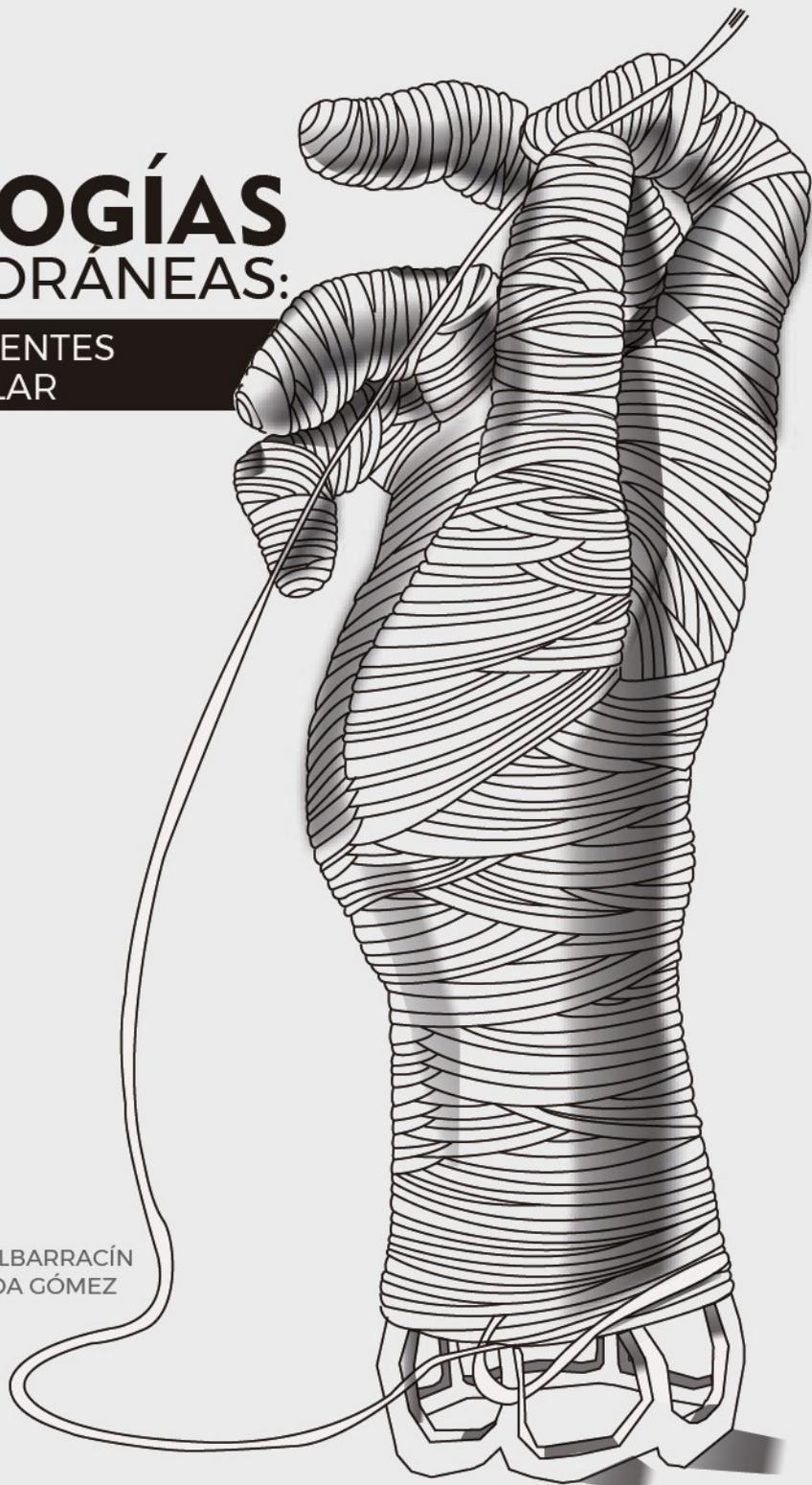


PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS:

MIRADAS DIVERGENTES
AL MUNDO ESCOLAR



EDITORES:

JUAN DIEGO HERNÁNDEZ ALBARRACÍN
MÓNICA LILIANA PEÑARANDA GÓMEZ

 UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR

BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA | VIGILADA MINEDUCACIÓN



Res. 23095 del MEN

PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS:

**MIRADAS DIVERGENTES
AL MUNDO ESCOLAR**

EDITORES:

Juan Diego Hernández Albarracín / Mónica Liliana Peñaranda Gómez

PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS:

MIRADAS DIVERGENTES AL MUNDO ESCOLAR

© Juan Diego Hernández Albarracín • Luis Ricardo Navarro Díaz • Carlos Fernando Álvarez González • Antonio Enrique Tinoco Guerra • Julie Maitreya Montañez Albarracín • Carla Patricia Da Silva • Juan Pablo Salazar Torres • Dierman Davet Patiño • Elkin Gélvez Almeida • Sandra Bonnie Flórez • Joan José Garavito Patiño • Susana Marles Herrera • Sandra Milena Vargas Angulo • Dayana Buitrago Carrillo • Gladys Shirley Ramirez Villamizar • Andrea Lisbeth Hernández Niño • Yorlandy Andrea Quiñonez Sanabria • Wilkar Simón Mendoza Chacón • Samuel Leonardo López Vargas • Mateo Piza Chaustre • Johan Andrés Estupiñán Silva

Editores: Juan Diego Hernández Albarracín • Mónica Liliana Peñaranda Gómez

Diseño de portada

Ricardo Alexis Torrado Vargas

Facultad Ciencias Sociales y Jurídicas

Grupos de Investigación

Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar

Líder: Patricia del Pilar Martínez Barrios

ALEF de la Universidad Simón Bolívar

Líder: Rina Mazuera Arias

Interdisciplinario en Comunicación - Apira-Kuna de la Universidad Francisco de Paula Santander

Líder: Félix Lozano

Conquiro de la Universidad de Pamplona

Líder: Pablo Bautista Latorre

Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales de la Universidad Simón Bolívar

Líder: Marly Johana Bahamón

Ingebiocaribe de la Universidad Simón Bolívar

Líder: Alexis Rafael Messino Soza

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: Noviembre de 2017

Evaluación de propuesta de obra: Febrero de 2018

Evaluación de contenidos: Marzo de 2018

Correcciones de autor: Abril de 2018

Aprobación: Junio de 2018

PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS:

MIRADAS DIVERGENTES
AL MUNDO ESCOLAR

EDITORES:

Juan Diego Hernández Albarracín / Mónica Liliana Peñaranda Gómez

Juan Diego Hernández Albarracín - Luis Ricardo Navarro Díaz - Carlos Fernando Álvarez González
Antonio Enrique Tinoco Guerra - Julie Maitreya Montañez Albarracín - Carla Patricia Da Silva
Juan Pablo Salazar Torres - Dierman Davet Patiño - Elkin Gélvez Almeida
Sandra Bonnie Flórez - Joan José Garavito Patiño - Susana Marles Herrera
Sandra Milena Vargas Angulo - Dayana Buitrago Carrillo - Gladys Shirley Ramírez Villamizar
Andrea Lisbeth Hernández Niño - Yorlandy Andrea Quiñonez Sanabria - Wilkar Simón Mendoza Chacón
Samuel Leonardo López Vargas - Mateo Piza Chaustre - Johan Andrés Estupiñan Silva

 UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR
BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA | VIGILADA MINEDICACIÓN



Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar / editores Juan Diego Hernández Albarracín, Mónica Liliana Peñaranda Gómez; Luis Ricardo Navarro Díaz... [y otros 20] -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2018.

358 páginas ; figuras a color; 17x24 cm
ISBN: 978-958-5430-89-1

1. Educación – Historia 2. Educación – Teorías - Siglo XX 3. Pedagogía 4. Educación – Investigaciones – Siglo XX I. Hernández Albarracín, Juan Diego, editor-autor II. Peñaranda Gómez, Mónica Liliana, editora III. Navarro Díaz, Luis Ricardo IV. Álvarez González, Carlos Fernando V. Tinoco Guerra, Antonio Enrique VI. Montañez Albarracín, Julie Maitreya VII. Da Silva, Carla Patricia VIII. Salazar Torres, Juan Pablo IX. Davet Patiño, Dierman X. Gélvez Almeida, Elkin XI. Bonnie Flórez, Sandra XII. Garavito Patiño, Joan José XIII. Marles Herrera, Susana XIV. Vargas Angulo, Sandra Milena XV. Buitrago Carrillo, Dayana XVI. Ramírez Villamizar, Gladys Shirley XVII. Hernández Niño, Andrea Lisbeth XVIII. Quiñonez Sanabria, Yorlandy Andrea XIX. Mendoza Chacón, Wilkar Simón XX. López Vargas, Samuel Leonardo XXI. Piza Chaustre, Mateo XXII. Estupiñán Silva, Johan Andrés XXIII. Torrado Vargas, Ricardo Alexis, diseño de portada

371 P371 2018 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 22ª. edición

Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Impreso en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



© Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co

Barranquilla y Cúcuta - Colombia

Producción Editorial

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

info@editorialmejoras.co

www.editorialmejoras.co

Barranquilla

Agosto 2018

Barranquilla

Made in Colombia

Cómo citar este libro:

Hernández Albarracín, J.D., y Peñaranda Gómez, M.L. (Ed.). (2018). *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Contenido

Presentación	9
Prólogo	13
Introducción.....	21

SECCIÓN I

CAPÍTULO I

Cuatro teorías que conformaron la educación en el siglo XX	27
---	----

Antonio Enrique Tinoco Guerra

CAPÍTULO II

Acción comunicativa y singularidad pedagógica: apuntes divergentes para una nueva relación hermenéutica.	59
--	----

Juan Diego Hernández Albarracín, Luis Ricardo Navarro Díaz

CAPÍTULO III

Quais as potencialidades da filosofia como ensino em nossa América.....	85
--	----

Carla Patricia Da Silva

CAPÍTULO IV

Del (J) aula a la calle: comunicación y acción colectiva juvenil.....	113
--	-----

Yorlandy Andrea Quiñonez Sanabria

CAPÍTULO V

Moral contemporánea y la necesidad
de una revisión ética 147

Carlos Fernando Álvarez González

CAPÍTULO VI

La pedagogía humanista aplicada al desarrollo
de la inteligencia emocional en estudiantes
de educación básica secundaria y media 167

Julie Maitreya Montañez Albarracín

SECCIÓN II

CAPÍTULO VII

Estrategia de formación en razonamiento cuantitativo:
un estudio de caso en el programa de Derecho 193

Elkin Gelvez Almeida; Juan Pablo Salazar Torres

CAPÍTULO VIII

Laboratorio ciudadano: una propuesta didáctica
para favorecer el análisis y la interpretación
de la praxis social 217

Dierman Davet Patiño Sánchez, Andrea Lisbeth Hernández Niño

CAPÍTULO IX

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), para la
Resolución de Dilemas Morales: una Aproximación
Didáctica desde la Cátedra de Ética 243

Sandra Bonnie Flórez

CAPÍTULO X

Perspectivas pedagógicas de enseñanza y comunicación:
lectura y escritura frente al acontecimiento
del lenguaje 269

José Joan Garavito Patiño

SECCIÓN III

CAPÍTULO XI

Desarrollo del pensamiento sistémico a través de la resolución de problemas: una mirada desde la asignatura de Teoría de Sistemas 293

Sandra Milena Vargas Angulo

CAPÍTULO XII

Teorías y enfoques del desarrollo. Miradas críticas a las condiciones de existencia del desarrollismo en Latinoamérica..... 315

Edith Dayana Buitrago Carrillo

CAPÍTULO XIII

Los derechos humanos: consideraciones desde la deshumanización y la diversidad..... 335

María Susana Marlés Herrera, Gladdys Shirley Ramírez Villamizar, Wilkar Simón Mendoza Chacón, Samuel Leonardo López Vargas, Mateo Piza Chaustre, Johan Andrés Estupiñán Silva

Presentación

Proponer escenarios de reflexión en la academia, y específicamente en el aula, es una invitación constante dentro de la construcción de sentido al interior del mundo universitario. En consecuencia, pensar la práctica pedagógica es un resultado de diversas acciones que involucran procesos propios de la comunidad que la configura, buscando formular estrategias que propendan por hacer diferente el pensamiento y la acción formativa en función de la transformación de los escenarios sociales. En este contexto, la investigación educativa y pedagógica invita a complejizar los mundos de vida, dilucidando las interacciones entre las experiencias y los saberes dados en el espacio de encuentro del profesor con los sujetos de aprendizaje, posibilitando así una praxis de auténtica comunicación, en la que la crítica como estructura vinculante, hace del saber un estatus siempre dinámico, y de las enseñanzas, una encrucijada que no se agota en la dimensión cognitiva.

Compartiendo esta intención, y movidos por las crisis contemporáneas en materia formativa, un grupo de profesores aunados al Departamento de Pedagogía de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, presentan en este libro perspectivas que, superando la condición instrumental de la pedagogía como discurso práctico y fuerza constrictiva de la subjetividad históricamente impuesta, estructuran una facultad del mirar más amplia y compleja en la que convergen discusiones abiertas a nuevas experiencias, acciones y emergencias que entretengan relaciones hermenéuticas para la formación, el saber y las enseñanzas.

La cartografía de este texto recorre una multiplicidad de territorios subjetivos que interiorizan apercepciones críticas, desatando potencias de transformación a partir de tres secciones que fungen como coordenadas de orientación:

La primera sección, Saberes y perspectivas pedagógicas de multiplicidad: miradas epistémico-filosóficas de reflexión y acción, presenta seis reflexiones pedagógicas sin ilación específica entre sí, posibilitando puntos de fuga que ejercitan la observación filosófica y epistemológica sobre el pensar pedagógico actual, lo mismo que enfoques de formación y enseñanza en diversos contextos de aplicación; en últimas, pedagogías nuevas que se nutren de la irrupción crítica en otros campos del saber.

La segunda sección, Racionalidad, lenguaje y ciudadanía: posturas alternativas a las competencias genéricas, compila los resultados de algunos procesos de investigación pedagógica y didáctica desarrollados en el departamento de ciencias sociales y humanas; las aperturas a contextos de diálogo sobre asuntos sociales, históricos, políticos y científicos, resultan sensibles y de necesario abordaje crítico para la universidad contemporánea. El carácter inconcluso de algunas de las experiencias, evidencia las complejidades que imponen los procesos transformadores, de enseñanza y da cuenta de un sendero que se piensa sobre cada paso que recorre.

Finalmente, se despliegan los artículos de la sección Bitácora, pedagogía y contemporaneidad: sistematización del relato pedagógico vivo, dedicados a la sistematización de la práctica pedagógica en el contexto del proyecto de investigación institucional "*Bitácora del profesor*"; así, se evidencia la cultura reflexiva sobre los procesos de enseñanza en consecuencia con los fundamentos del Horizonte Pedagógico Sociocrítico para los programas académicos de derecho, trabajo social e ingeniería de sistemas.

A modo de cierre, se ratifica la intención de modular miradas críticas respecto al papel de la escuela como mundo, las enseñanzas como ejes de articulación sujetos al devenir, y a los saberes como puntos de vista históricos que hacen inventiva, comunicativa y antagónica, las relaciones entre el profesor y sus aprendices, constituyendo una mirada contemporánea, a todas luces abierta, crítica e inagotable en apreciaciones.

Mónica Liliana Peñaranda Gómez¹
Ricardo Alexis Torrado Vargas²

-
- 1 Comunicadora Social, Universidad de Pamplona. Especialista en Gerencia Social, Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta. Maestrando en Coaching y Cambio Organizacional, Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina. Profesora de competencias comunicativas en la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.
m.penaranda@unisimonbolivar.edu.co - moniklpg@hotmail.com
- 2 Licenciado en Biología y Química, Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta. Magíster en Educación, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. Profesor de investigación.
r.torrado01@unisimonbolivar.edu.co

Prólogo

En el presente momento histórico el mundo se encuentra ante el desafío de un cambio civilizatorio crucial. La perspectiva de transformación de los “sistemas-mundo” (Wallerstein), que conviven actualmente bajo el predominio hegemónico de la ideología neoliberal, en tensión con experiencias sociales de orientación popular –no siempre exitosas–, imponen la necesidad de una comprensión totalizadora y contextualizadora emancipatoria que abra alternativas críticas nuevas y coherentes hacia el logro del desarrollo y el bienestar humano.

Visionar esas transformaciones desde los campos parcelarios de las disciplinas o de los ámbitos específicos de la actividad social, sería un error mayúsculo que conduciría a la reproducción de posiciones deshumanizadoras, que generan inequidad, violencia, dominio, explotación y alienación social.

Una tradición de pensamiento sistémico e integrador (Marx, Freire, Morin, entre otros) debería dar la tónica de la indagación y la acción social comprensiva liberadora. Edgar Morin planteaba que la transformación social, como fenómeno complejo, requería un cambio sustancial en la Educación... que implica cambios en la Economía..., en la conciencia ambiental, y a su vez, en el campo jurídico..., en la concepción de la política..., un cambio cultural..., que requiere cambios en la educación... etc., a manera de círculo virtuoso que, en forma de espiral creciente regeneraría toda la sociedad.

Junto a este autor, muchos han destacado el papel esencial de la Educación como modo de crear conciencia y competencia social para la transformación holística que se necesita, aunque como vimos, no solo de la Educación dependen los cambios sociales.

Precisamente, el presente texto aborda una variedad de aristas del proceso educativo contemporáneo, en sus bases filosóficas, pedagógicas y didácticas, humanistas y sociocríticas, desde comprensiones que aproximan visiones complejas. A pesar de la diversidad de posicionamientos teóricos y aplicaciones investigativas prácticas, en el texto se muestra un hilo conductor coherente con el proceso constructor complejo y emancipatorio enunciado.

No presenta una intención acabada, ni aborda la totalidad de espacios y procesos educativos en los que el cambio esencial tendría que darse –algo imposible de realizar en una sola obra y solo por un grupo de autores–, pero se nutre del diálogo con la tradición crítica universal y de la experiencia propia de un contexto latinoamericano y colombiano.

No se queda solo en la reflexión teórica –base de toda transformación– sino que aborda también experiencias específicas desde su contexto particular-universal, que aportan a la nueva visión de cambio social; vale decir no solo educativo, sino en la expresión intervencional social y en diferentes campos de la actividad académica y cotidiana: filosofía, derecho, pedagogía, ética, psicología, ingeniería, salud, esfera artístico-cultural, relaciones sociales, etc.

Los autores abarcan, así, un campo extenso del conocimiento y la acción social, desde la descripción aportadora de teorías posmodernas a la educación, su interpretación en pensadores de la tendencia sociocrítica. Entre los trabajos se valoran avances y limi-

taciones de la teoría de la acción comunicativa habermasiana, que es contrastada en sus puntos de confirmación de una lógica racional –moderna, en última instancia– para abrir a espacios inasibles o antilógicas caóticas que conforman –desde un orden complejo– las visiones de realidad como anunciaciones de los futuros posibles.

Esas nuevas realidades, en su connotación pedagógica y social, priorizan la libertad interpretativa creativa y dialógica (tanto en su sentido deliberativo como de diferencia tensionante, como complementación o síntesis de lo diverso conflictuado), en contextos entendidos como realidades rizomáticas (por tanto complejas) de tramas de pensamiento, acción, deseo y expresión como cuerpo total (insertado como totalidad en totalidades que lo integran).

La escuela tradicional –basada en modelos pedagógicos autoritarios, impositivos, reproductivos–, ha sido un instrumento represivo que somete al ser humano a los designios de la política y de las convenciones hegemónicas. De igual manera que está basada en una herencia patriarcal dominadora que se produce históricamente en los planos de las relaciones interpersonales, familiares, laborales, estatales, etc.

Esa tradición patriarcal-autoritaria-hegemónica se convirtió en Teoría del Estado y se esparció por todas las instituciones sociales, constituyendo la escuela uno de sus espacios inerciales, en lo que Foucault llamó un eslabón importante del sistema de vigilancia y control por los estratos de poder de la sociedad clasista.

Unido al sistema de prácticas de dominación desde la institucionalidad oficial y las formas instituyentes desde los imaginarios y las prácticas de la familia y los grupos sociales, se configuró una “cultura del dominado,” en parte como reacción de “impotencia

aprendida”, como imposibilidad de trascender el orden imperante desde las realidades de poder cotidianas.

Una subjetividad social sometida, adaptativa, conformó la orientación de los sistemas educativos, generando de una parte, apatía e indiferencia social, y por otra, rebeldía justificada y disposiciones al cambio. Estas constituyen hoy en día, aún, situaciones que requieren ser abordadas de manera constructiva para la edificación de sociedades más humanizadas y libres.

Ello plantea, a la concepción pedagógica tradicional o dominante, una ruptura esencial (o múltiples rupturas) en los planos éticos emancipatorios, creativos, de articulación de saberes, de relatividad de las “verdades” y su estatuto tentativo y provisorio, una reconfiguración del “error”, del papel del azar y la incertidumbre en la constitución de la realidad (o de los “planos de realidad” posibles –B. Nicolescu–), como ha planteado Edgar Morin.

Los planteos de la presente compilación –en una lectura de posible tejido articulador interactoral– orbitan así en un paradigma de complejidad, concretando visiones teóricas y una práctica educativa que se vinculan a didácticas que abordan la realidad desde lo incierto y procesual “caótico”.

De esa forma se intenciona una construcción múltiple de procesos de aprendizaje diversos, cuya cualidad inestable y configuración de sentido requieren ser descubiertos (más que asimilados), en los que las conexiones se reinventan constantemente formando espirales recursivas novedosas de nuevos órdenes de posibilidad, generando cartografías imprevisibles y nuevas territorialidades hologramáticas.

Estas nuevas territorialidades, desde el “océano de incertidumbres” (E. Morin) tendrán que dar cuenta del cuerpo-vida (Deleuze), su

contexto –en tanto los “individuos son ellos mismos y sus circunstancias” (Ortega y Gasset), son seres particulares y, a la vez, genéricos –(individuo como realidad total pensada y sentida (Marx-Manuscritos del 44)– y como sujetos históricos, cuya esencia es el conjunto de relaciones sociales en orientación a la praxis transformadora (Marx-Tesis sobre Feuerbach).

La educación fomentaría así sujetos colectivos que construyen –en relación– realidades auto-semio-eco-organizativamente (Morin, Lavandero); por tanto, de manera hologramática (en interrelaciones partes-todos, macro-micro, objetivo-subjetiva...) como ejercicio de su libertad en contexto, mediada por una elaboración simbólica, deseante, pensante y actuante, constructora de sentido de civilidad emancipatoria.

Se trata de desmitificar y subvertir el poder tradicional del saber frente al supuesto “no saber”, elevar el estatuto de la intuición creadora, de la humildad del “experto” y la potenciación del aprendiz en su diversidad de saberes, en tanto afirmación de una ética liberadora (Freire), que convoca a la acción colectiva libre de dominación, a una contracultura creativa y transformadora de los órdenes alienantes.

En la nueva perspectiva se trata de explorar los rumbos de generación del conocimiento, de propiciar aprendizajes en “zonas de desarrollo próximo” (Vigotsky) individuales y colectivas, de fomentar la inquietud y la curiosidad, la diversidad de opciones y alternativas, más que las confluencias y acuerdos (a veces necesarios), el aprendizaje desde los otros, la construcción conjunta complementaria, la profundización en las significaciones.

Las disciplinas, el aula, el currículo, la concepción de recinto escolar, entran en colisión “caótica” en una mixtura diversa de rumbos po-

sibles de interconexiones que implosionan la pedagogía-didáctica hacia nuevos caminos y tramas complejas.

En esa visión “desordenadora” de la educación tradicional –entendida como expresión de una racionalidad, instrumental y castrante– la vida cotidiana se incorpora como un componente clave de movilización de los saberes; se fomenta una nueva Lógica (anti-lógica) Compleja, de relaciones que construyen nuevos sentidos, realidades inesperadas y anticipatorias.

Se abre espacio, entonces, a condiciones pedagógicas que dialogan y transforman, en el interactuar de las prácticas cotidianas, formando parte interconectada con los “mundos de vida” reales e imaginarios; así, el saber académico se relativiza y enriquece con los saberes comunes, constituyendo entramados transdisciplinarios vitales; la escuela deja de ser una burbuja subordinada a los currículos ocultos (Bordieau), a las hegemonías de poder, para convertirse en ente autoorganizador en la complejidad contextual de sus entornos.

Esta transformación, desde las concepciones pedagógicas generales, es tratada también –en el presente texto– en las relaciones sociales del aula-vida y en diversas disciplinas-saberes cotidianos. Los autores aportan experiencias de relaciones dialogantes, interpretativas, equitativas, creativas, que promueven el desarrollo integral de la persona-estudiante-profesor, a partir de diferentes aproximaciones didácticas posibles (ABP, diálogos reflexivos, inteligencia emocional, talleres pedagógicos, plataformas de debate virtual-real, laboratorios, etc.), con espacios a prácticas comunicativas deliberativas y creadoras, que contribuyen a la transformación en la multiperspectiva hologramática del conjunto aula-escuela-sociedad.

En este sentido, se muestran también experiencias de aprendizaje

de competencias genéricas y ciudadanas, aplicadas tanto a asignaturas específicas como a la vida social general, dirigidas a complejizar relaciones éticas, morales, políticas y democráticas en los estudiantes, que impulsan su participación crítica y comprometida hacia los diferentes contextos de actuación en la escuela y en la sociedad, promoviendo la construcción de sentido en su posicionamiento como sujetos de la historia.

De esta manera el conocimiento no queda circunscrito a lo libresco o a una visión hegemónica intencionada, sino que es fruto de la construcción colectiva que incorpora un diálogo con temas sociales, históricos, políticos, científicos, etc., en vinculación con la experiencia de vida cotidiana de los participantes.

Una visión del desarrollo, desde una ética emancipatoria, que aprovecha la visión universal y se encamina a una orientación al Sur, que incorpora la tradición latinoamericana del Buen Vivir, entre otras, como la educación sociocrítica, complejizadora y liberadora (Foucault, Deleuze, Guatari, Bordieau, Vigotsky, Morin, Freire, etc.), avanza en la necesaria reconstitución de nuestra propia identidad, frente a la predominancia del pensamiento único (Quijano) como continuidad hegemónica de colonialidad y dominación, hacia la construcción de sociedades y órdenes más justos, equitativos, solidarios, humanos y propiciadores de mayores cuotas de bienestar y felicidad posibles.

Ovidio D'Angelo Hernández¹

¹ Doctor en Ciencias Psicológicas. Licenciado en Psicología y en Sociología. Estudios y Posgrados en Economía y en Filosofía. Profesor Investigador Titular del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS). Dirige el Grupo de Creatividad para la Transformación Social, del CIPS; miembro de su Consejo Científico. Coordinador de la Sección Psicología y Sociedad, de la Sociedad Cubana de Psicología y Asesor de su Junta Directiva Nacional. Co-coordina la Cátedra de Estudios de la Complejidad de La Habana. Ha obtenido premios nacionales de Investigación Científica, de la Academia de Ciencias de Cuba y menciones en concursos internacionales (ONG-Centro Félix Varela), revista Temas (Cuba). Premio ULAPSI-Sociedad Cubana de Psicología 2009. Profesor titular de posgrados del CIPS y del Doctorado de Educación, de la Universidad Simón Bolívar, Colombia. Tutor de maestrías y doctorados. Autor en más de diez libros y ochenta artículos científicos.
odangelocips@ceniai.inf.cu

Introducción

Todo aquel que se encuentre interesado por la pedagogía debe hoy, no solo adoptar técnicas y herramientas que le permitan desenvolverse en los NET (Nuevos Entornos Tecnológicos), sino que debe cuestionar aquello que subyace en la cibercultura, el ciberespacio y la educación; de ahí que la invitación hoy sea reflexionar acerca de todas aquellas prácticas que se están dando en estos ámbitos.

Para llevar a cabo semejante empresa, la cual debe permitir el diálogo entre estos conceptos, Diego Fernando Barragán ha configurado un lugar propicio para ello, a saber, la *Pedagogía hermenéutica* como él mismo la ha denominado. Este constructo emergente, responde a los propósitos del libro *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar* que hoy me encuentro presentando, pues desde la *Pedagogía hermenéutica* se puede cuestionar todo aquello de lo que hasta hoy se ha hecho y se ha configurado en las pedagogías vigentes. La *Pedagogía hermenéutica* vuelve a la pregunta por el sentido de la educación, es una aproximación a los asuntos que conciernen al ámbito educativo, siendo importante comprender el mundo a partir del reconocimiento práctico de las subjetividades de sus actores, la cibercultura y el ciberespacio. De esta forma se reconfigura la comprensión de la hermenéutica como aplicación, pues solo en el acto concreto (*factum*) se comprende a la hermenéutica de forma auténtica.

Para Barragán, la *Pedagogía hermenéutica* es un *topos*, un lugar que se dispone a cuestionar las prácticas de los diversos actores

educativos “a partir de las acciones concretas que los configuran como subjetividades en constitución.” Estos actores –que en este libro han tomado el rol de autores– han centrado sus reflexiones en torno a cuestiones cuyo sentido de sus acciones, colocan entre paréntesis dudando de su veracidad y eficacia, entrañando así la transformación de sus propias realidades y contextos; en otras palabras, los autores de este libro comprenden su rol de investigadores de la educación, comprendiéndose a su vez en la aplicación.

Es precisamente esta actitud crítica la que permite el dinamismo en la educación, actitud que promueve proyectos académicos y de investigación como el que en este momento, amigo lector, sostiene en sus manos. Los autores de los trabajos que se encuentran en este proyecto pedagógico han tenido la valentía de pronunciarse sobre diversos problemas del ámbito educativo que en muchas ocasiones han pasado como inadvertidos, o que en otras, son tan reiterados que sus reflexiones carecen de la seriedad y el rigor académico trivializando la problemática educativa.

El perfil de los autores de este libro es variado; encontramos desde investigadores, docentes y estudiantes de grado universitario, que aun siendo asesorados por sus docentes se atrevieron a hacer parte de este importante proyecto. Lo que quiero resaltar con esta descripción de perfiles es el espíritu crítico que subyace a través de los capítulos de esta publicación; espíritu que ha sido empujado con la única finalidad de hacer bien las cosas. En esta misma línea, Ken Bain, publicó en 2007 los resultados de una investigación suya que buscaba establecer los factores que marcaban la diferencia entre los considerados docentes “buenos” y “malos.” Los resultados de su investigación pueden sintetizarse en seis factores –muy generales pero que sirven como guía para evaluar nuestra práctica y labor docente–, que encauzan al éxito como docente. Los mejores

docentes se caracterizan porque les importa la docencia, además, asumen su labor como un estilo de vida. Asimismo, Diego Barragán propone los siguientes puntos como aquellos factores que los identifican:

1. Los mejores docentes tratan a los estudiantes como seres humanos.
2. Confían en el estudiante, lo reconocen como una subjetividad en construcción, capaz de lograr altos desempeños.
3. Los buenos docentes evalúan rigurosamente a los estudiantes teniendo como referencia su desempeño como profesor y capacidad.
4. Los docentes saben cómo aprende el estudiante, es decir, que se interesan por conocer las diversas teorías que explican el aprendizaje humano.
5. Preparan sus clases respondiendo lo particular que suelen ser las subjetividades de sus estudiantes, saliéndose de los esquemas tradicionales. Los mejores docentes ven en sus clases una oportunidad para enseñar a sus estudiantes a ser personas.

Podemos afirmar que un buen docente es aquel que no se centra solo en el saber disciplinar, tampoco el que ve la docencia como un conjunto de técnicas que deben aplicarse metódicamente; los mejores docentes son aquellos que se reconocen como humanos. En consecuencia, cuestionan sus prácticas, sus saberes y sus metodologías. A los mejores docentes les importa aquello que mejor saben hacer: su práctica pedagógica.

Pues bien, animado por los resultados de la investigación de Ken Bain considero que todo proyecto documental que permita la disertación libre y crítica merece ser leído, pues la divergencia es

una característica que garantiza la reflexión propia y auténtica. La *Pedagogía hermenéutica* se encuentra presente en este libro, en cada uno de sus capítulos, pues en ellos se evidencia la necesidad de diálogo entre la filosofía hermenéutica, la educación y la práctica pedagógica; es decir, no se trata de una simple teorización sobre las acciones educativas, en la que se explican asuntos propios de la práctica que conllevan a la construcción de teorías. La propuesta de Barragán entraña una pedagogía en la que la práctica es inseparable de la teoría y ambas constituyen el campo educativo.

Por último, es menester engrandecer la iniciativa quijotesca de este proyecto y la necedad de sus colaboradores de ver “gigantescas” esperanzas en donde la sociedad ya se acostumbró a ver “molinos” infecundos; su actitud ética entraña controvertir lo establecido y lo impuesto, aquella que ha permitido abordar desde diferentes perspectivas pero con una actitud comprometida sobre algunas de las transformaciones de la actual cibercultura y las posibles respuestas que desde la escuela se pueden dar.

Carlos Fernando Álvarez González¹

¹ Doctorando en investigaciones humanísticas, de la Universidad de Oviedo, España. Msc., en bioética de la Universidad El Bosque, Bogotá. Especialista en docencia universitaria, Universidad Cooperativa de Colombia, UCC, Bogotá, y graduado en filosofía en la Universidad Industrial de Santander, UIS. Cuenta con una experiencia en investigación y docencia universitaria desde el 2009. calphilo@yahoo.com.co

SECCIÓN I

Saberes y perspectivas pedagógicas
de multiplicidad: miradas epistémico-
filosóficas de reflexión y acción

CAPÍTULO I

Cuatro teorías que conformaron la educación en el siglo XX*

Antonio Enrique Tinoco Guerra¹

* Capítulo relacionado con el proyecto del departamento de pedagogía titulado: Diseño curricular para el fortalecimiento de competencias genéricas en estudiantes de pregrado.

1 Licenciado en filosofía, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas. Magíster en Ciencias Sociales, Université Laval, Canadá. Doctor en Historia de las Ideas en América Latina, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas. Post Doctorado en Ciencias Humanas, Universidad del Zulia, Maracaibo. Profesor titular de la Universidad del Zulia, profesor de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, Colombia.
atinoco@unisimonbolivar.edu.co

RESUMEN

La finalidad de este capítulo es la de presentar cuatro teorías pedagógicas del siglo XX, representadas por autores como Neill, Freire, Illich y Bourdieu, todos ellos críticos de la sociedad contemporánea y en especial de la escuela y del sistema escolar convencional como elemento que no ha permitido la realización plena del ser humano ni la transformación que la sociedad actual requiere para hacerse cada vez más humana, armónica y equilibrada. La metodología utilizada fue estrictamente documental y descriptiva, tratando en lo posible de ilustrar a través de los textos de cada uno de los autores el pensamiento de estos, evitando interpretaciones, subjetivas.

Palabras clave: educación liberadora, crítica social, pedagogía del oprimido, teorías pedagógicas, filosofía de la educación.

FOUR THEORIES THAT SHAPED EDUCATION IN THE 20TH CENTURY

ABSTRACT

The purpose of this chapter is the presentation of four pedagogical theories of the 20th century, represented by authors such as Neill, Freire, Illich y Bourdieu, all of them critics of contemporary society and especially of the school and the conventional school system as element that has not allowed the full realization of the human being or the transformation that real society requires to make more time more human, harmonious and balanced. The methodology used was strictly documentary and descriptive, trying as much as possible to illustrate through the texts of each of the authors the thought of these, avoiding interpretation, as far as possible subjective.

Keywords: liberating education, social criticism, pedagogy of the oppressed, pedagogical theories, philosophy of education.

INTRODUCCIÓN

La filosofía de la educación, como cualquiera de las disciplinas que integran la filosofía, pretende responder a la pregunta ¿Qué es? En este caso concreto la pregunta recae sobre la educación. Preguntarse y qué es la educación es la base en la que descansa toda filosofía de la educación, el qué es remite inmediatamente a una idea de hombre, es decir, que toda filosofía de la educación se centra y responde a una visión particular de lo que es el ser humano, por ello su vinculación con la antropología filosófica. Al preguntarse sobre una determinada forma de educación, la respuesta vendrá dada, en última instancia, por una determinada concepción del hombre y esta remite de inmediato a una concepción de la sociedad. Esto se debe a que el ser humano es inseparable de lo social; fuera de la sociedad y de la cultura es imposible la vida humana (Abbagnano y Visalberghi, 2005).

Si todos los seres humanos fueran una especie de Robinson Crusoe, de ermitaños, de Adán sin la presencia de Eva, no habría ni sociedad, ni cultura; tampoco educación. La educación entonces, es condición necesaria, entre otras, para que exista una sociedad. Es por ello que la educación tiene cuatro funciones fundamentales. La primera, es la de producir nuevos conocimientos para que la sociedad progrese y pueda resolver los problemas presentes y futuros que se presentan en todo grupo humano. La segunda, transmitir la herencia cultural, es decir, los conocimientos acumulados desde el pasado hacia el presente; todo el bagaje de información, saberes, conocimientos, principios y valores que ha producido la humanidad a lo largo de su devenir en el tiempo. La tercera es preservar los valores culturales fundamentales de una determinada sociedad. Por último está la función predictiva, la cual consiste en dotar al individuo de una capacidad especial para poder enfrentar el futuro.

El futurólogo Toffler (2000) se refiere a esta capacidad utilizando un ejemplo que grafica de manera sencilla el sentido de esta función. Invita al lector a imaginarse una sociedad primitiva que vive aislada en medio de una gran selva, su permanencia en ese lugar ha sido ancestral, durante siglos ha vivido en medio de ese espacio geográfico, a la orilla de un río; desde tiempos inmemorables la educación en ese grupo social se ha centrado en enseñar a los habitantes del grupo a vivir de la riqueza del río hacer canoas, enseñar a pescar, entre otras actividades. Pero 200 kilómetros río arriba una compañía constructora ha decidido cambiar el curso del río, y este desaparecería frente al grupo humano señalado. El autor se pregunta ¿Qué pasaría con esa sociedad primitiva? Seguramente desaparecería, si su sistema educativo no tiene la capacidad de ser predictivo y de enseñar a vivir, no solo para el presente sino también para el porvenir.

El ejemplo señalado por el autor, explica claramente la cuarta función planteada como propia de todo sistema educativo, es decir, no solo educar para el presente, ni siquiera para el futuro, sino también para el porvenir, es decir, para aquello que está más allá del futuro inmediato. Educar para el futuro es educar para el mundo de la computación y la cibernética; educar para el porvenir implica ir más allá, este término puede ser entendido como la robótica que sería en cierto modo limitarlo, sería mejor hablar de una educación para la creatividad ilimitada. En otras palabras, el porvenir va más allá de un mundo robotizado, no está limitado por la ciencia y la tecnología del presente o del futuro, por el contrario, el porvenir abarca otras dimensiones de la creatividad humana, como el arte, las manifestaciones estéticas, y si se quiere, hasta enseñar una nueva forma de percibir la vida y aprender a vivir (Tinoco, 1996).

Las teorías propias de la educación que surgieron a todo lo largo del siglo XX, postularon estos cuatro elementos señalados, pero

como toda teoría educativa, descansaron sobre una serie de principios que encerraban una concepción del hombre y la sociedad. En cuanto al hombre, lo trataron de definir desde la axiología, el ser humano es un portador de valores y estos deben ser exaltados; entre los valores fundamentales, propios de la cultura occidental están la libertad, distinguir entre lo bueno y lo malo, entre lo feo y lo bello, entre la bondad y la maldad, entre la solidaridad y el egoísmo, entre la creatividad y la monotonía. Autores como Pestalozzi, Dewey, Montessori, entre otros, esto sin tener que remontarse a autores como Sócrates, Platón, Aristóteles, Agustín de Hipona, Tomás de Aquino, hasta llegar al gran ilustrado Rousseau. Todos ellos, de una u otra manera conformaron las ideas filosóficas y pedagógicas que se impusieron a todo lo largo del siglo XX.

Entre las teorías a examinar en este trabajo, se encuentran como representativas del siglo XX, la de Neill con su obra *Summerhill* (2005), Freire con sus libros *La pedagogía del oprimido* (2002) y *La educación como práctica de la libertad* (1997), Illich con su opúsculo *La sociedad descolarizada* (1974a) y *Alternativas* (1974b), y, por último, Bourdieu con sus obras *Meditaciones pascalianas* (1999) y Bordieu y Passeron *La reproducción* (2002).

SUMMERHILL UNA AXIOLOGÍA PEDAGÓGICA EN ACCIÓN

Neill fue un pedagogo escocés (1883-1973). Su labor comienza temprano, pero no fue sino hasta 1921 cuando funda su propia escuela, conocida mundialmente con el nombre de *Summerhill*, cuya traducción al español sería “colina de verano”. Pareciera ser que la finalidad del autor fue la de crear una colonia educativa, donde siempre brillara el sol como en verano y se pudiera ver el mundo desde una colina, es decir, desde arriba. El libro que hoy se conoce con

el nombre de *Summerhill* (2005), recoge la experiencia educativa, vivida por el autor y todos los integrantes de esa colonia educativa; Neill (2005) narra de manera sencilla lo que son los principios que rigieron y rigen, lo que se denomina actualmente la nueva escuela.

Hoy día está de moda hablar de la educación en valores, ese fue el proyecto de Neill; la diferencia reside en que la pedagogía actual que propugna educar en valores lo hace desde la teoría, mientras que en la escuela *Summerhill*, Neill la concibió y realizó como praxis. Los valores para este pedagogo escocés se enseñan y se transmiten en el quehacer cotidiano; la axiología del autor no es una simple teoría de los valores, escritos en forma de manual. Todo lo contrario, esta enseñanza de los valores se produce en el día a día, en el ejercicio mismo de la vida, es una acción pedagógica que tiene como base el ejercicio de la libertad, en su más amplio sentido. Para el autor, la vivencia es la base de todo aprendizaje, la libertad no escapa a ello.

Las conductas y los comportamientos son fundamentales en la praxis pedagógica; un ejemplo vale más que mil teorías. El ejercicio de la libertad, de la responsabilidad y del compromiso, son parte fundamental del modelo pedagógico, ensayado en *Summerhill* desde el momento de su fundación y continuando hasta nuestros días, en la misma escuela pionera y en otras experiencias similares replicadas en diferentes partes del mundo.

En *Summerhill* cada quien va a su nivel guiado por sus intereses; las motivaciones son particulares, propias de cada persona. Cada uno lleva su ritmo de aprendizaje, este no lo establece el docente ni la institución, de eso se desprende que no hay una evaluación formal que se refleje en notas y calificaciones, como tradicionalmente lo ha hecho y lo hace la escuela convencional. Las motivaciones particu-

lares y los intereses de cada estudiante, son la guía que marca la pauta en el proceso de aprendizaje. La vida es una especie de libro donde el estudiante aprende a leer, el docente no es más que un motivador que incita a vivir y que debe comprender las inquietudes de cada quien para poder canalizarlas. En esta escuela, la formación tiene mayor valor que la información; la formación está concebida como una búsqueda de la felicidad, un crecimiento espiritual centrado en el amor a sí mismo y hacia los demás, un respeto hacia uno y hacia los otros. En síntesis, la formación implica la realización plena de la persona humana como individuo y como ente social.

Por otra parte, en *Summerhill*, la relación entre el alumno y el maestro es horizontal, no hay diferencias jerárquicas dadas por la autoridad intelectual, ni por la diferencia de edad o experiencia de vida entre uno y otro. Esta relación igualitaria, obliga a concebir las relaciones humanas desde una perspectiva del respeto mutuo, el docente y el estudiante mantienen una relación cordial que permite que el proceso pedagógico surja libremente, de manera espontánea, rechazando cualquier forma de imposición cognoscitiva que pueda generar rechazos, y si se quiere, en términos de Bourdieu (1999), es rechazar el fomento de la violencia simbólica.

Desde la experiencia de Neill (2005), ocurrida entre los años de preguerra, y postguerra ocurrida en Europa y denominada Segunda Guerra Mundial (1929-1945) hasta 1960 cuando el autor condensó en forma de libro los eventos más importantes ocurridos en su escuela experimental. Neill entendía que detrás del acto pedagógico tradicional de la enseñanza y en la escuela convencional se escondía una acción pedagógica violenta, impositiva y encubierta, en la que se imponen criterios sustentados en la autoridad del maestro que descansa sobre una especie de sapiencia absoluta que no es más que una arbitrariedad subjetiva que ejerce el docente y el sistema institucionalizado sobre el estudiante.

El prólogo que acompaña la edición hispana de *Summerhill* es del pensador y psicoanalista Fromm (2005), uno de los grandes estudiosos de la libertad del siglo XX y crítico de la sociedad industrial. El prologuista ve en la praxis pedagógica ejercida por Neill un esfuerzo por romper las barreras convencionales que someten al ser humano, y particularmente al hombre que vive bajo el régimen económico del capitalismo, donde el consumismo y la tiranía del mercado constituyen formas de alienación que socavan la libertad personal y social. Para Fromm (2005), la concentración del capital, condujo a la formación de empresas gigantescas administradas por burocracias jerárquicamente organizadas. Grandes aglomeraciones de obreros y de oficinistas trabajan juntos y cada individuo es una pieza de una enorme maquinaria. Para Fromm el sistema económico debe crear hombres adecuados a las necesidades del sistema, hombres que quieran cada vez más consumir productos homogéneos, sustentados en un mismo gusto colectivo. *Summerhill*, como escuela liberadora, tiende a crear hombres críticos, capaces de contrarrestar el efecto homogeneizante de la sociedad de masas, lograr resistir a los embates del capitalismo salvaje que aliena y convierte a los hombres en engranajes de una gran máquina (Fromm, 2005).

El sistema educativo en general, y en particular el convencional, tiene como misión crear hombres y mujeres que sirvan al sistema económico vigente, hombres dóciles que sirvan a la gran máquina, que obedezcan a sus capataces y al patrón, al gerente, al empresario; seres consumidores alienados y viviendo un simulacro de libertad; para Fromm (2005) *Summerhill* es un antídoto y una negación a este estereotipo de ser humano, denominado por muchos como el hombre “máquina”.

Para Moreno y Monzón (s.f.) la visión de Neill de libertad hecha pedagogía, tiene sus orígenes en el pensamiento de Rousseau,

quien postuló en su obra *Emilio o de la educación* (1999) una visión del niño como esencialmente bueno y es la sociedad la que lo perverte. La visión del filósofo ginebrino se contraponen a la del filósofo inglés Hobbes (2008), quien en su célebre sentencia *homo homini lupus*, proponía una visión del ser humano cuya esencia estaba en la maldad, el hombre es un lobo del hombre, es una sentencia que encierra un concepto claro y preciso de cómo su autor concebía, no solo al hombre, sino también a la sociedad. Tanto Hobbes como Rousseau, por distintas vías, propusieron la necesidad de crear al Estado como elemento regulador de las relaciones humanas, allí nace el contractualismo jurídico. El Estado, tiene como función principal evitar el abuso del más fuerte sobre el más débil. El problema se presenta, cuando el Estado se convierte en un abusador más, limitando las libertades de los hombres.

La escuela convencional es para los autores seleccionados, entre otros pensadores del siglo XX, un instrumento represivo que somete al ser humano a los designios de la política y de las convenciones tradicionales que hacen depender al hombre de los designios del Estado. En última instancia, existe una especie de complicidad tácita y encubierta entre el Estado, el Gobierno, el sistema económico y la escuela como instrumento que sirve a la realización y a la producción de una especie de ejército de individuos anónimos, que se forman tras largos años de estudios para servir a los intereses de unos pocos; todo ello en aras de una falsa idea de progreso, centrada en lo económico, lo material y en el individualismo, idea esta que ha imperado en occidente desde el renacimiento hasta la actualidad.

No hay que olvidar el contexto en el cual se desarrolló la vida de Neill. Este revolucionario de la pedagogía vivió las atrocidades del Estado fascista representado por Adolfo Hitler y del despiadado estalinismo que imperó en la Unión Soviética desde 1924, cuando

muere Lenin, hasta la llegada de la Perestroika, en la década de los noventa del siglo XX. *Summerhill* es una respuesta al autoritarismo; la crítica de Neill va más allá de una simple crítica a la escuela y a la sociedad. Es, ante todo, un cuestionamiento profundo a toda forma de autoritarismo. La autogestión a través de la asamblea que representa el gobierno de la escuela da muestra del ejercicio democrático, donde todos los miembros de la comunidad participan en las decisiones que regirán los designios de la comunidad educativa.

En *Summerhill* se ve claramente un rechazo a todos los convencionalismos, entre estos los sexuales. Esto lo hereda Neill de su amistad con Reich, quien llegó a ser su propio psicoanalista y de su contacto con el pensamiento y la obra de Fromm y otros autores críticos de la sociedad. Otro de los elementos cuestionados es la religión como forma dogmática de explicar el mundo; esto debido a que todo dogmatismo, sea político, religioso o ideológico es una forma de coacción sobre la libertad. Esta idea podría emparentarse, remotamente, con el pensamiento del filósofo alemán Nietzsche (1970), quien fue no solo un crítico de la religión y de la moral burguesa, sino también un cuestionador de la sociedad de su tiempo. No podemos hablar de una relación directa entre Neill y Nietzsche, pero mucho del pensador escocés remite al lector al filósofo alemán. Es por ello que *Summerhill* prepara al futuro hombre para vivir en comunidad y no simplemente en sociedad.

Neill fue un pensador vinculado a la izquierda moderada. No se le puede calificar de un marxista ortodoxo, tampoco de un marxista heterodoxo; su pensamiento debe ser enmarcado dentro de una pedagogía humanista y términos del mismo Fromm dentro del socialismo humanista. Estos dos elementos, el humanismo y el socialismo, son la base de su pensamiento, es un humanista cabal, ya que el hombre es el centro de su reflexión; no el hombre abstrac-

to de la antropología filosófica ilustrada, sino un hombre de carne y hueso que persigue la felicidad y la realización personal a toda costa, donde la educación no es más que un instrumento para el logro de esta.

PAULO FREIRE Y LA PEDAGOGÍA LIBERADORA

Desde finales de la década de los sesenta, pasando por la de los setenta y hasta comienzos de la década de los ochenta del siglo XX, se suscitó en América Latina una verdadera revolución en el pensamiento y la intelectualidad del continente. Apareció el llamado movimiento liberador integral del pensamiento y de la acción (Tinoco, 1996). Esta revolución intelectual abarcó las más diferentes áreas del pensamiento; así apareció la llamada Teología de la Liberación, donde figuraron autores como: Gutiérrez, Boff, Sobrino, entre otros. En el ámbito de la Filosofía de la Liberación se destacaron: Zea y Salazar; luego apareció el llamado Grupo Argentino, donde figuraron Dussel, Casalla, Kush, Scannone entre otros; después surgió el llamado Grupo de Bogotá, liderado por Martínez; en el ámbito de la economía surgió la llamada Teoría de la Dependencia, donde figuraron autores como: Cardozo, Falletto, Furtado, Do Santos, entre otros; en el campo de la Sociología de la Liberación, se destacó Ander-Egg y Colombres; por último, aunque fue el primero cronológicamente está Freire con la llamada Pedagogía del Oprimido o Pedagogía Liberadora.

Torres (s.f.) asegura que la década de los sesenta impulsó proyectos fabulosos, con la imagen de que todo era posible, desde la transformación individual hasta la revolución total. Este fenómeno no fue simplemente una experiencia en América Latina, sino prácticamente tuvo lugar en el mundo entero. El autor añade a la lista de pensadores ya señalados a estudiosos de la realidad latinoamericana.

americana como Gunder-Frank, González y Stavenhagen, quienes hicieron del subdesarrollo el centro de sus reflexiones.

La importancia de este movimiento intelectual radica en que fue el primer intento de elaborar distintas teorías, propias, auténticas, originales y autóctonas que interpretaran la realidad latinoamericana, desde ella misma y propusiera soluciones a la problemática subcontinental desde la misma realidad; este fue un primer intento por pensar autónomamente la realidad del subcontinente, independientemente de las visiones eurocéntricas.

A partir del año 2000, comienza un declive de este pensamiento, la intervención vaticana sobre los teólogos de la liberación y las reprimendas a los clérigos terminaron por frustrar el proyecto de una teología propia latinoamericana, cuyo centro estaba en la liberación del pobre y de los oprimidos. La Filosofía de la Liberación, comienza su decadencia con la dispersión y la pérdida de cohesión tanto en el grupo argentino, como el de Bogotá. En cuanto a la Sociología de la Liberación, Ander-Egg (1971) fue el único de los más destacados representantes, pero su trabajo posterior fue hacia la gerencia cultural y continuó con el trabajo social; su texto *Sociología de la Liberación* (1971) fue un opúsculo que tuvo poca resonancia entre la intelectualidad del momento, pero no por ello deja de tener importancia. En cuanto a la Teoría de la Dependencia, esta fue perdiendo vigencia cuando Cardozo llega al poder, al ser nombrado Presidente de Brasil y su pensamiento, como el de tantos otros teóricos de la materia, no se convirtió en praxis. Casi todos los estudiosos de la economía liberadora fueron incorporados a proyectos institucionales, nacionales e internacionales, que los neutralizaron.

En cuanto a Freire y la *Pedagogía del Oprimido* o *Pedagogía Liberadora*, continúan siendo centro de atención dentro del pensamien-

to latinoamericano y el interés por su trabajo, se prolonga hasta muchos países africanos (Carreño, 2010). La muerte del autor no fue un freno para que sus ideas trascendieran, estas se continúan estudiando con mucho vigor en Brasil, su tierra natal y en todo el subcontinente latinoamericano. El Instituto Católico de París, al igual que otros institutos en el resto de Europa dieron mucha importancia al estudio del pensamiento de Freire, lo cual le proporcionó una gran difusión a su obra en todo el mundo intelectual europeo y norteamericano. En Canadá, universidades como las de Toronto, Laval, Montreal y Quebec, han dado cabida al pensamiento de este pedagogo brasileño.

Freire nació en Recife el 19 de septiembre de 1921 y murió en São Paulo, el 2 de mayo de 1997; fue un educador y experto en temas de educación para adultos. Se le considera uno de los más influyentes teóricos de la educación del siglo XX. La formación de Freire estuvo muy ligada a la filosofía; de hecho, el conjunto de su obra es una gran reflexión sobre la educación, se le podría considerar entre las más importantes escrita en el siglo XX. Aunque Freire fue un católico convencido, su obra está íntimamente relacionada con el marxismo; la influencia de Marx se percibe a todo lo largo de su pensamiento, pero también sus ideas recibieron influencia del existencialismo francés, del personalismo de Mounier, además del pensamiento propio de la fenomenología de Husserl y también de la axiología de Scheller. Limitar la influencia filosófica de Freire a la escuela de Frankfurt, como lo sugiere Torres (s.f.), es un error; Freire fue un hombre que recibió una amplia formación y sería inconveniente centrarlo o hacerlo pasar como un heredero de una u otra corriente eurocéntrica. Precisamente su originalidad está en el haber conjugado muchas influencias intelectuales y no haber perdido su esencia de pensador latinoamericano.

Desde un punto de vista pedagógico, Freire establece una relación

entre opresor y oprimido; esta relación trasciende a la realidad pedagógica y tiene sus orígenes históricos en el capitalismo surgido desde finales del medioevo con la aparición de la burguesía, pero que sus orígenes se remontan al esclavismo de la época antigua. La visión de opresor y oprimido desde el punto de vista ideológico es vista como una especie de binomio pedagógico; tiene sus orígenes en el pensamiento marxista. La relación entre capitalista y proletario es transferida al ámbito educativo y transformada en una relación de características similares y convertidas en opresor y oprimido. Para Freire, el educador se enfrenta a los educandos como una antinomia necesaria, donde reconoce la razón de su existencia en la ignorancia de estos últimos. “Los educandos alineados a su vez, a la manera del esclavo, en la dialéctica hegeliana, reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador” (Freire, 2002, p.4). De esta manera Freire, invocando a Hegel, que es una de las fuentes primigenias del marxismo, revitaliza el concepto de enajenación hegeliana, propuesta en la dialéctica del amo y del esclavo de Hegel (2002). De esta manera, el pedagogo brasileño concibe a la educación convencional como un acto de alienación sobre el educando.

Freire (2002) caracteriza la relación alienante entre educador y educando en los siguientes términos:

1. El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.
2. El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
3. El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
4. El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan.
5. El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.

6. El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
7. El educador es quien actúa; los educandos son quienes tienen la ilusión de que actúan en la propuesta del educador.
8. El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos quienes jamás se escuchan sus sugerencias, se adaptan al contenido impuesto.
9. El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que se opone antagónicamente a la libertad de los educandos.
10. El educador es el sujeto del proceso; los educandos, son meros objetos.

Esta visión o caracterización de la relación entre educador y educando, que no es otra que la relación entre opresor y oprimido, a nivel pedagógico encierra un concepto, no explícito, o si se quiere de lo que no es la libertad, de lo que es la educación como acto alienatorio, y en última instancia, es la educación convencional un reflejo o microcosmos de lo que es la sociedad vista como macrocosmos. La escuela tradicional y el proceso de enseñanza y aprendizaje son vistos por Freire (2002) como una forma más de mantener el *status quo* y de someter al individuo a un estado de sumisión que sirve para reforzar y aceptar lo inaceptable que es la explotación del hombre por el hombre, tal cual lo postula el marxismo.

El corazón, o centro del pensamiento pedagógico de Freire, lo constituye el concepto de educación bancaria; se podría decir que este es el aporte fundamental de su obra *La pedagogía del oprimido* (2002). Para este pedagogo, la educación convencional se ha convertido en un acto de depositar en los educandos un cúmulo de co-

nocimientos, donde ellos son los depositarios y el educador quien deposita (Freire, 2002). Esta concepción de la educación bancaria obliga a ver al estudiante como una especie de alcancía en la que día a día se depositan y guardan conocimientos. El autor está claro en que los hombres son convertidos en archivos vivientes, tanto los educadores como los educandos se transforman en archivos, desapareciendo la posibilidad de la creatividad. Sin embargo, Freire, como buen cristiano, recurre a la esperanza, esta es la última opción que le queda al hombre y a la sociedad para romper con esta manera de educación alienante.

En la propuesta planteada por Freire, la educación bancaria se presenta como una donación, si se quiere un tanto generosa, de aquellos que se juzgan sabios a los que son juzgados como ignorantes. La donación pedagógica o cognoscitiva en la escuela convencional son manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión. Para Freire, "...la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, siempre se encuentra en el otro" (2002 p.3). Esto demuestra una y otra vez que el pensamiento de Freire descansa, fundamentalmente, en el concepto de alienación inicialmente propuesto por Hegel y ampliado en el pensamiento de Marx y en todo el marxismo del siglo XX.

En otra de las obras de Freire, intitulada *La educación como práctica de la libertad* (1997), el autor se centra en la situación particular de Brasil a finales de los años sesenta, donde un gran número de dictaduras sacudían a los países latinoamericanos. La educación para ese momento, según el autor, tenía como misión fundamental la formación de un individuo capaz de vivir en una sociedad democrática. Para Freire (1997), Brasil nació y creció dentro de condiciones negativas con respecto a la experiencia democrática; esta visión ha podido hacerse extensiva a todos los países que integran

el subcontinente latinoamericano. El origen de este mal proviene de la colonización ibera y se ha prolongado a través de la explotación capitalista, representada por el capital extranjero y el capital local, quienes han disfrutado de las condiciones de opresión que los gobiernos dictatoriales han impuesto al pueblo.

Revertir el proceso de sumisión a las dictaduras y propiciar una vida democrática es la propuesta fundamental que realizó Freire a través de su propuesta pedagógica. Para el autor: “La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa” (1997, p.92). De esta manera, ubica el autor la necesidad perentoria de un cambio educativo; de mantener la educación tradicional y convencional, donde la relación opresor y oprimido se mantenga, será más difícil formar hombres capaces de impulsar y de vivir en un sistema democrático. Por ello la tentación totalitaria, la tentación dictatorial y el autoritarismo despótico estará presente, no solo en Brasil, sino en toda América Latina. Como señala el título del libro, la educación no es otra cosa que la práctica de la libertad.

IVAN ILLICH Y LA SOCIEDAD DESESCOLARIZADA

A todo lo largo de las décadas sesenta, setenta y ochenta del siglo pasado, surgieron una cantidad de críticas y críticos a la sociedad industrial, como también a la deshumanización del hombre, producto de los avances científicos y tecnológicos; desde diferentes ámbitos del pensamiento se proponían reformas a la sociedad, al sistema económico, se propiciaba la lucha contra la injusticia social, contra cualquier forma de autoritarismo político y se estimulaba la participación ciudadana para la creación de una cultura nueva centrada en la paz, y en el reforzamiento de los valores identitarios que

trataban de subsistir frente a la dominación de los medios de comunicación de masas y del imperialismo cultural.

Entre los autores más representativos de este pensamiento renovador que en el fondo proponía nuevas utopías que rescataran al ser humano de una sociedad caótica, donde el sentido de la vida se perdía a cada instante por causas de un sistema económico injusto y de un frustrado intento de reforma social, centrado en la experiencia marxista. Allí figuraban los nombres de Sartre, Marcuse, Fromm, Goodman e Illich, entre otros. Junto a este pensamiento intelectual se suscitaron movimientos de tendencias renovadoras de la sociedad, como fueron el movimiento *hippie*, los movimientos ecológicos, los movimientos separatistas pro-defensa de las culturas locales, los movimientos pacifistas, los movimientos feministas, el famoso Mayo Francés de 1968 y la Primavera de Praga del mismo año, entre otros. Durante esas décadas que surgieron como antesala del siglo XXI, el mundo vivió una gran convulsión, nadie se sentía satisfecho de la realidad circundante, había un gran deseo de transformar la realidad. Todo este torbellino de cambios culminó con la caída del muro de Berlín y la Perestroika, que terminó con la Unión Soviética y desboronó la Europa del Este. Se habló entonces de la muerte de las utopías.

Illich nació en Viena en el año de 1926, murió en Bremen en 2002. En 1941 abandona Austria por razones del antisemitismo nazi y se dirige a Italia donde estudia filosofía y teología en la Universidad Gregoriana de Roma; se doctoró en la Universidad de Salzburgo. Ejerció el sacerdocio en distintas partes, fundamentalmente en la ciudad de New York; posteriormente se radica en Puerto Rico, donde asume el vice-rectorado de la Universidad Católica de Ponce. En 1961 funda en México el Centro Intercultural de Documentación de Cuernavaca (CIDOC); donde imparte seminarios sobre alternativas

a la sociedad tecnológica e industrial, como también realizó críticas a la institución eclesiástica. Illich fue ante todo un crítico de las instituciones; en 1969 abandonó el sacerdocio.

Para Illich, (1974a), en *La sociedad desescolarizada*, la escuela –como toda la sociedad occidental– está inmersa en una crisis; ha perdido su carácter esencial como es el de poder educar. En el opúsculo citado, el autor recogió una serie de charlas, conferencias y discusiones sobre el tema de la educación, y cuestiona la vigencia de esta en la sociedad contemporánea. Tomando como ejemplo la sociedad estadounidense, el autor presenta de manera clara cómo anualmente los presupuestos educativos aumentan y cómo cada vez más aumenta la marginación escolar, la deserción y el bajo rendimiento de la escuela. La escuela contemporánea no logra reducir la exclusión social sobre todo en los grupos más vulnerables como son los afrodescendientes y los latinoamericanos, quienes, al terminar el quinto grado de la educación primaria, se transforman en “desertores” (Illich, 1974a).

La deserción escolar no es un fenómeno exclusivo de la sociedad estadounidense, igualmente ocurre en Argentina, México o Brasil, en cualquier país del mundo industrializado o subdesarrollado. La escuela ha perdido vigencia, cada día la escuela se hace más burocrática, más institucional, dejando a un lado sus verdaderos objetivos primarios: educar, formar e instruir al mayor número de personas. Para Illich “La escuela se apropia del dinero de los hombres y de la buena voluntad disponible para la educación y fuera de eso desalienta a otras instituciones respecto a asumir las tareas educativas” (Illich, 1974a. p.19). De lo dicho por el autor, se desprende que no solo la escuela debería asumir la función educativa, sino que esta debe ser compartida por otros elementos que integran la parte activa de la sociedad, la cual debe convertirse en una gran

escuela; toda la sociedad, desde la familia hasta la vida comunitaria en general debe coadyuvar al proceso educativo.

Tradicionalmente, el trabajo, el tiempo libre, la política ciudadana e incluso la vida familiar, han trasladado paulatinamente sus antiguas competencias educativas a la escuela. La función pedagógica que antaño correspondía a distintos entes sociales, quienes la ejecutaban en la sociedad tradicional ha quedado reducida exclusivamente a la escuela en la sociedad contemporánea. Según el autor, muchos creen erróneamente que la escuela asegura la confianza pública, la comunidad debe confiar en la escuela, pensar que esta lo hace bien y que las metas como la formación del buen ciudadano está en buenas manos.

Todo ello para Illich (1974a) es un error; la escolarización no garantiza la formación de buenos ciudadanos, la posibilidad de solventar estos errores podría estar en la desescolarización de la sociedad. La escuela es ineficiente para instruir en destrezas; en su mayoría la frustración es constante, la historia está amarrada a las matemáticas, y así sucesivamente; el diseño curricular no es más que un instrumento que obliga al estudiante a cumplir todo un ciclo, donde la aprobación depende de un número determinado de materias por aprobar y no por la importancia que cada asignatura tiene para el estudiante. El ejemplo de la historia y las matemáticas se repite entre el estudio de las lenguas y las ciencias naturales, una y otra son obligatorias, una y otra no son de libre elección. El conocer tanta matemática o historia, no garantiza la formación de un buen ciudadano, tampoco garantiza que el estudiante haya ganado destrezas suficientes para ser un individuo competente en tal o cual materia.

El autor se entusiasmó con una propuesta de desescolarización, propuesta por Fidel Castro, quien sostenía que, en 1980, Cuba

estaría en condiciones de disolver su universidad, puesto que toda la vida de Cuba sería una experiencia educativa. La frustración vino con el pasar del tiempo, al igual que otros países latinoamericanos, la isla continuó reforzando e incrementando la función educativa de la escuela, desterrando la posibilidad de una verdadera revolución educativa en la sociedad. La idea de Illich de hacer de la sociedad una gran escuela, quedó en una utopía, su pensamiento fue más allá de lo esperado y su visión de una sociedad mejor, tomó forma de utopía en su libro *La convivencialidad* (1978), en el cual el cambio social se produce a través de una desaparición casi total de las instituciones. Hay una especie de obsesión anti-institucional en el pensamiento del autor; de hecho, en otra de sus obras, intitulada *Alternativas* (1974b), se encuentra un apartado titulado “La escuela como manía obsesiva,” como parte de un capítulo, donde el autor señala que la obsesión en el pensamiento occidental, no es el de fortalecer a la educación sino el de expandir el poder de la escuela, pensando que esta es la forma por excelencia de lograr una educación eficiente y capaz de hacer hombres y mujeres útiles a la sociedad.

En la obra *Alternativas* (1974b) –con introducción de Fromm– el autor comparte su visión humanista y su crítica a la sociedad contemporánea, propuesta por Illich. En este libro la crítica a la institución escolar es mucho más radical que en otras de sus obras. Allí encontramos, que la escuela en una forma anticuada de enseñar. El autor afirma que: “Latinoamérica no necesita más establecimientos escolares para universalizar la educación. Esto suena ridículo porque estamos acostumbrados a pensar en la educación como en un producto exclusivo de la escuela” (1974b, p.75). En la misma obra se habla de la escuela como tabú intocable, dado por la idea de que escuela es igual a progreso, lo que para Illich no es verdad. La escuela es un símbolo de estatus; los pocos que arriban a finali-

zar y a obtener un título o diploma van a formar parte de una “casta” o grupo privilegiado; esto ocurre principalmente en los países subdesarrollados. Este grupo tiende a constituirse en seres despojas, que negando sus orígenes modestos se convierten en líderes empresariales, políticos, religiosos, etc. Según el autor, la escuela tiene sus días contados, sin haber vivido a profundidad la revolución electrónica de los medios masivos de comunicación, del internet y de la nueva tecnología. Illich presentía que estas iban a desplazar en algún momento a la escuela convencional.

Se puede discutir si la obra de este autor es o no una filosofía de la educación, pero lo que no es discutible es que hay una visión clara de lo que es el hombre dentro de la sociedad contemporánea, de las diferencias entre escuela y educación, y sobre todo, una propuesta clara de hacia dónde debería ir la sociedad en la que habitamos.

PIERRE BOURDIEU. LA REPRODUCCIÓN UNA TEORÍA DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA

Bourdieu representa uno de los sociólogos más importantes de Francia y del mundo en el siglo XX, no solo su labor como sociólogo le ha dado un lugar relevante en el pensamiento contemporáneo, sino una aguda crítica a la sociedad actual y particularmente a los valores burgueses que sustentan a esta sociedad. Además de su crítica social, se le reconoce por haber sido un activista que luchó por la liberación de Argelia del dominio francés. Bourdieu nació en Denguin, Francia en 1930, y murió en París en el año 2002. Se le conoce fundamentalmente por ser el autor de dos términos importantes en la sociología de hoy; el concepto de capital social y el de capital cultural. El primero señala los elementos sociales y económicos que ubican a una persona o familia en el ámbito social, elementos que producen prestigio y que sirven para ubicar a la persona

con un determinado estatus en el ámbito productivo. En cuanto al capital cultural, este lo constituyen los bienes materiales que posee una comunidad determinada, una familia o una persona; el capital social se incrementa a través de elementos como diplomas o títulos académicos, matrimonios entre familias poderosas, etc. En tanto, que el cultural se incrementa a partir de la adquisición de conocimientos, educación, habilidades y ventajas que tiene una persona y que le dan un estatus más alto dentro de la sociedad de bienes culturales. Es el caso de las obras de arte. Uno y otro inciden en el prestigio personal y familiar (Bourdieu y Passeron, 2002).

