarrollo sostenible,
bajo los principios de la solidaridad, el humanismo,
y la pluralidad.**

VISIÓN

**Ser una Universidad acreditada internacionalmente,
que orienta sus procesos académico-investigativos hacia
la transformación social y el desarrollo sostenible.**

