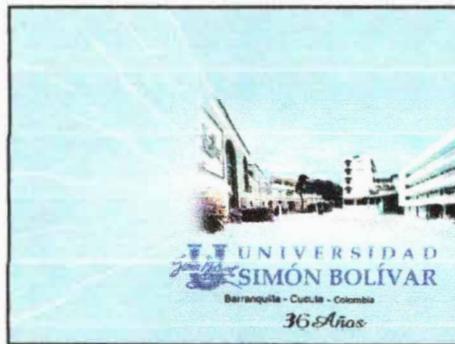


ME
0026

1323413

**DESARROLLO DE LA INTERACCIÓN SOCIAL EN LA CLASE DE EDUCACIÓN
FÍSICA EN LOS ESTUDIANTES DE SEPTIMO A NOVENO GRADO DE LA
INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL JOSE MARTI DURANTE EL AÑO 2009**

Yeiro David Barros Cabarcas



Maestría en Educación

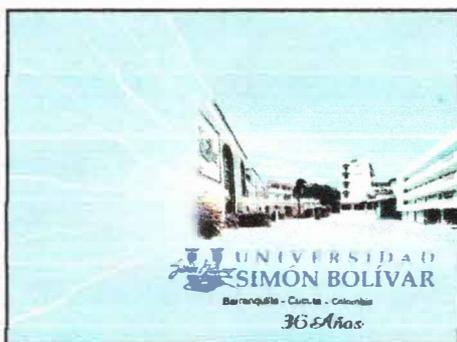
Grupo de investigación en educación pedagógica y Cultura en el Caribe Colombiano

Barranquilla, Noviembre de 2010

**DESARROLLO DE LA INTERACCIÓN SOCIAL EN LA CLASE DE EDUCACIÓN
FÍSICA EN LOS ESTUDIANTES DE SEPTIMO A NOVENO GRADO DE LA
INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL JOSE MARTI DURANTE EL AÑO 2009**

Yeiro David Barros Cabarcas

Tesis elaborada para aspirar al título de Magister en Educación



Maestría en Educación

Grupo de investigación en educación pedagógica y Cultura en el Caribe Colombiano

Barranquilla, Noviembre de 2010

Nota de Aceptación

Presidente de Jurado

DEDICATORIA

Este trabajo esta dedicado en primera instancia a ese ser supremo que rige todas nuestras acciones en la faz de la tierra: **DIOS**. Gracias a su voluntad y a todo el esfuerzo realizado durante estos tres años se logran percibir los frutos de una gran interiorización que encierra el termino "**FORMACION**".

A mi esposa Jacqueline por su tolerancia en mi ausencia mientras iba en busca del conocimiento necesario para transformar desde mi interior, concepciones relacionadas al tema educativo y convertirme en un transmisor de nuevas perspectivas a los discentes en su proceso formativo.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo ha sido triple. En primer lugar, se estudia los orígenes de las conductas agresivas en los estudiantes (versiones innatistas y ambientalistas), en segundo lugar los niveles de responsabilidad (norma de responsabilidad social y reciprocidad) y por ultimo los factores que mediatizan las ayudas entre compañeros en la clase de educación física (presencia de otras personas, recursos disponibles, características del receptor, sistema de creencias). Para ello se configuraron tres grupos focales correspondientes a los grados 7 a 9 con edades comprendidas entre los 12 y 15 años. Los resultados ponen de manifiesto que las conductas agresivas son adquiridas por un aprendizaje modelado (T. ambientalista), siendo la familia el núcleo de estas conductas. El nivel de responsabilidad social fue el que prevaleció en la población asociado a la proximidad existente entre los jóvenes que asisten a la institución y los factores que mediatizan el comportamiento de ayuda entre compañeros están relacionados con las características del receptor, los cuales están conectados con los factores de la atracción interpersonal.

AGRADECIMIENTOS

Al doctor Reinaldo Mora y sus colaboradores, ya que gracias a sus sugerencias logramos conocer conceptos que no se tenían al inicio del programa, logrando reorientar la perspectiva de educación y por ende de nuestro quehacer diario.

A mis compañeros quienes sirvieron de gran ayuda con sus aportes a partir de los distintos debates que surgieron en el aula de clases en especial a Ana Ortega Gómez, compañera de apoyo incondicional.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Introducción	1
1. MARCO DE REFERENCIA	17
1.1 Marco histórico institucional	17
1.1.1 Misión	17
1.1.2 Visión	18
1.1.3 Principios Filosóficos	18
1.2 Marco Teórico	19
1.2.1 Paradigmas De La Formación	19
1.2.1.1 El discurso de la formación integral en la construcción del currículo	19
1.2.1.2 Paradigma Francés De La Formación: Una Propuesta Desde La Educabilidad Del Ser	29
1.2.1.3 Paradigma Alemán De La Formación o El Ser En La Cultura	34
1.2.1.4 Paradigma Anglosajón De La Formación: El Enfoque Funcionalista Y Tecnológico En El Sistema Educativo	46
1.2.2 Teorías Curriculares	49
1.2.2.1 Teoría Técnica o La Racionalidad Instrumental En Los Procesos De Construcción Curricular	50
1.2.2.2 La Teoría Práctica	58
1.2.2.3 La Teoría Crítica	60
1.2.2.4 Teoría Crítica Cultural	61
1.2.2.5 Perspectivas Teóricas Latinoamericanas	63
1.2.2.5.1 Alicia de Alba: <i>Curriculum, Crisis, Mito y Perspectivas</i>	63
1.2.2.5.2 Ángel Díaz Barriga: el curriculum un campo de conocimiento, un ámbito de debate	67
1.2.2.5.3 Dona Ferrada o el currículo crítico comunicativo	70
1.2.3 Educación Física	74
1.2.3.1 Antecedentes Histórico-Científicos.	74
1.2.3.2 Evolución histórica de la educación física en Colombia.	76
1.2.3.2.1 Nacimiento De La República: La Influencia Militar, Natural Y Moral.	77
1.2.3.2.2 El radicalismo. Formación del hombre republicano	80
1.2.3.2.3 Comienzos del siglo. Moralidad, Orden, Raza e Higiene	82



1.2.3.2.4 La Educación Física En la educación Básica y Media	82
1.2.3.2.5 Desarrollo del estudiante de educación física	83
1.2.3.2.6 La Dimensión Corporal	85
1.2.3.2.7 El Movimiento Corporal	88
1.2.4 Interacción Social	91
1.2.4.1 La Agresividad	97
1.2.4.1.1 Explicaciones instintivistas	98
1.2.4.1.2 Versiones ambientalistas	100
1.2.4.2.1 Teoría de la frustración-agresividad	104
1.2.4.2.2 Las normas sociales y la agresividad	111
1.2.4.2.3 Construcción social de la agresividad	112
1.2.4.2.4 Intervenir sobre el comportamiento agresivo	115
1.2.4.2 El Altruismo	116
1.2.4.2.1 Versiones sobre el comportamiento de ayuda	118
1.2.4.2.1.1 Versión sociobiológica	119
1.2.4.2.1.2 Versiones basadas en las teorías del refuerzo	120
1.2.4.2.1.3 Las normas sociales como reguladoras del comportamiento altruista	122
1.2.4.2.1.4 El modelado	123
1.2.4.2.1.5 Factores que mediatizan el comportamiento de ayuda	123
1.2.4.2.1.5.1 La presencia de otras personas en la situación	124
1.2.4.2.1.5.2 Difusión de responsabilidad	126
1.2.4.2.1.5.3 Recursos disponibles	126
1.2.4.2.1.5.4 Características del receptor	127
1.2.4.2.1.5.5 Sistema de creencias	128
1.2.4.3 La Atracción Interpersonal	128
1.2.4.3.1 Factores que mediatizan la atracción	129
1.2.4.3.1.1 La proximidad .	129
1.2.4.3.1.1.1 La exposición continuada incrementa la atracción	129
1.2.4.3.1.2 El aspecto físico	130
1.2.4.3.1.3 La similitud y complementariedad personal	131
1.2.4.3.1.4 La estima	131

1.3 Marco Conceptual	133
1.4 Marco Legal	141
1.4.1 Fines de la educación colombiana	141
2. DISEÑO METODOLÓGICO	143
2.1 Paradigma	143
2.2 Tipo de investigación	143
2.3 Población	144
2.4 Muestra	144
2.5 Técnicas e Instrumentos	145
3. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE TRABAJO DE CAMPO	146
4. CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA	153
4.1 La escuela un ambiente de aprendizaje social	153
4.1.1 Hombre, cultura y sociedad	154
4.2 Trabajar La Conflictividad y La Violencia: Retos Y Perspectivas	155
4.3 Pedagogía social: Bases Para Una Nueva Sociedad del Conocimiento.	157
4.4 Convivencia: Principios Legales	161
4.4.1 Principios Culturales	162
4.5 Mejora continua	163
4.6 Horizonte visualizado	164
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	168
Bibliografía	

INTRODUCCION

La escuela es un espacio de vital importancia para el adolescente, ya que ella se convierte en el centro de su desarrollo y puede ser fuente de vivencias, tanto positivas como negativas, que repercutirán en la formación de su personalidad. Desde el punto de vista educativo y preventivo la escuela ha de contribuir al desarrollo de la identidad y la aceptación del propio cuerpo, la autoestima, la resistencia a la presión de grupo, así como promover valores y hábitos, asesorando y orientando al adolescente en los distintos aspectos que pasan a ser sobresalientes en su vida y sus relaciones: la sexualidad, el grupo de amigos, la experimentación de nuevos roles, su identidad personal, su tiempo libre, etc.

Es una preocupación del currículo de la Educación Básica que todos sus elementos estén orientados en la centralidad de la persona del estudiante, lo cual involucra un acercamiento hacia sus capacidades, sus actitudes, sus intereses, sus necesidades y sus conocimientos. Equivale a situar a la interacción social como la manifestación de comportamientos de personas integrantes de un contexto social determinado cuyas acciones se influyen recíprocamente y que juegan un papel determinante en la manifestación de las capacidades y actitudes de los estudiantes.

Una de las preocupaciones mayores de los profesores es como intervenir en las conductas problemáticas que ciertos alumnos tienen en la escuela. La intervención plantea dudas y con frecuencia no se sabe cómo actuar. Por ello en los últimos años las iniciativas se han centrado en el desarrollo y aplicación de una serie de programas que buscan por un lado la disminución de los actos violentos y por otro la prevención. Ante esta situación se ha producido un creciente interés por mejorar la convivencia en los centros y por prevenir los comportamientos antisociales.

En el desarrollo de la interacción social surgen algunos fenómenos como es el de la agresividad presente en algunos estudiantes, el cual puede llegar a generar conductas violentas que transitan hacia este tipo de comportamiento, de ahí que el abordaje de esta problemática en las distintas etapas de la vida convirtiéndose en espacio obligado de investigación. Profundizar acerca de los problemas inherentes a las relaciones interpersonales y los modos de enfrentarlos prepara mejor para interpretar las señales de alarma que se manifiestan en las aulas y en las instituciones educativas en general, aunque no se puede afirmar que es el fenómeno social más crítico, si constituye un problema, puesto que está presente en sus distintas manifestaciones, en la cotidianidad de los que serán los hombres del mañana.

Existen estudios que están relacionados con el tema de la interacción social en los diferentes contextos, donde la comunicación es el medio fundamental para la transmisión de ideas y por ende el funcionamiento de colectivos, los cuales interactúan asociándose dentro de las actividades propuestas en la asignatura haciendo énfasis en el desarrollo de la capacidad crítica, comunicativa y creativa a través de la práctica de juegos y deportes organizados como lo plantea Camacho Coy y otros (1997) entre los objetivos generales de la educación física en Colombia. Entre los estudios hallados en este tema encontramos los siguientes:

Estudios llevados en (2000) El Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), UNICEF y Caja Sur en España, han elaborado un informe en el que se recogen las conclusiones de los resultados de una encuesta realizada a casi un millar de alumnos gitanos, niños y niñas, que cursan estudios de Primaria en 62 centros de toda España. Los datos del estudio "Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria", comparados con los obtenidos en otro informe semejante realizado en 1994 por las mismas instituciones muestran un significativo avance en la escolarización de los alumnos de etnia gitana y en la concientización de sus familias hacia la realidad educativa de sus hijos, con respecto a la variable sobre interacción social en el aula y en el centro hace referencia en el estudio al estatus social que el alumno tiene dentro del escenario educativo y a la cantidad y calidad de las relaciones que establece tanto con los alumnos y los profesores.

De la observación de las interacciones de los alumnos gitanos durante el recreo con sus compañeros, tanto gitanos como no gitanos, se deduce que un 57% de los escolares gitanos interacciona tanto con alumnos del grupo étnico mayoritario como con alumnos de su propio grupo, mientras que un 43% se relaciona únicamente con alumnos del propio grupo étnico o de otros grupos minoritarios. Observando el tipo de conductas que los niños gitanos tienen hacia sus compañeros, la mayoría de los niños gitanos, un 68,7% concretamente, emite conductas positivas para la interacción, y también la mayoría de estos alumnos (el 69,9%) recibe ayuda de sus compañeros cuando lo necesitan. Los resultados demuestran la existencia de una interacción adecuada y positiva entre los alumnos gitanos y el resto de alumnos, así como un alto grado de reciprocidad en las relaciones.

Estudios llevados por (Mendiara, 2004) en Zaragoza (España), presentado como tesis doctoral sobre “la educación y aprendizajes tempranos” sitúa la propuesta en la fase experimental de la reforma del Sistema Educativo entre los años 1984 y 1986. Esta propuesta surge como una reacción frente al auge de la psicomotricidad cuyos enfoques funcional y relacional se establecieron en la escuela como alternativa a la educación física tradicional, desplazando a ésta del panorama educativo en Preescolar y Ciclo Inicial de la educación básica primaria. Sin embargo, las dos tendencias tenían aspectos importantes y necesarios que, reunidos, podían servir para favorecer el desarrollo global de los niños pequeños. El estudio longitudinal llevado a cabo evidencia que la interacción aumenta y que las conductas son cada vez más complejas y estructuradas. El reto de superación destaca notablemente a los niños entre 3 y 4 años de edad tomados como referencia en el estudio, los resultados nos muestran cómo estos pequeños, ante una demanda del medio, son capaces de marcarse sus propios objetivos y de alcanzar niveles de actuación que no lograrían si los objetivos estuviesen marcados por el adulto. La importante incidencia de la tutoría y el convenio, especialmente a los 4 y 5 años de edad, indica que los pequeños son muy capaces de mantener dinámicas de interacción enriquecedoras estableciendo acuerdos y ayudas que les permiten obtener conjuntamente las metas que ellos se fijan.

Bermejo (2004) estudió sobre el desarrollo de la naturaleza de las disputas entre iguales a lo largo de las primeras etapas educativas y, de modo más específico, verificar que las disputas se convierten en un contexto potencialmente relevante para el desarrollo cognitivo y social del individuo en comparación a otras formas de interacción social.

Con el propósito de describir el patrón evolutivo de los modos de iniciar, afrontar y resolver los conflictos sociales desde los 4 a los 8 años de edad, utilizando un diseño de observación sistematizada, considerando dos periodos bien diferenciados desde el punto de vista educativo, esto es, la Educación Infantil y los inicios de la Educación Primaria. De igual modo, en cada uno de esos periodos se analizó la contribución de las características personales de los interlocutores (género, estatus social y rasgos temperamentales) en el estilo de argumentación, así como también se examinó qué condiciones del contexto social inmediato (composición del grupo en función del género y de su impacto social) pueden favorecer o dificultar el desarrollo de la sofisticación y complejidad de las disputas.

Las categorías empleadas en función de las tres etapas que configuran la estructura del episodio conflictivo han sido: a) evento antecedente: tipo de inicio (agresivo, físico, verbal) y tema (daño físico y/o psicológico, posesión y utilización de objetos, y hechos, opiniones y creencias); b) estrategias de oposición: verbales (simples, extendidas, justificativas, resolutivas), físicas (tono conciliador, inacción, acción coadyuvante) y agresivas (ataques verbales, ataques físicos); c) resolución: sumisión, abandono, empate y negociación.

Los resultados encontrados indican que en los primeros años de la escolaridad, las disputas poseen una configuración estructural que diverge relativamente de los conflictos unilaterales y, sobre todo, de las interacciones positivas. Además, es posible detectar dos claras secuencias en la dinámica de las situaciones de disputa que se corresponden con la distinción entre conflicto constructivo y conflicto destructivo.

Algunas de las conclusiones alcanzadas en la investigación realizada por (Bermejo, 2004) han sido:

1. Existe un patrón evolutivo en la naturaleza de las disputas, que se encuentra caracterizado por un incremento de la complejidad y sofisticación de sus componentes interactivos
2. Las diferencias de género son inestables y puntuales, sugiriendo que los chicos y las chicas poseen un estilo conductual durante las disputas muy similar a lo largo de estos primeros años escolares
3. Son escasas las influencias de las características temperamentales en el modo en que los niños inician, afrontan y resuelven sus disputas
4. El estatus social es un factor fundamental para poder comprender las diferencias observadas en las interacciones entre iguales, constatándose la relevancia de la dimensión de impacto social en la frecuencia e intensidad de las disputas
5. Las conductas más competentes son observadas en las interacciones entre individuos del mismo género durante el periodo preescolar, aunque esas diferencias desaparecen en el siguiente periodo escolar. En este aspecto, las chicas y chicos ajustan paulatinamente su comportamiento al otro género, permitiendo resultados más positivos y satisfactorios en los conflictos mixtos.
6. Los grupos de alto impacto social entrañan serias dificultades de interacción, mientras los grupos con un clima de prominencia menos evidente muestran una competencia conductual y cognitiva más inmadura. Los grupos moderados parecen ser las configuraciones más idóneas para el desarrollo de formas socialmente adecuadas como estratégicamente efectivas en la relación con los demás. Tomado en artículo de Internet P Web:
http://www.cibernetia.com/tesis_es/psicologia_social/resolucion_de_conflictos/1

En 2002, Esteban presenta un estudio donde históricamente la disciplina escolar se había tratado desde una perspectiva de remedio, ya que se recurría a ella cuando surgían problemas

de convivencia en el aula que en principio no debía suceder. Pero actualmente ha evolucionado a un concepto de *disciplina dinámica* que resalta el carácter positivo, instrumental y funcional de la disciplina escolar cuyo objetivo es crear las condiciones más favorables para optimizar los procesos de aprendizaje, el desarrollo personal y social de los estudiantes y mejorar la convivencia entre profesores y alumnos. La aplicación de diferentes estrategias en las clases de educación física, puede hacer que se garanticen las condiciones necesarias para el buen funcionamiento del aula.

En 2001, Zamanillo en la facultad de ciencias políticas y sociología de la universidad complutense de Madrid realizó observaciones en pequeños grupos utilizando como tema “aprendizaje por interacción en pequeños grupos”, la intervención que se presenta tiene por objeto aprender sobre las cuestiones vitales acerca de la convivencia humana, tales como la comunicación y la ética de las relaciones interpersonales en el marco de la dinámica de grupos. La tesis finaliza con una evaluación cuantitativa de los principales factores (la participación, la comunicación y la negociación) que han permitido el cambio de los sujetos por medio de la interacción grupal.