Desde el punto de vista educativo, las nociones propuestas por este autor, tienen alta significación. ¿Cómo se obtiene un aumento del capital social y del cultural? Es a través de la educación como sistema reproductor del status social que el capital social y cultural aumentan. Bourdieu trató de despejar en varias de sus obras la cuestión planteada, pero sin duda alguna, en una de la más reconocida intitulada *La reproducción* (2002).

En la obra señalada se describe minuciosamente el sistema educativo francés. En la primera parte de la obra se presentan las características y los escollos o tropiezos surgidos de la acción pedagógica tradicional; aunque el libro remite a la experiencia educativa francesa, podrían sus implicaciones tener significación en el resto de los sistemas educativos occidentales. En cuanto a la segunda parte, los autores explican el significado de la pedagogía tradicional y cómo esta reproduce el estatus social de generación en generación en una sociedad determinada; en este caso la francesa, pero podría ser cualquier otra dentro del sistema capitalista que rige la economía y la mayoría de las sociedades de occidente.

En la primera parte del libro, los autores parten de la idea transformada en concepto y denominada por Bourdieu como violencia

simbólica, es decir, un poder que logra imponer significaciones y hacerlas o presentarlas como legítimas, disimulando una determinada fuerza que está en el fondo de la propuesta simbólica. En otras palabras, esta violencia es una fuerza encubierta, sutil, que se esconde tras muchas de las acciones que rigen la vida del ciudadano en la sociedad capitalista. El origen de esta teoría sociológica se remonta a autores como Marx, Durkheim y Weber; pero no hay que olvidar que estos autores son la fuente primaria del pensamiento de Bourdieu.

A partir del concepto de violencia simbólica, los autores buscan la implicación de este en la acción pedagógica, afirmando que: “Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en tanto que es imposición por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (2002, p.19). Para los autores, la violencia simbólica media las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social; esta fuerza sutil y encubierta, sustenta poder arbitrario que le da primacía a un grupo social sobre otro. Según la propuesta de los autores, la violencia simbólica serviría para explicar porqué una clase social determinada controla al resto de la sociedad. Marx lo había insinuado al afirmar que las ideas dominantes en una época son las ideas propias de las clases dominantes (Marx y Engels, 1982). Reinterpretando a Bourdieu, se podría decir que las ideas dominantes en una época son la base de la violencia simbólica; que las ideas que sustentan la superestructura en la sociedad capitalista, donde el derecho, la religión, el Estado y las instituciones que rigen la vida ciudadana están sustentadas por una violencia simbólica, es decir, en las ideas dominantes de una época que son las ideas de las clases dominantes.

Los autores de *La reproducción* (2002) afirman que la escuela convencional y la pedagogía tradicional son las fuerzas o poderes

simbólicos que sustentan la estructura de clases, es por ello que las ideas dominantes se manifiestan en la pedagogía tradicional y sirven para sustentar el poder de las clases dominantes, reproduciendo, una y otra vez, a través de una y otra generación un sistema de cosas que en el fondo no es más que un sistema de injusticias.

La educación convencional cumple con la función de proveer al sistema socio-económico de los individuos capaces de hacer funcionar el orden preestablecido. Obreros, técnicos calificados, profesionales liberales, empresarios y capitalistas son formados por la escuela; el sistema escolar desde el preescolar hasta la educación superior cumple esta finalidad. Las salidas intermedias que propone el sistema francés de educación sirve para dotar de mano de obra calificada o no al sistema económico. Esta necesidad imperiosa del sistema de contar con personal en todas las áreas de la cadena productiva es saciada por el sistema educativo. Ya Weber (2012) había visto la importancia de cómo el sistema económico funciona con base en una diversificación de quienes laboran en él. Weber descartó la lógica de Marx, sustentada en la propuesta hegeliana de la dialéctica del amo y el esclavo, donde para que exista amo, siempre debe existir un esclavo; en términos del marxismo, para que exista un capitalista, siempre debe existir un proletario. Weber, con su visión de la burocracia y la necesidad de esta para la existencia del sistema socioeconómico, estableció una nueva relación de poder, al afirmar que todos los elementos que constituyen el sistema son indispensables para su funcionamiento. Uno no es condición necesaria para la existencia del otro, todos se interrelacionan en un sistema de dependencia, donde no hay una jerarquía que determine la existencia del otro.

La escuela y el sistema educativo que la sustenta no hace otra cosa que reproducir las exigencias de un sistema económico plagado

de injusticias. En la concepción de Bourdieu y Passeron (2002), el obrero se reproduce como obrero a través de sus hijos, el campesino de igual manera, el burócrata también, igual que el empresario y el capitalista. Por experiencia propia me correspondió presenciar, cómo en el sistema educativo francés, el día miércoles es libre en todas las escuelas de primaria y secundaria, ese día es destinado al cultivo personal del individuo, visitas al teatro, museos, conservatorios de música, ópera, etc. de carácter obligatorio para todo niño que viva en las urbes. Se exceptúa de esta obligación a los hijos de campesinos, quienes aprovechan el día para ayudar a sus padres en las labores del campo; también se exceptúan aquellos hijos de obreros que colaboren con sus padres en las labores propias de su oficio. Este sistema que reduce la posibilidad de aumentar el capital cultural individual en algunas personas, surgió como una negociación o trueque entre los padres campesinos y obreros y el sistema escolar francés, quien incentivó a la educación pública, obligatoria y gratuita, permitiendo un determinado número de horas de los hijos en las labores propias de los oficios de sus padres. Antes de 1902, el trabajo infantil en el campo y en el medio obrero era la pauta que regía la sociedad francesa (Lois Jules Ferry, 1881-1882)². Esta situación no permite un aumento del capital cultural en determinados individuos, ya que su adquisición de cultura se ve limitada frente a otros individuos que tienen mayores posibilidades. Este sistema igualitario y excluyente, en cierto sentido refleja una paradoja propia de las sociedades de occidente, donde la adquisición, aumento y expansión del capital social y cultural no es equitativo en todos los miembros de la sociedad. Bourdieu dejó claro que la escuela es un elemento reproductor de la sociedad de clases, con sus prebendas, su sistema de exclusión y su sistema de inclusión según la clase social a la que pertenezca cada individuo.

² Para mayor información sobre esta Ley, véase Lois Jules Ferry 1881-1882. En <http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html>

En el único texto filosófico de Bourdieu intitulado *Meditaciones pascalianas*, el autor, desprendiéndose un tanto de su condición de sociólogo, aunque no totalmente desvinculado de esta, plantea un capítulo intitulado “Crítica de la razón escolástica”, donde habla de la necesidad de desescolarizar, o si se quiere, romper con la visión escolástica que rige todavía a la sociedad occidental. Para el autor la escolarización de la sociedad se remonta a Platón en la antigua Grecia; esta visión escolástica que impera en occidente se caracteriza por una lógica inherente al orden social. Según Bourdieu, “La situación escolástica (de la que el orden escolar representa la forma institucionalizada) es un lugar y un momento de ingravidez social en el que, desafiando la alternativa común entre jugar y estar serio, se puede jugar en serio, como dice Platón, para caracterizar la actividad filosófica, tomar en serio apuestas lúdicas, ocuparse en serio de cuestiones que la gente seria ignora” (1999, p.28). La gente ignora sencillamente porque está ocupada y preocupada por el quehacer práctico de la vida cotidiana. Esta condición o actitud de negar lo lúdico y de reírse un tanto de la vida, lo denomina Bourdieu (1999) la disposición escolástica, esta se adquiere, sobre todo, en la experiencia escolar y se va a reforzar con la inclusión del individuo en el mundo del trabajo.

La creciente escolarización de la sociedad se sustenta en lo filosófico y en lo científico, quienes día a día tratan de desvincular más al ser humano de la visión lúdica, creando una ambigüedad fundamental con el mundo concreto. Para Bourdieu hay una ruptura entre el mundo escolástico y el mundo de los placeres, entendidos los placeres en sentido lato. Esta visión “seria” de la realidad, obliga a proponer una ruptura liberadora que establezca o restablezca un orden armónico de la existencia humana. Al igual que Illich, Bourdieu, propone una desescolarización de la sociedad contemporánea.

nea, la cual debe ser reestructurada desde sus orígenes más profundos (el pensamiento racional griego) hasta la descolarización de las instituciones que rigen el mal llamado mundo civilizado (Bourdieu, 1999).

CONCLUSIONES

El siglo XX se caracterizó por ser sumamente violento: dos guerras mundiales y un centenar de guerras dispersas a todo lo largo del planeta, motivadas por las causas más diversas, entre estas ideológicas, económicas y religiosas. La aparición de la energía atómica y su uso bélico es otra de las características del siglo pasado que ha dejado huella indeleble en el siglo XXI. También el siglo XX se caracterizó por ser un siglo sumamente creativo a nivel de la ciencia, de la tecnología, del arte en general.

Por otra parte, hubo un fortalecimiento del humanismo que se manifestó en una gran cantidad de críticos que cuestionaron el sistema de vida del hombre occidental, la violencia, la falta de libertad, la alienación, el subdesarrollo de los pueblos y todo aquello que implicaba alguna forma de opresión, de agresión a lo humano en su esencia y a la naturaleza como ecosistema. El marxismo cultivado en el siglo pasado, el existencialismo, la filosofía crítica de la escuela de Frankfurt, los movimientos y teorías psicológicas como el psicoanálisis, la gestalt, la psicología humanística, la literatura surrealista, y desde América Latina, los movimientos de liberación, tanto en la teología como en la filosofía dan muestra de cómo el ser humano buscaba entender de manera precisa cuál era el norte, hacia dónde se dirigía la humanidad en un futuro no muy lejano, el tercer milenio.

La pedagogía no escapó a la crítica social, autores como Neill,

Freire, Illich, Bourdieu, entre otros, fueron críticos, no solo del sistema educativo sino de la sociedad en su conjunto; además tienen un elemento en común, la visión del hombre como ser pre-determinado a ser libre y actualmente oprimido por una serie de condiciones socioeconómicas que se manifestaron en el sistema educativo. También presentaron visiones claras de la sociedad, tal cual es y cómo debería ser.

La obra de Neill fue una utopía realizada en su escuela *Summerhill*, una comunidad escolar donde se vivía día a día la libertad y la responsabilidad. Illich por su parte, logra postular su propia utopía en su libro *La convivencialidad* (1978) donde proponía una sociedad totalmente desescolarizada, en el sentido lato de la palabra, no solo la escuela como ente rector del proceso educativo, sino de todas las instituciones que rigen la vida social contemporánea. Por otra parte, Freire y Bourdieu postulaban una crítica al sistema escolar. El primero, por no dar cabida a los más pobres de la sociedad en el sistema educativo; el segundo, por considerar que la escuela es la reproductora fundamental de la situación de clases sociales en la sociedad contemporánea.

Se podría afirmar que, desde un punto de vista filosófico, las cuatro teorías analizadas en este trabajo encierran una filosofía de la educación, entendida esta como una visión particular del hombre y de la sociedad, ambas presentadas en forma de modelo que, a manera de deber ser, deberían procurar la creación de una humanidad más sana, equilibrada, pacífica y feliz, donde viva armónicamente el hombre con la naturaleza, consigo mismo y con el resto del mundo que lo rodea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N. y Visalberghi A. (2005). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ander-Egg, E. (1971). *Sociología de la Liberación*. Mendoza: Editorial Centro de Estudiantes de Ciencias Políticas y Sociales.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron J. (2002). *La reproducción. Elementos para una teoría sistemática de la enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Carreño, M. (2010). Teoría y práctica de una educación liberadora: El pensamiento pedagógico de Paulo Freire en: *Cuestiones pedagógicas*, (20), 195-214. 2009/2010. En: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art_10.pdf
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *La pedagogía del oprimido*. México: Editorial Siglo XXI.
- Fromm, E. (2005). Prólogo a *Summerhill*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, J. (2002). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hobbes, T. (2008). *Leviatán*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Illich, I. (1974a). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral Editores.
- Illich, I. (1974b). *Alternativas*. México: Joaquín Mortiz Editor.
- Illich, I. (1978). *La convivencialidad*. Barcelona. Barral Editores.
- Jules Ferry, L. (1881-1882). Ley Jules Ferry (1881-1882). En: <http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html>
- Marx, K. y Engels, F. (1982). *Obras escogidas*. Moscú: Editorial Progreso.

- Moreno, L. y Monzón, V. (s.f.). *Rousseau, Illich y Freire y sus aportes a la concepción de educación y formación de un modelo pedagógico*. Artículo de revista digital. En: <http://www.monografias.com/trabajos71/rousseau-illich-freire-aportes-educacion/rousseau-illich-freire-aportes-educacion.shtml>
- Neill, A. (2005). *Summerhill*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nietzsche, F. (1970). *Obras Completas*. Buenos Aires: Ediciones Prestigio.
- Rousseau, J. J. (1999). *Emilio o de la educación*. México: Editorial Porrúa.
- Tinoco, A. (1996). *Latinoamérica profunda. Aproximación a una filosofía de la cultura*. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- Toffler, A. (2000). *Learning for tomorrow*. New York, United States of America: Vintage Books.
- Torres, C. (s.f). Los mundos distorsionados de Iván Illich y Paulo Freire. *Revista Digital*. En www.institutpaulofreire.org/downs/losmundos%20.doc
- Weber, M. (2012). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cómo citar este capítulo:

Tinoco Guerra, A.E. (2018). Cuatro teorías que conformaron la educación en el siglo XX. En J. D. Hernández Albarracín., y M.L. Peñaranda Gómez. (Eds.), *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar* (pp.27-57). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO II

Acción comunicativa y singularidad pedagógica: apuntes divergentes para una nueva relación hermenéutica*

Juan Diego Hernández Albarracín¹,
Luis Ricardo Navarro Díaz²

* El presente capítulo hace parte de algunas consideraciones teóricas de la investigación en curso del autor: “Pedagogía de los encuentros: procesos académicos, imagen cinematográfica y des-territorialización formativa” en el marco del doctorado de ciencias de la educación de la Universidad Simón Bolívar Barranquilla, Colombia.

1 Comunicador social, Magíster en filosofía y Doctorando en Ciencias de la educación. Profesor de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Perteneciente al grupo de investigación Educación, Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar. Actualmente becario Colciencias en estado estudiando convocatoria No 757 de 2016.

j.hernandez@unisimonbolivar.edu.co
2 Comunicador social y Filósofo, Magíster en comunicación y Doctor en Ciencias sociales de la Universidad del Norte, Barranquilla. Integrante del grupo Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales de la Universidad Simón Bolívar.
lnavarro@unisimonbolivar.edu.co

RESUMEN

Este trabajo presenta una aproximación teórica a los discursos, idearios formativos y enseñanzas desde la construcción modulada de una pedagogía alternativa que pueda contorsionar el historicismo formativo de los modelos de transmisión de saberes para el sostenimiento del discurso de la modernidad. Por tal razón, se buscará ejercitar perspectivas hermenéuticas a partir del itinerario de posibilidades e insuficiencias de la acción comunicativa habermasiana en conceptos tales como intersubjetividad, principios de validez, racionalidad y mundo de vida; otorgando así, movimientos de ruptura dialógica desde miradas filosóficas que contra-hegemonizan las relaciones del saber para la formación y la enseñanza; aperturando por tanto, imágenes de singularidad, autonomía y creatividad distanciadas de telos provenientes de morales consensuadas que terminan los conflictos antagónicos y evitan contagios existenciales que entregan al pensamiento escolar nuevas conexiones para hacer otras arqueologías y construir diferentes experiencias formativas.

Palabras clave: modernidad, racionalidad, enseñanza, pedagogía, singularidad.

COMMUNICATIVE ACTION AND PEDAGOGICAL SINGULARITY: APPROACHES IN REGARDS TO A NEW HERMENEUTIC RELATION

ABSTRACT

This work presents a theoretical approach to the discourses, training ideals and teachings from the modulated construction of an alternative pedagogy that can contort the formative historicism of the models of transmission of knowledge for the support of the discourse of modernity. For this reason, it will seek to exercise hermeneutic perspectives from the itinerary of possibilities and insufficiencies of the Habermas' communicative action in concepts such as intersubjectivity, validity principles, rationality and world of life; thus granting movements of dialogical rupture from philosophical views that counter-hegemonize the relations of knowledge for training and teaching; opening therefore, images of singularity, autonomy and creativity distanced from telos coming from consensual morals that end the antagonistic conflicts and avoid existential contagions that give school thought new connections to make other archeologies and build different formative experiences.

Keywords: modernity, rationality, teaching, pedagogy, singularity.

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

En el presente texto se expondrán algunos desarrollos teóricos que permiten argumentar las tareas para el surgimiento conceptual de una pedagogía alternativa fundamentada sobre dimensiones de intempestiva e incertidumbre propios de un pensar y accionar pedagógico diferente, que vuelva singular la formación a partir de la construcción divergente de asumir los procesos educativos.

Para ello, será necesario transformar la imagen-pensamiento del mundo moderno, entrando a discutir cómo la racionalidad se convierte en una forma efectiva y filosóficamente viable para pensar el mundo y sus interacciones desde la propuesta filosófico-científica estructurada por Habermas a través de la acción comunicativa; intentando con esto, rescatar la imagen-modernidad del abismo epistemológico en el que la sumió la razón técnica.

En consecuencia, se propone abrir una discusión no únicamente desde la crisis de la modernidad y su fundamentación racional hacia el habitar técnico; sino también, cómo esta crisis o herida puede ser profundizada más allá de las estipulaciones historicistas, sociológicas y económicas que se intersubjetivizan en los mundos de vida para integrar y correlatar la comunicación habermasiana; agobiando así, la ética del conflicto inmanente a los puntos de vista de la subjetividad crítica, con morales de acuerdos resolutorios que la aniquilan. Por tanto, este texto privilegia la disputa modulada del encuentro con lo diferente y re-significa la *experiencia de los sujetos*³ tanto de enseñanza como de aprendizaje para cons-

3 El concepto de experiencia tiene un amplio espectro en el hacer histórico de las teorías educativas, cuya diversidad conceptual hace de la precisión una operación fundamental. En tal sentido, entramos a abrir la experiencia no desde la concepción empirista de la pragmática al modo de John Dewey, para quien la misma es un estatuto de ensayo sobre el marco cerrado de la realidad, al cual impele el pensamiento para resolver los problemas que impiden el develamiento de su esencia no visible, haciendo de este modo que “las actividades de aprender, pensar e investigar se resumen, sintetizan e identifican con y en la actividad de solución de problemas de acuerdo con la secuencia operacional,

truir una imagen de formación escolar diferente, más humana, esto es, contingente y compleja desde emergentes singularidades y no tanto maquinica como teoría unitaria de la verdad.

En definitiva, este trabajo intenta abrir una brecha para bordear la extrema racionalidad que mina los discursos educativos modernos, pudiendo rebatir a partir de posiciones teóricas y de acción, los caminos alternativos que se han configurado para legitimar el discurso filosófico de la modernidad; culminando tal hacer reflexivo, sobre la pretensión de fundamentar una imagen de formación que ejercite miradas virtuales hacia horizontes desterritorializados tanto del *sí mismo* de la subjetividad modulada, como del *otro* de la alteridad-otredad que no necesariamente campeen sobre la instalación de la acción comunicativa como destino final de la reflexión escolar.

RAZÓN TÉCNICA Y ACCIÓN COMUNICATIVA: ARISTAS PARA UNA ALTERNANCIA MODERNA

Este apartado hará una lectura de la modernidad, no ya desde el estatuto de pura instrumentalidad, cercano a la crítica de los pensadores frankfurtianos, sino desde la posibilidad de migración a un tipo de razón-conexión, de interacción subjetiva⁴, no estrictamen-

de carácter lógico y psicológico” (Cadrecha, 1990, p.77). Por tanto, nuestra posición vivencia la experiencia como perceptora de realidad, a partir de un descentramiento, de una concepción móvil no subjetiva, que implica la conexión devenida con esa realidad que acciona y reacciona constantemente abriendo por esto, camino a la transformación constante de las identidades y demás relaciones de vida del sujeto arrojado al movimiento de la realidad.

- 4 El asunto muy propio de la racionalidad se gesta en la medida en que sus consideraciones no pueden superar el estatuto subjetivo. Habermas a diferencia de la modernidad técnica, le entrega a la subjetividad una importancia creativa e integradora en la medida en que los mundos orbitantes de la condición humana entran en juego para constituir un tipo de verdad modificable, de principios de validez, en el que los sujetos hacia la trama comunicativa conectan, articulan y desarticulan imaginarios, prejuicios e idearios en aras de llegar a una solución consensuada. Al respecto, la importancia y confianza depositada en el ego comunicativo, expresa un sujeto: “que revela lo que está pensando, que da a conocer un deseo, que expresa un sentimiento, o que descubre ante los otros una parcela de su subjetividad, se distingue de forma característica tanto de la actitud objetivante que el sujeto que manipula u observa frente a las cosas y sucesos, como de la actitud de conformidad (o no conformidad) que frente a las expectativas de su entorno adopta un participante en la interacción. Por lo demás, también con las manifestaciones expresivas vinculamos una pretensión de validez susceptible de crítica, a saber: una pretensión de veracidad. De ahí que los mundos subjetivos puedan ser incluidos en la dimensión pública como ámbitos de elementos no comunes, no compartidos, a los que cada cual tiene acceso privilegiado” (Habermas, 2010, p.81).

te dialéctica⁵ y sí, más hermenéutica, como es la propuesta por Jürguen Habermas en la Teoría de la Acción Comunicativa. Aperturando con esto, otros sentidos hacia la configuración de un tipo de racionalidad en franca lid con los estatutos modélicos de las ciencias de la educación, que puedan enriquecer los mundos de vida de la pedagogía, los saberes y las enseñanzas.

En este sentido, Habermas expone una discusión primero con la exposición filosófica y sociológica de la racionalidad en Max Weber⁶ como una forma de pensamiento que enseña el cataclismo del desencantar mundano de la modernidad; proponiendo así, una forma diferente de racionalidad para dar salida a las teorías ortodoxas de la acción social (teleológica, dramática y regulada por normas) que tienen un profundo desconocimiento o desinterés por asumir las interacciones que desde el *mundo de vida* (Lebenswelt) se pueden tejer a partir de procesos de inter-subjetivación incorporados a los tres mundos de la acción comunicativa (social, objetivo, subjetivo); haciendo que la teoría sociológica de la acción, “quede exenta de connotaciones de racionalidad de la acción y, por otro, la metodología de la comprensión se vea libre de ese problemáti-

5 Decimos que la acción comunicativa no es estrictamente dialéctica en términos sartreanos, de acuerdo a que la intersubjetividad no se mueve sobre dos polos o estatutos de discusión, esto es, sobre el movimiento del objeto y la praxis racional que actúa sobre él (Razón dialéctica), sino sobre la multiplicidad de conexiones que los mundos de lo social, lo objetivo y lo subjetivo pudieren tener sobre la síntesis del mundo de la vida. De este asunto, anota Sartre “La dialéctica es un método y un movimiento en el objeto; en el dialéctico se funda en una afirmación de base que concierne al mismo tiempo a la estructura de lo real y a la de nuestra praxis: afirmamos juntamente que el proceso del conocimiento es de orden dialéctico, que el movimiento del objeto (sea el que sea) es el mismo dialéctico y que estas dos dialécticas son solo una”. (Sartre, 1963, pp.166-167).

6 Es importante anotar que si bien Weber a partir de sus trabajos sobre la Ética protestante (1911) y Economía y sociedad (1964), podría presumirse de una cierta defensa o justificación al radical racionalismo capitalista como conciencia técnica de la modernidad que produjo el desencanto del mundo y el arrobo a lo explícitamente dimensionable únicamente desde la matemática de lo real. Por tanto, es posible ver, desde una plataforma crítica de pensamiento, que tal vez fueron estos trabajos los que advirtieron el inminente peligro ante la pérdida de lo misterioso y poético que habita en la individual singularidad de las personas. Precisamente, Safranski relata una conferencia del sociólogo alemán de 1919 titulada “la vocación del científico”, en la que indica que en un mundo “desencantado por la racionalización, ellos reaccionan racionalizando en forma falsa los últimos valores sagrados que han quedado, a saber, la personalidad y su libertad. No quieren aguantar la tensión entre racionalidad y personalidad, sino que a partir de la vivencia producen por encanto una interpretación del mundo con la que se procede tan fiablemente como el tranvía. En lugar de dejar el misterio allí donde todavía subsiste, en el alma del individuo, los profetas ex cátedra sumergen el mundo desencantando en la penumbra de un reencanto bien intencionado” (Safranski, 2007, p.121).

co entrelazamiento de cuestiones de significado con cuestiones de validez” (Habermas, 2010, p.30).

Del constructo comunicativo de la razón que re-significa la discusión sobre la racionalidad y la modernidad, se observan algunas exposiciones que otorgan escenarios propicios para pensar las relaciones entre *hombre-ciencia-mundo*. Asimismo, se hace revisión a las posibles limitaciones que un pensamiento tan fuerte como el habermasiano tiene en la construcción de sentidos profundos extrapolados del eje absoluto de la racionalidad tecno-científica.

Por tanto, es urgente en la hermenéusis habermasiana, situar la modernidad como *proyecto inacabado de la ilustración que configura un tipo de saber científico, por esto también escolar, más allá de los marcos de “sucesión de intereses, tensiones y apuestas de la época, que tenían como objetivo central, llevar progreso”* (Gómez, 2017, p.211), lo cual implica, que la razón instrumental no es la cúspide de un pensar propiamente moderno, sino únicamente uno de los estados de su desarrollo o tal vez una anomalía que surge en los trasuntos de su consolidación. Por esto, el filósofo alemán se toma la tarea de hacer una historia de la discusión, abriendo para ello movimientos conceptuales que le permiten llegar a ese espacio teórico en que se supone debía llegar un pensar diferente, renovado y abierto; no ya desde el binomio progreso-desarrollo propio del interés moderno post-ilustrado, sino en las relaciones intersubjetivas, democráticas y de abierta deliberatividad sobre fenómenos histórico-sociales que acontecen al interior de este espíritu histórico que “se rebela contra las funciones normalizadoras de la tradición; (...) viviendo de la experiencia de rebelarse contra todo cuanto es normativo. Esta revuelta es una forma de neutralizar las pautas de la moralidad y la utilidad” (Habermas, 1985, p.22), otorgando así, una concepción de racionalidad que permita al mundo moderno,

rescatar el avance más importante del proyecto ilustrado, esto es, la capacidad que tiene la razón para comprender, explicar y dialogar al mundo.

Con esto, Habermas intenta desligarse de las posiciones fundacionales de la primera escuela de Frankfurt [Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm entre otros], quienes concebían la modernidad al igual que a la ilustración, un contexto de configuración a la luz del *stablishment* de un sistema metódico-hegemónico que permite al “intelecto vencer la superstición y dominar la naturaleza desencantada” (Adorno y Horkheimer, 2009, p.60) a partir de la experimentación y las analíticas de anticipación propias del conocer técnico dominante; llegando así, a una verdad concreta, desmitificada y comprobable, que permite a su vez, desentrañar positivamente los enigmas del mundo, las formaciones sociales y los individuos para campear hegemónicamente sobre sus destinos.

Tal dibujo de la modernidad construido por el antagonismo filosófico de la escuela de Frankfurt, asimismo desolador y tremebundo con base en el pensar racional moderno discutido por Horkheimer y Adorno en la Dialéctica de la ilustración al “considerarlo una naturaleza que se vuelve contra sí misma, amparada por una razón deformada que, desprovista de su base natural, se identifica a sí misma de forma instrumental” (Lorente, 2012, p.42), será retomado por Habermas, principalmente en la Teoría de la acción comunicativa, para darle a esa razón técnica una antelación humana, de comunicación rupturante en las formas de abierta deliberación.

Por consiguiente, el logos de la razón moderna es discutido a partir de su composición estructural de dominación, debido a que está sustentada sobre valores metodológicos y formularios acerca del conocimiento que experimenta, volviendo a la ciencia un vasallo de

los mecanismos de producción-explotación que positivizan la vida y le otorgan valor de uso. A su vez, este ejercicio objetivista de las ciencias modernas [cientificismo], se sustrae de las experiencias de diversidad propias de los *mundos de vida* (*Lebenswelt*), desconociendo por completo las relaciones simbólicas y existenciales que se tejen para establecer interacciones dialógicas con el mundo del otro, esto es, con el sujeto que sobrepasa al método, a las formas programadas prefiguradas del pensar, preguntar y accionar. Cuestión que Habermas retoma de la fenomenología husserliana, desde la crítica a la “ilusión objetivista, proyectando en las ciencias la imagen de un *en-sí* de hechos estructurados conforme a leyes, encubriendo la constitución de estos, y no permitiendo, por tanto, que se tome conciencia de la imbricación del conocimiento con los intereses del mundo de la vida” (Habermas, 2010, p.165).

Es la expectativa de Habermas, al igual que el proyecto desarrollado por Husserl (2007) desde la experiencia fenomenológica [descriptiva y genética], al constituir una nueva perspectiva de las ciencias sociales, basada esta vez, no en el método técnico-racional del positivismo, sino en la discusión y la constante interpretación-descripción de los fenómenos que van apareciendo a la conciencia sobre los planos de realidad. Haciendo necesario –Habermas–, una reconstitución del logos racional, no desde la visión positiva e imperante de una razón todo-sabedora “que emprenda la resolución de lo humano en lo no humano” (Morey, 2015, p.38), calculadora y estructurante, sino en la inmersión a procesos que son tejidos desde los *mundos de vida* (*Lebenswelt*), como escenarios de relaciones cotidianas que comprometen múltiples sentidos de verdad y no únicamente uno.

Esto supuso la recuperación del proyecto del espíritu moderno, a la luz de una reconstitución de la racionalidad, esta vez no como eje de

dominación, sino como acontecimiento comunicativo que pugna por la interacción con el otro, en la medida de sortear y antagonizar la diversidad de discursos que presenta el mundo social con respecto a las relaciones del binomio de conocimiento *objetividad-subjetividad*. Por esto, las relaciones intersubjetivas de quienes entran a la comunicación deben tener presente los modos de ser para estar-en-el-mundo; lo que implica en los sujetos, una mirada a la cotidianidad como entorno de experiencias significativas que permite la ampliación de puntos de vista que contribuyan a autenticar las elecciones de modos auténticos de existencia; cuestión que hace coyuntural el programa conceptual de una pedagogía que alternativiza la relación comunicación-deliberación-consenso.

Por lo anterior, la acción comunicativa se enfoca ya no “en la discusión sobre la conciencia-objeto-realidad, propia de la dinámica fenomenológica que trata Husserl” (Hernández, 2017, p.34), sino en una forma de entrada comunicativa, pragmática⁷ (Díaz 2007, p.48) a las dimensiones de la cotidianidad como escenario del diálogo significativo donde surgen las expectativas, los discursos y las incertidumbres al campo de discusión social en que tanto conceptos de mundo, como pretensiones de validez [verdades establecidas temporalmente a partir de fuerza argumentativa], “constituyen el armazón formal del que los agentes se sirven en su acción comunicativa para afrontar en su mundo de la vida las situaciones (...) sobre las que resulta necesario llegar a un acuerdo” (Habermas,

7 Decimos pragmática en el sentido sobre el cual la teoría de la acción comunicativa basa sus desarrollos en los actos de habla y las argumentaciones que surgen de ello para abrir la deliberación; lo que implica una relación de entendimiento y comprensión por parte de quienes participan del contexto comunicativo. De ahí que el mundo de la vida juegue un papel fundante, pues el relato de la cotidianidad, su simbólica e imaginarios son centrales en las imágenes que se están construyendo. Precisamente, “es de vital importancia en la teoría habermasiana, su definición del “lenguaje como medio de entendimiento”, pues coloca, en un primer plano, el habla y la interlocución. Es un tipo de racionalidad que pretende, formal y materialmente, construir los medios discursivos que hagan posible desarrollar una racionalidad efectivamente comunicativa, ya que los fines e intereses comunicativos que se presentan en la sociedad, tienen su origen en una intersubjetividad que se basa en las presuposiciones pragmático-formales de los actos de habla” (Díaz Montiel, 2007, p.48)

2010, p.101). De esto se puede inferir, que tanto mundo de vida, como comunicación, reconstituyen el proyecto de inacabada modernidad “en el que, sin renunciar a los valores de la Ilustración, debe ser la racionalidad comunicativa su principal valedor, (...) donde la capacidad de resistencia y transformación pudiera regenerarse a pesar de las circunstancias” (Vila, 2001, p.3); lo cual abre posiciones interesantes para pensar lo moderno desde formas insospechadas, no integradas en los discursos del poder y la explicación, sino en la abierta discusión que entrelaza virtualmente los acuerdos y construye para el mundo de vida escolar, posturas moduladas de verdad que hacen diacrónicos los procesos de enseñanza.

Por consiguiente, una teoría social que no busca la verdad como absoluto y construye procesos en el contacto con los actores inmersos en la interacción, es la propuesta de Habermas para dar sentido a los logros de la modernidad; permitiendo así, un encuentro de imaginarios que se distancian de los aspectos míticos de la pre-modernidad en su necesidad de mezclada conexión epistémica y doxástica, y la razón técnica como agenciamiento, es decir, como “aumento de dimensiones en una multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumentan sus conexiones” (Deleuze y Guattari, 2004, p.14) al interior de las estructuras subjetivas de poder. En razón de esto, tal resurgir de la modernidad se esencia en la diversidad, en el otro como horizonte que permite consensos emergentes para pensar la sociedad y la cultura desde la obtención “de saber valido por la vía de estabilización de solidaridades grupales y por la vía de la formación de actores capaces de responder por sus actos” (Habermas, 2011, p.200), generando así una moral moderna de responsabilidad que se concreta en las esferas público-políticas que ingresan como saber a la arquitectura pedagógica de la propuesta de escuela democrática moderna.

Por tanto, la integración de elementos culturales, sociales e históricos confluente en la subjetividad del hombre moderno, interviene en una dimensión de la racionalidad comunicativa que pugna por desvirtuar los haberes previos del prejuicio, las verdades totales y monológicas, propias de las sociedades míticas; migrando así, a territorios de abierta interacción en que la acción comunicativa aperture “las diversas manifestaciones del multiculturalismo contemporáneo” (Hoyos, 2002, p.212), haciendo así, de las relaciones formativas un agenciamiento más complejo y necesario hacia la construcción de saberes para la enseñanza como reverso a la razón técnica configuradora de la escuela científicista de la modernidad.

Lo encontrado en la propuesta de Habermas permite abrir una *imagen-mundo*⁸ distinta a la entregada por el hacer modernizador, mítico-discursivo, de la razón tecno-científica. En tanto la comunicación y los discursos que surgen en los planos del *mundo de vida* como intención de interactuar formas diversas de pensamiento y acción, aperturan un diálogo crítico de saberes que vuelve perspectiva la pedagogía y por esto, las enseñanzas, mientras articulan:

Un lenguaje crítico para que los educadores analicemos y desarrollemos nuestro discurso y nuestra acción como una forma de política cultural y contestación ideológica, lo cual nos debe permitir analizar y comprender la relación dialéctica existente entre estructura social y acción humana, puesto que los seres humanos no somos considerados entes pasivos de reproducción social, sino creadores de significados, sujetos con capacidad crítica y competencia comunicativa (a la

8 Las imágenes del mundo desde el pensamiento Habermasiano es la manera de relacionar la subjetividad, los entornos sociales y la objetividad mundana, permitiéndole por tanto, complejizar las relaciones de comprensión más allá de las asumidas entre el sujeto y los objetos. Por esto, escribe Habermas: “Las imágenes del mundo son esenciales, en toda su amplitud, para los procesos de entendimiento y socialización en los que los participantes entran en relación tanto con los órdenes del mundo social que les es común y con las vivencias del mundo propio subjetivo, como con los procesos que tienen lugar en el mundo objetivo” (Habermas, 2010, p.93)

manera habermasiana) para la transformación social a través de prácticas emancipatorias (Vila, 2001, p.12).

Por consiguiente, la pedagogía crítica en las formas de la acción comunicativa, busca un punto de fuga a la radical estructura que el logos dominante ejerce sobre los discursos formativos y los saberes para la enseñanza, desde formas alternativas de vincularse a los distintos escenarios de acontecimientos sociales que habitan al interior de los mundos de vida escolar. Por esto, permite salidas distintas a la dualidad hegemónica progreso-desarrollo del primer escenario moderno, constituyendo para esto, formas lejanas a la invención categorial de estructuras que encasillen, colonicen y exploten a los otros, a partir de construcciones de sentidos divergentes desde horizontes ético-políticos que hagan contra-hegemónica la relación escuela, formación, sujeto y enseñanza.

LA EXPERIENCIA DEL ENCUENTRO: INSUFICIENCIA, COMUNICACIÓN Y SINGULARIDAD

Una vez presentado lo concerniente al viraje paradigmático de la acción comunicativa como correlato importante para asumir una contemporaneidad pedagógica, se hace importante, para complejizar aún más estas aproximaciones y exponer una alternativa a la teoría habermasiana; considerando que para el caso de construir una imagen formativa singular, la comunicación, vista en Habermas (2010) como fundamento que intenta rescatar valores modernos a través de orientaciones de sentido, distintas a la racionalidad constituyente de un sujeto histórico de diálogo, que ejerce además, relacionamientos práctico-políticos para resolver problemas al interior del consenso entre partes es insuficiente. En razón de esto, tomamos distancia de tales condicionamientos teóricos, buscando aperturar imágenes de diferencia que en vez de huir de los con-

flictos, los acelere para producir otras perspectivas creativas que hagan de la escuela como mundo, el saber y las enseñanzas, territorios abiertos, libres y sujetos a intempestivas transformacionales de los sentidos educativos campeantes en la actualidad.

Por consiguiente, tales reflexiones expondrán una desarticulación de la comunicación habermasiana como eje total de entendimiento racional, pudiendo por esto, dar paso a una mirada pedagógica que se atenga a lo incierto e intempestivo del pensar alterno en busca de un más allá de los sentidos ocultos de las hermenéuticas de la tradición [retomadas por Habermas], sustentadas sobre posiciones lógico-rationales del consenso como telos de la deliberación, tendientes a solucionar desacuerdos entre pares inter-actuales.

En consecuencia, esta dimensión pedagógica, que es estética, dinámica y afectiva, fruto del recurrir sensible como alternativa a la pura racionalidad, plantea los desarraigos y exilios, propios de un sujeto que experimenta su propia experiencia como pasaje para el tránsito existencial de “una forma siempre singular, finita, inmanente y contingente” (Larrosa, 2003, p.96) que antagonice las *sólidas* pretensiones configuradoras del discurso moderno.

En razón de lo anterior, se buscará una forma alternativa al campar de la razón tanto en sus formas técnico-instrumentales como intersubjetivo-comunicacionales; asumiendo para esto, las consideraciones nietzscheanas acerca de copular y pendular *pensamiento-vida-cuerpo*, entre lógicas emergentes que desarborizan y des-trascendentalizan las relaciones del conocimiento, el lenguaje y la realidad; buscando así, en el encuentro aconteciente de lo desconocido para forzar “al pensamiento a una búsqueda; en lugar de una disposición natural, una incitación fortuita, contingente, tributaria de un encuentro” (Zourabichvili, 2004, p.33), como propuesta para des-

territorializar las configuraciones históricas del pensar formativo y las acciones de enseñanza. Una suerte de drama, de narrativa de lo inesperado e inasible, un método diferente para arrojar al sujeto escolar “al descubrimiento de otros tipos que expresan otras relaciones de fuerzas, al descubrimiento de otra cualidad de la voluntad de poder, capaz de transmutar sus matices demasiado humanos” (Deleuze y Guattari, 2015, p.113).

Por tanto, se indagan formas diversas de controvertir el método, de salir de lo absoluto-calculador, pero también de la unificación consensual comunicativa que compone la racionalidad. Como se ha observado, aun desde la punzante crítica y reconstitución histórica de la modernidad habermasiana, la razón no deja de ser un eje fundacional, indispensable para pensar los entornos y las relaciones de mundo. Por ello, se hace urgente encontrar perspectivas distantes a la aparente rigurosidad de la lógica formal, que decantada en los fundamentos de la acción comunicativa, no supera los principios de identidad, causalidad y tercero excluido, propios de la tradición logicista aristotélica retomada [para bien o para mal] por la filosofía moderna, privilegiando así, la relación del modelo con la copia, de las categorías como límites del conocimiento y los conceptos como unidad de lo múltiple; todo esto confluyente, como menciona Deleuze (2006), en una noción del lenguaje que se encargaba de fijar límites para apaciguar el arrollador y caótico devenir de la realidad.

Diferente a las estipulaciones lógicas descritas en el pasaje anterior, asentadas a su vez, por gran parte de la tradición del pensamiento filosófico y científico occidental, que permitió establecer marcos conceptuales para develar la realidad y sus estructuras [metafísica]; se pretende arrojar el sujeto de aprendizaje a la experiencia de singulares puntos de fuga que desfiguren las naturalezas absolutas

del lenguaje limitante; exponiendo a los sujetos de aprendizaje, a las paradojas y al devenir en aras de crear vínculos diferentes, más abiertos, que desnaturalicen las imágenes dogmáticas que binarizan la identidad para normalizar en la práctica educativa lo que es bueno de lo malo, lo útil de lo inservible y lo relevante de lo que se puede desechar como base del razonar del pensamiento desarrollista occidental.

En consecuencia, es importante precipitar un *anti-método*, una forma de lógica renovada, esto es, con otros sentidos, que no se complazca con la verdad o sus sofismas; pues los principios de validez habermasianos como manera alternativa de interactuar con la verdad, no son más que búsquedas de concreciones, no ya desde lo universal abstracto, sino en la correspondencia de los problemas y los acuerdos ético-morales de los implicados en la acción comunicativa. Por consiguiente, sobre la tradición de la acción comunicativa como imagen de modernidad, persiste una línea, un principio de identidad, también de correspondencia, en toda esta aparente disolución de las verdades históricas, además de una filiación, estructural por cierto, tanto en los discursos, como en los estatutos del pensamiento insistente en tematizar, explicar, organizar y controlar los fenómenos de la vida social.

Si bien Habermas expone su teoría de la acción desde las interacciones emergentes en el *mundo de vida*, no hace otra cosa distinta a tomarla como un campo objetivo de interpretación, un escenario de fenómenos indispensables para que los sujetos puedan establecer la comunicación y así, intersubjetivizar resultados como destino de estabilización. El único abismo singular en esta operación, es el intervalo *abierto en el entre* de los sujetos; aunque las limitaciones (sociales, culturales, históricas) que impone el pensamiento para su discurso, jamás permitirá sobrepasar los límites que impone la

cotidianidad como lugar de acopio para su proceso de comunicación; no existiendo por tanto, puntos de fuga que aceleren la creatividad en relación al devenir, sino líneas sucesivas que interiorizan maneras hegemónicas y sentidos comunes, para indicar objetivamente las formas en que deben ser organizados y recorridos los senderos de la vida social.

Por consiguiente, el acontecimiento formativo de una pedagogía alternativa busca los cortes, rupturas que aperturen al pensamiento más allá de sus límites lógicos de conexión subjetiva; esquivando a partir del pensamiento inventivo, esas relaciones instrumentales del presenciar técnico que se normalizan sobre un conflicto que está destinado a desaparecer en los linderos del acuerdo. Pues siguiendo a Deleuze (2008), “pensar significaría: descubrir nuevas posibilidades de vida (...), la vida que supera los límites que le fija la vida. El pensamiento deja de ser una ratio, la vida deja de ser una reacción” (p.143). De ahí el quiebre, pero también la distancia que tiene este campear teórico con respecto a las bisagras que pragmatizan los conflictos en la intención de los acuerdos.

Así, la condición estética como imagen rescatada del imperio de la razón, para la formación desde el discurso del cuerpo-vida que transfigura un territorio donde habitan máquinas deseantes que hacen del contacto silente y el diálogo, una caja de resonancia que desborda la gramática social de la deliberación y los acuerdos de la propuesta comunicativa habermasiana, primordialmente porque “hablar, es expresar diferencias, distancias, crear perspectivas incompatibles, distinciones, no tomar acuerdos. La función de la comunicación es relacional antes que referencial” (Pardo, 2014, p.154). Interacción que hace del comunicar un proceso de desborde, extralimitación y embriaguez dionisíaca que culmina en instancias singulares de aceleración creativa que reaccionan a la pasmosa lentitud

de la ética deliberativa y la moral consensual como pilares de las buenas maneras democráticas de interacción en el occidente pos ilustrado.

En consecuencia, decimos que la acción comunicativa no despierta posiciones estéticas, debido a que mantiene formas metódicas de reacción y control frente a lo diverso, lo cual significa que el consenso, como *telos* de interacción subjetiva, se está desentrañando lógicamente en los acuerdos sobre lo desconocido, esto es, de poner ante los ojos, de darle forma a eso que surge de la sospecha, del lado oscuro y del drama intempestivo que culmina en el pacto lógico que comienza una batalla con armas de su propio arsenal al buscar poner ante el sentido de unidad común, “una expresión auténtica de una vivencia ejemplar, y en general, como encarnación de una pretensión de autenticidad” (Habermas, 2010, p.45).

Tal pretensión de *autenticidad* no es más que la validación en torno a los acuerdos del juicio sobre la cosa. Lo intersubjetivo de la comunicación es el librar las distancias que produce el conflicto, la prueba sobre la cual el abismo debe ser cerrado cuando la tensión lumínica vence la espesura de su ausencia. Penetrado el conocimiento a la caverna, busca la unidad, el pacto que destierra cualquier tipo de perpendicularidad de las ideas antagónicas sobre los planos de pensamiento de una subjetividad que se hace cada vez más diversa ante la resistencia de unificación; así, la ruptura de la acción comunicativa termina siendo normalizadora, partiente quizás, de “La idea de conversación democrática occidental que entre amigos jamás ha producido concepto alguno” (Deleuze y Guattari, 2015, p.13), expresada por esto, a partir de discursos de autoridad que irrumpen e iluminan los escenarios donde se han contrariado las ideas posibles de una verdad que pretende ser total ante la autenticidad que le otorga el argumento.

El reparo principal a los planteamientos habermasianos, tiene que ver específicamente con el hecho de que no hay una vinculación de los sujetos hablantes hacia el *rizoma*⁹ de la creación conceptual y la experimentación de la cotidianidad como tránsito transformacional de la subjetividad a partir de sensaciones y sensibilidades que contorsionan el saber para darle otros sentidos en la forma acelerada de las paradojas [lógica del sentido], que como potencia del puro devenir, vuelven infinita y multiversa las identidades convocadas al acontecimiento exterminador del “buen sentido como sentido único, pero luego es lo que destruye al sentido común como asignación de identidades fijas” (Deleuze, 1989, p.10).

La invención y la creación conceptual, surgente de la relación paradoja-devenir-acontecimiento, no es algo que germine de los acuerdos o de las relaciones tendientes a promulgar la participación y los consensos del logos democrático inserto por la modernidad en el itinerario escolar; sino un poder que habita en cada quien, una multiplicidad propia de encuentro, potencia que desarrolla estatutos de afección y desarticulación, emergentes en la experiencia para exponer puntos de vista que atraviesan los sentidos desde la configuración de imágenes-pensamiento que constituyen “el suelo absoluto (...) su tierra o su desterritorialización, su fundación sobre los que crea sus conceptos. Haciendo falta ambas cosas, crear los conceptos e instaurar el plano, como son necesarias dos alas o dos aletas” (Deleuze y Guattari, 2015, p.45), para suscitar modos cartográficos y sugerir “rutas interesantes y provocativas para navegar a través y en el caos” (Díaz, 2014, p.119) de lo que fenomenológicamente se nomina realidad.

⁹ Rizoma es un concepto deleuziano que posiciona los trabajos realizados junto al psicoanalista Félix Guattari “Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia” en los años 70. En este sentido, este concepto entra a establecer la desarticulación, el descentramiento, la infinidad de vibraciones y velocidades que están presentes en la realidad; afectando por esto la ciencia, la historia, el arte y por supuesto, la vida.

Entre tanto, tal imagen-pensamiento, que adquiere modos rizomáticos para navegar sobre el caos, no tiene la intención de asir la verdad o de alguna interacción que pueda dar el rumor de la misma; prefiriendo al contrario lo falsario, ilógico y paradójico, entrando en “un territorio distinto, (...) no un espacio único sino la variedad espacial inconexa, desconectada que repele la unificación” (Parra, 2016, p.121). En este sentido, la tarea del pensamiento no es ya la de buscar verdades universales ocultas (parresía), ni de la pedagogía intentar corresponder el saber a las certezas de lo real, sino de manufacturar conceptos, inventar perspectivas que permitan comprender la realidad, desde “el mundo que nosotros hacemos” (Nietzsche, 2011, p.343).

No debe pensarse así, que la alusión a la comprensión del mundo (vista desde Nietzsche) habita únicamente en una interioridad calma, apolínea, que no conecta con los estertores y la embriaguez del afuera, sino que usufructúa solipsismo para validarse, pudiendo conectarse [con el otro] y permitir acuerdos cuya pretensión es salvaguardar lo políticamente correcto por considerar salvajes o pre-modernos, los antagonismos recurrentes. En razón de esto, la comprensión es un inmanente que está tanto en las cosas como en los sujetos; un punto de vista que se contorsiona y revitaliza cuando la línea rígida y extensiva del cartesianismo se inflexiona generando puntos de inclusión¹⁰, de exterioridad (*Dionisios*), donde ocurren las perspectivas que están determinadas cada vez por el territorio corporal y las afecciones que singularizan modos de vida para

¹⁰ La inflexión y la inclusión son conceptos importantísimos en Deleuze para comprender el tema del pliegue en el barroco. Aquí expone la manera cómo es posible, hacer una desviación de la línea cartesiana, permitiendo este ejercicio abrir el punto de vista por fuera de las linealidades preconcebidas de la geometría euclidiana. Sobre la naturaleza de la curva en la inclusión del pliegue escribe Rafael Ayala (2005) “En las curvas que conforman pliegues se puede identificar un punto, el punto de inflexión, que contiene información sobre la naturaleza del pliegue. El punto de inflexión es un punto singular de la curva sin ser un extremo; es decir, sin ser un máximo o un mínimo de la misma. El punto de inflexión constituye un elemento importante para la descripción deleuziana sobre todo en torno al punto de vista o perspectiva” (p.91).

hacer más intensas las relaciones y elecciones de la subjetividad sobre su mundo-devenir.

Es sobre esta base singular-dialógica, que este trabajo intenta abrir caminos de interacción que susciten la invención/creación para hacer cada vez más rica e inesperada las confrontaciones de los diálogos de saberes tendientes a producir acciones formativas. No tratándose hoy de una trama de pura interioridad, bellamente definida que se expulsa al exterior de forma comunicativo-argumental [acción comunicativa], sino de pliegues que se van replegando y desplegando, sobre territorios de contorsión que abren a una geo-filosofía en la relación “entre el territorio y la tierra” (Deleuze y Guattari, 2015, p.86) que permitan pensar al cuerpo-vida, sus contactos, sensaciones e interacciones con el otro.

Se determina por esto, que el mundo escolar como escenario de confluencia existencial, no es el convenio de la unidad comunicativa de la razón que tensa un “hilo sobre un sujeto y un objeto, ni la revolución de uno alrededor del otro” (Deleuze y Guattari, 2015, p.86), sino el estatuto sintiente y sufriente de cuerpos que perciben, interactúan y son afectados por relaciones ontológicas que contrarían y complejizan la aparente estabilidad de estar-en-el-mundo; abriendo en tanto, a condiciones pedagógicas que dialogan y transforman el mundo escolar a partir del trato con lo desconocido, de temple anímicos (*Grundstimmung*) marginales tales como el aburrimiento, la muerte, el sufrimiento (solo por nombrar algunas), que toman un nuevo protagonismo debido a la generación de vibraciones y resonancias que llenan de incertidumbre y diversidad las comunicaciones entre sujeto-inmanencia-devenir.

Esta situación ontológica que surge del relacionamiento con el devenir, es la dimensión crítica reaccionante frente a los estatutos

filosóficos que inmovilizan la realidad para su control: no hay nada en estado pasmoso, “flujos, siempre flujos. Una persona siempre es un corte de flujo, un punto de partida para una producción de flujos y un punto de llegada para una recepción de flujos” (Deleuze, 2005, p.19) replegados/desplegados de acuerdo a las acciones y reacciones que surgen ontológicamente para dar consistencia a las imágenes que se proyectan sobre lo real. Por ello, es improbable aceptar que los acuerdos provenientes de la comunicación sean determinantes para aquietar las pasiones, profundidades, singularidades, rupturas y exorbitancias de esta condición natural de pensamiento. De ahí que el cuerpo entre a desbordar la racionalidad y a instituir otras vibraciones que resuenan de maneras distintas de acuerdo a su conexión con la imaginación y el devenir; lo cual configura un asunto perspectivo de multiplicidad que otorga al pensamiento “la libertad para pensar de otro modo el mundo y sus realidades” (Márquez-Fernández, 2014, p.58).

Tal multiplicidad conceptual expresada por el acontecimiento sobre la acción-comunicación, es absoluta y relativa a la vez a partir de las relaciones intensivas del cuerpo sintiente sobre el territorio al no disponer de acuerdos tendientes a resolver problemas, sino de emergencias para abrir lo desconocido al rizoma que contorsiona los diálogos en el contexto, haciendo así, relativa la relación del concepto respecto a sus componentes al no trascendentalizar los conocimientos y las verdades, pero a su vez, volviendo absoluta la interacción con el territorio de habitación del concepto y sus desarrollos. De ahí que el objetivo sea la creación de nuevas formas de pensar, de conceptualizar y asumir el flujo de realidad desde ópticas que superen los entornos de pura racionalidad que no permiten abrir imágenes-pensamientos diferentes a la construida por la modernidad. Con esto, se pretende en la base de los encuentros formativos en el seno del mundo escolar, las rupturas y prolongacio-

nes que constituyan puntos de vista para acentuar en los sujetos de aprendizaje a través de las enseñanzas, multiplicidades que permitan elecciones de modos de existencia auténticos como horizontes divergentes de acciones/reflexiones pedagógicas alternativas.

Lo anterior hace posible concluir que la base racional del consenso comunicativo habermasiano es anti-rizomática en las maneras fundacionales de una imagen diferente para la formación contemporánea, debido a que busca los puntos fijos, e impide el acontecimiento de las fugas en el horizonte para “cavar otras instancias y construir otros territorios que se abren a una política de los encuentros diversos, intempestivos, significativos y esquizofrénicos del acto de creación” (Raffin, 2008, pp.19-20). Por esto, no hay mayor precedente que la vida, el cuerpo y los desbordes singulares de las afecciones, pues como escribe Agamben (2011), son expresados en la vinculación de “pensamiento, praxis e imaginación (tres cosas que no deberían ser jamás separadas) y convergen en este desafío común: volver posible la vida” (p.16)

CONSIDERACIONES FINALES

En definitiva, este trabajo retomó las ideas de mundo de vida, intersubjetividad y comunicación desde la teoría de la acción habermasiana para aperturar aciertos e insuficiencias en aras de construir una imagen pedagógica alternativa que pudiese rupturar el paradigma tecno-instrumental de la razón moderna, estableciendo así, posiciones de deliberación tendientes a la resolución de problemáticas sociales a partir de una hermenéutica comunicativa para el mundo escolar desde las morales del consenso en la relación cruzada e interactuante de las subjetividades (intersubjetividad); lo que incita desde el mundo de vida, una relación más profunda acerca de los principios de validez (verdad), a partir de los cuales, deben movilizarse las sociedades modernas.

También fue posible reflexionar, que si bien la teoría de Habermas abre una nueva profundidad en la discusión acerca de la modernidad desde la *acción comunicativa como alternativa paradigmática para rescatar el espíritu histórico del razonar-técnico*; pensamos que sus perspectivas no son suficientes para despertar una *pedagogía singular que recurra al cuerpo y los afectos* como elementos constituyentes de una geografía que soporte el desplazamiento de puntos de vista que exciten una estética que contra-hegemonice las ideas y acciones formativas del discurso hegemónico de la modernidad que hace de la escuela uno de sus dispositivos esenciales de condicionamiento subjetivo.

Lo determinado hasta el momento permite exponer un aporte teórico que se encuentre distinto a las filosofías y teorías de la racionalidad sobre las cuales se configuran las bases de la razón pedagógica, pretendiendo por esto, establecer una logicidad diferente, de aperturas, digresiones, contrastes, sobrevuelos y profundidades que permitan la aparición de procesos de singularidad; ya no buscando las verdades subjetivadas por la tradición histórica que se vuelven sentido común a partir de la trazabilidad de caminos que sacan de la caverna y permiten un encuentro objetivo con la iluminación; proponiendo al contrario, desde esta dimensión alternativa, el hallazgo que contrasta en un sistema sintiente de muchos caminos, cavernas, luces y oscuridades desde el rizoma que se multiplica y ruptora al generar nuevos territorios susceptibles de lecturas cartográficas diversas. Una pedagogía del encuentro es un mapa con múltiples entradas, de métodos emergentes y senderos aún por conocer; asunto que diríamos con Volpi (2012, p.173), es una pedagogía de “Penélope que deshace (*analýei*) incesantemente su tela, porque no sabe si Ulises retornará.”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (2009). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Agamben, G. (2011). *El sacramento del lenguaje. Arqueología del juramento*. Valencia, España: Editorial Pre-textos.
- Ayala, R. (2005). Deleuze y los pliegues del pensamiento: Leibniz y el barroco. *Pensamiento. Papeles de Filosofía*, 04.
- Cadreja, M. (1990). John Dewey: Propuesta de un modelo educativo: I. Fundamentos. *Revista Aula Abierta*, (55), 61-87.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas: Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: España. Editorial Pre-textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2015). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Deleuze, G. (1989). *La lógica del sentido*. España: Editorial Paidós.
- Deleuze, G. (2005). *Derrames: entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Deleuze, G. (2006). *Diferencia y repetición* (Trad. M. Silva Delpy y H. Beccacece). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Deleuze, G. (2008). *Nietzsche y la filosofía*. Buenos Aires: Editorial Anagrama.
- Díaz Montiel, Z. (2007). J. Habermas: Lenguaje y diálogo, el rol del entendimiento intersubjetivo en la sociedad moderna. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, 12(39), 47-72.
- Díaz, E. (2014). *La investigación atravesada por devenires, capítulo de libro. Gilles Deleuze y la ciencia. Modulaciones pedagógicas II*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Gómez, J. (2017). Migración curricular y sentido pedagógico: senderos y perspectivas para una re-significación educativa. En J.D., Hernández-Albarracín, J.J., Garavito, R.A., Torrado, J.P. Salazar, y J.F. Espinosa, (Eds.). *Encrucijadas pedagógicas: Resignificación, emergencias y praxis educativa* (pp.209-240). Maracaibo, Venezuela. Ediciones Universidad del Zulia.

- Habermas, J. (1985). *La modernidad como un proyecto incompleto*. España: Editorial Kairos.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Habermas, J. (2011). *Escritos filosóficos*. México: Editorial Paidós.
- Hernández Albarracín, J. D. (2017). Migración curricular y sentido pedagógico: senderos y perspectivas para una re-significación educativa. En J.D., Hernández, J.J., Garavito, R.A., Torrado, J.P. Salazar y J.F. Espinosa, (Eds.), *Encrucijadas pedagógicas: Re-significación, emergencias y praxis educativa* (pp.25-66). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia.
- Hoyos, G. (2002). La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión. Bogotá, Colombia: ARFO editores e impresores.
- Husserl, E. (2007). *La filosofía como ciencia estricta*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Terramar.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Lorente, P. (2012). La evolución de la Teoría Crítica. Reflexiones y digresiones sobre su vigencia para una educación crítica. *Revista Con-ciencia Social*, 16, 37-55.
- Márquez-Fernández, A. (2014). "Pensar Com Os Sentimentos" En: Brasil: ed:Nova Harmonia.
- Morey, M. (2015). *Foucault y Derrida. Pensamiento francés contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonal letra Alcompas.
- Nietzsche, F. (2011). *Obras completas: volumen I*. Madrid, España: Editorial Tecnos.
- Pardo, J. L. (2014). A propósito de Deleuze. Madrid, España: Editorial Pre-textos.
- Parra, J. D. (2016). *David Lynch y el devenir cine de la filosofía*. Medellín, Colombia: Instituto Tecnológico Metropolitano.

- Parra-Mosquera, C. A. (2016). La escolarización de los saberes: un escenario relevante para rastrear y comprender algunos problemas sociales y humanos contemporáneos. *Magis, revista internacional de investigación en educación*, 8(17), 179-186.
- Raffin, M. (2008) El pensamiento de Gilles Deleuze y Michel Foucault en cuestión. *Revista Lecciones y Ensayos*, 85, 17-44.
- Safranski, R. (2007). Un maestro para Alemania, Traducción Raúl Gabás. Madrid, España: Editorial Tusquets.
- Sartre, J. P. (1963). *Crítica de la razón dialéctica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lozada.
- Vila, E. (2001). Racionalidad, diálogo y acción: Habermas y la pedagogía crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3).
- Volpi, F. (2012). *Nihilismo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siruela.
- Zourabichvili, F. (2004). *Deleuze. Una filosofía del acontecimiento*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Cómo citar este artículo:

Hernández Albarracín, J.D., & Navarro Díaz, L.R. (2018). Acción comunicativa y singularidad pedagógica: apuntes divergentes para una nueva relación hermenéutica. En J. D. Hernández Albarracín., y M.L. Peñaranda Gómez. (Eds.), *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar* (pp.59-84). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO III

Quais as potencialidades da filosofia como ensino em nossa América*

Carla Patricia Da Silva¹

* Capítulo construído a partir de resultados marginales de la tesis de su doctorado Educación con énfasis en juventud, infancia y educación de la Universidad Estatal de Rio de Janeiro - Brasil.

¹ Licenciada en filosofía, Especialista en filosofía contemporánea y Magíster en educación con énfasis en Filosofía de la Universidad Federal de Alagoas, Brasil. Doctoranda en Educación con énfasis en juventud, infancia y educación de la Universidad Estatal de Rio de Janeiro, Brasil.
carlaphilos@hotmail.com

RESUMO

Este texto se situa em torno de uma filosofia cujas intenções ganham força porque os pensamentos que se seguem são revelados não como quem quer simplesmente ensinar, mas, sobretudo, como quem deseja aprender com uma filosofia que se coloca infantilmente e, assim, nos desafia a pensar e a viver nesta inquietude entre filosofia e educação em nossa América. Os pensamentos que ocupam este texto são revelados como uma escrita infantil. O que pretendemos com ele? Propor algumas ideias de modo que possibilitem pensar o ofício da filosofia e do filósofo em nosso território. Com este material, temos duas questões importantes que nos ocupam nesta escrita, cujo objetivo é pensar uma relação de parentesco entre filosofia e educação. Desse modo, levantamos as seguintes perguntas: 1) O que de educação existe na filosofia? e 2) O que de filosofia existe na educação? Para nos ajudar, pensamos com o Sócrates do filósofo argentino Walter Omar Kohan e o espírito intempestivo do filósofo alemão Friedrich Nietzsche.

Palavras chave: filosofia, filósofo, sócrates-nietzsche, ensino.

RESUMEN

Este texto se sitúa en torno a una filosofía cuyas intenciones ganan fuerza porque los pensamientos que siguen no se revelan no como quien quiere simplemente enseñar, sino sobre todo como quien desea aprender con una filosofía que se coloca infantilmente y así desafiarnos a pensar y vivir en esta inquietud entre filosofía y educación en nuestra América. Los pensamientos que ocupan este texto se revelan como una escritura infantil. ¿Qué pretendemos con él? Proponer algunas ideas de modo que posibiliten pensar el oficio de la filosofía y del filósofo en nuestro territorio. Con este material, tenemos dos cuestiones importantes que nos ocupan en esta escritura, cuyo objetivo es pensar una relación de parentesco entre filosofía y educación. De ese modo, planteamos las siguientes preguntas: 1) ¿qué de educación tiene en la filosofía? Y 2) ¿qué filosofía tiene en la educación? Para ayudarnos, pensamos con el Sócrates del filósofo argentino Walter Omar Kohan y el espíritu arrebatador del filósofo alemán Friedrich Nietzsche.

Palabras clave: filosofía, filósofo, sócrates-nietzsche, enseñanza.

WHAT ARE THE POTENTIAL OF PHILOSOPHY AS TEACHING IN OUR AMERICA?

ABSTRACT

This text is based around a philosophy whose intentions gain strength because the thoughts that follow are not revealed not as those who simply want to teach, but above all as those who wish to learn with a philosophy that is placed childishly and thus challenge us to think and live in this concern between philosophy and education in our America. The thoughts that occupy this text are revealed as a child's writing. What do we want with him? Propose some ideas in a way that makes it possible to think the craft of philosophy and the philosopher in our territory. With this material, we have two important issues that occupy us in this writing, whose objective is to think about a kinship relationship between philosophy and education. In this way, we pose the following questions: 1) what is your education in philosophy? And 2) what philosophy do you have in education? To help us, we think with the Socrates of the Argentine philosopher Walter Omar Kohan and the sweeping spirit of the German philosopher Friedrich Nietzsche.

Keywords: philosophy, philosopher, socrates-nietzsche, ensino.

O QUE FAZ A FILOSOFIA? O TRABALHO COMO VIDA, A VIDA COMO TRABALHO

A filosofia escapa a todas as pretensões de captura, inclusive as que surgem desde a própria filosofia. Como conceito e como instituição, ela resiste às pretensões de seu fechamento, de sua totalização ou universalização. Não há como encerrar num único lugar a filosofia e sua prática, seu movimento histórico, seu devir intempestivo, o que se faz em seu nome. (Kohan, 2012, p.157).

Filosofar a educação em nossa América nos exige um trabalho atento e, portanto, profundo, singular. Ao mesmo tempo, refletir a filosofia como educação em nossa América, não somente a partir da sua tradição, reivindica um trabalho rigoroso do qual este texto não comporta pelo espaço que ele dispõe e, sobretudo, pelas pecu-

liaridades que a temática exige. É neste sentido que não pretendo fazer uma leitura da filosofia e da educação na América Latina a partir dos filósofos Sócrates e Nietzsche. Nem mesmo do filósofo argentino Walter Omar Kohan. Neste sentido, quero dizer que este texto busca um certo distanciamento enquanto posição que permite pensar *com* eles sem pensar como eles. Meu intuito, portanto, é provocar algumas dúvidas em torno daquilo que fazemos (professores/as de filosofia e outros/as) quando nos dispomos a viver filosoficamente no contexto de escolas latino-americanas.

Dito isto, tenho observado que ao longo das narrativas filosóficas, a tessitura teórica que os filósofos nos dispõem em torno dos seus objetos e de suas investigações é ampla e complexa. Dos Pré-socráticos às reflexões atuais, temos observado o modo como os filósofos, em cada tempo e lugar, têm estabelecido relação com o conhecimento, com o mundo. Seja o mundo da *physis* ou da *pólis*, o legado que a filosofia nos deixa é tão grandioso que as mais diversas áreas do saber raramente deixam de se reportar a ela para aprofundar ou desenvolver seus objetos de estudos. Aqui não vamos adentrar as questões do Método que cada área do conhecimento cria ou se apropria para suas investigações. Contudo, desde a antiguidade, filosofia e educação possuem relações bastante estreitas. No entanto, diante de tamanha influência, logo nos deparamos com discursos que questionam sobre a função da filosofia em contextos educativos, mas também e, sobretudo, sua legitimidade; nestes espaços, os questionamentos também não são diferentes. Em um mundo em que a validade e seu oposto são determinados pelo valor econômico, o lugar da filosofia passa a ser um não lugar porque ela parece não abrir mão de escapar a todas as formas de encarceramento daquilo que ela ainda é: um enigma.

No entanto, a importância dela é inegável frente às descobertas e aprimoramentos que a humanidade tem construído e desenvolvido, seja nas ciências formais, experimentais, na política, nas artes, na educação e também nas áreas técnicas. Logo, a filosofia tem uma íntima relação com conhecimento, mas tem, no não saber, uma afirmação incansável para saber. Assim, interessa à filosofia não apenas o saber como início e fim para o que chamamos de ensino e aprendizagem, mas o processo do saber, da relação que se estabelece com ele. Neste contexto, no entanto, o não saber, legitima um lugar importante para uma educação filosófica, na história do conhecimento, inaugurada pela filosofia de Sócrates.

Mas lembremo-nos das três áreas ou dos três tipos de teóricos que condenaram a filosofia ao condenar Sócrates como corruptor dos valores da *pólis* grega. São eles: o político, o poeta e o técnico ou artesão. Inimigos da filosofia e do filósofo, colocam –se como donos do saber, não apresentando, desse modo, uma característica importante na filosofia– a constante disponibilidade para se surpreender e se indagar.

No texto *Apologia de Sócrates*, Sócrates conta na sua defesa que, depois de seu amigo Querefonte ter ouvido do oráculo que não havia ninguém mais sábio do que ele em Atenas, saiu a pesquisar o que sabiam os homens considerados os mais sábios de Atenas, no sentido de entender o que o diferenciava dos demais para que o oráculo o considerasse mais sábio do que eles. No entanto, Sócrates descobre três tipos de sábios que pensam saber e, ao mesmo tempo, os primeiros (políticos) ignoram que de fato seus saberes são aparência de saber e que eles não sabem sobre o que pensam saber; os segundos (os poetas) reproduzem um saber que não é deles e que não podem dar razão; e um terceiro (os artesãos) que, sim, sabe sobre um assunto ao pretender que esse saber pequeno

se estenda às outras coisas, sobretudo às coisas mais importantes. Com isso, Sócrates descobre que os sábios que o condenam não têm legitimidade para fazê-lo.

Para melhor explorar a maneira como Sócrates percebe a fragilidade das áreas de saber e dos sábios em Atenas, no sentido de adentrarmos as conclusões a que ele chega com sua pesquisa, trazemos os primeiros argumentos com que Sócrates se defende. Sua organização nos situa do engano da sua acusação, quando nos revela não só quem o condena, mas a relação que seus acusadores estabelecem com o saber.

Sobre os políticos, Sócrates faz as seguintes observações:

[...] basta dizer que era um dos políticos, enfim, este com que, analisando e raciocinando em conjunto, fiz a experiência que irei descrever-vos, e este homem aparentava ser sábio, no entender de muitas pessoas e especialmente de si mesmo, mas talvez não o fosse de verdade. Procurei fazê-lo compreender que embora se julgasse sábio, não o era. Em vista disso, a partir daquele momento, não só ele passou a me odiar, como também muitos dos que se encontravam presentes. Afastei-me dali e cheguei à conclusão de que era mais sábio que aquele homem, neste sentido, que nós, eu e ele, podíamos não saber nada de bom, nem belo, mas aquele acreditava saber e não sabia, enquanto eu, ao contrário, como não sabia, também não julgava saber, e tive a impressão de que, ao menos numa pequena coisa, fosse mais sábio que ele, ou seja, porque não sei, nem acredito sabê-lo. (Platão, 1999, p.71)

Sobre os poetas:

[...] tanto os que escreviam ditirambos e tragédias como os demais, convencido de que diante daqueles confirmaria minha ignorância e sua superioridade. Peguei suas melhores poesias, as que considerava

mais bem construídas, e indaguei aos próprios poetas o que eles pretendiam dizer; porque, desta maneira, aprenderia alguma coisa com eles. [...] Resumindo, todas as outras pessoas presentes discorriam melhor a respeito do que os poetas haviam escrito que os próprios autores; diante disto, descobri que não era por algum tipo de sabedoria que eles faziam versos, mas por uma propensão à inspiração natural que eu desconheço, como os advinhos e vaticinadores, que dizem de fato muitas coisas belas, mas não conhecem nada do que dizem, aproximadamente o mesmo, e isto eu aprendi com clareza. É o que ocorre entre os poetas. E compreendo também que os poetas, pelo fato de fazerem poesias, julgavam-se os mais sábios dos homens até mesmo em outras coisas em que realmente não o eram. Então afastei-me deles, com a certeza de ser mais sábio que eles, pelo mesmo motivo que era mais que os políticos. (Platão, 1999, p.72)

Os artesão:

[...] ó atenienses, também [...] apresentavam o mesmo defeito dos poetas: por conhecerem muito bem sua arte, cada um deles se julgava extremamente sábio, até mesmo em outros assuntos de maior realce e dificuldade, e este importante defeito deslustrava toda sua sabedoria. De forma que eu, em nome do oráculo, indaguei a mim mesmo se deveria permanecer tal como era, nem sabedor de minha sabedoria, nem ignorante de minha ignorância, ou ser ambas as coisas como eles, e respondi a mim e ao oráculo que convinha continuar tal qual era. (Platão, 1999, p.73)

Em virtude desta pesquisa, a filosofia de Sócrates mostra, em sua defesa, que o verdadeiro saber consiste em saber o que não se sabe. Esta primeira “lição” em filosofia é profundamente importante em educação. Primeiramente, porque põe a dúvida como o princípio e o exercício que impulsionam o desejo da descoberta, ainda que ela não seja definitiva. Segundo, porque mostra a potenciali-

dade que a filosofia tem como cuidado de si e dos outros. Terceiro, porque permite desconfiar dos que se dizem sábios. Sem dúvida, estas posturas diferem a filosofia e o verdadeiro filósofo das outras formas e posturas de saberes, referenciados por Sócrates.

Ser professor/a de filosofia é ouvir com muita frequência a conhecida frase “Só sei que nada sei” quando alguém quer desqualificar ou fugir de uma discussão que exige um pouco mais de reflexão. Esta frase ganhou um tom negativo para a filosofia devido a avaliações apressadas, no sentido de que ela não tem preocupação com a verdade. Tendo como referência este raciocínio, interessa à filosofia muito mais o não saber do que a verdade do saber. No entanto, o que Sócrates parece questionar é a certeza do conhecimento a qualquer custo e que o não saber é importante na medida em que os sujeitos se exercitem numa relação afetiva com o pensamento.

De fato, a certeza condenou Sócrates. Condenou a filosofia e seu ofício porque, segundo o oráculo, Sócrates “[...] é efetivamente o ateniense mais sábio porque é o único que sabe da própria ignorância [...]” (Kohan, 2009, p.23). Por isso, a certeza incomoda Sócrates, incomoda também a filosofia. Assim, “[...] A questão principal passa pela relação que temos com a ignorância. Alguns a negam. Ignoram-na. Esse é o principal defeito de um ser humano, parece querer dizer a Sócrates ignorar sua ignorância [...]” (ibidem, p.25). Ao ignorar sua ignorância, fingem saber e, com isso, ignoram toda a busca. Em consequência disso, “[...] fecham-se a poder saber o que de fato ignoram. Obstruem toda busca. Como se fosse pouco, quando alguém lhes mostra suas ilusões, reagem violentamente, como fizeram contra Sócrates” (ibidem, p.25). Todavia, apesar da tentativa de silenciamento da ignorância, a filosofia e o filósofo, na pessoa de Sócrates:

[...] são um exemplo de resistência a esses embates externos e ten-

tações internas. É a afirmação de um lugar desde onde problematizar os saberes com os quais a filosofia se encontra. O lugar que ele define para a filosofia é, significativamente, cativante, o de uma relação com o saber e seu duplo, a ignorância. Com efeito, Sócrates não concebe a filosofia como um saber, mas como uma relação com o saber, com base na qual uma série de práticas podem se desenvolver. A filosofia é, para Sócrates, algo assim como uma condição para poder desdobrar certo caminho no saber. É possível afirmar, então, que o mito da ignorância de Sócrates é também o mito da filosofia e dos que a ensinam, na medida em que Sócrates assimila seu modo de vida ao de “todos os que filosofam”. (Apoloia de Sócrates, 23d) (Kohan, 2009, p. 24)

O que nos parece curioso é que, apesar de tudo, ela ainda continue respirando, viva e ativa. É neste contexto que faz muito sentido perguntar pelo ofício da filosofia em nossa América, porque é uma tentativa de sua própria leitura para que procuremos, sobretudo, outra dimensão da realidade educativa presente em nosso território, além das necessidades utilitárias em que o mundo a coloca.

Neste contexto, tal como um artista, a filosofia vem tentando trabalhar, ao longo do tempo, com várias possibilidades de interpretações, porque incomoda ao filósofo o imobilismo das coisas prontas em educação. Portanto, é inevitável não observar o fato de que não existem dois quando se trata da filosofia e do filósofo. Ambos se confundem em muitos momentos porque a vida do filósofo, inevitavelmente, é cruzada pelo seu ofício, tornando-se um. Portanto, perguntar o que faz a filosofia é também perguntar o que faz o filósofo. Se há um ofício para a filosofia, cabe ao filósofo dizê-lo. Daí o caráter íntimo que a filosofia exerce, inevitavelmente, quando pensa com outros.

O filósofo é aquele que não apenas escreve quando pensa filoso-

ficamente, mas dispõe da própria vida para que ela faça sentido², a fim de se aproximar cada vez mais da sabedoria e da felicidade. De acordo com este raciocínio, a filosofia e o filósofo são inúteis, já que o tipo de sabedoria e felicidade a que almejam não promove nenhuma mudança imediata de ordem prática.

Sobre a íntima relação entre a filosofia e o filósofo, a vida é uma corda estendida entre os dois. Neste contexto, é inevitável aproximar Sócrates desta reflexão quando se trata de pensar a vida do filósofo. Assim, encontramos no filósofo ateniense um destes exemplos em que sua vida é a própria filosofia e a filosofia é a sua própria vida. Encontramos em Sócrates um tipo de filósofo que não escreve (o que é bastante curioso), mas fala. Fala bastante. Mas não fala de qualquer modo. Em consequência disso, Sócrates cria uma função para a filosofia, que até os nossos dias é difícil para qualquer professor de filosofia não assumir: falar *para* e *com* outros. Neste momento:

[...] Também vale a pena destacar o que Sócrates não ensina: nada que esteja fora de sua vida e de sua forma de vivê-la; não há uma doutrina externa, nem própria nem muito menos a de um terceiro; não há uma instância alheia ao próprio pensamento que seria “baixada” didaticamente. A própria vida é a sua filosofia e sua didática. Nada há para ensinar a não ser mostrar certo modo de andar pela vida. (Kohan, 2009, p.31).

Nota-se, em Kohan (2009), que a vida do filósofo é o motor que movimenta todo o seu pensar filosófico. Neste sentido, a vida como fala, como pensamento, é o lugar que marca a possibilidade de

² Não iremos nos ocupar, neste modesto texto, das interpretações que foram construídas para a questão do Sentido na história do pensamento filosófico. A palavra Sentido é colocada neste trabalho para significar o esforço do filósofo em construir caminhos que o levem a alcançar o cuidado de si, no sentido socrático. Sobre a questão do Sentido, em Sócrates, o filósofo Kohan (2009) escreve: “[...] O que Sócrates empreende é uma busca de sentido, e o modo de realizá-la é a interrogação de si e dos outros”. (p.21)

ensinar aos outros. Pensar a vida como didática em filosofia permite que também pensemos sobre qual vida o filósofo ateniense vive. A vida de Sócrates foi cercada por muitos jovens, todos movidos pela atmosfera da cidade, das ruínas que tinham no exercício de filosofar uma forma de materializar a filosofia, cujo objeto é fazer pensar, mas não pensar de qualquer modo. Interpelava aos que se julgavam entender assuntos que para sua filosofia são bastante caros. O que é a virtude? O que é a justiça? O que são a coragem e a covardia? O que é a beleza? No entanto, Sócrates não dispunha de aulas, dialogava, conversava.

Para dialogar, o método socrático tem dois instrumentos de investigação de modo que procura estabelecer uma relação ativa com o conhecimento. Tais instrumentos, por sua vez, são revelados nos diálogos, como uma tentativa de explicitar melhor o conceito. No entanto, o método socrático que dispõe de elementos como a ironia e a maiêutica, apesar de ter objetivos muito claros, nem sempre leva a uma conclusão. Por outro lado, Sócrates abre a possibilidade do abandono da *dóxa* para o encontro com a *episteme*, em oposição à opinião apressada, muitas vezes, proferida por seus interlocutores.

Desse modo, vemos que “[...] Sócrates não concebe a filosofia como um saber, mas como uma relação com o saber, com base na qual uma série de práticas podem se desenvolver” (Kohan, 2009, p.24). Desta relação com o saber que precisa de outros para desenvolver-se, aprofundar-se, Sócrates, segundo Kohan (2009), conceitua a filosofia que nasce dessa tensão entre ensinante e aprendizes, da seguinte maneira: “[...] A filosofia é, para Sócrates, algo assim como uma condição para poder desdobrar certo caminho no saber. [...]” (ibidem, 2009, p.24).

Este exercício nos parece importante porque é um exercício de

escuta de si e do outro, que permite repensar os próprios pensamentos. Assim, considerando o exercício teórico, sobretudo, rigoroso e radical, que caracteriza o pensamento filosófico, a fala aparece como um oxigênio que permite à filosofia continuar ativa, não somente na vida do filósofo, mas também na vida dos que se dispõem a pensar com ela.

Sem propósito pedagógico, o filósofo ateniense cria uma espécie de escola, não qualquer escola, ou uma institucional, ou num prédio fechado. Com Sócrates, a filosofia ensina que a escola não é um lugar que se pretende como condição para ensinar o que as pessoas ainda não sabem, mas saberão. A escola socrática afirma a ignorância como potência da sabedoria. Nesta escola, considerar-se sábio é sinônimo de impotência, preguiça, não amor ao saber. No entanto, ao contrário, o não sábio é o homem ativo, pois sabe da sua ignorância. Essa inversão na ordem do saber, em que o filósofo outorga à ignorância autoridade, é infinitamente grande. Neste contexto, segundo Kohan (2009), “[...] o ignorante sabe; o sábio ignora. Tamanho sacrilégio. A ignorância não é o que parece, somente uma negatividade, pode ser todo o contrário, a afirmação que torna possível o saber, o pensamento, enfim, uma vida digna para os seres humanos” (pp.25-26). Todavia, esta “pedagogia socrática” é uma desonra para os sistemas de ensino de grande parte das escolas em nosso território porque afirmar a ignorância não parece uma pedagogia que sirva aos interesses externos ao próprio sujeito do conhecimento.

Examinar, refutar, questionar, viver filosoficamente é o que a filosofia faz, é o ofício do filósofo:

Essa é uma questão que pode interessar profundamente a um professor de filosofia, sem importar seu tempo e seu lugar: a filosofia, ao menos à la Sócrates, não pode não ser educativa; viver uma vida filo-

sófica exige haver-se com o pensamento dos outros e intervir sobre ele. Não há como viver a filosofia de Sócrates sem que, de certa forma, outros a vivam, sem pretender educar o pensamento. [...] A própria vida é a filosofia e sua didática. Nada há para ensinar a não ser mostrar certo modo de andar pela vida. (Kohan, 2009, pp.30-31)

Sócrates ensina que ensinar filosofia implica muita responsabilidade. Ela não pode ser ensinada de qualquer modo, assim como a vida não pode ser vivida de qualquer maneira. A filosofia como ensino é educativa, mas não qualquer educação. Ensinar filosofia exige não apenas fazer filosofia, se pensarmos que fazer tem relação unicamente com o pensamento. Sócrates ensina que a filosofia como ensino exige prática e vivência. Mais uma vez, a filosofia e a vida do filósofo são indissociáveis. Por isso, praticá-la é arriscado. Praticar filosofia não é uma atividade solitária para Sócrates. A filosofia necessita de outros. Assim, a filosofia como ensino é uma atividade que não apenas atravessa a vida do filósofo, mas a vida de outros.

Por certo, falar sobre a filosofia e seu ofício é falar também sobre educação; sobre a tensão que é se posicionar como mestre e querer sê-lo; tamanho amor, tamanha intimidade, tamanha responsabilidade. Há muito de escola na filosofia, mas, em filosofia, a escola não é um lugar onde se dissimulam saberes. Na escola que há na filosofia aqui apresentada “[...] nada há para ensinar a não ser mostrar certo modo de andar pela vida [...]” (Kohan, 2009, p.31).

DO FILÓSOFO GENEALOGISTA AO FILÓSOFO PROFESSOR

É, no mínimo, extravagante pôr neste mesmo lugar dois filósofos de estilos tão diferentes. É sabido que Sócrates ou o socratismo são, talvez, os maiores alvos de críticas presentes na filosofia de Niet-

zsche. No entanto, em muitos momentos, o filósofo alemão transparece certa admiração por esta figura que, como vimos, marcou profundamente a história da filosofia. Ambos, de fato, são filósofos situados em contextos bastante diferentes. Sócrates viveu na Grécia-Atenas entre 470 a. C.-399 a. C. e Nietzsche, na Alemanha entre 1844-1900. Sócrates viveu rodeado de pessoas. Nietzsche preferiu a sua própria companhia. Sócrates nada escreveu. Nietzsche escreveu bastante, mas poucos quiseram ler seus escritos. Sócrates teve uma esposa, filhos. Nietzsche sofreu por amor não correspondido. Viveu grande parte da vida com a mãe e a irmã. Sócrates tinha muitos seguidores e gostava de tê-los. Nietzsche teve pouquíssimos admiradores e não quis ser seguido. Sócrates saiu pouco de sua cidade. Nietzsche viajou muito por várias cidades. Nietzsche foi professor de escola e universidade. Sócrates foi professor das praças. Nietzsche foi um louco. Sócrates, um racionalista. Sócrates morreu lúcido, com todos os seus discípulos à volta lamentando profundamente sua morte. Nietzsche morreu “demente”, solitário em um quarto.

O modo de vida destes dois filósofos é muito diferente. E estas diferenças, inevitavelmente, aparecem no filosofar de cada um. No entanto, o que os aproxima é o modo como marcam a história do pensamento filosófico. Impossível passar pela história da filosofia e ignorá-los. Não obstante, ensinam que ensinar em filosofia é muito perigoso, uma vez que exige vivê-la, praticá-la, ainda que o preço a pagar seja com a própria vida. Trazê-los neste trabalho, portanto, é uma tentativa de mostrar o que dissemos na introdução sobre o enigma que é a filosofia. Com este signo, “A filosofia escapa a todas as pretensões de captura, inclusive as que surgem desde a própria filosofia. [...] Não há como encerrar num único lugar a filosofia e sua prática, seu movimento histórico, seu devir intempestivo, o que se faz em seu nome” (Kohan, 2012, p.157).

Muito infantil e, por isso, muito rico este olhar, porque ele não prescreve a tradição filosófica como uma área de conhecimento fechada em si mesma, segura de si. Pelo contrário este filósofo parece nos exigir certo trato e um olhar alargador quando se trata de colocar o artigo definido “a” para classificá-la. Por certo, nos convida a inserir o artigo indefinido “uma” para ampliar o trabalho com uma área que não aceita capturas fechadas de sentido. Em consequência disso, “[...] É bom perceber que, mesmo com sua aparência sofisticada e impenetrável, essa filosofia instituída é “apenas” um dispositivo arbitrário e contingente, com uma história que pode ser estudada, compreendida, transformada” (KOHAN, 2012, p.17).

Nietzsche (2003) lançou estes mesmos olhares à filosofia. Kohan (2012) e Nietzsche em seu século são filósofos trágicos e raros, por pensarem a filosofia pela pluralidade, não, unicamente, pela universalidade. Por isso, muitas vezes são incompreendidos, parecendo ocupar um não lugar na história da filosofia. Entre tantos adjetivos dados a Nietzsche e à sua filosofia, trágico é o que melhor nos parece sintetizar a explosão que este filósofo traz à modernidade.

Apesar de ser pouco compreendido por seus contemporâneos, deixou como legado para a filosofia, um modo de filosofar muito claro. Ou seja, toda a sua filosofia é, fundamentalmente, a crítica mais radical dos valores e do sentido do seu tempo. Na condição não de juiz, mas de genealogista, o filósofo tem como ofício escavar o valor da origem e a origem dos valores. Por outro lado, mostrar que a questão do sentido não tem sentido algum, uma vez que há sempre uma multiplicidade de sentidos. Como um genealogista, entende que a questão fundante da filosofia não é apenas de interpretação da origem dos valores, mas de avaliação. A filosofia, portanto, só tem sentido se pensada nesta dimensão. Desse modo, pensar a filosofia como instrumento de avaliação dos valores e do sentido, em Nietzsche, é uma ação que confere ao ofício do filósofo

um modo de existência ativa. Portanto, não reativa ou ressentida. Atacar os valores não tem relação com os sentimentos de vingança ou rancor. Pelo contrário. Tem relação com certo modo criativo de avaliar, que revela a mais alta conquista da filosofia - a de não renunciar à sua infância. Esta é a sua maturação.

Sobre o exposto, o filósofo Gilles Deleuze (1976) escreve que, em Nietzsche, “[...] O pluralismo é a maneira de pensar propriamente filosófica [...]” (Deleuze, 1976, p.5), cujo objetivo é o seguinte: “[...] Nietzsche espera muitas coisas desta concepção de genealogia: uma nova organização das ciências, uma nova organização da filosofia, uma determinação dos valores do futuro” (p.4). Por isso, toda a sua filosofia é um pensar a marteladas.

Filosofar com o martelo é como uma criança que desmonta um enorme quebra-cabeça no sentido de entender quais valores o constituem. No entanto, a questão do valor não está simplesmente na origem. Se o trabalho de escavar a origem dos valores está no entendimento de que a questão do sentido nada mais é do que uma infinidade dele, em Nietzsche, o filósofo precisa ter bons olhos. Ou seja, ter os sentidos muito aguçados. O quebra-cabeça está para ser interpretado. Mas com quais olhares ousamos fazê-lo?

Você sabe que, no humor, as explicações só servem para atrapa-lhar. Uma anedota explicada é uma anedota que perdeu a graça. O riso brota do prazer da surpresa. Não vou explicar. Você se lembra da estória do Andersen, “As roupas novas do rei”, não? Tudo terminou quando um menino entrou em cena. Ignorava etiquetas, respeitabilidades, convenções. Mas tinha bons olhos. E berrou, pra todo mundo ouvir: “O rei está nu” (Alves, 1980, p.18).

Essa maneira excepcionalmente grande de se colocar no mundo pa-

rece-nos muito importante por abrigar uma figura incomum –criança– como um sábio, exemplificado por Rubem Alves (1980) através da história contada pelo poeta dinamarquês Andersen. Essa figura incomum se situa para além das convenções linguísticas e comportamentais como certo e/ou errado, do que se deve ou não dizer e fazer, além do como se deve dizer e fazer. O sábio, nesse sentido, é um transgressor de regras daquilo que é entendido como “bem viver” e “bem pensar.” Esta relação do menino com o que ele vê reporta-nos ao que Nietzsche (2014) escreveu acerca do espírito livre do sábio: “[...] Valorosos, despreocupados, zombeteiros, imperiosos; assim nos quer a sabedoria.” (Nietzsche, 2014, p.60). Assim precisa ser o sábio. Se há uma finalidade no sábio, talvez seja fazer rir. Provocar gargalhadas. Pois elas quebram as normas, diluem as verdades dos discursos congelados, permitindo, assim, que as ideias dancem, ignorando os sérios métodos que supõe pensar.

O sábio, tal qual uma criança, tem a potência da linguagem como uma experiência que surpreende, por isso, assusta! Nesse sentido, Nietzsche arrisca-se ao erro porque se assume nesse jogo em que a criação de novos sentidos para a filosofia, a vida, passa inevitavelmente pela desordem dos valores. Desse mesmo modo, a filosofia é movimento, delírio, desconforto.

Todavia, o filósofo não tem a pretensão de melhorar a humanidade, mas que, pela superação de um modelo majoritário de conservação, surjam alternativas que não resumam o pensamento apenas em conceitos metafísicos, estabelecendo um fim último à vida, mas como um grande fluxo de aprendizagens que, ao criar enigmas, a potencialize. Isto posto, o filósofo anuncia: “vede; eu vos ensino o Além-Homem: “É ele esse raio, essa loucura” (Nietzsche, 2014, p.20), que faz da interpretação a arte de ensinar em filosofia.

Como vemos, Nietzsche (2014) opera em seu tempo, diante de seus contemporâneos, com uma postura não de dono de um saber, mas incorpora um modo artístico para filosofar. Com essa postura, inaugura filosofias dos sentidos, das gargalhadas infantis. Nietzsche sorri das certezas do homem moderno como modo de compreender seu tempo. Assim, volta seu olhar para outros lugares, recorrendo aos pré-socráticos, entre os quais deu especial atenção ao filósofo Heráclito.

O filósofo grego compreendia a experiência como algo “[...] que se concatena. E, ainda que a expressão se concatene, muitos vivem como se cada um tivesse uma experiência separada” (Heráclito, 2013, fragmento 13, p.23). E completa que “O sentir é aquilo em que se concatenam todas as coisas” (ibidem). Assim, se todas as coisas, assim como a vida, estão intimamente ligadas a um todo, não nos interessa fragmentá-la para obter resultados também fragmentados.

Nietzsche (2014, p.26) considera, portanto, que estudar a cultura alemã sem recorrer à ideia que os pré-socráticos tinham sobre a vida acabaria caindo no mesmo erro de seus pares, pois entendia que “Para ver muitas coisas, é necessário aprender a olhar para longe de nós: esta dureza é necessária para todos os que escalam os montes”.

Nesse contexto, inaugura um modo de olhar permeado por movimentos e fluidez, por cheiros, cores e sabores. Essa mudança de lugar, a que estamos chamando de artística, parece-nos fazer nascer um olhar novo diante do modo como seus contemporâneos interpretavam a vida humana. Pois, para Nietzsche (2014), nas palavras de Heráclito, “Ninguém, entre todos aqueles cuja expressão ouvi, chegou a isso - a reconhecer que a sabedoria está separada

de todas as coisas.” (Heráclito, 2013, fragmento 17, p.33). Assim, a vida é a própria experiência. Na filosofia de Heráclito, assim como para a filosofia de Nietzsche, conhecimento e vida são experiências inseparáveis. É nessa fonte que Nietzsche bebe e interpreta o seu tempo.

Este espírito representa uma afirmação incansável de certo modo de vida que se afirma na pluralidade de sentidos de cada acontecimento vivido; um modo de pensar e viver aberto. Destarte, o projeto político-pedagógico de Nietzsche (2014) sugere a superação do instinto de conservação de um modelo que é mantido por uma tradição que nega esta pluralidade em nome da segurança da razão.

Como professor de filologia, Nietzsche sente os graves problemas que é pensar nas instituições de ensino quando se espera que os estudantes tenham “[...] três qualidades: ele deve ser calmo e ler sem pressa, não deve privilegiar a si e a sua “cultura”, não deve, enfim, esperar por encerrar um quadro de resultados [...]” (Nietzsche, 2003, p.46). Infelizmente, quase não havia esse tipo de leitor, uma vez que, em seu tempo, a exigência das instituições era com a formação técnica, utilitarista. O professor Nietzsche descobre que as escolas de seu tempo não estavam preparadas nem dispostas a desenhar outros objetivos para filosofar em educação.

Os *Escritos Sobre Educação* (2003) pertencem ao período da juventude de Nietzsche, quando ele acabava de completar 27 anos. Estes escritos compõem cinco conferências em que o jovem Nietzsche, entre janeiro e março de 1872, pensa a educação de seu tempo. Estes escritos são pouco conhecidos no cenário pedagógico e filosófico, talvez porque falam que os professores devem se autoeducar antes mesmo de pretender educar alguém. Esta postura educativa não aceita um modelo fundacionista que deva ser seguido

porque “[...] O discurso educacional está cheio de pretensões para salvar a educação, para formar as crianças como elas necessitam e para fazer das escolas instituições que realizem as utopias mais nobres e bem-intencionadas. [...]” (Kohan, 2007, p.132). Deslocada destas utopias maiores que, muitas vezes, criam receitas e planos para ensinar, a inexperiência se coloca como aliada para outro modo de pensar as instituições de ensino.

Nietzsche (2003) abre suas conferências em forma de relato de experiência. Como um pensador que cria, por isso, não repete, prefere a beleza de filosofar de que só os enigmas dispõem. Inicia suas conferências contando sobre um encontro casual às margens do Rio Reno, quando, ainda jovem recém-chegado na universidade de Bonn, teria encontrado um filósofo e seu discípulo. Neste encontro, fala-se sobre desejos, planos e de uma profunda vontade de criação; um novo modo de filosofar e escrever nos estabelecimentos de ensino alemães. O fato é que este acontecimento casual, essa experiência construída no encontro, foi um gesto inaugural para que Nietzsche (2003) pudesse provocar nos ouvintes o desejo de pensar o pensamento filosófico em educação, mas sem pretensões morais e fundacionistas. Em vista disto, ressaltamos que:

[...] Embora suas considerações estivessem dirigidas para as escolas e universidades alemãs, que, certamente, apresentam traços bastante específicos, acreditamos que seja possível aventar a hipótese de que uma parte importante de suas críticas guarda ainda uma grande atualidade e pode ser aplicada em outros contextos, pois lida com a educação na modernidade, que não é uma realidade específica da Alemanha, e porque algumas tendências pedagógicas que ele descortinou na sua época se tornaram critérios de políticas educacionais em muitos outros lugares, no Brasil, por exemplo. (nota do tradutor, 2003, p.33)

Os problemas que o filósofo encontra, de fato, assemelham-se aos

que temos em nossa América. Todavia, além dos interesses mercadológicos e ideológicos com que Nietzsche (2003) se deparou, em nossa América enfrentamos outros tantos, como problemas de acesso e permanência, por exemplo. É grande a ausência de estruturas mínimas nas escolas e universidades em nossa América. A ausência de pagamento de salários ou salários muito baixos dos professores, a falta de merenda escolar, a ausência de energia elétrica e água potável em muitas escolas, o difícil acesso à escola/universidade, a falta de transporte, enfim, poderíamos enumerar dezenas de negligências e irreflexões. A educação, já na *pólis* de Sócrates, é atravessada por certo poder político que não mede esforços para deslegitimar instituições ou qualquer espaço de ensino que se pretenda questionador.

No entanto, Nietzsche (2003) se coloca como ignorante em “resolver” os problemas que fundamentam o ensino. Essa postura lhe permite desnudar-se da pretensão de apresentar soluções para os problemas que ele enfrenta tanto na Universidade em que leciona, quanto fora dela, pois considera que pensar a educação “[...] é tão sério, tão importante e, em certo sentido, tão perturbador que eu próprio, como vocês, me voltaria de boa vontade para o primeiro que me promettesse ensinar algo a respeito disso por mais jovem que ele fosse” (Nietzsche, 2003, p.48). Esta postura de Nietzsche (2003) desautoriza certo modo de pensar a educação que resulte em prestação de contas ao Estado e aos ideais “coletivos” que visam a colocar a educação como utilitária dos interesses de uma sociedade manca e ressentida. Por isso, destruir com valores que impeçam os estudantes de pensar é uma proposta de ensino de que o filósofo não abre mão.

[...] Não prometo quadros e novos horários para os ginásios e as escolas técnicas, admiro bem mais a natureza poderosa daqueles que são capazes de percorrer toda a via das profundezas da experiên-

cia até o cume dos verdadeiros problemas da cultura, e inversamente destes cumes até os porões dos regulamentos mais áridos e dos quadros mais esmerados; mas fico satisfeito se, estafando-me, tiver subido uma montanha de alguma importância; e se posso gozar de um horizonte mais livre, não poderei jamais neste livro satisfazer os amantes de quadros. (Nietzsche, 2003, p.46)

Nietzsche (2003), ao se propor pensar a educação sem prometer um projeto ou uma didática, não oferece normas ou um caminho seguro para encontrar respostas seguras para a educação. O filósofo prefere pensar com os enigmas porque esta é “[...] a natureza poderosa daqueles que são capazes de percorrer toda a via das profundezas da experiência” (p.46). Desse modo, o que o filósofo faz é pensar a educação de modo que as experiências de pensar possam falar por si mesmas, sem que os planos pedagógicos pensados como meios para “consertar” o que está “errado” sejam o desenho que tragam “soluções” como um fim para pensar em educação. Neste contexto, o filósofo revela nas entrelinhas que está problematizando a educação de seu tempo em outras bases. Portanto, como um “inexperiente”, um “estranho”, reconhece-se como incompletude, falta, ou seja, um sujeito menor, frente aos problemas educacionais de seu tempo.

CONSIDERAÇÕES

Pensar a filosofia como uma atividade educativa em nossa América, nos convoca a questionar o papel da filosofia como uma área do saber expressa nos currículos institucionais como emancipadora dos estudantes, portanto, da sociedade. Neste contexto, é interessante perguntar-nos: qual a razão pela qual dos setores mais conservadores sustentarem a ideia de que a educação, necessariamente, tem o dever de acabar com as injustiças sociais, no

entanto, quase sempre fracassam? Por outro lado, suas intenções se justificam na maneira como gerenciam e encaminham as ações educativas que buscam atender, considerando valores, crenças, ideais e regras socioeducativas, as demandas deste mesmo Estado burocrático. No entanto, se a formação dos indivíduos passa por estes valores, como podem ocorrer a crítica e os ideais de emancipação nos espaços de ensino institucionalizado? Questionamos: Crítica de quem? Para quem? Para quê? Emancipação de quem? A serviço de quem? Quando a filosofia é institucionalizada, o que esperar dela?

Os filósofos Sócrates e Nietzsche, ainda que não se coloquem claramente na condição de formadores, assumiram um compromisso com a transformação do pensamento. De fato, a relação entre filosofia e formação não é simples. É certo que ela fracassa na condição de formadora, quando cria hierarquias, quando apresenta dificuldades em manejar o pensamento em lugares em que não garante base segura. Segundo Sócrates, temos como exemplo a poesia, a técnica, a política. Segundo Nietzsche, quando ela não se coloca como crítica e avaliadora dos valores que sustentam os pilares do conhecimento que ela própria produz.

Quando se trata da filosofia, pensar não é um ofício simples. Quando se trata do filósofo, pensar *em* e *a* educação, os contrastes são evidentes. Mas quando a filosofia se coloca aberta, receptiva, ela propõe que ensinar e aprender filosofia são oportunidades de transformação do que se é para o que se pode ser. Essa política filosófica não tem compromisso com uma política específica ou com uma transformação social em substituição a outra, mas abre a possibilidade de criação de um novo estado de coisas. Na filosofia socrática, esta concepção de formação como transformação é bastante clara.

Em Nietzsche (2014), a educação tem a ver com a atenção aos ideais que colocam o pensamento como acabado e resolvido. Segundo ele, esta educação representa o espírito do camelo e do leão; modelo de arquétipo que adoece o pensamento plural. Mas o modo como o filósofo brinca com estes ideais abre a possibilidade de inversão dos valores. Desse modo, Nietzsche (2014) afirma a minoridade do pensamento como a experiência mais potente da filosofia na condição de formadora. Desse modo, o professor Nietzsche (2014) deseja criar novos valores. Por isso, não fala a mesma língua.

Como sabemos, há muitos Sócrates e muitos Nietzsche na escrita e na fala dos mais variados filósofos. Há muitas tensões e intenções nesse exercício de pensar a filosofia como modo de vida que ambos trilham, cada um a seu modo. Nem todos ousaram pagar com a própria vida o preço de pensar filosoficamente, não que outros não tenham corrido riscos. Como vimos, é inevitável o risco quando se trata de pensar em filosofia. O fato é que suas contradições e o modo como jogam o jogo do pensamento suscitam em nós o desejo de manter viva uma filosofia como filosofar que implica a própria vida e a vida de outros.

Duas questões provocaram a escrita deste texto. O que de filosofia tem na educação? E o que de educação tem na filosofia? Vemos com Sócrates que a filosofia nasce com princípios educativos, uma vez que temos uma relação entre um mestre que ensina e outros que aprendem com o mestre. Sócrates, como mestre, aparece na condição de quem sempre ensina, mas não aprende. Do outro lado da ponta, os discípulos aprendem. Mas, mais do que isso, aprendem a desaprender. Sócrates os auxilia no exercício de examinar o próprio pensamento, refutar argumentos imprecisos. Há, portanto, certo modo educativo em filosofia com suas tensões constitutivas, mas há. Em Nietzsche, temos um professor incompreendido e, por

isso, rejeitado. Sua linguagem parece não alcançar o raciocínio dos que pensam em seu tempo. Nietzsche ensina, mas parece escolher seus leitores e seus ouvintes. É um filósofo que filosofa para todos e para ninguém. Nietzsche representa muitos professores de filosofia que, nos espaços educativos do nosso tempo, optam pelo silêncio por serem incompreendidos por seus estudantes e gestores.

Sobre o que há de filosofia na educação, vemos que há uma força crescente que luta por seu completo silenciamento nos espaços de ensino formais. No Brasil, temos a nova lei do ensino médio número 13415/17. O Plenário da Câmara dos Deputados e do Senado concluiu a votação da Medida Provisória 746/16, que reformula o ensino médio, segmentando as disciplinas segundo áreas do conhecimento e propondo a implementação do ensino integral com apoio financeiro da União ao setor público, mas sem consulta popular.

Mais do que nunca a filosofia como ensino, como transformação do pensamento, caminha cada vez mais para o seu desaparecimento da educação básica no Brasil. A consequência disso é que ela volte a ser uma disciplina estritamente acadêmica e, por isso, cada vez mais distante da escola, das crianças, da juventude.

Ao tentar subverter sua ordem para pensar em educação e as marcas que esta subversão nos deixa, conferimos o caráter revolucionário e mobilizador lançado pelos filósofos que trouxemos neste trabalho. Mais do que ensinar filosofia, os filósofos provocam uma educação filosófica. Como um enigma, sugerem pensar segundo seu ofício, seu lugar de ensinante. Por outro lado, deixam brechas para que pensemos uma nova relação com quem aprende e com o lugar que ensinam. Em nossa América, temos muitos materiais para vivenciar modos de filosofar, de vida, de escola, de professores e estudantes com realidades e pensamentos distintos, assim

como Sócrates e Nietzsche. Mas quando surge a oportunidade de dialogarem, criam condições que tornam as diferenças um dispositivo para pensarem juntos a educação e a filosofia. A filosofia como educação. A educação como filosofia.

Consideramos que pensar não somente *a partir*, mas *com* as nossas diferenças, seja um início interessante não somente no sentido de inventar uma filosofia ou uma educação latinoamericana, mas que o problema é muito mais profundo que este, uma vez que a nossa história traz muitas particularidades que, como sinalizamos no início deste estudo, não cabem aqui. Por isso, especialmente, ratificamos a urgência de enfrentar os enigmas que os filósofos que aqui trazemos nos deixam e, sobretudo, pela infância que habita na filosofia de cada um deles e de estarmos atentos para enfrentarmos as diferenças que tornam a educação em nossa América singulares, e, ao mesmo tempo, de estarmos abertos para novas questões que ampliem este debate.

REFERÊNCIAS

- Alves, R. (1980). *Conversas com quem gosta de Ensinar*. São Paulo, Brasil: Editora Cortez.
- Deleuze, G. (1976). *Nietzsche e a Filosofia*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Rio.
- Heraclito (2013). *Fragmentos Contextualizados*. São Paulo, Brasil: Odysscus Edições
- Kohan, W. (2009). *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. São Paulo, Brasil: Belo Horizonte, editora Autêntica.
- Kohan, W. (2007). *Infancia, Política y Pensamiento: Ensayos de filosofía*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Kohan, W. (2011). *Sócrates e a educação: o enigma da filosofia*. São Paulo, Brasil: Belo Horizonte, editora Autêntica.
- Kohan, W. (2012). *Filosofar: aprender e ensinar*. In: *A vida filosófica*

como problema para a filosofia. São Paulo, Brasil: Belo Horizonte, editora Autêntica.

Léxico de Nietzsche (2014) Organizado por Christia Niemeyer. Título original: Nietzschelexikon. Vários tradutores. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

Nietzsche, F. (2014). *Assim Falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. São Paulo, Brasil: Edições Vozes.

Nietzsche, F. (2003). Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. Obras incompletas. 3 Ed. São Paulo: Abril Cultural.

Platão (1999). *Apologia de Sócrates*. São Paulo: Editora Nova Cultura Ltda. (Coleção - Os Pensadores).

Cómo citar este artículo:

Da Silva, C.P. (2018). Quais as potencialidades da filosofia como ensino em nossa América. En J. D. Hernández Albarraquín., y M.L. Peñaranda Gómez. (Eds.), *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar* (pp.85-111). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO IV

Del (J) aula a la calle: comunicación y acción colectiva juvenil*

Yorlandy Andrea Quiñonez Sanabria¹

* Capítulo construido a partir de resultados marginales de la tesis titulada "Ofrendas para Asterion: jóvenes, fronteras y necropaisajes" en la maestría Educación y desarrollo humano, Universidad de Manizales.

1 Comunicadora social Universidad de Pamplona, Especialista en práctica pedagógica Universidad Francisco de Paula Santander y Magister en educación y desarrollo humano Universidad de Manizales. Perteneciente al grupo de investigación Apira Kuna de la Universidad Francisco de Paula Santander. yorlaqui@gmail.com

RESUMEN

Desde la perspectiva foucaultiana, la escuela es uno de los escenarios de la modernidad que, junto con los asilos, hospitales e internados, replicaron el sistema de vigilancia y control diseñado para la prisión. El aula de clase se constituye en un lugar de encierro donde se repiten-transmiten contenidos que forman profesionales, para que desde su disciplina construyan una visión del mundo. Como escenario cerrado, acotado, de vigilancia y control, el aula se convierte en un lugar de adoctrinamiento; sin embargo, como escenario de apertura, renovación y expansión de las fronteras institucionales, el aula es un lugar de ejercicio de la libertad. El presente texto da cuenta de una experiencia de transformación del aula como lugar de encierro (jaula), al aula como lugar para el ejercicio de la libertad en la formación de comunicadores sociales, a partir del reconocimiento de las acciones de comunicación popular de un colectivo juvenil del departamento Norte de Santander en Colombia: Jóvenes estudiantes de comunicación social investigando procesos de acción colectiva juvenil desde el HipHop, evidenciando la necesidad de disolver las fronteras entre la academia y la calle, resaltando la posibilidad de generar propuestas transdisciplinarias entre los estudios de comunicación y los estudios de juventud.

Palabras clave: comunicación, juventud, hiphop, cuerpo, acción colectiva.

FROM THE CLASSROOM TO THE STREET: COMMUNICATION AND COLLECTIVE YOUTH ACTION

ABSTRACT

From the Foucauldian perspective, the school is one of the scenarios of modernity that, together with the asylums, hospitals and boarding schools, replicated the surveillance and control system designed for the prison. The classroom is constituted in a place of confinement where they repeat-transmit contents that train professionals so that from their discipline they construct a vision of the world. As a closed, limited, surveillance and control scenario, the classroom becomes a place of indoctrination; However, as a scenario of openness, renewal and expansion of institutional boundaries, the classroom is a place for the exercise of freedom. The present text gives an account of an experience of transformation of the classroom as a place of confinement (cage), to the classroom as a place for the exercise of freedom in the formation of social communicators, based on the recognition of the popular communication actions of a collective youth of the Norte de Santander department in Colombia: Young students of social communication researching youth collective action processes from HipHop, evidencing the need to dissolve the borders between the academy and the street, highlighting the possibility of generating transdisciplinary proposals among the studios of communication and youth studies.

Keywords: communication, youth, hip hop, body, collective action.

INTRODUCCIÓN

“No es llevar la universidad hacia afuera, es traer los saberes que están afuera hacia adentro de la universidad, crear una contra-universidad.”
(De Sousa, 2016)

La formación de comunicadores sociales con una mirada hacia el sur empieza por comprender que la comunicación ocurre en las calles, en las prácticas de movilización ciudadana, en los barrios, en los colectivos en resistencia, entre otros escenarios. Desde esta reflexión surgen preguntas que intentan generar apuestas de comprensión sobre la comunicación para el cambio social: ¿Cuál es el sujeto de la comunicación? ¿Cómo se constituye realidad desde la investigación en comunicación? ¿Cuál es el papel de la universidad en la comprensión/transformación de la realidad que la circunda?

Con esta intención, en el marco de la asignatura Comunicación, Educación y Desarrollo, del programa de Comunicación Social de la Universidad de Pamplona, extensión Villa del Rosario, iniciamos una exploración de los procesos de movilización social que se gestan en la calle, que le hablan a la universidad de lo que ocurre en nuestra ciudad: Cúcuta, “*ciudad frontera*”² que en el 2015 fue escenario de una de las crisis fronterizas más mediatizadas de la historia reciente del país: la deportación de miles de ciudadanos colombianos que residían en Venezuela, una crisis que agudizó los problemas socioeconómicos de la ciudad, y que dio como resultado el cierre del paso fronterizo, reabierto de manera parcial en agosto de 2016; y Norte de Santander, un territorio marcado por más de 50 años de conflicto armado, escenario de los más crueles atentados contra la vida y la dignidad humana producidos por la guerra, donde los más afectados han sido los jóvenes y los pobres.

² Mi Ciudad Frontera: título de la canción de rap más reconocida en la ciudad de Cúcuta, del rapero Ahiman, director de la Fundación Quinta con Quinta Crew.

5TA CON 5TA CREW PRESENTA:
III FESTIVAL DE HIP HOP

Parte Bajas Hijos
ARTESANOS DE PAZ

2 AL 4 DE OCTUBRE DE 2015 / ATALAYA / SAN FERNANDO DEL RODEO
GRAFFITI / BREAK DANCE / RAP
CONVERSATORIOS / LABORATORIOS CREATIVOS / INVITADOS INTERNACIONALES

INFO [8acosta crew](#) [@equilocoquinto](#) **ENTRADA LIBRE**

Programación

2 DE OCTUBRE

CONVERSATORIO
"JUVENTUD ARTESANA DE PAZ"
Salón de la Antigua Morgue de la Biblioteca Pública
Julio Pérez Ferrero,
9:00 am a 12:00 pm

LABORATORIO CREATIVO
Biblioteca Pública JULIO PEREZ FERRERO
3:00 pm a 5:30 p.m

3 DE OCTUBRE

CONCIERTO Y ENCUENTRO DE BREAK DANCE
"BREAKING SIN FRONTERAS"
Lanzamiento de la canción y videoclip,
ARTESANOS DE PAZ
Coliseo cubierto Juventudes Unidas - Comüneros
Atalaya (Autopista central)
4:00 pm a 12:00 pm

4 DE OCTUBRE

ENCUENTRO DE GRAFFITI
"ATACARTE V"
San Fernando Del Rodeo
8:00 am a 5:00 pm.

Figura 1
Programación del II Festival de Hip Hop DNBH Artesanos de Paz (2015)
Fuente: Fundación Social y Cultural Quinta con Quinta Crew

En medio de estas reflexiones y desde nuestra propia condición de jóvenes, nos encontramos con una experiencia de resistencia desde la acción colectiva juvenil: El **“II Festival de HIP HOP Del Norte Bravos Hijos, Artesanos de Paz”** y **“III Festival Internacional de HIP HOP Norte de Santander, Somos Historia Viva”**, organizado por la Fundación Cultural y Social Quinta con Quinta Crew. El encuentro con esta experiencia nos ha permitido dibujar nuestra hoja de ruta para vivirla, conocerla y senti-pensarla desde el escenario Comunicación-Educación-Acción Colectiva Juvenil.

La “Quinta con Quinta Crew”: La Fundación cultural y social Quinta con Quinta Crew es el resultado del trabajo colectivo de jóvenes cucuteños que decidieron emprender un proyecto de cambio social a través del arte; desde el 2008 actúan como colectivo, interesados en la promoción de una cultura de paz y convivencia a través del hip hop. Liderada por Jorge Botello “Ahiman”, cantante de rap; Jeider Sánchez León “Showy”, artista del grafiti, y María C. Saavedra, trabajadora social. La Fundación Quinta con Quinta Crew se ha posicionado en Norte de Santander como una iniciativa de movilización social desde la acción colectiva juvenil, reconocida en el departamento; a la fecha, su trabajo se ha materializado en tres festivales y tres compilados musicales: “Del Norte Bravos Hijos: la paz es nuestro empeño”, “Del Norte Bravos Hijos: Artesanos de Paz” y “Somos memoria Viva”, proyectos que, rescatando el título y primer verso del coro del himno del departamento Norte de Santander³, buscan generar una propuesta de relato de paz departamental y nacional, reivindicando los valores asociados con el territorio y rescatando voces que han sido silenciadas por décadas de conflicto armado y violencia estructural.

Los Hijos Bravos del Norte de Santander hablan a través de las letras

³ Himno de Norte de Santander: Del Norte Bravos Hijos. Letra Teodoro Gutiérrez Calderón, poeta venezolano; y música del maestro José Rozo Contreras.

del hip hop, sus cuerpos bailan y sus sueños pintan las paredes de sectores señalados históricamente por la pobreza y la delincuencia; con esta iniciativa nos encontramos al asomarnos fuera del aula, con esta apuesta de resistencia empezamos a construir puentes entre los saberes de la academia y los saberes que se gestan en la calle; desde ella intentamos construir una narrativa sobre la comunicación-educación popular en nuestra frontera.

Inspirados, además, por la lectura de la relación Comunicación-Educación como un campo de resistencias (Uniminuto, 2014), asumimos la comunicación como la “producción de sentidos y significados a través del proceso de interacción y socialización de los sujetos en la vida cotidiana” (p.13); y la educación como “todo lo que nos afecta la vida y transforma nuestras ideas, todo lo que enriquece nuestros imaginarios, creencias y valores; en suma, todo lo que nos saca de nosotros mismos” (p.14); esto es, un escenario que comprende las lógicas de la sociedad disciplinaria y propende por la construcción de rutas de emancipación de los actores sociales como sujetos políticos.



Figura 2
Afiche del III Festival de Hip Hop DNBH, “Somos Historia Viva” (2016)
Fuente: Fundación Social y Cultural Quinta con Quinta Crew

Se une a esto la comprensión que Aguilar (2015) nos aporta de la acción colectiva juvenil:

Toda forma de intervención colectiva político-cultural, con protagonismo juvenil, que mediada por la inconformidad, el descontento y la indignación como motores de un deseo de asociación y transformación; luchan contra las condiciones de opresión, desigualdad, injusticia o dominación, y en el proceso, desatan anomalías, generan irrupciones (interrupciones) y recrean e impugnan, desde lo cotidiano, lo naturalizado e instituido. (p.113)

Así, nuestro espacio inicial, físico y epistémico, empieza a mostrar posibilidades de comprensión del mundo con las relaciones que se tejen desde la perspectiva Comunicación-Educación-Acción Colectiva Juvenil; iniciamos un camino de reconocimiento de las prácticas de resistencia del colectivo Quinta con Quinta Crew materializado en tres días de rap, graffiti, y break dance. La tarea propuesta fue sistematizar el festival, y desde esta mirada, buscamos señalar que:

Hay también un saber y un conocimiento que existe y es producido por grupos que han sido colonizados y negados en su saber (...) [y que en la acción colectiva de estos grupos] estos generan saber, conocimiento, sabiduría, emociones, sentidos, apuestas políticas y ética, y que cuando se hace el trabajo de visibilizarlos, no son formas minoritarias del conocimiento. (Mejía, n.d. pp.14-15)

TRAYECTORIA METODOLÓGICA Y DESARROLLO

Senti-pensar la relación Comunicación-Educación-Acción Colectiva Juvenil desde la experiencia:

El hombre sentipensante combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de todas las (mal)formaciones que descuartizan la armonía y poder decir la verdad. (Fals Borda, 2015 p.10)

En el proceso de adentrarnos a la experiencia abrimos la posibilidad de dejarnos atravesar por las vivencias, dejarnos vivir por el festival apartando la mirada instrumental que cosifica el mundo para convertirlo en objeto de investigación; es en este ejercicio de escritura que nos damos la tarea de volver sobre nuestros pasos a fin de construir un relato organizado.

Construcción de categorías preliminares: ¿Qué sabemos del hip hop? ¿Qué pensamos? ¿Nos gusta, nos disgusta? ¿Cómo adentrarnos a la experiencia? Las primeras preguntas marcaron un acercamiento, desde los *presaberes-prejuicios* y deseos hacia la construcción de categorías preliminares:

- Comunicación y Territorio (Resignificación de los espacios): ¿Cómo se construye territorio desde las prácticas comunicativas de los jóvenes?
- La Frontera como lugar de enunciación: Somos “Ciudad Frontera” esto marca un lugar distinto a otros. ¿Cómo se ve reflejado esto en la propuesta de acción colectiva?
- Educomunicaciones para la PAZ: ¿Cómo formar para la paz desde el hip hop?
- El cuerpo como territorio e identidad: ¿Cómo se consolida la identidad juvenil desde la comprensión y manejo del cuerpo?
- Mediaciones y Acción Colectiva Juvenil: ¿Cuáles son las mediaciones que se construyen en las prácticas de acción colectiva juvenil desde el hip hop?
- Comunicación y Empoderamiento: ¿Cómo se evidencia el empoderamiento de los jóvenes desde sus prácticas comunicativas?
- Resistencia y Comunicación: ¿Resistencia a qué? ¿Cómo se hace resistencia desde el hip hop?

- Lecciones aprendidas (La voz de los actores): ¿Qué dicen los actores de la experiencia? ¿Quiénes son los artesanos de paz? ¿Cómo se transformó y consolidó el colectivo Quinta con Quinta Crew en este festival?

La conformación de equipos de trabajo: ¿Con quién quiero vivir la experiencia? Se privilegia la consolidación de grupos de amigos para asistir a las actividades programadas dentro del festival: charlas, talleres, concierto y encuentro de graffiti; como amigos que asisten a un encuentro nos permitimos acercarnos y conocer los procesos de acción colectiva gestados desde “Quinta con Quinta Crew”.

Vivir la experiencia: El compromiso ha sido “vivir la experiencia,” asistir y participar intentando dejar de lado los prejuicios, que entre jóvenes siguen existiendo: ¿por qué realizar actividades en lugares periféricos de la ciudad? ¿Son peligrosos estos lugares?, fueron algunas de las inquietudes que se presentaron.



Figura 3
Captura de pantalla grupo de Facebook 2015. Asistencia concierto DNBH
Fuente: Elaboración propia

Los equipos de trabajo comparten sus evidencias fotográficas en el grupo de Facebook de la asignatura “Comunicación, Educación y Desarrollo 2015-2 y 2016-1”, que se convirtió en una herramienta de consolidación interna del proceso que íbamos desarrollando; esta herramienta permite a los estudiantes estar en contacto permanente a través de sus cuentas personales, compartiendo avances de las actividades y reflexiones sobre lo que iban viendo, escuchando y sintiendo en el proceso de observación participante.

Como asistentes nos vinculamos en los escenarios académicos: conversatorios y laboratorios creativos; conciertos y festivales Atacarte 2015 y 2016, lo que permitió el reconocimiento de las actividades como parte de un escenario cultural que se daba al público buscando generar espacios de reivindicación y autoafirmación desde la cultura hip hop:

Los jóvenes pertenecientes a la Quinta con Quinta Crew reconocen en la estética de sus manifestaciones artísticas la multiplicidad de sus formas de expresión, al tiempo que identifican una serie de limitaciones personales, sociales y emocionales como grietas que, subsanadas, les permiten convertirse en agentes de cambio. Ahora, desde el accionar colectivo se evidencia la fuerza en las actitudes y valores que constituyen su visión sobre la realidad, dejando de lado las restricciones sociales constituidas en su mayoría por estereotipos no más fuertes que los adjetivos usados para definirlos. (Castaño, García, Ramírez, et al., 2015)⁴

⁴ Texto construido colectivamente a partir de las reflexiones preliminares y entregas de la asignatura Comunicación, Educación y Desarrollo – Programa de Comunicación Social, Campus Villa del Rosario, Unipamplona 2015-2.



Figura 4
**Captura de pantalla del grupo de Facebook
"Comunicación, Educación y Desarrollo 2015-2"**
Fuente: Elaboración propia



Figura 5
Collage de fotografías de los equipos de trabajo en las actividades del Festival
Fuente: Elaboración propia



Figura 6
**Festival Atacarte 2016. Colectivo de trabajo
y representantes de la fundación cultural Quinta con Quinta Crew**
Fotografía: Ismael Gamboa (San Fernando del Rodeo – San José de Cúcuta, 2016).
Archivo de la Investigación

Los fines de semana del Festival nos han permitido construir nuevas comprensiones de la relación comunicación-educación, entendiéndola como un escenario desde donde se pueden generar posibilidades de encuentro, desde “una construcción existencial, atravesada por la experiencia de la percepción de los sujetos, de sus hábitos, de su manera de ser y estar en el mundo” (Mora, 2014, p.17).

TALLER PRIMERAS REFLEXIONES



Figura 7
Evidencias fotográficas del taller Primeras Reflexiones

Fotografías: Andrea Quiñonez
(San José de Cúcuta, 2015).
Archivo de la Investigación

La reflexión más importante que surgió en este ejercicio, que inicialmente se planteó como la sistematización del evento, fue la necesidad de reconocer que esta debía atravesarnos a nosotros mismos como actores de la experiencia: **Sistematizar sistematizándonos**, pues los aprendizajes construidos desde la participación en el festival obligaron a generar rutas de comprensión que nos permitieran organizar lo vivido, lo pensado, lo sentido.

Esta sería una reflexión sobre el festival y su impacto en la comprensión de la acción colectiva juvenil desde el hip hop, y a su vez, sería la reflexión sobre la vinculación de los saberes de la calle con los saberes de la universidad, que permitirían nutrir las categorías para sentipensar la comunicación para el cambio social. De vuelta en el aula de clase intentamos compartir las reflexiones de los cerca de 50 estudiantes; para ello se establecieron los criterios de organización que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1
Taller primeras reflexiones

1. ¿Cómo vivimos la experiencia? (Cuál fue la participación del equipo de trabajo en el festival)	2. ¿Qué sentimos?	3. ¿Qué aprendimos?	Libertad Creativa
4. Pensemos en palabras clave que definan la experiencia	5. La Experiencia como un programa/proyecto de Desarrollo: ¿Qué hace del Festival DNBH Artesanos de Paz una apuesta de Cambio social?	6. Qué significados pudimos construir en torno a: COMUNICACIÓN JUVENTUD ACCIÓN COLECTIVA CULTURA ARTE	¿Cómo se ve la experiencia desde la categoría de observación? Tesis inicial sobre la Experiencia

Fuente: Elaboración propia

Este ejercicio es el primer acercamiento a la sistematización de nuestra experiencia como participantes del festival que permitió reconocer aprendizajes, reflexionar sobre los conceptos iniciales y la forma como estos se transformaron desde la interacción con el colectivo juvenil, con los demás asistentes y en el reconocimiento de las manifestaciones artísticas de la cultura hip hop.

Las preguntas iniciales se fueron transformando en nuevas preguntas: ¿Cómo vivimos la experiencia? ¿Qué sentimos? ¿Qué aprendimos? Concentran los elementos principales de nuestra primera reflexión como colectivo académico interesado en reflexionar la comunicación-educación desde la acción colectiva juvenil.



Figura 8
Evidencia fotográfica: Taller Primeras Reflexiones 2015-2
Fotografía: Andrea Quiñonez (San José de Cúcuta, 2015).
Archivo de la Investigación

¿Cómo hemos vivido la experiencia? La conclusión general en este aspecto se centra en identificar que un primer acercamiento se hace desde el rol del periodista que intenta documentar-registrar, pasando por la mirada del investigador que intenta explicar los procesos que surgen de la movilización de la voluntad juvenil, hasta la vinculación del actor-participante que disfruta y comprende la importancia de la consolidación de escenarios de intervención y resistencia juvenil a través del arte:

El hip hop es un movimiento conformado por diversas áreas artísticas, los jóvenes de la fundación Quinta con Quinta Crew dedican tres días a la exposición de elementos que simbolizan manifestaciones de la cultura. A través del rap, el graffiti y el break dance las personas luchan por subsistir y buscan visibilizarse como referentes para el cambio social. Estos eventos no son solo dirigidos para jóvenes, sino para toda la sociedad, por buscar inclusión y acercamiento de terceros, con sujetos de sensibilidades especialmente tocadas por situaciones sociales de segregación y violencia; funcionan como canalizadores para alejar a los jóvenes de los escenarios violentos que la marginalidad conlleva (Castaño, García, Ramírez, et al; 2015).

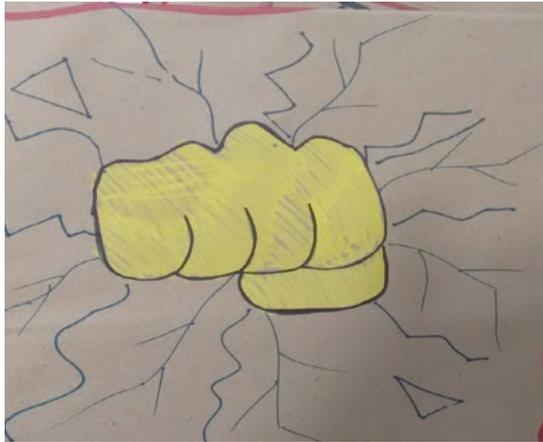


Figura 9

Evidencia fotográfica: Taller Primeras Reflexiones

Fotografía: Andrea Quiñonez (San José de Cúcuta, 2015)
Archivo de la Investigación

¿Qué sentimos? Diversas opiniones se plantearon en este apartado, desde la incomodidad propia de asistir a prácticas socioculturales desconocidas, ajenas y estigmatizadas socialmente, hasta el reconocimiento de estar siendo parte de un proceso de renovación de su ciudad a través de las manifestaciones artísticas, vistas en expresiones como: empoderamiento, participación, liberación, trabajo en equipo, admiración, emoción; que expresaron sentimientos de temor y agrado:

¡Por fin! Una acción colectiva cucuteña estaba mostrando su valor, su esencia, desde lo suyo, utilizando las redes como medio de apoyo atrayente. Y no solo las redes como mediación, sino el arte como expresión para enlazar sectores sociales o caminos nunca construidos. (...) hay una re-conceptualización de la comunicación cristalizada en esta dinámica, no como un flujo insensible de información trivial, sino más bien como la invitación para la construcción de saberes pertinentes, pues son mensajes con una fuente significativamente importante para despertar la sensibilidad del público (Castaño, García, Ramírez, et al., 2015).



Figura 10
Evidencia fotográfica: Taller Primeras Reflexiones 2015-2
Fotografía: Andrea Quiñonez (San José de Cúcuta, 2015).
Archivo de la Investigación

¿Qué aprendimos? Los aprendizajes construidos se centran en dos dimensiones: la juventud y la comunicación. Desde la comprensión de la juventud las observaciones se orientan a resaltar el poder de la acción colectiva a través del arte, el reconocimiento del hip hop como cultura y la posibilidad de coexistencia de múltiples realidades y formas de ser joven; y a nivel comunicativo los aprendizajes construidos se centraron en el reconocimiento de las diferencias culturales como posibilidad de construcción social desde la diversidad, como se evidencia en el siguiente fragmento del texto colectivo:

Desde la mirada observadora y analítica que presencié el accionar colectivo de estos agentes de cambio, que se posicionan desde la idea del “arte para la paz”, se evidencia la fuerza identitaria que existe en este movimiento, pues logra unificar (sin unificar, es decir con el reconocimiento de las singularidades de cada individuo, como una parte del todo, siendo ese todo la convivencia armónica de cada parte, principio del concepto de identidad, ya expuesto) una serie de representaciones artísticas que nacen y son proyectadas desde sus prácticas. (Castaño, García, Ramirez, et al., 2015)

RESULTADOS

La relación Comunicación-Educación-Acción Colectiva juvenil desde los festivales de hip hop de la Fundación Quinta con Quinta Crew

Las categorías que se plantearon en el primer momento de reconocimiento de pre-saberes fueron decantadas a través de la reflexión y contrastación teórica en dos niveles: el primer nivel desde la reflexión polifónica de textos y autores que permitieron a los equipos de trabajo la elaboración de los primeros borradores de la experiencia leída desde los conceptos iniciales de cuerpo, resistencia, mediación y acción colectiva, empoderamiento, territorio y frontera, y un segundo nivel desde la consolidación de las categorías y combinación a partir de la reflexión sobre “La Comunicación en los Mundos de Vida Juveniles: Hacia una Ciudadanía Comunicativa” que propone Muñoz (2006) y que resalta tres categorías-dimensiones desde las cuales pensarse la relación comunicación-juventud: Cuerpo, Mediaciones y Territorio:

Según la propuesta de Germán Muñoz (2006), la comunicación se construye en tres grandes escenarios: 1) Las mediaciones entendidas como procesos estructurantes de relaciones éticas y sociales que configuran y orientan la interacción y cuyo resultado es el otorgamiento de sentido a los referentes con los que se interactúa. 2) Los territorios, que agrupan los espacios habitados, vividos, recorridos y explorados en donde se construyen ciudadanías y prácticas políticas. 3) El cuerpo entendido como el espacio de las afectaciones recíprocas que se producen en el ámbito de la estética en tanto dimensión de la creación. (Aguilar, 2015, pp.39-40)

Tabla 2
Articulación de las categorías iniciales

Cuerpo	El cuerpo como territorio e identidad
Mediaciones	Mediaciones y Acción Colectiva Juvenil Comunicación y Empoderamiento Resistencia y Comunicación Educomunicaciones para la PAZ Lecciones aprendidas (La voz de los actores)
Ciudad	Comunicación y Territorio (Resignificación de los espacios) La Frontera como lugar de enunciación

Fuente: Elaboración propia

Otra voz que se une a la comprensión de la relación comunicación-acción colectiva juvenil es la de Nicolás Aguilar (2015) que, siguiendo la ruta planteada por Muñoz (2006), propone la noción de comunica(c)ión:

(...) entendida como las prácticas comunicativas productoras de significados que ponen en marcha diversas experiencias de acción colectiva juvenil; siempre busca generar “resonancias” (Colectivo situaciones, 2004) o afectaciones mutuas que interactúan con el entorno (Muñoz, 2006). En otras palabras, la comunica(c)ión siempre tiene efectos concretos (influencia, entretiene, crea, instituye, impugna) y consecuencias perceptivas (emocionales, cognitivas, afectivas, ideológicas, comportamentales) (Hall, [1973] 2013), que participan de una disputa política y cultural por los sentidos atribuidos al mundo social, por las realidades e historias configuradas y por las posibilidades de vida, de presente y de futuro. (p.124)

Así, se construye un escenario teórico desde el cual se hace una segunda lectura de las categorías preliminares; como un intento de comprensión desde la comunicación a los procesos de resistencia a través de jóvenes habitantes de frontera que significan su vida a través del hip hop. A continuación se presentan y analizan los aportes principales del texto colectivo (Castaño, García, Ramírez,

et al, 2015) que dio como resultado la recuperación y reflexión del festival desde la relación Comunicación-Educación-Acción Colectiva Juvenil.

a. Cuerpo: “El cuerpo como primer escenario en la creación de identidad”

En la experiencia del II Festival de hip hop Del Norte Bravos Hijos Artesanos de paz, el cuerpo fue el primer escenario en la creación de identidad; así, en este reconocimiento de la cultura hip hop, que articula los sujetos al mundo o realidad en la que son protagonistas.



Figura 11

Evidencia Fotográfica Encuentro de Break Dance - Concierto

Fuente: Elaboración propia (Atalaya, San José de Cúcuta, 2015)
Archivo de la Investigación

El cuerpo comunica, a través del canto, el baile, la forma de vestir; da sentido a las acciones colectivas, hace de ellas una transformación en diferentes ámbitos donde el joven crea su propio territorio, donde coexiste con otros cuerpos en el escenario social aportando a la consolidación de la identidad en los espacios que habita y a los que pertenece. De esta manera, el cuerpo juvenil participa en la creación de una cultura donde se expresa la identidad a través de las prácticas artísticas, su vestuario y su forma de aparecer en el mundo.



Figura 12

Leiki - Fragmento de entrevista

Fuente: Elaboración propia [Fotografía de Paola Cañizares] (San José de Cúcuta, 2015).
Archivo de la Quinta con Quinta Crew.

Por su manera de vestir, hablar, pensar y, principalmente, por la actitud con la que afrontan los prejuicios que se han creado sobre ellos, los artistas que participaron en el festival Del Norte Bravos Hijos tiene una identidad definida, lo que hizo que como espectadores conociéramos una faceta diferente a la ya establecida por la sociedad (Castaño, García, Ramírez, et al, 2015); cuerpos señalados como peligrosos, como delinquentes, se mostraban en su máximo esplendor como cuerpos de la acción colectiva, cuerpos que en la calle significan el mundo a través de sus prácticas artísticas como cuerpos de lo femenino, de lo masculino y de lo diverso que saltan, giran y caminan en las manos, que desarticulan su anatomía en busca de nuevas formas de expresión; en este sentido:

El concepto de cuerpo(s), en plural, nos muestra los distintos niveles de agenciamiento que este construye. Y estos admiten diversas lecturas y tipologías que van (...) desde la anatomía y la musculatura hasta los cuerpos sociales a los cuales pertenecemos o nos incorporamos. (Muñoz, 2006, p.95)

El cuerpo que baila, que pinta, que canta, el cuerpo que dibuja con su presencia nuevas estéticas; cuerpos que se reúnen y reinven-

tan nuevas formas de lo social y lo cultural, cuerpos que resisten a las prácticas de violencia simbólica, cuerpos que se reinventan a través del arte; cuerpos que en sí mismos son manifestaciones estéticas de la resistencia juvenil: **estos son los cuerpos De los Hijos Bravos del Norte de Santander.**



Figura 13
Panorámica concierto y batalla de break dance
Fuente: Elaboración propia (San José de Cúcuta, 2015).
Archivo de la Investigación

b. Mediaciones: mediaciones y acción colectiva juvenil

En el análisis de esta categoría se integran reflexiones sobre la comunicación, el empoderamiento a través de las prácticas de resistencia, las cuales se asumen como procesos de mediación desde la acción colectiva juvenil; en este sentido, convenimos con Aguilar (2015) cuando afirma que “la comunicación no es posterior a la acción, sino inherente a la misma” (p.276), acuñando el término comunica(c)ión en relación a las mediaciones construidas por colectivos juveniles.