Orrego en 2007, en el artículo “La alteridad en la Educación Física. Una posibilidad de *reconstrucción del tejido social*” plantea que *La educación física, poco a poco, se ha* inmiscuido en los asuntos sociales, ya no se limita a fortalecer y trabajar sobre habilidades y capacidades corporales o a las técnicas y el mejoramiento del deporte -escolar y extraescolar-, sino que a la par de esto se ha empezado a pensar como un área que puede aportar a la construcción social; convirtiendo a la educación en un escenario propicio para la reconstrucción del tejido social que, a causa de la degradación social, está en constante ruptura; así mismo se hace alusión a la *Alteridad* como elemento centro en esa reconstrucción, pues dentro de la escuela, la educación física posibilita un espacio no sólo de aprendizaje y de adquisición de *habilidades y destrezas, sino que también se convierte en un escenario de* interacción, de construcción de experiencias sociales, lo cual es un gran potencial para abordar elementos de tolerancia y respeto por el otro.

De lo anterior cabe resaltar como el estudiante aprende y por ende se educa a través de la comunicación, base fundamental de la interacción social, la cual, es una de las opciones de desarrollo en el campo cognitivo y del lenguaje para la resolución de problemas como lo plantea Garton (1994), “la resolución de problemas adulto-niño y niño-niño han ilustrado como la interacción social puede facilitar tanto la negociación de la intersubjetividad (o el encuentro de mentes) como la ejecución satisfactoria del problema o tarea”.

En el área de educación física existen muchas actividades que necesitan de la interacción social mediante el uso de la comunicación para la consecución de objetivos propios de la asignatura o mediante la exposición de situaciones problema planteadas por el docente del área. Todo este tipo de metodologías ayudan de una manera positiva en el desarrollo del estudiante visto desde la educación física como un ser biosicosocial, un ser integral y por consiguiente un ser que demanda una formación del mismo tipo.

El desarrollo integral del ser humano está subordinado a las condiciones de un desarrollo físico normal. Más aun si los primeros intereses son sensorio-motores pues es allí donde se gesta y desarrolla todo un cúmulo de representaciones y operaciones de tipo pragmático que al interiorizarse en los sujetos constituirán el material representativo y operacional básico que requiere la inteligencia para su desenvolvimiento. Para llevar a cabo sus actividades en forma eficiente, el cuerpo humano tiene que establecer todo un conjunto de coordinaciones sensoriales y motrices que sólo se alcanzan con la ejercitación. Al principio, en la infancia temprana, muchas de esas coordinaciones se van estableciendo espontáneamente a partir de las interacciones que el sujeto realiza en sus actividades cotidianas. No obstante, las capacidades del cuerpo humano presentan mucho más posibilidades de las que el sujeto construye en su actividad espontánea en la cotidianidad. De allí la importancia de que la educación física se ocupe de trabajar en el desarrollo de coordinaciones corporales que vayan más allá de lo espontáneo.

En el caso de los deportes de asociación, a las habilidades que cada uno de ellos exige desarrollar, se agregan ciertas *habilidades sociales*, como las de colaboración en equipos y división de las funciones que es urgente desarrollar en los educandos para disminuir el predominio del individualismo que aqueja a las sociedades actuales, en el caso del fútbol por ejemplo, haciendo énfasis en lo que a interacción social se refiere, desarrolla habilidades en la interpretación del lenguaje corporal (comunicación) debido a que la correcta asimilación de este tipo de lenguaje llevara a lograr una armonía en la parte táctica demostrada en el orden y secuencia de movimientos en las diferentes etapas del juego ya sea en ataque o defensa.

La presente investigación se plantea debido a que en la población correspondiente a los grados séptimos a novenos y los grados de la educación media de la institución educativa distrital José Martí ubicada en la calle 17 # 8b-05 en soledad, durante los años 2008 y 2009 se observaron diferentes fenómenos producto de la interacción social entre los cuales están: maltrato entre los estudiantes presentando agresiones de tipo físico y verbal en la mayoría de los casos durante el desarrollo de las unidades temáticas de la asignatura de educación física, específicamente en la ejecución de ejercicios colectivos y juegos que tenían implícitos niveles de socialización, ayudas entre compañeros en situaciones que ameritaban este tipo de conducta. A partir de estas observaciones surge la siguiente pregunta *¿Cuál es el origen de las conductas agresivas de los estudiantes, cuales son los niveles de responsabilidad social que presentan ante las situaciones donde es necesaria su participación de ayuda y cuáles son los aspectos que tienen en cuenta para realizar conductas sociales positivas o prosociales.*

En 2000, los lineamientos curriculares de Colombia plantean que La educación física en educación básica y media debe orientarse a la formación de un nuevo ser biosicosocial. Desde lo social, la Educación Física cumple un papel fundamental frente a la incorporación del individuo a grupos humanos definidos ya sea de manera permanente u ocasional. Desde el nacimiento hasta la muerte, el movimiento humano se constituye en un medio fundamental para la interacción con el mundo social a través de la comunicación verbal y gestual. De esta manera, la Educación Física debe considerarse como la base para que el niño y el joven

entiendan las relaciones de autoridad, clarifique los conceptos de sana competencia, orden, secuencia y sobre todo acepten la posibilidad de perder o ganar, siempre que ésta sea el resultado de su voluntad de trabajo y esfuerzo.

El ser humano se constituye de acuerdo con su cultura y las situaciones de su propia vida que determinan aprendizajes sociales directos, independientes de la educación formal, pero que son susceptibles de ser influidos por ella. En la interacción social las actividades corporales y lúdicas juegan un papel fundamental como campo propio de la actividad y aprendizaje social y como objetos de representación de intereses y prácticas sociales en donde se aprende una ética, una política y una determinada percepción, usos y hábitos sociales del cuerpo. Los usos sociales del cuerpo retoman un concepto aportado por la Antropología Sociología que precisa la forma como las distintas sociedades y culturas forman y dan significados al cuerpo en una determinada sociedad. El uso no se refiere sólo a la utilización del cuerpo como un objeto sino como un conjunto de conceptos, prácticas y sentidos con cuales y sobre los cuales los individuos desarrollan una cultura, sobre la corporalidad a la cual se integran hábitos, conductas, representaciones y acciones para la convivencia. A finales del siglo XIX la sociedad de la época mencionaba las palabras “formación física”, en un contexto en el que se refería a la educación física como parte del complemento de la formación de los ciudadanos, al ser considerada como uno de los fines sociales de la cultura.

En 1978, la UNESCO resalta la importancia que tiene la educación física como elemento esencial dentro del sistema de educación, formación integral de las personas y enriquecimiento de la cultura. Dado que favorece la integración de los individuos en la sociedad y contribuye así al mejoramiento de las relaciones interpersonales, a la preservación y mejoría de la salud y a la ocupación sana del tiempo libre, siendo este último elemento esencial en el progreso de los países y en el mejoramiento de su calidad de vida.

La Constitución Nacional en los artículos 52 y 44 articula toda la regulación nacional e internacional y reconoce el derecho de todas las personas, a la recreación, a la práctica del deporte y el aprovechamiento del tiempo libre y consagra como derechos fundamentales todos los derechos de los niños, aquí podemos incluir entonces, la recreación, el deporte que están inmersos en la educación física como derechos fundamentales en los niños.

La ley 115 de 1994, en su artículo 20, en los párrafos desde el i) hasta el l) establece como objetivos generales de la educación básica: *El conocimiento y ejercitación del propio cuerpo, mediante la práctica de la educación física, la recreación y los deportes adecuados a su edad y proporcionados a un desarrollo físico y armónico, formación para la participación y organización infantil y la utilización adecuada del tiempo libre, el desarrollo de valores civiles, éticos y morales, de organización social y de convivencia humana y la formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura, todo esto hace referencia a la formación del individuo, en este caso, los niños actores principales en el proceso dentro de la escuela como seres biosicosociales.*

El PEI de la institución educativa distrital José Martí acorde con la filosofía que enmarca su accionar pedagógico, tiene como misión fundamental la formación integral del ser humano formando estudiantes analíticos, es decir seres que sean hábiles para entender rápidamente los elementos constitutivos de un problema, plantear soluciones efectivas en términos que los demás puedan entenderlo con una profunda formación ética; que sean innovadores, capaces de intercambiar ideas y descubrir soluciones inesperadas.

En síntesis se busca que los estudiantes dirijan su formación bajo la orientación del colegio dentro de los marcos que permitan la convivencia, la comunicación, defensa del medio ambiente, la formación de valores, la autoestima y el amor a los semejantes.



El área de educación física y Recreación de la institución tiene como objetivo la inclusión de hábitos de higiene y usos sociales del cuerpo, la comprensión crítica de los hechos culturales referidos a la corporalidad como espectáculos, modas, sexualidad, deporte, fiesta, concursos, actitudes, actividades que influyen en la formación de los estudiantes. De acuerdo a lo anteriormente expuesto y en vista que dicha problemática se ha visto modificada en los grupos anteriormente relacionados, surge la siguiente pregunta:

¿Cómo se desarrolla la interacción social en la clase de educación física en los estudiantes de los grados séptimos a novenos de la institución educativa distrital José Martí ubicada en la ciudad de Barranquilla durante el año 2009?

El trabajo está compuesto por cinco capítulos: el primero hace un recuento de cómo se da la interacción social en las instituciones educativas y los fenómenos que se desprenden de ella, más específicamente, en el fenómeno de la agresividad y su repercusión en el ambiente educativo, estudios referenciados al tema de investigación y los objetivos que se pretenden alcanzar en la investigación, se describe la institución en los contextos histórico (misión, visión y principios filosóficos), teoriza sobre paradigmas de formación, educación física e interacción social con todos los fenómenos planteados dentro del tema de estudio, definición de algunos conceptos y relaciones desde el punto de vista legal con la investigación. El segundo capítulo plantea la forma como se realizó la investigación; a quienes se les aplicó los instrumentos y la técnica empleada para la recolección de la información; en el tercero se hace un análisis detallado de las categorías de investigación estudiadas estableciendo relaciones con los resultados obtenidos.

El cuarto capítulo teoriza sobre el aprendizaje social tomando como base los planteamientos de Paciano hermoso sobre las “habilidades sociales”, se describen algunas actividades apropiadas para la construcción de una propuesta dirigida a la sana convivencia dentro del plantel escolar implementando una cultura de la paz como estrategia para identificar

los conflictos, reconocer su existencia y fomentar el uso de los medios pacíficos, como el diálogo, el entendimiento, la negociación y la concertación, como armas idóneas para lograr la solución de los problemas. El quinto capítulo presenta algunas recomendaciones y sugerencias a implementar a partir de la identificación de algunos aspectos que originan conductas agresivas en los grupos estudiados y las acciones para dar una orientación adecuada en la resolución de conflictos mediante el uso del diálogo y la mediación.

OBJETIVOS

Objetivo General

Describir los fenómenos de la interacción social que se dan en la clase de educación física de los estudiantes desde los grados séptimos a novenos de la institución educativa distrital José Martí ubicada en la ciudad de Barranquilla durante el año 2009

Objetivos Específicos.

Identificar el origen de las conductas agresivas en la clase de educación física entre los estudiantes de la institución educativa distrital José Martí.

Establecer los niveles de responsabilidad de los estudiantes ante la necesidad de ayuda de uno de los compañeros en clase.

Conocer los factores que mediatizan el comportamiento de ayuda de los estudiantes en la clase de educación física.

JUSTIFICACIÓN

El aprendizaje corporal es esencial en las primeras etapas de la formación humana, ya que es la base de toda una serie de experiencias que son tomadas de un ambiente externo para posteriormente ser interiorizadas, relacionándolas con la inteligencia para alcanzar las percepciones de su entorno. La persona se manifiesta a través de su cuerpo y es parte de ese cuerpo. El ser humano posee un cuerpo, pero no es un cuerpo exclusivamente considerado como objeto físico, es un cuerpo que vive, que es expresión, que su existencia es corporeidad, y esa corporeidad de la existencia implica actuar, conocer, razonar, sentir, transmitir, hacer-hacer, etc.

Diversos pensadores en un intento de dar explicación a la compleja realidad del ser humano, han acometido el concepto de cuerpo y el concepto de corporeidad desde diversas convicciones. Autores como Scheler, que distingue entre "corporeidad" o cuerpo vivido y "cuerpo bruto" o cuerpo exterior; Husserl, que separa "cuerpo propio" y "cuerpo de los otros"; Gasset con sus dos formas de entender el cuerpo "desde dentro" y "desde fuera" y otros como Merleau-Ponty, Marcel, Sartre, Zubiri, han tratado de encontrar un significado a la presencia del cuerpo en el mundo, diferente a los demás seres vivos. Para llevar a cabo todas estas funciones en forma eficiente, se debe en un principio tomar el ejercicio repetitivo para llegar a un nivel pragmático de todo este tipo de ejecuciones. Al principio, en la infancia temprana, muchas de esas coordinaciones se van estableciendo espontáneamente a partir de las interacciones que el sujeto realiza en sus actividades cotidianas. No obstante, las capacidades del cuerpo humano presentan mucho más posibilidades de las que el sujeto construye en su actividad espontánea en su cotidianidad.

Las personas se enfrentan a una constante interacción entre el yo y los demás, nos expresamos, nos comunicamos con el cuerpo y con el habla, nuestras relaciones interpersonales van más allá de la simple comunicación. Como seres dialogantes que somos,

emprendemos un camino de ida y vuelta en la emisión y recepción del mensaje. La motricidad está vinculada a nuestra existencia a nuestra conducta, todo lo hacemos con el cuerpo, lo cual nos permite abordar dos cuestiones que coexisten en todo proceso de comunicación, la oposición y la cooperación. Esta cara y esta cruz, esta doble vía, busca reglas comunes donde se pone de manifiesto nuestro juego colectivo y social. La capacidad sociomotriz que posee el movimiento abarca una dimensión relacional de índole social que abarca múltiples posibilidades y variadas directrices.

Toda la formación del estudiante debe ser integral, lo cual abarca toda definición de educación física según Camacho Coy, Hipólito (1997), quien lo define como “proceso pedagógico encaminado al perfeccionamiento morfológico y funcional del organismo del hombre, a la formación y mejoramiento de sus habilidades motrices vitalmente importantes, a la elevación del conocimientos y al desarrollo de cualidades morales individuales y sociales de personalidad”.

Dentro del término “integral” es pertinente este estudio ya que desde la educación física se pueden llegar a conocer cómo se desarrolla la interacción social de los estudiantes mediante el uso del lenguaje verbal y no verbal durante la clase, vista la formación desde este enfoque demostrando el carácter “holístico” que la asignatura ofrece a los estudiantes de la institución.

Los principales beneficiados serán todos los entes que conforman la institución a través de los resultados obtenidos, ya que estos, pueden servir como referencia en la realización de posteriores investigaciones donde se necesite la sustentación de la importancia del desarrollo de la interacción social dentro de la asignatura de educación física en los estudiantes, cambiar las connotaciones que ha recibido la asignatura en el proceso formativo, aumentar el bagaje cognitivo del discurso en el cual se apoya nuestro rol educativo, en fin, una serie de alternativas encaminada a realizar otras investigaciones que les sirva de referencia sobre esta temática.

Este trabajo servirá para aumentar el discurso en el cual se apoya la asignatura y así establecer puntos de convergencia a través de la transdisciplinariedad con otras ciencias tales como la sociología y la comunicación. El área de educación física se encuentra incluida dentro del currículo institucional como formadora del estudiante Martiano como uno de los servicios que presta la institución en su proceso formativo.

Lo anteriormente expuesto tiene como finalidad primordial intentar cambiar el concepto del área de educación física que posee la comunidad que conforma la institución, demostrando que la asignatura se apoya en otras ciencias para construir su discurso. Toda esta relación de conceptos de otras ciencias en su práctica pedagógica incrementará los conocimientos destinados a la educación y por ende formación de los estudiantes de la institución educativa distrital José Martí.

El impacto observado dentro de los alcances de la investigación están dado hacia la mejora dentro de la convivencia no solo en el desarrollo de las unidades temáticas del área sino también en las demás incluidas dentro del PEI de la institución y que dicha formación se vea reflejada dentro de las interacciones de cada uno de los estudiantes de la institución educativa hacia la comunidad en la cual viven todos y cada uno de los integrantes de la población que es objeto de estudio.

En sentido particular la investigación servirá para conocer más sobre la teoría que se genere en los resultados y así manejar conceptos propios del área y articularlos con los nuevos relacionados con la interacción social, los cuales, serán adquiridos en el transcurso de la investigación aumentando la formación como docente, mejorando la calidad educativa y formando seres sociales a partir de la socio motricidad.

1. MARCO DE REFERENCIA

1.1 Marco Histórico Institucional

La institución está ubicada en el Sur oriente de Barranquilla, Barrio Simón Bolívar. Aquí funcionó el primer Aeropuerto del País y de nuestra ciudad. El inmueble fue cedido al Municipio de Barranquilla con la condición de que se destinara al servicio de la educación. Se dividió la planta física estableciéndose para las niñas, la escuela No 38 (CEB 101) y para los Varones la escuela No 21. Fue así como en 1957 sus hangares y bodegas se convirtieron en los salones de clases de la escuela No 21 para varones, bajo la dirección del profesor Armando Donado Pascuales, posteriormente tomó el nombre de Escuela Robert F. Kennedy En 1994 cambia su nombre a Centro de Educación Básica N° 56 dirigido por la licenciada Viviana Sanjuán Arias.

En el año 2002 se estableció el servicio educativo hasta 6 grado. En este mismo año asume la dirección del plantel el Licenciado y Magíster en Educación, Juan Carlos Pulido Marín, quien amplió la básica secundaria y se da la apertura de la media vocacional, contando así con todos los niveles de educación establecida por el MEN. El colegio como Institución educativa completa toma el nombre de Institución Educativa Distrital JOSÉ MARTI.

1.1.1 Misión

Formar personas íntegras, participativas, investigativas, críticas, creativas y analíticas, capaces de asumir con responsabilidad sus comportamientos individuales y sociales fundamentados en principios y valores tradicionales, la moral, ética y costumbre.

1.1.2 Visión

Posicionarnos en la ciudad, la región y el país como una de las instituciones educativas con mayores logros educativos que reflejen la formación de personas capaces de impulsar procesos de cambio sociales, expresen valores morales, éticos, tolerancia, justicia, honestidad, solidaridad y amor.

1.1.3 Principios Filosóficos

La Institución Educativa Distrital "José Martí" basa su filosofía en la teoría crítica para construir una sociedad democrática, humanística y respetuosa de la comunidad. Promoverá la cultura regional y nacional interrelacionada en un contexto universal procurando que a través de sus miembros se impulsen soluciones a las necesidades propias y colectivas.

1.2 MARCO TEÓRICO

1.2.1 Paradigmas de la formación y teorías curriculares

1.2.1.1 El discurso de la formación integral en la construcción del currículo

La complejidad del fenómeno del educar y el formar educativo se explica, a partir del conjunto de múltiples interrelaciones existentes entre los elementos que estructuran el proceso de formación integral; es decir, de cada una de las dimensiones, en cuanto constitutivas de su esencia.

Entonces, se quiere abordar el discurso del proceso de formación. En el marco analítico de Foucault, el discurso constituye un concepto central. Los discursos se refieren a lo que puede ser dicho y pensado, pero también a quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad. Los discursos llevan consigo un significado y ciertas relaciones sociales, construyen tanto la subjetividad como las relaciones de poder. En tal sentido, el discurso sobre la formación constituye la base sobre la que se funda el discurso de la educación y al mismo tiempo, el modo de objetivación que transforma a los seres humanos. Este discurso sirve para todas las tentativas de comprender, definir y conceptualizar qué es la formación y por qué ella es fundamental en la adquisición de la mayoría de edad.

El proceso de formación, en el modelo teórico propuesto desde las Leyes 30 de 1992 y 115 de 1994, debe ser analizado a través de los fines en que puede pensarse la educación como institución imaginaria productora de saberes y de transformaciones. De esta manera se configura un conglomerado de "constelaciones" que vistas en conjunto muestran la manera

como se estructura el proceso de formación, en cuanto es soporte histórico-social de la educación, que es una institución creada por el hombre.