Aquí, el texto colectivo pone de manifiesto las señales de la resistencia a través de las prácticas comunicativas:

La comunicación es un atributo inherente a las prácticas culturales, por ser el medio más eficaz para el reconocimiento social desde las manifestaciones artísticas, no solo como medio de difusión sino también como escenario para la construcción de imaginarios comunes; para los

integrantes de la Quinta con Quinta Crew, el hip hop es un medio que posibilita el reconocimiento de la sociedad que, generalmente, se niega a comprender el sentido que tienen estas prácticas para los jóvenes; desde este panorama surge la pregunta ¿cómo proyectar una acción colectiva que ha sido señalada para que tenga impacto social? En la búsqueda de respuestas es preciso reconocer el tiempo que acoge la situación: el siglo de la información y la inmediatez. (Castaño, García, Ramírez, et al, 2015)

Susan, líder juvenil reconoce las herramientas que han permitido al colectivo proyectar sus acciones:

El impacto de las mediaciones se fue gestando, desde comunicaciones de acuerdo a un plan y una serie de estrategias que buscaban tener un impacto informativo y promocional que lograra el objetivo, de que muchas personas se enteraran a través de las redes del Festival Del Norte Bravos Hijos. Este plan se planeó dos meses atrás, un mes de expectativa y otro mes de promoción, dos videos, un video de expectativa y un video de promoción, entre otras cosas alusivas al festival: afiches, pendones, programación... Proyectamos desde las redes sociales, como Facebook, Twitter, Instagram y también por medios nacionales, periódico *El Tiempo*, canal El Tiempo, Canal Tro, periódico *La Opinión* y páginas web de Hip Hop nacional. Además del apoyo por los medios de comunicación, cinco personas mantuvieron en constante actualización las redes con fotos, datos, ubicación y lo que se buscaba era que la gente se emocionara y participara...” (Fragmento de entrevista Susan Ávila, Encargada de las comunicaciones en el Festival Del Norte Bravos Hijos, 2015).

En este sentido, las reflexiones colectivas sobre la experiencia nos llevan nuevamente hacia Aguilar (2015) cuando plantea que:

(...) la acción colectiva juvenil en el mundo actual es predominantemente comunicativa, y se expresa a través de mediaciones en las que las tecnologías digitales y las herramientas de Internet desempeñan un papel central (...) la comunicación no es posterior a la acción, sino inherente a la misma. Considero erróneo pensar que primero es la acción colectiva y luego vienen las prácticas comunicativas utilizadas para difundir o visibilizar determinada acción que se realizó. (p.276)

Los jóvenes en la calle son sujetos comunicativos, agentes de la comunicación para el cambio social que, empleando los nuevos dispositivos tecnológicos, articulan sus acciones para visibilizar sus prácticas y difundir sus mensajes:

Hay que decirle a la gente, a la comunidad, que se sumen, ya que así logramos realizar un eco grande y ese eco tan grande, llegará a los medios de comunicación y ayudaremos a visibilizar estos procesos tan difíciles.

(Fragmento de entrevista Fernanda Blanco Ardila, participante del festival)

Alimentando la categoría de Comunica(c)ción (Aguilar 2015), convenimos que estas prácticas comunicativas dentro de nuestra experiencia serían denominadas como el **empoderamiento comunicacional de los jóvenes**, que se da como un espacio socio-comunicativo construido a partir de los intereses, expectativas y necesidades de los integrantes del colectivo, como respuesta a un contexto que históricamente ha señalado como “subversivas” las manifestaciones públicas de formas de pensar alternativas:

(...) En Cúcuta no existen muchos espacios donde los jóvenes puedan expresar sus ideas, sentimientos o inconformidades, y a través de la apropiación de cultura urbana puedan nutrir espacios que logren constituir sus prácticas como parte activa de la sociedad, donde la expresión libre del arte sea medio de comunicación alternativo y satisfactor

ideal para la comunidad; utilizando espacios públicos para fomentar reconocimiento, que permitirá visibilizar el hip hop no solo como referente cultural, sino como forma de vida:

“Siempre vamos a trabajar en la unión y en la lucha por llevar esta cultura más adelante, tratar de implantar esta movida urbana que es como todo el mundo normalmente nos conocen, como unos vagos, pero nosotros estamos para cambiar todo eso y hacer con el arte algo constructivo” B-boy Wilfred. (Castaño, García, Ramírez, et al., 2015)

El empoderamiento comunicativo juvenil da cuenta de un proceso de aparición pública de los jóvenes con una mirada de cambio social; este se manifiesta en sus contextos más próximos y se concentra en el fortalecimiento de los valores propios del territorio y, en un escenario como Norte de Santander, se constituye en la posibilidad de agenciar procesos de resistencia a las condiciones de violencia estructural en la que los jóvenes, tanto de sectores urbanos como rurales, se construyen como sujetos políticos.



Figura 14
Evidencia Fotográfica Festival DNBH 2015

Fuente: Elaboración propia (San Fernando del Rodeo, San José de Cúcuta, 2015).
Archivo de la Investigación

Estas acciones de resistencia están llenas de color y de mensajes de reconciliación, como se evidenció en el encuentro de graffiti que se realizó el último día del festival. Cristian García, artista urbano, aseguró que con los grafitis se transmiten “mensajes de paz y armonía. La idea es expresar no con palabras sino con colores y alegrías lo que sentimos a diario. Lo que pintamos son puras emociones, queremos reflejar la paz que buscamos”; asimismo, las letras de su música reflejan esas formas alternativas de relacionarse con la realidad en la que viven y su descontento con las formas tradicionales del ejercicio de la política, demostrando que los jóvenes actúan en consecuencia con su contexto, generando nuevos usos del espacio público a través de la consolidación de su lenguaje lleno de arte y cultura, el cual se refleja en las letras de sus canciones:

Siento que ya estoy cansada de lo mismo, / de tanto maltrato, violencia
y cinismo, / solo quiero levantarme un día en paz, / ver que mi país
avanza y no va pa´atrás, / pero eso no depende solo de mí, / también
te digo a ti / que estás ahí / levántate del sillón / por ti, por la población
/ es la acción / de corazón / mi son / que construye región.

(Fragmento letra “Del Norte Bravos Hijos: Artesanos de paz”)

Del Norte Bravos Hijos es una apuesta decidida a la construcción de paz cotidiana, como manifiesta María Consuelo Saavedra, trabajadora social e integrante de la Fundación Cultural y Social Quinta con Quinta Crew:

El proceso le apuesta a construir una paz cotidiana, a reconocer que en Norte de Santander hay situaciones de violencia pero que también hay personas, iniciativas, movimientos y procesos que todos los días se levantan y construyen paz; que todos los días salen a conseguir aliados y a buscar una nueva forma de aportarle a la paz de nuestro país.

(Fragmento de entrevista María Consuelo Saavedra, 2016)

En este sentido, se evidencia que las acciones colectivas juveniles, que son esencialmente comunicativas, están delineadas por acciones políticas que propenden por la transformación de los escenarios locales y posicionan en la esfera pública formas alternativas de relacionarse con el territorio y de manifestar su ciudadanía.

Ciudad: el Territorio-Frontera como lugar de enunciación

La ciudad se consolida como el escenario de aparición pública de los jóvenes, donde sus acciones colectivas se hacen visibles a través de las prácticas artísticas y culturales que hemos venido describiendo anteriormente; sin embargo, se hace necesario profundizar lo que implica el territorio habitado y de qué manera este determina los procesos de socialización; esta ciudad que, además, es territorio fronterizo, lo que adiciona a los procesos de movilización unas implicaciones particulares, máxime cuando las relaciones políticas entre Colombia y Venezuela se encuentran distanciadas, como es posible evidenciar en la narración de los actores:

Casi no consigo cruzar el puente, tuve que explicar a qué venía y hacer mucho papeleo para poder salir de mi país

(Fragmento de entrevista Rubert Colmenares grafitero invitado desde Venezuela).

El puente se constituye como el lugar que marca la transición entre una ciudad y otra, entre un país y otro, de dos realidades políticas y socioculturales diferentes, que confluyen a través de las prácticas de socialización de los integrantes del colectivo Quinta con Quinta Crew y sus artistas invitados, como es el caso de De la Roca, artista del graffiti venezolano que en esta versión del Festival ATACARTE pintó la siguiente obra en compañía de dos artistas locales; un mural que representa la identidad ancestral compartida por las dos naciones.



Figura 15

Graffiti, Atacarte V 2015

Fotografía: Andrea Quiñonez

(San Fernando del Rodeo - San José de Cúcuta, 2015). Archivo de la Investigación

Asimismo, el festival de graffiti que se desarrolló durante el tercer día del evento, trajo consigo la posibilidad de integrar el trabajo comunitario del colectivo con una acción de apropiación cultural de la ciudad; construyendo una ciudad propia a partir de la resignificación de sus espacios:

No hay una ciudad, existe mi ciudad. (...) Esa ciudad que tiene mis marcas es la que posibilita, finalmente, la vida colectiva, la verdadera experiencia humana, la estructuración societal en la que cabe un tercero, la armonía conflictual fundada en la diferencia, no en la perspectiva unanimita de la tolerancia, sino, más bien, con referencia a la organicidad de los contrarios... en donde cabe el disenso, la ciudadanía comunicativa, la vida plena. (Muñoz, 2006, pp.101-102).

Esta ciudad fronterá, “la del eterno verano y no la eterna primavera” como la describe en una de sus canciones el rapero Ahiman,

fundador del colectivo Quinta con Quinta Crew, es la que convoca a los sujetos de la acción y la que se ha convertido en el territorio que da origen a las acciones colectivas de los Hijos Bravos de Norte de Santander, quienes, desde la interacción binacional construyen significados sobre las formas particulares de co-habitarlo y de co-construirlo desde sus manifestaciones artísticas, que son producto de la mixtura entre los dos países, otorgando a este espacio geográficamente divisorio un sistema simbólico y una realidad común.

El colectivo del Norte Bravos Hijos que promueve la participación juvenil para la convivencia desde el hip hop y de todas aquellas expresiones artísticas derivadas del género, demuestran la fuerza de voluntad, empoderamiento que se forma en estas realidades particulares, la unión de diversas fronteras con el propósito de aportar a la construcción de una sociedad más sensible que permita visibilizar las problemáticas sociales, políticas y económicas de la región. Pero la percepción de frontera para los diferentes participantes del proyecto del Norte Bravos Hijos es entendida de maneras diferentes. Para Junior Córdoba, “no deben existir fronteras que nos separen porque todos somos hermanos, sobre todo Colombia y Venezuela en donde se realizan procesos similares”

La iniciativa expuesta por el colectivo mencionado es indispensable para promover convivencia, diálogo y participación activa de los habitantes del territorio fronterizo, para que en una sola voz y bajo la perspectiva estética que trae consigo la música, construyan tejido social y logren promover espacios de convivencia pacífica que enriquezca el encuentro entre países hermanos en un contexto de constante intercambio cultural.

Educarte: crear escenarios contra-universitarios



1ER ENCUENTRO DE COMUNICACIÓN

Figura 16

Imagen Institucional de Educarte, Encuentro de comunicación

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, las reflexiones sobre la comunicación y la acción colectiva juvenil motivaron nuestra propia acción: crear un espacio que permitiera articular los saberes de la calle y los saberes académicos contruidos en colectivo: Educarte, encuentro de comunicación, educación que lleve al interior de la universidad los saberes contruidos en la calle, que reivindique las acciones colectivas de los jóvenes de Norte de Santander y nos permita senti-pensar nuevas formas para el ejercicio de la comunicación. Un escenario que nos permitió llevar al interior de nuestra Universidad de Pamplona las formas de expresión de los artistas urbanos pertenecientes a la Fundación Quinta con Quinta Crew.



Figura 17
**Graffiti al interior de la Universidad de Pamplona,
Campus Villa del Rosario, Creación: Jeider Sánchez "Show"**
Fotografía: Andrea Quiñonez (San José de Cúcuta, 2015).
Archivo de la Investigación

Además, se ha venido adelantando la iniciativa de consolidar un observatorio de Comunicación y Acción Colectiva juvenil en el departamento Norte de Santander, a fin de generar apuestas que nos permitan construir la comunicación que soñamos, una comunicación que, en consonancia con los principios del pensamiento latinoamericano reivindique los saberes excluidos, demostrando que “a diferencia de aquellas viejas generaciones centristas acomodadas, la generación activa y sentipensante actual ha logrado acumular prácticas y conocimientos superiores sobre la realidad nacional y puede actuar mejor en consecuencia” (Fals Borda, 2015, p.428).

En nuestro caso, el saber que nos interesa reconocer de manera transdisciplinar es este saber propio de la juventud, que se relaciona con la comunicación que queremos hacer: una comunicación liberadora, una comunicación ‘desde el sur’ y ‘desde abajo,’ que reivindique los valores propios del pensamiento latinoamericano y que

nos permita re-inventarnos en el proceso, redefinir nuestros roles, desdibujar las jerarquías y empezar a pensar caminos de resistencia al pensamiento hegemónico que se instala en las aulas, que intenta comprender el mundo sin antes recorrerlo.

CONCLUSIONES

Formar comunicadores sociales desde la perspectiva de la descolonización epistemológica implica romper con las múltiples barreras impuestas por la sociedad del control, iniciando con aquellas que se sitúan desde el escenario aséptico del aula de clase, escenario que deviene de la comprensión de la escuela como uno de los dispositivos de poder del Estado Moderno.

El campo comunicación-educación produce relaciones críticas con el entorno; invita a reinventarse las formas tradicionales de la comunicación y de la educación y potencializa los procesos de movilización de los entornos académicos hacia fuera y desde adentro.

Es indispensable la construcción de alternativas transdisciplinarias que nos permitan pensarnos una comunicación '*desde el sur y desde abajo*' reivindicando la formas alternativas de producción de saberes, reinventando nuestras propias prácticas académicas y fortaleciendo la formación de comunicadores sociales para este tiempo y este territorio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, N. (2015). *Comunicación. La comunicación en la acción colectiva juvenil: dos experiencias organizativas en la ciudad de Bogotá (Doctorado)*. Universidad de Manizales – CINDE.
- Castaño, A., García, M. y Ramírez, D. et al. (2015). *Documento de reflexión sobre el III Festival Del Norte Bravos Hijos Artesanos*

- de Paz 2015 (documento inédito). Universidad de Pamplona [Escritura colectiva de la asignatura Comunicación, Educación y Desarrollo 1015-2], Cúcuta-Colombia.
- De Sousa, B. y Paizanni, C. (2016, marzo 22). Descolonización Epistemológica del Sur Boaventura de Sousa y Dussel [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=hb-1yUnf8TQUyfeature=youtu.be>
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina* (1st ed.). Bogotá D.C.: CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100617103320/fborda.pdf>
- Hall (2013). Ciudadanías rebeldes del Derecho de la ciudad a las revoluciones urbanas. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Mejía, M. (n.d.). *La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas*. (1 ed). [ebook] Recuperado de: <http://es.slideshare.net/hansmejia/la-sistematizacin-como-proceso-investigativo-o-la-bsqueda-de-la-episteme-de-las-prcticas> [Accessed 30 Jan. 2016].
- Muñoz, G. (2006). *La comunicación en los mundos de vida Juveniles: Hacia una ciudadanía Comunicativa*. (Doctorado). Universidad de Manizales – CINDE.
- Mora (2014). Uniminuto. Comunicación educación un campo de resistencias/Zully Marcela Bautista y [23 más]; Aura Isabel Mora (compiladora). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Facultad de Ciencias de la Comunicación.

Cómo citar este artículo:

Quiñonez Sanabria, Y.A. (2018). Del (j) aula a la calle: comunicación y acción colectiva juvenil. En J. D. Hernández Albarracín., y M.L. Peñaranda Gómez. (Eds.), *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar* (pp.113-146). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO V

Moral contemporánea y la necesidad de una revisión ética*

Carlos Fernando Álvarez González¹

* Capítulo derivado de disertación expuesta en la cátedra de Ética de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta, Norte de Santander, 20 de septiembre de 2017.

1 Doctorando en investigaciones humanísticas, de la Universidad de Oviedo, España. Msc., en bioética de la Universidad El Bosque, Bogotá. Especialista en docencia universitaria, Universidad Cooperativa de Colombia, UCC, (Bogotá), y graduado en filosofía en la Universidad Industrial de Santander, UIS. Cuenta con experiencia en investigación y docencia universitaria desde el 2009. calphilo@yahoo.com.co

RESUMEN

El presente capítulo afirma que ante la diversidad de “moralidades” se requiere de un territorio que posibilite la construcción de nuevas lógicas, capaces de comprender la imposibilidad de la existencia de una moral que abarque la multiplicidad de mundos construidos y con la posibilidad de ser creados, para lo cual se tendrá que reinterpretar la actualidad de la reflexión ética y la práctica de la moral, comprensión que entraña la apertura a nuevas formas de reflexión renovando el poder realizativo a la ética y por supuesto el de la moral. De modo que, se deconstruya la noción de la reflexión ética desde la visión moralista por una noción de reflexión ética como aquella que cuestione las normas establecidas, sin desconocer a ninguna, entrañando por tanto, una visión de apertura.

Palabras clave: reflexión ética, práctica moral, metaontología, robots industriales.

CONTEMPORARY MORALITY AND THE NEED FOR ETHICAL REVIEW

ABSTRACT

The present article affirms that front to the diversity of “moralities” is required a territory that makes possible the construction of new logics, able to understand the impossibility of the existence of a moral that includes the multiplicity of worlds built and with the possibility of being created. For toward this objective we will have to reinterpret the actuality of ethical reflection and the practice of morality; understanding that entails the apertura to new forms of reflection renewing the realizative power to ethics and of course that of morality. So that the notion of ethical reflection from the moralist view is deconstructed by a notion of ethical reflection as one that questions established norms, without ignoring any, implying a vision of openness.

Keywords: ethical reflection, moral practice, metaontology, industrial robots.

Redactar una reflexión cuyo punto de inflexión sea la ética se convierte en una tarea casi que imposible. Esta dificultad se debe a la complejidad con la que se dan las presencialidades de/en lo que hay. Cabe aclarar que en los anteriores períodos de la humanidad, la reflexión ética también comportaba un camino espinoso. La diferencia entre el mundo vivido –pasado– y nuestro ahora², radica en su organización (estructura) y su modo de comprensión. Expresando esta idea de otro modo se afirma que, los períodos de la historia humana, a saber, la edad media, el renacimiento, la modernidad, etc., eran tiempos cuyo haber era susceptible de ser ordenado desde el ideal de la unidad y/o de la realidad, a la luz de conceptos, nociones y definiciones. Cuando se conoce la estructura de una entidad, bajo qué o cuáles leyes funciona, esta es posible dominarla. De ahí que fuera posible establecer normas universales de comportamiento, puesto que se conocía el *por qué* y el *para qué* del mundo que se habitaba, lo que quedaba por hacer era buscar cuál era la mejor manera de organizar las formas de actuación humana, que respondieran y se adecuaran a la estructura de ese mundo previamente ordenado bajo una posición totalizante u ontológica.

Pongamos por ejemplo la edad media: en este período se consideraba que el universo estaba ordenado por una estructura jerárquica primer escalón se encontraba Dios, en un segundo escalón se encontraban los ángeles, luego los humanos y después las demás criaturas que habitaban el mundo. Teniendo en cuenta esta organización, se determinaba la manera cómo el ser humano debía comportarse con cada entidad con la que se relacionaba: Dios, ángeles, los mismos humanos y demás seres de la naturaleza.

En nuestro ahora no sucede lo mismo, su comprensión a partir de leyes, conceptos y posiciones totalizadores de las ontologías tradi-

² Entiendo por “ahora” el territorio o intervalo donde se cruzan, se anudan o se dan conjuntamente diversos rasgos (darse) gestando distintas actualidades. Cfr. Méndez (2012, p.147)

cionales se dificulta, por no decir que se hace imposible. Sin estas asas se hace imposible empuñar el mundo y dominarlo. El ahora que estamos viviendo es complejo a consecuencia de su capacidad para construir mundos que escapan a toda comprensión humana, que no soportan ser entendidos como una totalidad. Si se llegara a comprender uno de estos, este no se podría relacionar a la luz de nociones como la unidad, realidad, totalidad, orden, método, bien, o sentido³. Imaginemos un largo pasillo con muchas puertas en sus laterales, cada una es la entrada a un mundo cuya posibilidad de multiplicación es infinita. Bajo nuestra lógica tradicional, no podemos entrar a dos puertas [mundos] al mismo tiempo. Primero, ingresamos a una y si queremos entrar a otra puerta, tenemos que salir de la que estábamos e ingresar a la siguiente. Esta analogía expresa –de cierta manera– una forma de ver el ahora que habitamos; de ahí que se nos dificulte manejarlo, nos cuesta hacer engranar unos valores con otros. Dentro de cada “puerta” [mundos] surgen y existen diversos conjuntos de normas que orientan las diferentes formas de actuación humana. El problema es que estas no son compatibles con el conjunto de normas establecidas en las otras puertas [mundos].

ESTE ES NUESTRO AHORA, Y SOBRE ESTE ES EL QUE VAMOS A REFLEXIONAR

En el imaginario común se ha instaurado la idea de que hoy se atraviesa por una crisis de valores. Se afirma constantemente que la ética y la moral están al borde de su desaparición; se cree que en el territorio de los robots, de los grandes avances en materia de ingeniería agroindustrial, de la reivindicación de los derechos de los humanos, la revolución en la tecno-medicina y en la farmacéutica,

³ Estas nociones utilizadas como tecnifactos permiten, por un período de tiempo, una comunidad de gestión que está más allá de las rivalidades y contradicciones entre las diversas ontologías.

entre otros, no hay cabida para la reflexión ética y la práctica de la moral.

No obstante, mi propuesta se contrapone a esta visión. La tesis que quiero presentar afirma que ante la diversidad de “moralidades” se requiere de un territorio que posibilite la construcción de nuevas lógicas, capaz de comprender la imposibilidad de la existencia de una moral que abarque la multiplicidad de mundos construidos y con la posibilidad de ser creados. Con esto se reconoce la necesidad de la ética para una actualidad compleja e inabarcable; sin embargo, esta ética debe construirse apartada de la concepción tradicional de ética. Recordemos el cuadro que se propuso arriba donde imaginábamos un pasillo con muchas puertas; bajo la lógica tradicional, es imposible entrar a varias al mismo tiempo. De ahí que se requiera la construcción de nuevas lógicas que por un lado, admitan que el ahora no puede ser concebido por la idea de la unidad, de ahí que la institución de una moral unívoca sea solo una mera presencialidad y no pueda llegar a constituirse como una significatividad en sentido pleno. De otro lado, al reconocer la imposibilidad de una organización ontológica del ahora de las nuevas lógicas emergerá una ética dinámica, cuya característica principal será la posibilidad de actualizarse, dependiendo del contexto en el que se encuentre. Esta ética, así como las lógicas sobre las que se sustenta, deben funcionar a la par de la rapidez exponencial con la que se desarrollan las tecnologías autónomas.

Para entender esta tesis, es necesario volver al problema y ahondar su análisis. De esta manera se puede comprender la necesidad del cambio de las lógicas tradicionales, mejor aún, la exigencia del cambio metaontológico. Por lo tanto, el objetivo de la presente consideración está en reinterpretar la actualidad de la reflexión ética y la práctica de la moral, comprensión que entraña la aperturidad a

nuevas lógicas renovando el poder realizativo a la ética y por supuesto de la moral.

El desarrollo de esta reflexión se llevará a cabo en tres momentos:

1. En un primer momento, se expondrá la definición clásica de las nociones de ética y moral.
2. En el segundo se analizará el caso de los robots industriales frente a las actitudes que el ser humano tiene frente a esta tecnología. Es en estos discursos en los que florece la reflexión ética y por ende las distintas moralidades. Este momento es propicio para evidenciar las falencias de las nociones clásicas de la ética y la moral, siendo desbordadas por la complejidad de nuestro ahora.
3. Un tercero y último, servirá para plantear la necesidad del cambio metaontológico y su favorabilidad frente a la ética y la moral.

LA ÉTICA Y LA MORAL

En uno de los primeros aspectos en los que se debe trabajar en la enseñanza de la ética contemporánea es la de volver a tener la claridad en los conceptos fundamentales. Una vez se tenga una base conceptual clara y distinta el edificio a construir será un trabajo más cómodo. A través de la historia del pensamiento humano, tanto el término de ética como el de *moral*, han ido transmutando. En muchas ocasiones y en diversos autores se da uso a estos términos de manera indistinta. No obstante, entre estos dos se encuentra una distinción que se hace necesaria tener presente cada vez que se realiza una reflexión de este talante.

En este escrito no se pretende reescribir la historia de la evolución de los mencionados términos. Sin embargo, sí se considera

importante reseñar el trabajo que Aristóteles (2010) emprendió al construir el primer sistema ético. Para el estagirita el término ético [apunta como noción que] permite el discernimiento de una acción, una cualidad, una “virtud” o un modo de saber si son o no son «éticos». Lo anterior se hace evidente en la distinción que propone entre las I. Virtudes éticas, y II. Virtudes dianoéticas:

- I. Las primeras son las que se explican en la práctica, por ejemplo: son las virtudes que sirven para la realización del orden de la vida de un país, una ciudad, una organización (la justicia, la amistad, el valor, etc.), y tienen su origen directo en las costumbres y en el hábito, por lo que suelen llamarse virtudes de hábito o tendencia.
- II. En tanto que las segundas son las virtudes propiamente intelectuales: son las virtudes fundamentales, las que son como los principios de las virtudes éticas, a saber, las de la inteligencia o de la razón: sabiduría, y prudencia.

Vamos a partir de esta diferencia para plantear la primera consideración necesaria para sustentar la tesis propuesta. Por un lado, entiéndase como objeto propio de la ética a todo sistema moral y normas constituido por un conjunto de ideas que tienen una base filosófica, es decir, que, en lugar de darse simplemente por supuestas, son examinadas en sus fundamentos; en otras palabras, son filosóficamente justificadas.

De otro lado, debe entenderse la *moral* como el conjunto de normas y actitudes predominantes en una sociedad o en una fase histórica dadas. La instauración de una moral no implica [necesariamente] una previa reflexión de las normas a establecer y/o una posterior revisión de las mismas.

Por tanto, la estricta diferencia entre lo ético y lo *moral*, es que en el primero, lo decisivo es que haya una explicación racional de las ideas o de las normas adoptadas. Aún después de haberse erigido ese conjunto de normas, estas son susceptibles de ser repensadas y, dado el caso, de cambiarse como una consecuencia del análisis. En el segundo (lo moral), lo decisivo es la instauración del conjunto de normas sin un análisis filosófico, es decir, sin una justificación basada en la razón (*virtudes dianoéticas*: prudencia, sabiduría). Sin embargo, cabe mencionar que estas normas también son susceptibles de cambio, pero no son consecuencia de una reflexión.

A lo que en este documento se le ha llamado ética tradicional, corresponde a la segunda manera de comprender la actitud moral; en otras palabras, tradicionalmente se ha comprendido a la ética como la instauración de normas que guían un actuar; no obstante, este conjunto de normas no son reflejo de una reflexión filosófica, sino que florecen pasivamente de la dinámica socio-cultural: instituciones religiosas, del Estado, en el ámbito educativo, familiar, empresarial, profesional, entre otros.

A modo de conclusión de este primer momento y como prólogo al segundo, se advierte que ante las efectuaciones⁴ que están surgiendo en nuestro ahora, los espacios académicos, tanto empresariales, estatales como universitarios, deben con urgencia realizar ejercicios de reflexión ética antes que dejar que las normas morales vayan surgiendo en la medida como se va dando la multiplicación de los mundos⁵. En el segundo momento propuesto, vamos a ana-

4 Entiéndase la "efectuación", no al mero darse de los mundos (su haber), sino al carácter propiamente realizativo de toda intervención en lo que hay. Crf. Méndez (2012, p.147)

5 Siendo coherentes con la tesis propuesta en esta reflexión, la noción de mundo debe entenderse en un nuevo sentido. En este los mundos simplemente acaecen, se efectúan, son cualquier posición/ordenación en la facticidad de lo que hay; este orden no tiene una "referencia" establecida, una validación de verdad; de ahí que no están armonizados ni ordenados, antes bien se superponen, se intersecan, se cruzan (Cfr. Méndez, 2012, p.153). En este nuevo sentido de mundo la noción de realidad pasa de ser sujeto a ser una adjetivación de los mundos, es decir una característica suya.

lizar un caso en el que se puede evidenciar la diferencia entre realizar una práctica de corte moralista y una reflexión de corte ético; ocasión que permitirá ir develando la necesidad del cambio de la lógica tradicional de la práctica moral, la única guía que posibilita la organización social y civil.

LA REFLEXIÓN ÉTICA Y MORAL Y SUS FORMAS DE SER CON LOS ROBOTS INDUSTRIALES

El análisis que se pretende abordar a continuación nos conduce a establecer la diferencia entre una práctica moralista y una reflexión ética. Para cumplir con este objetivo vamos a tomar un caso y estudiarlo desde las dos dimensiones (moralista y ética). A partir de allí veremos las diferencias entre uno y otro ámbito. El caso que tomaremos como objeto de estudio son los robots industriales.

Antoni Gomila (2010), profesor de Pensamiento y Lenguaje del Departamento de Psicología de la Universidad de las Islas Baleares, define a los sistemas robóticos de servicio como “sistemas diseñados para hacerse cargo de tareas determinadas, específicas, de manera cada vez más inteligente y adaptativa, con mayor margen de decisión”. Su referencia más cercana son los sistemas robóticos industriales cuyo rango de actuación está determinado para suplir alguna necesidad específica del ámbito humano. Asimismo, la Asociación de Industrias Robóticas (RIA) afirma que el robot industrial es capaz de mover otros artefactos materiales, ya sean herramientas, o dispositivos especiales, de acuerdo a trayectorias programadas, por lo general variables, cuyo objetivo es la realización de tareas.

Gracias al alto grado de autonomía que tienen las máquinas industriales, estas pueden realizar trabajos relativamente sencillos por

largos períodos de tiempo sin la presencia de un operador⁶. A pesar de que la máquina industrial realiza actividades sin la supervisión de un agente externo, su actividad es limitada a tareas sencillas, la máquina no toma decisiones por sí misma, sino que cumple de manera automática unos algoritmos preestablecidos.

Aparte de lo mencionado anteriormente, los robots industriales pueden tipificarse en 5 formas:

1. Robots manipuladores.
2. Robots de aprendizaje o repetición.
3. Robots de computadores.
4. Robots inteligentes (experimentales).
5. Micro y Nano-robots.

Por motivos de espacio y tiempo destinado al desarrollo de este trabajo, no nos vamos a detener explicando los diferentes tipos de robots. De lo que hemos dicho, lo que más nos importa es la nueva relación que ha surgido entre el ser humano y estas máquinas una vez que se han ido implementando en las fábricas, empresas, etc.

Para analizar estas relaciones vamos a retomar la propuesta de Carl Mitcham acerca de las actitudes y formas de ser-con la tecnología, es decir, los metadiscursos que el ser humano construye [de manera inconsciente] alrededor de una tecnología. Mitcham (1994) concibe la tecnología a la luz de tres modos o actitudes que se originan frente al fenómeno tecnológico: escepticismo antiguo, en el cual impera una actitud de sospecha frente a la tecnología; optimismo ilustrado, en el que prospera una actitud de promoción de la técnica; desasosiego romántico, que genera una ambivalencia frente a la tecnología.

⁶ (Salichs, Malfaz, & Gorostiza, 2010).

Una tecnología se puede analizar fenomenológicamente desde la propuesta de Mitcham; no obstante, los resultados de este análisis dependerán del tipo de reflexión que se haga, de la relación que se da entre quien da uso a los tecnifactos y el tecnifacto mismo; es decir, si la relación se corresponde desde una visión moralista o ética. Veamos primeramente las diferentes formas de ser-con la tecnología desde una visión clásica de moral:

Como se había mencionado, Mitcham distingue tres actitudes que el ser humano tiene frente a las tecnologías. Una primera actitud o forma de ser-con es la del escepticismo antiguo: “Desde el punto de vista de los antiguos, por tanto, el ser-con la tecnología es un incómodo ser-junto-a y esforzarse-por-mantener-al-alcance-de-la-mano” (1994, p.295). Los discursos que se crean dentro de esta forma de ser-con se corresponden con el desprecio por el desarrollo tecnológico: “[...] esta actitud pre-moderna considera las técnicas como peligrosas o culpables hasta tanto se pruebe su inocencia o necesidad... el peso de las pruebas recae sobre aquellos que favorezcan la tecnología, no sobre los que la limitan” (1994, p.295), rechazo que tiene su base en una moral conservadora la cual afirma que como consecuencia de la opulencia y primacía tecnológica la estabilidad social se ve amenazada; una sociedad sin equilibrio debilita y socava la virtud individual humana.

De otro lado, el diseño, fabricación y uso de los robots industriales, elimina toda posibilidad trascendente de lo humano, materializando la vida. Por último, esta posición considera a los robots industriales como entidades menos reales que los objetos de la naturaleza, y por lo tanto requieren de una directa manipulación por parte de las personas.

A la luz de una moral conservadora, las normas que guiarán la actitud del ser humano frente a la tecnología será de un talante

que considera que la llegada de los robots industriales desmejora la virtud individual del ser humano. Asimismo, considera que –en el ámbito social– la inclusión de estos artefactos robóticos en la industria debilita la estabilidad política de la empresa (sindicatos, ayudas y bienestar del trabajador, entre otros).

Optimismo Ilustrado, es la segunda actitud que el ser humano mantiene frente a la tecnología: “Una forma de ser-con la tecnología radicalmente diferente... argumenta la bondad inherente de la tecnología y el consecuente carácter accidental de cualquier mal uso de la misma” (1994, p.295). En esta actitud el ser humano considera a la tecnología como generadora de riqueza y por ende es el pilar de desarrollo de una sociedad.

Los argumentos presentados por Mitcham para esta dimensión de la actitud humana frente a la tecnología pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- El desarrollo de la tecnología responde al compromiso que tiene todo ser humano frente a la disminución del sufrimiento y el daño que se pueda generar al otro: “[...] Es correcta la prosecución de la tecnología, no importan las consecuencias. Las intuiciones de incertidumbre son pasadas por alto en nombre de la revelación” (1994, p.296); lo que se convierte en una responsabilidad moral trabajar en cualquier campo de la tecnología; no hacerlo implicaría descuidar el derecho máspreciado del ser humano: la vida.
- El diseño, fabricación y uso de la tecnología además de ser moralmente benéfica, estimula la empatía: “Naturaleza y razón, si no Dios, ordenan a la humanidad la prosecución de la tecnología; el ser humano es redefinido no como *homo sapiens* sino como *homo faber*, la tecnología es la actividad humana esencia” (1994, p.296); de esta manera se contribuye a la satisfacción de

necesidades que se podrían presentar en las diferentes esferas de la sociedad, en el caso de este trabajo en el económico e industrial.

Las actividades técnicas modifican las maneras de socialización de los individuos; en esta actitud, la moral que surge afirma que la llegada de los robots industriales, permiten más espacios de socialización entre los individuos. Habría más tiempo de ocio para el disfrute personal. De la misma manera, la norma que se crea en el entorno social conduce a una confianza plena en el desarrollo de tecnologías: es un deber moral encaminar esfuerzos y acciones al diseño, fabricación y distribución tecnológica, pues estos entrañan desarrollo y prosperidad. Con esta síntesis damos cierre a la segunda actitud propuesta por Carl Mitcham, y se da paso a la tercera actitud, el *Desasosiego romántico*, que se debate entre el Escepticismo Antiguo y el Optimismo Ilustrado.

La tercera forma de ser-con la tecnología que propone Mitcham como discurso construido inconscientemente por el ser humano ante cualquier tecnología es el Desasosiego Romántico:

El romanticismo como el nombre para la respuesta moderna típica a la ilustración, contiene así implícitamente una nueva forma de ser-con la tecnología, que no puede identificarse ni con el antiguo escepticismo ni con el optimismo moderno “[...] El Romanticismo refleja un desasosiego acerca de la tecnología que es no obstante fundamentalmente ambiguo... entre sus partes exhibe sin embargo afinidades con el escepticismo antiguo y con el optimismo ilustrado” (1994, p.297).

De ahí que la forma de ser-con la tecnología romántica puede resumirse de la siguiente manera:

- La voluntad del desarrollo tecnológico se da como un acto creativo necesario del mismo ser humano el cual lo ha desbordado trascendiendo los límites humanos. La tecnología hace posible la determinación material, el ser humano a través de la tecnología imprime nuevas formas a la materia: “La naturaleza ya no se percibe sobre todo en términos de formas estables; la realidad de la naturaleza consiste en proceso y cambio” (1994, p.298).
- Esta libertad aparta al ser humano del vínculo social tradicional y expande la tecnología en la totalidad de su horizonte vital.
- Los artefactos son la expresión de lo excelso, generando nuevas formas de sentirlos y experienciarlos: “El interés atractivo y repulsivo revelado por lo sublime expresa quizás mejor que cualquier otro el carácter único de la forma de ser-con la tecnología romántica” (1994, p.297); Burke lo llama, *lo sublime*.
- En el Romántico, la razón y el conocimiento científico se encuentran subordinados a la imaginación tecnológica. Wordsworth, en palabras de Mitcham, considera que el problema es “una mal regulada y excesiva aplicación de poderes tan admirables en sí mismos” (1994, p.297). No obstante, es la mala regulación en la tecnología y su opulencia lo que también engendra una nueva especie de admiración de lo sublime.

En esta actitud florece la moral romántica, las normas que se dan mantienen una dualidad frente a la tecnología; en esta se consideraría que el establecimiento de las máquinas industriales engendraría la libertad afectiva, no obstante los lazos de unión se debilitarían (ejemplo: nos comunicaríamos más, pero el lugar cambiaría, se debilitarían las relaciones cara a cara).

La reflexión que se acaba de realizar apunta a evidenciar que sin importar la actitud que el ser humano tiene frente a la tecnología, mientras que el tipo de reflexión que se realice sea de corte moral,

el resultado de este siempre será la construcción de juicios cerrados y enmarcados en un orden deontológico. Juicios de este tipo son los que hoy más que nunca hacen daño a la convivencia en el mundo. Delimitar una actitud a un conjunto de normas genera divisiones innecesarias, cierra y ciega la posibilidad de comprender el ahora que estamos viviendo.

La propuesta que hoy se trae a discusión obliga dejar atrás las reflexiones éticas de corte moralista, enjuiciadoras y estáticas. Una discusión ética con capacidad de responder a los problemas del ahora debe en un primer momento, cuestionar los valores establecidos como guías de actuación, mediante preguntas de los tipos: ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Dónde? Sin importar la actitud o forma de ser-con la tecnología [volviendo al caso analizado], las respuestas que se dan desde la reflexión ética son la posibilidad de apertura a la construcción de nuevas lógicas con capacidad de adaptarse a nuestro ahora. Estas reflexiones responden a la rapidez con la que los mundos y sus rasgos más significativos se van multiplicando.

CONCLUSIÓN: EL CAMBIO METAONTOLÓGICO Y SU FAVORABILIDAD FRENTE A LA ÉTICA Y LA MORAL

Se entiende por *Metaontología* como “[...] aquella gestión en y de lo que hay que es común a dos o más ontologías rivales dentro de una misma tradición de pensamiento y acción” (Méndez, 2012, p.148); es decir, que en su territorio convergen diferentes visiones del mundo. En el ahora que estamos vivenciando se han develado aspectos comunes que permiten la existencia de los diferentes sentidos del ser. Afirmar la necesidad de un cambio metaontológico supone una gestión⁷ que va más allá de las rivalidades y contradic-

⁷ Siguiendo a Méndez, vamos a denominar a la visión de mundo como una gestión, cuya acción implica la integralidad, es decir, entra lo teórico (docens) y lo práctico (ústens). Méndez aduce la integralidad en toda economía o gestión. Cabe, insistir en que la tecnociencia es un rasgo del ahora, menos significativo eso sí, que la tecnología contemporánea.

ciones entre las diversas ontologías por lo que Méndez propone un cambio metaontológico que vira hacia una forma diferente de experimentar (vivir, experimentar) la vida (en general y humana). Como él mismo nos dice, este cambio se caracteriza porque permite dentro de su territorio la existencia de las diferentes ontologías tradicionales y comunes, no obstante apertura la posibilidad metaontológica.

El ahora, sobre el que intentamos hacer nuestra reflexión, tiene la capacidad de construir nuevos y diferentes mundos; esta multiplicación de mundos implica que el ser humano no está en la capacidad de ordenar el mundo que habita, ni siquiera su entidad imaginativa logra ponerle límite a los mundos que se podrán construir.

Cabe aclarar que el cambio metaontológico –como la posibilitación para la construcción de nuevos mundos– no sugiere la elaboración de una metaontología más abarcadora, de una hiper-ontología: La despedida de la metaontología no nos aboca necesariamente a la elaboración de una nueva metaontología sino, quizá, a una consideración distinta, a una inserción diferente en lo que hay (2012, p.151).

Es decir, no se elabora una nueva metaontología sino que en el mismo cambio se reelaboran los términos (*mundo⁸-haber⁹-realidad¹⁰*) y bajo esta nueva lógica es que se da la posibilidad de la

8 “Por mundo entiendo ahora cualquier posición/ordenación en la facticidad de lo que hay (que, a su vez, es una ordenación de lo que hay); se trata de una ordenación que no tiene una “referencia” establecida, un lugar de reposo, de verdad o verificación; los mundos acaecen, se efectúan, por, no como caminos diferentes hacia un mismo lugar y por ello no están armonizados ni ordenados, sino que se superponen, se intersecan, se cruzan [...] Mundo es tanto la teoría de la relatividad, como el enfado ante una pérdida cualquiera; tanto un deseo arbitrario y caprichoso como la tenacidad de la lucha por el día a día de los humillados y ofendidos” (2012, p.152).

9 “Haber no es un nuevo nombre para la vieja realidad, ni es lo que “engloba” a los mundos reales (en el nuevo sentido de la expresión), ni es el resto fuerte o débil que queda cuando retiramos (si se pudiera) los mundos. El haber no remite a la unidad, ni se mide por ella (ni a la totalidad, ni al Sentido, ni al orden, ni al bien, ni al principio, etc.). El haber es la índole más elemental de los mundos: hay mundos (que son, a su vez, posiciones en ese haber) y los hay así” (2012, p.53).

10 “Realidad no es un en-sí referencial, ni el conjunto en-sí de todas las referencias, ni el carácter innegable ciertos referenciales [...] es una adjetivación de los mundos, una característica de los mundos: no una subsistencia ni un indicador de ultimidad (fundamento) irrefragable, sino el mero darse de un mundo” (2012, p.152).

construcción de los nuevos mundos. Los mundos que se crearán, serán diferentes, algunos de ellos no tendrán nada en común, ni seguirán un mismo camino. Tal vez se entrecrucen, pero no harán parte de una unidad:

La multiplicación no es una unidad ampliada o complejificada o fallida, sino que la unidad es una ilusión –real adjetivamente en cuanto mundo abierto, pero no “real” en sentido tradicional– sustantivo, una “abstracción”. La unidad no es ni el principio ni el fin del haber, ni su “estructura –si cabe hablar así– central o esencial”; la unidad no es el secreto que origina o hacia el que convergen los mundos; la unidad es una “realidad” más, adjetiva. (2012, p.55)

La unidad como adjetivo de los nuevos mundos, implica que es momentánea, no es perenne. Los cambios son los que irán generando el sustrato ontológico, y no al contrario. La construcción de estos nuevos mundos es lo que obliga a la reelaboración de una nueva lógica; si no bien para comprenderlos, sí para esperarlos.

Esta apertura del ahora que se da a partir de lo que se ha denominado cambio metaontológico, por un lado, desborda la razón humana como entidad organizadora de la realidad. Y, por otro, abre la posibilidad de la multiplicación de las posibilidades del ahora; bajo esta visión el devenir es incierto, impensable.

La tesis que se presenta en este documento se enmarca dentro de la necesidad del cambio metaontológico. Una reflexión ética debe desmarcarse de la tradición occidental ontologicista, la cual concebía un mundo o realidad susceptible de ser ordenada; pensar en un ejercicio ético en el ahora obliga reconocer que sus rasgos significativos no se van desocultando, antes bien, estos se van rehaciendo en la medida que se van construyendo los mundos. Este ejercicio se contrapone a la tradicional forma de concebir la reflexión ética y moral.

Como se afirmó en el cuerpo del trabajo, la moral surge en el seno de las sociedades: grupo profesional, religioso, familiar, entre otras instituciones, sin la reflexión previa ni posterior de las normas que se establecen como guías de actuación. De manera tal que es normal que existan muchos conjuntos de morales con una diversidad impensable, e irreconciliable. Por lo tanto, ante esta diversidad de “moralidades” y ante la incertidumbre de las nuevas normas que puedan surgir en estos nuevos mundos incomponibles, se requiere de un territorio que posibilite la construcción de nuevas lógicas, capaces de aceptar la efectuación de la multiplicación de los mundos (cabe mencionar que cada mundo tiene una diversidad de normas morales).

Así, la reflexión ética, tal como se propuso en este texto, se convierte en algo indispensable y necesario. No obstante, esta ética debe construirse en un territorio que reconozca la complejidad de nuestro ahora, un territorio donde hay un variopinto de sistemas morales que son irreconciliables y a pesar de todo están ahí, y cumplen la función de ser organizadores de un estado. Desde una visión particularizada, estos conjuntos de normas morales son necesarios y cumplen con su papel organizador. No obstante, cuando se enfrentan a otros sistemas de normas dejan de cumplir su papel y debilitan el estado o grupo social al cual pertenecen.

De ahí que una reflexión ética como aquella que cuestione las normas establecidas, sin desconocer a ninguna, entraña una visión de apertura a los nuevos mundos que se avecinan, con la llegada de las tecnologías autónomas y vivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aristóteles (2010). *Ética Nicomaquea* (Traducción de J. Pallí Bonet). Madrid, España: Gredos.

- Gomila, A. (2010). Ética para robots: retos morales al hilo de la nueva generación de agentes autónomos. En D. Hernández de la Fuente, y F. Broncano, *De Galatea a Barbie. Autómatas, robots y otras figuras de la construcción femenina*. Madrid, España: Lengua de Trapo.
- Mitcham, C. (1994). *Thinking through Technology. The path between Engineering and Philosophy*. Chicago, United States of America: The University of Chicago Press.
- Méndez, J. A. (2012). Tesis sobre el cambio metaontológico. *Eikasia*, (46), 145-160.
- Salichs, M. A., Malfaz, M. y Gorostiza, J. F. (2010). Toma de decisiones en Robótica. *Revista Iberoamericana de Automática e Informática Industrial*, 7(4), 5-16.

Cómo citar este artículo:

Álvarez González, C.F. (2018). Moral contemporánea y la necesidad de una revisión ética. En J.D. Hernández Albarracín., y M.L. Peñaranda Gómez. (Eds.), *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar* (pp.147-165). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO VI

La pedagogía humanista aplicada al desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de educación básica secundaria y media*

Julie Maitreya Montañez Albarracín¹

* Capítulo derivado del proyecto de intervención “Uso de la Pedagogía Humanista para el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes”. Fecha de inicio: Septiembre de 2016, Fecha de finalización: Enero de 2017. Universidad Internacional de La Rioja, España.

¹ Psicóloga, Universidad de Pamplona; Magíster en Psicopedagogía, Universidad Internacional de La Rioja; Especialista en Orientación Vocacional y Ocupacional, Universidad Francisco de Paula Santander. Coordinadora del Programa Institucional de Excelencia Académica (PIEA), Docente Universidad Simón Bolívar.
j.montanez@unisimonbolivar.edu.co

RESUMEN

Los modelos pedagógicos constituyen lineamientos, que en contextos educativos, delimitan las pautas necesarias para comprender y abordar el proceso de enseñanza considerando perspectivas históricas y contextuales. En Colombia estos modelos siguen orientados a la formación de individuos con capacidades laborales que lo instrumentalizan, reduciendo su ser y hacer en una sociedad que no favorece el carácter flexible, cambiante y diverso. Este artículo presenta una propuesta fundamentada en la pedagogía humanista, y se apoya en el desarrollo de talleres y en una cartilla de formación para profesores con miras a darles herramientas para desarrollar procesos de enseñanza que formen en la creatividad, la inteligencia emocional, el autoanálisis, el autoconocimiento y argumentación. Se concluye que la muestra poblacional requiere de capacitaciones en pedagogía humanista pues es evidente el vacío conceptual y metodológico frente a la aplicación del modelo pedagógico humanista para la formación integral del estudiante como persona humana.

Palabras clave: formación integral, persona humana, emociones, enseñanza, aprendizaje.

THE HUMANIST PEDAGOGY APPLIED TO THE DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE IN STUDENTS OF BASIC SECONDARY AND AVERAGE EDUCATION

ABSTRACT

The pedagogical models are guidelines, that in educational contexts, delimit the necessary guidelines to understand and address the teaching process considering contextual and historical perspectives. In Colombia these models remain oriented to the formation of individuals with skills that they use, reducing its be and do in a society that is not conducive to the flexible nature, changing and diverse. This article presents a proposal based on the humanist pedagogy, and relies on the development of workshops and training in a primer for teachers with a view to give them tools to develop processes of teaching that form in the creativity, emotional intelligence, self-analysis, self-knowledge and argumentation. It is concluded that the sample population requires training in humanist pedagogy because it is clear the conceptual and methodological gap in front of the implementation of the humanist pedagogical model for the comprehensive training of the student as a human person.

Keywords: comprehensive training, human person, emotions, teaching, learning

INTRODUCCIÓN

El ser humano está integrado por diferencias; por tal razón se hace referencia al hombre como un ser bio-psico-social-espiritual, encontrándose por tanto, distintas investigaciones, teorías y estudios que se enfocan en la comprensión de las esferas de la persona, viéndose un interés creciente en el estudio del ámbito social. Pensadores de la antigüedad consideraban que el hombre difícilmente podía alcanzar un desarrollo como persona al encontrarse aislado de los demás seres de la naturaleza. Teniendo en cuenta esto, merece la pena resaltar que según Aristóteles, (s.f; citado por Beleña, 2007) “el hombre es un ser social por naturaleza” (p.15), haciendo necesario que establezca una relación armónica con quienes lo rodean para ser persona.

En este sentido, se dice que una de las principales habilidades o destrezas para mantener relaciones sanas y armónicas con las demás personas es la inteligencia emocional, constructo que ha sido estudiado y desarrollado por autores como Goleman (2008), quien señala la importancia de desarrollar y reforzar esta capacidad, mencionando que a través del control de las emociones la interacción con las otras personas, puede mejorar significativamente, de modo que los ambientes se tornan más pacíficos y la convivencia se libra de malos tratos y conflictos innecesarios.

Lo anterior debe ser un eje de atención e interés para el sector educativo, pues precisamente en la Ley General de Educación Colombiana 115 de 1994, se dispone en el artículo 1 que “la educación se fundamenta en una concepción integral de la persona humana” (p.1); por tal razón, desde las aulas de clase los profesores resultan ser piezas fundamentales en todo este proceso de formación, convirtiéndose en modelos a seguir por los estudiantes, cuestión que

hace necesario implementar estrategias pedagógicas encaminadas a potenciar el desarrollo integral del ser humano, facilitando su interacción consigo mismo y con el medio que lo circunda.

Es así, que en Colombia se han realizado esfuerzos para que los principios de la educación no se queden solo en las legislaciones, puesto que es necesario que la formación integral del estudiante pueda verse reflejada en la realidad social del país; incluyendo en ese contexto de integralidad, aspectos sociales y emocionales directamente relacionados con el desarrollo de la inteligencia emocional. Con referencia a lo anterior, es oportuno mencionar que en 2008 Juan Sebastián de Zubiría, uno de los impulsores colombianos de la pedagogía afectiva, propuso en el Congreso de la República, la creación de la cátedra de Inteligencia Emocional en las instituciones educativas como medio para que los estudiantes logren el desarrollo de competencias afectivas.

A partir de esfuerzos como el de Zubiría, se ha difundido en el territorio colombiano, la importancia de optimizar los procesos de formación de tal forma que vayan dirigidos no solo a desarrollar las habilidades cognitivas e intelectuales de los estudiantes, sino a fortalecer habilidades emocionales e interpersonales, como elementos que pueden facilitar el correcto desenvolvimiento del estudiante en su medio social; mejorando así, sus dinámicas de relación y potenciando la construcción integral del ser, entre otras aportaciones a la formación que le ayuden a integrar las competencias necesarias para su éxito y proyección en el futuro.

Es por tal razón que se revisa el carácter fundamental que implica el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes para su formación como seres humanos integrales, a partir de la adopción de una propuesta de intervención que enfoca la necesidad de

aplicar un modelo pedagógico humanista por parte de los profesores, quienes en su rol de formadores y facilitadores de recursos para la educación integral, han de esforzarse por contribuir en la adquisición de competencias emocionales en sus educandos, que les permitan constituirse como personas suficientemente capacitadas para enfrentar los retos que supone el mundo contemporáneo en sus constantes transformaciones.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló en la sede central del Colegio Pablo Correa León de la ciudad de Cúcuta. El contexto que rodea la institución educativa hace que la propuesta sea de especial importancia, pues la ciudadela La Libertad es una comunidad con fuertes problemáticas sociales que pueden afectar el desarrollo y la formación integral de los estudiantes de la institución. Familias disfuncionales, consumo de sustancias, privación económica, vandalismo, entre otros; son algunos de los factores de riesgo para los jóvenes y por esta razón este espacio hace imprescindible el diseño y la implementación de la propuesta sobre la pedagogía humanista aplicada al desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes.

De un aproximado de 60 profesores, se tomó una muestra intencionada de 30, teniendo en cuenta que expresaron disponibilidad de tiempo para la realización de las actividades de investigación y empatizaron con los objetivos del proyecto. Además, estos orientan procesos de formación a adolescentes que cursan la educación básica secundaria y media; población que resulta ser de principal interés para la propuesta de acuerdo a sus objetivos.

La construcción de la propuesta de intervención se basa en la herramienta del taller educativo como principal estrategia metodológica para sustentar su desarrollo con la puesta que según De Barros et

al, (1977; citados por Maya, 2007) el taller es “un equipo de trabajo formado generalmente por un docente y un grupo de alumnos en el cual cada uno de los integrantes hace su aporte específico” (p.13). De acuerdo a este mismo autor, en el taller educativo el profesor no solo imparte instrucciones y dirige a sus estudiantes, sino que además adquiere aprendizajes de las experiencias que vive con su realización.

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta importante destacar el pensamiento de Mirabent, (1990; citado por Maya, 2007) quien señala que “el taller pedagógico resulta una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que le permiten al alumno operar en el conocimiento y al transformar el objeto, cambiarse a sí mismos” (p.13). Esta definición se relaciona estrechamente con la pedagogía humanista, puesto que dicho modelo pedagógico tiene como uno de sus principales objetivos, el desarrollo de destrezas o potencialidades en el individuo en su constante búsqueda de crecimiento y avance, elementos que lo mueven a estar en constante evolución como lo diría Rogers (2004).

Otro aspecto importante a resaltar, es que en los talleres tanto el profesor como los estudiantes, hacen aportes significativos que enriquecen, no solo el desarrollo de las actividades, sino que favorecen el aprendizaje de todos los participantes mediante el análisis de realidades sociales que integran las perspectivas de cada uno de los agentes sociales involucrados en el proceso, por medio de la interacción que tiene lugar durante la implementación de las estrategias. Por tal razón, es válido indicar que el estudiante adquiere protagonismo y se convierte en un miembro activo que participa y busca el desarrollo de competencias tanto individuales como grupales, además del profesor, quien adquiere un rol que le permite obtener un aprendizaje experiencial de la interacción en el ejercicio pedagógico con cada uno de los demás participantes; generando

en consecuencia, cambios significativos en la perspectiva que se tienen de las realidades sociales analizadas.

Como se mencionó anteriormente, esta propuesta de intervención tiene como principales destinatarios a los profesores de secundaria del Colegio Pablo Correa León, en el cual se ha identificado la necesidad de trabajar en pro del desarrollo de la inteligencia emocional de los educandos; observando así, algunos comportamientos y actitudes que reflejan un bajo nivel de desarrollo en esta competencia. La mencionada población está compuesta por 30 docentes entre los que es posible caracterizar 8 hombres y 22 mujeres que se ubican en un rango de edad comprendido entre los 30 y 50 años, destacando diferencias individuales múltiples respecto a su cantidad de años de experiencia en la labor docente y a los modelos educativos empleados dentro de su ejercicio profesional.

Además, como se ha venido mencionando, la educación debe ser integral y contemplar las diferentes dimensiones del ser humano; por tal razón, los profesores del Colegio Pablo Correa León reconocen la importancia de fundamentar sus prácticas pedagógicas desde principios que favorezcan la integralidad de los estudiantes y el máximo desarrollo de sus potencialidades; en este caso, de la inteligencia emocional, siendo necesario resaltar que estos profesores trabajan con población adolescente que se encuentra en una etapa del ciclo de vida caracterizada por “cambios en el cuerpo, cambios en el pensamiento, cambios en las relaciones sociales y en las referencias culturales” (Fize, 2001, p.135).

Así entonces, se construye una propuesta de intervención dirigida a dar explicación a los profesores sobre las características de la pedagogía humanista mediante cinco talleres grupales que resalten la efectividad del desarrollo de la inteligencia emocional en la

formación integral de los estudiantes. Estas actividades se consiguen en una cartilla pedagógica para esta población, que muestra el análisis y revisión teórica previa para orientar la aplicación de actividades en el aula con miras a fortalecer la inteligencia emocional de los estudiantes, además de facilitar el acceso a la información por medio de instrucciones precisas para la realización de cada taller, las cuales, siendo un elemento práctico para sensibilizar al profesor sobre la importancia de aplicar la pedagogía humanista en el aula, ayuda a resaltarla como elemento clave para la formación integral del educando.

En este orden de ideas, el taller educativo permite, según Ander-Egg y Aguilar, (2001), reforzar otras competencias como el trabajo en equipo, que hace referencia a “un pequeño número de personas que con conocimiento y habilidades complementarias, unen sus capacidades para lograr determinados objetivos y realizar actividades...” (p.13). Según estos mismos autores, el trabajo en equipo se realiza en un “contexto socioafectivo, caracterizado por un clima de respeto y confianza mutua, satisfactorio y gratificante” (p.13). Teniendo en cuenta estas definiciones, se destaca que el trabajo en equipo debe realizarse bajo unas condiciones de respeto y confianza entre participantes, para que resulte provechoso y permita aprendizajes significativos, fortaleciendo así, habilidades de interacción para la vida cotidiana por medio del respeto y la apertura al diálogo.

También es importante resaltar que esta metodología de talleres permite a los profesores inicialmente, y a los estudiantes *a posteriori*, llevar a la práctica el aprendizaje cooperativo o colaborativo que según Batista (2007), implica el uso de estrategias en las que estudiante y docente participan conjuntamente en la realización de una determinada tarea, con responsabilidades propias que requieren el manejo de diferentes recursos o procedimientos didácticos

que favorecen el alcance de metas de aprendizaje que enriquecen a todos los participantes.

Inicialmente los primeros cinco talleres se dirigen a los profesores, pues son ellos quienes deben capacitarse sobre la pedagogía humanista y la relación que puede existir entre esta y la inteligencia emocional, integrando en sus esquemas psicológicos la importancia de la formación integral del educando para su afrontamiento de las realidades sociales contemporáneas. Posteriormente, en dichos encuentros se establecen espacios para que los educadores diseñen sus propios talleres y apliquen a sus estudiantes, además de los consignados en la cartilla pedagógica, que contienen una guía de cinco talleres para el trabajo de los profesores con sus estudiantes.

Por último, es necesario mencionar que los talleres permiten a los estudiantes, en caso de ser necesario, mejorar su manejo de las TIC, con las cuales podrán acceder a información, diseñar materiales y/o productos relacionados con las diferentes temáticas u objetivos de las actividades, favoreciendo además, la expresión de la creatividad a través del uso de recursos tecnológicos que llaman la atención de estudiantes y los motivan a desarrollar habilidades y competencias destacables en esta área, fomentando así, la optimización del aprendizaje y los resultados evidenciados en la aplicación de los talleres.

Para evaluar los talleres aplicados, se diseñó un formato que recolecta datos cualitativos y cuantitativos de la percepción generada en cada una de las actividades, indagando en aspectos como metodología y recursos utilizados, claridad en la explicación de las temáticas, aprendizaje y compromiso personal asumido en el taller. El formato de evaluación descrito está realizado bajo los parámetros de la escala Likert, teniendo en cuenta que esta es una escala

ordinal que permite determinar las diferencias en cuanto a favorabilidad respecto a la variable medida, identificando los aspectos en que se presenta una mayor favorabilidad entre sujetos y para cada sujeto de acuerdo a lo expresado por Fernández de Pinedo (1982).

A partir del análisis de datos realizado en la aplicación de este formato, se irán evaluando posibles mejoras que puedan hacerse a la propuesta de intervención, dando lugar al diseño de estrategias para fortalecer tanto la efectividad de las actividades desarrolladas como el cumplimiento de los objetivos propuestos.

DISCUSIÓN

De acuerdo con De Zubiría (2006), se ha demostrado que para tener éxito en la vida académica, hay aspectos más importantes que tener capacidades intelectuales altas; destacando la necesidad de manifestar un alto nivel de desarrollo de la inteligencia emocional y de habilidades sociales para la interacción con las realidades cotidianas. Según un estudio que el Estado colombiano aplicó a 570.000 egresados de educación media pertenecientes a 50.000 instituciones educativas, dentro de los cuales aquellos egresados que recibieron una formación basada en modelos humanistas y constructivistas mostraron grandes diferencias en sus resultados, sobre todo en las pruebas de pensamiento e interpretación aplicadas durante el estudio; teniendo en cuenta la implementación de la llamada Pedagogía Dialogante, a diferencia de la gran mayoría de las instituciones participantes, que seguían sujetas a modelos pedagógicos tradicionales que no cubrían las necesidades requeridas por los educandos para su formación integral.

Años más tarde, De Zubiría (2013) expresa cómo la escuela tradicional se ha tornado obsoleta en las últimas décadas, a causa de los marcados cambios sociales, económicos y políticos vividos

a nivel mundial, destacando la presencia de la globalización e interconexión del mundo, que hace necesaria la flexibilización y diversificación de la educación, haciendo cada vez mayor énfasis en la singularidad de cada individuo. Esta profunda transformación permite que lo esencial para el proceso educativo tome una nueva perspectiva, considerándose primordial el desarrollo de las competencias necesarias para procesar, interpretar y argumentar el nivel de información al que se tiene acceso de manera eficaz, profundizando por tanto, en el desarrollo personal de cada estudiante y de su inteligencia emocional principalmente.

Sin embargo, los modelos pedagógicos implementados actualmente en Colombia, se orientan en gran medida por paradigmas tradicionales, relativos a una escuela homogenizante, rutinaria, descontextualizada, mecánica, fragmentaria y repetitiva, que no se corresponde con el actual mundo social y económico cada vez más flexible, global, incierto y cambiante. Así la sociedad colombiana se encuentra en el dilema de un mundo que exige flexibilidad y creatividad para adaptarse a una vida profundamente cambiante, contando con un sistema educativo que se ha limitado a seguir currículos fijos que vienen siendo implementados incluso desde dos siglos atrás, mostrando resistencia al cambio que se refleja en la labor de muchos docentes quienes no han asumido cambios trascendentales en sus modelos y técnicas pedagógicas, tal como lo expuso en sus estudios De Zubiría (2013).

Aunque la realidad social nos expresa estas problemáticas, la educación para la Ley colombiana se entiende como un proceso de formación fundamentado en una “concepción integral de la persona humana” (p.1). que dentro de sus fines contempla el pleno desarrollo de la personalidad, teniendo en cuenta aspectos físicos, psíquicos, intelectuales, morales, sociales, espirituales, afectivos, éticos,

cívicos, entre otros. Sin embargo, es lamentable que en muchas instituciones educativas no se lleve a cabo este proceso educativo tal como lo establece la Ley General de Educación Colombiana 115 de 1994. Por tal razón, las disposiciones legales se quedan en el papel, conllevando a que la formación que reciben los educandos no les permita el desarrollo de las competencias necesarias para enfrentar la realidad social del país y del mundo, evidenciando fallos en el quehacer educativo y pedagógico.

Esto puede observarse hoy día en diferentes centros educativos de todo el país, por ejemplo en el Colegio Pablo Correa León de la ciudad de San José de Cúcuta; pues a partir de la aplicación de una entrevista semiestructurada, la cual según Pérez de los Cobos Peris, Valderrama, Cervera y Rubio (2006) es una técnica “que profundiza en el conocimiento que tiene el entrevistado sobre las cuestiones relevantes para el estudio...explorando sensibilidades...permitiendo completar información sobre el contexto” se pudo observar que los docentes enfocan sus estrategias pedagógicas principalmente al aprendizaje de conocimientos proposicionales y prácticos, restando la importancia que requiere el desarrollo de la inteligencia emocional y de habilidades de interacción que permitan una formación holística. Por tal razón, es importante continuar con la revisión teórica de la pedagogía humanista que sea instruida a los docentes, por medio del diseño de esta propuesta de intervención que promueva en ellos la adopción de prácticas pedagógicas humanistas en el aula para favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes.

Se destaca así, que la pedagogía humanista observa al educando como una persona compuesta de sentimientos, emociones, valores, intereses, entre otros, haciendo necesario que el docente muestre habilidades como la empatía para aceptar incondicional-

mente a cada persona; preocupándose por facilitar el desarrollo de las potencialidades y competencias personales de cada estudiante. Es importante tener en cuenta planteamientos como los de Candau (1987) quien señala que en los procesos de enseñanza-aprendizaje la relación humana de una u otra manera hace presencia, pues según esta autora, para el enfoque humanista “el centro del proceso es la relación interpersonal” (p.15); además, refiere que aspectos como la didáctica, observados desde la pedagogía humanista “deben centrarse en el proceso de adquisición de actitudes tales como calor, empatía, consideración positiva incondicional...” (p.15). Es por esto que esta perspectiva resalta la importancia de la dimensión humana, puesto que su rol en cuanto a configurar los procesos de enseñanza-aprendizaje son vitales para el desarrollo de los componentes afectivos.

De acuerdo con lo planteado anteriormente, es necesario que los docentes comprendan la necesidad apremiante de hacer uso de pedagogías humanistas para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitiendo a través de la propuesta diseñada que cada docente realice una mirada introspectiva de los cambios que ha de generar en sí mismo para adaptar su ejercicio profesional al de las nuevas pedagogías humanistas, teniendo en cuenta, que muchos docentes en la actualidad, tras años de experiencia en el ejercicio, se muestran apáticos y resistentes a cambiar sus prácticas pedagógicas tradicionales, a pesar de que estas no facilitan la formación integral de los educandos, ni el desarrollo de aspectos como su inteligencia emocional (Pérez, 2005).

La pedagogía humanista debe preocuparse por la formación “del carácter del educando, entrenándolo para una vida activa, diligente y esforzada, que más allá de las satisfacciones personales egoístas, se proponga la realización de valores o ideales superiores” (Ro-

dríguez, 2013, p.41). De esta manera, el estudiante que recibe una formación basada en estos preceptos tiene mayores posibilidades de ser más activo y comprometido con su proceso de formación, puesto que cada persona es única y dueña de su propio proceso evolutivo, direccionando sus habilidades y potencialidades, según sus libres elecciones que le ayudan a satisfacer necesidades inherentes de evolución y crecimiento como ser humano.

De acuerdo con lo anterior, es conveniente resaltar pensamientos de personajes representativos como Vigotsky, (1974; citado por Chica, 2012), quien menciona que “un sistema educativo cuya finalidad corresponde a un crecimiento intelectual saludable debe conducir a un crecimiento afectivo y social igualmente sano” (p.36); es por tal razón que la educación debe contemplar el desarrollo del ser humano en todas sus esferas de funcionamiento; de lo contrario la simple transmisión de conocimientos teóricos no satisface ni los requerimientos establecidos por la ley, ni las necesidades personales de cada estudiante.

En este sentido, Goleman (2008) señala que la inteligencia emocional comprende características como “la capacidad de motivarnos a nosotros mismos... de controlar impulsos... de regular nuestros propios estados de ánimo... empatizar y confiar en los demás” (p. 75). De acuerdo a esto, los hijos pueden aprender a desarrollar habilidades emocionales con la ayuda de sus padres, quienes son su principal referente formativo desde sus primeros años de vida, de modo que el sistema educativo requiere de una integración familia-escuela, trabajando de manera conjunta en el proceso de formación de los estudiantes.

En razón de lo anterior, Ortiz (2007) destaca el concepto de inteligencias múltiples, manifestando cómo “Gardner hace un gran aporte a la educación pues toma de la ciencia cognitiva y de la neu-

rocencia su visión pluralista de la mente” (p.66) teniendo en cuenta las diferentes capacidades de las personas que considera como dimensiones de la inteligencia, que resultan ser diversas maneras de tener conocimiento. Es por tal razón que se considera que la teoría de las inteligencias múltiples es una de las mejores alternativas para dar cumplimiento a los procesos educativos centrados en la persona, dejando claro que existen diferentes maneras de aprender de acuerdo al conjunto de capacidades que posea cada persona, haciendo necesario que los maestros se dediquen al acompañamiento en el desarrollo del máximo potencial de sus estudiantes.

Gardner (1999; citado por Armstrong, 2012) inicialmente agrupó las capacidades humanas en ocho tipos de inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, cinético-corporal, naturalista, musical, interpersonal e intrapersonal, destacando a estas dos últimas como claves para el desarrollo de la inteligencia emocional. De esta manera la persona logra mejorar su capacidad de distinguir o percibir los estados de ánimo, intenciones, motivaciones o sentimientos de las demás personas, manifestando sensibilidad ante aspectos tales como lenguaje gestual, tonos de voz, entre otros, respondiendo eficazmente y de modo pragmático a dichas señales.