Esta institución se presenta como una unidad, que es articulación y armonía (empatía) que se da en medio de la diversidad, de la complejidad, de la heterogeneidad, de la contradicción, del cambio y de la transformación permanente tanto de sus elementos como de los fines. En este sentido, la educación se da siempre en un medio social que la determina. Esta determinación condiciona las Instituciones Educativas y en consecuencia, también determina el papel de la formación; es por ello, que Werner Jaéger señala que la educación es una función tan natural y universal de la comunidad humana.

La formación como proceso no pierde de vista el conjunto y las partes del acervo cultural, en cuanto tal permite encontrar su génesis, sus intereses, y emociones; donde interaccionan hombres y mujeres a través de un proyecto en permanente construcción que busca solución a sus necesidades más sentidas. Es por ello, que pensar y repensar la educación así conlleva, a re-crear la cotidianidad, que obliga a dejar las verdades absolutas y los determinismos. En este re-crear también es válido incorporar otras visiones, otras representaciones que tienen elementos que se encuentran actuando en la diversidad de la cultura.

En este proceso hay una compleja pluralidad de creaciones sociales presentes en el tejido social, que no es un sistema, sino que más bien se debe pensar como un "magma", término al que se refiere Castoriadis como aquel modo de coexistencia sui generis con una organización que contiene fragmentos de múltiples organizaciones lógicas, como representación colectiva de una sociedad.

Se entiende que, la educación es en cierto sentido una creación histórico-social, el producto de la autoalteración colectiva que se da a través de los procesos de formación, ya que a



coexisten múltiples acciones correspondientes al proceso de enseñanza-aprendizaje en determinado momento histórico, construido por diversos grupos sociales. Así, el aula de clase, como espacio privilegiado, es sometida constantemente a la complejidad de la socialización y construcción de saberes donde están presentes representaciones "significativas" para esos actores.

Con justa razón Jaéger sostiene que todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar la educación. Es así como, la educación es el proceso mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual, de tal forma, que la formación se puede pensar como un "magma" de significaciones imaginarias de una sociedad, que le da sentido a la vida individual y colectiva. Esto para el caso de la educación colombiana no ha dejado de ser tradicional cuando ya quiere ser moderna. Así, a lo tradicional se le quiere convertir en marginal, en desecho, cuando la educación moderna incita a una mejor vida, sino que impresiona por sus múltiples recursos como elementos de significación para hacer más significativo el proceso de formación. No es una educación nueva porque no ha roto ni recuperado lo que haya que recuperar del pasado, y en corto tiempo promete cambios sustanciales.

Entonces, el proceso de formación es moderno bajo el ropaje de la tradición, donde la Institución Educativa, entendida como el conjunto físico utilizado para tal efecto y como receptáculo espacial de las impotencias de la sociedad, estimula comportamientos y actitudes, es expresión de significaciones sociales, es un código de interpretación y de construcción de realidades. El consenso para asignar significados a los procesos de formación y a los espacios, se demuestra en la construcción y recreación de los saberes con la realidad, y es a través de la interacción individual y colectiva que hagan los sujetos como puede llegarse a un salto cualitativo en la educación.

Esta interacción hace que los educandos se formen en valores, en la relación teórico-práctica entre individuos en la medida que el conocimiento es una construcción social. Por ejemplo, un uso-valor pertinente en este análisis es el referido a la convivencia con el otro. Aquí, el uso-valor son los límites que impone la sociedad para efectuarla, que sirve de base para la vida particular y colectiva. Entonces, este valor es social porque es creación y recreación de la sociedad.

Pensar la educación y en ella el proceso de formación es pensarla como institución imaginaria, milenaria (por ejemplo, la paideía griega), producto de sueños y utopías, con los cuales se construye el tejido social: la educación es la formación de personas, y para ello, crea el complejo tejido social de las instituciones, que se materializa en formar para la autonomía y la vida. En las diversas instituciones sociales (familia, iglesia, etc.) hay valores no explicitados; esto también sucede en la educación; y cuando se pretende un cambio sustantivo de esta, es necesario explicitar las normas, valores y finalidades, para poner en cuestión si dichos valores y normas pretenden la transformación de la sociedad.

Hablar del proceso de formación implícito en la educación como institución imaginaria, implica concebirlo como una creación cultural inmerso en el universo de significaciones que la instituye como el sustento material y espiritual de las sociedades; ella participa en la vida y el crecimiento de la sociedad, en su destino exterior como en su estructuración interna y en su desarrollo espiritual. Y puesto que el desarrollo social depende de la conciencia de los valores que rigen la vida humana, la historia de la educación se halla esencialmente condicionada por el cambio de los valores válidos para cada sociedad.

Para entender bien lo que es y no es formación, es preciso indicar cómo ella es una expresión social. Retornando a Castoriadis en su visión de lo social diremos que la formación es lo que nos permite ser y nos hace persona, lo que jamás está ausente, aquello en lo cual estamos sumergidos, porque es permanente. Es una dimensión social indefinida y definida al

mismo tiempo y cambiante, una articulación objetivable de categorías de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, logran una problematización para la construcción del conocimiento consistente, en gran medida, en convertir lo real en pensable y no sólo en explicable: partir de la teoría para lograr la apertura hacia lo posible de construirse.

La formación es un proceso muy particular: es una construcción de construcciones sociales que la configuran como algo trabajado, construido y reconstruido a través del tiempo.

Las Instituciones Educativas (IE), no pueden eludir los complejos problemas sociales. En los procesos de formación se debe analizar su importancia, surgiendo un gran interrogante: ¿qué es la formación como investigación? Es así, como una filosofía de la pregunta que indague sobre ellos en la interioridad del ser del educando, necesariamente debe privilegiar el espíritu por la investigación como razón principal de su crecimiento. No debe seguir haciendo carrera la escisión entre formación e investigación, para no privilegiar lo teórico o lo instrumental como tendencias dominantes; en este camino la pedagogía no puede quedar volcada a servir como pura abstracción conceptual, mecánica y desprovista de todas las cualidades de disciplina fundante, su saber no puede convertirse en un mero instrumentalismo facilitador.

Entonces, la formación no se aborda y analiza, aislada de los problemas que vive la sociedad. Por lo tanto, una Investigación Pedagógica en los procesos de formación presentes en el currículo, debe tener su objeto de reflexión en la reconceptualización de las funciones de las IE de cómo ellas asumen los problemas sociales. Dicha escisión ha impedido adentrarnos en el pensar-pensar la formación como investigación y como creación social. Ello implica, asumir la historia de los procesos educativos como la complejísima relación de la totalidad de las acciones de los seres humanos a través del espacio y el tiempo.

De lo anterior, se desprende una compleja consideración ontológica sobre las IE si las examinamos en sus manifestaciones histórico-sociales, o sea, como elementos clave para la formación del ser. Con el apareamiento de la escuela, el hombre establece la condición de posibilidad de su ser, y por tanto, el hombre es anterior a la escuela, en cuanto es su creador instituyente; pero, ella es indispensable como su aliento, porque a través de él puede conquistar su ser pleno.

El soporte articulador de la compleja pluralidad de creaciones y significaciones sociales que se dan en las Instituciones Educativas se hace a través de la formación. Por eso, es bueno pensar lo que este concepto significa para el ser humano como ser histórico-cultural, social, es decir, en todas las dimensiones que conforman su integralidad. La formación en el proceso de institucionalización de la escuela, es una creación que se hace posible en un momento en el cual una sociedad o un grupo humano, que tienen intereses comunes, requieren de una transmisión inicial de su acervo cultural a través del espacio-escuela.

Ella no es la "extensión", sino la creación e institucionalización de ese requerimiento multidimensional social propia de todas y cada una de las culturas. En cierto sentido y quizás en su sentido más fuerte, la formación debe hacer más visible lo que tradicionalmente se ha mostrado como invisible en dicho proceso: las representaciones colectivas sobre la escuela y la formación, que encauzan propuestas teóricas y visiones que coexisten y tratan de concretar sentidos al objeto de esa institución. No es posible concebir la formación solamente con los criterios convencionales. Ella, en tanta categoría histórico-social, es un concepto de gran complejidad; lo que viene a significar que es la exigencia creadora del hombre que nunca se presenta como construcción colectiva y nunca acabada.

El concepto de formación desde Comenio hasta hoy consiste en esperar de la educación de niños, niñas y jóvenes la formación de los hombres y mujeres, en un proceso permanente de humanización hasta propiciarles la "mayoría de edad", y con ella, niveles superiores de au-

tonomía y racionalidad, como proponía Kant. En una genealogía del concepto de formación humana, Rafael Flórez señala que esta concepción era compartida por Rousseau, por los filósofos de la Ilustración francesa y alemana y enriquecido por la concepción histórica de Hegel, quien reconoce que el hombre se desarrolla, se forma y humaniza no por moldeamiento exterior, sino como un enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo de la propia espiritualidad que se va forjando desde el interior en el cultivo de la razón y de la sensibilidad.

La formación presenta una dificultad intrínseca para establecer su objeto, cual es la integralidad del ser humano; en tal sentido, se tiene que pensarla, no en términos de la lógica convencional y la racionalidad. La aprehensión de este concepto no se puede hacer exclusivamente, según la forma como se han estructurado los procedimientos teóricos de la ciencia y de las prácticas sociales y técnicas que a ella corresponden. La conceptualización y la aprehensión del proceso de formación en una propuesta educativa, debe concebirse sobre la base de todo un acervo cultural como creación del imaginario social, que instituye significaciones sociales. Un tipo de educación así señalado, postula un tipo de formación del hombre y mujer, íntimamente coherente y claramente determinado con los fines de una sociedad.

Es a partir de las anteriores observaciones como se puede entender mejor la magnitud del proceso de formación cuando nos enfrentamos a la elaboración de una política educativa: ella plantea la necesidad de promover saberes plurales para la vida, convivencia, trabajo, que permitan construir conocimientos y competencias, para captar la multicausalidad de las relaciones intersubjetivas en el proceso de construcción del conocimiento, entre los atributos y las dimensiones del educando y las instancias de acompañamiento por parte del educador. Este sistema de relaciones no debe omitir los "obstáculos" en términos de Bachelard, como las alteraciones que pueden promover de diversas maneras las complejas redes en el proceso de formación. Se trataría, por consiguiente, de hacer el esfuerzo por pensar la formación desde el quehacer de las Instituciones Educativas, donde se le aborde como el resultado de la asunción de lo social-humano.

Pensar la educación y la formación desde la anterior perspectiva, significa tomar conciencia de la necesidad de iniciar el camino de la reflexión sobre los procesos que constituyen e instituyen la formación para la lógica de la "mayoría de edad", sin omitir que el proceso es lejano y duro. Se debe entonces, desplegar una actitud hacia el investigar simultáneamente el sí y no de los por qué, lo cual abre posibilidades en la apertura de lo desconocido, que permita mantener despierto el pensar reflexivo, crítico y analítico, para interpretar lo esencial del educar y el formar, que muchas veces se oculta sumergiéndonos a partir de una "descripción densa" en procura de develar y sacar a la superficie lo oculto y las singularidades de ese proceso.

El problema de la formación no puede ser abordado y operacionalizado a través de habilidades y destrezas ni por objetivos específicos de instrucción. Para Flórez Ochoa, los conocimientos, aprendizajes y habilidades son apenas medios para formarnos como seres espirituales. Señala que el contenido contemporáneo de "formación humana" como proceso de humanización concentra los resultados de toda la investigación sobre la evolución del universo y la vida desde cuatro dimensiones, a saber:

1. universalidad
2. autonomía
3. procesamiento de información y
4. diversidad integrada.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos señalar que la educación y con ella la formación integral son fenómenos que se abren en muchas dimensiones y actúan en múltiples interacciones tejidas por lo histórico-social. La formación es un fenómeno social que sirve de soporte a la producción cultural de una sociedad, a su innovación social, humana y a su actividad económica. Por ello, debe ser pensada desde la investigación en cuanto es un tejido

de significaciones heterogéneas inseparablemente asociadas y diferenciadas; presenta la paradoja de lo individual y lo colectivo en la confluencia de eventos, acciones, interacciones, determinaciones, azares, que constituyen su universo como institucionalización. Cualquier acción deliberada sobre la misma, construcción, modificación, reestructuración, debe hacerse a través de instancias que permitan servir de puente entre el proceso de formación y la operación particular de cada uno de sus elementos.

La construcción social de la formación integral es un proceso lento, no pretende alcanzarse de inmediato. Como una de las condiciones básicas para ello, está la conformación de un momento intermedio que haga posible el diálogo argumentado, constructivo entre los saberes existentes y el proyecto complejo de lo que ella es. Así, como la suma de los saberes no dará como resultado la formación integral, tampoco la consecución de esta última podrá lograrse al margen de los saberes. *Las IE como espacios de formación lo son, porque en ellas confluyen prácticas de los actores con los saberes para impactar la realidad.*

Por tanto, conjugar la visión integral propuesta en un proyecto de formación sólo puede conseguirse creando al mismo tiempo un nivel práctico, operativo y conceptual, que permita transitar de un extremo al otro y poner a prueba esa visión para así desarrollar, precisar y modificar el proceso en sí. Pensar de esta manera la formación exige establecer adecuadamente las relaciones entre saberes y diversas disciplinas, sin olvidar que el dialogar en términos *interdisciplinarios*, implica una discusión a través de la *filosofía crítica* en cuanto esta disciplina plantea como proyecto de necesidad un saber que unifique una concepción del hombre en términos de sus determinantes básicos: moral-práctico (ética), estético-expresivo y cognoscitivo-instrumental (ciencia y técnica).

Pensar la educación y con ella la formación, significa replantear las visiones deterministas, homogéneas para dar paso a la interpretación que articula las discontinuidades, la no linealidad de los procesos, reclamando el diálogo como elemento de reconstrucción de la realidad social

en que se vive. Se requiere entonces, de la interacción de las disciplinas, factible, si se entiende la educación como creación humana, con sus propias regulaciones, sus mecanismos de reproducción y transformación y su historia, conectada y articulada a través de los procesos de formación. Una mirada útil para pensarlas así, debe reconocerlas como un conjunto "dialógico" y superpuesto de redes, tejidas como una tela que se soporta en dichos procesos que son histórico-sociales y culturales. En este diálogo no sólo se aprende a respetar las variadas culturas, sino también poder entrecruzar saberes para establecer comunicaciones, que permitan abordar las serias exigencias planteadas, a fin de fundar una nueva forma donde ellos piensen su interrelación para la promoción de nuevas formas de enseñabilidad.

La educación, en tanto bien social fundamental, plantea una importante pregunta para el nuevo milenio: ¿la formación asegura los valores fundamentales de una sociedad? La anterior pregunta vale, en cuanto los valores son el problema fundamental de una sociedad en su dimensión ética y política para el establecimiento de un orden social justo y digno. A manera de ejemplo se formula otro interrogante: ¿puede la formación y con ella la escuela hacerse cargo de la paz tan necesaria para la sociedad colombiana? La paz es un problema social colectivo, ético y político que no puede evadirse; en tal sentido, la formación debe ayudar a su construcción pero con el concurso del poder económico y político.

La actuación consciente por parte de un Estado o gobierno parte del reconocimiento del derecho constitucional a la educación, el cual, según la Corte Constitucional hace parte del ser biológico y psíquico, que es fundamental para consolidar ética y moralmente una sociedad. De ahí, el reconocimiento de lo público de la educación, en cuanto es la necesidad de formarse para la convivencia. Es el primer deber primordial de un gobierno: "darle educación al pueblo" como lo sentenciaba el Libertador Simón Bolívar.

Lo anterior es sin duda, el proyecto político básico de la Constitución de 1991 y sus leyes reglamentarias en materia de educación: Leyes 30 de 1992 y 115 de 1994, en cuanto conllevan

propuestas de formación en valores que adquieren sentido en la vida cotidiana. Ellas son aún más necesarias ante el abismo social en que se debate la sociedad colombiana. Frente a lo anterior, no basta con que se diga "se está formando en valores", se hace necesario vivir esta formación en todos los contextos: en la escuela, universidad, calle, etc., para enriquecer a la sociedad, logrando una relación dialéctica entre derechos y obligaciones, a fin de que sean comprendidos y respetados por cada uno de sus integrantes, donde el ser humano se hace en esta interacción y esta le da el destino a aquella a través de la educación y la formación.

1.2.1 PARADIGMA FRANCÉS DE LA FORMACIÓN: UNA PROPUESTA DESDE LA EDUCABILIDAD DEL SER

La tarea preliminar del análisis filosófico de este paradigma consiste en aclarar, en el plano meta-teórico y el meta-ético, los diversos problemas expresados por la pregunta "¿por qué formar?". A tal fin, parece esencial distinguir dos órdenes: el primero, no siempre tenido en cuenta, se refiere a los posibles significados de la pregunta; el segundo, no menos importante y generalmente pasado por alto, se refiere a los niveles del discurso en los que se sitúan las posibles respuestas.

La pregunta puede ser entendida en dos sentidos diferentes: a) ¿por qué la formación es una categoría sustantiva en la construcción de una sociedad?, es decir, ¿por qué se forma?; b) ¿por qué la formación es consustancial con la categoría de educación? En el primer sentido el problema del "¿por qué?" de la formación es un problema que compete al estado, a la sociedad y a la familia. En el segundo sentido el problema es por el contrario un problema filosófico, que admite respuestas de carácter ético-político formuladas mediante proposiciones normativas que se plasman como fines y verdades aceptables y justas. El primer sentido, a su vez, puede ser entendido en dos diferentes:

A1. Porque existe el hecho del formar, es decir, se forma porque la formación es una construcción histórica y sociológica que admite respuestas sobre el alcance de tal hecho humano.

A2. Porque existe el deber jurídico-político-ético del formar, es decir, se forma por convicción histórica y humana, que es un problema ético que admite respuestas sobre la base de lo que desea una sociedad.

Desde lo anterior, puede caracterizarse el "Paradigma Francés de la Formación", como un discurso ético acerca de la justificación de la educabilidad del ser humano y de sus fines, como discurso esencial en la correspondencia por aquellos asumidos por la sociedad y el deseo de formar al ser humano en el juego dialéctico de su inacabamiento. Los discursos de la formación en las ciencias de la educación francesa se dirigen en efecto, a argumentar sus criterios en relación con los fines que se les asignan. Hay en ellos, unos discursos normativos que tienen por objeto las justificaciones mismas de formar al ser, es decir, la validez ético-política de la formación, son discursos con los cuales una sociedad, como la francesa tiene por fin de su constitución como tal, a través del sistema educativo satisfacer el fin o los fines-valores de aquella, que son asumidos por el Proyecto Histórico Educativo de la Nación Francesa que viene desde 1789. Este modelo satisface todas las condiciones de adecuación ética y de consistencia lógica exigidas para el plano meta-ético de la formación. En primer lugar, al orientarse la formación hacia el fin único, como es dar respuesta al inacabamiento del ser humano, ello caracteriza al paradigma y, en segundo lugar lo incluye dentro del más severo humanismo legitimante.

Dos preguntas constituyen la continuación del primer interrogante: 1. ¿Qué rasgos definen la trayectoria de este paradigma? 2. ¿Cómo pueden ordenarse y evaluarse sus principales aportaciones? Tales serán las dos cuestiones para abordar seguidamente. Se conoce bien hoy la trayectoria de este paradigma a través de las obras de Armando Zambrano: La mirada del



sujeto educable y la cuestión del otro; Pedagogía, educabilidad y formación de docentes y Los hilos de la palabra: Pedagogía y Didáctica. Valorar las aportaciones constituye, pues, una tarea inmediata. Ordenar las aportaciones para evaluarlas con acierto, ofrece como característica dominante su comunión en cada uno de sus rasgos, presentando una línea unitaria capaz de explicar los problemas de la formación y las posibles soluciones, desde sus implicaciones éticas más importantes.