Se considera, de acuerdo a Valverde (2010), que la teoría de la inteligencia emocional coincide con la de inteligencias múltiples de Gardner, pues ambas basan sus principios en que la inteligencia del hombre va mucho más allá del simple conocimiento intelectual, “ya que junto con los sentimientos, la expresión, los valores humanos, las actitudes y las experiencias, conforman un todo con el cual los niños van construyendo su archivo personal de habilidades” (p.62). Por tal razón, las instituciones educativas deben preocuparse por contribuir al desarrollo de la inteligencia emocional de sus estudiantes para que muestren un mejor desempeño en los diferentes

campos, escenarios y situaciones de la vida cotidiana; destacando que el mundo actual ofrece a las personas una serie de retos y desafíos que para la población infanto-juvenil resultan más difíciles de afrontar al no encontrarse en un momento de desarrollo físico, psicológico y cognitivo pleno, necesitando una educación orientada al refuerzo de la inteligencia emocional que favorezca su interacción en las diversas situaciones de la vida.

Así entonces, la escuela debe reforzar el aprendizaje de los componentes socio-afectivos del desarrollo mediante la adopción y práctica de estrategias pedagógicas humanistas que favorezcan la consolidación de un ambiente educativo cálido que actúe como espacio de resguardo para los educandos, permitiéndoles aprender a desenvolverse satisfactoriamente en las situaciones difíciles que muchos afrontan, ya sea en sus hogares, vecindarios o contextos cercanos. Además, en estos espacios pueden aprender a través del afecto y de la pedagogía humanista a manejar adecuadamente sus emociones y a enfrentar diferentes acontecimientos futuros de la manera más efectiva, en medio de una sociedad que les expone a situaciones como el ofrecimiento de sustancias psicoactivas, separación de los padres, bajo rendimiento académico, cambios de domicilio, entre otros.

Por tanto, la escuela es la encargada de ayudar a las familias a reforzar esta habilidad en la población infanto-juvenil, pues teniendo en cuenta nuevamente la legislación Colombiana, la Ley 1098 de 2006 expone la corresponsabilidad del Estado, Familia y Sociedad en la protección y garantía del ejercicio de los derechos de los menores de edad. Además, según Volpe (2007; citado por Arancibia, Herrera y Strasser, 2008), la psicología humanista por medio de sus aportes al sector educativo facilita la integración de estos tres agentes sociales en el proceso formativo, “sugiriendo entre otras cosas, que

los alumnos pueden ser aprendices activos y entusiastas, más que entes pasivos a los cuales hay que forzar a aprender” (p.176), destacando que las circunstancias actuales del estudiante y la manera en que pueden ofrecerles herramientas para su crecimiento personal, restan énfasis a las circunstancias del pasado.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta propuesta de intervención permite, mediante las diferentes estrategias diseñadas, contribuir al desarrollo de la inteligencia emocional y al fortalecimiento de los componentes socioafectivos del desarrollo humano, poniendo en práctica las características del conocimiento o aprendizaje experiencial, basado en las interpretaciones que cada uno tiene de sus propias realidades, dando lugar a la interacción e integración entre distintas percepciones y reflexiones de cada participante en un contexto en que el maestro como mediador y facilitador “debe estimular a los estudiantes a explorar, cuestionar, dudar y criticar sus propias percepciones y extraer sus propios significados de estas experiencias” (Arancibia et al., 2008, p.183).

De esta manera, el profesor actúa como orientador del proceso formativo de sus educandos, generando las condiciones adecuadas para que el aprendizaje experiencial pueda consolidarse; facilitando mediante la congruencia e integración de su personalidad, una relación clara entre la articulación de sentimientos y expresiones que muestran consideración positiva incondicional a sus estudiantes, por medio de una actitud cálida que favorezca la expresión de los sentimientos como elemento para generar una sensación de alivio a las presiones internas. Finalmente la comprensión empática sobre cada participante le permite al docente “captar la escala de valores y de referencia íntima de otro, sentir la cólera, el miedo y las confusiones como si fuesen las propias” (Arancibia et al., 2008, p.184) sin dejarse afectar ni afectando a éstas, convirtiéndose en un modelo referencial que proporcione a sus estudiantes herramientas

pertinentes para dirigir libremente su proceso evolutivo con la fortaleza necesaria para enfrentar los retos del mundo contemporáneo.

CONCLUSIONES

Durante el diseño de la propuesta de intervención, el planteamiento de los objetivos, revisión teórica correspondiente y aplicación de los instrumentos de evaluación diseñados, se corroboró que la muestra poblacional tomada como destinataria del estudio requiere de mayores capacitaciones, actualizaciones e intervenciones en cuanto a las generalidades, modelos, técnicas e importancia de la pedagogía humanista; teniendo en cuenta que algunos de los docentes entrevistados tienen escaso o poco conocimiento de estos conceptos, y algunos de quienes presentan conocimiento de las mismas, requieren un aumento en el nivel que tienen sobre su aplicación con los educandos.

Así se confirma la importancia de la realización de estos talleres pedagógicos grupales como métodos para instruir, capacitar y actualizar a los docentes a fin de generar cambios progresivos en los métodos y modelos formativos implementados, así como cambios en la perspectiva que poseen del sistema educativo tradicional, procurando reajustar sus modelos de acuerdo con las exigencias de la sociedad contemporánea, resaltando siempre la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes como eje vital de su proceso de formación integral.

Igualmente, se evidencia la importancia de intervenir directamente sobre la comunidad estudiantil por medio de la presente propuesta, a fin de que los educandos comiencen a prepararse para las exigencias y retos de la sociedad, generando un acercamiento de estos a las condiciones y requerimientos del sistema laboral de modo que puedan comenzar a enfocar sus expectativas hacia la realidad, por

medio del desarrollo de capacidades, cualidades, aptitudes, habilidades y destrezas que contribuyan a su proceso de formación integral, logrando potencializar fortalezas y mejorar los aspectos considerados necesarios de acuerdo a cada persona; más aún, teniendo en cuenta que los educandos conforman el eje principal y razón de ser del sistema educativo y su compromiso y dedicación son de vital importancia para que el proceso de formación tenga resultados óptimos.

Finalmente, la propuesta de intervención se consignó mediante el diseño de una cartilla pedagógica como guía instructiva para los docentes en el aula de clase que detalla aspectos necesarios para el abordaje de las diferentes temáticas a intervenir por medio de actividades en el aula, fundamentadas en el desarrollo de la inteligencia emocional y de constructos socioafectivos relacionados a ella. La revisión teórica y empírica realizada en el planteamiento de la propuesta de intervención confirma la importancia de la realización y distribución de dicho material como una forma adecuada de generar cambios en la perspectiva que los docentes tienen acerca de los modelos pedagógicos, permitiendo no solo capacitar, sino instruir de manera detallada acerca de las modificaciones que se deben adecuar desde cada perspectiva para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea abordado de una manera que se ajuste en mayor medida a los contextos sociales y laborales de la actualidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armstrong, T. (2012). *Inteligencias Múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. España: Editorial Paidós. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=cD6d28L-1HAC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Ander-Egg, E. y Aguilar, M. (2001). *El trabajo en equipo. Ciudad de México*. México: Editorial Progreso. S.A. de C.V. Recuperado de:

<https://books.google.com.co/books?id=3X9ap9zweMAC&printsec=frontcover&dq=que+es+trabajo+en+equipo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjyWMuvsNjRAhWFKCYKHW04BcY-Q6AEIGDAA#v=onepage&q=que%20es%20trabajo%20en%20equipo&f=false>

Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2008). *Manual de la Psicología Educativa*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/0B1Zis846-k_iMXpsR0VhTFVqVlk/view

Batista, M. (2007). *Lineamientos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=tYgBWeS6_PAC&pg=PA99&dq=que+es+aprendizaje+cooperativo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi4vL_HtNjRA-hXDQCYKHQxfA-UQ6AEIRTAI#v=onepage&q=que%20es%20aprendizaje%20cooperativo&f=false

Beleña, A. (2007). *Sociopolítica del hecho religioso*. Madrid, España: Ediciones Rialp S.A. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=iFFvD6kKLOEC&pg=PA15&dq=el+ser+humano+es+social+por+naturaleza&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiT8eeh7rfQAhVEKCYKHQ4HCwUQ6AEIGDA-A#v=onepage&q=el%20ser%20humano%20es%20social%20por%20naturaleza&f=false>

Candau, V. (1987). *La Didáctica en cuestión. Investigación y Enseñanza*. Madrid, España: Narcea S.A de Ediciones. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=qfgizxvhrFAC&pg=PA15&dq=pedagogia+humanista+en+el+proceso+de+ense%C3%B1anza+aprendizaje&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiksMSnko-DRAhVB5SYKHTX9A6wQ6AEIHjAB#v=onepage&q=pedagogia%20humanista%20en%20el%20proceso%20de%20ense%C3%B1anza%20aprendizaje&f=false>

- Chica, O. (2012). Reflexiones en torno a la responsabilidad de la formación afectiva en las instituciones escolares. *Magisterio*, (59), 4-92. Recuperado de: <http://es.calameo.com/read/0025311453497c9bf2e09>
- De Zubiría, J. (2006). *Hacia una Pedagogía Dialogante (El modelo pedagógico del Merani)*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio. Recuperado de: http://mercedesabrego.gnosoft.com.co/home/inicio/archivos/documentos/PEDAGOGIA_DIALOGANTE.pdf
- De Zubiría, J. (2013). *El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI*. Recuperado de: http://portal.uasb.edu.ec/UserFiles/385/File/redipe_De%20Zubiria.pdf
- Fernández de Pinedo, I. (1982). *NTP 15: Construcción de una escala de actitudes tipo Likert*. Barcelona, España: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Recuperado de: http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/001a100/ntp_015.pdf
- Fize, M. (2001). *¿Adolescencia en crisis?: Por el derecho al reconocimiento social*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=UxcvbVy6Fw4C&pg=PA135&dq=adolescencia+edad+de+crisis+y+cambios&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEw-jkn_i4v9fRAhWBeyYKHWPECUoQ6AEILzAE#v=onepage&q=adolescencia%20edad%20de%20crisis%20y%20cambios&f=false
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Editorial Kairós. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=x8cTlu1rmA4C&printsec=frontcover&dq=inteligencia+emocional&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiBu4ORmrnQAhWMTSYKHR6nCtIQ6AEIJjAA#v=onepage&q=inteligencia%20emocional&f=false>
- Ley de Infancia y Adolescencia 1098 de 2006. Recuperado de: <http://>

www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html

Ley General de Educación 115 de 1994. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Maya, A. (2007). *El taller educativo ¿Qué es? fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=Bo7tWYH4xMMC&printsec=frontcover&dq=que+es+un+taller&hl=es&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwimp_vSwdfRAhV-JLSYKHa4uDulQ6AEIGDAA#v=onepage&q=que%20es%20un%20taller&f=false

Ortiz, E. (2007). *Inteligencias Múltiples en la Educación de la persona*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=7aNNUL-Sv1zcC&printsec=frontcover&dq=inteligencias+m%C3%BAltiples&hl=es-419&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwjNgMibk-4DRAhWGKCYKHxsvAtEQ6AEIMzAF#v=onepage&q=inteligencias%20m%C3%BAltiples&f=false>

Pérez, M. (2005). Rol docente y pedagogía activa en la formación universitaria. La enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno. Adaptación del programa al EEES. Redalyc. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/678/67800409.pdf>

Pérez de los Cobos Peris, J., Valderrama, J., Cervera, G., y Rubio, G. (2006). *Tratado SET de Trastornos Adictivos*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana. Disponible en: https://books.google.com.co/books?id=bnV6Tx6hD5cC&pg=PA68&dq=entrevista+semiestructurada&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjAs-P6Bp4_XAhVJ2yYKHSrpC344ChDoAQg7MAQ#v=onepage&q=entrevista%20semiestructurada&f=false

Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia Universitaria*, 3(5), 36-45. Recuperado de: <http://>

eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagog%C3%A-
Da_tradicional__y_humanista.pdf

Rogers, C. (2004). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.

Valverde, H. (2010). *Aprendo haciendo. Material didáctico para la educación preescolar*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=wtkDGCsvgK8C&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Cómo citar este artículo:

Montañez Albarracín, J.M. (2018). La pedagogía humanista aplicada al desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de educación básica secundaria y media. En J.D. Hernández Albarracín., y M.L. Peñaranda Gómez. (Eds.), *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar* (pp.167-189). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

SECCIÓN II

Racionalidad, lenguaje y ciudadanía: una
postura divergente a las competencias
genéricas

CAPÍTULO VII

Estrategia de formación en razonamiento cuantitativo: un estudio de caso en el programa de Derecho*

Elkin Gelvez Almeida¹; Juan Pablo Salazar Torres²

* Capítulo de libro resultado del proyecto de investigación “Estrategia curricular para el fortalecimiento de las competencias genéricas en estudiantes de pregrado” liderado por el Departamento de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas y el Departamento de Pedagogía de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.

- 1 Facultad de Ciencias Básicas y Biomédicas, Universidad Simón Bolívar. Profesor investigador y Coordinador del área de Ciencias Exactas del Departamento de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta. Magíster en Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias Básicas, mención Matemáticas. Licenciado en Matemáticas e Informática. Grupo de investigación Altos Estudios en Frontera (ALEF), Universidad Simón Bolívar.
e.gelvez@unisimonbolivar.edu.co
- 2 Facultad de Ciencias Básicas y Biomédicas, Universidad Simón Bolívar. Jefe del Departamento de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas y Profesor investigador en categoría auxiliar de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Magíster en Educación. Especialista en Administración de la Informática Educativa. Licenciado en Matemáticas e Informática. Grupo de Investigación en Educación, Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Simón Bolívar.
j.salazar@unisimonbolivar.edu.co

RESUMEN

El presente capítulo muestra los resultados parciales del proyecto titulado “Diseño curricular para el fortalecimiento de las competencias genéricas en estudiantes de pregrado”, liderado desde el departamento de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. El propósito general del estudio fue la creación de una estrategia de formación de las competencias en razonamiento cuantitativo para los estudiantes de cuarto semestre del programa de Derecho. La investigación se fundamentó en un estudio de caso dirigido por la teoría, en el cual se abordaron tres dimensiones teóricas desde el campo de la matemática: estadística, álgebra y cálculo, y geometría. Para la recolección de la información se aplicó una prueba objetiva bajo el Modelo Basado en Evidencias (MBE) diseñada desde los contextos: familiar y personal, laboral y profesional y social. Los resultados evidenciaron que la competencia con menor desarrollo fue la de formulación y ejecución y la competencia con mayor progreso fue la de interpretación y representación.

Palabras clave: estrategia de formación, competencias matemáticas, razonamiento cuantitativo, formación universitaria.

TRAINING STRATEGY IN QUANTITATIVE REASONING: A CASE STUDY IN THE LAW PROGRAM

ABSTRACT

This chapter shows the partial results of the project entitled “curricular design for the strengthening of generic competences in undergraduate students”, led from the Department of Basic, Social and Human Sciences of the Simón Bolívar University, Cúcuta campus. The general purpose of the study was the creation of a quantitative reasoning training strategy for fourth-semester students of the Law program. The research was based on a case study directed by the theory, in which three theoretical dimensions were addressed from the field of mathematics: statistics, algebra and calculus, and geometry. For the collection of information, an objective test was applied under the Evidence-Based Model (MBE) and designed from the contexts: family and personal, labor and professional and social. The results showed that the competition with less development was the one of formulation and execution and the competition with greater progress was the one of interpretation and representation.

Keywords: training strategy, mathematical competencies, quantitative reasoning, university education.

INTRODUCCIÓN

La educación superior del siglo XXI tiene retos muy importantes y significativos en la formación de profesionales integrales que contribuyan al desarrollo social, económico y democrático de la sociedad en general, y el programa académico de Derecho de la Universidad Simón Bolívar no es la excepción. Este capítulo tiene el propósito de reflexionar acerca de las competencias generales, más específicamente las competencias en Razonamiento Cuantitativo, entendidas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2015), como “aquellas que resultan indispensables para el desempeño social, laboral y cívico de todo ciudadano, independientemente de su oficio o profesión” (p.19).

Ahora bien, promover el desarrollo de esta competencia debe ir más allá de una matemática formal que es usual en contextos académicos, pues si bien es cierto que la matemática, aunque es un área rígida formada de conceptos, teoremas, axiomas, postulados, etc..., de necesario conocimiento para quien orienta la disciplina, no debe desconocerse su aplicación en situaciones reales, es decir, no puede pensarse una formación desde el área centrada solo en conceptos o procedimientos desarticulados de la realidad, pues de esta manera se llega al fracaso escolar y al común miedo que históricamente representa la matemática para las personas.

Frente a esta problemática, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2011a) ha propuesto unos lineamientos para la formación por competencias en educación superior fundamentado en estudios internacionales y necesarios en el contexto colombiano, donde se ubica el razonamiento cuantitativo como una competencia esencial e ineludible en todo profesional. Es por ello que se debe pensar

una formación matemática transversal en todas las áreas, centrada en la resolución de problemas, pues es claro en el campo matemático que la mejor estrategia que permite la aplicación de contenidos matemáticos, logrando llevar al estudiante a las fases de interpretación, modelación y argumentación son precisamente las situaciones problemáticas contextualizadas, que lo acerquen a la realidad, y le permitan ser matemáticamente competente.

La asignatura de Interpretación, formulación y argumentación de caso, es transversal y hace parte de la Electiva en ciencias y competencias generales del programa académico de Derecho, donde se propone generar un espacio de reflexión que le permita al abogado en formación un desarrollo integral importante para su desempeño profesional.

UN ACERCAMIENTO TEÓRICO: NOCIÓN DE COMPETENCIAS

Si bien es cierto que el concepto de competencias no ha sido un producto de las reflexiones educativas, sino que surgió en el contexto laboral, su aplicabilidad al campo de la educación ha trascendido de una manera especial que en la actualidad, países como Colombia, organizan su gestión curricular y apuestas formativas en evidencias, es decir, en formación basada en competencias, la cual, “es entendida cómo “saber hacer” en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes” (MEN, 2006, p.12).

Las competencias han generado unos parámetros básicos que todo estudiante y todo docente deben alcanzar, contribuyendo con la calidad educativa y la formación en el campo profesional y laboral. Tobón (2007) propone concebir las competencias como:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, desde una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y las especies vivas. (p.17)

A partir de lo anterior, pueden destacarse seis elementos de competencia: procesos, complejidad, desempeño, idoneidad, metacognición y ética, los cuales ofrecen una perspectiva de la intencionalidad de las competencias y su relación con los procesos de aprendizaje.

De acuerdo con Tobón (2006, p.34), “el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos”. Así pues, las competencias son un enfoque y no un modelo pedagógico, puesto que no presume abarcar todos los aspectos del proceso educativo, sino más bien centrar algunos aspectos conceptuales y metodológicos. Al respecto, el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Simón Bolívar, (USB, 2016) propone desde el enfoque sociocrítico, asumir las competencias como sus fines formativos, es decir, como aquella formación que va más allá de una simple operacionalización de la competencia, que busca a partir de experiencias concretas, generar elementos de diálogo y reflexión crítica ante los elementos de la cultura, la política y la democracia.

Es así como el concepto de competencia establece la oportunidad de generar en el ser humano una serie de características transformadoras y propositivas, que le permiten desenvolverse en una sociedad cambiante, la cual requiere individuos que asuman de manera autónoma, responsable y ética los retos de su diario vivir. En las instituciones escolares, las competencias se enmarcan en la posibilidad de integrar los saberes en la resolución de problemas en diferentes contextos, de una manera práctica y reflexiva, a través de la identificación, caracterización y organización de los aprendizajes partícipes de su formación.

COMPETENCIA DE RAZONAMIENTO CUANTITATIVO

Se asume esta competencia a la capacidad de interpretación y registro semiótico que realiza un ciudadano a partir de elementos de la matemática en la búsqueda y el diseño de un plan estratégico para la solución de problemas presentados en los diferentes contextos: sociales, políticos, culturales, educativos, laborales, y cuyos procedimientos son sustentados desde la elaboración de procesos argumentativos con fuerza y pertinencia; en otras palabras, el razonamiento cuantitativo es definido por el ICFES (2016, p.3) como

el conjunto de elementos de las matemáticas, sean estos conocimientos o competencias, que permiten a un ciudadano tomar parte activa e informada en los contextos social, cultural, político, administrativo, económico, educativo y laboral.

En este sentido, el ICFES (2016) ha definido tres sub-competencias a desarrollar dentro del razonamiento cuantitativo, precisando para cada una de ellas afirmaciones y evidencias a tener en cuenta para la operacionalización curricular y evaluativa trazadas a partir de logros de la formación en esta competencia. La siguiente tabla muestra de manera detallada esta operacionalización.

Tabla 1
Operacionalización de la competencia de razonamiento cuantitativo

Competencia	Afirmación	Evidencia
Interpretación y representación	1. Comprende y transforma la información cuantitativa y esquemática presentada en distintos formatos.	1.1. Da cuenta de las características básicas de la información presentada en diferentes formatos como series, gráficas, tablas y esquemas.
		1.2. Transforma la representación de una o más piezas de información.
Formulación y ejecución	2. Frente a un problema que involucre información cuantitativa, plantea e implementa estrategias que lleven a soluciones adecuadas.	2.1. Diseña planes para la solución de problemas que involucran información cuantitativa o esquemática.
		2.2. Ejecuta un plan de solución para un problema que involucra información cuantitativa o esquemática.
		2.3. Resuelve un problema que involucra información cuantitativa o esquemática.
Argumentación	3. Valida procedimientos y estrategias matemáticas utilizadas para dar solución a problemas.	3.1. Plantea afirmaciones que sustentan o refutan una interpretación dada a la información disponible en el marco de la solución de un problema.
		3.2. Argumenta a favor o en contra de un procedimiento para resolver un problema a la luz de criterios presentados o establecidos.
		3.3. Establece la validez o pertinencia de una solución propuesta a un problema dado.

Fuente: Elaboración propia a partir de ICFES (2016)

METODOLOGÍA

El estudio estuvo fundamentado en el paradigma interpretativo con un diseño de estudio de caso dirigido por la teoría. De acuerdo con Simons (2011, p.42), el estudio de caso “se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado”. Justamente, el estudio de caso estuvo centrado en el grupo de la electiva en interpretación, modelación y argumentación de casos de cuarto semestre del programa de derecho de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, teniendo como sujetos participantes a 123 estudiantes que cursaban la electiva para el período 2017-1 y sus cuatro profesores.

En este sentido, la investigación abordó de manera general dos momentos, el primero, el reconocimiento e interpretación de la formación en razonamiento cuantitativo a partir de las tres dimensiones teóricas del campo de la matemática: estadística, álgebra y cálculo, y geometría, y el segundo momento, la aplicación de una prueba objetiva bajo el Modelo Basado en Evidencias (MBE), la cual estuvo diseñada desde los contextos: familiar y personal, laboral y profesional y social.

Para la construcción de la prueba objetiva bajo el modelo basado en evidencias, se tuvo en cuenta la operacionalización de la competencia Razonamiento cuantitativo realizado a partir de la unidad de competencia, los elementos de competencias y los indicadores de desempeño (ver Tabla 2).

Tabla 2
Indicadores de desempeño para la construcción de la prueba objetiva

ÍTEM	Unidad de competencia	Elemento de competencia	Indicador de desempeño
ÍTEM_1	Interpretación y representación.	Comprende y transforma representaciones de datos cuantitativos o de objetos matemáticos, en distintos formatos (textos, tablas, gráficas, diagramas, esquemas).	El estudiante da cuenta de las características básicas de la información presentada en diferentes formatos como series, gráficas, tablas y esquemas.
ÍTEM_2	Formulación y ejecución.	Plantea e implementa estrategias que lleven a soluciones adecuadas frente a un problema que involucre información cuantitativa.	El estudiante ejecuta un plan de solución para un problema que involucra información cuantitativa o esquemática.
ÍTEM_3	Formulación y ejecución.	Plantea e implementa estrategias que lleven a soluciones adecuadas frente a un problema que involucre información cuantitativa.	El estudiante resuelve un problema que involucra información cuantitativa o esquemática.
ÍTEM_4	Interpretación y representación.	Comprende y transforma representaciones de datos cuantitativos o de objetos matemáticos, en distintos formatos (textos, tablas, gráficas, diagramas, esquemas).	El estudiante transforma la representación de una o más piezas de información.
ÍTEM_5	Formulación y ejecución.	Plantea e implementa estrategias que lleven a soluciones adecuadas frente a un problema que involucre información cuantitativa.	El estudiante diseña planes para la solución de problemas que involucren información cuantitativa o esquemática.
ÍTEM_6	Argumentación.	Valida procedimientos y estrategias matemáticas utilizadas para dar solución a problemas.	El estudiante plantea afirmaciones que sustentan o refutan una interpretación dada a la información disponible en el marco de la solución de un problema.
ÍTEM_7	Formulación y ejecución.	Plantea e implementa estrategias que lleven a soluciones adecuadas frente a un problema que involucre información cuantitativa.	El estudiante diseña planes para la solución de problemas que involucren información cuantitativa o esquemática.
ÍTEM_8	Argumentación.	Valida procedimientos y estrategias matemáticas utilizadas para dar solución a problemas.	El estudiante argumenta a favor o en contra de un procedimiento para resolver un problema a la luz de criterios presentados o establecidos.
ÍTEM_9	Argumentación.	Valida procedimientos y estrategias matemáticas utilizadas para dar solución a problemas.	El estudiante establece la validez o pertinencia de una solución propuesta a un problema dado.

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

Estrategia de formación y desarrollo de la competencia “razonamiento cuantitativo”

El módulo de Interpretación, formulación y argumentación de casos de la Electiva en Ciencias y Competencias Generales del programa académico de Derecho de la Universidad Simón Bolívar, tiene como objetivo general fortalecer las competencias en Razonamiento Cuantitativo a partir de la solución de problemas contextualizados que requieran el uso de contenido matemático, respondiendo así a la alfabetización cuantitativa propuesta por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN (2011a), como lineamiento para la formación por competencias en educación superior, y donde se entiende el razonamiento cuantitativo como el dominio del lenguaje y los métodos matemáticos, indispensables para comprender los problemas y las discusiones contemporáneas sin quedar parcialmente incomunicados.

Las dimensiones de trabajo propuestas para el desarrollo de la electiva están enmarcadas en las competencias que evalúa la prueba de Saber-Pro en el componente de razonamiento cuantitativo, las cuales responden a la necesidad mundial de alfabetización matemática y están sustentadas bajo sugerencias de entidades internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Programa internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA). Con relación a la alfabetización, la UNESCO (2008, p.10) considera que “debe ir más allá de la mera adquisición de destrezas básicas de cálculo numérico, lectura y escritura y transformarse en un medio que articule distintos tipos de conocimiento, comprensión y comunicación.”

En este orden de ideas y en respuesta a lo anterior, la electiva en Ciencias y Competencias Generales propone en su programa analítico, una serie de competencias acompañadas de sus unidades, elementos e indicadores de desempeño como se muestra en la siguiente Tabla.

Tabla 3
Competencias propuestas para la electiva en Ciencias y Competencias Generales

Competencias	Unidades de competencias	Elementos de competencias	Indicadores de desempeño		
Comprende y transforma información cuantitativa o que incluye objetos matemáticos presentados en distintos formatos.	Interpretación y representación.	Comprende y transforma representaciones de datos cuantitativos o de objetos matemáticos, en distintos formatos (textos, tablas, gráficas, diagramas, esquemas).	El estudiante da cuenta de las características básicas de la información presentada en diferentes formatos como series, gráficas, tablas y esquemas. El estudiante transforma la representación de una o más piezas de información.		
Diseña y ejecuta planes adecuados para solucionar problemas que involucren información cuantitativa u objetos matemáticos.			Formulación y ejecución.	Plantea e implementa estrategias que lleven a soluciones adecuadas frente a un problema que involucre información cuantitativa	El estudiante diseña planes para la solución de problemas que involucran información cuantitativa o esquemática. El estudiante ejecuta un plan de solución para un problema que involucra información cuantitativa o esquemática. El estudiante resuelve un problema que involucra información cuantitativa o esquemática.
Sopesa procedimientos y estrategias matemáticas utilizadas para dar solución a problemas planteados	Argumentación.	Valida procedimientos y estrategias matemáticas utilizadas para dar solución a problemas.			El estudiante plantea afirmaciones que sustentan o refutan una interpretación dada a la información disponible en el marco de la solución de un problema. El estudiante argumenta a favor o en contra de un procedimiento para resolver un problema a la luz de criterios presentados o establecidos. El estudiante establece la validez o pertinencia de una solución propuesta a un problema dado.
Sostiene o refuta la interpretación de cierta información			Argumentación.	Valida procedimientos y estrategias matemáticas utilizadas para dar solución a problemas.	El estudiante plantea afirmaciones que sustentan o refutan una interpretación dada a la información disponible en el marco de la solución de un problema. El estudiante argumenta a favor o en contra de un procedimiento para resolver un problema a la luz de criterios presentados o establecidos. El estudiante establece la validez o pertinencia de una solución propuesta a un problema dado.
Argumenta a favor o en contra de un procedimiento de resolución					Argumentación.
Acepta o rechaza la validez o pertinencia de una solución propuesta.	Argumentación.	Valida procedimientos y estrategias matemáticas utilizadas para dar solución a problemas.	El estudiante plantea afirmaciones que sustentan o refutan una interpretación dada a la información disponible en el marco de la solución de un problema. El estudiante argumenta a favor o en contra de un procedimiento para resolver un problema a la luz de criterios presentados o establecidos. El estudiante establece la validez o pertinencia de una solución propuesta a un problema dado.		

Nota: Realizada por los profesores de la electiva en Ciencias y Competencias Generales.

Fuente: USB (2017), Programa analítico.

Con relación a las competencias en general, es importante tener presente la apreciación de Torrado (2017, p.161), quien afirma que estas “no se reducen a las habilidades instrumentales..., sino que evidencian la fuerte integración de las dimensiones que configuran el ser humano, y conectan el ejercicio profesional a los problemas y necesidades socioculturales en el marco del ejercicio ciudadano responsable”. En este caso particular, por tratarse de competencias genéricas, el ICFES (2015) propone el trabajo alrededor del contexto; a) familiar o personal, que involucra problemáticas relacionadas con finanzas personales, gestión del hogar, transporte, salud y recreación; b) laboral u ocupacional, que comprende tareas que se desarrollan en el trabajo que no exijan conocimiento o habilidades técnicas propias de una profesión; y c) comunitario o social, que encierra situaciones de política, economía, convivencia y cuidado del medioambiente.

En este sentido, por tratarse de alfabetización matemática o razonamiento cuantitativo, las situaciones planteadas están enmarcadas en una serie de temas matemáticos de indispensable dominio para un profesional en cualquier área del conocimiento; de esta forma se toma como referencia al ICFES (2015), quien propone las categorías organizadas en la siguiente Tabla.

Tabla 4
Categorías y temas de trabajo en la electiva en Ciencias y Competencias Generales

Categoría	Temas
Estadística	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de representación de datos (tablas y gráficas). • Intersección, unión y contención de conjuntos. • Conteos que utilizan principios de suma y multiplicación; azar y probabilidad. • Promedio, rango estadístico. • Población/muestra, nociones de inferencia muestral, error de estimación.
Geometría	<ul style="list-style-type: none"> • Triángulos, círculos, paralelogramos, esferas, paralelepípedos rectos, cilindros, y sus medidas. • Relaciones de paralelismo y ortogonalidad entre rectas. • Desigualdad triangular. • Sistema de coordenadas cartesianas.
Álgebra y cálculo	<ul style="list-style-type: none"> • Fracciones, razones, números con decimales, porcentajes. • Uso de las propiedades básicas de las operaciones aritméticas: suma, resta, multiplicación, división y potenciación (incluida la notación científica). • Relaciones lineales y afines. • Razones de cambio (tasas de interés, tasas cambiarias, velocidad, aceleración).

Fuente: Elaboración propia a partir de los aportes del ICFES (2015).

Ahora bien, con relación a la población objetivo, se trata de los estudiantes de cuarto semestre del programa académico de Derecho de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta; estos se encuentran distribuidos en cuatro grupos de aproximadamente 32 estudiantes en promedio, de los cuales dos son de la jornada del día y los otros dos de la jornada de la noche. Se destaca el interés que presentan frente a la organización de la electiva, teniendo en cuenta que no es común que estudiantes de Derecho tengan al menos un mínimo interés por lo relacionado al razonamiento cuantitativo y las matemáticas.

Por otro lado, es también muy importante mencionar que el perfil de los profesores responde a la propuesta formativa, son cuatro licenciados en matemáticas, de los cuales tres tienen maestría en educación y uno en educación matemática, con amplio recorrido en la docencia universitaria y ajenos a la profesión del abogado, punto clave teniendo en cuenta que se trata de una electiva en Ciencias y Competencias Generales. De igual forma se busca responder a la propuesta de Manzanares y Palomares (2008), en la que menciona que un profesor debe ser:

- 1) Responsable en la generación y presentación del problema, 2) Colaborador en el seguimiento del proceso de aprendizaje, 3) Ayudante en el aprendizaje del conocimiento propio de la materia, 4) Facilitador en la resolución del problema, 5) Potenciador en el desarrollo de las habilidades de análisis y síntesis de la información, 6) Corresponsable en la creación de un espacio de encuentro y relaciones humanas en el grupo, y 7) Favorecedor de la creatividad que propicia la independencia de los estudiantes al elaborar nuevos procesos cognitivos. (p.96)

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN

Teniendo en cuenta los contextos mencionados anteriormente, se determinó usar el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como

estrategia didáctica para el cumplimiento de los objetivos; desarrollar competencias en matemáticas tal como la argumentativa se logra solo a partir de presentar al estudiantado situaciones problemas particulares. En este sentido Salazar (2017, p.254) menciona la necesidad de la formación de estas competencias llamadas genéricas, si se tienen en cuenta que se debe “desarrollar en los estudiantes la capacidad de interpretar, inferir, decantar o argumentar (de manera oral y escrita), su propuesta de investigación”.

En este sentido, Villa y Poblete (citado en Olivares y Escorza, 2012, p.761), se refiere a la estrategia didáctica del ABP, “como una de las técnicas didácticas que desarrolla más competencias genéricas en comparación con otras estrategias como manejo de casos o aprendizaje orientado a proyectos”. Como dato importante y punto de partida, las características inherentes al ABP según Molina (2013, p.59), son: “el aprendizaje centrado en el estudiante, estudiantes responsables de su aprendizaje, el trabajo colaborativo en grupos pequeños orientado por tutores o facilitadores y la resolución de problemas reales holísticos como motivación para el aprendizaje significativo”. En este sentido se marca una ruta de trabajo basada en la propuesta de Sastoque, Ávila y Olivares (2016), que consiste en:

- Organización de las problemáticas o situaciones que permitan el desarrollo de habilidades en interpretación y representación, formulación y ejecución, y argumentación.
- Explicación magistral de los temas y contenidos matemáticos propuestos para el desarrollo de competencias en razonamiento cuantitativo con apoyo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).
- Organización de pequeños grupos de trabajo que permitan la optimización de tiempos y recursos en el desarrollo de las activi-

dades propuestas (ítem que involucra los procedimientos trabajados para llegar a su solución).

- Retroalimentación y socialización de las situaciones presentadas durante el ejercicio; esto garantizará unos mejores resultados.
- Diseño de estrategias de evaluación basado en evidencias que permitan conocer las falencias y fortalezas del estudiante durante el proceso; esto permite diseñar estrategias acordes a los resultados obtenidos.

Por su parte Flechsig y Schiefelbein (2003), en su proyecto educativo mencionan cuatro fases relacionadas con lo anterior que consiste en la preparación, planificación, interacción y evaluación, donde no solo se evalúa el éxito del aprendizaje sino también se analizan las dificultades; en este sentido se toma como método de evaluación el Modelo Basado en Evidencia (MBE), referenciado por el ICFES (2017), quien menciona que:

De acuerdo con este modelo, en las especificaciones se formalizan, primero, las afirmaciones sobre las competencias que posee un estudiante dado su desempeño en el módulo. Luego, se describen las evidencias que sustentan cada una de las afirmaciones. Por último, se describen las tareas que se le pide realizar al evaluado para obtener las evidencias que dan sustento a las afirmaciones. De esta manera, la elaboración de las especificaciones garantiza una completa comparabilidad de los exámenes que se construyan a partir de ellas. (p.11)

En este orden de ideas se elaboran una serie de ítems que responden a los indicadores de desempeño mencionados, donde se evidencia si los estudiantes dominan los procedimientos y conceptos de razonamiento cuantitativo desarrollados en clase; de esta forma se pueden identificar las fortalezas y debilidades presentadas, y así diseñar estrategias adecuadas para su fortalecimiento. Al

igual que la prueba Saber-Pro, en las evaluaciones y talleres se utilizan ítems de selección múltiple con única respuesta conformados por un enunciado, situación o contexto en uno o varios esquemas (tabla, gráfico, texto, etc...), una tarea de evaluación (interpretar y representar, formular y ejecutar, o argumentar), y cuatro opciones de respuesta de las cuales solo una es correcta.

ANÁLISIS DE LOS NIVELES DE COMPETENCIAS EN RAZONAMIENTO CUANTITATIVO

Como se explicó anteriormente, el segundo momento estuvo conformado por la aplicación de una prueba objetiva que evaluaba los avances obtenidos por los estudiantes del programa de Derecho en el desarrollo de la Competencia de Razonamiento Cuantitativo. A nivel general se encontró que el promedio de calificación de la prueba fue de 3,2 (sobre 5,0) y que el 64 % de los estudiantes ganó la prueba objetiva aplicada para la medición de la competencia de razonamiento cuantitativo (ver Figura 1).

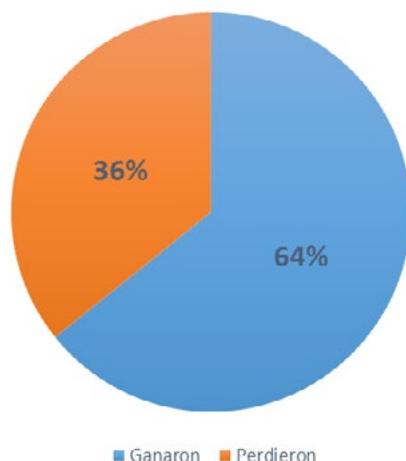


Figura 1
Interpretación, Modelación y Argumentación de Casos.
Resultados generales de la prueba objetiva
Fuente: Elaboración propia

A continuación se presentan los resultados para cada uno de los elementos de competencias: Interpretación y representación, Formulación y ejecución y Argumentación.

Elemento de competencia 1: Interpretación y representación

En la prueba aplicada, los ítems 1 y 4 correspondían a la competencia de Interpretación y modelación. El elemento de competencia para esta unidad era “comprende y transforma representaciones de datos cuantitativos o de objetos matemáticos, en distintos formatos (textos, tablas, gráficas, diagramas, esquemas)”. A continuación se muestran los resultados obtenidos para este elemento de competencia.

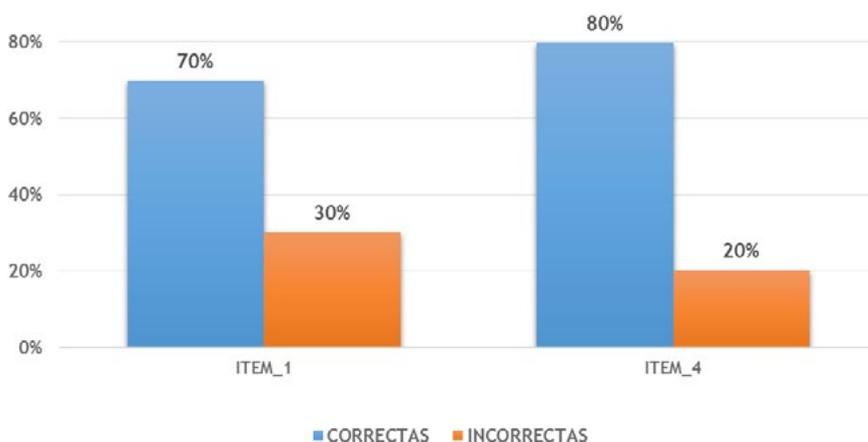


Figura 2
Interpretación, Modelación y Argumentación de Casos.
Resultados obtenidos en la competencia Interpretación y Representación
 Fuente: Elaboración propia

En el gráfico anterior se puede observar que, el 70 % de los estudiantes evaluados, da cuenta de las características básicas de la información presentada en diferentes formatos como series, gráficas, tablas y esquemas y el 30 % no lo hizo; igualmente el 80 % de los estudiantes transformó la representación de una o más piezas de información y el 20 % no lo hizo. En promedio, a nivel general, el 75 % de los estudian-

tes acertó de manera correcta los elementos que corresponden a la unidad de competencia básica del razonamiento cuantitativo: interpretación y representación, utilizando elementos del lenguaje matemático al tener en cuenta que, según Salazar, Contreras y Jaimes (2015, p.20) “el lenguaje matemático emplea un conjunto de signos tanto orales como escritos que transmiten significados; el lenguaje humano tiene la capacidad de articular los signos formando estructuras complejas que adquieren una nueva capacidad de significación;” lo cual implica que, los estudiantes estuvieron en la capacidad de transformar y representar información proveniente de diferentes formas semióticas para dar solución a la situación problema planteada.

Elemento de competencia 2: Formulación y ejecución

De acuerdo a la prueba aplicada, los ítems 2, 3, 5 y 7, correspondían a preguntas que articulaban y evaluaban la competencia de Formulación y ejecución, cuyo elemento de competencia se caracteriza porque el estudiante “plantea e implementa estrategias que lleven a soluciones adecuadas frente a un problema que involucre información cuantitativa.” Los resultados obtenidos para este elemento de competencia se muestra a continuación:

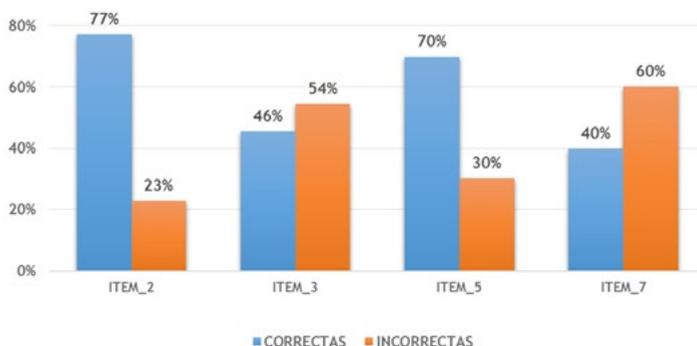


Figura 3
Interpretación, Modelación y Argumentación de Casos.
Resultados obtenidos en la competencia Formulación y ejecución
 Fuente: Elaboración propia

Del gráfico anterior se puede concluir que el 77 % (ítem 2) de los estudiantes ejecutaron un plan de solución para un problema que involucra información cuantitativa o esquemática (el 23 % no lo realizó); el 46 % (ítem 3) de los estudiantes evaluados, resolvió un problema que involucró información cuantitativa o esquemática y el 54 % no lo hizo. Finalmente, en promedio, el 55 % (ítem 5 y 7) de los estudiantes diseñó planes para la solución de problemas que involucran información cuantitativa o esquemática. A nivel general, en promedio, el 52,3 % de los estudiantes operaron de manera correcta desde la competencia de Formulación y ejecución para la solución a situaciones problemas planteados.

En comparación con la competencia de Interpretación y representación, se puede inferir que a los estudiantes se le dificultó un poco más el desarrollo de formulación de estrategias que el desarrollo de procesos interpretativos, dado que a nivel de promedios, se encontró un acierto del 75 % en relación con el 52,3 % de los niveles de competencia.

Elemento de competencia 3: Argumentación

Por último, los ítems 6, 8 y 9 de la prueba objetiva, articularon las preguntas que evaluaban la competencia de Argumentación, cuyo elemento de competencia era que el estudiante “valida procedimientos y estrategias matemáticas utilizadas para dar solución a problemas.” Según Duval (citado en Salazar, Contreras y Jaimes, 2015, p.30), “la argumentación en sentido amplio tiene como finalidad hacer cambiar el valor epistémico semántico de una proposición, modificando el grado de convicción de un interlocutor”, esto es, la capacidad que tiene un sujeto para persuadir y convencer a los demás, de darsolución a una situación problema. A continuación se muestra en el siguiente gráfico, los resultados para esta unidad de competencia.

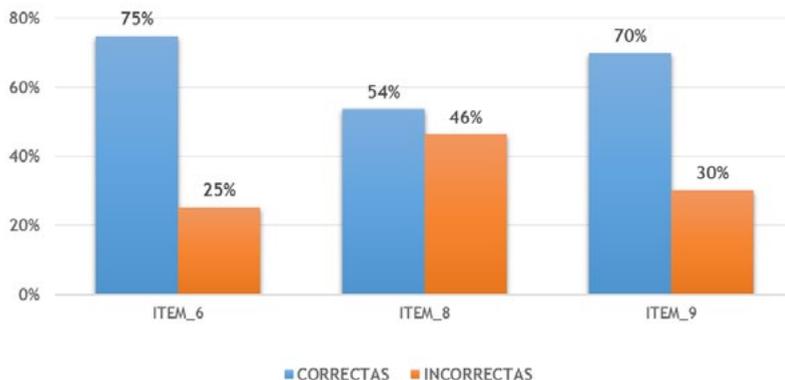


Figura 4
Interpretación, Modelación y Argumentación de Casos.
Resultados obtenidos en la competencia Argumentación

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la información obtenida, se puede concluir que el 75 % (ítem 6) de los estudiantes planteó afirmaciones que sustentan o refutan una interpretación dada a la información disponible en el marco de la solución de un problema; el 54 % (ítem 8) de los estudiantes argumentó a favor o en contra de un procedimiento para resolver un problema a la luz de criterios presentados o establecidos. Finalmente, el 70 % (ítem 9) de los estudiantes, estableció la validez o pertinencia de una solución propuesta a un problema dado. A nivel general, en promedio, se tuvo que el 66,3 % de los estudiantes argumentó de manera válida en la solución al problema planteado.

CONCLUSIONES

La estrategia de formación de Aprendizaje Basado en Problemas (APB) ha permitido que un poco más del 60 % de los estudiantes que cursan la electiva en Ciencias y Competencias Generales, desarrollen los elementos y las competencias asociadas al razonamiento cuantitativo.

La competencia de Formulación y Ejecución, fue la que mostró menos avance significativo en la medición de la estrategia (52,3 %), siendo la competencia de Interpretación y Representación la que mejor han desarrollado los estudiantes del programa de Derecho que cursan la electiva (75 %).

Los estudiantes del programa de Derecho han mostrado aprendizajes significativos durante el desarrollo de la electiva, permitiendo de esta manera, cerrar brechas de formación lógica y racional en discentes de las ciencias sociales, al tiempo que se rompe con el paradigma de la no necesidad existente en la formación de razonamiento cuantitativo para los estudiantes de otras disciplinas diferentes a la rama de las ciencias experimentales y exactas, como lo evidencio el presente estudio de caso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Flehsig, K. H. y Schiefelbein, E. (2003). *Veinte modelos didácticos para América Latina*. Recuperado de http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_72/indice.aspx?culture=esynavid=2
- ICFES (2015). *Marco de referencia para la evaluación, módulo de Razonamiento Cuantitativo*. Bogotá, Colombia: Autor.
- ICFES (2016). *Guía de orientación, módulo de razonamiento cuantitativo, Saber Pro 2016-2*. Bogotá-Colombia: Autor.
- ICFES (2017). *Saber T y T, módulos de competencias genéricas*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Manzanares, A. y Palomares, M. C. (2008). Tutoría y mediación en el aprendizaje basado en problemas. En A. Escribano y A. del Valle (Eds.), *El aprendizaje basado en problemas; una propuesta metodológica en educación superior*. (pp.91-114). Madrid, España: Narcea.

- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2011a). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Molina, N. P. (2013). El aprendizaje basado en problemas (ABP) como estrategia didáctica. *Revista Academia y Virtualidad*, 6(1), 53-61. doi: <http://dx.doi.org/10.18359/ravi.1924>
- Olivares, S. L. y Escorza, Y. H. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 759-778. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1095776736?accountid=45648>
- Salazar, J. (2017). El modelo de indagación frente al desarrollo de la argumentación escrita. En J. D., Hernández, J. J., Garavito, R. A., Torrado, J. P. Salazar, y J. F. Espinosa, (Eds.), *Encrucijadas pedagógicas: resignificación, emergencias y praxis educativa*. (pp.257-270). Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- Salazar, J., Contreras, Y. y Jaimes, M. (2015). Semiótica: Un recurso fundamental en los procesos de argumentación matemática escrita. *Revista Ecomatemático*, 7(1), 20-32.
- Sastoque, D. M., Ávila, J. E. y Olivares, S. L. (2016). Aprendizaje basado en problemas para la construcción de la competencia del pensamiento crítico. *Voces y Silencios*, 7(1), 148-172. Recuperado de: <https://search.proquest.com/docview/1857706228?accountid=45648>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid, España: Morata.
- Torrado, R. A. (2017). Diseño curricular para favorecer las competencias de lectura y escritura en función de la ciudadanía crítica:

- una experiencia desde la investigación-acción educativa. En J. D., Hernández, J. J., Garavito, R. A., Torrado, J. P. Salazar, y J. F. Espinosa, (Eds.), *Encrucijadas pedagógicas: resignificación, emergencias y praxis educativa*. (pp.153-183). Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos Básicos de la Formación basada en Competencias*. Proyecto Mecesup, Universidad de Talca, Chile.
- Tobón, S. (2007). *Gestión curricular y ciclos propedéuticos*. Bogotá, Colombia: ECOE.
- UNESCO (2008). *El Desafío de la Alfabetización en el Mundo*. París, Francia: Autor.
- Universidad Simón Bolívar - USB (2017). *Programa analítico; Electiva en Ciencias y Competencias Generales*. Cúcuta, Colombia: Autor.
- Universidad Simón Bolívar - USB (2016). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Barranquilla y Cúcuta, Colombia: Autor.
- Villa, A. y Poblete, M. (2012). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero S.A.U.

Cómo citar este artículo:

Gelvez Almeida, E., & Salazar Torres, J.P. (2018). Estrategia de formación en razonamiento cuantitativo: un estudio de caso en el programa de derecho. En J. D. Hernández Albarracín., y M.L. Peñaranda Gómez. (Eds.), *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar* (pp.193-215). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO VIII

Laboratorio ciudadano: una propuesta didáctica para favorecer el análisis y la interpretación de la praxis social*

Dierman Davet Patiño Sánchez¹, Andrea Lisbeth Hernández Niño²

* Capítulo de libro resultado del proceso de deconstrucción curricular de la asignatura electiva de Sociohumanidades en el marco del proyecto de investigación “Diseño curricular para el fortalecimiento de las competencias genéricas en estudiantes de pregrado”, liderado por los Departamento de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas y Pedagogía de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.

1 Maestrante en Paz, Desarrollo y Resolución de Conflictos, Universidad de Pamplona. Especialista en Derechos Humanos, Universidad Libre, Seccional Cúcuta. Abogado, Universidad Libre, Seccional Cúcuta. Coordinador del área de Pensamiento Bolivariano y Ciencias Sociales y Humanas del departamento de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. d.patino@unisimonbolivar.edu.co; diermandavet@gmail.com

2 Maestrante en Paz, Desarrollo y Resolución de Conflictos, Universidad de Pamplona. Especialista en Psicología Clínica, Universidad Católica de Colombia. Especialista en Orientación Vocacional y Ocupacional, Universidad Francisco de Paula Santander. Psicóloga de la Universidad de Pamplona. Coordinadora del área de Valores y autodesarrollo, del departamento de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. a.hernandez@unisimonbolivar.edu.co; psicoandrea9@gmail.com

RESUMEN

El presente capítulo comparte la puesta en marcha de la estrategia didáctica “laboratorio ciudadano”, cuyo objetivo es el fortalecimiento de la ciudadanía a partir del mejoramiento de habilidades para el análisis de problemáticas sociales, todo esto bajo la metodología que ofrece la estrategia didáctica del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Por tanto, este trabajo se desarrolla a partir de la experiencia en la asignatura electiva de Sociohumanidades de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, en el marco del proyecto “Diseño curricular para el fortalecimiento de las competencias genéricas en estudiantes de pregrado”, liderado por el Departamento de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas. La metodología estuvo soportada sobre un enfoque cualitativo, que busca aperturas hermenéuticas a partir del enfoque Investigación Acción-Educación (IAE), desde el cual se establecen tres momentos de trabajo: deconstrucción, reconstrucción y evaluación. Los resultados demostraron que la propuesta didáctica impactó positivamente en el fortalecimiento de la formación ciudadana de los estudiantes, evidenciando la relación que existe entre el desarrollo de capacidades emocionales a nivel socioafectivo y las conductas ciudadanas en los estudiantes.

Palabras clave: competencias ciudadanas, competencias emocionales, aprendizaje basado en problemas, currículo crítico.

CITIZEN LABORATORY: A DIDACTIC PROPOSAL TO FAVOR THE ANALYSIS AND INTERPRETATION OF SOCIAL PRAXIS.

ABSTRACT

This chapter shares the implementation of the didactic strategy “citizen’s laboratory”, result of the reconfiguration process of the elective humanistic partner of the Simón Bolívar sede Cúcuta University, carried out within the framework of the project “curricular design for the strengthening of competences generic in undergraduate students”; specifically addressing the reflection for the strengthening of citizenship from the improvement of skills to analyze and interpret social problems, all this, under the methodology offered by the didactic strategy of Problem Based Learning (PBL). The study was based on a socio-critical paradigm and an education action research design. At a general level, the proposal raises the importance of the interpretation and analysis of contextualized social problems, establishing a relationship between the development of emotional capacities at a socio-affective level and citizen behaviors in students.

Keywords: citizenship competencies, emotional competences, problem-based learning, critical curriculum.

INTRODUCCIÓN

La crisis de la modernidad, caracterizada por la incertidumbre permanente y la desesperanza como síntoma evidente, trae consigo la debilidad de las instituciones y valores más notables refundados por la revolución francesa, como la democracia y el estado de derecho. Según Santos (2017), la democracia “es todo proceso de transformación de relaciones desiguales de poder en relaciones de autoridad compartida. Tal transformación tiene que ocurrir en seis espacios-tiempo: familia, comunidad, producción, mercado, ciudadanía y relaciones internacionales” (p.237). Por lo tanto, son diversas las acciones, y en distintos campos, que se deben emprender para transformarla y fortalecerla. Uno de ellos es la ciudadanía, desde donde se comprende al ciudadano como una construcción histórica y política; así, señalado por Mouffe (1999) “no es, como en el liberalismo, el receptor pasivo de derechos específicos y que goza de la protección de ley” (p.101). Por tanto, una ciudadanía que reivindique una democracia ampliada, es una ciudadanía contraria a la concepción universalista y abstracta de la particularidad y la diferencia, vista desde la plataforma de observación de Mouffe (1999).

En este sentido, la noción de ciudadanía no se limita a describir la interacción individuo/Estado en una correspondencia de derechos y deberes; esta relación es más compleja, la ciudadanía se articula íntimamente con la democracia, al igual que con la política, la economía y los ejercicios del poder; en consecuencia, el concepto de ciudadanía más allá de lo jurídico-formal, propio del liberalismo y el neoliberalismo actual, es transversal a todas las actividades sociales del ser humano. Al respecto, Pliego y García (2011) comentan:

La ciudadanía es uno de los temas centrales para los autores clásicos y modernos de la filosofía política. Es evidente que desde su origen el

término ciudadano contiene un carácter limitante, deshumanizante y que se ha definido desde una visión jurídica, más que política o social. (p.51)

De acuerdo a lo anterior, el concepto contiene fuertes tensiones que deben considerarse en el proceso educativo, toda vez que se puede caer en la rígida formalidad, alejada de la reflexión y el ejercicio crítico que debe caracterizar el espacio de formación pre-gradual.

Las políticas educativas vigentes en Colombia, especialmente desde la Constitución de 1991, han dedicado esfuerzos en el diseño de esquemas de trabajo y estrategias para fortalecer los procesos de formación ciudadana en los estudiantes de todos los niveles educativos. La apertura económica de los 90 ubicó a Colombia en un escenario internacional de competencia económica y comercial, en que las lógicas internas en todos los campos giraron a favor de la necesidad de adecuar el país a los retos impuestos por la dinámica mundial. Así, la educación no estuvo exenta de esa realidad, adoptándose en Colombia bajo el enfoque por competencias como política educativa pertinente y de gran trascendencia para el futuro.

Lo presentado en este trabajo no es un cuestionamiento estructural al enfoque por competencias de la educación y los consecuentes significados limitados del contexto sociopolítico que ofrecen, producto de una mirada hegemónica y universalista de la ciudadanía, que trasciende las políticas educativas de manera predominante en prácticas y discursos. Aquí se muestra la aplicación de una estrategia didáctica que se ha denominado laboratorio ciudadano, cuyo fundamento metódico es el Aprendizaje Basado en problemas (ABP), tomando a su vez, dimensiones básicas de las competencias ciudadanas aplicadas al contexto, en busca de aperturar interpreta-

ciones diferentes a las establecidas desde la concepción reducida de la ciudadanía. Por tanto, se busca profundizar en la reflexión de lo emocional, aspecto poco abordado en los ejercicios académicos destinados al fortalecimiento de la formación ciudadana.

MARCO TEÓRICO

Un aspecto central a resaltar, es la concepción de la formación sociohumanística en el marco de la formación integral. La actual deshumanización de las relaciones sociales, derivada de factores estructurales de nuestro modelo de sociedad “consumista,” desencadena el predominio de la enseñanza del utilitarismo, en el deformador enfoque pragmatista de la educación y por consiguiente, en la preparación de profesionales estrechos e incompetentes para entender y cambiar su entorno. Por lo tanto, es crucial fundamentar las prácticas pedagógicas desde lo sociohumanístico, que según Saramago (citado por Ruiz, Ávares y Pérez, 2008) afirma que:

Todavía no se ha logrado que cada hombre actúe en consecuencia con su condición de ser pensante, y en esta relación de gran connotación pedagógica entre pensar y actuar, que puede entenderse como saber y hacer se perfila entonces un tercer elemento: el sentir. Desde esta trí-ada de pensar-actuar-sentir los valores humanos deben regir toda acción educativa. (p.179)

Esto permite entender lo trascendental de la formación sociohumanística para la transformación del individuo aislado, egoísta, indolente, sumiso, etc; a partir de la consolidación formativa de un individuo solidario y transformador de realidades que analiza y denuncia democráticamente los atropellos a la civilidad.

Las competencias son definidas como procesos de desempeño

complejos con idoneidad y responsabilidad (Tobón, 2006), donde interfieren elementos del contexto opuesto al proceso de trasmisión de conocimientos. El enfoque por competencias en los procesos de formación ciudadana, se articulan con el contexto, los continuos avances y cambios tecnológicos y sociales que según Tobón, Sánchez, Díaz, y Fraile (2006), contribuyen de manera significativa en la forma de pensar y percibir el mundo en el que vivimos; lo cual exige una forma de actuar conforme a sus necesidades. En el campo de la ciudadanía, el sendero de trabajo son las competencias ciudadanas, siendo estas parte constituyente de las competencias genéricas.

Partiendo del significado de competencias expuesto anteriormente, en el cual, el saber y saber hacer, determina su concepción y no una visión de competitividad o duelo con el otro; comprometiendo la educación de la ciudadanía, a partir de la expresión de comportamientos y conductas favorecedoras de la interacción social, que se despliegan con base en el desarrollo personal e interpersonal del ser humano. Ahora bien, desde una perspectiva más amplia sobre competencias ciudadanas, expone Chaux y Ruiz (2005) que son “el conjunto de habilidades tanto cognitivas, comunicativas, como emocionales, que permiten la interacción del individuo dentro del contexto del cual hace parte y orientan su comportamiento ciudadano” (p.32). En este sentido, las competencias ciudadanas se desarrollan en función de la transformación y formación de ambientes favorables para una adecuada convivencia, en consonancia con los referentes del Estado social de derecho en el que se enmarca la sociedad colombiana.

La Universidad Simón Bolívar desde sus principios y valores insti-

tucionales, incentiva la reflexión permanente y el ejercicio dialógico en el marco de temas sociales en el campo de lo general, siendo la ciudadanía parte de ese campo complejo de encuentro y desencuentro, de frustraciones y posibilidades; desde allí se propone el pensamiento autónomo y crítico en torno al deber ser del sentido común ciudadano. Igualmente, contempla dentro de sus principios pedagógicos, las herramientas necesarias para tramitar las reflexiones y la construcción de propuestas orientadas a atender esa realidad:

Para hacer posible la educación deseada, la institución acoge los fundamentos antropológicos, sociológicos, psicológicos, epistemológicos de las ciencias de la educación crítica y la pedagogía crítica que dan soporte teórico y metodológico al horizonte de sentido que le imprime a su paradigma pedagógico denominado Horizonte Pedagógico Socio-Crítico (PEI, 2015, p.35).

A partir de lo anterior, la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta, desde los departamentos de Pedagogía y Ciencias Básicas Sociales y Humanas en el marco del proyecto “Diseño curricular para el fortalecimiento de las competencias genéricas en estudiantes de pregrado”, ha venido creando e implementando diversas estrategias para fortalecer las competencias ciudadanas, responde así, la estrategia didáctica de laboratorio ciudadano.

Estrategia didáctica del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

El ABP es una alternativa de aprendizaje a los métodos tradicionales desde sus orígenes en la escuela de medicina de la Universidad de McMaster en Canadá en la década de los 60 y 70 del siglo XX; en las últimas décadas del siglo pasado, el ABP lo han adoptado escuelas de medicina en todo el mundo; igualmente ha crecido el

interés en incorporarlo en la educación superior en general (Bueno y Fitzgerald, 2004). El ABP se orienta a dar el mayor protagonismo al estudiante en el proceso de aprendizaje, donde ubica los problemas presentes de la sociedad como centro de la reflexión, contextualizando los conocimientos, teorías y conceptos, donde hoy se reivindica:

esta metodología en la universidad ya que nos encontramos en una sociedad, donde cada vez es más difícil gestionar la información ofrecida por los avances científicos y tecnológicos, lo que hace también complicada la adquisición del conocimiento mediante métodos tradicionales. (Escribano y Valle, 2008, p.38)

Esta metodología, de acuerdo a Vizcarro y Juárez (2008), cuenta con los siguientes siete pasos: 1. Aclarar conceptos y términos; 2. Definir el problema; 3. Analizar el problema; 4. Realizar un resumen sistemático con varias explicaciones al análisis del paso anterior; 5. Formular objetivos de aprendizaje; 6. Buscar información adicional fuera del grupo o estudio individual, y 7. Síntesis de la información recogida y elaboración del informe sobre los conocimientos adquiridos. A partir de esta secuencia de pasos, es estructurada la propuesta didáctica del laboratorio ciudadano.

METODOLOGÍA

La investigación se basó en el paradigma sociocrítico sobre el diseño de investigación acción-educación. En este sentido, Martínez (1998) afirma que la ciencia social crítica “busca hacer a los seres humanos más conscientes de sus propias realidades, más críticos de sus posibilidades y alternativas, más confiados en su potencial creador e innovador, más activos en la transformación de sus propias vidas” (p.30).

La investigación acción-educación, “implica necesariamente a los participantes en la autorreflexión sobre su situación, en cuanto compañeros activos en la investigación” (Elliott, 2000, p.26), es decir, implica que los profesores realicen una autorreflexión conjunta del desarrollo formativo de la electiva sociohumanística.

Así, una vez realizada la observación y deconstrucción microcurricular de la apuesta formativa desde la electiva de sociohumanidades, se presenta en este capítulo la reconfiguración y reconstrucción de la apuesta micro-curricular. Los sujetos participantes fueron los cinco profesores del área de Sociohumanidades, quienes a partir del diagnóstico, evaluación y autorreflexión realizada desde los comités curriculares, ayudaron a construir la nueva propuesta formativa.

RESULTADOS

Laboratorio ciudadano

Esta propuesta surge de la búsqueda permanente de posibilidades creativas en los procesos de fortalecimiento de la formación ciudadana por parte del equipo de profesores de la asignatura de electiva de Sociohumanidades y la coordinación del área de ciencias sociales y humanas con el apoyo del departamento de Pedagogía. La propuesta didáctica de laboratorio ciudadano, articula el aprendizaje basado en problemas (ABP), las competencias ciudadanas y emocionales a través del microcurrículo, la práctica de aula y un conjunto de instrumentos de ejecución y evaluación, permitiendo desarrollar un proceso armónico de reflexión, indagación y cuestionamiento con respecto a la acción política y estético-sintiente del mundo ciudadano.

La asignatura de electiva de Sociohumanidades donde se desarrolla la propuesta del laboratorio ciudadano es transversal a los planes de estudio de los programas académicos de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. El esquema muestra su ubicación en cada programa.

	Programa	Semestre
Electiva de sociohumanidades	Derecho	2 - 3
	Psicología	2 - 3
	Trabajo social	3 - 4
	Ingeniería de sistemas	8 - 9
	Comercio y negocios internacionales	8
	Administración de empresas	3 - 4

Figura 1
Asignatura de electiva de Sociohumanidades, ubicación por programa académico

Fuente: Elaboración propia

Dentro de los principios pedagógicos que soporta el laboratorio ciudadano, se encuentra el enfoque constructivista de la educación, desde el cual se replantea el método de enseñanza a partir de la preocupación por las prácticas educativas de transmisión lineal de conocimiento, pues según Martínez y Zea (2004) “el constructivismo surge como una corriente epistemológica preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento humano” (p.72).

Por otro lado, se tuvo como referente el enfoque experiencial, creado por el teórico de la educación David Kolb, quien considera de vital importancia el papel de la experiencia en los procesos de aprendi-

zaje, teniendo presente la reflexión y dando importancia a las experiencias de los estudiantes en campos específicos. Finalmente, en materia metodológica y didáctica, la propuesta se fundamenta, como lo hemos señalado, en el aprendizaje basado en problemas (ABP).

Momentos de construcción y aplicación de la propuesta

La propuesta se construyó en cuatro momentos; de la construcción hicieron parte los cinco profesores a cargo de la asignatura de electiva de Sociohumanidades y el coordinador del área a la que pertenece la asignatura, Ciencias Sociales y Humanas.

En el primer momento se establecieron las competencias ciudadanas a trabajar en las tres líneas temáticas; historia, cultura y tecnociencia. También se establecieron las competencias emocionales a fortalecer con la propuesta. Los profesores elaboraron un esquema con base en el módulo de competencias ciudadanas del ICFES. A continuación se presenta parte de las competencias que se propusieron por unidad de competencia.



Figura 2
Momentos de la construcción de la propuesta
Fuente: Elaboración propia

Tabla 1
Compendio de competencias ciudadanas trabajadas en la propuesta

Unidades de competencia	Competencias	Elementos de la competencia
Argumentación	Identifica prejuicios que se presentan en relación con una situación o conflicto. Distingue el impacto (social, cultural, económico, político, ético) de los discursos que circulan en relación con una situación o conflicto. Identifica las intenciones implícitas de los actores (institucionales, social, gubernamentales) que participan de una situación o conflicto.	Analiza y evalúa la pertinencia y solidez de enunciados o discursos a propósito de una problemática social.
Multiperspectivismo	Identifica las perspectivas desde las cuales puede ser analizada una situación problemática. Comprende en qué consiste el conflicto que se presenta en una situación dada desde el punto de vista de los actores que participan en él. Deduce lo que buscan los actores partícipes de un conflicto teniendo en cuenta sus intereses. Identifica las coincidencias y diferencias que se presentan entre los intereses de los actores que participan de un conflicto.	Analiza una problemática social desde diferentes perspectivas.
Pensamiento Sistémico	Identifica las causas de un conflicto. Identifica qué factores se presentan en un conflicto y la manera en la que se enfrentan. Determina los factores que están siendo privilegiados frente a la solución propuesta a un conflicto dado. Evalúa la aplicabilidad de una determinada solución a un conflicto atendiendo a las situaciones de un contexto particular. Deduce si es posible aplicar a diferentes contextos la solución propuesta a una situación conflictiva.	Reconstruye y comprende la realidad social desde una perspectiva sistémica.

Fuente: Elaboración propia a partir del ICFES (2016)

Tabla 2
Compendio de competencias emocionales

Unidades de competencia	Competencias	Elementos de la Competencia
Empatía	Reconoce las emociones de los demás. Demuestra respeto frente a las creencias, posturas y cosmovisiones de los demás.	Comprende la relevancia de las habilidades emocionales dentro de la interacción social
Manejo de emociones	Demuestra respeto y comprensión por los sentimientos de las personas con quienes interactúa. Proyecta a través de sus acciones comprensión en los ejercicios de trabajo en equipo. Analiza el conflicto a través de la interpretación del discurso y las emociones expresadas por las partes.	

Fuente: Equipo profesoral del área de sociohumanidades y valores y autodesarrollo

En el segundo momento se llevó a cabo la reestructuración del microcurrículo de la asignatura de electiva de Sociohumanidades. Este proceso se desarrolló en dos etapas: 1) inclusión de las competencias ciudadanas y emocionales; 2) construcción del banco de problemas. En esta etapa se destaca la construcción del banco de problemas a partir de las líneas temáticas (historia, cultura, tecnociencia) que se trabajan en la electiva. A continuación se muestra parte de los problemas utilizados.