Esto presupone que la educabilidad del ser puede comprenderse, justificarse o criticarse a partir de la formación dialógica o discursiva. Un diálogo o discurso en este sentido, como se concibe en este paradigma debe servir como un medio para una vida ética, siendo una práctica reflexiva en la que los sujetos de la formación están comprometidos, como ideal a través del cual la práctica de la educación debe orientarse: es la relación estrecha entre pedagogía y educabilidad. Zambrano siguiendo a Meirieu, señala que con este postulado se espera siempre que el otro tenga éxito en su empresa educativa y el docente debe hacer todo lo que esté a su alcance para que ello se produzca. Esto quiere decir que la exigencia ética comienza a partir del reconocimiento que el docente hace de su capacidad para producir espacios de logro y no de fracaso.

Este debate es producto de las bases en que están cimentadas las concepciones éticas del educar y el formar. Esta comprensión hacia el otro como la "mirada del sujeto educable", es una de las virtudes de este horizonte formativo. En consecuencia, anota el autor, que la educabilidad no puede verse como un agregado de la disciplina objeto de enseñanza, sino como una ética expresa, donde el docente se exige a través de la obligación por el otro. Se pregunta: ¿Qué es el otro, ese a quien sin haberlo acogido en otros espacios, en otros momentos, de repente llega a mis manos, ocupa una parte de mi vida, se posesiona frente a mis intenciones y se aleja del espacio ideal de formación cuando él mismo lo decide, ocasionando el desconcierto y la pesadumbre entre docente y estudiante? (Zambrano, 84. 85). Entonces, este reconocimiento juega un papel muy importante en relación con la constitución de un conjunto de principios éticos que deben ponerse en escena en los espacios formativos.

Justamente estas afirmaciones están relacionadas con los argumentos que este paradigma ha dado en defensa de la educabilidad del ser como horizonte de formación. Un proyecto así, forma por tanto un todo único con los propósitos de un estado respetuoso del derecho a la educación como su asunto primigenio: consiste en hacer real la educabilidad de sus ciudadanos, y, correlativamente, los deberes de ellos para con los valores esenciales de aquél. Con una fórmula sumaria puede representarse semejante propósito: educar para formar al ser inacabado, con un estado que maximice las expectativas materiales de los ciudadanos, con la correlativa expansión de las obligaciones públicas por satisfacerlas: es el horizonte moderno de un estado democrático que educa y forma; es el reconocimiento a la educación, entendida como la salvaguarda de la ética, como un medio para pensar la finalidad del ser, como entidad humana.

Charles Hadji, uno de los "jinetes de la pedagogía francesa", dice que la educación "se encuentra del lado de la ética, del lado de lo que parece digno de ser alcanzado por la persona. Ella debe proponerse un doble objeto. Facilitar la inserción del individuo como entidad social en el seno del grupo donde él aparentemente está llamado vivir Favorecer la emergencia de la persona con capacidad de juzgar el ser, y primera mente su ser (su figura actual) frente a los valores cuya universalidad es incontrastable (educación ética). En consecuencia, la educación tiene por finalidad salvaguardar la llama ética antes que proponer unas respuestas, hacer sentir la necesidad de cuestionarse, creado por sí mismo una actitud de cuestionamiento". Este ejercicio de educación ética construye un ser autónomo capaz de decidir como tal, como esencia de la formación, porque al hacerse autónomo, es capaz de poder ensanchar su mirada para aprender a comprender a los otros.

Este paradigma exige que los ideales del educar, como la probabilidad del volver sobre nosotros mismos, se concreten en contenidos pedagógicos y didácticos. Ellos deben ser el alimento cotidiano en la formación, y se dimensionan en el acto educativo, como la sustancialidad de pensar en el ser humano y en su devenir como especie inteligente, en su ontogénesis y filogénesis, en su ontología y en su metafísica, en su materialidad como

corporeidad, divisible, bajo la forma de espíritu y cuerpo: que el ser humano pueda escapar al estado de animalidad viene a constituir el fin último de la educación y la formación, proporcionándoles los medios para reflexionar sobre las condiciones prácticas y éticas de ellos, viene a ser en definitiva el objeto del Paradigma de las Ciencias de la educación francesa, este proyecto se materializa a través de la pedagogía y la didáctica como niveles de constitución de esa identidad formativa, que exige diversos niveles de interpretación del acto educativo, en la consideración de sus necesidades, valores y objetivos que encarna, que forman parte de sus rasgos más sobresalientes.

Hay que decir que el puro procedimentalismo o los dispositivos pedagógicos y didácticos no pueden dar cuenta de una evaluación acerca de cuestiones relativas a la formación integral, que tiene que ver con la totalidad del ser. Sobre todo si tenemos en cuenta que los valores que encarna este paradigma son los que determinan el pensar la pedagogía y la didáctica como discursos que justifiquen a aquella, porque son parientes constitutivas de esa concepción.

Esto un acto "de exhortación", en cuanto advierte todo aquello, que en efecto "no debe hacerse" por el docente. En este caso, como lo señala Develay, otro pedagogo francés contemporáneo, la didáctica estaría produciendo una especie de didacta inspector, que tendría el encargo de advertir a las futuras generaciones de profesores el qué y el cómo debe hacerse. A la par en que esto sucede, otra figura emerge; se trata entonces, del didacta formador, que esclarecería, a través del discurso del investigador, algunas prácticas nuevas que él mismo desearía contrastar en el terreno.

En este sentido, la relación entre fundamentos y contextualización se beneficia cuando piensa en la formación, lo cual es inseparable en este paradigma; y son estas texturas éticas las que configuran a su vez al ser humano con capacidad de autonomía. La propuesta contextualizada del paradigma francés tiene su valor en la "otredad", como la explicación por el otro. Entonces, la educación y la formación tendrían que permitir dos cosas que están

directamente relacionadas con el valor de la autonomía: saber vivir con uno mismo, siendo consciente de nuestras limitadas capacidades y forjarnos, a partir de ahí, un proyecto viable: de saber vivir con los demás, donde el respeto sea un reconocimiento solidario y responsable hacia los otros, en fin, es la formación como la finalidad última de la educación. Aquí, la formación como socialización ya no aparece como un lugar extendido, universal, único, genérico, sino más bien como un universo abierto donde cada uno pueda tener su lugar y, en relación simétrica con el otro, construir y forjar su historia.

1.2.1.3 PARADIGMA ALEMÁN DE LA FORMACIÓN O EL SER EN LA CULTURA

En este ejercicio de abordar aquellos insumos teóricos correspondientes a la educación, la formación y la pedagogía, se aborda el Paradigma Alemán, fundamentado en la Ciencia de la educación. Christoph Wulf, uno de sus máximos representantes señala que tres tendencias determinan su actual enfoque primordialmente: la Pedagogía filosófica, la Ciencia de la educación empírica y la Ciencia de la educación crítica; entonces, cada una de ellas ha desarrollado sus propios interrogantes con diferentes métodos y procedimientos en su relación con la praxis pedagógica. Así, en el marco de la Pedagogía • filosófica se ha reconocido la evolución histórica de la educación destacando su importancia para la comprensión de la realidad educativa, como también acentuando la "autonomía relativa" de la educación y de la Ciencia de la educación, frente a los "poderes sociales". Así, se concibió la educación, como proceso de interacción entre un adulto y un hombre joven; y la Pedagogía filosófica se comprendía a sí misma como la teoría de la educación para la educación.

Al otro lado de esta pedagogía, la Ciencia de la educación empírica trató de resaltar la importancia del empirismo: sólo a través de él era posible diferenciar entre lo que se halla en los campos de la educación y lo que debería haber en ellos. Esta diferenciación anota Wulf, era necesaria para poder reconocer las insuficiencias de la praxis educativa. En este proceso de constitución se desarrolló poco a poco aquella ciencia, con una orientación del ideal de la

ciencia positivista frente a la orientación de las normas del racionalismo crítico, cuya doctrina orienta actualmente la mayoría de los estudios empíricos.

La Ciencia de la educación crítica, se desarrolló luego de la asimilación de la Teoría Crítica: con ella se acentúa el carácter social de la educación y de la Ciencia de la educación, a través del debate científico promovido y desarrollado en Alemania cifrando su comprometimiento con los objetivos de esta teoría. Según lo anterior, de lo que se trata es del aporte que el sector educativo pueda brindar a la instrucción y emancipación del hombre; por ello, un requisito para que los procesos de emancipación de la educación puedan realizarse, es el análisis crítico-ideológico de los contextos sociales, dentro de los cuales se halla la educación.

Este paradigma resalta que la indicación de contextos existentes entre cada una de las tendencias anotadas y las amplias posiciones teórico-científicas tiene además la siguiente función: aclarar que la diferenciación entre las posiciones presentadas ya no constituye un sistema estructural formal, sino que la diferenciación se realiza con base en criterios, tal como lo sugiere el concepto de paradigma, desarrollado por Kuhn, entendiéndolo como un conjunto de elementos, que es común a los miembros de una comunidad científica. A esta pertenece la unidad de la comprensión de la ciencia, de la sociedad y del mundo, pero también la armonía en las normas y los contenidos de los conceptos metodológicos, así como los procedimientos e instrumentos del trabajo científico. Con la ayuda del concepto de paradigma es posible resaltar y aclarar los sistemas más importantes de referencia y las reglas científicas en su antinomia. En esta medida, el concepto apoya el propósito de este trabajo, que consiste en socializar los diversos paradigmas de la formación pertinentes, para pensar la construcción de los procesos curriculares, donde el concepto de paradigma tiene un significativo valor heurístico.

A continuación se explicarán unos términos con los cuales el paradigma alemán se promueve: Un primer término es el de enculturación como proceso básico de la existencia

humana, cuyo fundamento es la cultura en la cual vive cada ser humano. Bajo esta concepción, la sociedad es considerada como un logro cultural específico del hombre para organizarse a sí mismo y a su grupo. Loch, otro pedagogo alemán define: "El aprendizaje de la cultura como el objeto propio y total de la pedagogía, y para denominarlo adoptamos el término enculturación, que proviene de la antropología cultural". Para él, la cultura como forma de vida del ser humano, es el concepto clave para entender la formación, en cuanto aquella contiene todas las estructuras mediante cuyo uso y animación el hombre realiza su vida, los sistemas de símbolos y formas de expresión, instituciones, prácticas, proyectos de vida, metas y esperanzas: todas estas estructuras transmitidas o creadas por el hombre para el hombre conforman en su conjunto la cultura como el medio globalizante en el cual el hombre realiza su vida, y que debe ser aprendido en una medida mínima por todo ser humano con la ayuda de la educación, si quiere ser hombre.

Debe señalarse que el significado pedagógico específico de la cultura es visto en el hecho de que la educación se mueve en medio de ella -que fue y es a su vez un logro cultural de las diferentes agrupaciones humanas-, que la cultura, y por lo tanto la educación, deben ser aprendidas, sostiene este paradigma. Loch afirma en relación con esta definición, que en ella se ha puesto en primer plano el aspecto de la cultura relacionado con el logro normativo y directivo de la acción: aquí se abre también su dimensión pedagógica, como importancia fundamental para el desarrollo del individuo humano; es decir, en la perspectiva pedagoga, aparece como el vehículo que permite que el niño o niña recién nacidos puedan desarrollarse como seres humanos adultos. En la misma perspectiva, su entendimiento específicamente pedagógico no considera que el ser humano está ya presente en ella, sino que se encuentra en el camino hacia ella, en su aprendizaje, que crece en ella y es formado por ella. En este proceso de aprendizaje de enculturación el individuo crece dentro de un sistema cultural típico, dispuesto para él por la cultura existente o una de las subculturas, convirtiéndolo -en el marco de esta formación- en su portador.

En relación con este primer concepto fundamental en el entendimiento de la educación y la formación, como es la enculturación, se establece que:

1. La enculturación como proceso básico de aprendizaje al cual está expuesto todo ser humano en toda sociedad, vuelve al individuo capaz de actuar, de comportarse de acuerdo a las normas del grupo, vivir en conformidad con los contenidos y reglas de esa sociedad.
2. La enculturación se da en instituciones creadas especialmente por las diferentes sociedades: por ejemplo, el idioma, la religión, etc. Entonces, la educación puede ser considerada en este paradigma como la intención básica de las sociedades para reproducirse a sí mismas y a su cultura y de volver a esta permanentemente, es decir, asegurada a través de las generaciones.
3. De la enculturación hace parte la creación de organizaciones especiales, como la familia, la escuela, en las cuales la generación joven es introducida a áreas especiales de la cultura y comprometida con ella en los procesos de aprendizajes; es por ello que los procesos de enculturación tienen un alcance profundo en la vida cotidiana.
4. Este entendimiento de la enculturación se basa en una antropología implícita. El ser humano y el mundo no son considerados como algo opuesto y concreto, sino como una unidad dialéctica.
5. Desde esta concepción se habla de una "diferencia antropológica" entre jóvenes, adolescentes y adultos: nivelarla o eliminarla es la tarea principal del proceso de enculturación y de otros procesos.
6. Hay otra "diferencia social", que se basa en el hecho de que las exigencias culturales difieren según los grupos humanos o capas sociales: estas diferencias producen procesos de enculturación diferentes y tienen más que nada un origen social.
7. Por último, en este término se pueden explicar sobre todo los procesos pedagógicamente relevantes en el nivel macro-social.

Otra gran contribución científica de este paradigma, son los conceptos de aprendizaje social como *interacción pedagógica y aprendizaje*, ya que a mediados de los años 60 del siglo pasado, se inició un debate en el cual la dimensión de la escuela y de la enseñanza se convierte en aprendizaje "social" al lado del aprendizaje de lo que era la "materia". El predecesor de este concepto es Roth (1971), quien con sus estudios de antropología pedagógica, hizo fecundo para la investigación pedagógica estos conceptos. Según él, los fenómenos del aprendizaje social se pueden observar primariamente en la escuela, es decir en una forma de organización en la cual la enseñanza y el aprendizaje son "institucionalizados".

El término que caracteriza este fenómeno permite una doble interpretación desde el punto de vista formal. En el sentido del contenido se puede acentuar lo "social". Esto significaría fortalecer el aprendizaje "social", aparte del aprendizaje del contenido técnico de las materias; por ejemplo ampliar las materias de ciencias sociales o relacionar en todas las materias de las exigencias técnicas con las exigencias sociales o los intereses y necesidades de los estudiantes, donde igualmente se puede acentuar el "aprendizaje". Actualmente se pueden distinguir cuatro direcciones en la conceptualización de este término:

1. El aprendizaje social como "integración social".
2. El aprendizaje social como "aprendizaje sin miedo".
3. El aprendizaje social como "educación social".
4. El aprendizaje social como "interacción social".

En relación con el aprendizaje social como integración social, este se deduce del postulado de la igualdad de oportunidades. Entonces tenemos, que sus objetivos se ubican por lo tanto en el nivel social. En el marco de este entendimiento básico se inscriben las siguientes opiniones de pedagogos alemanes: el aprendizaje social como aprendizaje político (Keim: 1973); el

aprendizaje social como aprendizaje estratégico (Roll: 1974) y el aprendizaje social como educación emancipatoria (Frohn: 1973, citados por Kuper, Wolfan (1993).

La segunda dirección del término de "aprendizaje social" como aprendizaje sin miedo, Keim, señala que es justificado teóricamente con el psicoanálisis de Freud, los valores y normas de la Ilustración. La doble meta del aprendizaje social. Entendido de este modo es la orientación de la individualidad del estudiante en sus necesidades inmediatas y la reducción de represiones y obligaciones adicionales.

El "aprendizaje social" como educación social es la, tercera dirección donde existen enfoques de la teoría del aprendizaje, como también de la teoría de los roles y de la interacción, que se unen con conceptos funcionales y emancipatorios. Por su thelos, esta forma de entendimiento está orientada hacia el estudiante, la situación y la organización, y se refiere a la acción y al comportamiento. Es por ello, que los fundamentos antropológicos y ético-sociales son considerados más importantes que los fundamentos sociales y políticos. Desde la cuarta dirección, el entendimiento del "aprendizaje social" como interacción social se determina por la interacción simbólica y por la discusión consiguiente sobre las normas y valores en el sentido de los conceptos de la idealidad de: la escuela y la enseñanza en el juego combinado entre el aprendizaje técnico y el social. Por tal razón, esta comprensión social apunta sobre todo hacia el nivel de la situación y la acción reflexionadas. Lo anterior en razón de que en nuestras sociedades la escuela y la enseñanza deben ser consideradas como cuerpos reales para toda clase de aprendizajes, relacionados con los fines superiores de la formación en el contexto de la experiencia y la reflexión social.

Pasando a la gran segunda contribución científica del paradigma alemán, es decir, al concepto de "aprendizaje", su importancia es indiscutible, diferenciar su accionar de los conceptos de enculturación, socialización y educación en otros casos, donde el "aprendizaje" es declarado como proceso básico de los procesos señalados. Pero, para el "aprendizaje social"

el "aprendizaje" cumple una función central en lo que se trata de los contenidos sociales, que desde una observación pedagógica del aprendizaje fijará prioritariamente los valores y normas, las actitudes y expectativas, necesidades e intereses, roles y reglas en los procesos que se realizan en base a o con estos contenidos sociales, en los cuales ellos son vehiculados de maneras diversas.

En este contexto, interesa particularmente a este paradigma discernir cuáles son los contenidos sociales que el individuo aprende y cómo los adquiere o los transforma en su persona; es por ello que el aprendizaje puede ser entendido como una "organización interna". Ello obliga, a definir el contenido si se desea trabajar racionalmente y con éxito. Dos metas importantes del aprendizaje son:

1. Con el aprendizaje se puede explicar la adquisición de conocimientos y habilidades que se obtienen en los procesos de enculturación, socialización y educación, así como en el proceso del aprendizaje social.
2. Con el proceso de aprendizaje se induce un rendimiento o un centro de él, en la medida en que los conocimientos y habilidades, metas determinadas y preestablecidas del aquel, son aplicadas o mejoradas intencionalmente. Por lo tanto, de acuerdo con lo anterior, sus procesos deben producir resultados, es decir ampliar o mejorar conocimientos y habilidades.

Por ello, este paradigma señala, que si se da un paso más, el aprendizaje puede ser caracterizado como un proceso psicológico, en el cual las habilidades y conocimientos, así como el rendimiento cambian cuando la persona que aprende hace nuevas experiencias. Es así, que mediante experiencias dirigidas se pueden orientar o mejorar, es decir, acelerar y liberar de errores toda clase de conocimientos, habilidades y rendimientos. Sin embargo, se puede también producir un empeoramiento de estos factores. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es considerado como una modificación del "comportamiento respuesta" de un sujeto con respecto a ciertos eventos exteriores.



Así, los cambios de comportamiento deben ser relativamente duraderos, observables y predecibles, y no deben poder explicarse con procesos de crecimiento o maduración con tendencias de modificación del comportamiento debido al cansancio o influencia de drogas, es decir, el aprendizaje se entiende como una modificación predecible del comportamiento, de la respuesta de los sujetos sobre determinadas condiciones de estímulo. Zdarzil (1972), define el aprendizaje como la adquisición de habilidades motrices (caminar, escribir a máquina, etc.) y la adquisición de logros cognitivos y lingüísticos (conocimientos, comprensión, etc.), así como también la adopción de actitudes emocionales, motivaciones, valores y patrones. El denominador común de todos estos procesos de aprendizaje es el hecho de que se trata siempre de la gestación o modificación de comportamientos, es decir la modificación del repertorio de comportamientos del individuo.

Con la anterior definición resulta evidente que se pueden adquirir habilidades en diferentes niveles de acción, por ejemplo en niveles "internos" que definen la estructura de la personalidad de un ser humano. Es desde este concepto-modelo desarrollado en la psicología, como puede explicarse que los procesos de aprendizaje se realizan en un nivel cognitivo, emocional, senso-motriz y motivacional, y que este proceso "interno" se refleja en uno externo, es decir en una forma de comportamiento.

Con base en todo lo anterior se presentan las siguientes conclusiones:

El aprendizaje debe ser considerado como término central de la pedagogía.

En el contexto de lo planteado, el aprendizaje se le considera como un "proceso interno" que se desarrolla dentro del sujeto. Adquiere su forma de fenómeno humano saliendo hacia fuera, es decir, mostrándose en el comportamiento y la acción, por ejemplo en los gestos, el idioma, las habilidades artísticas, es decir, en conocimientos y habilidades. En este sentido, el aprendizaje siempre tiene dos lados: uno interno y otro externo, que se encuentran en una relación de interdependencia.

Desde este punto de vista los seres humanos aprenden durante toda su vida.

El término de aprendizaje que puede ser entendido por un lado como un proceso behaviorista, positivista y materialista, provocado y dirigido por condiciones externas: es el enfoque mecanicista del estar en el mundo del ser humano. Por otro, se puede reconocer una posición humanista y hermenéutica, según la cual el aprendizaje es entendido como un proceso de estructuración y organización intrapersonal que se expresa también interpersonalmente, es decir, social y culturalmente, y se deja influenciar a su vez por estos procesos: aquí el ser humano es considerado como constructor de la realidad y se expresa como buscador de significados y cosas en la historia, en el presente y en el futuro.

La crisis de la modernidad, que había tenido sus antecedentes durante el siglo XX en la crítica a la categoría de "formación" desde la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt y en la Ciencia de la Educación Crítica, llega al terreno de lo educativo y por su intermedio a las teorías pedagógicas, didácticas y curriculares de la segunda mitad de ese siglo como apoyo a la constitución de este paradigma. Él constituye una respuesta diferente a la crisis de lo educativo-formativo contemporáneo, donde se asume la postura de la palabra Bildung, que evoca la forma interna, espiritual del hombre, su imagen, de modo que bajo esta connotación la "formación" es siempre formación humana.

Cuando en la lengua alemana se habla de "formación" se refiere a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética, que se derrama armónicamente sobre la sensibilidad y el carácter. Los planteamientos de este postulado constituyen un conjunto de interpretaciones sistemáticas, en el intento más audaz de los pensadores contemporáneos alemanes críticos por fundamentar una nueva concepción del educar, el aprender, el enseñar, en últimas, el formar y, de sus relaciones entre sí, sustanciales para la promoción de una formación más humana, sea cual sea el carácter y el nivel que se pretenda desarrollar.

El propósito de este horizonte consiste en fundamentar una idea de formación desde la tradición filosófico-pedagógica alemana, pasando de la forma a la imagen para pensar lo humano, donde la idea de la Bildung traduce entonces, el esfuerzo por asegurar en el espíritu del hombre su "forma" razonante, reflexiva, humanizante, en un esfuerzo por acceder a la autonomía del juicio, pero también, esta forma, está representada por la sensibilidad, por la posibilidad de sentir afecto, asombro, placer; de sentir, con el servicio de la razón, adhesión por lo bueno, por lo bello, por lo cierto, pero también, teniendo la posibilidad de pensar aquello que llamamos intuición, fantasía, imaginación, corazonada: la sensibilidad, como lo recuerda Norbey Ospina en el Seminario Internacional "Encuentros Transculturales", propiciado por la Universidad de Antioquía, Colombia (1999).

En efecto, este paradigma precisa darle contenido ético-racional, muy humano, a los imperativos del formar para superarlo, que podrían considerarse debilidades en sus planteamientos frente a otros paradigmas, a saber: una formación, que aunque asumida como tal, sacrifica el ser por el hacer y lo que todo ello implica, como se denota en el paradigma anglosajón.

De lo anteriormente expuesto, hay que decir, que para la formación es consustancial el fundamento del ser en la cultura. En esta visión, la formación es aquel fenómeno en el cual - por experiencia propia o la comprensión de otras personas- interiorizamos de manera inmediata la verdad de un momento objetivo (material) y subjetivo (formal), donde la formación es la apertura de una realidad material e intelectual para un ser humano -este es el aspecto objetivo o material; pero esto significa también: la apertura de él para esta que es su realidad-, este es el aspecto subjetivo o formal tanto en el sentido "funcional" como en el sentido "metodológico", anota Klafki, uno de los pensadores más influyentes del pensamiento educativo-formativo alemán. La conjunción de lo racional con lo emocional para entender la formación, es clave en los procesos educativos. De ahí, porqué el paradigma alemán sugiere estos dos aspectos, a fin de garantizar que ella haga parte del ser humano. Este proceso

permite debatir la problemática social hacia la búsqueda de la autonomía como condición de la formación.

Estos planteamientos han generado un debate sin precedentes en el campo de la educación y la formación que se inicia en Alemania y se extiende a Europa y otras latitudes del mundo occidental, por sus implicaciones para la estructuración o reestructuración institucional de la formación como un asunto primordial de las sociedades y de la humanidad en general, en el marco de una tendencia globalizadora que exige radicales reformas internas en el sistema educativo de las naciones. De todas las contribuciones científicas conceptuales del paradigma alemán, el de la Bildung viene a introducirnos en el proyecto ético, el cual se expresa en educar y formar al ser en la cultura como su condición para configurar lo humano, siendo lo sustantivo la "conformación, configuración, formación desde sí y para sí, desde el otro y con el otro", en palabras de García.

Cabe anotar que desde esta tradición se desprenden para la educación elementos que hacen de ella un cuestionamiento: *¿Cómo educamos al ser en la cultura, como lo más representativo de todo propósito formativo?* Esta tradición es parte de una historia y cultura con una concepción de hombre y mujer, de humanidad, de solidaridad, que entran en crisis cuando se les sopesa con los patrones en conflicto con otras tradiciones en diferentes contextos de desarrollo y momentos de la historia. Sin embargo, esta tradición presente en el paradigma alemán de la formación, sostiene que todo hecho educativo-formativo es y debe ser observado como fenómeno cultural.

En este marco, una sociedad aspira a determinar un espectro de necesidades, confiriéndoles además un orden jerárquico a las mismas, como es el caso de la formación como artefacto socio-cultural para el individuo, con unos valores propios de la tradición humanista: tolerancia, autonomía del individuo, solidaridad, libertad, que como valores se hacen necesario para la cohesión de aquella. Entonces tenemos, que el sentido de este paradigma es promover

un amplio marco conceptual que desde él se pueda inferir y proponer para el caso colombiano, como parece evidente, por el lugar que ocupa el sentido de la "formación" en las leyes educativas un pensamiento pedagógico contemporáneo, como una necesidad imprescindible, para la reconstrucción crítica del concepto, que permita:

- Una aproximación fiel al paradigma y autores clásicos de este pensamiento, tan poco conocidos y debatidos en los centros de formación.
- Precisar su estructura, categorías principales y proyecciones potenciales.
- Exponer el sentido y alcance de los debates que él ha suscitado, las derivaciones para el debate ético y político de la educación y la formación en el nuevo milenio.
- Comprender sus giros y lograr marcos de confrontación conceptual adecuada con las corrientes y tendencias latinoamericanas, sin pretender desdibujar ni descalificar las premisas ni los alcances reales de sus planteamientos.

Este proceso de reconstrucción de conceptos y concepciones permitirá, evitar teorizar y conceptualizar sin una fundamentación adecuada, para proponer modelos alternativos educativos y formativos para nuestras sociedades. Una pregunta final: ¿para qué un paradigma de la formación? Se responde, señalando que por intermedio de su recreación crítica, la educación y la formación ofrecen elementos explicativos, analíticos y normativos, que posibilitan reorientar los procesos pedagógicos, didácticos y curriculares para la construcción de una sociedad más humana.

1.2.1.4 PARADIGMA ANGLOSAJÓN DE LA FORMACIÓN: EL ENFOQUE FUNCIONALISTA Y TECNOLÓGICO EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Una visión histórica del currículo muestra cómo la economía de la educación se fue gestando en el siglo XX en la reflexión educativa norteamericana. La educación fue percibida como una inversión, y se la juzgó con las reglas del capital. Según ellas el resultado del trabajo escolar, es un bien que cada uno porta y está representado por el capital que se invirtió en él. Aunque la transformación de la escuela norteamericana a finales del siglo XIX y principios del XX estuvo signada por un debate que tenía un fuerte sesgo económico, la economía de la educación como campo de conocimiento se integra hasta los años 50 de este siglo.

De esta manera, los argumentos que se esgrimieron entre 1840 y 1890 para reformar la escuela pública norteamericana se vincularon a una perspectiva económica de la educación. Se la consideró como una inversión, se buscó que fuese un acto eficiente en la formación de ciertos comportamientos definidos. Para ello se trató de redefinir los contenidos de la enseñanza a fin de seleccionar aquellos necesarios para obtener un empleo.

Así, se fueron conformando prácticas educativas, buscando cambiar la mentalidad de los docentes, se exigió que atendieran más comportamientos que a contenidos, orientados por lo útil. Se cimentó una nueva concepción pedagógica, que apoyándose en elementos propios del discurso de la ciencia lograrse que los maestros asumieran uniformidad frente a ella, para que los estudiantes mostraran ciertas características para el ingreso a una institución como ciertos resultados del rendimiento escolar. Se crearon una serie de instrumentos técnicos que posibilitaban la realización de la noción de "estándares de rendimiento", que pronto se transformó en el concepto de objetivos conductuales, el uso de la teoría del test en el salón de clases, la construcción de programas unívocos para todos.

Emergieron, los que serían los primeros textos de la concepción curricular norteamericana: *The Child and the Curriculum (1906)* de John Dewey, *The Curriculum (1918)* de Franklin Bobbit, La declaración general del comité de curriculum (1926) firmada por Kilpatrick, Bobbit y otros. Son textos en los que se inicia la estructuración del campo del currículo y la conformación de las técnicas de elaboración del programa escolar. Este campo se formó estrechamente vinculado a concepciones provenientes de la economía de la educación, administración científica del trabajo y el pragmatismo. El currículo devino en un ámbito técnico que orienta la construcción de planes y programas de estudio. Fue visto como una serie de pasos metodológicos para la implementación de tales instrumentos. Se perdió de vista que *su dinámica se vincula al contexto social de donde emergió.*

La articulación economía y currículo aparece como una restitución histórica de algo que la propia evolución de este campo de conocimiento hizo de sí mismo. La teoría del currículo asume así una serie de valoraciones y concepciones, en este caso económicas, que van más allá de sus técnicas, pero que se encuentran implícitas en ellas, tales como el diagnóstico de necesidades, perfil del egresado, objetivos generales, etcétera.

Esta historia curricular está emparentada con un enfoque abiertamente funcionalista que suele emplearse para construir una pedagogía de la formación de los enseñantes, deductivamente a partir de un análisis de funciones de la escuela en la sociedad. Esta hipótesis se dedica al problema técnico: la búsqueda de una optimización del funcionamiento de la escuela en términos de rendimiento y de eficiencia, donde aparece la racionalización de los actos educativos tratados en términos de economía y administración, donde a la escuela se le considera como una organización empresarial: ella, debe organizarse para mejorar continuamente costos y rendimientos bajo los criterios de eficacia y rentabilidad. Desde estos presupuestos la gestión económica de un país aparece tributaria de su sistema de enseñanza y particularmente del tipo de formación para los enseñantes.

Frente a este estado de cosas, la pedagogía por objetivos del siglo pasado traduce en el currículo los mandatos imperiales de la economía en lo formativo. A la Institución Educativa que ponga en marcha su proyecto de formación bajo estos términos, se le impone de manera manifiesta la identificación de metas y objetivos en relación con las finalidades que las ordenan, su jerarquización y determinación de las estrategias para alcanzarlas. A lo anterior hay que agregar, cómo está presente en los objetivos, metas, propósitos un enfoque funcionalista-tecnológico, donde las técnicas y las nuevas tecnologías después de su entrada en el campo de la pedagogía, alteran su dramaturgia, suscitan apasionamientos y miedos según el poder y la riqueza de sus recursos, que podemos designar como *inimaginables*.

Con ello, se amenaza a la pedagogía tradicional en sus postulados y hábitos más enraizados, donde las nuevas tecnologías funcionan como catalizadores eficaces. En los lugares de formación esta función se ejerce en el nivel del acto de la enseñanza, que es el objetivo del enseñar. Las ambigüedades de las tecnologías avanzadas se han puesto frecuentemente en evidencia, debido a que asocian un máximo de contratiempos con un máximo de libertad, su adopción concretiza e intensifica el proceso pedagógico, el cual se debate entre lo instrumental y lo dramático, así:

Un material costoso, que exige cuidados de mantenimiento y de ajuste, pero que da el poder de captar a nuestro gusto todo tipo de información, imágenes, situaciones; para amplificarlas, reproducirlas, fijarlas o realizar acercamientos.

Una tecnología reductora y selectiva en los usos demostrativos y racionalizadores, pero que puede, por el contrario, abrirse ampliamente a un proceso exploratorio, para asociar lo imaginario con la realidad. Se trata, de una concepción instrumental que pretende modernizar las condiciones de los aprendizajes y aumentar el rendimiento, para dar lugar a una concepción operativa que integre lo audiovisual en el proceso de formación, y de hecho en una herramienta de análisis con diversas finalidades.

1.2.2 TEORÍAS CURRICULARES

La historia de la teorización curricular está marcada por una progresión a través de distintos paradigmas de pensamiento. El catalizador para los cambios de paradigmas en la teoría curricular es la disonancia entre la teoría y la realidad. Ellos cambian cuando hay un agotamiento de los marcos conceptuales, es decir, cuando la teoría enfrenta un problema generado desde adentro de un paradigma. Por eso, se hace necesario que permanentemente se construyan teorías, que es un trabajo nunca terminado. Hacer teoría como la curricular tiene, por tanto, que abordar la cultura, el contexto, los sujetos y sus condiciones como fundamentos para su construcción.

Esto implica concebir la teoría curricular como una aplicación de la formación, generada para poder pensarla. Se tiene entonces, que dar paso a ideas movilizadoras de una sociedad, como un conjunto de prácticas históricas en permanente transformación. Una explicación genealógica de la teoría curricular no termina aquí, pero es suficiente para ver cómo el proceso de formación es una sucesión de orden, caos, incertidumbre a través de un dominio de posibilidades limitadas. Esta sucesión ofrece una genealogía del carácter distintivo de la teoría curricular contemporánea, con preocupaciones dominantes por el discurso y la practicidad al interior de una comunidad educativa interpretativa y transformadora.

Se pasa a abordar aquel conjunto de teorías curriculares de la Modernidad y la Postmodernidad, que se caracterizan más por el predominio de la razón instrumental, la estandarización, la regulación de clases, razas, diferencias de género a través de formas rígidas de evaluación, clasificación y seguimiento; y las otras, con la característica de un currículo emergente de la nueva cultura postmoderna (Giroux, 1994) que privilegia la pluralidad, la diferencia y sobre todo los discursos múltiples.

1.2.1.2.1 TEORÍA TÉCNICA O LA RACIONALIDAD INSTRUMENTAL EN LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR

Los modelos teóricos del currículo de la Modernidad se preocupan por racionalizar al máximo sus fundamentos, descansando las bases científicas de la teoría curricular fuera de la pedagogía, para hacerlo en la filosofía, psicología, economía y la antropología. El modelo tecnológico de producción por antonomasia diferenció entre bases y fundamentos del currículo; las bases estaban referidas a las condiciones económicas, sociales, políticas, culturales; y los fundamentos, influenciados por aquellas, se limitarían a lo psicológico, sociológico, antropológico y pedagógico. Un poco de lo que se trataba era trasladar las técnicas de la empresa a la escuela; donde el profesor funciona como un operario, al estilo de Taylor "dos manos que trabajan".

La teoría curricular postmoderna de talante neoconservador recibe influencia de esta tendencia cuando busca trasladar la lógica del mercado a la escuela. Es por ello que toda una teoría neoconservadora se esconde bajo los términos de escuelas ejemplares y eficaces, cuando en realidad responden a resultados alternados, manipulados, con complicidad externa o sin ella, constituyendo la base de acciones innovadoras de optimización en su rendimiento académico. Lo que está detrás de sus planteamientos es toda la herencia que propició la teoría curricular como proceso tecnológico de producción (Tyler, 1971).

La primera mitad del siglo XX en el panorama histórico del currículo pertenece a la "Teoría Técnica" del mundo anglosajón. Cuanto más conocemos de la economía norteamericana en este período -y aquí la historia industrial aporta elementos fundamentales-, más se acrecienta la importancia de los procesos industriales en su influencia sobre los educativos. Con las lógicas oscilaciones de un tramo histórico marcado internacionalmente por el auge de la industria, estas décadas históricas, son de crecimiento y modernización económica desde muy distintas fuentes (comenzando por la industria, atenta a las novedades que traía la revolución



tecnológica y espacial), lo que se refleja, de un modo muy expresivo, en las exigencias que se le hace al sistema educativo norteamericano en términos de eficiencia y eficacia para la productividad. En definitiva, se deduce que moderados, pero persistentes procesos de crecimiento y modernización es quizá lo más característico de la evolución económica norteamericana.

De ahí, también las tensiones políticas y sociales frente al sistema educativo de los Estados Unidos de Norteamérica que se dan en la década de los 50, testigo de cambios que se le exigen, como antesala del dominio militar espacial frente a la Unión Soviética. Pues bien, este sistema tiene que aparejar ese desfase entre crecimiento y modernización, mediante una política agresiva hacia la carrera armamentista y espacial, en el orden interior y exterior, característica de esa economía. En todo caso, la organización económica adoptada permitió aprovechar esas tensiones en aras de elevar su calidad. Dicho en otros términos: el conjunto de medidas adoptadas formó un todo complejo e inextricable, pero que respondía, con algunos excesos más propios del pragmatismo y el utilitarismo de la racionalidad técnico-económica norteamericana, a la lógica de una estrategia que tiene su origen, y hasta su norte, en la defensa de los intereses de esa sociedad.

En este sentido, pueden resumirse bajo tres aspectos las principales tensiones que laten en esta "racionalidad técnica" de la primera mitad del siglo XX. La primera en el tiempo, y quizá la más envolvente también, condiciona la toma de posición con respecto a las otras dos tensiones, es la que afecta la política exterior, que se desenvuelve entre el avance hegemónico como potencia por parte de los Estados Unidos y la superación a la Unión Soviética en lo espacial. Tensión que se salda, merced a la exigencia de revisión de las políticas de enseñanza en los niveles de primaria y bachillerato, a favor de exigir a las ciencias exactas y naturales una respuesta frente a lo que los jóvenes norteamericanos pudiesen estudiar en el paso siguiente; solución que suponía un estímulo a las potencialidades cognitivas de los estudiantes con clara predisposición a las matemáticas y la física.

La segunda tensión afecta más directamente el interior del sistema educativo, y es la que contrapone las soluciones de la industria, en forma de un conductismo intervencionista en los fundamentos organizativos del sistema escolar, que persigue imponer una política de calidad sobre la base recelosa de la productividad, la eficiencia y la eficacia para que el sistema responda a la primera tensión.