Tabla 3
Compendio banco de problemas: línea de historia

Línea	Problema	Sub-problemas
Historia	El paradigma del progreso como devenir de la historia, presenta en la actualidad una crisis estructural, el bienestar social prometido contrasta con el incremento de la exclusión social en el mundo.	La pobreza como fenómeno multidimensional Acceso a la tierra rural en Colombia Concentración de la tierra Desigualdad en la tenencia de la tierra Acceso a bienes públicos Brecha social urbano/rural Ganadería a gran escala Violencia política Conflictividad social Globalización y pobreza

Fuente: Equipo profesoral del área de sociohumanidades y valores y autodesarrollo

Tabla 4
Compendio banco de problemas: línea de cultura

Línea	Problema	Sub-problemas
Cultura	El desarrollo cultural de la humanidad ha suscitado paradigmas que han permitido el entendimiento entre los seres humanos, sin embargo existen peligros por superar y otros que han resurgido en nuevas versiones producto de la crisis de modelo de sociedad vigente.	Violencias de género Discriminación de género Feminicidio Desigualdad política por género Discriminación económica por género Desigualdad social por género Desigualdad y discriminación cultural a causa del género Cultura patriarcal

Fuente: Equipo profesoral del área de sociohumanidades y valores y autodesarrollo

Tabla 5
Compendio banco de problemas: Línea de tecnociencia

Línea	Problema	Sub-problemas
Tecnociencia	El desarrollo de la ciencia y la tecnología ha impactado negativamente las relaciones entre humanos y de estos con la naturaleza, hasta el punto de amenazar la supervivencia de las futuras generaciones.	Contaminación hídrica Progreso y desarrollo Sobre-explotación de recursos naturales Destrucción del Chocó biogeográfico Incremento de la deforestación Incremento de palma africana para la generación de combustibles Contaminación atmosférica Acceso desigual a la información Sexting Matoneo cibernético Grooming

Fuente: Equipo profesoral del área de sociohumanidades y valores y autodesarrollo

En el tercer momento, se construyeron protocolos de trabajo que permitieron operativizar el microcurrículo desde: a) Presentaciones en Power Point para la inducción de la electiva, b) Guías de trabajo y c) Rúbricas de evaluación. Tales instrumentos fueron esenciales para garantizar el curso del proceso de manera organizada y secuencial. Ya en el cuarto momento se lleva a cabo la implementación de la propuesta, desarrollándose en cuatro sesiones de trabajo, de 4 horas cada una, equivalente a las 16 horas/aula de los grupos de electiva de Sociohumanidades de un crédito académico. A continuación se describen las etapas a partir del ABP, señaladas párrafos atrás.

- *La aproximación conceptual:* comprende el acercamiento conceptual a las tres habilidades para analizar problemáticas sociales (valoración de argumentos, multiperspectivismo, pensamiento sistémico), en esta etapa se utiliza la presentación Power Point diseñada con propósitos introductorios; luego se desarrolla el taller “Análisis holístico de problemáticas y conflictos sociales”. El profesor organiza a los estudiantes en grupos de trabajo y entrega un problema del contexto sociopolítico local redactado

en forma de noticia para que cada grupo le efectúe un análisis, teniendo presentes las habilidades conceptualizadas. Al finalizar, cada grupo elabora una relatoría y la presenta en plenaria ante el curso. La relatoría es abierta a la crítica y a la retroalimentación por parte de los demás integrantes del curso.

- *Definición del problema*: el profesor, apoyado en la guía de trabajo única, orienta la conformación de grupos de trabajo (máximo cinco estudiantes); cada grupo elige un problema del banco de problemas que le presenta el profesor o uno que el grupo considere siempre que permita desarrollar las siguientes etapas.
- *Análisis previo del problema*: se desarrolla de manera independiente y autónoma por cada grupo de trabajo (entre clase). Para el análisis del problema el grupo se apoya en la guía de trabajo para el análisis de problemáticas sociales; esta indica el procedimiento para el análisis previo del problema.
- *Conclusiones del análisis previo*: cada grupo debe elaborar una relatoría que dé cuenta del análisis realizado. La relatoría debe dar cuenta de cada dimensión del problema, entre actores, prejuicios, impactos, causas, efectos, posibles soluciones y todos los elementos que conlleven al entendimiento extenso del problema.
- *Formular los objetivos de aprendizaje*: con base en las indicaciones dadas por el profesor, los grupos de trabajo establecen las categorías de análisis para entender las complejidades del problema desde las dimensiones de valoración de argumentos, multiperspectivismo y pensamiento sistémico.
- *Búsqueda de información adicional*: cada grupo investigará sobre las categorías de análisis señaladas en la etapa anterior, estableciendo las relaciones que existen entre ellas al analizar el problema de manera integral y desde las dimensiones de trabajo.

- *Sistematización de la información:* cada grupo elabora un informe que recoja minuciosamente el resultado de cada etapa. Finalmente, cada grupo sustentará el informe ante el curso y el profesor.

Las condiciones para favorecer las competencias emocionales se desarrollan transversalmente en las etapas del laboratorio ciudadano; para el ejercicio en cuestión, se trabajan la empatía y el manejo de emociones como parte esencial de la formación ciudadana. El papel protagónico en esta dimensión recae sobre el profesor que desarrolla el laboratorio ciudadano, siendo él quien tiene que observar metódicamente el desempeño de los estudiantes en este campo durante el desarrollo de proceso.

DISCUSIÓN

Aproximación a la noción de competencias ciudadanas

La implementación y desarrollo de esta propuesta académica, como ya fue mencionado, responde a la necesidad de fortalecer las competencias ciudadanas que hacen parte del sistema educativo y que por ende, se someten a medición por parte de las pruebas de Estado como uno de los componentes genéricos a considerar. Es relevante fundamentar el concepto de estas competencias y sus elementos para comprender de una manera más completa la pertinencia de la estrategia didáctica del ABP a través de la propuesta del Laboratorio Ciudadano, como base de nuevas oportunidades para afianzar el aprendizaje, siguiendo la idea de Arregi, Bilbatua y Sagasta (2004 citados por Escribano y Valle, 2008, p.37).

Nos encontramos en un mundo en permanente cambio, que exige una educación general amplia, pero también una educación espe-

cializada y, al mismo tiempo, interdisciplinar, centrada en competencias y aptitudes para que las personas puedan vivir situaciones diversas y puedan cambiar de actividad. Se hace necesario, por lo tanto, reformular los planes de estudio para posibilitar la introducción de nuevos y nuevas formas de organización (Escribano y Valle, 2008, p.37).

A su vez, Chaux, Lleras y Velázquez (2004) proponen la implementación de numerosas opciones y oportunidades que conduzcan a la práctica del conocimiento obtenido, con el fin de promover el afianzamiento del aprendizaje a través de distintos métodos o herramientas. Bajo esta premisa, el ABP funciona como oportunidad para el fortalecimiento de enseñanzas, teniendo en cuenta los componentes de las competencias ciudadanas.

Primero que todo, y entendiendo el término de competencias, no desde un enfoque competitivo, sino como lo propone el Ministerio de educación Nacional, (2004), esto es, desde una mirada del saber y saber hacer, las competencias ciudadanas se entienden como “el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas –integradas– relacionadas con conocimientos básicos que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana” (Chaux y Ruiz 2005, p.32).

El conjunto de habilidades cognitivas tienen como principio la comprensión de la postura o percepción del otro, favoreciendo así la interacción social desde el reconocimiento de las diferencias individuales y la aceptación de las distintas visiones frente a una situación, así como llevar a la práctica posibles soluciones a un conflicto por medio de la imaginación del mismo y las estrategias para solucionarlo. Finalmente, un principio básico de estas habilidades, es el pensamiento crítico, entendido como la capacidad de evaluar y

cuestionar tanto la información recibida, como sus propias creencias y decisiones (Chaux y Ruiz, 2005).

Otro de los componentes que hace parte de las competencias ciudadanas son las habilidades comunicativas, que básicamente se sustentan en la capacidad de interactuar en la sociedad por medio del acceso a una realidad simbólica; asimismo, Chaux, (2005) expone la evolución que tienen estas habilidades, cuando se someten a practica constante de interacción social para el afrontamiento de problemáticas interpersonales, de igual manera expuesto por Habermas (citado en Chaux, 2005) “las competencias lingüísticas y comunicativas se forman en el trato entre sujetos socializados” (p.36).

Finalmente, las habilidades emocionales como componente de las competencias ciudadanas, se abordarán posteriormente y con mayor precisión, teniendo en cuenta su importante papel dentro de la estrategia del laboratorio ciudadano. Ahora bien, como síntesis de lo expuesto y como parte de la argumentación de la estrategia didáctica implementada, se puede concluir que las competencias ciudadanas en el marco de la educación superior, son conocimientos contextualizados, que le permiten al estudiante analizar e interpretar problemáticas sociales de su entorno y asumir una postura frente a ellas, teniendo la opción de actuar en la búsqueda de soluciones viables (ICFES, 2016).

Asimismo, el Laboratorio Ciudadano expone la experiencia de trabajo en las habilidades para analizar e interpretar problemáticas sociales y las habilidades emocionales, como parte de los componentes esenciales del desarrollo de las competencias ciudadanas, que fueron expuestas en el transcurso del texto. En estas habilidades se encuentra: a) *La valoración de argumentos* que consiste

en la capacidad del estudiante para el análisis y evaluación de la pertinencia y solidez de los enunciados, o discurso, con relación a una problemática social. b) *El multiperspectivismo* que hace referencia a la capacidad del estudiante para analizar una problemática asocial desde diferentes perspectivas, y c) *El pensamiento sistémico* que es la capacidad del estudiante en reconstruir y comprender la realidad desde una perspectiva sistémica (ICFES, 2017).

Naturaleza emocional de las competencias ciudadanas

“¿Cómo podemos vivir juntos siendo diferentes?” (Touraine, 2007, p.291). La comprensión del mundo subjetivo que precisa a la sociedad, es el centro de atención del significado de ciudadanía actualmente; por esto Alain Touraine manifiesta que durante mucho tiempo el intento por reconocer las diferencias individuales como parte de la construcción de sociedad, ha sido un desafío para las ciencias sociales y humanas, pues el apego por los derechos cívicos y sociales que según el autor han involucionado desde hace más de 20 años, se suman a los derechos culturales, los cuales favorecen el actuar según las características del ser, creencias, tradiciones, religión, sexualidad, gustos y origen.

De esta manera, “Cada individuo es definido por su identidad en tanto trabajador, y por una multiplicidad de identidades o proyectos culturales” (Touraine, 2007, p.296); así, cada individuo tiene derecho a hacer parte de una sociedad incluyente, que le permita desarrollarse en condiciones favorables y ello implica, precisamente, poder ser él mismo, es decir, atender sus necesidades a partir de su identidad, de sus particularidades e intereses, valores y sensibilidad individual. Fromm (1959) expone la visión de la igualdad a través de un contexto religioso, mencionando la concepción del hombre como igual, basado en el hecho de ser hijo de un mismo creador o padre,

de compartir una misma tendencia divina, pero a su vez, esa igualdad implica el respeto por las diferencias individuales, reconociendo que cada ser humano instituye una existencia única.

Para Fromm (1959), “hoy en día, igualdad significa identidad antes que unidad” (p.36), lo cual implica que el sistema educativo actual comprende la visión de la ciudadanía desde el desarrollo de los derechos humanos, a partir de la posibilidad de la construcción del proyecto de vida del individuo y bajo el respeto de sus orientaciones de valor, que expone Chau y Ruiz (2005, p.23) “se da en la inclusión y en la integración social!”

El autor expone los lineamientos curriculares en la constitución política y democracia (1998), mencionando el primer eje como fundamento de la formación, cuyo principio se asienta en el enfoque de desarrollo de la autonomía y la capacidad de autodeterminación, con un nivel de consciencia hacia su dignidad y con un enfoque en el bienestar de la comunidad.

La educación debe fundamentarse en el desarrollo de las potencialidades del individuo, que conforme a los derechos constitucionales abarca el abordaje del desarrollo de competencias ciudadanas, dentro de las cuales las competencias emocionales es uno de los pilares fundamentales para la construcción de una sociedad incluyente, esto a su vez, como consecuencia del desarrollo de individuos autónomos y conscientes de la necesidad de su participación, para el fortalecimiento y construcción de ciudadanía.

Ese conjunto de capacidades y habilidades emocionales, forman parte de la integralidad del ser, posteriormente abordada por el significado de las emociones desde una perspectiva biológica como parte de la comprensión de su importancia dentro del desarrollo del

individuo. Por ahora, se concibe el enfoque de competencias emocionales desde la visión de dos tipos, esto es, “la identificación de las emociones propias del individuo y finalmente la respuesta empática frente a las emociones del otro” (Chaux y Ruiz, 2005, p.41).

El reconocimiento de las propias emociones es el primer requisito para dar una respuesta asertiva con base en el manejo adecuado de la emoción identificada, a su vez, es el punto de partida para aprender a reconocer la emoción del otro y con ello responder de manera adecuada a la situación que se enfrenta; siendo este, uno de los objetos del desarrollo de las competencias emocionales desde la formación educativa. Como parte de este segundo tipo de competencia emocional, la empatía juega un papel fundamental en la convivencia ciudadana. Para Hofman Citado en Chaux, 2005, p.42) “la empatía contribuye a que las personas se preocupen por ayudar a quienes lo necesitan, eviten herir a otros física o psicológicamente, o busquen el perdón y la reconciliación con otros cuando se dan cuenta que han hecho daño.”

Este tipo de competencia puede desarrollarse desde la primera infancia y continuar su formación en cada una de las etapas del ciclo vital, teniendo en cuenta el contexto del cual se hace parte y por ende los cambios sociales que se emprenden; las relaciones interpersonales desde las habilidades socioafectivas se enmarcan en el desarrollo de relaciones empáticas que facilitan la gestión de los conflictos y con ello la dinamización de los procesos sociales. Chaux y Ruiz (2005) incorpora las emociones morales, las cuales se fundamentan en la empatía como emoción principal y que se encuentran relacionadas directamente con la acción.

En este sentido, Hume (citado en Chaux y Ruiz, 2005) es uno de los primeros filósofos que inicia el reconocimiento de los sentimientos morales como fundamento de la moralidad, refiriendo que no puede existir una racionalidad sin lo emocional:

Pues parece innegable que nada conceda más mérito a una criatura humana que el elevado sentimiento de benevolencia, y que, en una parte, por lo menos, de su mérito, surge su tendencia a estimular los intereses de nuestra especie y a otorgar felicidad a la sociedad humana. (p.39).

Entendiendo el fundamental papel que juega el desarrollo de las competencias emocionales en la formación educativa, es relevante abordar –como se mencionó anteriormente– la perspectiva biológica de las emociones y el porqué de su inseparable relación con la integralidad del individuo, así como la relevancia de estas en los procesos educativos actuales, como herramienta imprescindible de formación en competencias ciudadanas; esto, debido a que “Las emociones conducen a la acción y son sistemas poderosos que nos permiten responder al entorno, dirigen la conciencia, le dan sentido a la existencia y mueven a las personas al cambio” (Sambro, 2014, p.19).

En el transcurso del tiempo se han realizado investigaciones sobre la comprensión de las emociones, encontrando diferentes teorías desde diversas visiones filosóficas, psicológicas y neurocientíficas, encontrando fundamentalmente que las emociones y sentimientos ocupan un espacio específico en el cerebro y por ende hacen parte de su funcionamiento, así como de la relación existente entre pensamiento y emoción, específicamente en el sistema límbico. Uno de los grandes aportes lo hace el neurólogo LeDoux mencionado por Sambro (2014), quien descubre el rol clave que juega la amígdala en las respuestas emocionales, llegando a tener el poder de controlar toda respuesta cerebral, efecto conocido como el secuestro amigdalario.

Posteriormente, el neurólogo Bar-On identifica la existencia de varias zonas cerebrales determinantes en las competencias emocionales y por ende en su uso inteligente, como lo son el córtex

somatosensorial insular, la circunvolución del cíngulo anterior, el córtex orbitofrontal/ventromedial, y por supuesto, reafirma la relevancia de la amígdala derecha en el proceso de aprendizaje y reacción del ser humano (Goleman, 2015).

La intención de mencionar el área biológica como fundamento de lo expuesto, responde a la necesidad de que se comprenda que las emociones no pueden desligarse de ningún proceso del individuo y ello incluye su formación y educación, esto teniendo en cuenta que durante mucho tiempo el sistema educativo ha prestado poco interés en el desarrollo de habilidades socioafectivas como parte esencial de la construcción de ciudadanía; sin embargo, pese a que se requiere mayor conocimiento y abordaje de esta área en la educación del ser humano, actualmente se están incluyendo en los procesos de formación como parte de las competencias ciudadanas, visto como complemento que es, medido a través del conjunto de acciones de la persona frente a determinadas situaciones de interacción social.

Con base en lo anterior, la propuesta didáctica del laboratorio ciudadano que se aborda en este escrito, muestra el análisis de problemáticas sociales a través de un encadenamiento de fases a partir de las cuales se entrenan y desarrollan las competencias emocionales, generando un acercamiento a la actitud empática frente a las apuestas, pensamientos y actitudes de las personas con las que se comparte en grupo, así como fortaleciendo su capacidad de razonamiento por medio de la articulación de las emociones y sentimientos, pero sobre todo, de la conciencia de ello en la cotidianidad de las relaciones sociales.

CONCLUSIONES

La formulación y puesta en marcha de nuevas propuestas para el

favorecimiento de la formación ciudadana es un ejercicio permanente en el área de las ciencias sociales y humanas. La experiencia del Laboratorio Ciudadano en la asignatura de electiva de Sociohumanidades garantiza un proceso heterogéneo que contribuye a la reflexión ciudadana de los participantes. La metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) adoptada, es conveniente para mejorar estos procesos, toda vez que se ajusta convenientemente al análisis de problemas y conflictos sociales a partir de las tres dimensiones: valoración de argumentos, multiperspectivismo y pensamiento sistémico, los cuales figuran como ejes centrales de la propuesta.

La secuencia didáctica del ABP permite la indagación, el estudio relacional, la interpretación, el cuestionamiento y la obtención de respuestas novedosas a los interrogantes que acompañan los problemas y conflictos trabajados, desde una mirada crítica, reflexiva, imparcial e integral. El rol de los profesores de la asignatura electiva de Sociohumanidades en el desarrollo del laboratorio ciudadano es fundamental; por un lado el papel de garantes en el cumplimiento estricto de las etapas del proceso y en el acompañamiento a los grupos de trabajo en cada una de ellas. Por otro lado, su función frente al proceso de evaluación exige rigor para verificar el cumplimiento de las etapas del proceso y el desempeño con relación a las habilidades emocionales.

La propuesta permite superar la formalidad con la que se abordan comúnmente los procesos de fortalecimiento y favorecimiento de la formación ciudadana; porque a partir de una mirada des-totalizadora de la ciudadanía, se pretende abordar el análisis y la interpretación de problemáticas sociales contemporáneas y de nuestro contexto próximo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bueno, P. M. y Fitzgerald, V. L. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. *Theoria*, 146.

- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Chaux, E. y Ruiz, A. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Bogotá, Colombia: ASCOFADE, Asociación Colombiana de Facultades de Educación.
- Digital, D. (s.f.). *La metodología del aprendizaje basado en problemas*.
- Elliott, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Escribano, A. y Valle, A. D. (2008). *El aprendizaje basado en problemas*. Madrid, España: Narcea.
- Fromm, E. (1959). *El arte de amar*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Goleman, D. (2015). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Barcelona, España: Géminis Ltda.
- ICFES (2016). Módulo de competencias ciudadanas 2016-2.
- ICFES (2017). Módulos de competencias genéricas.
- Martínez Miguélez, M. (1998). La investigación-acción en el aula. *Revista Agenda Académica*, 7(1), 27-39.
- Martínez, E. y Zea, E. (2004). Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista. *Ciencias de la educación*, 72.
- Mendoza, J. C., Aguilar, N. Á. & Ramírez, E. P. (2008). La orientación socio-humanística, un aporte a la formación integral del estudiante. *Tendencias Pedagógicas*, 179.
- Ministerio de educación Nacional. (2004). Obtenido de ASCOFADE-asociación colombiana de facultades de educación: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona, España: Paidós.
- Ruiz, J., Ávares, N. y Pérez, E. (2008). La orientación humanística, un aporte a la formación integral del estudiante. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 13.

- Proyecto Educativo Institucional Universidad Simón Bolívar (2015). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Pliego, E. G. y García, J. C. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia*, 51-54.
- Sambrano, J. (2014). Inteligencia emocional, guía práctica para alfa- betizar nuestras emociones. Caracas, Venezuela: ALFA.
- Santos, B. D. (2017). *Democracia y transformación social*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Serpa, G. R. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Obtenido de Proyecto Mesesup, Universidad de Talca: https://maristas.org.mx/gestion7web7doctos7aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf
- Tobon, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Obtenido de https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf
- Tobón, S., Sánchez, A. R., Díaz, M. Á. & Fraile, J. A. (2006). *Competencias y calidad de educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Touraine, A. (2007). Diferencias culturales y ciudadanía. En González, J. (Eds.), *Ciudadanía y cultura* (pp. 291- 304). Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores.
- Universidad Simón Bolívar (2015). *Proyecto Educativo Institucional*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Vizcarro, C. y Juárez, E. (2008). ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas? En García, J. (Eds.). *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria* (pp. 9-281). Murcia, España: Universidad de Murcia, servicio de publicaciones.

Cómo citar este artículo:

Patiño Sánchez, D.D., & Hernández Niño, A.L. (2018). Laboratorio ciudadano: una propuesta didáctica para favorecer el análisis y la interpretación de la praxis social. En J. D. Hernández Albarracín., y M.L. Peñaranda Gómez. (Eds.), *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar* (pp.217-242). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO IX

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), para la Resolución de Dilemas Morales: una Aproximación Didáctica desde la Cátedra de Ética*

Sandra Bonnie Flórez¹

* Capítulo de libro resultado del proceso de deconstrucción curricular de la cátedra de Ética en el marco del proyecto de investigación “Diseño curricular para el fortalecimiento de las competencias genéricas en estudiantes de pregrado”, liderado por los departamentos de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas y Pedagogía de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.

¹ Máster en estudios sociales de ciencia, tecnología y sociedad, Universidad de Salamanca. Máster en estudios avanzados de derechos humanos, Universidad Carlos III de Madrid. Abogada, Universidad Libre. Coordinadora del área de Democracia y Ciudadanía y de la cátedra de Ética del departamento de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. s.florez@unisimonbolivar.edu.co

RESUMEN

El presente capítulo presenta la sistematización de la deconstrucción curricular de la Cátedra de Ética de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, asumiendo como estrategia didáctica para la enseñanza ético-política, la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), con el propósito de realizar un abordaje reflexivo de dilemas morales; este escenario pretende fortalecer el desarrollo de las competencias ciudadanas, dirigidas a complejizar relaciones éticas, morales, políticas y democráticas en los estudiantes, impulsando la participación crítica y comprometida hacia los diferentes contextos de actuación. Los resultados dan cuenta del horizonte de acontecimientos de esta praxis pedagógica que intenta volver diversa la relación subjetividad-saber-mundo desde aproximaciones a un pensar ético-moral sujeto únicamente a las aceleraciones del devenir.

Palabras clave: aprendizaje basado en problemas, dilemas morales, cátedra de ética, ética cívica.

PROBLEM BASED LEARNING, FOR THE RESOLUTION OF MORAL DILEMMAS: A DIDACTIC APPROACH FROM THE ETHICS CATHEDRA

ABSTRACT

The present chapter presents the systematisation of the curricular deconstruction of the Simon Bolivar university's Ethics Cathedra in Cucuta, assuming as didactic strategy to the ethic-politic teaching, the Problem Based Learning (PBL) methodology with the purpose of developing a reflexive approach to moral dilemmas; this scenario aims to strengthen the development of the citizen skills addressed to complicate ethical, moral, political and democratic relationships in the students propelling the critical and committed participation towards the different acting contexts. The results attest the occurrences horizon of this pedagogical praxis that attempts to diversify the subjectivity-knowledge-world relation from an ethical-moral approach attached only to the acceleration of the becoming.

Keywords: problem based learning, moral dilemmas, ethics, cathedra, civic ethics.

INTRODUCCIÓN

La Cátedra de Ética de la Universidad Simón Bolívar obedece a un proceso histórico que ha ido concatenando diferentes elementos de aprendizaje y experiencias, promoviendo un cambio en la forma de enseñanza ortodoxa tradicional de la ética, convirtiendo la asignatura en un escenario interdisciplinar y transversal a todos los programas, con una población de 250 estudiantes que participan cada semestre en ciclos semanales de conferencias, con diferentes expertos regionales, nacionales e internacionales, que a través de una relación dialógica reflexionan sobre las diferentes problemáticas sociales a partir de dilemas ético-morales que buscan desarrollar posibles soluciones a macro-problemas que fungen como horizonte de análisis, a través del aprendizaje basado en problemas, como un “método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos” (Barrows, 1986, p.481).

El objetivo de la cátedra se dirige al fortalecimiento de las competencias ciudadanas y del desarrollo del carácter moral de los estudiantes, partiendo de la ética cívica de Adela Cortina o ética de la alteridad, que busca no solo reflexionar sobre la responsabilidad social que tiene el individuo, sino que a través de la acción propositiva, impacte sobre los diferentes fenómenos sociales confluyentes en la Cátedra de Ética.

DEVENIR HISTÓRICO DEL PROCESO

Al tenor de un mundo que se muestra diverso, con dimensiones morales complejas y experiencias que constituyen faltas éticas,

con graves repercusiones legales y sociales en diferentes escenarios públicos y privados, mencionado por Bauman (2009) como la “crisis ética de la posmodernidad”, se torna ineludible el abordaje de la ética como un componente importante en la formación escolar, donde adolece también de importancia necesaria, incluso, siendo “justamente criticada por el desinterés mostrado hacia la inteligencia ética y emocional como campo de reflexión e intervención en las relaciones y en los conflictos, como ayuda para la construcción de distintas subjetividades del alumnado” (Carbonell Sebarroja, 2012, p.12). Atendiendo tal necesidad, en el año 2014 se crea la Cátedra de Ética de la Universidad Simón Bolívar en Cúcuta, como un escenario alternativo de praxis pedagógica para la reflexión de los fenómenos más apremiantes de la sociedad contemporánea.

Debido a varios diagnósticos sobre la idea pedagógica y didáctica de poner en marcha una Cátedra de Ética, se reestructuraron contenidos microcurriculares para desarrollarla como un eje rector de análisis, interpretación y reflexión, cuyo objetivo es fortalecer el desarrollo de las competencias ciudadanas dirigidas a contribuir a la evolución moral, al juicio ético y democrático de los estudiantes, además de impulsar su participación dentro de los procesos sociales, culturales y políticos, teniendo en cuenta que la “educación ética y moral la pensamos como aquella que se ocupa justamente de formar y propiciar a la persona como sujeto moral para que pueda construir y ejercer su condición humana en el mundo” (MEN, 1998, p.6). En razón de esto, la Cátedra asume este rol de la Universidad como una fuerza crítica y reflexiva para la transformación social, buscando fortalecer el carácter moral de los estudiantes, como “uma unidade básica de pensamento, deliberação e responsabilidade adaptada a uma concepção política da justiça

e não a uma doutrina abrangente”² (Rawls, citado por Silva, 2003, p.120).

Para alcanzar los objetivos, la metodología presenta unas características propias del pensamiento innovador³ al generar espacios interdisciplinarios que flexibilizan el currículo en consecuencia con el horizonte pedagógico institucional; asimismo, se proyectan temarios que permiten establecer una relación dialógica y propositiva respecto a diferentes fenómenos sociales desde múltiples enfoques, ya que interactúan de forma simultánea en tiempo y espacio, estudiantes de los programas de Psicología, Trabajo Social, Ingeniería de Sistemas y Administración de Empresas y Derecho, permitiendo que se entrelacen saberes científicos, técnicos, éticos y socio-humanísticos, generando sinergias y abriendo la posibilidad de comprensión, argumentación, pensamiento sistémico y multiperspectivismo entre los cerca de cinco mil participantes entre los períodos 2014-2017.

Esta propuesta se fortalece desde sus inicios a través de un sistema organizado y riguroso que constituye un todo coherente desde la planeación oportuna de una serie de temarios y problemáticas a desarrollar, hasta la implementación y sistema de evaluación. Cabe mencionar además, que el enfoque de estudio ancla el abordaje de la ética a los fenómenos sociales acordes a la realidad del país; por ejemplo, en el período 2015, tuvo como objetivo la formación integral de los estudiantes desde la reflexión biopolítica surgida desde la filosofía posestructuralista, relacionada con la ética cívica y par-

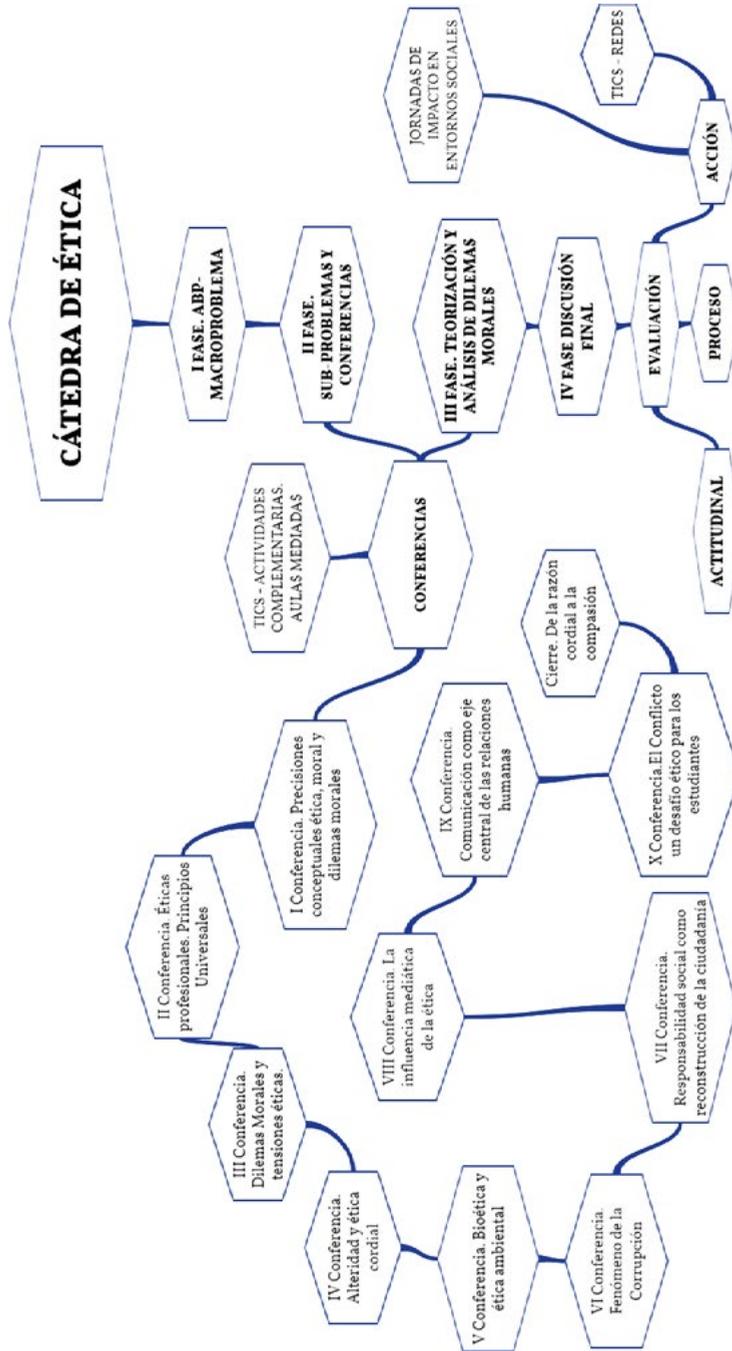
² Traducción del autor: “una unidad básica de pensamiento, deliberación y responsabilidad” adaptada a una concepción política de justicia y no a una doctrina integral.

³ El concepto innovación educativa como una serie de intervenciones, decisiones y procesos con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos y prácticas pedagógicas (Carbonell, 2012, p.17).

ticipativa en la construcción de paz como producto de las nuevas dinámicas sociales sobre pos-acuerdo, cuyo lema fue: “La Universidad como construcción de una cultura de paz”. Para el abordaje del tema participaron 20 conferencistas de diferentes universidades a lo largo del semestre, que desde un enfoque interdisciplinario generaron una reflexión y una relación dialógica-crítica con los participantes.

Aunado a lo anterior, este proceso cuenta con una serie de ejercicios que desarrollan los estudiantes, para generar impactos en la comunidad; evidenciando así la apropiación de los temas y co-tejando el sentido de la Cátedra respecto al papel del sujeto en el mundo, pues a modo de Freire, “la presencia en el mundo no es la de quien se adapta sino de quien se inserta en él. Es la posición de quien lucha para no ser tan solo objeto, sino también un sujeto de la historia” (Freire, 2008, p.53).

A partir de 2016 se adoptó la estrategia pedagógica de los dilemas morales para el desarrollo de la conciencia moral en medio de sociedades “monistas morales, politeístas morales o pluralistas morales” (Cortina, 2001, p.135); sin embargo, se requirió tener un enfoque metodológico más preciso, derivando para el 2017 en la aplicación del método activo nominado *aprendizaje basado en problemas*, como una herramienta que podría propiciar el abordaje de dilemas morales, generando una perfecta articulación con lo que se venía trabajando; en efecto, se pudo verificar la pertinencia del ABP en el análisis de las tensiones éticas, siendo esta estrategia abordada con mayor detalle en los apartes sucesivos.



Gráfica 1
Estructura de la Cátedra de Ética de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta
 Fuente: Autora

La gráfica anterior, muestra de manera resumida, la estructura curricular desde la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas, el abordaje curricular a los procesos de enseñanza y reflexión de una mirada inter y transdisciplinar de la ética y la formación de un ciudadano educado.

La Cátedra alude a un sistema complejo en el que se efectúan un proceso de preparación previa al semestre; por tanto, el desarrollo, la evaluación y cierre conllevan una serie de pasos logísticos para determinar espacios físicos, preparación de conferencias, de aulas mediadas, planeación de presupuesto, actividades complementarias, cooperación y participación en redes y eventos, entre otros temas propios de la gestión que desarrolla la coordinación y que se mencionan sin detalle para constar, que detrás de este proceso hay todo un despliegue de dinámicas complejas. El texto se limitará a considerar la sistematización de la estructura de la cátedra y la evolución metodológica de la misma.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA. APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS PARA EL ABORDAJE (ABP) DE DILEMAS MORALES

Los dilemas morales constituyen una herramienta útil para abordar los fenómenos sociales propios de la reflexión de la ética cívica, no implica un mero planteamiento de una situación hipotética, propuesto como un caso a la ligera por el profesor y objeto de debate en aula. Implica “la formación de la conciencia moral que pretende el entrenamiento (filosófico) para aumentar nuestra capacidad de reflexión” (Meza & Suárez, 2006, p.24) cuando se nos presentan dos o más situaciones que “sea cualquiera la índole de su contenido, una proposición lógicamente formulada puede ser lógicamente verdadera” (Laín Entralgo, 1996, p.102), comprometiendo de alguna

manera el carácter y la conciencia moral del estudiante cuando debe decidir sobre cualquiera de las opciones que se le presentan desde la cotidianidad. Para la toma de estas decisiones se presenta al estudiante el diseño de estructuras didácticas para la resolución de dilemas morales, entendiendo un dilema moral como un problema “que puede ser hipotético o pertenecer al plano de la realidad, la cual reclama de los oyentes una toma de decisión lo suficientemente razonada” (León y Suárez, 2014, p.68).

Siguiendo tal estructura y una vez diseñados los dilemas morales, se plantea “generar las condiciones pedagógicas para que estas tensiones éticas contribuyan al desarrollo moral”; la cátedra de Ética se decanta por la escogencia de una estrategia didáctica para resolver las disyuntivas morales a través del ABP, expresado como un método didáctico:

Que cae en el dominio de las pedagogías activas y más particularmente en la estrategia de enseñanza denominada enseñanza por descubrimiento y construcción. (...) En esta es el estudiante quien se apropia del proceso, busca la información, la selecciona, organiza e intenta resolver con ella problemas enfrentados. El docente es el orientador, un expositor de problemas (Restrepo Gómez, 2005, p.10)

Se tiene como punto de partida el uso de problemas, propiciando el aprendizaje autónomo en el estudiante, el uso de estrategias de razonamiento, la identificación de necesidades de aprendizaje y el cooperativismo con el grupo (Branda, 2004, p.1); aunque es este el método abordado, para su aplicación requirió ajustes en razón a la categoría –población–, ya que aunque la metodología del ABP recomienda grupos pequeños, se tomó el riesgo de plantearla en un grupo extenso, teniendo en cuenta que los estudiantes matriculados en la Cátedra oscilan entre 250 y 300 número distribuido equitativamente en tres grupos, con estudiantes de diferentes programas,

favoreciendo así la transversalidad y generando para el participante un ambiente de aprendizaje donde se entrelazan profusos sistemas morales, culturales, epistemológicos y vivenciales, que construye discusiones abiertas en los diferentes grupos y que al mismo tiempo comparte un ambiente multidisciplinar, teniendo en cuenta que el ABP “facilita o fuerza a la interdisciplinariedad y la integración de conocimiento, atravesando las barreras propias del conocimiento fragmentado en disciplinas y asignaturas” (Palma y Alcaide, 2013, p.111), pero además en la adquisición de habilidades y actitudes.

La cátedra establece una secuencia a partir de la didáctica del ABP, teniendo en cuenta “el método de los siete saltos (*seven jumps*)⁴, que refleja el esquema trabajado en la Universidad de Lindburg, muy parecido al esquema de McMaster” (Restrepo, 2005, p.13; Moust, Bouhuijs; Schmidt, citado por Vizcarro & Juárez, 2008, p.14), que a continuación, y en aras de otorgar mayor profundidad a la explicación, se desarrolla en las siguientes fases:

a. Primera fase. Análisis de contexto y establecimiento del macro-problema

¿Cómo reconfigurar o reconstruir la ciudadanía a través de la ética de la alteridad y de la ética cívica en los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar en Cúcuta? Esta pregunta corresponde a la primera fase, en la cual se establece un “macro-problema” que fue debidamente reflexionado teniendo en cuenta el contexto regional y las problemáticas actuales, haciendo ideal que “this will be a real-world situation that resembles something students may encounter in their future careers or lives” (Cornell University. Center

⁴ El método de los siete pasos, en orden son: 1. Planteamiento del problema, 2. Clarificación de términos para comprensión del estudiante, 3. Análisis del problema, se examina para ver si puede dividirse en varios sub-problemas para facilitar la solución, 4. Explicaciones tentativas, en el que lanzan hipótesis explicativas del problema, 5. Objetivos de aprendizaje adicional, consulta y profundización, 6. Autoestudio individual o tiempo de consulta a expertos y 7. Discusión final (Restrepo, 2005).

for Teaching Innovation, 2017). Precisamente el macro-problema se devela atendiendo a realidades humanas, asumiendo la ética como perspectiva humana de reflexión y cambio porque es a partir de la ética que se hace posible reconfigurar la ciudadanía, debido a que, en palabras de Fisher, la desbestialización evolutiva implícita en la cadena lógica conciencia razón-libertad, constitutiva de la ética, es potenciada por la vida en sociedad, en la polis, es decir, por la política (Fisher, 1997), el individuo frente a la responsabilidad social que se deriva igualmente de la ética cívica que propone Adela Cortina y de la Alteridad de Lévinas.

En esta primera fase se realiza también la identificación de necesidades de aprendizaje en dos etapas: 1) Antes de iniciar el curso; a través de un foro virtual que permite una valoración conceptual y actitudinal del estudiante; 2) La realización en el aula de exposiciones teóricas sobre conceptos propios relevantes de la temática, que servirán para comprender los dilemas morales que se presentarán durante el semestre.

b. Segunda Fase. Desarrollo de sub-problemas y conferencias

Para el desarrollo de la macropregunta, se establecen una serie de subtemas que se plantean como sub-problemas para la presentación de dilemas morales y su abordaje/resolución contribuyen con la formulación de la respuesta al macroproblema. Los sub-problemas reflejan situaciones reales que enfrentarán los estudiantes en su práctica profesional y ciudadana, permitiendo “el aumento de la motivación de aprender, particularmente cuando las situaciones se relacionan con experiencias y situaciones familiares de los estudiantes” (Cruz & Benito, 2005, p.36); de allí que los temarios sean cuidadosamente escogidos para posibilitar el interés, e impedir el “encapsulamiento del conocimiento escolar” (Engestrom citado por

Prieto & Duque, 2009), previniendo una crisis de sentido que se presenta cuando hay una separación entre lo que se enseña y lo que se vive en la cotidianidad; ocasionando por momentos, incertidumbres frente a la toma de decisiones ante una situación y la forma de combatir la formación de los estudiantes (Prieto & Duque, 2009).

Este proceso que se va desarrollando durante el semestre y se dirige a la resolución del macroproblema con el abordaje de los sub-problemas en cada una de las 10 conferencias establecidas para el semestre, está acompañado siempre de un pensador experto y de la coordinadora de la cátedra, quien hace las veces de acompañante en las discusiones que se plantean durante el transcurso de la reflexión ético-moral.

c. Tercera fase. Teorización, análisis y discusión del sub-problema planteado como dilema moral

Una vez son planteados el macroproblema y subproblemas a través de dilemas morales, se da apertura al ciclo de conferencias de la Cátedra de Ética, a través de una primera conferencia sobre teorización de conceptos, precisiones de interés para establecer una fundamentación teórica que permita dar solución perspectiva al problema desde la relación de los estudiantes con los organizadores de la cátedra. Igualmente, al inicio de cada conferencia se realiza la misma dinámica de precisar conceptos propios del tema que se aborda, para un entendimiento mayor de los dilemas morales que se plantean en los subproblemas.

La primera fase de análisis desarrollada en el aula, cuenta con una serie de medios educativos que permiten una mejor presentación y desarrollo de la conferencia. Como se mencionó anteriormente, cada semana el conferencista plantea el subproblema y los dilemas

morales que surgen en torno al tema; precisa conceptos y desarrolla hipótesis tentativas de resolución, cuestión sometida siempre a discusión por los estudiantes, quienes a través del trabajo cooperativo y del aprendizaje dialógico formulan hipótesis explicativas de desarrollo del dilema moral y cada grupo va permeándose de las explicaciones de sus pares; permitiendo con esto, generar incertidumbres emergentes y afianzamientos comunicativos. En esta fase, el conferencista deja abierta la posibilidad de otras explicaciones posibles, haciendo importante resaltar, que previamente los estudiantes han podido acceder a través de aulas tecnológicas mediadas, a una serie de textos sobre el tema planteado que buscan complejizar tanto sus miradas como discusiones al respecto de lo planteado en cada escenario.

A través de estas discusiones, se pretende formar ciudadanos integrales, éticos, autónomos y reflexivos para contribuir al desarrollo de una sociedad democrática, justa, solidaria y sostenible (PEI, 2015, p.18), ya que los temarios están direccionados a la construcción de una ciudadanía activa, desde el abordaje de las competencias ciudadanas que les permite analizar críticamente e interpretar sistemáticamente el punto de vista de diferentes actores. El análisis es una construcción grupal que permite “desarrollar habilidades para las relaciones interpersonales, intelectuales y emocionales, y para trabajo en grupo” (Cruz & Benito, 2005, p.37); pero además, se encamina a desarrollar una ética del respeto, incluso desde relaciones asimétricas, como propone Laín, “el respeto –así traduzco en este caso la palabra alemana que Kant emplea: *Achtung*– es el nervio y la forma primaria del deber frente a otra persona, en tanto que persona,” (Laín Entralgo, 1996, p.103), el reconocimiento del otro (Lévinas, 2002).

En consecuencia, afirma Vizcarro, que el “objetivo fundamental de la formación universitaria actual es que los estudiantes aprendan a aprender de forma independiente y sean capaces de adoptar de forma autónoma la actitud crítica que les permita orientarse en un mundo cambiante” (Vizcarro & Juárez, 2008), a través de este objetivo se establecen parámetros de búsqueda de información al estudiante para que pueda construir de forma más precisa su respuesta. Sin embargo, esta búsqueda de información se desarrolla simultáneamente con otra serie de actividades complementarias propuestas, a través de aulas virtuales en foros, talleres y otras formas, que permitan seguir relacionando al estudiante con la información y con el grupo, con el fin de indagar sobre la información faltante para construir impresiones autónomas, entendiendo que existen ciertos aspectos culturales que hacen parte de la moralidad de la sociedad que se perciben como normales pero que desde la reflexión que realice de ellos, logre modificarlos para procurar el beneficio social, está logrando procesos éticos, procesos de cambio, procesos emancipatorios y rupturas.

EVALUACIÓN

Resulta razonable considerar que al adoptar una nueva metodología, el sistema de evaluación sufre igualmente cambios. En este caso, la cátedra de ética se desvincula del paradigma de la evaluación como medición “basada en un enfoque conductual del aprendizaje, que se asocia básicamente a los test estandarizados en los que la neutralidad, la validez y la fiabilidad tenían la prioridad por encima de cualquier otra consideración” (Rodríguez & Ibarra, 2012, p.25), teniendo en cuenta que la fundamentación de este proceso se da desde el horizonte pedagógico sociocrítico en el que se valoran también aspectos procedimentales y actitudinales.

En razón a lo anterior, se tiene en cuenta la “evaluación alternativa o evaluación auténtica” (Rodríguez & Ibarra, 2012 p.25), en la cual se “requiere que los estudiantes usen las mismas competencias, o combinación de conocimientos, habilidades y actitudes que necesitan aplicar en las situaciones críticas o reales de su vida” (Rodríguez & Ibarra, 27). Para ello, se determinaron las siguientes formas de evaluación, según ponderación porcentual que exige la Universidad (30 %, 30 % y 40 %) y que recoge la intencionalidad o el objetivo de la Cátedra.

Una primera prueba de corte objetivo tipo Saber Pro, con problemáticas correspondientes a conocimientos precisos sobre aspectos de la ética aplicada de la profesión y que el estudiante pueda precisar o distinguir conceptos de moral, ética, dilemas morales y las diferencias existentes. Esta prueba hace parte de la primera fase de identificación de necesidades y de teorización de contenidos que evalúa competencias ciudadanas relacionadas con el conocimiento de saberes importantes para complejizar la praxis moral.

Por consiguiente, la idea evaluativa busca escenarios de introspección ética deliberativa que instituya procesos de autoevaluación, a través de los cuales se anima al estudiante a responsabilizarse otorgándole un grado de poder; por tanto, se pidió al estudiantado una asignación numérica de lo que consideraba había sido su labor, el esfuerzo y sus aportaciones en cada uno de los dilemas morales presentados en los subproblemas expuestos en cada conferencia, partiendo de los intereses y motivaciones al respecto de los ejercicios autónomos desde las distintas plataformas de interacción, para exponer las ideas configuradas durante el transcurso de la Cátedra. Esto implica en el estudiante un grado de conciencia ético-crítico sobre su propio desempeño al emplear este tipo de herramientas alternativas de evaluación, para otorgar al profesorado

“nuevas fuentes de información en un proceso de evaluación formativa que permita al estudiante comprobar, ajustar o corregir los juicios sobre su propio trabajo” (Sánchez et al. 2015, p.323).

En este sentido, Cruz & Benito (2005) se refieren al proceso de autoevaluación, afirmando que “resulta también habitual la incorporación de la autoevaluación, ya que es el contexto en el que tienen en cuenta parámetros como responsabilidad” (p.34) y reflexión ética sobre su proceso. Esta herramienta ha permitido medir y verificar el grado de apropiación del estudiante en los objetivos de la Cátedra; ya que la autoevaluación es comprobable a través del seguimiento y comprobación de la participación del estudiante por medio de una lista de control.

Asimismo, el devenir de la Cátedra cuenta con un examen final que integra saberes, discusiones y perspectivas de mundo, constituyéndose de la siguiente manera en dos orillas: primero se hace entrega a cada grupo de un producto resultado del proceso que se desarrolló en la resolución del problema, consistente en la elaboración de un ejercicio de naturaleza fundamentalmente metacognitiva, es decir, hacia la resolución de la macropregunta desde una propuesta alternativa.

En un segundo momento, se busca que el estudiante sea capaz de expresar su pensamiento y replicar sus experiencias cognitivas y vivenciales desde diferentes manifestaciones; esta estrategia busca que el estudiante despliegue un espíritu propositivo en torno a las problemáticas existentes y pueda replicarlo a través de diferentes manifestaciones artísticas, literarias, audiovisuales, entre otras; logrando impactos en el entorno universitario correspondientes a acciones dialógicas que hagan posible complejizar las ideas sobre ciudadanía, convivencia y praxis ético-moral e impacten de distintas

maneras sobre el medio político, social y cultural de las comunidades circundantes. En esta fase confluyen las dimensiones de la evaluación auténtica que “integra conocimientos, habilidades y actitudes, muestra grados de apropiación, complejidad y dominio de problemáticas y soluciones, así como la significatividad y relevancia para los estudiantes” (Gulikers et al., citado en Rodríguez & Ibarra, 2012, p.28).

Durante el proceso, el estudiante no es el único evaluado, “ya que el profesor tiene una responsabilidad ética en el ejercicio de la tarea docente” (Freire, 2008, p.17) que requiere de valoraciones en procura del continuo mejoramiento y transformación; de allí que al final del curso en la conferencia de cierre, se invita a los estudiantes para que de forma voluntaria y por medio de un “*suggestion cards*”; depositen las valoraciones y sugerencias positivas o negativas que consideren pertinentes respecto a los temas abordados, conferenciantes, metodología utilizada, motivación, carga de trabajo que supuso para el estudiante resolver los problemas que se presentaban entre otras que consideren emergentes generando así, un carácter de mejoramiento sujeto a la interacción con el estudiante en el día a día y no tan solo desde actitudes teóricas que desprenden modelizaciones maquínicas diferentes a las conexiones de cotidianidad.

LA MEDIACIÓN TECNOLÓGICA EN EL HORIZONTE CONSTRUCTIVO DE UNA MIRADA ÉTICA

Las discusiones sobre dilemas morales se desarrollan en dos escenarios, uno presencial y el otro virtual, a través de las mediaciones tecnológicas que corresponden a fuentes de información ampliadas desde autores originales de alto impacto crítico, pues el desarrollo moral corresponde a un territorio individual, subjetivo, pero requiere de información sobre el objeto de análisis; de tal forma que las

aulas mediadas tienen doble sentido: una búsqueda de información sobre el objeto de análisis y el relacionamiento en actividades de enseñanza y aprendizaje surgentes del diálogo democrático con sus compañeros.

Desde la estrategia del ABP, el estudiante tiene una función importante en el desarrollo de su propio aprendizaje, el cual no es limitante al territorio del aula; por esto busca acompañamientos en el proceso a través de toda una serie de actividades que debe realizar para diversificar las intenciones profesoras de enseñanza, debido a que “en la función docente la mera transmisión se hace cada vez más caduca y se requiere más orientación y acompañamiento que nunca, para optimizar las posibilidades que ofrecen de motivación, descubrimiento, investigación y creatividad, entre otras” (Carbonell, 2012, p.56), y estos ejercicios están dirigidos a potenciar “no solo hacer un uso innovador, creativo e inteligente de las nuevas tecnologías sino para trabajar los valores y las conductas morales que subyacen en la información y el conocimiento” (Carbonell, 2012, p.56).

Estas posibilidades se concretan en el espacio virtual de aula extendida, donde el estudiante se relaciona con los otros 250, a través de foros de discusión, en chats sobre películas o noticias, actividades de entretenimiento, encuestas, entre otras; se cuenta además desde el 2016-2 con un canal de YouTube donde se comparten videos de profesores expertos de distintas universidades, cortometrajes o videos realizados por los estudiantes en el marco de la reflexión sobre un tema tratado en las conferencias; haciendo así exitoso el proceso, pues en tan solo dos meses (mayo y junio de 2017) se subieron 28 videos que hoy cuentan con más de 5.400 visualizaciones, pudiendo con esto validar la relación, al menos de interés, que los estudiantes tienen con la cátedra al ser constituida como un ejercicio dinámico que los libra del ejercicio escolástico,

falsamente filosófico, de recordar escuelas, períodos y conceptos de sucesividad histórica específica, el cual nutre el recuerdo pero deja desnudo al pensamiento.

DISCUSIÓN

La Universidad se constituye como un escenario ideal para desarrollar el carácter o conciencia moral del estudiante, entendida como “aquel lugar donde se toman las decisiones verdaderamente humanas” (Hirschmann, 1976 en Meza & Suárez, 2006, p.24), que no puede desarrollarse desde la ortodoxia de la educación tradicional, normalizada e instrumentalizada desde la ética deontológica; cuestión que requiere con urgencia de una necesidad social (Cortina, 1996). Precisamente uno de los propósitos de la Cátedra de Ética de la Universidad Simón Bolívar en Cúcuta, es fisurar el paradigma ortodoxo de la enseñanza ética contemplada como una forma lesiva para el carácter laboral estudiantil que repele “al convertir su ideología en formación de individuos competitivos incapaces de juntarse alrededor de las problemáticas colectivas” (Garavito, 2017, pp.73-74).

Para fisurar tales paradigmas, la Cátedra de Ética, consciente del abordaje de las teorías éticas y de los fenómenos sociales en la reflexión racional de la moral y de estas deliberaciones adaptadas a la práctica social y ciudadana, propenden al desarrollo ético-moral del estudiante que aporte a la construcción del tejido social e impacte de forma propositiva en la solución de problemáticas sociales; asumiendo además, como sujetos políticos la responsabilidad de su participación democrática dentro del grupo social que implica el desarrollo, no solo de su dimensión personal, sino histórico-social del estudiante. Como sostiene Toro (2010, p.24), “ser ciudadano es tener un proyecto ético y de participación” porque efectivamente la ética cívica es el “conjunto de valores y normas que comparten

los miembros de una sociedad pluralista, sean cuales fueren sus concepciones de vida buena, sus proyectos de vida feliz” (Cortina, 2001, p.137).

Por esto se advierte que cuando el estudiante comprende que convive en un constante agonismo, debe reconocer en él mismo su propio discurso, pero reconociendo a su vez, los discursos y narrativas del otro. En este sentido, es posible explorar el dilema moral a partir de las experiencias y conocimientos que ya tienen y que les permite validar las posibles formas de resolverlo junto a sus compañeros como antagonistas válidos; logrando igualmente, “desarrollar la capacidad para enfrentar situaciones ambiguas en la vida real (...), así como la capacidad para identificar los mecanismos básicos que explican los aspectos importantes de cada problema” (Cruz & Benito, 2005, p.37), con absoluta libertad. Al respecto, Fisher (1997) asume,

La ética como ejercicio de la libertad consciente que implica entonces un respeto al otro, respeto que es exigible sólo por virtud de la conciencia, ese raro e inexplicable fenómeno en el que sin finalidad alguna –como la rosa– ha desembocado la evolución. El comportamiento ético, perseverar en su ser libre, no es sancionable sino por el propio individuo que se asume conscientemente como parte de una colectividad. (p.1).

Este ejercicio libre y consciente de reflexión, que no es otra cosa que “la ética,” que se dinamiza en el aula a partir de una enseñanza que corresponde a un sistema híbrido donde se relaciona una cátedra con pensadores itinerantes a través de un abordaje magistral, continuando así, con el planteamiento de dilemas morales que corresponden al tema a través de subproblemas que se intentan resolver a través de la metodología activa del ABP. En los relacionamientos expuestos entre cátedra (proceso)-sujetos de aprendizaje-mirada

ética, se espera que el estudiante desarrolle destrezas metacognitivas mediante el ABP, debido a que “el proceso de colaboración provoca que las personas sopesen nuevos usos del conocimiento junto con sus pares, y desarrollen nuevas perspectivas que puedan utilizar más adelante” (NZME, citado por Scott, 2015, p.3), y que pueda incluso abordar tensiones o problemáticas más complejas desde las transformaciones culturales en sociedades interculturales y polifacéticas; en otras palabras, la naciente “ética intercultural” (Salas, 2003) para el análisis de conflictos culturales.

Es preciso que se generen estas discusiones o reflexiones sobre dilemas morales, y en la medida que la conciencia moral logre formarse, aumente igualmente la capacidad de reflexión (Meza & Suárez, 2006); siendo una tarea de suma complejidad, “en donde podríamos suponer, existe un sustrato psicobiológico suficiente y necesario para llevar a cabo un proceso formativo intencionado” (Meza & Suárez, 2006, p.24). Pues bien, la formación de la conciencia para la praxis moral es posible a través del entrenamiento racional, del aprendizaje que se adquiere cuando se es parte activa de una sociedad y en la búsqueda de resoluciones favorables a hechos de la cotidianidad (Meza & Suárez, 2006), haciendo urgente que el estudiante se entrene en la autocrítica, en el juicio ético de los fenómenos sociales y en los dilemas morales que la cotidianidad social devela para su desarrollo profesional como agente de transformación.

CONCLUSIONES

La capacidad de reconstruir comprendiendo las realidades sociales desde perspectivas filosóficas como la alteridad de Lévinas y la civilidad de Adela Cortina pensando en el otro, no es más que proyectar el *ethos* social y dirigir la acción práctica a cambios estructurales sociales y políticos de un estudiante que no solo busca el contenido transmisible de los saberes para su explotación, sino de un ciudadano que de forma democrática incide en las problemáticas sociales; de un ciudadano que se reconoce a sí mismo, pero que se reconoce también en el discurso del otro, e interpela, cuestiona, reflexiona, y actúa; son estas competencias que se adquieren a través de una relación dialógica con sus compañeros en las discusiones sobre dilemas morales.

Por tanto, la praxis del escenario de la cátedra de Ética constituye un ejercicio didáctico-pedagógico que proporciona herramientas para favorecer el autoaprendizaje, la autonomía, la alteridad y la construcción de sistemas complejos de pensamiento-acción en el estudiante.

No obstante, se resalta que aunque la cátedra y las metodologías activas han constituido un proceso innovador, ha presentado inconvenientes que resultan propios de estas dinámicas sujetas al devenir; por lo que cabe destacar, que el número amplio de estudiantes no permite tener control del desempeño individual, pero sí del trabajo cooperativo de los grupos; permitiendo que la evaluación se construya a partir de las individualidades que se interrelacionan en comunidades de discusión, donde se entretajan puntos de vista que confluyen en visiones conjuntas enmarcadas en consensos que dan cuenta de todo un proceso que exfolia antagonismos.

El proceso de deconstrucción de la Cátedra de Ética, permitió abrir

escenarios de reflexión y mejoramiento para la reconstrucción y reconfiguración de las apuestas formativas ético-morales y para la formación de un ciudadano crítico y educado, que reconozca las necesidades de su entorno próximo y la región y que, a partir de procesos de participación ciudadana genere transformaciones socio-culturales.

Para finalizar, la cátedra de Ética ha logrado un reconocimiento institucional y social, al conseguir impactos tanto en comunidades académicas, como en diferentes entornos sociales, a través de jornadas que realizan los estudiantes por medio de la acción práctica de los temarios planteados durante el semestre; asimismo, el impacto y trabajo que se ha logrado en algunas fundaciones y la participación en Congresos nacionales e internacionales de ética abrió las miradas, permitiendo deconstruir y reinventar sus procesos, para contemporanizar las enseñanzas y los aprendizajes de los estudiantes hacia nuevas formas de pensar y construir ciudadanía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2009). *Ética posmoderna*. Trad. Ruíz de la Concha. Madrid, España: Ed. Siglo XXI.
- Branda, L. (2013). Branda L.A. El abc del ABP. Lo esencial del aprendizaje basado en problemas. *Cuadernos de la Fundación Dr. Antonio Esteve*, (27), 1-16. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/QuadernsFDAE/issue/view/21013/showToc>
- Barrows, H. S. (1986). A Taxonomy of problem-based learning methods. *Revista Medical Educación*, 20(6), 481-486.
- Carbonell-Sebarroja, J. (2012). *La aventura de innovar, el cambio en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Cornell University. Center for Teaching Innovation. (25 de octubre de 2017). *Problem - Based Learning*. Obtenido de <https://www.cte.cornell.edu/teaching-ideas/engaging-students/>

problem-based-learning.h

- Cortina, A. (1996). El estatuto de la ética aplicada. Hermenéutica crítica de las actividades humanas. *ISEGORÍA Revista de Filosofía Moral y Política*, (13), 119-127. Disponible en HYPERLINK “<http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/228/228>” <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/228/228>
- Cortina, A. (2001). *Alianza y Contrato. Política, ética y religión*. Madrid, España: Trotta, S.S.
- Cruz, A., & Benito, Á. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea, S.A.
- Fisher, J. (agosto de 1997). Ética y Política: Conciencia y Bestialización. *Revista Transición, debate y propuesta en Veracruz*, (8), 1. Disponible en <http://www.cetrade.org/transicion/1997/agosto/fisher.htm>
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. 2ª ed. Buenos Aires, Argentina: Ed. Siglo XXI.
- Garavito, J. J. (2017). Práxis pedagógica y desterritorialización: una reflexión problematizante desde el lenguaje y la comunicación. En J. D. Hernández; J. J. Garavito; R. A. Torrado; J. P. Salazar; J. F. Espinosa, (Eds.), *Encrucijadas pedagógicas: resignificación, emergencias y praxis educativa*. (pp.67-101) Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela. Ediciones Astro Data, S.A.
- Laín Entralgo, P. (1996). Tres Reflexiones éticas. *Isegoría Revista de Filosofía y Política*, (13), 99-117.
- León, C. & Suárez, M. (2014). *Dilemas Morales: una estrategia para el desarrollo de la conciencia moral*. Bogotá: Ediciones USTA.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Sexta edición. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Meza, J. & Suárez G. (2006). Formación de la conciencia moral:

- desafío para la educación superior. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (49), 23-32. julio-diciembre.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998). Serie de lineamientos curriculares. Educación ética y valores humanos. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_9.pdf
- Palma, M. & Alcaide, S. (2013). El aprendizaje colaborativo en Trabajo Social. Una experiencia de sesión clínica para la intervención social en formación de postgrado. *Revista de Trabajo Social y Acción Social*, (53). Consulta {11 agosto}. Disponible en: <http://www.trabajosocialmalaga.org/revistadts/index.php?numero=53>
- Prieto, O. & Duque, E. (Noviembre de 2009). El Aprendizaje Dialógico y sus Aportaciones a la Teoría de la Educación. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30.
- Restrepo Gómez, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 9-19. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400803>
- Rodríguez, G. & Ibarra, S. (2012). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Salas, R. (2003). *Ética intercultural. Ensayos de una ética discursiva para contextos culturales conflictivos*. (Re) lecturas del pensamiento latinoamericano. Santiago, Chile: Ediciones UCSH.
- Sánchez et al. (2015). Construcción colaborativa de una e-rúbrica para la autoevaluación formativa en estudios universitarios de pedagogía. *Revista de docencia universitaria REDU*, 13(1), 887-4592. Universidad de Granada, España.
- Scott, C. L. (2015). El futuro del aprendizaje 3 ¿Qué tipo de pedagogías se necesita para el siglo XXI? investigación y prospectiva en Educación. UNESCO, París. [Documento de Trabajo ERF,

No. 15].

Silva, S. R. (2003). *formação moral em Rawls*. Brasil: Alínea.

Toro, B. (2010). Participación y valores ciudadanos. Tesis para la formación política del ciudadano. En Toro, B. & Tallone, A. [Coord.], Educación, valores y ciudadanía (pp.23-28). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid, España.

Universidad Simón Bolívar (2015). Proyecto Educativo Institucional (PEI) 2015 de la Universidad Simón Bolívar Barranquilla- Cúcuta. Edic. Universidad Simón Bolívar.

Vizcarro , C., & Juárez, E. (2008). ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas? En J. García Sevilla, *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria* (p.281). Murcia, España: Universidad de Murcia, servicio de publicaciones. Recuperado el 10 de 09 de 2017, de <https://www.scribd.com/document/119261951/metodologia-DE-ABP>

Cómo citar este artículo:

Bonnie Flórez, S. (2018). Aprendizaje Basado en Problemas- ABP, para la Resolución de Dilemas Morales: una Aproximación Didáctica desde la Cátedra de Ética. En J.D. Hernández Albarracín., y M.L. Peñaranda Gómez. (Eds.), *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar* (pp.243-268). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO X

Perspectivas pedagógicas de enseñanza y comunicación: lectura y escritura frente al acontecimiento del lenguaje^{*}

José Joan Garavito Patiño¹

^{*} Capítulo de libro resultado del proceso de deconstrucción curricular de la Cátedra Competencias Comunicativas en el marco del proyecto de investigación “Diseño curricular para el fortalecimiento de las competencias genéricas en estudiantes de pregrado”, liderado por los departamentos de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas y Pedagogía de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.

¹ Comunicador social Universidad de Pamplona, Especialista en práctica pedagógica Universidad Francisco de Paula Santander y Magister en educación Universidad Simón Bolívar en Cúcuta. Profesor departamento ciencias sociales y humanas.
J.garavito@unisimonbolivar.edu.co.

RESUMEN

Este artículo discurre entre la idea de competitividad y la experiencia del lenguaje como estructura discursiva de “enseñar” a leer y escribir. Se trata de un estudio acerca de la imposibilidad de formar competencias comunicativas en los estudiantes de primer y segundo semestre sin contemplar los sentidos de sensibilidad y afectividad inherentes a la expresión del lenguaje. Se organiza una propuesta pedagógica que intenta fisurar las prácticas hegemónicas docentes desde una propuesta de fundamentación estética del pensamiento crítico y reflexivo a través de GAF (Guías de Acompañamiento Formativo) y GAC (Guías de Apreciación Cinematográfica) que emergen como protocolos complementarios para potenciar una praxis formativa diferente. Los resultados están sujetos a la intensificación de las relaciones saber-enseñanza-lenguaje, por lo que la data toma tesituras de multiplicidad que desatan el nudo gordiano de la evidencia objetiva, constituyendo así un proceso perspectivo más que un modelo unitario de aplicación.

Palabras clave: desprofesorizar, experiencia del lenguaje, ocio, tecnopedagogía.

PEDAGOGICAL PERSPECTIVES OF TEACHING AND COMMUNICATION: READING AND WRITING IN FRONT OF THE LANGUAGE EVENT

ABSTRACT

This article runs between the idea of competitiveness and the experience of language as a discursive structure of “teaching” to read and write. This is a study about the impossibility of forming communicative skills in first and second semester students without contemplating the senses of sensitivity and affectivity inherent in the expression of language. Organizing, therefore, a pedagogical proposal that tries to crack the hegemonic teaching practices from a proposal of aesthetic foundation of critical and reflective thinking through GAF (guides of formative accompaniment) and GAC (guides of cinematographic appreciation) that emerge as complementary protocols to enhance a different formative praxis. The results are subject to the intensification of knowledge-teaching-language relationships, so the data takes multiplicity tessellations that unleash the Gordian knot of objective evidence, constituting a perspective process rather than a unitary model of application.

Keywords: deprofesorate, language experience, leisure, techno-pedagogy.

INTRODUCCIÓN

Esta propuesta pretende generar algunas aperturas en torno a la experiencia del lenguaje desde dos formas básicas de apreciación comunicativa, por esto se piensa la práctica pedagógica como mecanismo de regulación escolar, pero también como alternativa que contrahegemonice la formación, esto es, que sea capaz de extender una mirada crítica más allá de los *performances* del saber utilitario.

Tal propuesta germina en el contexto de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, específicamente en las asignaturas de Competencias comunicativas I y II consideradas en algunos casos para estudiantes y profesores como “materias de relleno”, esto, al no estar revestidas de la importancia disciplinar de un currículo verticalizado y sujeto al intercambio monetario postrero. En razón de esto, fue urgente pensar alternativas que ampliaran intereses y permitieran otros escenarios que pudieran otorgarle al lenguaje y la comunicación sentidos menos instrumentales y sí más abiertos a la complejidad de los mundos de vida.

Por tanto, en este trabajo se presentarán algunos desarrollos de pensamiento y acción en torno a otorgarle al lenguaje y a la comunicación un estatus fundamental para construir relaciones de expresión disciplinar desde una apuesta pedagógica que privilegia el decir auténtico como correlato de cotidianidad existencial.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA

En el intento por buscar la esencia de los fenómenos sociales –*específicamente de los asuntos pedagógicos*– concebimos esta reflexión a partir del encuentro comprensivo con el conocimiento y el recorrido que emprenden los actores involucrados en el proceso formativo para ajustar su experiencia a la realidad o en aquello co-

nocido como vida cotidiana (Lebenswelt). En *fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica* (Verdad y método I) Gadamer (2012) establece una relación ampliamente conocida con la visión que Heidegger tiene frente al fenómeno de la comprensión; se sabe que Heidegger entra en la discusión hermenéutico-crítica al historicismo tradicional para desarrollar lo ontológico de la pre-estructura comprensiva. Estas dos tesis sobre lo que Gadamer subordina al círculo y Heidegger expresa en sentido, tienen puntos de encuentro acerca de lo que hay que reflexionar para contorsionar las formas de enseñanza del lenguaje y comunicación.

Constantemente en los procesos comunicativos que conducen el quehacer pedagógico, hay un proyectar continuo de sentidos y convalidaciones, expuesto por Gadamer en el círculo hermenéutico y el problema de los prejuicios, para intentar entender el problema que representa la interpretación. De esta manera “la interpretación empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados” (Gadamer, 2012, p.333) y el constante re-proyectar que consiste en movimientos de sentido es lo que valida la comprensión. Este proceso no está por fuera de las dinámicas del aula; de hecho, su componente primario se basa en el error de las opiniones previas y su posible superación. Sobre este ejercicio de aprendizaje constante, podemos formular varias preguntas que deben ser superadas conforme acontece la experiencia del lenguaje en la acción comunicativa tanto de los estudiantes como de los profesores.