La tercera tensión, subsidiaria de la anterior es una respuesta al inmovilismo del sistema de formación de técnicos en el arte del diseño y organización del sistema escolar, como reflejo de poderosos intereses estatales. Estas reformas no se planteaban tanto para alargar la mano del Estado en la escuela (aunque el cumplimiento de sus funciones modernas también requiere de más medios presupuestarios), las directrices de la "escuela-empresa" con sus respectivos movimientos organizacionales, creando un marco institucional propicio para que ella actuase en la medida con las exigencias de la industria.

Estas tres tensiones latentes en la política educativa y económica, no están en ningún modo inconexas: los defensores de una política agresiva educativa ligada a las políticas macro del Estado impulsan una serie de reformas para la modernización del sistema educativo. Frente a todo lo anterior, quizá cabe preguntarse, llegados a este punto, ¿qué se entiende por racionalidad técnica?, término que aparece como un resumen de la orientación económica y educativa del período; o, para ser más preciso, ¿qué se entiende en relación con la educación? La racionalidad técnica, en términos generales, es aquel conjunto de medidas económicas encaminadas a encauzar las energías de la industria y la tecnología mediante el apoyo del sistema educativo en el sentido más conveniente a los intereses de la sociedad norteamericana. Los componentes básicos de este ideario, están perfilados en dos representantes como son F. Bobbit y R. Tyler, de quienes podemos sintetizar su impronta en los siguientes puntos esenciales, primero, la conquista de la escuela por parte del sector industrial, afianzando su impronta organizacional; segundo, el afianzamiento de aquellos contenidos curriculares clave para el desenvolvimiento de la industria y de los intereses de la política exterior espacial y tercero, la reivindicación del sector educativo primario y secundario.

Son estos precursores de la racionalidad técnica o de la teoría técnica curricular, los que atendiendo el llamado de la sociedad norteamericana, ponen al día el conocimiento educativo formativo-curricular-organizacional en esta primera década del siglo XX. Ellos, gozan de un común denominador: conocen el sistema industrial, son capaces de interpretar con agudeza la realidad de su época y proponer, con gran frecuencia a contrapelo del propio sistema educativo, soluciones juiciosas a los problemas planteados en él, como objeto de su atención.

Es cierto que realizan en términos de educación comparada, una aportación científica propia y original, engarzando puntualmente sus apreciaciones con las corrientes de pensamiento. Ampliar las miras interpretativas de la economía y de la educación, abriéndose y contactándose con el pensamiento de la época es el aporte de la racionalidad de la teoría técnica en los procesos de construcción curricular, donde se resume la contribución principal de estos dos representantes de la Teoría Técnica Curricular norteamericana.

Bien puede afirmarse, en este sentido, que la principal preocupación subyacente de Bobbit y Tyler, más allá de sus concretas fijaciones en ciertos problemas, fue, la de explorar la capacidad de desarrollo de la industria y el sistema educativo, que ellos, buenos conocedores de la literatura económica y educativa de su tiempo, sentían que era necesario que estos dos sistemas, se conjugasen como desafío de los Estados Unidos como potencia industrial. Por ello, se esfuerzan en describir el Funcionamiento del proceso formativo en relación con el productivo, planteando alternativas globales a esta comunión, criticando con decisión los descuidos del sistema educativo, proponiendo reformas sensatas en distintos órdenes. Sorprende, desde la perspectiva actual, cómo para el caso colombiano, el sistema educativo ha estado fuertemente impregnado de esta teoría y del paradigma anglosajón de la formación.

Aquello, que fue fruto, ante todo, de un rigor científico, -para nuestro caso es calco- en donde las contingencias políticas derrumban en buena medida reformas estructurales del sistema educativo, aunque de su insistencia surjan algunos resultados y sobre todo, la

conciencia de la necesidad de mirar otros horizontes acorde con nuevas problemáticas. En resumidas cuentas, para esta teoría, más que razón de un grupo de intelectuales, se apela a una "razón de estado" que espolea la institucionalización de aquellos contenidos pertinentes, en consonancia con la necesidad de la reforma del sistema educativo norteamericano en la primera mitad del siglo XX. Desde estas teorías hay un intento por articular la relación que, de los estudios sobre la racionalidad instrumental llevan el lenguaje y la acción de la Teoría Técnica Curricular en los procesos de formación. Acerca del concepto de "racionalidad", Jürgen Habermas, anota que la racionalidad tiene menos que ver con el conocimiento o con la adquisición de conocimientos, que con la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y de acción hacen uso del conocimiento.

Pero, ¿por qué hablamos de una racionalidad instrumental en la teoría técnica? El problema de la racionalidad se relaciona con la constitución de un proceso de configuración de la relación industria-escuela, que se torna necesariamente reflexiva frente a toda una serie de elementos o herramientas que articulan el ejercicio de la construcción curricular, que son, por un lado, los procesos de la fábrica llevados a la escuela, como espacios de autorreflexión y crítica; por el otro, lo pragmático y utilitario, como horizontes de formación y como territorio discursivo, donde se contrastan las reconstrucciones del proceso curricular.

La Teoría Técnica Curricular vincula estos dos momentos, cuya interrelación aporta el carácter normativo de la teoría y la aplicación del espectro de la racionalidad instrumental. La base de ella, es lo pragmático y utilitario como proceso técnico-formativo, en donde la formación racional de la voluntad se ejercita, se erige como un espacio ganado en la discusión y en la problematización del proceso. El principal ideólogo de esta racionalidad, es Franklin Bobbit quien en 1918 estructura su libro *The Curriculum* haciendo referencia a cómo puede ser la educación en el cambiante siglo XX. Esto es, piensa el problema pedagógico frente a la emergencia del desarrollo industrial. Las partes que componen su trabajo son:

- Fines y procesos.
- Capacitación para la eficiencia ocupacional.
- Educación para el desempeño ciudadano.
- Educación para la eficiencia física.
- Educación para el empleo del tiempo libre.
- Educación para la intercomunicación social.

Díaz Barriga, el experto curricularista mexicano señala que es innegable que Bobbit, estaba ubicado en la perspectiva pragmática, puesto que discute sobre la necesidad de imprimir una nueva orientación a la educación. Como antecedente de su trayectoria es necesario tener en cuenta su cátedra en la Universidad de Wisconsin en el curso de Administración Educativa; para 1913 sus escritos indican que se dedicaba a aplicar al proceso escolar los sistemas de gestión desarrollados en la fábrica. El debate que asume en su obra se inscribe en la polémica global que tiene la educación en el capitalismo a finales del siglo XIX e inicios del XX, generando un debate sobre dos posturas: la educación debe ser general o especializada, enfatizando la importancia que tiene para las condiciones de este siglo asumir la necesidad de vincular la educación a los problemas de ejecución práctica. Señalaba: "Desde el inicio del siglo XX, la evolución del orden social se ha realizado con una gran rapidez... la educación debe entrenar el pensamiento y el juicio en relación con situaciones de vida actuales... tiene la función de capacitar no en el conocimiento de la higiene, sino en la pericia de mantener una salud fuerte".

Lo expuesto significa un sistema de gestión del proceso de construcción curricular, que viene a constituir la esencia de la administración científica del currículo. Ella comprende dos dimensiones, una técnica administrativa y otra política filosófica. En la dimensión administrativa los componentes del sistema administrativo son: el proceso de planeación del trabajo curricular y la asignación de los recursos para tal efecto, la división del trabajo

curricular y las responsabilidades entre directivos y docentes, y la instrucción en tal proceso. En todos ellos, el proceso de la planeación y de los recursos constituye la función esencial de la gerencia del administrador educativo en el sistema de gestión de esta racionalidad instrumental. En lo que hace a la dimensión política filosófica, ella confronta la libertad individual y el conflicto social de la lucha por el poder originado en la división del trabajo y el saber especializado: propende por un principio de cooperación en un contexto de modernización.

En esta búsqueda por la cooperación se llegaría a la identidad de intereses de trabajadores y empresarios (educadores-sector productivo-gobierno). Por ello, Bobbit propone "un método científico en la construcción del currículo", donde plantea la necesidad de atender a las demandas de los empleadores para organizar los temas del currículo: "Los empleadores invitarán al estudioso del currículo para que investigue las situaciones en las que la productividad es mayor que los costos", abordando los fundamentos del currículo, unos referidos al problema de la sociedad y a las necesidades, y otros, a la construcción de objetivos: "La primera tarea en la construcción científica del currículo es descubrir aquellas definiciones sociales que son resultado de la falta de experiencia histórica, literaria y geográfica. Cada deficiencia es una llamada para una capacitación específica".

Estos elementos técnico-administrativos se encuentran implícitos y ampliados en los enfoques recientes de la teoría de la gestión de los procesos educativos en Colombia, por ejemplo, en la exigencia de un gerente educativo, de una escuela-empresa y en la reingeniería que se aplica en el criterio del rediseño y mejoramiento continuo de la escuela a través de los criterios de maximizar logros, competencias y estandarización, que en últimas han sido los criterios del sistema productivo aplicados a esta institución humana: capacidad de maximizar la producción -léase rendimiento escolar- y la eficiencia mediante un conjunto de técnicas de gestión.

Un acercamiento a la historia del currículo muestra que Tyler es un autor que trabaja y sistematiza este campo de conocimiento. De él, se han tomado una serie de afirmaciones que de alguna manera tienden a resaltar su trabajo. Por la década de los años cuarenta del siglo XX, escribió un pequeño clásico de este campo de conocimiento en el que sistematiza los elementos clave de este dispositivo. Con la publicación de su obra *Principles of Curriculum and Instruction* en 1949, se aprecia una semejanza y una continuidad entre el pensamiento de Bobbit y la suya, que más tarde continuará Bloom, en donde la idea de los objetivos va a ser frecuente en los trabajos americanos del currículo, a partir de Bobbit. Pero la exposición más lúcida y directa en relación a los usos de ellos en el desarrollo del currículo sigue siendo la de Tyler. Él construye sus fundamentos teóricos con la idea de demostrar este privilegio, que no es otra cosa que un exagerado papel por el hacer desde los objetivos curriculares, para empujar la formación hacia el rendimiento, la productividad, la eficiencia y la eficacia en un proceso de formación.

Los fundamentos de Tyler tienen pretensiones de fundamentar el carácter práctico de la educación, proponiendo de esta forma una educación pragmática acorde con las necesidades de la industria, como una manera de interpretar esta racionalidad, ya no exclusivamente como la mejor vía para obtener ciertos fines, sino como la capacidad de hacer práctica a educación como garante de esta racionalidad.

En este proceso el profesor es un especialista en una o en varias áreas curriculares; su función es la de transmitir conocimientos; es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros; la formación del profesorado está basada en competencias; donde las teorías conductistas apoyan este paradigma; se forma a los docentes en la toma de decisiones desde una concepción eficientista. En términos habermasianos hay un privilegio de la acción estratégica que es un subtipo de la acción teleológica, que pasa a estratégica cuando en el cálculo que el sujeto hace de su éxito interviene la expectativa de decisiones de a lo menos otro sujeto que también actúa con vistas a la realización de sus propios propósitos.

Este modelo de acción es interpretado a menudo en términos utilitaristas, entonces se supone, que el sujeto elige, calcula medios y fines desde el punto de vista de la maximización de utilidad. Se privilegia el currículo como una tecnología: esta orientación se centra más bien en el cómo, que en el qué de la educación y específicamente en la tecnología mediante la cual el contenido es comunicado y los aprendizajes son logrados. Se caracteriza por constituir una búsqueda de los medios materiales eficaces para conseguir objetivos preestablecidos. El currículo es considerado como un proceso tecnológico que emplea el lenguaje y el andamiaje conceptual de los sistemas industriales: conducta de entrada, estímulo, eficiencia, optimización, etc. Entonces, el currículo entendido como producto supone que sus elementos de poder son los objetivos, y el profesor juega un papel secundario, cuando no nulo, en su elaboración. Tampoco el alumno participa en absoluto. Esto lleva a concebir a la evaluación como un elemento de control a distintos niveles: de los profesores sobre los alumnos, del gobierno sobre los profesores y los estudiantes.

1.2.2.2 LA TEORÍA PRÁCTICA

Con la teoría curricular de la Modernidad en sus esfuerzos por tratar de sobrevivir a las críticas planteadas y, ante la declinación de los modelos tecnológicos hace su aparición la concepción práctica del currículo de J.J. Schwab (1994). Al criticar la visión abstracta y alejada de la realidad, este autor señala uno de los problemas trascendentales, cual es, el proceso desconectado de la realidad que vive la escuela. La teoría práctica del currículo es heredada de la visión humanista, en el sentido de que lo práctico no quiere decir "la práctica de un administrador mediocre, o del hombre de la calle (...). Me refiero a una disciplina compleja, poco familiar a los académicos, y que es muy diferente de las disciplinas del técnico. Es la disciplina comprometida con la elección y la acción", anota.

Schwab distingue entre discurso técnico y práctico; aquí la connotación de práctica es heredera de la tradición aristotélica: "el discurso técnico es el lenguaje apropiado al

pensamiento sobre cómo actuar con vistas a llevar a término algún fin concreto. Por el contrario, el discurso práctico es el lenguaje apropiado al pensamiento sobre cómo actuar en vistas a realizar valores y metas éticas...". La esencia de su argumento es que la enseñanza, es prioritariamente una actividad 'práctica' más que 'técnica', lo que implica un flujo constante de situaciones problemáticas que hace que los profesores deban emitir juicios sobre cómo transferir mejor sus valores educativos generales... a la práctica de clase" (Carr, Kemmis, 1977).

Kemmis (1988) afirma que la teoría de Schwab "está regida por los ideales humanistas de la tradición desde la Ilustración. Esta buscaba la ilustración de los sujetos-individuos mediante la educación y la cultura; pone de manifiesto los logros intelectuales de la cultura como indicadores de los valores y significaciones clave, probados a través del continuo debate de los argumentos intelectuales".

Eisner, seguidor de Schwab, ratifica con su planteamiento la relación del currículo con la práctica pero con una diferencia: la vincula a las formas de representación. Este enfoque sostiene que el currículo debe tener un nivel de predecibilidad y aplicabilidad y para que eso sea así, debe tener en cuenta las formas de representación de una comunidad educativa y de una sociedad, pues son "dispositivos usados por los individuos para hacer públicas las concepciones que tienen en privado" (Eisner, 1987). En este proceso, las representaciones anuncian los rasgos que tienen más permanencia en las sociedades, lo que los historiadores de las mentalidades denominan el tiempo de larga duración. Los cambios sustantivos de las sociedades no se declaran ni se imponen, vienen determinados por la historia lenta de las sociedades y por el nivel de adaptación a los cambios colectivos. Por eso, en vano resultaría el trabajo del más capacitado grupo de planificadores de currículo, si no se preocupan concomitantemente de estudiar los niveles de resistencia al cambio de las comunidades y las características de la memoria colectiva.

1.2.2.3 LA TEORÍA CRÍTICA

Complementa significativamente la concepción de Schwab, las teorías del reconstruccionismo social, desde la Escuela de Frankfurt que señalan al currículo como factor de cambio social, desde: la dialéctica, la emancipación y la transformación. En realidad son conceptos inspirados por la teoría crítica de la comunicación, afianzando al docente como agente de cambio en la praxis transformadora. El profesor en la concepción reconstruccionista, no sólo es conocedor y gestor del currículo sino que es producto y productor de ideología.

La teoría educacional crítica de Henry Giroux tiene sus antecedentes en la Escuela de Frankfurt con la Teoría Crítica, tanto de sus fundadores: Horkheimer, Adorno, Marcuse, entre otros; como de la segunda generación de teóricos críticos como Habermas. Es dentro de esta tradición que se inscriben los trabajos de Peter McLaren. Cabe señalar que su crítica consiste tanto en un "habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes", como en lo interesante de su propuesta de la multiplicidad de posiciones dentro de una gran variedad de campos experienciales.

Entendido el mundo de la vida cotidiana como un conjunto de prácticas sociales ritualizadas producto del acervo cultural a través de sedimentaciones, latencias y permanencias en la larga duración; en tal sentido, el currículo es una práctica que incluye dentro de sí mismo una reflexión teórica sobre la naturaleza de ese mundo. Por ello, el currículo no es una técnica, sino lo que se considera viable para hacer realidad lo formativo, porque cumple con las metas de una sociedad, que son tenidas en cuenta porque están insertas en procesos culturales. Estas reflexiones sobre el currículo deben estar ligadas a las prácticas curriculares. La reflexión no está separada, es parte de la práctica. Este momento de autorreflexión hace posible la crítica de lo normativo de cualquier aspecto del proceso curricular existente.



1.2.2.3 TEORÍA CRÍTICA CULTURAL

Toda teoría curricular es el producto de un discurso racional. Es imposible hacer teoría sin conocer e interpretar las raíces del mundo de la vida cotidiana. Se hace teoría curricular desde la perspectiva cultural, porque el proceso formativo bebe de allí sus fundamentos. Ello, en razón de que en ese mundo, que es cultural; se estructura nuestra comprensión de los significados y razonamientos de él.

Los fundamentos de un currículo a partir de un análisis cultural proveen una base para la interpretación y por tanto para la crítica de lo que el currículo debería ser. Por esto Gutiérrez¹³ conceptúa el currículo como una práctica interpretativa. Esto explica también por qué la construcción del currículo es en sí misma una fuente de la práctica educativa.

Para la investigación curricular, la teorización de la práctica curricular es un objeto de estudio muy importante. Los discursos teóricos producidos por las tendencias curriculares están en continuidad y consonancia con las prácticas curriculares de cada momento histórico, en cuanto a la reconstrucción de conceptos y reformas o cambios propuestos para los procesos de formación. Al aceptar la autorreflexión teórica en el proceso de construcción curricular, las tendencias curriculares no están estudiando el currículo: lo están ayudando a construir. Un análisis cultural del currículo no trata de decidir cuál es la aproximación correcta a la interpretación de unas prácticas curriculares, es decir, cuál es la práctica curricular correcta. Más bien, este análisis observa la variedad de aproximaciones interpretativas como caracterizaciones contextualizadas dentro de una práctica curricular que busque siempre promover una formación integral del ser.

Esto no significa que nada pueda ser dicho sobre esta pertinencia de lo cultural en los procesos curriculares. Tampoco significa que esta posición sea tan buena como cualquier otra,

de manera que cualquiera que sea seleccionada es sólo una cuestión de preferencia. Un análisis de lo cultural en el currículo no desplaza la necesidad de hacer nuestros otros puntos de vista, otras investigaciones que piensen lo formativo. Fundamentalmente ayuda al teórico curricular en la necesidad de otros análisis. Una mirada de lo cultural no subvalora las otras aproximaciones, pero sí tiene como objetivo mostrar cómo todas ellas se relacionan entre sí por qué cada aproximación ha aparecido apropiada en diferentes momentos y espacios sociales e institucionales en el desarrollo de una cultura de lo formativo. Comprender la genealogía y la arquitectura de los procesos formativos con sus prácticas nos ayuda a influenciar las opciones que se tienen acerca de formar al ser inacabado, motivación principal de lo formativo.

La investigación curricular toca problemas relevantes a la formación integral de manera sistemática, es decir, la integralidad de su organización. La teoría curricular se organiza sobre una pregunta clave: ¿cómo es posible formar al ser desde la integralidad de sus dimensiones atendiendo las condiciones histórico-culturales en las cuales se desarrolla? Cada sociedad, cada generación hereda y propone un tipo de formación como una empresa pedagógica continua. Si no se crean las estrategias formativas para ello, ¿cómo puede formarse para la vida desde la formación integral? Esta es la teorización al servicio del educar y del formar, intentando desde las prácticas pedagógicas y curriculares apoyar la formación integral.

Una aproximación arquitectónica hacia una teoría de lo cultural en los procesos curriculares, empieza con el reconocimiento de que los paradigmas históricamente determinados sobreviven no simplemente como remanentes, sino como posiciones que permanecen atractivas para individuos y grupos. Estos paradigmas pueden ser relacionados a lo largo de las dimensiones de la construcción de una cultura de la formación del ser en *inacabamiento*. El teórico curricular se aproxima a la teoría cultural no como si esta fuera parte de una teoría abstracta, dentro de la cual la coherencia teórica importa, sino más bien como un elemento de una explicación histórico-sociocultural del proceso formativo.

1.2.2.5 PERSPECTIVAS TEÓRICAS LATINOAMERICANAS

1.2.2.5.1 Alicia de alba: curriculum, crisis, mito y perspectivas

Alicia de Alba es investigadora de la problemática curricular, como exponente de la tradición mexicana ayudó a construir y desarrollar toda una línea de trabajo en el Centro de Investigaciones sobre la Universidad (CESU), de la Universidad Nacional Autónoma de México, convocando a la discusión y a proponer cuestionamientos innovadores.

A fin de entender su pensamiento, él debe ubicarse en los años 70 y 80 del siglo XX, cuando el practicismo de izquierda rechazó la producción de la teoría, y el pragmatismo de derecha lo sustituyó en el lugar del antiteoricismo. En ambos casos, la separación entre la teoría y la práctica trajo consecuencias sobre el desenvolvimiento de la educación, operando un empobrecimiento de la práctica de los docentes y una descalificación de su formación profesional. *Es así como los currículos llegaron a ser reducidos a series encadenadas de acciones en pos de objetivos, y, a operaciones de control de la conducta. Lo mismo ocurrió con la producción pedagógica que se empobreció aparentemente despojada de toda teoría. Interrogantes acerca de ello, lleva a preguntar si tal teoría era realmente inexistente, o bien su forma de existencia era precisamente la de negar su propia necesidad actuando sobre el discurso curricular para limitarlo y empobrecerlo.*

Frente a esta tensión, Alicia de Alba se colocó en el lugar del conflicto, reflexionando sobre el currículo, la modernidad y la postmodernidad, cambiando la ubicación del investigador, encaminando su lucha contra la forma de construcción discursiva que encerró el término en la discusión de fines del siglo XIX, empezando por su propia deconstrucción: este es uno de sus grandes méritos. Es así, como desde sus preocupaciones consideró que el campo del currículo

para el caso mexicano tiene las siguientes características, comunes para la problemática curricular latinoamericana; ellas son:

Se encuentra en crisis, afectando, tanto a los discursos como las prácticas, en múltiples aspectos y dimensiones;

Cuenta hoy en día con un acervo de experiencias curriculares y de producción discursiva, que exige de un acucioso análisis y recuperación crítica que funcione como parte del sustento de nuevas propuestas; y

Se encuentra ante la exigencia conceptual, social, institucional e histórica de analizar perspectivas que le permitan desarrollarse de manera cualitativa, tal como lo exige la sociedad global del conocimiento, ante los acelerados y trascendentes cambios que estamos viviendo en este nuevo siglo.

Es por ello, que se aborda su texto: *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Esta obra puede considerarse como el cierre de un momento de un período prolongado de investigación sobre este campo, producto de diversas actividades institucionales, interinstitucionales, nacionales e internacionales, que han permitido su avance y socialización a través de la generación de múltiples productos vinculados a ella, como: "Evaluación de planes de estudio" (1983); "Consideraciones sobre la importancia de la explicitación de referentes teóricos en el campo del desarrollo curricular", (1984); "Evaluación curricular: análisis de concepciones y experiencias en México" (1984); "Análisis del discurso de la evaluación en la tecnología educativa" (1985); "Evaluación de la congruencia interna de los planes de estudio: análisis de un caso" (1985); "Conformación conceptual del campo de la evaluación curricular" (1985); "Teoría pedagógica y curriculum de pedagogía: análisis de una materia" (1986); "Ciencias de la educación: prácticas profesionales en el campo educativo" (1986); "Algunas Reflexiones sobre el Desarrollo del Discurso Crítico del Curriculum en México" (1987); "Introducción al campo del curriculum" (1987); "Teoría y educación: notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas" (1990),

entre otras. Como puede observarse, es una alta producción intelectual, desde donde se recuperan elementos conceptuales de importantes trabajos de las dos últimas décadas por autores mexicanos.

En lo relacionado con la "crisis del currículo", Alicia de Alba sostiene preocupaciones y tópicos de interés, como: *la falta de socialización de la fundamentación de las propuestas curriculares en relación con amplios sectores de docentes, autoridades y estudiantes, la problemática metodológica-técnica (instrumentación) de los currículos desde una perspectiva crítica, importancia de la relación evaluación curricular-investigación, el problema de la historización de los currículos, la ausencia de análisis particulares y concretos de las distintas relaciones y problemáticas de los currículos, la tendencia a medir, más que a identificar problemas en las investigaciones curriculares.*

Anota la autora, que en la crisis del currículo se concreta la lucha entre una racionalidad tecnocrática, encubridora de los verdaderos problemas de este campo, que tiende actualmente a una circularidad funcional y engañosa, y una razón crítico-transformadora que se le opone, colocando en el corazón de su pensamiento el carácter político-ideológico y socio-cultural de toda propuesta curricular. Hace énfasis en que el discurso crítico del currículo se ha transformado en mito, donde los fieles se congregan en torno a la imagen y la consigna implícita es seguir a la encarnación de la imagen, y la importancia de la comprensión del problema se desvanece, en donde la rebeldía e inconformidad que dan origen al discurso crítico se tornan en vehemencia fiel. Sugiere frente a ello, unos elementos para comprender esta instauración del mito, desde la perspectiva de la relación constructor de la palabra-escucha, en el devenir del discurso crítico del currículo en las décadas anotadas.

Las perspectivas de la problemática curricular, se dan en relación con la noción del currículo, ya que el debate actual toca temáticas como:

- el currículo como práctica social;
- la diferenciación entre el currículo formal, el vivido y el oculto;
- la función social del currículo en cuanto a la transmisión y reproducción cultural, social, política e ideológica, o bien, desde una perspectiva no sólo de reproducción sino de resistencia, así como de producción cultural;
- la importancia de llevar las investigaciones hacia ópticas de análisis centrados en la vida cotidiana.

Acerca de la noción de currículo, es importante señalar que De Alba lo concibe como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa. Estos elementos culturales se incorporan en él, no sólo a través de sus aspectos formales-estructurales, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículo formal se despliega, deviene práctica concreta, que en la medida en que se encuentra estrechamente articulado al, o a los proyectos político-sociales amplios, sostenidos por los diversos grupos que impulsan y determinan un currículo en una propuesta político-educativa.

Las anteriores apreciaciones remiten, de manera particular, al contexto social amplio en el cual se desarrolla el proceso de determinación curricular. Esto es, como lo anota la investigadora mexicana, es en la sociedad en general, en su seno, donde los diferentes grupos y sectores, conformados por sujetos sociales, le imprimen a la educación la orientación que consideran adecuada de acuerdo a sus intereses.

Por todo lo anterior es pertinente, fundamental, el conocimiento y aprehensión de los elementos planteados por ella, ya que en la coyuntura actual se vive un momento en el cual se quieren concretar nuevas políticas educativas, y las Instituciones Educativas están inmersas en un proceso de modernización educativa. Entonces, es en este contexto cuando los currículos

vuelven a ser motivo de reflexión, materia de discusión y de propuestas, lo cual, como ella lo señala, parece inevitable dada la situación de ajustes y cambios que pueden materializarse si se dispone de equipos de investigación curricular que trabajen en asocio con un fuerte y consolidado Comité Central Curricular en aquellas.

1.2.2.5.2 Ángel Díaz Barriga: el curriculum un campo de conocimiento, un ámbito de debate

Ángel Díaz Barriga es mexicano y desde 1975 investiga temas puntuales del currículo en relación con categorías como la "formación" y la "evaluación". Entre su notable producción se destaca: *"Didáctica y currículo"*; *"Ensayos sobre la problemática curricular"*; *"El curriculum de pedagogía"*; *"Práctica docente y diseño universitario"*; *"Curriculum y evaluación escolar y didáctica, aportes para una polémica"*; *"El currículo escolar: surgimiento y perspectivas"*. El punto de partida es su afirmación: "la cuestión curricular se ha convertido en un espacio particularmente debatido en la educación. En relación al currículo se han anudado múltiples problemas tales como los llamados de eficiencia, eficacia o calidad de la educación", dando una pista para la discusión sobre la investigación en el campo de la problemática curricular, donde el carácter práctico del currículo en el proceso formativo, es una problemática que sufre diversas crisis, dentro de las cuales cabe identificar las relacionadas con su aplicabilidad.

El fenómeno educativo que constituye el punto central del currículo, resulta de la aplicación de teorías o categorías elaboradas antes en disciplinas como la biología, la psicología, etc., posteriormente, a la educación a través de él. Frente a la conceptualización del término Díaz Barriga reporta siete:

1. Se le concibe como un campo técnico responsable de los planes y programas de estudio para atender los procesos de instrucción.
2. Concebirlo como un campo teórico que responde a una línea de conceptualización dentro de la pedagogía estadounidense del siglo XX, propia de la Pedagogía Industrial.
3. En los años 70 se le asocia con un ámbito para estudiar un conjunto de sucesos cotidianos en la escuela, bajo la denominación de "currículo oculto".
4. Otros consideran el currículo fundamentalmente como un espacio que articula problemas de construcción de la ciencia, apropiación del conocimiento y formas de transmisión en el aula.
5. Hay una visión que considera al currículo desde una dimensión político-académica.
6. En los años 80 cobró vigencia una perspectiva en la cual se busca construir una Pedagogía Crítica. Esta línea, se preocupa por analizar la manera cómo a través del currículo se legitiman determinados conocimientos y se efectúa una imposición cultural, y
7. La consideración de quienes postulan el currículo, como una epistemología invasora donde a través de este conocimiento se pueden entender todos los problemas de la educación, se piensa que él es el reflejo de la totalidad educativa: es la visión reduccionista respecto al problema general de la educación.

Las anteriores conceptualizaciones, crean así, un proceso curricular de elaboración del conocimiento acorde con el contexto, que considera al currículo como el conjunto de conocimientos, que pasa por un campo de aplicación, en este caso la educación, retornando a la teoría "curricular" para confirmar su aplicabilidad. A este proceso, lo ha denominado "el currículo como un campo de conocimiento", "un ámbito de conflictos". De este diagnóstico curricular, ha surgido la necesidad de realizar la discusión de algunos de los problemas que se encuentran anudados al currículo, que debe conducir a pautar líneas de reflexión a futuro y no forzosamente a la solución a cuestiones de carácter más estructural en el propio "campo de conocimiento", como son:

La génesis del campo del currículo, como un reduccionismo de la acción educativa a las características limitadas del empleo, donde sus diversos desarrollos sólo dan cabida a la imagen de la cientificidad, a los principios de administración que permiten ordenar las acciones de maestros y alumnos en función de los reclamos del empleo y se despoja al docente de su función intelectual, académica y pedagógica, convirtiéndolo en un operario en la línea de producción escolar. Es la visión pragmática y "cientificista" norteamericana, que uniforma la validez del conocimiento a la eficacia de la acción.

El currículo como un campo de conocimiento que ha empobrecido el conocimiento de la educación.

Tres afirmaciones apoyan lo anterior:

La primera señala que la evolución del conocimiento sobre la educación en el siglo XX se *signa bajo la luz de lo científico*; la *segunda*, que el conocimiento sobre esta educación no tiene procedimiento alguno, donde no es necesario estudiar aquellos conocimientos educativos "pre-científicos" y técnicos: el campo del currículo es un conocimiento educativo, lo que explica por qué se han creado postgrados centrados en la cuestión curricular. Lo que lleva a sugerir en palabras de Díaz Barriga que se haya cancelado la posibilidad de reflexionar sobre los problemas de la educación, al signar su estructuración al ámbito de la ejecución. Y la tercera concibe al currículo como, un ámbito de conflictos; entre propuestas institucionales-burocráticas y los saberes de los maestros, donde hay una relación pasiva entre alumno y contenido, como *camino único para acercarnos a unos contenidos*, donde corresponde a la institución definirlos, subyaciendo una concepción uniforme.

Lo anterior conduce a considerar el currículo como un espacio para ejercer la hegemonía, llevando al maestro a imposibilitarse para expresarse en él. Frente a esto propone Díaz

Barriga: 1. Redefinir el currículo; 2. Superar la división entre teoría y técnica; y 3. Religar aquello que la propia historia del capitalismo escinde: el hombre, la cultura, la historia con el sentido de vida.

1.2.2.5.3 Dona Ferrada o el currículo crítico comunicativo

En el discurso crítico comunicativo del currículo la investigadora chilena, expresa su preocupación de quienes como ella se encuentran cercanos a la Teoría Crítica de la Educación; para ir más allá de una teoría de la denuncia y contestación, en la perspectiva de atrevemos a construir propuestas orientadoras para encaminar la acción educativa por rumbos promisorios. Su texto *Curriculum crítico comunicativo* (2001) está dividido en tres partes: la primera, hace referencia a "La teoría crítica comunicativa de la educación"; la segunda, al *curriculum crítico comunicativo* y la tercera, a "la concepción crítica comunicativa del curriculum".

Es, a todas luces evidente, que la autora se adentra en la primera parte, a explicar qué es la "Teoría Crítica de la Educación", haciendo una reflexión sobre la enorme cantidad de criterios teóricos del fenómeno conocido como la Teoría de la Acción Comunicativa (TAC) de Habermas (1981), en tanto teoría de la sociedad; teorías de la resistencia, provenientes del ámbito de la sociología de la educación, entre cuyos representantes se encuentran Apple, Flecha y Giroux; y, los planteamientos pedagógicos de Freire.

Formula los postulados de la Teoría Crítica Comunicativa de la Educación:

1. Todos los procesos educativos deben promover una racionalidad comunicativa.
2. La realidad educativa entendida como un proceso sociológico, no debe desconocer los aportes provenientes del ámbito de la psicología.



3. Igualdad educativa para los distintos grupos sociales.
4. La comunicación racional mediada por el lenguaje es la base fundamental para la transformación social.
5. La escuela simultáneamente es reproductora, creadora y transformadora.

En consecuencia, la autora presenta el examen de la diversidad de estas fuentes desde las cuales construye su propuesta curricular, rescatando la pluridimensionalidad de contextos, que contribuye a revitalizar el conocimiento de las realidades locales latinoamericanas, que como propuesta viene a configurar el paradigma latinoamericano de la formación: pluralidad de vocaciones teóricas, pensamiento abierto, vocación intertextual, postura intercultural, etc. Desde su obra, Ferrada se propone hacer una discusión acerca de las tres partes mencionadas, y de allí extraer algunas conclusiones que permiten explicar la situación actual curricular. Otro de los aspectos interesantes del texto, es que afronta la diversidad de racionalidades en el currículo, procedentes de la TAC, con una postura crítico-radical, alrededor de los siguientes tópicos:

1. Las posturas realistas y fenomenológicas;
2. La relación entre la perspectiva clásica del currículo y la TAC; entre la perspectiva crítica del currículo y la TAC.

Estas posturas se hacen a partir del pensamiento de la "Escuela de Frankfurt" que se generó como una respuesta habermasiana al concepto de acción social propuesto por Weber, ampliándose hacia el concepto de acción comunicativa, configurando así, una teoría de la sociedad, al explicar la modernidad occidental desde un análisis del concepto de racionalidad.

Con base en todo lo anterior postula esta autora un Curriculum crítico comunicativo, como una buena condensación de las posturas teóricas mencionadas. Comienza por definirlo como el que emerge de una necesidad de operacionalización de los innumerables aportes de la teoría y la práctica provenientes de las teorías críticas de la educación, confluidas en los postulados de la Teoría Crítica Comunicativa de la Educación. Por lo tanto, este tipo de currículo debe desarrollarse bajo textos comunicativos que garanticen de alguna forma el predominio de la racionalidad en cada uno de sus niveles de operacionalización (selección, transmisión y evaluación), por lo que debe apuntar al desarrollo de interacciones educativas. Las características de esta estructuración curricular juegan un papel esencial en la comprensión de la naturaleza misma de la selección del conocimiento educativo, que como criterios deben orientarla orgánicamente, en:

1. la elección del tipo de acción;
2. la elección del mecanismo coordinador para fijar las situaciones que determinan los contenidos;
3. el contexto o mundo de vida del cual surge el acuerdo;
4. la identificación de la situación;
5. definir los aspectos que se pretenden modificar. que pertenecen al mundo problemático, entre otros.

Su propuesta se aproxima más a la experimentación que a la modelización. Dona Ferrada en el proceso seguido en este campo teórico, como es el de conformación del campo curricular -aún en proceso de configuración-, ofrece una importante literatura especializada, tomando como punto de partida la visión global de la concepción crítica comunicativa del currículo para su organización teniendo como fundamentos la praxis humana y la racionalidad comunicativa en los procesos curriculares.

A partir de un punto de vista metodológico, estos procesos parten de la intersubjetividad de la persona y la sociedad desde su visión sociocultural, para la toma de decisiones respecto de quienes elaboran el currículo. La conceptualización y la distinción de cómo todos participan y las relaciones entre sí hacen parte de un análisis importante en la obra de esta investigadora. Aquí, las decisiones en el proceso de construcción del currículo no pueden ser pensadas y comprendidas como punto aislado en el tiempo, en una organización jerarquizada, sino que deben ser analizadas como procesos, planteando entonces su primacía.

La aprehensión hecha por la autora acerca de la racionalidad de la acción en los procesos curriculares constituye un punto de referencia obligado. Debe decirse, que en el marco de esa racionalidad, existe un conjunto de modelos de acción (teleológica, la regulada por normas, dramática y comunicativa), pero, lo que importa es el objeto de decisión, es decir, cómo escoger entre un conjunto de alternativas posibles. Por ello, anota que no existen enfoques curriculares que operen bajo contextos únicos de racionalidad. En la práctica, hay un determinado tipo de racionalidad que establece cierto predominio sobre los otros.

Sugiere, que este hecho lleva a aceptar que no se trata de escapar a un tipo de racionalidad, como por ejemplo, la técnica, para avanzar hacia una racionalidad comunicativa, sino más bien, promover mayoritariamente contextos de racionalidad comunicativa en los cuales se desarrollan las diversas acciones educativas. Por último, esta es una obra para el reexamen de las prácticas curriculares en los procesos de formación en la estructuración de los saberes, la identidad cultural, valores, teoría y práctica de conocimientos que por su naturaleza se entrecruzan en la construcción curricular en América Latina.

1.2.3 EDUCACIÓN FÍSICA

1.2.3.1 Antecedentes Histórico-Científicos.

La Educación Física parte del movimiento como necesidad de supervivencia en el hombre primitivo y sucesivamente pasa por etapas que señalan caminos diferentes: preparación para la guerra, expresión del propio ser, juego, competencia, espectáculo, uso del tiempo libre, preparación para la vida, llegando hoy a la concepción científica.