Particularmente, este marco teórico es pensado a partir de la concepción hermenéutica gadameriana; pues es desde la postura tradicional e histórica del método para entender la verdad, como se da inicio a la discusión central de este trabajo. Se asume por esto, que “*el ser que puede ser comprendido es lenguaje*” (Gadamer, 2012, p.567), debido a que el aspecto universal de la hermenéutica men-

cionada por el filósofo alemán, tiene una concepción estructurada en el lenguaje como única forma de comprensión de aquello conocido como verdadero en los procesos formativos; así, este tipo de disyuntivas no puede estar ajeno, porque es a través de la relación dialogante como se construye un conocimiento desde el fenómeno hermenéutico que:

Devuelve aquí su propia universalidad a la constitución óptica de lo comprendido cuando determina ésta en un sentido universal como lenguaje, y cuando entiende su propia referencia a lo que es como interpretación. Por eso no hablamos sólo de un lenguaje del arte, sino también de un lenguaje de la naturaleza, e incluso del lenguaje de las cosas. (Gadamer, 2012, pp.67-68).

Esto implica movilizar relacionamientos del lenguaje como acto creativo que desestime los acuerdos instrumentales en torno al uso de la lengua para descifrar los códigos de la transmisión pedagógica de la disciplina. En esto, una forma de contagio que nos permita acercarnos a las cosas, la naturaleza y los otros para comunicarnos desde perspectivas de multiplicidad que hagan de los horizontes un entrecruzamiento de sentidos para diversificar la praxis formativa.

Por consiguiente, la metodología escogida para dar cuerpo a la propuesta, correspondió a la Investigación Acción Educativa (IAE) y tomó como referente primario, la propuesta que señala Tobón (2004) sobre educación basada en competencias, teniendo por tanto una primera fase de observación consistente en la descripción del microcurrículo de la asignatura (con una aplicación cercana a los cuatro años) para determinar cómo se ha llevado a cabo la formación de las Competencias Genéricas, específicamente lectura crítica y escritura. Las unidades de análisis propuestas para desarrollar la investigación fueron: I) La práctica pedagógica: a) grados de participación profesoral en la elaboración del microcurrículo, b) seguimiento a las metodologías de diseño curricular, y c) nivel de

integración entre teoría y práctica. Para esta categoría se recurrió a la técnica de grupo focal, conformado por dos profesores dentro del área de formación sociohumanística y un licenciado en lengua castellana.

La segunda unidad de análisis trabajada correspondió al proceso de enseñanza/aprendizaje, partiendo de: a) revisión documental de procesos de evaluación de los aprendizajes en lectura crítica y escritura de la asignatura Competencias comunicativas I y II; b) un diagnóstico en el que se aplicó una prueba con lineamientos básicos para la cohesión microcurricular con énfasis en interpretación, argumentación y comprensión.

Posteriormente, el proceso entró en dos fases denominadas desterritorialización y deconstrucción pedagógica; siendo la primera, búsqueda de técnicas metodológicas para reconocer el estado actual de la asignatura: evaluación, discursos, contenidos, aplicabilidad, percepción y alcances; para tales efectos se utilizaron: a) análisis de resultados históricos en pruebas Saber Pro como elemento fundacional de acciones a seguir, b) diseño y aplicación de pruebas objetivas que consideraron la dimensión literal, relacional, valorativa y sociocultural de la lectura y la dimensión de conocimiento lingüístico (lectura crítica y niveles de escritura).

Las pruebas se aplicaron en 100 estudiantes que habían cursado la asignatura, 55 de tercer semestre y 45 de cuarto semestre diurno y nocturno. Los resultados fueron la base del tercer subcapítulo de la investigación mencionada, los textos se calificaron mediante una rúbrica que consideró los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos de la escritura, con una especial valoración de aspectos críticos en la argumentación, y c) encuestas de percepción aplicadas a 12 profesores, y de autopercepción a 146 estudiantes.

La fase deconstructiva, consistió en la elaboración de un diseño microcurricular que incorporó el enfoque de las competencias (interpretación-argumentación-comprensión) en atención a los lineamientos del horizonte pedagógico sociocrítico de la Universidad Simón Bolívar, además de las competencias “exigidas” para las pruebas Saber Pro. Esta fase de la propuesta además, hacía hincapié en algo denominado “hermenéutica pedagógica”, debido a que incluía el discurso y la transformación desde la búsqueda de sentidos del lenguaje a partir de encuentros estéticos mediados por el cine, literatura y música.

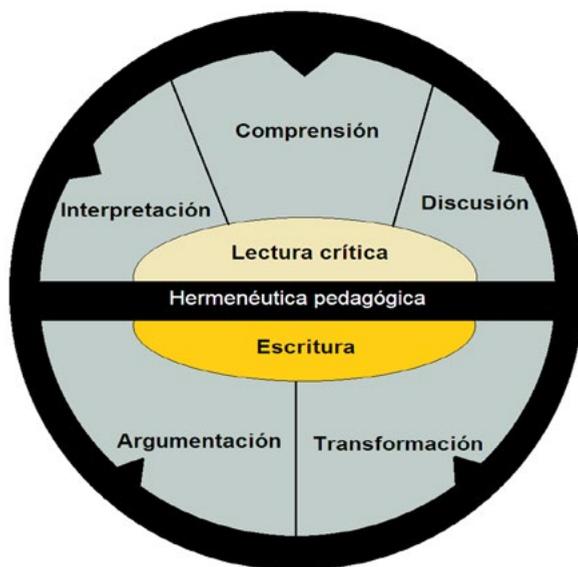


Figura 1
Propuesta conceptual para el desarrollo de la asignatura
Fuentes: Elaboración propia

A partir de las categorías conceptuales que se pretenden fundamentar en la asignatura, se propone un contenido microcurricular en función de la experiencia del lenguaje a través de la propuesta pedagógica que tiene que ver con las GAF y las GAC, las cuales emergen como protocolos complementarios para potenciar una praxis forma-

tiva diferente basada en la expresión comunicativa y la búsqueda de sentido para permitir otras dinámicas distintas a las técnicas e instrucciones de enseñabilidad lecto-escritora. En razón de lo anterior, la metodología implementada para lograr este objetivo, se enfocaba en el discurso, la didáctica y la evaluación como categorías propias de la investigación, siendo importante mencionar, que para efectos posteriores a la organización despedagogizante, se implementó una ruta metodológica enfocada a la interpretación de los fenómenos sociales desde la participación crítica de los sujetos de aprendizaje por medio de la lectura crítica y la escritura, asunto que es diagramado a continuación para otorgar al lector una visión más amplia de lo trabajado:

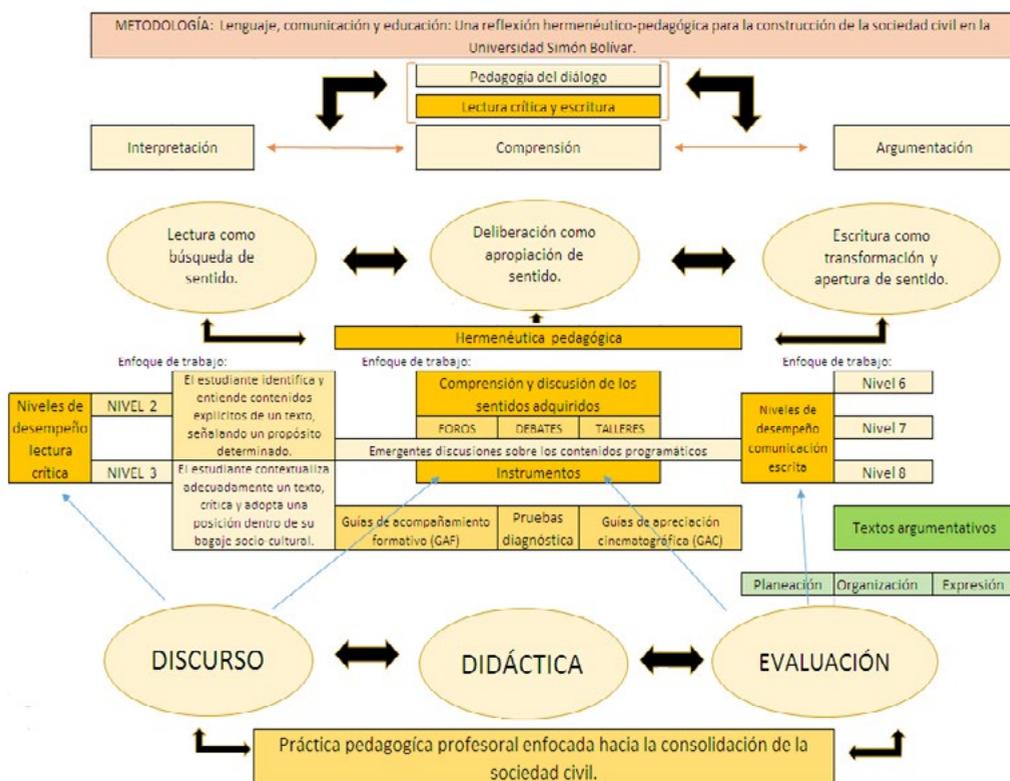


Figura 2
Ruta metodológica de la investigación
Fuentes: Elaboración propia

DISCUSIÓN

Hay momentos para pensar la relación profesor-estudiante y tal vez otros momentos para pensar en relación estudiante-profesor, lo cual no quiere decir que lo importante sea el momento, sino precisamente la reciprocidad intrínseca que existe entre ambos sujetos que ocurre o se desarrolla únicamente en el lenguaje. Durante mucho tiempo esta relación estuvo separada por la concepción del lenguaje como muestra tosca o unidimensional de comunicación (técnica) bajo la fórmula *emisor-mensaje-receptor*. Claramente hoy, el lenguaje ha adquirido cierto hálito de sinécdoque en el que su composición incluye la comunicación como esencia de su oficio expresivo, y esto se debe, entre otras cosas, al tiempo en que se vive, como época de individualidades, espacios vacíos y nihilizados en la que lo extraño es precisamente que alguien lea simplemente para pensar, crear o imaginar; por tanto, el maestro se ajusta a lo que Nietzsche sospechaba cuando describía a quienes tienen sus libros sobre la mesa, esos que hoy metodologizan autores y citan para engordar publicaciones, mismos que recomiendan las mismas perspectivas para referirse a temáticas o situaciones académicas en manos de sus creyentes estudiantes.

En *De la visión del enigma*, Nietzsche (2014) en el Zarathustra menciona que solo cierto tipo de lector es capaz de adivinar lo que el libro solamente indica, y hace hincapié en el arte del olvido. Los profesionales que enseñan en este tiempo sufren de *indigestión* o *inercia intestinal* porque *no saben desembarazarse de nada*; todo esto se expuso en *Ecce Homo* bajo la consigna jovial del bajo vientre.

Para acercarnos a la idea que señala la imposibilidad de enseñar a leer y escribir sin contemplar la sensibilidad y afectividad en la

expresión del lenguaje, se toman dos experiencias de territorialidad jerárquica que llamaremos *modo A* y *modo B*. En ningún momento se pretende decir en estas líneas que tales prácticas están mal fundamentadas o que sus contenidos son lesivos para la formación profesional; por esta razón, no se personifica la experiencia, sino que se revisa la praxis pedagógica desde algunas generalidades que orientan el análisis. Como se comentó en las primeras páginas, no se trata de cortar de tajo los extremos del nudo gordiano formativo, sino intentar desatarlo para comprender su complejidad a partir de otras perspectivas que no moldeen el quehacer pedagógico.

Se presenta un esquema analítico con datos puntuales para comprender el propósito de la comparación pedagógica en el marco de esta publicación. Si se quiere profundizar en el núcleo central del fenómeno, se exhorta a consultar la investigación titulada “Lenguaje, comunicación y educación: una reflexión hermenéutico-pedagógica para la construcción de la sociedad civil” en la Universidad Simón Bolívar.²

Cuadro 1
Caracterización básica de la práctica docente

Experiencia pedagógica tipo A	
Nombre de la asignatura	Competencias comunicativas 1
Perfil del docente	Comunicador social y periodista
Características de la práctica producto de la fase de observación	Manejo cíclico de lecturas y autores, repetición estática de ejercicios en clase, talleres, acciones de acompañamiento y evaluaciones periódicas. Su enfoque principal eran los artículos de opinión de tipo informativo, haciendo hincapié en la construcción de noticias que vincularan a los estudiantes con el entorno local, regional, nacional e internacional.

Fuentes: Elaboración propia

² Este es el título de la tesis de Maestría en Educación que da origen a las discusiones señaladas en este artículo.

El seguimiento que se hizo en la investigación permitió establecer algunas generalidades frente a la dimensión práctica del docente, que si bien tenía unos lineamientos microcurriculares constituidos por el coordinador de área y sus compañeros, basados en los parámetros del ICFES para las pruebas SABER PRO en los componentes de lectura crítica y escritura, el docente –amparado en su experiencia profesional– prefería “enseñar” bajo su tutela porque entre otras cosas, eso le daba buenos resultados evaluativos, estando el problema “*ligado a la importancia que tiene el discurso curricular en el desarrollo educativo contemporáneo*” (Hernández, Garavito, Juliao, Torrado, Leal, Bosch, Jaimes, Rivera, Narlés Salazar, Contreras, Gómez, 2017, p.31) porque una característica de los profesionales de la enseñanza en todos los niveles formativos, tiene que ver con la reproducción de estándares y manuales didácticos en busca de la consecución de objetivos trazados por la institucionalidad, cuestión que genera una brecha en la contemplación del aprendizaje como un encuentro y desencuentro sensible con la experiencia del lenguaje, y es precisamente por esa razón, que se escriben estos párrafos. Es necesario aclarar que los lineamientos microcurriculares construidos colectivamente por el equipo de trabajo mencionado, apuntaban a otro tipo de aperturas estéticas para el pensamiento crítico y reflexivo, asunto que se ampliará en el siguiente capítulo de esta disertación.

Por ahora, es saludable mencionar a Daniela Gutiérrez, quien en un texto titulado *El cuerpo del maestro*, “justifica” la práctica tipo A al querer enseñar bajo su doctrina recalcitrante, cíclica y efectiva; ya que “*el exceso es incolmable y redobla el placer como imposibilidad*” (Gutiérrez, 2005, p.42) y aunque muchos puedan entender este asunto bajo otras interpretaciones, Daniel Link, en su bitácora personal armada como estudiante de literatura y ahora como profesor en Buenos Aires, recuerda que un arzobispo tuvo una revelación acusatoria acerca de esta forma de enseñar “*ciertos sedicentes pe-*

dagogos constituyen un peligro comparable (si no mayor) al de los traficantes de drogas” (Link citado por Gutiérrez, 2005, pp.42-43). Esta comparación fue publicada en el diario *El Clarín* el 13 de septiembre de 1988, pero se debe dejar claro, que en *El cuerpo del maestro*, la autora hace referencia de cierta adicción positiva porque recuerda a algunos de sus profesores quienes con sus lecturas y experiencias, lograron seducirla para convertirse en profesora, “somos varios los que damos fe de haber sido iniciados en lo que Link llama la más peligrosa adicción: la adicción pedagógica” (Gutiérrez, 2005, p.43). Esa seducción a la que con frecuencia se refieren los que enseñan, efectivamente presenta una disyuntiva, que al convertirse en guía metodológica para leer y sobre todo, para escribir, olvida su esencia de emancipación y libertad natural.

Retomando el hilo conductor de este subcapítulo, la experiencia modo A de la cual se hace referencia en esta primera parte, no consigue generar en el estudiante más que una visión técnica de leer para escribir; siendo esta praxis, una fijación de sus tareas en el texto informativo reemplazando el componente académico por el periodístico, cambiando –por ejemplo– las citas por fuentes noticiosas y equiparando un título con un titular mediático.

Por tanto, no se trata de medir cuál metodología es más efectiva o qué didáctica corresponde a la realidad de aquello que necesitan los estudiantes; pero esta experiencia únicamente los faculta en quehaceres noticiosos donde efectivamente se responden al qué, cómo, cuándo, dónde y por qué; dejando los sujetos arrojados a la obsolescencia de los acontecimientos inmediatos y negando la posibilidad de pensar en los fenómenos reales de su disciplina y de la sociedad en general; imposibilitando, como ya se dijo, una auténtica experiencia del lenguaje al reproducir discursos ajenos a los suyos, convirtiendo al hombre moderno en un “sujeto de información, quien perdió la capacidad de conocer(se) y re-conocer(se) en el propio lenguaje su naturaleza humana” (Garavito, 2018, p.81).

Con la perspectiva necesaria, se observa que el entendimiento es un escalón hacia la verdadera comprensión, exhortando desde el discurso escolar a las pedagogías, a incentivar pensamientos de manera autónoma que se distancien de discursos hegemónicos que aceleran dispositivos de poder normalizador; es en función de esta ruptura formativa, donde se proponen ideas y reflexiones que tienden a diversificar las relaciones del aprendiz con el lenguaje, el saber disciplinar y el horizonte pedagógico institucional para librar-nos de las condiciones que colonizan, patologizan, culpabilizan y capturan al otro, trazando entre él y nosotros una rígida frontera que no permite comprenderle, conocerle, ni adivinarle.

Este tipo de enseñanza colonizadora que privilegia el territorio y la jerarquía, sobre las aperturas al libre diálogo de saberes, ha venido suponiendo grandes avances técnicos e instrumentales demostrables en las superficies formales de la medición evaluativa al intentar emparentar los saberes hegemónicos con los fenómenos de la actualidad.

En cualquier caso, los indicadores de evaluación se distancian de las analíticas críticas de la realidad, porque el estudiante cada vez tiene menos capacidades reales de ejercer su autonomía o enfrentar los axiomas de revisión formativa que conjeturan un contexto absoluto de vigilancia y control.

Cuadro 2
Caracterización básica de la práctica docente

Experiencia pedagógica tipo B	
Nombre de la asignatura	Competencias comunicativas 2
Perfil del docente	Licenciado en filosofía e historia
Características de la práctica producto de la fase de observación.	Caracterización cualitativa de aspectos gramaticales en función de la lingüística como base de la asignatura.

Fuentes: Elaboración propia

Otra forma de pedagogizar el lenguaje, esto es, de tender líneas de normalización, tiene sustento en las incapacidades gramaticales de los estudiantes que recién ingresan a la universidad. No es un secreto que la mala preparación en lengua castellana, impide desarrollar otras dimensiones críticas frente a lo que pudiera esperarse en contextos autónomos de enseñanza; claro que hay otros factores que inciden de manera directa como reanudaciones tardías a procesos formativos, escasa disponibilidad por asuntos laborales o simple desinterés por cultivar los horizontes de su código y espíritu lingüístico.

No es equivocado pensar que la asignatura de competencias comunicativas contribuye a que los estudiantes tengan mayores acercamientos tanto a la lectura como a la escritura, siendo este tipo de prácticas, parte de las bases indiscutibles para el desarrollo pleno de una ciencia o disciplina. Metidos así, en la piel del docente de la experiencia modo B, valdría la pena preguntar si es más importante que un estudiante tenga cosas que decir (contenido), o que cumpla con las normas mínimas para decir lo que está capacitado para pensar.

El docente de esta experiencia desarrolla su práctica bajo la segunda formulación; por esta razón, los contenidos se enfocan en repasos y correcciones sintáctico-semánticas que sin duda mejoran las facultades gramaticales de los estudiantes. Aunque bajo ningún argumento se puede desestimar esta forma de enseñabilidad, lo que queda claro es que no puede ser la esencia de la asignatura, y aunque sea necesario nivelar a quienes tengan estos vacíos, es pertinente reevaluar el territorio desde donde el docente desarrollaba sus saberes y acciones pedagógicas.

El problema con esta experiencia tipo B, que termina siendo una extensión de los grados 10° y 11° del bachillerato, es que los buenos

estudiantes, aquellos que acuden a la educación superior a pensar de manera libre y autónoma, tildan la asignatura como relleno y materia sin sentido que irrespeta capacidades en apariencia ya superadas.

Por tanto, la experiencia modo B, al igual que todas las experiencias en sentido pedagógico tienen buenas intenciones, pero esta, en particular, no podrá superar su naturaleza instructiva, generando a su vez, el fenómeno conocido como “obreros de la educación”, un grupo de profesionales de la enseñanza que no se pueden distinguir del resto de sus pares, lo que los convierte fácilmente en piezas permutables con una acción limitada por las instrucciones impuestas desde la autoridad institucional.

El problema de la educación actual no puede abordarse como un baño frío o caliente, entiéndase por esto que no es recomendable entrar y salir rápido del problema. Las dos experiencias señaladas anteriormente “tibian” la temperatura y así como no hay una verdad absoluta en ninguna materia de la vida humana, de la misma forma lo que se pretendió con esta reflexión fue comprender mayores amplitudes en cuanto a durabilidad problemática y no establecer su fórmula de solución.

Es claro que el problema no se solucionó –y sin embargo–, y por eso quizás hay que mencionar el para qué entonces se piensa o se escribe lo pensado, *“cuando se escribe, no solo se quiere ser comprendido, sino también, con igual certeza, no ser comprendido”* (Nietzsche, 2014, p.892). Concluyentemente esta discusión puede servir a alguien; se sabe que un profesor no quiere ser comprendido por cualquiera, pero aspira a que cualquiera comprenda esta premisa. He aquí el problema de pensar en una mejor educación desde las dimensiones establecidas.

En mayor o menor medida el profesor debe ser un intelectual, no debe ser quien regula la temperatura del agua para el baño de su estudiante sino aquel que le impulsa a pensar cuánto tiempo debe durar el baño; siguiendo esta metáfora, el profesor es un incitador, alguien que impulsa a pensar en lo que no se piensa, en palabras nietzscheanas, un provocador. Evidentemente la experiencia del lenguaje es la “herramienta” que utilizamos en este proyecto para instaurar esa forma alternativa de pensar en los estudiantes de las asignaturas dirigidas; no sabemos si funciona o no, pero estamos convencidos de hacerlo en la forma menos dependiente, reconfigurando semestralmente las GAF y las GAC, intentando sostener discusiones propias de las ciencias sociales y humanas, queriendo estar vigentes y no establecer una metodología que estructure la norma de enseñar a leer y escribir que imposibilite el pensamiento.

RESULTADOS

La búsqueda de alternativas de enseñanza para el tratamiento del lenguaje fue el principal derrotero de este trabajo, al buscar nuevas estéticas que fisuraran las prácticas instrumentales tradicionales y los lugares comunes que desintegran los mundos de vida desde ejercicios técnicos de repetición instaurados por expertos pedagogos que han estructurado una práctica semejante a la de los escolásticos quienes, como precisa Zuleta (2010), “eran como ciegos que querían arrastrarnos al fondo de una oscura caverna para poder combatir allí con nosotros en igualdad de condiciones” (p.26); fue la concepción original.

En razón de lo anterior, la visión curricular fue la primera discusión planteada para la reconfiguración pedagógica de la asignatura, reconociendo las crisis de las ciencias sociales y humanas en la educación actual, para poder establecer un esquema que permitiera otra concepción menos instructiva que diluyera las rígidas monolo-

gías creadoras de toda “una serie de saberes normalizadores a los procesos de instrucción práctico-educativa, lo cual conocemos hoy como plan de estudios” (Hernández et al., 2017, p.27). La concreción curricular no es sencilla de reconfigurar, por tanto, es importante buscar mediaciones alternativas que hagan flexible el paso de lo monológico a lo dialógico. De ahí, que para la diversificación de la asignatura, se construyeran dos tipos de guías: 1) acompañamiento formativo (GAF) y 2) de apreciación cinematográfica (GAC), permitiendo esto, sostener una discusión mucho más reflexiva sin contrariar su estructura tradicional curricular existente.

Las guías de acompañamiento mencionadas, son producto del diálogo entrecruzado entre la coordinación de competencias comunicativas, los departamentos de Pedagogía, Ciencias sociales y humanas, además de los profesores de área, en donde se propone básicamente, el planteamiento de un problema que será abordado en los escenarios y momentos de clase, cuyo protocolo implica los datos generales de la asignatura, la unidad a trabajar, los objetivos, las competencias, los conceptos y las características de consolidación o consecución. A continuación se muestra la estructura básica de una GAF:

Programa: <input type="text"/>		Grupo: <input type="text"/>		Fecha: <input type="text"/>	
Profesor: <input type="text"/>		Unidad 1		Hermenéutica política	
Objetivo		<u>Deconstruir</u> elementos conceptuales propios de la disciplina a partir de la lectura crítica de los textos argumentativos			
Elementos de la discusión			Conceptos		
Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. Revisar las aproximaciones conceptuales desde las tesis propuestas por: <u>Hannah Arendt</u> <u>Chantal Mouffe</u> <u>Elias Canetti</u>			Lo político La política Autoridad Violencia Sociedad civil - Ciudadanía		
			} Conflicto } Poder		

Figura 3
Guía de Acompañamiento Formativo (GAF)
 Fuentes: Elaboración propia

Los factores diferenciales de este protocolo tienen que ver con su contenido y desarrollo. Luego de un trabajo denominado círculos de reflexión microcurricular, organizado por la coordinación y de una serie de encuentros adelantados por el departamento de Pedagogía de la Universidad Simón Bolívar para cualificar a los profesores en temas puntuales, se logró que cada profesor del área escribiera sus propios textos argumentativos en torno a la problemática que busca desarrollar con sus grupos de trabajo, lo cual no solo amplía la discusión conceptual, sino que exhorta a los estudiantes a escribir textos básicos a partir de la experiencia fáctica de su maestro.

En la Universidad Simón Bolívar en Cúcuta se había identificado un problema que tenía que ver con la múltiple interpretación de textos; pues la mayoría de profesores asignaba tareas y trabajos de redacción en función de lo que para ellos era un ensayo. Se pudo establecer con esta investigación que uno de los factores más influyentes para incurrir en plagio, es precisamente la frustración de no saber qué hacer en un trabajo escrito y cuando el estudiante no confía en el discurso de su profesor o no ve con claridad que escribir es un ejercicio inherente a su condición de pensador, copia y pega para salir bien librado ante la adversidad que representa la evaluación.

Asimismo, dentro de las estrategias que buscaban aperturar condiciones de enseñanza alternativas desde el trabajo profesoral, la coordinación implementó el trabajo de dos tipos de texto para los semestres donde se tiene incidencia curricular, siendo el primero la reseña, vinculada directamente con la estrategia del cine club. El segundo texto es el argumentativo, constructo no tan simple como un artículo de opinión, pero tampoco en extremo complejo como el ensayo, presentando así, una clara estructura defendida por citas que argumentan la discusión central y propende por la aclaración de una opinión respecto a un tema conflictivo de cualquier naturaleza.

Programa:	<input type="text"/>	Grupo:	<input type="text"/>	Fecha:	<input type="text"/>
Profesor:		Unidad 1	Tipología textual		
Objetivo	Identificar las características principales de los textos institucionales revisando las posibilidades que ofrecen en materia disciplinar.				
Elementos de la discusión			Conceptos		
El estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto. El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.			La reseña El texto argumentativo El ensayo		
Título del texto argumentativo	Pensar para escribir: más allá de presentar un trabajo textual en la universidad				

Figura 4
Guía de acompañamiento formativo (GAF)
 Fuente: Elaboración propia

Cada clase, el profesor sube el contenido de la GAF al espacio de interacción virtual con que se cuenta para el semestre, de esta forma el estudiante realiza la lectura previamente y puede acudir a ellas cuando lo considere necesario. El mayor logro de esta estrategia tiene que ver con la publicación por parte del profesorado y aunque no son textos formales desde la concepción de indexación tradicional, constituye un paso importante para ampliar las disertaciones en materia de lenguaje y comunicación que pretenden desarrollarse desde la asignatura.

Descubrir poco a poco no sería un problema real para el proceso del pensar crítico-reflexivo; de hecho, es un logro determinante el que los estudiantes puedan revisar aquí y allá conforme se les van presentando inquietudes; por esa razón, las Guías de Acompañamiento Formativo (GAF) se articulan con las de Apreciación Cinematográfica (GAC) en tanto que se busca un encuentro con la experiencia del lenguaje, el saber histórico y la cotidianidad. A continuación se muestra el esquema básico de este formato:

1. IDENTIFICACIÓN						
Asignatura	Ciclo de cine		Violencia y poder			
Docente	Película		La faute à Voltaire, Francia 2000			
Director	Fecha	Día	Mes	Año	Cine Club	
Competencias	1) Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; (2) comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y (3) reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.					
Introducción	La posibilidad de análisis que nos presenta la juntura entre cine y educación, nos permite ver escenarios de discusión distintos a los que nos presenta el texto escrito. En las películas hay mundo, en la más alta exaltación de la <i>mimesis</i> aristotélica, de la imitación del mundo real convertido en argumento de la reflexión <i>estética</i> . La educación necesita herramientas cada vez más diversas, cada vez más dinámicas que posibiliten al estudiante una amplia gama y perspectivas que actúen para llenar de argumentos sobre los retos que a diario plantea la realidad. El cine es esta herramienta, pues la vinculación del escenario real en el proceso mimético de lo absoluto – al menos en lo que corresponde a la representación- le entrega al lector distintas posiciones sobre lo visto y por ello, un proceso <i>cognitivo</i> más elaborado que lo lleve a replantear <i>prejuicios</i> y atender a <i>argumentos</i> . El buen cine no es únicamente un pasatiempo, sino una cultura acentuada y cada vez mejor valorada dentro de los escenarios académicos mundiales, ubicando su joven arte en el mismo Olimpo donde habitan históricamente la poesía y la educación.					
Título del texto argumentativo	Libertad, xenofobia y segregación. hacia posibles conceptualizaciones modernas en las dinámicas sociales humanas					

Figura 5
Guía de apreciación cinematográfica (GAC)
 Fuente: Elaboración propia

Aunada a los esfuerzos por ampliar los horizontes de lectura y escritura, la experiencia cinematográfica para articular los espacios alternativos de experiencia con el lenguaje y las aulas de clase, desarrolla ejes temáticos mediante ejercicios comunitarios de proyecciones fílmicas que otorguen otras imágenes, contenidos y potencias de pensamiento para que el estudiante trame sus discursos.

Tal experiencia tiene como objetivo principal hacer alternativa la práctica pedagógica, convirtiendo las acciones y el pensamiento, en material posible de discusión académica, donde se entiende además, que las GAF y GAC constituyen un fenómeno esencial para la visibilización y mejoramiento constante del trabajo conjunto del área.

Con todo esto, el propósito de la propuesta pedagógica de la coordinación fue señalar otros horizontes posibles desde cierta configuración individual del docente acostumbrado a ejecutar su clase

desde la connotación de dictador de clase y experto en leer para escribir; esa asociación lesiva que instauraba una lógica vertical de imposiciones y obediencias, no dejaba campo de acción para la experiencia ociosa del lenguaje, única alternativa que posibilita el encuentro con la crítica y la reflexión sensible del ser humano. También es importante señalar que a partir de la producción y publicación de sus propios textos argumentativos, el grupo de profesores pudo materializar su condición de enseñabilidad por medio de ejemplos tangibles en la cotidianidad del aula.

CONCLUSIONES

Se ha intentado demostrar que todos los ejercicios técnicos que mecanizan la comunicación son imaginarios de reproducción informativa o repetición discursiva que invisibilizan la auténtica comunicación como correlato de los mundos de vida, e impiden la fundamentación de un pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes para la discusión de las ciencias o disciplinas de las cuales hacen parte. Un aspecto importante de esta propuesta tiene que ver con la consolidación de un profesorado más crítico y comprometido con el Horizonte Pedagógico de la Institución, con su propio quehacer y con sus acciones en torno a la praxis individual y colectiva; otro factor determinante que surge de la investigación es la dignificación de las asignaturas anteriormente reconocidas como “relleno”, estas apuntan a la discusión pausada y argumentada de los fenómenos locales, regionales y nacionales en el marco multidisciplinar.

Un escenario que ha venido creciendo en la Universidad Simón Bolívar gracias a las discusiones sostenidas por la propuesta de investigación es el cine club. Los ciclos de cine asociados a la naturaleza disciplinar y científica de los programas ofertados representa una serie de desafíos en constante movimiento que van constitu-

yendo a la vez mejores encuentros con la experiencia del lenguaje y la sensibilidad inherente del ser humano, motivo por el cual el desarrollo conjunto de reflexiones alrededor de este trabajo es uno de sus mayores logros académicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gadamer, H. G. (2012). *Verdad y Método I. Salamanca*. España: Editorial Sígueme.
- Garavito, J. (2018). Miradas pedagógicas alternativas. Sentido, juegos y contrahegemonía. *Revista de Filosofía, VIS, 17(2)*. Doi: <http://dx.doi.org/10.18273>
- Gutiérrez, D. (2005). El cuerpo del maestro...o ¿qué otro cuerpo en la literatura que el cuerpo mismo de la literatura?. En: *Pedagogía y literatura*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Davila.
- Hernández J., Garavito J., Juliao D., Torrado R., Leal G., Bosch J. A., Jaimes, L., Rivera, D., Marlés, M., Salazar, J., Contreras, Y. & Gómez J. (2017). *Encrucijadas pedagógicas: resignificación, emergencias y praxis educativa*. Universidad del Zulia. Maracaibo, Estado Zulia, República Bolivariana de Venezuela.
- Nietzsche, F. (2014). *Obras completas: volumen III*. Madrid, España: Editorial Tecnos.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Zuleta, E. (2010). *Lógica y crítica*. Medellín, Colombia: Hombre Nuevos Editores.

Cómo citar este artículo:

Garavito Patiño, J.J. (2018). Perspectivas pedagógicas de enseñanza y comunicación: lectura y escritura frente al acontecimiento del lenguaje. En J.D. Hernández Albarracín., y M.L. Peñaranda Gómez. (Eds.), *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar* (pp.269-290). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

SECCIÓN III

Bitácora, pedagogía y contemporaneidad:
sistematización de experiencias
profesorales

CAPÍTULO XI

Desarrollo del pensamiento sistémico a través de la resolución de problemas: una mirada desde la asignatura de Teoría de Sistemas*

Sandra Milena Vargas Angulo¹

* Capítulo de libro resultado del proyecto institucional Bitácora del Profesor, sobre la asignatura Teoría de Sistemas del programa Ingeniería de Sistemas de la Universidad Simón Bolívar.

¹ Ingeniera de Sistemas, Especialista en Gestión de Proyectos Informáticos y Magíster en Educación. Profesora del programa académico de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Investigadora Junior categorizada por Colciencias. Grupos de investigación: Ingebiocaribe de la Universidad Simón Bolívar sede Barranquilla y Altos Estudios de Frontera ALEF de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.
s.vargas01@unisimonbolivar.edu.co

RESUMEN

La Teoría de Sistemas, como estudio interdisciplinario, plantea la complejidad de los sistemas a través de una perspectiva holística e integradora. Su abordaje pedagógico trasciende el plano teórico, para enfocarse en la praxis y el alcance que, desde las disciplinas, impacta diversos ámbitos de la sociedad. Desde el programa académico de ingeniería de sistemas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, se propone para el abordaje de la asignatura, el desarrollo del pensamiento sistémico en sus estudiantes, desde una postura analítica y crítica de situaciones. Frente a este panorama, se hace necesario vincular en el ejercicio docente, didácticas activas que promuevan en el educando, el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas para la resolución integral y efectiva de estos planteamientos cotidianos. A través de la metodología de resolución de problemas, se propicia en el estudiante el desarrollo de capacidades para enfrentar problemáticas reales, y a su vez, analizar y proponer nuevos problemas que requieran del planteamiento de soluciones mediante la aplicación del pensamiento sistémico. Esta perspectiva metodológica promueve la capacidad analítica en el estudio de las situaciones planteadas, con la identificación de sus elementos, procesos y productos, favorece el trabajo colaborativo por medio de la concertación de estrategias y el planteamiento de soluciones acordes al contexto.

Palabras clave: didáctica, ingeniería de sistemas, pedagogía, racionalidad.

SYSTEMIC THINKING DEVELOPMENT THROUGH PROBLEMS RESOLUTION: A VIEW FROM SYSTEMS THEORY SUBJECT

ABSTRACT

The Systems Theory, as an interdisciplinary study, raises the complexity of the systems through a holistic and integrative perspective. Its pedagogical approach transcends the theoretical plane, to focus on the praxis and the scope that from the disciplines, impacts various areas of society. From the academic program of Systems Engineering at the Simon Bolívar University, Cucuta, it is proposed to approach the subject, the development of systemic thinking in its students, from an analytical and critical position of situations. From this view, it is necessary to link in the teaching exercise, active didactics that promote in the student, the development of competences, abilities and skills for the comprehensive and effective resolution of these everyday approaches. Through solving problems methodol-

ogy, the student develops the capacity to deal with real problems and the same time, analyze and propose new problems that require the solution approach through the systemic thinking application. This methodological perspective, promotes the analytical capacity in the study of the situations presented, with the identification of its elements, processes and products, stimulate the collaborative working through the conciliation of strategies and the solutions proposal according to the context.

Keywords: didactics, systems engineering, pedagogy, rationality.

INTRODUCCIÓN

Para comprender a profundidad el discurso y la acción de la ingeniería de sistemas, es necesario partir del reconocimiento de sus principios básicos, aquellos que van de lo general a lo particular y que buscan a través de la ciencia, demostrar la relación directa y cada vez más imprescindible, entre tecnología y ser humano. El estudio de la Teoría General de Sistemas se establece como punto de partida para la descripción, análisis y discusión de temáticas, mediante un lenguaje común para ser hablado por quienes conforman distintas áreas del conocimiento, y de esta manera, hacer posible el análisis de un razonamiento con validez, conscientes de la celeridad con que el mundo avanza. Por tanto, la Teoría General de Sistemas incorpora una relación directa con los mecanismos a través de los cuales se expresa el conocimiento del mundo, todo desde una concepción metateórica.

A través del análisis sistémico, se plantea la búsqueda de la solución de problemas complejos basados en un paradigma holístico, que permita comprender los fenómenos alrededor de las ciencias desde un punto de vista general; partiendo del análisis particular de sus elementos constitutivos, como integrantes de un todo y la interrelación que los define como sistema. En palabras de Senge (1999), “a veces los sistemas más enredados dejan de ser dilemas cuando se ven desde la perspectiva sistémica” (p.37).

El fundamento de la asignatura parte de la Teoría de Sistemas planteada hacia 1940 por el biólogo alemán Ludwing Von Bertalanffy, la cual proporciona una ruta de solución a problemáticas desde un enfoque holístico, partiendo de la premisa que, para brindar soluciones pertinentes a cualquier entorno, es necesario fundamentarse en el análisis sistémico de los elementos constitutivos de los sistemas y sus interacciones.

Para el desarrollo de la asignatura se tomaron como base las tendencias de aplicación práctica de la Teoría de Sistemas, bajo el enfoque propio de la Ingeniería de Sistemas y la teoría de la información, entendida como aquella que se “encarga de estudiar el manejo que se le da a la información, como contribución a la organización y al cumplimiento de los objetivos de los sistemas” (Hurtado, 2011, p.24). Lo anterior constituye el futuro campo de acción profesional de los estudiantes en formación, siendo un punto de partida para la contextualización y comprensión de lo que el entorno demanda para los profesionales en este campo disciplinar; articulado con el entorno organizacional como área de acción, donde recurrentemente se implementan soluciones tecnológicas propicias para el acompañamiento de aspectos estratégicos, como la toma de decisiones gerenciales y el apoyo al fortalecimiento de la productividad y competitividad de las mismas.

En una apuesta por desarrollar en los ingenieros de sistemas en formación, la apropiación de un pensamiento sistémico plantea el análisis de sistemas cotidianos y esenciales mediante la exposición de casos reales para ser estudiados, discernidos y conceptualizados desde la perspectiva racional del ingeniero; intentando por esto, dar solución a problemáticas complejas que inciden sobre el desarrollo y evolución del ser en su entorno, todo bajo los tres principios básicos del pensamiento sistémico (Checkland, 2000),

dando abordaje a los diferentes casos propuestos, desde la metodología de resolución de problemas. Es lo que Hurtado (2011), señala como el arte de resolver problemas, “construyendo sistemas de procesamiento automático de Información, bajo el enfoque de la Teoría General de Sistemas, utilizando recursos que proporciona la ingeniería” (p.25).

A partir de esto, el desarrollo de la asignatura se concibe como un espacio crucial dentro de la formación del Ingeniero de Sistemas en un mundo globalizado, un metasistema donde la transdisciplinariedad permea cada vez más el ser humano desde sus entornos social, económico, político y cultural, entre otros, que repercute tanto en su desarrollo particular como en el de la sociedad en general.

De esta manera, la Teoría General de Sistemas pretende mostrar cómo los conocimientos adquiridos por un Ingeniero de Sistemas, en su mayoría encaminados a máquinas, se pueden aplicar en sistemas sociales tales como empresas y demás organizaciones en las que se desenvuelven los seres humanos. Se puede afirmar, que esta asignatura apertura en el estudiante un panorama amplio cuando se trata de desarrollar una aplicación, una solución informática o de explicar fenómenos que suceden en la realidad. Esto quiere decir que muestra no solo el componente técnico, sino el impacto potencial sobre la organización y la sociedad, así como la capacidad de predicción de futuros comportamientos basados en cambios realizados sobre modelos computarizados. Sin embargo, para Frazer (1982), la resolución de problemas constituye un proceso en el cual se utiliza el conocimiento de una determinada disciplina, así como sus técnicas y habilidades para salvar la brecha existente entre el problema y la solución.

En este sentido, surge la necesidad de aportar desde la enseñanza de la asignatura, un enfoque real emergido del entorno natural en

el cual el ingeniero debe estar preparado para desarrollar su profesión, alejando cada vez más la mirada a paradigmas tradicionales y a la vez controversiales, en las que se piensa en ella como una ciencia netamente dura, donde la experimentación y cuantificación son basadas exclusivamente en datos y un método científico focalizado en la objetividad.

METODOLOGÍA

El planteamiento de la metodología para el desarrollo de los contenidos programáticos de la asignatura tiene como propósito el despertar efectivo del aprendizaje de los estudiantes; requiriendo así, la revisión rigurosa de estrategias disponibles para el abordaje efectivo de las temáticas, en la cual no solamente se logre abarcar integralmente su microcurrículo y alcanzar la comprensión y apropiación conceptual, sino que se adentre en la captación analítica de situaciones cotidianas dentro de diferentes entornos; permitiendo por esto, el surgimiento espontáneo de alternativas de solución viables, comprensibles y acordes al contexto.

Para comenzar, es necesario reconocer los objetivos de aprendizaje, configurados como propósitos del quehacer docente, plasmados a partir del horizonte pedagógico sobre el cual se fundamenta el itinerario formativo de la Universidad Simón Bolívar. Por tanto, frente a la asignatura de Teoría de Sistemas, se plantean los siguientes objetivos:

- Comprender la terminología propia de la Teoría General de Sistemas, haciendo de ella una herramienta útil en el proceso de definición y análisis de los mismos.
- Adquirir las bases conceptuales y metodológicas necesarias para la aplicación efectiva del análisis sistémico a una situación planteada.

- Aplicar los fundamentos de la Teoría General de Sistemas para abordar problemas de la realidad, modelando situaciones para aplicaciones futuras a través de la prospectiva estratégica.

Su fundamento está en los objetivos originales de la Teoría General de Sistemas (Bertalanffy, 1969), particularizando el enfoque de su enseñanza, hacia el entorno e impronta institucional y bajo los lineamientos específicos circunscritos en el Plan Estratégico del Programa académico.

Así mismo, la propuesta metodológica de la asignatura, refiere una pedagogía que logre evidenciar el componente crítico social y oriente la praxis. La Universidad Simón Bolívar, desde su ideología misional, adopta el compromiso de formar integralmente a profesionales de las diferentes disciplinas, con conciencia ciudadana y sensibilidad social, desempeñándose como sujetos activos dentro del desarrollo de la sociedad.

El Horizonte Pedagógico Socio-Crítico, como principio pedagógico institucional, apertura espacios de pensamiento, reflexión e interacción frente a la comprensión de la realidad social en toda su complejidad (Proyecto Educativo Institucional, 2015, p.36), e incentiva a los docentes, como responsables directos de la formación en el aula de sus educandos, a la promoción de espacios que propicien el desarrollo del pensamiento en contextos locales, regionales, nacionales, latinoamericanos y globales, de donde emergen problemas susceptibles de ser investigados en la dimensión interdisciplinar o transdisciplinar (p.38). La priorización de la praxis frente a la teoría, involucra estrategias sólidas de acercamiento a realidades cotidianas que ingresan al aula, desde la dinámica social, organizacional y productiva; permitiendo al estudiante en las que sumergirse en un ambiente rodeado de problemáticas sensibles, donde su postura

crítica le permita ofrecer soluciones efectivas y confiables desde la perspectiva de la Ingeniería de Sistemas.

En este sentido, la metodología implementada en la enseñanza de la asignatura de Teoría de Sistemas, incluye estrategias didácticas activas, fundamentadas en el aprendizaje basado en problemas, donde se plantean situaciones reales o ficticias, buscando que los estudiantes mediante análisis, discusión e investigación previa, develen posibles alternativas de solución que le faciliten fortalecer conocimientos adquiridos para dar respuesta a los problemas planteados. En este caso, el rol del profesor es orientador, acompañando los acercamientos a la solución, constituyéndose en la base para identificar independiente y colectivamente, los propósitos de aprendizaje de la asignatura.

Dentro de esta práctica educativa, se busca transformar a los estudiantes en sujetos activos de su propio aprendizaje, siendo este un proceso efectivo, en la medida en que cuente con la capacidad de resolver por su propia cuenta, cualquier situación problémica que se presente en su quehacer profesional y en su vida cotidiana. La resolución de problemas, como una metodología activa de aprendizaje significativo, involucra siete etapas establecidas y propuestas por Pozner, Ravela y Fernández (2000), las cuales se retomaron para el desarrollo de la asignatura de Teoría de Sistemas, abordando desde esta ruta, la temática planteada en el contenido microcurricular y la confrontación de realidades cotidianas a las que se enfrentará el futuro ingeniero de sistemas. De igual manera, se articula con los principios básicos del pensamiento sistémico, en torno al modelamiento de sistemas, expuesto por Checkland (2000). El desarrollo general de estas etapas se indica a continuación:

1. Identificación del problema. Frente al planteamiento de una situación cotidiana propia o ajena al entorno tecnológico, los estudiantes descubren su origen problémico, evidenciando la im-

portancia de encontrar soluciones efectivas para esta situación, desde la búsqueda de su esencia, hasta la definición del núcleo temático. Esta fase inicial, plantea el inicio del modelamiento del sistema, desde la articulación del problema (Checkland, 2000, p.49).

2. Explicación del problema. Posterior a la etapa de análisis e identificación del problema, inicia un análisis profundo para conceptualizar, socializar y explicar el problema. En este punto, se requiere un nivel de reflexión considerable, que encamine al estudiante a una ruta definida para el logro de los objetivos. Es el inicio de lo que Checkland (2000) definen como el análisis de los sistemas, donde se genera un entendimiento profundo de los objetos de estudio o sistemas de interés, y a partir de este conocimiento, poder predecir el comportamiento de tales sistemas en el futuro (p.49).
3. Idear estrategias alternativas de intervención. Los estudiantes como sujetos activos dentro del proceso de aprendizaje, inician la confrontación independiente, planteando desde su perspectiva y conocimiento, las posibles rutas en la consecución de estrategias, que permitan intervenir analítica y sistemáticamente, la puesta en marcha de soluciones efectivas para la resolución de la problemática central del caso de estudio.
4. Decidir la estrategia. Dentro de un proceso de deliberación, de manera grupal se inicia la socialización de los resultados de la anterior etapa de ideación individual de estrategias, donde a través de la concertación, el trabajo en equipo asertivo y respetuoso por las diferencias, dialogan hasta llegar a una estrategia sólida para el abordaje del problema en particular, optimizando recursos, aplicando capacidad de síntesis y habilidades para trabajar grupalmente, lo cual permitió evidenciar el liderazgo de algunos participantes, producto del desarrollo previo de compe-

tencias para la comunicación oral, mayormente potenciadas en ellos.

5. Diseñar la intervención. En esta etapa, los estudiantes estructuran el diseño de la intervención a aplicar en el contexto abordado, poniendo en práctica no solamente sus conocimientos y habilidades, sino también las competencias comunicativas para la redacción de escritos, enfatizando la técnica para plasmar sus planteamientos, y a su vez, la implementación de estructuras gramaticales acordes al contexto académico.
6. Desarrollar la intervención. A partir de este paso, los estudiantes definen la metodología para el desarrollo de soluciones tecnológicas acordes a la situación problémica. En el plano disciplinar, el estudiante hace uso de modelos dinámicos, permitiendo la imitación de operaciones del sistema, prediciendo comportamientos y valorando alternativas para mejorarlos y transformarlos (Checkland, 2000, p.50). Aquí se plantean diferentes alternativas y herramientas de gestión de TI y construcción de *software*, definiendo la apropiada para dar solución al caso particular de estudio.
7. Evaluar los logros. Con esta compilación de propuestas de intervención a la problemática propuesta, se continúa con la evaluación del proceso, teniendo en cuenta la coherencia, efectividad, practicidad, trazabilidad y pertinencia de las soluciones planteadas por los estudiantes.

Con fundamento en el protocolo de evaluación socializado al iniciar el semestre académico, se implementan instrumentos para la valoración del progreso del estudiante, conforme se desarrolla la asignatura. El proceso incluye modalidades como la autoevaluación y heteroevaluación, invitando a la reflexión objetiva sobre el desempeño particular y de sus compañeros, en las diferentes etapas del

proceso de resolución del problema. A su vez, el docente valora cualitativamente los avances concernientes a la participación activa de los educandos en el desarrollo de las clases, su interacción con los demás compañeros, la puesta en común de sus puntos de vista, el desarrollo de competencias para la escritura y para la exposición oral de sus aportes, el respeto y tolerancia con los demás, vivenciados en un ambiente de enseñanza y aprendizaje adecuado dentro de la sana convivencia y el respeto por la diversidad.

Dentro de los instrumentos empleados para llevar a cabo el proceso de evaluación, se cuentan las pruebas objetivas como parte de la evaluación diagnóstica y formativa, a través de pruebas de respuesta breve, de ordenación, selección múltiple con única y múltiples respuestas y algunas pruebas multiítem, para la valoración de procesos con grados considerables de complejidad. De igual manera, se incluyen pruebas subjetivas, a través del desarrollo de una temática de forma oral, y en algunas ocasiones, escrita. La comprensión lectora es aplicada como mecanismo para evaluar la capacidad de síntesis y apropiación de contenidos temáticos, y a su vez fortalece las competencias para el análisis situacional y contextual de problemáticas, con contenido escrito en su idioma nativo o en inglés, para fortalecer las competencias en el uso de este idioma extranjero.

A partir de los insumos obtenidos con la evaluación de los integrantes del grupo, se plantean estrategias de acompañamiento que fortalezcan en los estudiantes de rendimiento medio y bajo las competencias planteadas a través de los objetivos de aprendizaje de la asignatura. De manera general, se evidencian falencias considerables en las competencias de escritura, que a nivel universitario se debieron desarrollar en mayor proporción, que lo develado con los resultados obtenidos. Sin embargo, es notable que el proceso produjo una considerable mejoría desde el inicio de las clases hasta

su etapa de finalización, encontrando casos de estudiantes cuya habilidad comunicativa fue fortalecida, mostrando avances significativos en el planteamiento y escritura de ideas dentro del entorno académico.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Relación teoría-práctica

Al comenzar la experiencia pedagógica con los estudiantes de quinto semestre del programa académico de Ingeniería de Sistemas, llama la atención algunos rasgos actitudinales percibidos. Quizás una de las posturas más marcadas en el grupo, fue la resistencia inicial a la participación activa durante el desarrollo de las clases, lo cual se convirtió en el primer reto por afrontar, dentro del proceso de rompimiento de barreras de comunicación entre docente y educandos. Siendo el comienzo de una asignatura cuya intensidad horaria no es extensa, resultaba imperativo hallar mecanismos de participación dinámica y propositiva, en aras de iniciar el proceso de adentrar a los participantes en el desarrollo del pensamiento sistémico, a través de la asignatura.

Este proceso surge desde una dinámica básica de identificación de elementos de los sistemas más cotidianos, aquellos con los que se interactúa naturalmente en el día a día, y que constituyen parte del entorno de cada individuo. Desde esa inmediatez, se comienzan a incrementar las participaciones de los asistentes, encontrando el momento propicio para compartir una pieza de video, en la que se propone un planteamiento crítico sobre realidades sociales y organizacionales actuales, al mismo tiempo que se va induciendo al estudiante, a adentrarse en la dinámica de la teoría de sistemas y en la comprensión de sus premisas constitutivas, punto de partida de la asignatura.

Mediante la confrontación de fenómenos sociales como el desempleo, la informalidad laboral, inequidad social y económica, casos de actualidad como la problemática social, económica y política venezolana, conjugados con ejemplos concernientes al ámbito económico, como la oferta y la demanda, la inflación, las dinámicas propias de la burbuja inmobiliaria en Colombia, entre otros, se permitió que se abrieran espacios de debate, en los que los estudiantes planteaban sus argumentos y puntos de vista sobre cada uno de los fenómenos que se iban proyectando en el material audiovisual, que siendo incluso ajenos a su disciplina formativa, propiciaron el diálogo y construcción colectiva de saberes, en la medida en que se desarrollaba en cada participante, un pensamiento analítico, con las primeras luces de un enfoque sistémico.

Toda vez que se logra integrar a los sujetos de aprendizaje en un ambiente adecuado para la discusión académica, aparece el cuestionamiento sobre las razones para aplicar la resolución de problemas en el desarrollo del pensamiento sistémico de los futuros ingenieros de sistemas, y la respuesta se fundamenta en una argumentación de tipo formativo, que percibe y valida la resolución de problemas, como un procedimiento activo de aprendizaje en el cual, los únicos protagonistas, son los estudiantes.

Bajo esta premisa, se plantearon diferentes casos problemáticos, situaciones en las que el ingeniero en formación debió aplicar su pensamiento creativo, y trascender del plano tecnológico, a la comprensión racional de los casos cotidianos que fueron sometidos a estudio por parte del grupo. Como afirman Liévano y Londoño (2012), el pensamiento sistémico ayuda a ampliar el razonamiento humano, contribuye a la eliminación de paradigmas mentales que dificultan la comprensión de los procesos y sistemas, y fomenta la apertura a nuevo conocimiento y a la práctica científica (p.46).

Para Garciandía (2011), la mayoría de los actos científicos se inician con la observación de un objeto, después de la descripción se pasa a la fase de estudiar las partes con las cuales está compuesto (p.19). Una discusión teórica emergente en el proceso, fue precisamente, el cuestionamiento en la etapa de definición de insumos y/o entradas desde el pensamiento sistémico, pues evidenció una dificultad general en la búsqueda de argumentos válidos que definieran estos elementos, como parte fundamental del problema, visto como un sistema.

Analizadas las causas de esta situación, se determina que su origen se encuentra vinculado a procesos de enseñanza previos que emplearon metodologías pedagógicas distintas, prevaleciendo la ausencia de casos reales, desde la cotidianidad, para ejemplificar los contenidos de sus asignaturas y abordar las temáticas correspondientes. Dicho de otro modo, los estudiantes venían de una dinámica distinta frente al planteamiento de ejercicios prácticos, pues los insumos se expresaban en su mayoría en términos de datos, sentencias e instrucciones lógicas, distintas al lenguaje común con el que se plantean los problemas de la asignatura.

A partir de esto, se propone un ejercicio reflexivo, de indagación y proposición de alternativas, para definir apropiadamente los elementos iniciales que nutren el sistema a analizar en la clase. Este es un proceso de aprendizaje dinámico, donde solo con la práctica, se logran avances graduales que, a corto plazo, evidenciaran el fortalecimiento de estas habilidades y competencias analíticas dentro de la definición de insumos de los sistemas naturales.

El desarrollo de la tesis planteada frente a la asignatura, giró en torno a la generación de estos espacios de análisis y reflexión individual y grupal, abordando problemáticas actuales que desde la

disciplina de la Ingeniería de Sistemas, contribuye a la consecución de soluciones pertinentes, garantes de competitividad en un mundo globalizado. Todo lo anterior, bajo la perspectiva holística de la Teoría de Sistemas, abordando los ámbitos del ser desde un enfoque sistemático.

Innovación en la praxis

El propósito de la adopción de esta metodología activa, es superar la enseñanza tradicional, desde el aporte que la academia brinda a los contextos sociales que rodean a los futuros profesionales, formar partiendo del abordaje de problemas, con la apertura de espacios analíticos y reflexivos, en los que el ingeniero de sistemas confronta críticamente realidades y propone, desde su disciplina, una serie de alternativas de solución efectivas y perdurables en el tiempo. El proceso de formación profesional incentiva en los educandos la construcción colectiva de una sociedad justa y equitativa, formando no solo en competencias y saberes disciplinares, sino también, combinando este aprendizaje con un acercamiento a la comunidad, a sus realidades (Vargas, Bautista y Bautista, 2016).

En este sentido, De Miguel Díaz (2006) denomina enseñanzas prácticas a aquellas que cobran interés en la medida que posibilitan la aplicación de los conocimientos adquiridos a situaciones concretas y la adquisición de habilidades y destrezas relacionadas con la materia objeto de estudio (p.82), citando a la resolución de problemas como una de ellas.

Desde la mirada de la formación del ingeniero de sistemas, esta metodología aporta no solamente al desarrollo del pensamiento sistémico, sino a potenciar en el futuro profesional su capacidad analítica y crítica, a fortalecer sus competencias para la comprensión de fenómenos externos que influyen en el desarrollo de la sociedad, a

articular su visión con la de otras disciplinas y encontrar el punto de inflexión sobre el que se tejen importantes conclusiones globales a partir de la adaptación de la Teoría de Sistemas.

Como Vargas, Bautista y Bautista (2016), lo afirman, la academia es un agente transformador de la sociedad y se constituye en el núcleo donde se gestan los aportes a la humanidad, formando a las generaciones de diversos niveles sociales para afrontar el advenimiento de transformaciones y apuestas del mundo moderno. El aporte pedagógico, en este sentido, es una invitación a la renovación de la didáctica tradicional, donde como educadores es necesario pensarse la teoría reflejada en la praxis e implementada en las realidades humanas que rodean a los educandos. Este se constituye en un proceso de preparación para lo que vendrá, una vez que finalicen su proceso formativo, dinámica que favorece la generación de nuevas perspectivas desde los ojos de los estudiantes, lo cual resulta de marcado provecho en el curso de las asignaturas futuras que encontrará hasta finalizar su camino de formación como profesional, y por supuesto, en lo que ha de venir, al iniciar su vida laboral y productiva.

En este proceso, como profesor se planteó un propósito inmerso en los objetivos de la asignatura, el cual iba relacionado con la preparación de futuros ingenieros para las realidades del contexto local y nacional como su entorno inmediato, siendo el primer paso para posteriormente, comprender situaciones de magnitudes superiores desde la globalidad. Este es el compromiso de los formadores, enseñar con consciencia global. Al respecto, el planteamiento de situaciones de la vida práctica que implican actuar, pueden ser muy relevantes para intentar comprender los supuestos fundamentales de los sujetos y sus formas de vivir (Peñaloza, 2015, p.318).

Como lo indican García y Gómez (2015), la educación colombiana está en la obligación de realizar cambios profundos que posibiliten liderar procesos que conlleven propuestas de transformación curricular, para ofrecer a la sociedad y al país individuos críticos, con valores, sensibles a las realidades del contexto, capaces de reflexionar y tomar decisiones adecuadas para la resolución de conflictos (p.187).

CONCLUSIONES

La naturaleza de la Teoría de Sistemas promueve su aplicación en diferentes entornos tanto científicos como cotidianos. Pensar en la magnitud de su aplicabilidad, abre un sinnúmero de posibilidades de comprensión y desagregación de los sistemas a todo nivel. El pensamiento sistémico es una actividad mental desarrollada para llegar a esa comprensión del funcionamiento de los sistemas, indistintamente de su naturaleza, y así resolver los problemas que en él y su alrededor, surjan. Tiene su espectro aplicable en la diversidad de la ciencia, y parte de su apuesta se fundamenta en una perspectiva holística, que aborde con integralidad cada uno de los elementos que componen los sistemas, pero a través de una mirada global.

Pensar en la enseñanza de una asignatura ubicada curricularmente a la mitad del proceso de formación como ingenieros de sistemas, abre la posibilidad de plantear una dinámica propicia, no solamente para la comprensión básica de conceptos y la apropiación de la terminología inherente a la teoría general de sistemas, sino para alcanzar un nivel de análisis adecuado para comprender desde la teoría misma, el fundamento para la resolución de problemas en la vida cotidiana, a nivel tecnológico, social, económico y político, entre otros. Es precisamente a través del desarrollo tecnológico, que se subyacen las problemáticas más diversas, acordes a los avances propios de los entornos.

El proceso de identificación de problemas, resulta más complejo que su misma resolución. En esta etapa, el estudiante desarrolló la capacidad de enfrentarse a estas situaciones y a su vez, analizar y proponer nuevos problemas que requieran del planteamiento de soluciones mediante la aplicación del pensamiento sistémico. Es importante hacer énfasis que la existencia de múltiples soluciones y los criterios que definen cual resulta ser la más idónea, dependieron en gran medida del criterio del estudiante.

Frente a la metodología aplicada, se abordan las ventajas de la práctica de resolución de problemas mediante una dinámica grupal, fortaleciendo las competencias para el trabajo en equipo, la comunicación asertiva, y la expresión oral y escrita. De igual forma, a través de la asignatura, se buscó el desarrollo de un pensamiento analítico y sistémico que ubicara a los ingenieros en formación, en situaciones cuya complejidad pudiera ser mermada a través de un enfoque reduccionista, cuyo fundamento refiere a la comprensión gradual de sus componentes, como elementos y subsistemas, relaciones, insumos y productos. Sin embargo, es necesaria una visión holística para dar cabida a panoramas más amplios en los que convergen diversas disciplinas, encarando sus realidades a las propuestas por otros campos de la ciencia.

El ingeniero de sistemas de la contemporaneidad, debe estar abierto al reconocimiento, integración y articulación con las demás disciplinas, encontrando el justo complemento para abordar los retos que el mundo productivo y la sociedad en general imponen; saliendo a su vez, de la esfera netamente tecnológica y adentrándose en las problemáticas sociales que impactan en el desarrollo de las comunidades. En su quehacer profesional, se ve confrontado a un sinnúmero de situaciones problémicas, no solamente en el ámbito de la tecnología, y todo lo que ella permea, sino en su aplicabilidad e

impacto frente a los diferentes campos de acción y responsabilidad en el desarrollo social y económico de la sociedad.

Frente a esta apuesta, resulta imperativo en el ejercicio docente, adoptar metodologías efectivas que promuevan en el educando, el desarrollo de habilidades y destrezas para la resolución integral y efectiva de estas situaciones. Un ingeniero competente en diversas dimensiones, marca un diferencial importante, en un entorno en el cual se sesga el perfil profesional de la profesión en la aplicabilidad de metodologías estructuradas con rigidez, y abordadas con la misma severidad de su naturaleza misma.

Al finalizar este proceso pedagógico, se evidencian aspectos de mejoramiento desde las dimensiones actitudinal y aptitudinal de los estudiantes. En primera instancia, el fortalecimiento de competencias para la comunicación escrita y oral, mediante la propuesta de soluciones a las problemáticas planteadas, así mismo, integrarse a otras disciplinas a través del abordaje de situaciones cotidianas, donde la tecnología brinda herramientas de mejoramiento de la productividad y competitividad, y lo más importante, reconocerse como elemento activo y responsable dentro del desarrollo de la sociedad y sus dinámicas cotidianas, enmarcadas en los diferentes campos de acción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bertalanffy, L. V. (1969). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller.
- Checkland, P. (2000). Soft systems methodology: a thirty years retrospective. *System Research and Behavioral Science*, 17(58), 11-58. Extraído el 29 de septiembre de 2017 desde https://download.clib.psu.ac.th/datawebclib/e_resource/trial_database/WileyInterScienceCD/pdf/SRBS/SRBS_4.pdf

- De Miguel Díaz, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-91. [en línea], Extraído el 1 de septiembre de 2017 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411311004>
- Frazer, M. J. (1982). Solving Chemical Problems. *Chemical Society Review*, 11(2), 171- 190.
- García, C. M. y Gómez de, C. J. (2015). Desde la didáctica no parametral... Estrategia pedagógica para desarrollar el pensamiento crítico. *Educación y Humanismo*, 17(29), 186-201. Extraído el 2 de octubre de 2017 desde: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.17.29.1252>
- Garciandía, I. J. (2011). *Pensar sistémico, una introducción al pensamiento sistémico*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Hurtado, C. D. (2011). *Teoría General de Sistemas, un enfoque hacia la Ingeniería de Sistemas*. Barranquilla: Lulu Ed.
- Liévano, M. F. y Londoño, J. (2012). El pensamiento sistémico como herramienta metodológica para la resolución de problemas. *Soluciones de Posgrado Escuela de Ingeniería de Antioquia EIA*, 4(8), 43-65. Extraído el 6 de septiembre de 2017 desde: <https://revistas.eia.edu.co/revistas/index.php/SDP/article/view/354/347>
- Peñaloza, G. (2015). Una mirada desde la Didáctica de las Ciencias al concepto de visión del mundo. *Educación y Humanismo*, 17(29), 308-320. Extraído el 9 de octubre de 2017 desde: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.17.29.1259>
- Pozner, P., Ravela, P. y Fernández, T. (2000). IIPE Buenos Aires – UNESCO. *Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación del Ministerio de Educación de la Nación, PROFOR*. Buenos Aires: Paginar.net.
- Proyecto Educativo Institucional (2015). *Universidad Simón Bolívar*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

- Senge P. (1999). *La Quinta Disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica, Grupo Editorial Norma, Colección Management y contexto.
- Vargas, A. S., Bautista, V. N. y Bautista, R. M. (2016). Gestión social a través de la Ingeniería de Sistemas: Un acercamiento desde la tecnología como medio de inclusión y participación de las comunidades. En T., Wilches, S., Wilches, M., Graterol, J., Contreras, J., Espinosa, et al. (EDS), *Gestión Social Comunitaria* (pp.98-126). Cúcuta: Ediciones Astro Data y Ediciones Universidad del Zulia.

Cómo citar este artículo:

Vargas Angulo, S.M. (2018). Desarrollo del pensamiento sistémico a través de la resolución de problemas: una mirada desde la asignatura de Teoría de Sistemas. En J.D. Hernández Albarracín, y M.L. Peñaranda Gómez. (Eds.), *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar* (pp.293-313). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO XII

Teorías y enfoques del desarrollo. Miradas críticas a las condiciones de existencia del desarrollismo en Latinoamérica*

Edith Dayana Buitrago Carrillo¹

* Capítulo de libro resultado del Proyecto institucional Bitácora del Profesor en el programa Trabajo Social.

1 Trabajadora social Universidad Simón Bolívar Cúcuta, Especialista en intervenciones psicosociales en la Universidad Luis Amigó de Bogotá y Maestrante en Intervención Social de la Universidad Industrial de Santander (UIS). Grupo de investigación ALEF Universidad Simón Bolívar. Profesora del departamento de Trabajo Social.
e.buitragoc@unisimonbolivar.edu.co

RESUMEN

La asignatura de Teorías y enfoques del desarrollo social está propuesta para los estudiantes de tercer semestre del programa de Trabajo Social, cuyo objetivo es aportar a la contextualización y concienciación del estudiante en las discusiones sobre las prácticas y discursos del desarrollo en Latinoamérica. Busca por esto, generar una actitud crítica y reflexiva ante los problemas sociales e incentivar la toma de decisiones para su solución. El desarrollo de la asignatura se llevó a cabo a partir de una metodología participativa en la que los estudiantes, desde la experiencia escolar y con el territorio, se reconocieron como sujetos emergentes de un proceso histórico en crisis que apertura nuevas formas de comprensión social, generando así, alternativas a los procesos hegemónicos de desarrollo desde técnicas participativas y reflexivas que otorguen en los estudiantes herramientas para generar formas de intervención y transformación social.

Palabras clave: desarrollo, alternativas al desarrollo, subjetividad, participación, sujeto crítico.

THEORIES AND APPROACHES TO DEVELOPMENT. CRITICAL VIEWS ON THE CONDITIONS OF EXISTENCE OF DEVELOPMENTALISM IN LATIN AMERICA

ABSTRACT

The subject of Theories and approaches to social development is proposed for the third semester students of the Social Work program, whose objective is to contribute to the contextualization and awareness of the student in the discussions about the practices and discourses of development in Latin America. Looking for this, generate a critical and reflective attitude to social problems and encourage decision-making to solve them. The development of the subject was carried out from a participatory methodology where students from the school experience and with the territory, were recognized as emerging subjects of a historical process in crisis that opened new forms of social understanding, thus generating alternatives to the hegemonic processes of development from participatory and reflexive techniques that give students tools to generate forms of intervention and social transformation.

Keywords: development, alternatives to development, subjectivity, participation, critical subject.

INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta que el aula de clase “es un espacio ideal para retomar y analizar las situaciones y los eventos del contexto particular del estudiante que puedan ser objeto de reflexión y trabajo para la formación de un pensamiento más crítico y autónomo” (Montoya y Monsalve, 2008, p.4), el desarrollo de la asignatura se encamina desde una metodología participativa, en la cual lo más importante es el carácter de diálogo intersubjetivo tanto del profesor como del estudiante, siendo este un elemento metodológico importante en la asignatura.

Es de esta manera que al comenzar las clases, la participación activa y reflexiva del estudiante en su proceso de aprendizaje fue un componente activo de la metodología usada en los encuentros pedagógicos, haciendo importante resaltar que el respeto por el otro es indispensable y necesario para generar procesos de comprensión, en la cual el estudiante es actor de su propia transformación; pudiendo comprender desde miradas críticas, los fundamentos teóricos y el devenir del desarrollo como una construcción de la humanidad desde lo económico, social, ambiental y humano, la cual presenta fuertes crisis a causa de las pobrezas, desigualdades y demás elementos que han evitado una comprensión más certera del desenvolvimiento de las poblaciones.

Tales problemáticas desde la perspectiva del trabajo social, se deben responder a partir de propuestas de intervención e investigativas, teniendo claridad de la raíz de las problemáticas sociales como correlatos del capitalismo más salvaje y su relación de trabajo-consumo que transforman y afectan las realidades de los individuos, los grupos minoritarios y comunidades enteras.

Por consiguiente, todo el proceso de la asignatura de Teorías y enfoques del desarrollo, se debe reconocer e interpretar desde las nuevas alternativas al desarrollo, no como una búsqueda de la continuidad del conocimiento, sino de una transformación, de un algo diferente, donde el ser humano y su entorno no sea reconocido desde los ejercicios únicos del consumo y la competitividad, sino que se empiece a resaltar y reivindicar el vínculo que se tiene con la madre tierra y con el saber indígena; perspectiva que desde la colonización epistemológica y de razas en Latinoamérica, fue oculto y casi que extinto desde las discusiones. Es así como esto se remonta al caso y la propuesta del Buen Vivir como una nueva forma y alternativa a los desarrollos sugeridos por paradigmas hegemónicos de normalización.

De esta manera, se resalta como producto del diálogo con los estudiantes, la inmersión en diferentes estrategias y técnicas llevadas a clase para que los estudiantes de Trabajo Social conciban el desarrollo como una instancia conceptual, pero también, como una realidad impuesta que ha desencantado las ideas de desarrollo y progreso provenientes del pensar ilustrado para su implementación en el discurso de la modernidad.

METODOLOGÍA

La concepción metodológica de la asignatura, permeada por las condiciones de formación por competencias, está enfocada a generar una conciencia histórica en la cual el estudiante conozca los diferentes enfoques de desarrollo humano y social que se han construido como procesos históricos en relación con los contextos. Además, por las implicaciones como actores en el escenario contingente de la realidad social, deben estar asociados al pensamiento sistémico, el cual “implica una visión de la realidad compleja en

sus múltiples elementos y con sus diversas interrelaciones. Es simplemente el reconocimiento de la naturaleza sistémica del mundo” (Aguerrondo, 2009, p.10); también se trabajan elementos del pensamiento crítico, el cual “implica adquirir habilidades para analizar la realidad que se vive, hacerse consciente de ella y ser parte activa en la construcción de la misma” (Montoya y Monsalve, 2008, p.4).

Por tanto, estos elementos [pensamiento crítico y sistémico] son desarrollados en el diálogo inicial con los estudiantes que culmina en procesos de escritura para evaluar pre-saberes. Así, se encontró como problemática que tienen dificultades en reconocerse como sujetos cognoscentes para realizar análisis introspectivos de su realidad que los lleve a ser conscientes de su posición y acción frente a su sociedad; como también a la pérdida de su identidad y diversidad desde lo cultural y comunitario, cuestión que surge de las prácticas de normalización que la escuela tradicional ha dispuesto sobre sus subjetividades, superponiendo políticas neoliberales exógenas a las preguntas originarias sobre la identidad del mundo diverso y complejo en el que habitan.

De esta manera, el objeto de este proceso es la concienciación y promoción de un análisis crítico y reflexivo en la medida en que se reconoce la historia y fundamentos de las Teorías y enfoques del desarrollo, además de las alternativas frente a este; así como también las implicaciones que tales prácticas hegemónicas han traído para Latinoamérica.

Es a partir de ello, que el proceso metodológico de la asignatura no debe responder a un aprendizaje tradicional basado en una relación subordinada entre profesor-estudiante, por lo que se busca la problematización constante y perspectiva del conocimiento intersubjetivo para despertar condiciones de autonomía, crítica y par-

tipación democrática en torno a los saberes compartidos en la práctica pedagógica.

Es por ello que los objetivos de la enseñanza y los aprendizajes están enfocados a reconocer y entender el desarrollo desde su origen económico, social, ambiental, hasta el desarrollo humano, el pos-desarrollo y las nuevas alternativas al desarrollo, (la propuesta del Buen Vivir), esto a partir de un análisis crítico y de comprensión de estos procesos como una producción histórica de la humanidad.

De esta manera, la asignatura mencionada necesita que su proceso de formación se efectúe a través de la participación y el análisis crítico, por ello es indispensable que al momento de desarrollar su contenido, se trabaje a través de horizontes de metodologías participativas, que vistas en López (2013):

Fundamenta en los procesos de intercambio (de conocimientos, experiencias, vivencias, sentimientos, etc.) de resolución colaborativa de problemas y de-construcción colectiva de conocimiento que se propician entre los sujetos que componen el grupo... Se trata de un enfoque metodológico de carácter interactivo basado en la comunicación dialógica profesor/alumno y alumno/alumno que potencia la implicación responsable del estudiante y que conlleva la satisfacción y el enriquecimiento, tanto del docente como del alumno. Estos procesos se desarrollan a través de diferentes instrumentos que facilitarán la participación de los individuos y grupos que permitan llevar a cabo estos procesos de trabajo y desarrollo grupal, de construcción colectiva de conocimiento, de teorización emergente a la que hemos hecho referencia con anterioridad. (pp.92-93).

Es así como existen una serie de características necesarias para que se establezca tal metodología, las cuales para López (2013), se constituyen desde relacionamientos grupales que aperturan dis-

tintos espacios de intercambio de conocimientos, razón por la cual, se destaca:

El carácter crítico generado a partir de un análisis crítico fomentado a través de los criterios propios de los estudiantes. El carácter experiencial que da relevancia a la experiencia personal. El carácter procesual en la cual el desarrollo de la clase se da entre el docente y participación del estudiante. El carácter comunicacional en este el lenguaje y la comunicación será el eje transversal para llegar a la construcción del conocimiento. El carácter constructivo a través de la participación se reconoce lo que sabe y cómo se entiende. Y el carácter participativo implicando y haciéndolos consientes como sujetos en un constante diálogo interactivo. (pp.101-102)

La propuesta formativa se vuelve flexible y ajustada a la realidad, los fenómenos y transformaciones sociales están presentes cada día. Los aprendizajes y la necesidad de formación no pueden quedar fragmentados, respondiendo así, a las necesidades presentes en el día a día.

A partir de lo anterior y teniendo como guía el programa analítico de la asignatura en el cual se organizan las unidades y los temas con sus respectivas técnicas participativas, se desarrolla la asignatura de la siguiente manera: 1) construcción con los estudiantes a partir del diálogo y escritura de saberes frente a su percepción y posición en el tema del desarrollo desde su experiencia con el entorno, 2) dando uso de las técnicas participativas clase a clase para realizar los procesos de reflexión y de opinión frente al reconocimiento de las unidades del programa analítico; 3) a partir de los temas tratados, los estudiantes desarrollan acciones de trabajo en clase y de manera independiente, para explicar *a posteriori* en la clase, 4) por último, se establece un proceso evaluativo en el que prima la relación del conocimiento en la expresión dialógica de las temáticas, más que su verificación con fines correctivos.

Como se ha enunciado, este proceso metodológico necesita del uso de técnicas participativas o medios de trabajo como ejercicios críticos de socialización de los temas asociados al desarrollo, como lo son: ejercicios de diálogo de saberes, talleres participativos, elaboración de mapas mentales, conceptuales y comparativos en conjunto, juego de roles, sociodramas, *collages*, diálogos simultáneos, lluvia de ideas, mesa redonda, Philips 66 y el espacio abierto.

Todo este proceso necesita de un sustento teórico que permite interpretar la realidad social y el análisis que se desarrolla en clase con los estudiantes. Los principales autores de la asignatura son Gómez (2007), Escobar (2011), Galeano (2004), Bertoni, Castelnovo, Cuello, Fleitas, Pera, Rodríguez y Rumeau (2011) Quijano (1992), Nussbaum (2012), quienes hacen referencia crítica al proceso del desarrollo, la globalización, modernidad, las nuevas formas de verlo desde la esfera humana a partir de las capacidades, y finalmente autores que expresan que no se debe buscar mejorarlo sino crear alternativas al desarrollo.

Finalmente, el hacer metodológico de la asignatura necesita de un proceso evaluativo de reconocimiento subjetivo, el cual requiere por parte del trabajador social en formación la realización de un análisis sociocrítico de teorías y enfoques del desarrollo, para la creación, interpretación y análisis de texto argumentativo, resolución de problemas, rúbricas evaluativas, entre otros; socializando en tanto, criterios y reflexiones propios frente a las posturas del desarrollo discursadas en la asignatura, desde estrategias de oralidad y escritura, grupos focales, diálogos simultáneos, lluvia de ideas, mesa redonda, uso de técnicas como el Philips 66, el espacio abierto y la evaluación del desempeño, consolidando así elementos de evaluación diferencial que entreguen horizontes de discursos atentos a los cambios y transformaciones de la contemporaneidad.

DISCUSIÓN

La concepción del desarrollo en las comunidades se ha venido homogenizando y construyendo socialmente frente a una mirada en la cual considerar y entender al desarrollo, implica poder llevar a cabo procesos de consumo frente al cumplimiento de las condiciones básicas y satisfacción de necesidades; así, esta concepción de pensamiento fue vital al momento de realizar el diálogo de pre-saberes con los estudiantes de tercer semestre desde los discursos que componen teorías y enfoques del desarrollo, los cuales tienen esta construcción histórica a través de la mirada de los países occidentales, no teniendo claridad de los procesos del colonialismo y dominación hacia América Latina en el pasado, cuestión que derivó en la jerarquización de las razas y el establecimiento de relaciones de poder desde superioridades étnicas vistas a partir de los ámbitos cognitivo y organizativo. Por consiguiente, la imagen del nativo es construida a semejanza del discurso del hombre blanco europeo, formando así una relación de dominación a raíz de la dependencia que los procesos de los países que se han autodenominado desarrollados han impuesto en las comunidades denominadas como menos desarrolladas.

Tales dinámicas permiten evidenciar que los estudiantes del grupo no se reconozcan como sujetos cognoscentes, herederos de una identidad y cultura propia; no realizando por ello, análisis introspectivos de su realidad que los lleve a ser conscientes de su posición y acción frente a los fenómenos circundantes, en lo que respecta a la pérdida de identidades y diversidades sociales.

Es así como la tesis obedece a que la transformación del pensamiento, concepción y análisis de las Teorías y enfoques del desarrollo deben ser entendidos por los trabajadores sociales como una construcción y producción histórica de la realidad que ha acompa-

ñado al ser humano y a su proceso social en su devenir a través de espacios dialógicos, reflexivos y sociocríticos. Siendo de esta manera, que el desarrollo ha sido concebido entonces como un fin al cual los países quieren llegar tomando como referente mundos en la narrativa del discurso hegemónico, como superiores debido a sus indicadores de desarrollo en torno a la elaboración y acceso de bienes y servicios que en apariencia mejoran la calidad de vida de las personas.

Estas condiciones de vivencia no solo deben tener una estrecha relación con lo económico, sino también con aspectos de configuración social, cultural y política que recalquen lo propio y lo local como pertenecientes a la diversidad y a la diferencia de las culturas y poblaciones. Siendo de esta manera, el deseo de tener acceso al buen vivir en las dimensiones de dignidad y el respeto de las legislaciones existentes, es por derecho un pensamiento y un ideal legítimo.

Desde la asignatura discursada, se realizan socializaciones y análisis de todo este recorrido histórico que se ha dado en relación al concepto del desarrollo, culminando con la mirada actual desde la posmodernidad y el pos-desarrollo desde referentes teóricos que permitan interpretar postulados o pensamientos relevantes respecto a las epistemologías que conforman el trabajo social, introduciendo así, como expone Gómez (2007) que:

La reflexión acerca de la configuración del paradigma del desarrollo como modelo social, que si bien se explicita en teorías y modelos económicos, sus alcances van mucho más allá en cuanto pretende alterar y transformar todo el conjunto social a nivel mundial; por lo tanto, el énfasis de este análisis, estará, en mostrar cómo el desarrollo es más que una serie de teorías, modelos y conceptos, tratándose más bien, de una reorganización geopolítica de las relaciones mundiales, a partir

de las cuales se establece una nueva forma de ampliar el poder de la cultura occidental, capitalista, patriarcal, europea y norteamericana en los demás continentes del mundo, como una continuidad hegemónica de colonialidad y dominación interminable. (p.63)

Esta dominación establecida en los afanes de occidente por alcanzar el desarrollo, ha llevado a que sea fuertemente criticado por las condiciones y efectos que a nivel sistémico ha generado en el ser humano como individuo autónomo y en la sociedad. Es así como este trato desde el subdesarrollo, ha generado implicaciones históricas, culturales, sociales y económicas que han traído consigo relaciones de desigualdad, de poder y de dominación entre las comunidades que ya existían en el continente, por lo que Eduardo Galeano (2004) expresa que:

El subdesarrollo no es una etapa del desarrollo. Es su consecuencia. El subdesarrollo de América Latina proviene del desarrollo ajeno y continúa alimentándolo. Impotente por su función de servidumbre internacional, moribunda desde que nació; el sistema tiene pies de barro. Se postula a sí mismo como destino y quisiera confundirse con la eternidad. (p.363)

Todas estas críticas estructurales a la imagen del desarrollo desde sus orígenes como instauración economicista, lleva a pensar, que no es desde la economía, el extractivismo y explotación que se pueden alcanzar altos estándares de calidad que sirvan a exaltar y preservar la relación autónoma del individuo con su entorno, siendo importante dar una vuelta de tuerca para pensar tal idea desde la construcción auténtica de subjetividad, siendo por ello que Amartya Sen, como se citó en Abella (2010):

Centra sus postulados en tres conceptos fundamentales: libertades, capacidades y agencia; a partir de estos conceptos se configura una perspectiva del desarrollo fundada en la idea del aumento de la riqueza

de la vida humana en lugar de la riqueza de economía en la que las personas viven. Define el desarrollo humano como el proceso de la ampliación de las opciones de las personas y mejora de las capacidades humanas, es decir, la diversidad de cosas que las personas pueden hacer o ser en la vida, y las libertades para que las personas puedan vivir una vida larga y saludable, tener acceso a la educación, a una vida digna, y a participar en la vida de su comunidad y en las decisiones que los afecten. (p.280)

Seguidamente, se habla de la idea del postdesarrollo concebida por Escobar (2012), el cual explica que el ‘postdesarrollo surge de una crítica al post-estructuralismo desde “un análisis del desarrollo como conjunto de discursos y prácticas que tuvo un impacto profundo en la manera en que Asia, África y América Latina llegaron a ser consideradas como ‘subdesarrolladas’ y tratadas como tales” (p. 31). De esta manera, la propuesta fue entonces:

Deconstruir el desarrollo como creación de Occidente y promover una revaloración de las culturas vernáculas (...) para depender menos de los conocimientos de expertos y más de los intentos de la gente común de construir mundos más humanos, cultural y ecológicamente sostenibles (Bertoni et al., 2011, p.31).

Es así como lo anterior responde a la glocalidad, es decir, a los procesos de construcción desde lo local y desde lo que cada territorio significa en relación con el contexto mundial, desvirtuando así, los discursos reduccionistas que consideran a Latinoamérica como subdesarrollada, invisibilizando por tanto, procesos de reconocimiento y transformación al interior de las personas y colectivos.

Finalmente, todo este proceso lleva a repensar nuevas alternativas al desarrollo para encontrar otras formas de relacionamientos. Uno de ello es el concerniente al Buen Vivir, proveniente de países como

Bolivia y Ecuador, en el cual se vuelve a la naturaleza un sujeto, el cual se expresa como *suma kawsay* en kichwa, mientras que en Bolivia se le invoca como Vivir Bien, *suma qamaña* en aymara, o *ñandareko* en guaraní y *sumak kawsay* en quechua (Acosta, y Gudynas, 2011, p.103).

Así pues, para Acosta y Gudynas (2011) el buen vivir es “un vínculo directo con los saberes tradicionales que estaban subordinados, cuestionan los trasplantes culturales y se alejan de la idea del desarrollo como crecimiento económico” (p.106) permitiendo por tanto, recuperar nuevamente el saber indígena y las identidades culturales, partiendo de la premisa sobre la cual volver a lo nuestro es volver a la tierra y respetar lo propio.

A partir de este proceso reflexivo se genera entonces entre los trabajadores sociales en formación una comprensión del desarrollo desde el impacto de las teorías tradicionales economicistas y su transformación en la postmodernidad; abriendo por esto, aristas y alternativas que surgen de la construcción humana sobre su concepción, lenguaje y significado a través de espacios dialógicos, reflexivos y críticos de enseñanza y aprendizaje tanto en los discursos del aula como de los emergentes en los contextos de acción.

Es así como el proceso de escucha y de valoración por el conocimiento de la otra persona basada en una relación horizontal (yo y tú), rescata los siguientes hallazgos, que serán contados en términos de nosotros; valorando de esta manera, el ser sentipensante como condición ontológica y pedagógica del trabajador social en formación.

Latinoamérica depende de la dinámica eurocéntrica y nortocéntrica de organización, la cual está inmersa en que los imaginarios socia-

les de estos países desarrollados tienen el poder sobre nosotros; siendo ellos los que disponen y tienen la razón, de lo que siempre ha sido y será así. Nacimos dentro de esta relación desigual y la consideramos natural, debido a la imagen desarrollista que se ha implantado en la cognición del sujeto latinoamericano; cuestión que explica Arturo Escobar (2011) desde la idea de desarrollo, entendida desde dos orillas epistemológicas que se encuentran y repelen entre lo cultural y lo económico. Siendo cultural “en dos sentidos: surge de la experiencia particular de la modernidad europea; y subordina las demás culturas y conocimientos, las cuales pretende transformar bajo principios occidentales... existe la primacía del conocimiento experto por encima de todo otro saber... Erosiona la diversidad natural y humana” (p.307).

Es así como hay que desaprender para aprender de nuevo, construyendo un saber propio que desestime las condiciones inauténticas impuestas por agenciamientos foráneos ignorantes de todas las texturas de los mundos de vida territoriales que deben ser puestos sobre horizontes críticos de diálogo para su descolonización epistémica que en primer término, como expone Quijano (1992) da paso:

A una nueva comunicación inter-cultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, a alguna universalidad. Pues nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que la específica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llame Europa Occidental. Porque eso, en verdad, es pretender para un provincianismo el título de universalidad. (p.447)

Es decir, no se pueden seguir reproduciendo modelos de pensamiento impuestos por la mirada eurocéntrica, porque 1) no permite pensar y reflexionar frente a quiénes somos, desvelando así, la auténtica relación con el territorio y la naturaleza; 2) asimismo, la

humanidad constituyente a todo lo que somos, permite reflexionar acerca del mundo circundante, por lo cual debe existir un optimismo frente a la construcción comunicativa relacional entre la localidad y el territorio-mundo [glocalidad], implicando en consecuencia, el surgimiento de una ética del reconocimiento político-ciudadano con la construcción de conocimientos y proyectos alternativos para una construcción del conocimiento a través de la creatividad y originalidad propias de otro mundo cultural a la imaginación eurocéntrica” (Paz, 2011, p.58).

En consecuencia, lo anterior “supone aprender a leer de nuevo, a quitarnos los lentes de desarrollo convencional y a leer la práctica cotidiana de la gente de una forma distinta o potencialmente como contra desarrollo hacia unas modernidades alternativas”(Escobar, 2002, p.4). Esto lleva a repensar lo que tradicionalmente se conoce como desarrollo y a desplegar alternativas frente al mismo, buscando en tanto “un entendimiento distinto de la naturaleza, de las relaciones humanas, del goce, de la economía y la ecología (Escobar, 2002, p.17).

Una de esas alternativas que resaltamos es la del Buen Vivir, invocado por la recuperación de un saber indígena, y de vivencias que reaccionan en contra del desarrollo, producto del discurso del capitalismo más salvaje. De esta manera se aparta de las ideas occidentales convencionales del progreso, y se apunta hacia otra concepción de la vida buena, incluyendo una especial atención a la naturaleza (Acosta y Gudynas, 2011, p.106).

Finalmente, América Latina debe encontrar una alternativa propia a los modelos desarrollistas, partiendo de la descolonización epistemológica, ya sea desde una concepción del buen vivir o desde la felicidad pensada, no solo como un sentimiento, sino como un

estar en plenitud consigo mismo; haciendo necesario desaprender, repensar y transformar lo que se supone somos, para dejar de lado miradas eurocéntricas hegemónicas, desde la construcción “colectiva de estilos distintos y alternos al progreso material (Acosta & Gudynas, 2011, p.110).

De esta manera, el resultado de la reflexión construida clase a clase con los estudiantes, de las cuales se retomaban ideas importantes a través de las diversas estrategias y técnicas de carácter participativo en el aula, empezaron a tener una opinión cada vez más alternativa a las ideas hegemónicas del desarrollo; haciendo rescatable por tanto, el deseo del estudiante por aprehender a comprensiones e interpretaciones que desnaturalizaran los lugares comunes del saber transmisible tradicional. Busca en consecuencia, otras dinámicas de intervención que complejizaran las relaciones de la disciplina, la academia y la comunidad.

CONCLUSIONES

Al comenzar la asignatura de Teorías y enfoques del desarrollo, como un entorno discursivo importante para la formación de estudiantes críticos y reflexivos, se pudo reconocer como primera instancia, que los estudiantes pensados desde el conjunto de su humanidad, se reconocen desde las ideas y teorías del desarrollo; envueltos por esto, en procesos de modernidad, globalización y consumismo que sin duda han dado forma a las dinámicas de las comunidades y territorios con las cuales ellos han venido relacionándose tanto en su vida académica como desde su cotidianidad; lo cual ha sacado a relucir, en el transcurso de las discusiones en el aula, dinámicas hegemónicas y unidimensionales, que lejos de promover la diversidad, privilegian el deber y el valor de cambio, antes que el ser.

A partir de estas premisas surgentes en los trasuntos de las discusiones escolares, los estudiantes se abren a posiciones inexploradas de su realidad, volcándose en tanto a procesos participativos desde las metodologías ya antes descritas, permitiendo su transformación como sujetos activos de procesos de enseñanza y aprendizaje para reconocer no únicamente el logotipo del Trabajo Social como territorio de acción, sino las apercpciones críticas como sujeto inmerso e interactuante en una realidad y en un proceso histórico siempre sujeto al cambio.

Es así como desde el desarrollo, los estudiantes reconocieron la historia de la modernidad como finalización de un proceso de normalización epistemológica, política e incluso racial que otorgaba modos de comprensión del mundo que muchas veces era lejano a las formas propias de la identidad territorial. En este sentido, la asignatura busca en los saberes ancestrales, alternativas al desarrollo occidental desde miradas que establezcan otras arqueologías para comunicar lo que en esencia somos.

Finalmente, es importante resaltar, que los procesos evaluativos realizados en las clases a partir de técnicas y espacios participativos, de análisis y reflexión, culminaron con el relacionamiento dialógico de problemáticas sociales que afectan a América Latina por tener una relación directa con el sistema en el cual están inmersos; primando así la desigualdad como el mayor agravante para la multiplicidad de problemas que afectan a los más excluidos del continente. Es allí donde los trabajadores sociales tienen su área de impacto, pues uno de los ejes fundamentales de su accionar práctico y epistemológico, está con las poblaciones donde la justicia social es inexistente, pudiendo por tanto, ser facilitadores del proceso y acompañantes constantes para el empoderamiento hacia una vida mejor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abella, C. L. B. (2010). Amartya Sen y el desarrollo humano. *Memorias*, 8(13), 277-288.
- Acosta, A. y Gudynas, E. (2011). Buen vivir o la disolución de la idea del progreso. En M. Rojas, (Ed.). *La medición del progreso y el bienestar. Propuestas desde América Latina* (pp.103-110) México D.F.
- Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. UNESCO.
- Bertoni, R., Castelnovo, C., Cuello, A., Fleitas, S., Pera, S., Rodríguez, J. y Rumeau, D. (2011). ¿Qué es el desarrollo? ¿Cómo se produce? ¿Qué se puede hacer para promoverlo? Construcción y análisis de problemas del desarrollo. UR. UCUR: CSE.
- Escobar, A. (2002). “Globalización, desarrollo y modernidad”. Medellín, Colombia: Publicado en: Corporación Región, ed. Planeación, Participación y Desarrollo. Disponible en: <http://www.oei.es/historico/salactsi/escobar.htm>
- Escobar, A. (2011). Una minga para el posdesarrollo. *Signo y Pensamiento*, 30(58), 306-312.
- Escobar, A. (2012). Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. *Revista de Antropología Social*, 21, 23-62. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83824463002>
- Galeano, E. (2004). *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo XXI.
- Gómez Hernández, E. (2007). La crítica al desarrollo entre lo tangible y lo intangible.
- Gudynas (2011). Más allá del nuevo extractivismo: transiciones sostenibles y alternativas al desarrollo. En: *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* (I. Farah, H. y L. Vasapollo) CIDES-UMSA y Plurebla Paz.

- López Noguero, F. (2013). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Colofón, S.A Ediciones.
- Montoya Maya, J. I. y Monsalve Gómez, J. C. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (25).
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Traducción de Albino Santos. Barcelona: Paidós.
- Paz, A. (2011). El proyecto des-colonial en Enrique Dussel y Walter Mignolo: hacia una epistemología otra de las Ciencias Sociales en América Latina. En *Epistemología y descolonización* (pp.57-81). México: creative commons 2.5 México.
- Quijano, A. (1992-1989). «Colonialidad y modernidad/racionalidad», en H. Bonilla (comp.): *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. 437-448. Ecuador: Libri Mundi/Tercer Mundo Editores.

Cómo citar este artículo:

Buitrago Carrillo, E.D. (2018). Teorías y enfoques del desarrollo. Miradas críticas a las condiciones de existencia del desarrollismo en Latinoamérica. En J.D. Hernández Albarracín., y M.L. Peñaranda Gómez. (Eds.), *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar* (pp.315-333). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO XIII

Los derechos humanos: consideraciones desde la deshumanización y la diversidad*

María Susana Marlés Herrera¹, Gladdys Shirley Ramírez Villamizar², Wilkar Simón Mendoza Chacón³, Samuel Leonardo López Vargas⁴, Mateo Piza Chaustre⁵, Johan Andrés Estupiñán Silva⁶

Hace falta toda una vida, para aprender a vivir.

Séneca

* Capítulo de libro resultado del Proyecto institucional Bitácora del Profesor de la Universidad Simón Bolívar

- 1 Miembro Grupo de investigación ALEF, líder proyecto de investigación: titulado “Inclusión de la comunidad LGBTI en la búsqueda de una paz inalterable en Colombia”. Pregrado en Ciencias políticas y administrativas, ESAP, Bogotá. Magíster en Ciencia Política de la Universidad de Los Andes, Bogotá. m.marles01@unisimonbolivar.edu.co
- 2 Abogada de la Universidad Libre seccional Cúcuta, Especialista en Familia de la Universidad Libre seccional Cúcuta, Magíster en Educación de la Universidad Simón Bolívar. sramirez@unisimonbolivar.edu.co
- 3 Estudiante de octavo semestre de derecho, Universidad Simón Bolívar, semillero Holístico, Núcleo Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. wilkar_001@hotmail.com
- 4 Estudiante de séptimo semestre de Derecho Universidad Simón Bolívar, semillero Holístico, Núcleo Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. leonarsamuelopez@gmail.com
- 5 Estudiante de sexto semestre de Derecho Universidad Simón Bolívar, semillero Holístico, Núcleo Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. mateopizachaustre@gmail.com
- 6 Estudiante de sexto semestre de Derecho, Universidad Simón Bolívar, semillero Holístico, Núcleo Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. johan.andres13080@gmail.com

RESUMEN

El compromiso existente en la academia requiere consolidar diálogos entre los estudiantes y su entorno, por medio de los cuales se fundamenten conocimientos, estructuren ideas, comprendan conceptos y teorías. En el caso de los futuros profesionales del Derecho, estos, inmersos en las ciencias sociales y humanas desde la jurisprudencia y la normatividad, nacional e internacional, afrontan ser parte inequívoca de la llamada regularización de los colectivos sociales de un Estado, como Colombia. Algunos estudiantes, que en el futuro cercano ostentarán el título de abogados, en tanto administradores de justicia, garantes de la seguridad jurídica, son cautivados por la investigación académica, el proyecto “Inclusión de la comunidad LGBTI en la búsqueda de una paz inalterable en Colombia”, es cuando deciden asumir el reto de encontrar respuestas fundadas, al problema emergente que el texto contiene como lo es: cavilar en conceptos y realidades diversas en el escenario social, al cual pertenecen, como seres humanos, desde la diversidad de género, orientación e identidad sexual.

Palabras clave: deshumanización, género, orientación e identidad sexual, rehumanización.

HUMAN RIGHTS: CONSIDERATIONS FROM DEHUMANIZATION AND DIVERSITY

ABSTRACT

Since the existing commitment in the academy, of consolidating a dialog between students and their environment, by which knowledge is supported, ideas are structured, concepts and theories are comprehended; in the case of future law professionals, these, sunk in the social and human science through, national and international, jurisprudence and normativity, face being a unequivocal part of the so-called regularization of social collectives of a State, as Colombia. Some students, who will in a nearly future hold the lawyer's title hence justice administrators that guarantee legal certainty, are enthralled by academical research into the project “Inclusion of LGBTI community in the search of a unalterable peace in Colombia”, so they decide to assume the challenge of finding reasoned answers, to the rising problem contained in this text as it is: pondering concepts and diverse realities within the social field, which they belong to, as human beings, basing on gender, orientation and sexual identities diversity.

Keywords: dehumanization, gender, sexual orientation and identity, rehumanization

INTRODUCCIÓN

Los instrumentos normativos y jurisprudenciales de derechos humanos y del Derecho Internacional Humanitario (DIH), que se conjugan en una materia del programa de pregrado de Derecho, consagran principios nacionales e internacionales que los Estados deben respetar y garantizar a todas las personas bajo su jurisdicción. Su estudio es fundamental para la implementación universal de estos, así como para la existencia y garantía plena de la democracia y el estado social de derecho.

Hoy día, en un contexto marcado por gobiernos democráticos en franco retroceso ante el respeto de los derechos fundamentales de la sociedad, su estudio es esencial para el devenir de la humanidad entera. La procura de los estados sociales de derecho, como lo establece la Constitución política de Colombia, trae inmerso lo relativo a que ellos nunca dejarán de ser un mecanismo/instrumento jurídico-protector.

Es cuando la asignatura de Derechos humanos y derecho internacional humanitario, como el proyecto de investigación (en el cual se circunscribe este documento) se convierte en un componente que contribuye efectivamente a la solución de complejas situaciones, en las cuales los servidores públicos, circunscritos en el poder público, designados por un pueblo soberano, son los garantes inequívocos de la protección integral de los ciudadanos. Por ello la pregunta problema contiene dos grandes interrogantes a resolver:

¿Cómo construir escenarios de diálogo pedagógico-político para que los estudiantes fortalezcan capacidades de resolución de problemáticas complejas bajo una visión amplia y garantista de los derechos humanos? Así mismo, ¿cómo lograr que propongan solucio-

nes de acuerdo con las realidades sociales, contexto y entorno, en procura de la defensa de la totalidad de los ciudadanos, sin distingo alguno? Al respecto, el maestro Freire⁷ tiene una reflexión bastante ilustrativa:

Enseñar y aprender son así momentos de un proceso mayor: el de conocer, que implica re-conocer. En el fondo, lo que quiero decir es que el educando se torna realmente educando cuando y en la medida en que conoce o va conociendo los contenidos, los objetos cognoscibles, y no en la medida en que el educador va depositando en él la descripción de los objetos, o de los contenidos. (Freire, 1998)

La asignatura se trabaja a partir de la cátedra tutorial colectiva, debates dirigidos y construcción conjunta de conclusiones. La investigación, se fundamentó en el enfoque cualitativo, el que estudia los problemas sociales desde una perspectiva interpretativa y constructiva, alejándose de los estudios que solo observan la realidad y la codifican; por tanto el método es el hermenéutico, el cual se soporta en el paradigma interpretativo comprensivo. Con base en ello, es un permanente ejercicio de comunicación de doble vía, es decir, en el que circulan saberes y aprendizajes que afectan a los sujetos que participan del proceso pedagógico. El estudio de los Derechos humanos y del Derecho de la guerra solo es comprensible, por ende asumido, en la medida que exista una permanente reflexión de lo jurídico, lo normativo, en tanto el contexto que vive la humanidad.

⁷ Estudió letras y se doctoró en 1959 en Filosofía e Historia de la Educación. Desde su propia experiencia, comprendió la situación de los pobres y aprendió a comunicarse con ellos fácilmente. En Chile encontró un espacio social y educativo que le permitió trabajar en la línea pedagógica ya iniciada en Brasil; reelaboró y sistematizó su método. La experiencia chilena de Freire suele ser considerada fundamental en su trayectoria de educador. En este período publicó algunas de sus obras fundamentales como *Pedagogía del oprimido*, obra primordial en la pedagogía freireana, nacida en un contexto del Tercer Mundo marcado por la pobreza y el analfabetismo, fuertemente vinculada a la educación y a la política de la región. Su pedagogía se construyó desde y con los oprimidos antes que para los oprimidos, como él mismo manifestara: "Teoría y práctica en relación dialéctica, reelaboran constantemente su pensamiento".

LA DESHUMANIZACIÓN SOCIAL

Colombia hoy, más que ayer, enfrenta dos incertidumbres significativas: la violencia y la desigualdad. Las dos son lumbre de los conflictos sociales que perviven en el país. Al parecer, la atención de los gobiernos del presente siglo en Colombia, se ha centrado en acabar con los grupos armados disidentes e insurgentes en todas las orillas políticas (paramilitares, nuevos grupos posdesmovilización de las AUC, grupos guerrilleros, entre otros), proceso que ha resultado exitoso (como lo expresa el alto gobierno a través de los medios) en forma incierta, sin que medie una valoración del costo social que esto lleva consigo; alejando así, la inversión social, la cimentación de instituciones sólidas, honestas, confiables; de atender con responsabilidad, dignidad y oportunidad las innumerables víctimas y ciudadanos altamente vulnerados y vulnerables; de aplicar correctivos serios en temas como salud, educación con calidad, justicia; de atender ejes de vital importancia como la recuperación del campo, la preservación del ambiente: fuentes hídricas, fauna y flora, brindando así un entorno social, económico y político con verdaderas oportunidades para todos.

El título del presente razonamiento, refiere a quienes lo escuchan y leen, significados diversos, incluso encuentros y desencuentros, intereses comunes o disímiles, todo ello con base en las expectativas, experiencias, saberes, que les acompañen sobre la base de pensar una sociedad, como lo describe García (1995) que:

[...] se vuelve insostenible cuando tiene cada vez más opciones nuevas en intervalos cada vez más breves. Cuando, por ejemplo, introduce miles de nuevas sustancias químicas en la naturaleza cada año. O cuando se dispone a hacer otro tanto con miles de organismos genéticamente modificados. Es decir, cuando renuncia a toda posibilidad de reaccionar a tiempo, a los efectos de sus propios actos. (García, 1995, pp.53-54)

Al referirse al concepto de deshumanización, cabe iniciar este postulado de la siguiente manera: autores, historiadores, teóricos, filósofos, sociólogos y demás referentes posibles de encontrar, todos ellos de una u otra forma enuncian acepciones diversas. Tal es el caso, al reparar en la historia, de filósofos como Immanuel Kant⁸, que en la actualidad es tenido en cuenta como un pensador válido para pensar el proyecto moderno, quien en *El conflicto de las Facultades* (1789)⁹, documento filosófico que enfrenta a la pregunta de si el género humano se halla en constante proceso de perfección, encontró tres posibles respuestas: "... o que el género humano va en regresión hacia lo peor, o que está en continuo progreso hacia lo mejor, o bien que permanece en eterno estancamiento..." Al parecer, para Kant la respuesta probable es:

[...] la activa necesidad es la característica de nuestra especie [...] el principio del mal en la naturaleza humana no parece estar precisamente amalgamado con el bien; sino que parece neutralizarse mutuamente, y el resultado sería la inercia: una agitación vacía que permite alternar el bien con el mal [...]. (Kant, Traducción de colección pedagógica No. 37, 2002)

Por ejemplo Husserl, quien toma de Kant iniciativas filosóficas en torno a la subjetividad, la ética y el discurso moral, advierte en su conferencia "La crisis de la humanidad europea y la filosofía"¹⁰ en el año 1935 en Viena, al hablar sobre la deshumanización de las ciencias contemporáneas tras la Primera Guerra Mundial, expresa que la visión del mundo del hombre moderno por las ciencias positivas significó un desvío respecto de las cuestiones realmente decisivas para una humanidad auténtica:

8 Filósofo alemán del siglo XVIII (1724-1804). Fue influenciado en su racionalismo por Descartes y Spinoza. del empirismo por Berkeley, Hume y Leibniz y de la ciencia físico-matemática por Newton.

9 Kant, I. *El Conflicto de las facultades*. Traducción de la Colección Pedagógica Universitaria. No. 37 y 38. Enero-junio/Julio-diciembre 2002.

10 Citado por: Cañas-Fernández, J. De la deshumanización a la rehumanización. *Pensamiento y Cultura* Vol. 13. Junio de 2010.

Meras ciencias de hechos hacen meros hombres de hechos [...]. En nuestra indigencia vital –oímos decir– nada tiene esta ciencia que decirnos. Las cuestiones que excluye por principio son precisamente [...] las cuestiones relativas al sentido o sinsentido de esta entera existencia humana... (Citado por Cañas-Fernández, 2010)

Escenario que también bosqueja Jaspers (citado por Cañas-Fernández, 2010) después de la Segunda Guerra Mundial, quien llegó a la conclusión: "...las ciencias positivas y las técnicas son insuficientes para dar explicación cabal de la existencia humana..."¹¹. Tendencia manifiesta de estos importantes representantes de la llamada "entreguerras", quienes declararon que las dos guerras mundiales, fueron la tragedia más evidente de la deshumanización social¹².

Otra significación necesaria de ilustrar, para cerrar este raciocinio, tiene que ver con el tema del desarrollo de la tecnología; en este tópico vale la pena traer a colación lo pertinente a la clonación de personas. Tal es el planteamiento de Ponce del Castillo (2006)¹³ el cual enuncia que:

El problema de los abusos de poder en el desarrollo de la biotecnología no debe pasar desapercibido, y la clonación ante la perspectiva del Dr. Kass (1998)¹⁴ es una muestra del deseo del hombre por querer controlar el futuro, lo cual lo conducirá a la deshumanización. Una de las causas de esta deshumanización son los métodos menos humanos para traer niños al mundo. La procreación o reproducción serán sustituidas por las tecnologías que fabrican bebés deseados, escogidos y sin defectos. (p.199)

11 Citado por: Cañas-Fernández, J. De la deshumanización a la rehumanización. Pensamiento y Cultura Vol. 13. Junio de 2010.

12 Con base en diversas fuentes, se logra conocer que más de 60 millones de personas murieron en el transcurso de las dos guerras mundiales.

13 Aída Ponce Del Castillo es abogada. Licenciada en Bioética, obtuvo su Doctorado en Derecho en Europa, centrándose en temas regulatorios de la genética humana, en las Universidades de Valencia y Bonn.

14 Kass, L. The ethics of human cloning, The AEI Press, 1998.

Es en este punto de la exploración sobre la deshumanización, que cabe discurrir sobre la educación y su influencia en ella. Hasta donde se logra observar el modelo educativo actual, fundamenta los intereses de las hegemonías capitalistas; conforme a este postulado se cuenta con el análisis desarrollado en el escrito “Paradigma de la complejidad: superando la deshumanización de la educación” (Reyes, Díaz, Dueñas y Bernal, 2015)¹⁵ que el:

acto educativo con base en la unidireccionalidad, la jerarquía, la centralidad en el conocimiento, la exclusión de la emoción, la especialización, la no relación con la vida –con la cotidianidad–, inconexo con la realidad, en el que interactúan un profesor impermeable y un estudiante invisible, en un espacio limitado, hermético y privado –el aula– (p.129)

Por tanto cabe parafrasear los postulados del paradigma de la complejidad en relación con la educación. En cambio de calificar a los estudiantes como apáticos, desinteresados, facilistas, incluso mediocres y carentes de valores, al provenir de familias disfuncionales, colegios de dudosa calidad, es importante considerar que los jóvenes son respuesta a un sistema educativo que los quebranta como personas, desconoce su esencia como seres humanos, los visualiza en forma descontextualizada, jerarquizada, competitiva, que fomenta una ética de la utilidad donde lo importante es el logro, sin importar los medios.

Corresponde ahora traer a colación lo enunciado por tres educadoras (Rodríguez, Carrera y Magalhaes, 2013)¹⁶:

La educación, que nunca es neutra, puede estar al servicio de la liberación y de la transformación social, o por el contrario, al servicio de la opresión y de la reproducción de las desigualdades. De esta doble

¹⁵ Reyes, M., Díaz, G., Dueñas, J. y Bernal, A. Paradigma de la complejidad: superando la deshumanización de la educación. IM-Pertinente. julio-diciembre, 2015. pp.123-136. ISSN 2346-2922.

¹⁶ Rodríguez, C. Y., Carrera, M. V., y Magalhaes, M. J. Género, Diversidad Sexual y Educación. Revista Iberoamericana de Salud y Ciudadanía. Vol. II, No. 2, Julio-Diciembre (2013).

posibilidad de ser, la educación opta, tristemente, en no pocas ocasiones por la reproducción del *statu quo*, favoreciendo a los grupos hegemónicos, perpetuando las desigualdades, la violencia y la exclusión (Rodríguez, Carrera y Magalhaes, 2013, p.7).

Trascender el paradigma dominante implica un conocimiento de tipo colectivo que permita la expresión autónoma de los anhelos, las necesidades y los deseos de la gran diversidad de semejantes que perviven en el país. Es inexcusable reconocer que el factor determinante en la ineludible transformación que demanda el sistema educativo es la recuperación de la condición de personas, del conglomerado social. Es una senda posible de movilización, la cual promueva la ruptura del actual sistema y la implementación de propuestas alternativas que dignifiquen e incluyan a todos los que participan en el armazón de la educación, desde la esencia humana de quienes allí finitamente interactúan. De nuevo cabe enunciar al maestro Freire (1997):

La «deshumanización» es la consecuencia de la opresión, y afecta a los oprimidos y a quienes oprimen. Los oprimidos, en reacción contra los opresores, a quienes idealizan, desean convertirse a su vez en opresores. Es una gran contradicción, que desafía al oprimido proponiéndole una nueva fórmula, transformarse en los restauradores de la libertad de ambos. De esta forma, debería nacer un hombre nuevo que supere la contradicción: ni opresor ni oprimido: un hombre liberándose, humanizándose.

DIVERSIDAD DE GÉNERO, IDENTIDAD, ORIENTACIÓN SEXUAL

Es el momento de discernir, en el entramado esencial del presente manuscrito, aclaraciones conceptuales básicas sobre la diversidad sexual como correlato de los procesos deshumanizatorios en la

actualidad, partientes primordialmente de discursos hegemónicos asentados por las posiciones objetualizantes del capitalismo.

En la sociedad colombiana es muy frecuente el desconocimiento sobre el conjunto temático relacionado con la diversidad sexual y la población LGBTI+, el cual se refleja en una variedad de problemas en las relaciones intersubjetivas entre quienes conforman la mayoría y esta minoría en términos de sexualidad; pues aquellos choques sociales pueden ser inofensivos en algunas ocasiones (como cuando alguien confunde el orden de las siglas representativas de este grupo), pero la mayor parte del tiempo terminan afectando negativamente la personalidad ajena y, producto de ello, estas personas se convierten en vulnerables jurídicamente.

Partiendo de lo anterior, es comprensible por qué las personas LGBTI+ exigen inclusión social, dado que la violencia propiciada por la mayoría es un obstáculo en el ejercicio de sus garantías jurídicas, especialmente los derechos fundamentales o de la personalidad, definidos por Valencia y Ortiz (2014) como aquellos que “son inherentes a la propia persona humana y constituyen prerrogativas o facultades que permiten a cada ser humano el desenvolvimiento y desarrollo de sus aptitudes y energías, tanto físicas como espirituales; con el contenido esencial de la personalidad” (p. 301). Por tanto, para mantener en esta población una vida digna, como la ofrece el Estado social de derecho, artículo 1 de la Constitución Política de 1991, es necesario que exista un trato en equidad, y esto requiere de la erradicación de cualquier forma de violencia, que según Galtung (s.f., p.5) se clasifica en “visible” (directa) y “no visible” (cultural y estructural).

Existen entonces cuatro conceptos cuya comprensión, se considera, es ampliamente necesaria para reconocer las necesidades particulares de cada componente del colectivo LGBTI+, siendo que

este es un grupo conformado por varios sectores, cada uno con percepciones y exigencias distintas. Ellos son:

Sexo: El Comité de Naciones Unidas que monitorea el cumplimiento de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) ha establecido que el término se refiere a las diferencias biológicas entre el hombre y la mujer (Documento de Naciones Unidas: Orientación sexual e identidad de género en el derecho internacional de los derechos humanos, 2012). Dentro de este tema, existe también el concepto de intersexualidad, que hace referencia a la condición de un ser humano con características de ambos sexos.

Género: se refiere a las identidades, las funciones y los atributos construidos socialmente de la mujer y el hombre y al significado social y cultural que se atribuye a esas diferencias biológicas (Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, Recomendación general N° 28 relativa al artículo 2 de la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer). De este modo, las conductas socioculturalmente distintivas de la mujer son femeninas y, las del hombre, masculinas.

Identidad de Género: es la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la experimenta profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de técnicas médicas, quirúrgicas o de otra índole, siempre que sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales (Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en cumplimiento de la resolución AG/RES. 2653 (XLI-O/11): Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad de Género, 23 de abril de 2012). Aquellas

personas que no se identifican con su sexo son llamadas transgéneros, transexuales o travestis, dependiendo de sus conductas de identidad. Cabe resaltar, que la identidad de género no es determinante de la orientación sexual.

Orientación Sexual: es independiente del sexo biológico o de la identidad de género; se refiere a la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al suyo, de su mismo género o de más de un género, así como a la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales. Es un concepto complejo cuyas formas cambian con el tiempo y difieren entre las diferentes culturas (Principios de Yogyakarta, 2006, p.6). En este sentido, se es heterosexual cuando se siente atracción por alguien del sexo opuesto, homosexual cuando dicha sensación se da con personas del mismo sexo y, bisexual, cuando se puede llegar a sentir atracción por hombres y mujeres.

Bajo estos conceptos, los cuales son componentes de lo que llamamos diversidad sexual, es posible reconocer las necesidades de cada componente de la sigla LGBTI+ con una mayor facilidad; solo así se puede abordar la protección de los derechos de este grupo minoritario.

Ahora bien, la violencia de género se refiere a toda aquella actividad de la que es objeto la población cuya construcción genérico-identitaria difiere de los parámetros heteronormativos, como lo son travestis, transgéneros y transexuales. Por ello, cabe profundizar el concepto “género” en rumbo a la significación de identidad de género y a un término no binario del mismo, enmarcado en femenino/masculino, posibilitando así, la construcción personalísima de la identidad, desde una mirada no cerrada, sino más amplia y abierta.

Lo anterior también está circunscrito a la denominada “diversidad

sexual”, la cual, ligada al género, no debe implicar la transgresión del mismo. Conlleva, sí, una decisión, una aceptación y una construcción afectivo-sexual, una elección en la construcción de las relaciones con otro/a y con uno/a. Se entiende de esta manera las distintas orientaciones sexuales e identidades de género: gays, lesbianas, bisexuales, heterosexuales, travestis, transexuales, transgéneros, entre otras, tomando así la sexualidad como un derecho de las personas, de los seres humanos.

Tanto la escuela como los diferentes agentes educativos son poderosos generadores de socialización de conceptos, que transfieren las normas de género como las han planteado las sociedades patriarcales, en las que solo pueden existir dos formas legítimas de ser: hombre, masculino, heterosexual y mujer, femenina, heterosexual, siendo esta última (la mujer) subordinada a la primera (hombre), resultado de una sociedad androcentrista¹⁷, también conocida como patriarcal¹⁸. Bajo estos cimientos ideológicos, se sustenta la afirmación que manifiesta cómo los centros educativos contribuyen a la construcción de identidades desiguales, soportados en el lenguaje, etiquetas, imaginarios, incluso conocimientos, conforme lo demandan quienes son predominantes en lo político y económico, de una sociedad.

Cabe de la misma manera hablar sobre lo que estudiosos del tema han denominado homofobia, término acuñado y escrito por Smith, (1971 citado por Campo A, Herazo E, Oviedo H C. 2013)¹⁹: *una*

17 El androcentrismo es la visión del mundo que sitúa al hombre como centro de todas las cosas. Esta concepción de la realidad parte de la idea de que la mirada masculina es la única posible y universal, por lo que se generaliza para toda la humanidad, sean hombres o mujeres. El androcentrismo conlleva la invisibilidad de las mujeres y de su mundo, la negación de una mirada femenina y la ocultación de las aportaciones realizadas por las mujeres.

18 En su sentido literal significa gobierno de los padres, tomado de: ¿Qué es el patriarcado? Artículo publicado en el Diccionario de estudios de Género y Feminismos. Editorial Biblos 2008. Texto de Marta Fontenla. Mujeres en Red. <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1396>

19 Campo A, Herazo E, Oviedo H C. Sustantivos para definir homofobia. Revista Ciencias de Salud. 2013; 11(3):287-94. Grupo de Investigación del Comportamiento Humano. Instituto de Investigación del Comportamiento Humano. Bogotá, Colombia.

actitud de miedo y rechazo a la homosexualidad. Viñuales citado por Osborne²⁰, (2007) y expresa al respecto de la homofobia, la implicación de un

prejuicio, una actitud discriminatoria dirigida hacia una persona en función de su identidad homosexual. Se caracteriza por un sentimiento de superioridad con respecto al otro, deshumanización del otro, que se ve como carente de emociones y conciencia, y convicción de ser merecedor de privilegios y estar en la posición correcta. (p.52)

De la misma manera, Guash²¹ (2008) dice:

Una compleja definición de homofobia sería el miedo, más bien el pánico, de los hombres a amar a otros hombres. Desde esta perspectiva, la homofobia no sólo afecta a los homosexuales, sino a todos los hombres que no se adaptan a los estereotipos tradicionales impuestos para su género, afectando a todos ellos sin excepción, con la amenaza de degradarles al estatus de maricas. (p.33)

Asimismo, la homofobia, entendida como la actitud discriminatoria dirigida hacia una persona en función de su identidad homosexual, va dirigida también hacia las mujeres lesbianas. No obstante, como bien lo manifiesta Viñuales citado por Osborne, (2007), en el caso de las lesbianas es más correcto hablar de lesbofobia, pues este término pone de manifiesto la doble discriminación a la que está sujeta la mujer lesbiana en la cultura occidental: por ser mujer y por ser lesbiana; lo que supone un prejuicio añadido, con las consecuentes repercusiones en su calidad de vida.

Las actitudes homófobas y lesbofóbicas abarcan desde las ac-

20 Osborne, R. Entre El Rosa y El Violeta (Lesbianismo, feminismo y movimiento gay: relato de unos amores difíciles) 2007. Versión corregida del artículo publicado por Raquel Osborne en Labrys (Dossier Espagne), Brasilia/Montreal/Paris, études féministes/ estudos feministas juin/décembre 2006/ junho/dezembro 2006. <http://www.unb.br/ih/his/gefem/>

21 Guash, O. Los varones en perspectiva de género. Teorías y experiencias de discriminación. Asparkia, 19; 2008, 29-38

titudes discriminatorias más hostiles y explícitas hasta aquellas otras que, de una forma latente y sutil, permanecen silenciosas e invisibles. En este sentido, podríamos afirmar que existen actitudes homófobas explícitas y hostiles, tales como la agresión verbal, física o psicológica hacia las personas homosexuales, y actitudes homófobas latentes o sutiles, tales como los discursos culturales o médicos sobre el carácter patológico de la homosexualidad o la incapacidad de las parejas homosexuales para la adopción; entre otras cuestiones que pretenden coartar la vivencia y expresión del mundo homosexual.

REHUMANIZACIÓN COMO OPCIÓN

Es de importancia ahora, diálogo con Riechmann²² (2003), quien en su artículo “Tiempo para la vida. La crisis ecológica en su dimensión temporal” plantea urgentes elementos de discusión como los siguientes:

...la medida tiene que ver con el tiempo, entendido éste, como el lapso para pensar en lo que hacemos y evaluar las posibles consecuencias de nuestros actos. Momento para debatir, a partir de información contrastada y de conocimientos sólidos. Tiempo para evaluar los riesgos, lograr un ritmo en el devenir de la cotidianidad, más pausado... (Riechmann, 2003, p.27).

De la misma manera, un grupo de científicos, en carta publicada en la revista científica *Nature*²³, señalaban: “la claridad en las ideas es más importante que la eficacia, y la dirección de la investigación, más importante que la velocidad que se le imprime” (Arsac,

²² Licenciado en Ciencias Matemáticas y Doctor en Ciencias Políticas, ha ejercido la docencia en la Universidad de Barcelona y actualmente es profesor de Filosofía Moral en la Universidad Autónoma de Madrid.

²³ Revista científica, fundada por Joseph Norman Lockyer. Su primer número fue publicado el 4 de noviembre de 1869. En 2007 fue galardonada con el Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades, junto con la revista Science.

y et al. 1997)²⁴. Aun así, al parecer y por necesidad, tal propuesta es asumida por una pequeña minoría, en tanto y gracias a un contexto muy competitivo. Al final la ciencia y la tecnología al parecer, se ponen al servicio de los grupos hegemónicos, sin que medie el imperativo social.

Es urgente circunscribir el conocimiento, a partir de una comprensión integral del devenir humano. Es cuando el tiempo debe ser moderado para tamizar los datos esenciales de la descomunal cantidad de información acumulada, para que esta sea posible de explorar, considerar y discernir. Los archivos, bibliotecas y bancos de datos (físicos y digitales) sobre todas las cuestiones imaginables crecen de forma exponencial, lo que da como resultado la inutilidad de las mismas, por falta de tiempo.

La celeridad y el aislamiento definieron la condición humana a lo largo del siglo XX. Los estudiosos de cualquier tópico, enfrentaron un exceso de contenidos, allegados demasiado rápido, los cuales fueron truncados de cualquier contexto dialógico. Tanto así, que el fenómeno al cual se enfrenta la humanidad en el siglo XXI es de una total descontextualización, en tanto una sobreinformación; entendida esta cuando no es posible encontrar modos prudentes de apropiación de conocimiento, por ende, construcción de un mundo humano; peor aún, los resultados de esta apabullante revelación de compendios, al parecer socavaron las condiciones de una conciencia crítica.

Es en ese plano, donde los jóvenes, los académicos, los colectivos sociales deben proponer acciones de resistencia colectiva frente a la decisión personal de negar la riqueza que conlleva el dialogar entre pares, de construir desde la diversidad, de pausar

24 J. Arsac y otros: "Towards a better control over science", Nature, vol. 333, p.390.

el ritmo inusitado de las redes sociales, y de esta manera volverse a encontrar como personas, como seres humanos, sin atavismos de moda, de manipulación, como lo plantea Chomsky (2013)²⁵. “El sistema social está adquiriendo una forma en la que descubrir lo que quieres hacer es cada vez menos una opción, porque su vida es demasiado estructurada, organizada, controlada y disciplinada,” más aún cuando afirma que:

La enseñanza debe inspirar a los estudiantes a descubrir por sí mismos, a cuestionar cuando no estén de acuerdo, a buscar alternativas, si creen que existen otras mejores, a revisar los grandes logros del pasado y aprenderlos porque les interesen. (p.43)

CONTEXTO COLOMBIANO

En cuanto a lo anterior, se advierte que hoy en el país, los gobernantes, los legisladores, los medios de información, afirman que Colombia está inmersa en un renacimiento definitivo hacia la paz, en un rápido descenso de los índices de violencia, la desmovilización, con éxito, de decenas de miles de combatientes.

Lo anterior, frente a una realidad que exhibe todo lo contrario: Colombia hoy revela un incremento agresivo de desigualdad, exclusión, empobrecimiento cotidiano, hechos de violencia abruptos e inusitados, en el cual está sumido un número significativo de colombianos y colombianas. Esto redundará en profundizar el abismo de la inequidad de unos (minoría) frente otros (mayoría), socavando aún más la ruptura del tejido social; resquebraja esperanza de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, que perciben en caminos equivocados, la opción de ser reconocidos y valorados. Es cuando, en la academia, es exigente reflexionar el contexto social, económico, político, cultural que vive el país, y caracterizarlo como complejo.

25 Noam Abraham Chomsky. lingüista y filósofo estadounidense.

Para sustentar esta afirmación, corresponde exponer algunos argumentos. El primero de ellos se refiere a los datos obtenidos del Boletín Humanitario a fecha 30 agosto 2017 de OCHA²⁶, el cual enuncia: durante los primeros ocho meses 2017, al menos 9.623 personas fueron desplazadas forzosas en forma masiva, representando un 88 % del total de desplazados en 2016, el cual fue del orden de 10.943 personas; a su vez, departamentos como Chocó, Valle del Cauca, Cauca y Nariño concentraron el 77 % de los mismos, y Norte de Santander y Arauca, con el restante 33 %. Los ataques contra la población civil (amenazas, homicidios, violencia sexual basada en género, reclutamiento y vinculación de niños, niñas y adolescentes), evidencian un incremento del 24 % en el número de eventos (1.008) entre enero y agosto de 2017, respecto al mismo período del año anterior. Aunque las amenazas son la primera violación a los derechos humanos, cabe destacar significativamente el aumento del 249 % de los homicidios intencionales en persona protegida, registrados en el año, frente al 2016. Más de 200 mujeres han sido asesinadas en Colombia hasta abril 2017. Según INDEPAZ²⁷, de enero a agosto de 2017, 101 líderes sociales y defensores de derechos humanos, han sido asesinados, 194 han recibido amenazas y se reportaron 484 violaciones a los derechos humanos.

Otras estadísticas importantes de formular son: en 2016, los cultivos de uso ilícito (coca) en Colombia alcanzaron la cifra récord de 188.000 hectáreas, con una producción potencial de cocaína de 710 toneladas. Ahora conforme el IDEAM²⁸ la temperatura en el país ya aumentó 0,8 grados celsius en los últimos 10 años, y podría incrementarse otros 2,4 en menos de 30 años. De los 32 departamentos del país, 20 están en mayor riesgo, los cuales albergan al

26 OCHA: Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios.

27 INDEPAZ: Instituto de Estudios sobre Paz y Desarrollo.

28 IDEAM: Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales.

57 % de la población y representan el 69 % del PIB; las capitales en mayor riesgo en cuanto a un inusitado aumento de temperatura, estrés hídrico, son Bogotá y Cali y, si se contempla el incremento en el nivel del mar, son San Andrés y Barranquilla.

Para finalizar, la última Encuesta Nacional de Demografía y Salud 2010 (se publica cada cinco años), presentó cifras sobre la situación de la educación en Colombia, con énfasis en la educación sexual y las diferencias entre géneros, revelando el papel que juega la educación en los comportamientos reproductivos, y la manera como, por medio de la educación, este es el principal escenario para que las personas y sus hogares puedan superar los círculos de pobreza y exclusión, preexistentes en Colombia. En dicha encuesta fueron entrevistadas 38.718 mujeres en edad reproductiva, de 13 a 49 años, y 35.783 hombres de 13 a 59 años de edad; según el documento, el 40,5 % de ellas no está asistiendo a un establecimiento educativo, porcentaje aún mayor al de los hombres que es el 0,4 %. Esto significa que por cada tres mujeres en edad escolar que asisten, hay dos que no lo hacen.

CONCLUSIONES

El concepto de “política” ha sido estudiado desde diversas perspectivas. Implica la autodirección de las comunidades, la asignación de valores, la búsqueda de patrones legítimos de valores y políticas compatibles, el arte de lo posible, la coordinación del aprendizaje social, la realización de los objetivos de una sociedad, el cambio de estos así como la fijación de nuevos y la autotransformación de todo un país, su pueblo y su cultura.

Todo esto constituye diferentes aspectos de un solo proceso: las decisiones comunes de hombres y mujeres acerca de su destino.

Se refiere tanto a las situaciones en que están en juego los distintos intereses de grupos humanos concretos en torno al futuro de una sociedad, como a la toma de decisiones al respecto.

Para finalizar, es importante exponer un concepto que debe ser tenido en cuenta: la dignidad humana. El reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana es la base de la libertad, la justicia y la paz, en tanto fines de los pueblos de las Naciones Unidas. Según expresa la Declaración Universal de Derechos Humanos: “La dignidad humana debe ser interpretada a la luz de los dos requerimientos de la libertad y de la solidaridad”, dice un texto del Comité Internacional de Bioética de la UNESCO.

De la misma manera, Kant distingue claramente entre “valor” y “dignidad”, al concebir la “dignidad” como:

... un valor intrínseco de la persona moral, la cual no admite equivalentes. La dignidad no debe ser confundida con ninguna cosa, con ninguna mercancía, dado que no se trata de nada útil ni intercambiable o provechoso. Lo que puede ser reemplazado y sustituido no posee dignidad, sino precio.

Cuando a una persona se le pone precio se la trata como a una mercancía, de ahí que la ética, según Kant, llegue solo hasta: “los límites de los deberes recíprocos de los hombres” (Kant, I. 1989, 371 citado por Michelini, 2010, p.9).

En consecuencia, la autonomía moral es el concepto central con que Kant caracteriza al ser humano y constituye el fundamento de la dignidad humana: “La autonomía, es, pues, el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional” (Kant, I. 1996, p.49 citado por Michelini, 2010, p.9).

Por un lado, hay quienes consideran que en su historia contemporánea, Colombia tan solo enfrenta una narcotización social de las clases más pobres o más “facilistas”, que cuenta con una cultura –muy mal designada– “de ilegalidad”, en tanto solo los “delincuentes y terroristas” –subversivos o de extrema derecha–, son los únicos responsables de la actual crisis social, económica y política que vive el país.

Otros, en forma directa o indirecta, se ven afectados –en silencio, porque el exteriorizarlo les genera vergüenza o miedo– por una guerra –conflicto armado interno– que no tiene doliente; mucho menos, la más mínima esperanza de reparación, reconciliación, perdón y garantías de no repetición. Es evidente la sistemática violación de derechos e infracciones al DIH, tanto por parte de los gobernantes de turno, como de un importante número de servidores públicos, los cuales, a pesar de ser responsables de garantizar los derechos en el territorio nacional, por medio de subterfugios burocráticos, imposibilitan incluso el reconocimiento de los derechos fundamentales que les pertenecen, por el hecho de ser personas, ciudadanos, de un Estado social de derecho, más aún cuando se trata de dialogar temas como la humanización de una sociedad, el reconocimiento de su diversidad, por ende la condición de persona, por el simple hecho de serlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arsac, J. y et al. (1997). “Towards a better control over science?” *Nature*, 333, 390
- Campo, A., Herazo, E. y Oviedo, H. C. (2013). Sustantivos para definir homofobia. *Revista Ciencias de Salud*.
- Cañas-Fernández, J. (2010). De la deshumanización a la rehumanización. *Pensamiento y Cultura*, 13.
- Chomsky, N. (2013). El trabajo académico, el asalto neoliberal a las

universidades y cómo debería ser la educación superior. *Bajo el Volcán*, 13(21), 121-134.

Consejo permanente de la organización de los estados americanos.

Comisión de asuntos jurídicos y políticos. Orientación sexual, identidad de género y expresión de género: algunos términos y estándares relevantes. [Estudio elaborado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos "CIDH" en cumplimiento de la resolución AG/RES. 2653 (XLI-O/11): Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad de Género]. 23 abril 2012. Recuperado en: http://www.oas.org/dil/esp/cp-cajp-inf_166-12_esp.pdf

Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer de Naciones Unidas-CEDAW. Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Recomendación general N° 28 relativa al artículo 2 de la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. 16 de diciembre de 2010. Recuperado en: http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/CEDAW_Recomendaci%C3%B3n_General_28_ES.pdf

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

Freire, P. (1998). *Cartas a quien pretende enseñar*. 4ta. edición. Madrid, España: Siglo XXI editores.

Galtung, J. (s.f.). *After Violence: 3R, Reconstruction, Reconciliation, Resolution Coping With Visible and Invisible Effects of War and Violence*. Recuperado de: <https://numerons.files.wordpress.com/2012/04/2coping-with-visible-and-invisible-effects-of-war-and-violence.pdf>

García, E. (1995). "Notas sobre 'desarrollo sustentable' y propósito consciente." *Ecología Política*, 10, 53-54.

Guash, O. (2008). Los varones en perspectiva de género. Teorías y experiencias de discriminación. *Asparkía*, 19, 29-38.

- Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales-IDEAM. Informe análisis de vulnerabilidad y riesgo por cambio climático en Colombia: tercera comunicación nacional de cambio climático (2016). Recuperado en: <http://documentacion.ideam.gov.co/openbiblio/bvirtual/023715/023715.html>
- Instituto de estudios para el desarrollo y la paz - INDEPAZ (octubre 2017). Panorama de violaciones al derecho a la vida, libertad e integridad de líderes sociales y defensores de derechos humanos en 2016 y primer semestre de 2017. Recuperado de: <http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2017/10/PANORAMA-DE-VIOLACIONES.pdf>
- Kant, E. (2002). *El Conflicto de las facultades*. México: Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.
- Kass, L. (1998). *The ethics of human cloning*. Washington, United States of America: AEI Press.
- Michelini, D. (2010). Dignidad humana en Kant y Habermas. *Revista anual de la Unidad de Historiografía e Historia de las Ideas – INCIHUSA – CONICET*. 12(1). ISSN 1515-7180. Julio 2010.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos – OACNUDH (2012). *Nacidos Libres e Iguales. Orientación sexual e identidad de género en las normas internacionales de derechos humanos*. Nueva York - Ginebra, 2012. Recuperado en http://www.ohchr.org/Documents/Publications/BornFreeAndEqualLowRes_SP.pdf
- Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género (2006). Principios de Yogyakarta., p.6, nota al pie 1. Recuperado en: <http://www.yogyakartaprinciples.org/principles-sp/about/>
- Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios-OCHA. Agosto 2017). *Boletín Humanitario Mensual Colombia*. Número 63l. Recuperado en: <https://reliefweb.int/report/colombia/colombia-bolet-n-humanitario-mensual-n-mero-63-agosto-2017>

- Osborne, R. (2007). Entre el rosa y el violeta (Lesbianismo, feminismo y movimiento gay: relato de unos amores difíciles). Versión corregida del artículo publicado por Raquel Osborne en Labrys (Dossier Espagne), Brasilia/Montreal/Paris, études féministes/ estudios feministas juin/ décembre 2006/ junho/ dezembro 2006. Recuperado en: http://www.cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0334/Osborne_Raquel_-_Entre_el_rosa_y_el_violeta__nov07.pdf
- Ponce del Castillo, A. M. (2006). La deshumanización del hombre. Reflexiones de Leon R. Kass sobre la clonación humana. *Cuadernos de Bioética*, XVII(2), 193-205.
- Reyes Sánchez, G. M., Díaz Flórez, G. A., Dueñas Suaterna, J. A. y Bernal Acosta, A. (2015). Paradigma de la complejidad: superando la deshumanización de la educación. *IM-Pertinente*, 3(2), 123-136.
- Riechmann, J. (2003). *Tiempo para la vida. La crisis ecológica en su dimensión temporal*. Málaga, España: Traslubros. ISBN: 84-932253-3-9
- Rodríguez, C. Y., Carrera, M. V., y Magalhaes, M. J. (2013). Género, Diversidad Sexual y Educación. *Revista Iberoamericana de Salud y Ciudadanía*, II(2), 2-170.
- Smith K. T. (1971). Homophobia: A tentative personality profile. *Psychol Report*, 29, 1091
- Valencia, A. y Ortiz, A. (2014). *Derecho Civil. Tomo I: Parte general y personas*. Ed. 17. Santa Fe de Bogotá, D.C., Colombia: Temis.

Cómo citar este artículo:

Marlés Herrera, M.S., Ramírez Villamizar, G.S., Mendoza Chacón, W.S., López Vargas, S. L., Chaustre, M.P., & Estupiñán Silva, J.A. (2018). Los derechos humanos: consideraciones desde la deshumanización y la diversidad. En J.D. Hernández Albarracín., y M.L. Peñaranda Gómez. (Eds.), *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar* (pp.335-358). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Este proyecto ratifica la intención del departamento de Pedagogía de la Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta por modular miradas críticas respecto al papel de la escuela como mundo, las enseñanzas como ejes de articulación sujetos al devenir, y a los saberes como puntos de vista históricos que hacen inventiva, comunicativa y antagónica, las relaciones entre el profesor y sus aprendices, constituyendo una mirada contemporánea, a todas luces abierta, crítica e inagotable en apreciaciones acerca del horizonte de encuentro significativo entre el profesor, los estudiantes y los infinitos mundos relacionales que surgen de tal experiencia comunicativa.