Históricamente, se puede resumir el influjo de la ciencia en la Educación Física y los enfoques que genera en su aplicación, así: Al iniciar la era cristiana desde el 384 A.C., hasta el 201 D.C., se destacan Arquímedes, Galileo y Aristóteles. Desde el siglo XIV hasta finales del XIX y comienzos del XX, diferentes científicos hacen aportes valiosos al estudio del movimiento humano y que en resumen analizan las características del movimiento por la aplicación de leyes físicas, fotografías, comportamiento del cuerpo en el medio físico, los fenómenos eléctricos en la construcción muscular, su acción como palanca o elemento anatómico, el centro de gravedad corporal, sus ejes y planos, la observación de los cambios producidos en la musculatura por el ejercicio y la ergometría. Así, al iniciar el presente siglo, ya existían escuelas en sus comienzos, denominadas "Gimnasia" cuyo nombre responde al país en donde se practicaba (sueca, danesa, alemana, americana). Entre ellas se destaca la sueca, cuyos movimientos eran rígidos, la clase uniforme y la dirección de tipo magistral; el ritmo del hombre estaba sometido.

Posteriores estudios indicaron que el ritmo personal produce mayor rendimiento con menor gasto de energía, lo cual indujo a las clases "libres" donde el profesor expone el trabajo y los alumnos lo realizan a su propio ritmo, lo que conlleva ahora al movimiento fluido.

La psicología con Pavlov y Skinner, aporta el condicionamiento operante y la formación de retorno; Jean Piaget con el origen del proceso del conocimiento en el movimiento humano, inicia el estudio y aplicación del movimiento como elementos psíquicos y habla de psicomotricidad. Más tarde, la actividad deportiva aparece en su auge, y de los estudios de diferentes países, se llega a conclusiones asombrosas respecto a la capacidad de trabajo en el ser humano, y específicamente en el sexo femenino.

Lo anterior, sumado al avance de la cibernética, que mediante el uso del computador ayuda al profesional a investigar y obtener información de retorno respecto de su trabajo, relacionándolo con otros elementos del saber y con la creación de múltiples aparatos de precisión y medida, hacen posible el avance de la Educación Física como ciencia del movimiento con un enfoque sistemático en su proceso que permite su desarrollo y aplicación con bases ciertas.

En Colombia, la Educación Física ha venido recibiendo el influjo de la ciencia a través de los años, para llegar hoy a su capacidad de toma de decisiones. Se perfila con características nacionales sin desconocer el ámbito universal, en busca de soluciones propias que generan su respectiva dinámica basada en sus necesidades y recursos. Este aspecto se nota hoy con mayor énfasis en las deliberaciones de carácter científico, donde el sesgo hacia la última novedad no es ya la característica como en años anteriores, sino el peso de un conjunto de conocimientos con base científica cuyo estudio lleva a reflexionar sobre el hombre total y el movimiento como un componente para su formación.

La educación física, que en las prácticas escolares muchas veces se reduce a marchas, formaciones, ejercicios de calistenia, o a la práctica opcional de algún deporte, tendría que ampliarse en gran medida en los ciclos básicos tanto el tipo de actividades que ofrece a los educandos, como el tiempo dedicado a ellas. El abanico puede incluir, por un lado, las actividades que enfatizan el desarrollo de habilidades individuales, como atletismo, acrobacia,

malabarismo, natación, gimnasia en aparatos y por otro, las que combinan las habilidades individuales con sus coordinaciones en el plano colectivo, como los deportes de conjunto o de asociación.

1.2.3.2 Evolución histórica de la educación física en Colombia.

La historia de la educación física colombiana, que transcurre en el contexto de los cambios sociales y culturales del país y por lo tanto ante sus cambios y definiciones políticas. Ha participado como disciplina moralizante y generadora de criterios de orden en los tiempos de calma y posteriores a los grandes conflictos; ha sido una estrategia de fomento de higiene y de salud; una tecnología encargada de la actualización de habilidades y destrezas para los cambios en las fuerzas productivas; medio de preparación de deportistas de calidad; se le privilegiado como actividad preparatoria para el uso del tiempo libre y la recreación; se ha asumido como actividad complementaria de las tareas intelectuales, aglutinadora de la escuela y promotora de espectáculos; ha sido organizadora de juegos deportivos escolares e ínter colegiados; ordenadora de desfiles y rituales simbólicos de actos patrióticos, promotora de paseos y excursiones, campamentos ecológicos y de actividades de interrelación con el ambiente; gestora de la actividad artística; actividad preventiva del alcoholismo y la drogadicción; controladora u orientadora de deseos.

En su historia como asignatura escolar ha recibido influencias de concepciones y prácticas pedagógicas, militares, religiosas, médico-biológicas, psicológicas, deportivas, artísticas, recreativas y, en consecuencia, su enseñanza se ha desarrollado con diferentes modelos pedagógicos que expresan teorías y formas de organización a través de las cuales se han conformado los hábitos, prácticas conceptos y representaciones que ha tenido y tiene hoy la sociedad colombiana sobre el particular.

1.2.3.2.1 Nacimiento De La República: La Influencia Militar, Natural Y Moral.

Ulloa, en 1987 narra que durante el período de la Colonia se hicieron referencias la Educación Física, y en particular a los juegos de los indígenas y a la influencia del clima en la Educación Física y Moral del hombre del Nuevo Reino de Granada, en el cual se la considera como la principal estrategia para recuperar el vigor, la alegría, la salud y la capacidad de trabajo de los indígenas. Se pueden señalar el Decreto Orgánico de la Instrucción Pública expedido por el Congreso de la República el 18 de Marzo de 1826 y el decreto sobre Plan de Estudios del 3 de Octubre de 1827, firmados por el General Francisco de Paula Santander como un punto de partida de la Educación Física escolar.

Estos decretos que organizaron la instrucción pública de comienzos de la República señalan como misión que los escolares se preparen en prácticas físicas y militares con fusiles de palo para la defensa de la naciente república en momentos en que no se podía descartar un intento de reconquista por parte de los españoles. A ello se agrega la práctica de carácter natural según la cual después de la primera hora de escuela, se empleaba el resto del tiempo en un paseo, en bañarse y aprender a nadar, donde hubiera comodidades para esto último o en otros ejercicios saludables siempre a la vista y bajo la dirección del maestro, a partir del decreto 3 del 5 de Diciembre de 1829, el Libertador Simón Bolívar autoriza a las universidades para que prescriban sus propios reglamentos sobre educación física, moral, religiosa y social.

Si bien las normas dieron una orientación para la inclusión de esta área, su puesta en práctica se puede considerar relativa, por la escasa cobertura de las escuelas, las dificultades de organización de la instrucción y la carencia de maestros y condiciones materiales. Por supuesto, el medio ambiente natural en el que se desenvuelve la vida cotidiana suple las carencias de la escuela pues, en realidad, la actividad física era inherente a la vida diaria. Se deduce también que el concepto de educación física estaba integrado a la filosofía general de la vida, muy relacionado con la moral necesaria para la construcción de la nación y a una formación militar de defensa e identidad con la patria naciente.

Esta característica se mantiene, con algunas variantes, en los cambios en la organización educativa hecho por la reforma de Mariano Ospina Rodríguez en 1844, que enfatiza el papel natural de las actividades físicas, legisla por primera vez sobre los ejercicios gimnásticos y se separan las actividades de la escuela de las militares pero dejando para la escuela ciertos principios de orden de origen militar.

1.2.3.2.2 El radicalismo. Formación del hombre republicano.

En la Reforma Educativa de los Radicales liberales que tuvo su apogeo entre 1876, año en que se realizó la llamada guerra de las escuelas, circularon las ideas pedagógicas provenientes de Europa, en especial Inglaterra, Francia y Alemania permitió que se difundieran las propuestas de Pestalozzi, Herbart y Locke, además de las de otros pensadores de menor reconocimiento: la difusión se hacía a través de diferentes periódicos, en especial "La Escuela Normal", editado por la dirección de instrucción pública. En esta publicación se encuentran artículos de gran extensión dedicados a la Educación Física y su influencia en la salud, los sentidos y la vida- moral.

La educación física asume en la escuela una determinada misión de formación de un tratamiento específico del cuerpo, como objeto de adiestramiento. A manera de ejemplo, en 1871, se menciona el concepto de Educación física extraído de una conferencia dirigida a los maestros: "Damos el nombre de Educación Física a la rama de la Educación que tiene por objeto esencial formar los diversos órganos del cuerpo. Al darle esta denominación formamos al uso, y esto nos basta para ser claros; si se tratara de discutir su merito nos parecería defectuosa desde varios aspectos".

El decreto orgánico de instrucción pública de 1871, incluye la instrucción a la par de la formación del cuerpo y el espíritu en el cual las escuelas tienen por objeto formar hombres sanos de cuerpo y espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos y magistrados de una sociedad republicana y libre. La enseñanza en las escuelas no se limitaba a la instrucción sino que se preocupaba por el desarrollo armónico de todas las facultades del alma, de los sentidos y de las fuerzas del cuerpo. La gimnástica y la calistenia eran consideradas como parte indispensable de un sistema completo de educación, eran enseñadas en todas las escuelas, en las horas destinadas a la recreación, según reglas sencillas y favorables al desarrollo de la salud y de las fuerzas de los niños. En las escuelas de varones se dedicaban a los ejercicios gimnásticos y prácticas de carácter militar, hecho que se explica por el ambiente de permanentes guerras que se vivía en el país y que además, tenían en las escuelas sus principales escenarios.

Entre las actividades pedagógicas adelantadas tanto por el Estado Federal como por parte de los estados asociados, se conoce la traducción del francés del "Tratado teórico y práctico de gimnasia" adoptado para la enseñanza en las escuelas publicas del Estado de Santander el 13 de Enero de 1872.

Este manual, uno de los primeros programas de Educación Física difundidos en Colombia cuya base era la gimnasia, encabeza su prólogo apoyado en necesidad de la práctica razonada de los movimientos para la salud y al desarrollo de las facultades físicas. Planteaba que la enseñanza de la gimnasia estaba basada en tres partes fundamentales, las diversas posiciones del cuerpo para cada ejercicio, las variaciones en los mismos y el discernimiento para apropiarlos a los efectos saludables que deben producir con el objeto de dar a la juventud una educación que utilice el empleo de sus fuerzas en lo moral y en lo físico, para contribuir al bien general.

La proliferación de estos manuales, el ambiente de difusión de las ideas pedagógicas, la ampliación de la cobertura de instrucción y los pequeños pasos hacia una nación más integrada, permiten afirmar un avance en la práctica y el reconocimiento de la educación física en el conjunto de la instrucción. Una cultura escolar basada en lo gimnástico y calisténico, mientras que en el plano social la actividad física sigue siendo elemento inherente de la vida cotidiana y por tanto de altas exigencias de movimiento corporal para la mayoría de desempeños de traslación, transporte, labor y recreo. Se aprecia una política centrada en el cuerpo cuya instrucción va a ser fundamento de la personalidad del ciudadano.

1.2.3.2.3 Comienzos del siglo. Moralidad, Orden, Raza e Higiene.

Vaca, Ángel (1984), argumenta que desde los finales del siglo XIX, a través de la ley 92 del 13 de Noviembre de 1888 que reorganiza la instrucción pública ordenándose la gimnasia como área obligatoria de colegios y universidades públicas y privadas y se difunden manuales, para orientar sobre los métodos para las prácticas de la Educación Física escolar.

El objeto de la Educación Física en las tres primeras décadas del siglo integró lo moral, cuyas bases estaban señaladas por la Iglesia, el orden como necesidad política de reorganización de la nación y la higiene que respondía a decisiones sobre salud pública, a las influencias de carácter internacional que se centraron en la raza y a las tendencias biológicas en educación. Fue una época en la cual los médicos ejercieron una particular influencia sobre la educación.

A comienzos del siglo, terminada la guerra de los mil días, surge el debate sobre el diferenciamiento racial y se asigna a la escuela la función de higienizar, moralizar y mantener el orden social y a la educación física escolar una misión centrada en la atención a estos



problemas, a promover el juego en la escuela activa y a servir de estrategia para el empleo del tiempo libre en las nuevas condiciones de urbanización y naciente industrialización.

La Educación Moral, la Educación Intelectual, la Educación Cívica y la Educación Física de los alumnos eran consideradas como el objeto principal de los maestros, donde los estudiantes debían habituarse a mantener la posición natural durante las lecciones. Después de éstas es necesario que los niños ejecutaran algunos ejercicios gimnásticos; flexiones y extensiones de las piernas, de los brazos, de la cabeza, del tronco. La corrección del vestido y un aseo riguroso eran obligatorios para todos los niños, Cada dos semanas se destinaba medio día a paseo higiénico y recreativo.

Es importante considerar en esta etapa la diferenciación que toman las prácticas de la educación física en algunas instituciones privadas con la de las instituciones públicas, mientras en las escuelas de carácter público se asume una orientación basada en tendencias que más adelante van a consolidar la higiene que refuerza el control del cuerpo y su disciplina por medio de la gimnasia; en las instituciones privadas regentadas por los hermanos cristianos y la comunidad salesiana, por un lado, y en el Gimnasio Moderno regentado por particulares, Martínez, 1997 en una tesis de grado narra el inicio a la práctica del deporte como actividad casi exclusiva del sector aristocrático de la ciudad de Bogotá. Posteriormente y ante la necesidad de una actividad que fuera alternativa para el uso del tiempo libre, se inicia la popularización del deporte.

Hacia 1920 se da un auge de las gimnasias de influencia europea, en especial del centro y norte de Europa (Suecia, Noruega, Dinamarca, Francia y Alemania) que tiene en las revistas gimnásticas sus principales prácticas. La implantación de las escuelas de gimnasia se da por los aportes de miembros de las comunidades religiosas formados en Europa, y unos años más tarde, por la misión chilena que organizó el Instituto Nacional de Educación Física. Estas

revistas se daban en la ciudad de Bogotá como verdaderos acontecimientos culturales que eran encabezados por el Presidente de la República.

En años posteriores las manifestaciones gimnásticas representaron la prestancia de las instituciones y su vínculo con la formación cívica. Otro aspecto característico de la época es la influencia de la concepción religiosa sobre la instrucción pública y el papel de la Educación Física orientado más hacia la formación moral, que a la propia formación física, a través de un discurso sobre el cuerpo y sus relaciones espirituales, el encauzamiento de comportamientos entre el hombre y la mujer y el papel del ejercicio físico en el empleo y disciplinamiento de las energías de los jóvenes.

Simultáneamente con la influencia de los religiosos y los médicos, en las primeras décadas del siglo XX, se dio una primera influencia de los psicólogos en la Educación Física a través de las pedagogías activas que reivindicaron el juego e introdujeron los test y sus relaciones con factores intelectuales y lógicos. Las tendencias activas promueven una escuela que fija más su mirada en el niño y la actividad tiene en el juego y los centros de interés su principal medio de organización didáctica. Las mediciones, que se usan simultáneamente con la Pedagogía Activa se integran en la práctica escolar y señalan el derrotero de los test que abundan en la Educación Física como característica principal de la evaluación.

1.2.3.2.4 La Educación Física En la educación Básica y Media.

Si bien una de las características del cambio de la escuela es su estructura como educación preescolar, básica y media, merece especial atención el desarrollo de la educación física en los niveles de preescolar y primaria, que como se plantea en las características del estudiante, corresponden a las edades claves de la maduración y el desarrollo del ser humano. Es importante tener en cuenta, que en la mayoría de instituciones del país, la responsabilidad de

la educación física corresponde al profesor de aula, por lo cual debe considerarse la necesidad de una profundización en el área, tanto en los programas de formación permanente de docentes, como en su formación en las escuelas normales y universidades.

La educación física infantil no puede dejarse a la espontaneidad del movimiento del niño, pues éste requiere formar sus potencialidades a través de procesos dirigidos pedagógicamente y adecuados a sus necesidades. Tampoco debe sustituirse la clase de educación física por otras actividades; por el contrario pueden utilizarse las posibilidades que presenta la educación física para procesos pedagógicos integradores, lúdicos y de compromiso directo del estudiante.

La educación física del niño es base de su formación integral favorecida por el carácter vivencial que compromete en la acción corporal las dimensiones cognitivas, comunicativas, éticas y estéticas. Ello requiere de ambientes y procesos apropiados de los cuales depende la calidad y significado de los aprendizajes que pueden hacer de la educación física la principal mediadora de la formación infantil. En este sentido, la educación física en los niveles preescolar y primaria debe ser atendida como prioridad, pues de ella se generan relaciones, que al tener como medio el movimiento corporal y el juego proporciona alternativas para experiencias pedagógicas con las diferentes áreas escolares.

1.2.3.2.5 Desarrollo del estudiante de educación física

Los intereses, conceptos y prácticas de los estudiantes frente a las actividades físicas, la corporalidad, la lúdica, el uso del tiempo y el espacio y las relaciones interpersonales son complicados y diversos. Se dan en un momento de la cultura, en el cual lo corporal es un medio de expresión de identidad, comunicación y afecto. Modas, gestos, prácticas abren un espacio que el currículo de educación física debe considerar. El cuerpo y sus gestos conforman discursos individuales y colectivos con los cuales los estudiantes se representan.

Prácticas y símbolos surgen en sus territorios de desenvolvimiento cotidiano influenciados por los medios de comunicación. Los intereses son múltiples y se dirigen a la relación con la naturaleza y defensa del medio ambiente, a la exploración de las prácticas corporales de riesgo y extremas, la expresión festiva y sensible a través del baile y los montajes artísticos, el cuidado estético del cuerpo hasta los extremos de la anorexia o las cirugías, el rendimiento físico en el deporte, en la danza o en el montañismo, a la conformación de grupos de porras con su acrobacia y sus códigos rítmicos, a la formación de barras de hinchas que exploran y explotan en los espectáculos deportivos.

El joven y el niño son permanentemente estimulados por los medios de comunicación, películas, revistas, videos, que presentan estereotipos de diferentes maneras de ser y de actuar. El mensaje corporal es tan variado como los mensajes emocionales o intelectuales. El amplio campo de información e interrelación ha transformado el carácter formalizado en los procesos de descubrimiento del cuerpo, de la sexualidad, de los límites y las formas. Esta situación reclama una acción intensa ética, estética y política sobre los fenómenos de la corporalidad y la lúdica.

No hay un solo tipo de alumno colombiano y ello reclama una orientación curricular diversa y creativa, que requiere de la Educación Física mucha versatilidad en su currículo dada su significación en la formación cultural e individual. En los distintos ciclos y niveles de la Educación se presentan los cambios de los alumnos que adquieren sus particularidades de acuerdo con el contexto geográfico, social y cultural a los cuales el profesor debe estar atento.

Entre estos cambios está el de asumir al estudiante como participante de su propia formación, no en el sentido de hacer lo que el estudiante quiera de manera caprichosa, sino el de encontrar a través de nuevas formas didácticas de relación, una forma distinta de acercarse al conocimiento y a las responsabilidades de cada uno acordes con su nivel de desarrollo. El maestro debe tener las competencias necesarias para abrir horizontes y orientar los rumbos

para alcanzar los logros previstos, entre los cuales se pueden mencionar la dimensión corporal y el movimiento.

1.2.3.2.6 La Dimensión Corporal

Cuando se tiene conciencia de las relaciones de la educación física con diferentes esferas de la existencia humana, la construcción socialmente compartida de una concepción de la dimensión corporal se presenta como un campo lleno de posibilidades. La dimensión corporal ha sido abordada, por distintas disciplinas que han producido un conjunto de conocimientos para explicar, desde diferentes miradas, los problemas y fenómenos que rodean la existencia corpórea del ser humano.

Los enfoques de investigación y las experiencias de reflexión manifiestan que el interés por el estudio del cuerpo busca explicaciones a distintos problemas de la existencia. La medicina ha producido un conjunto de saberes sobre prevención, rehabilitación y cuidado en busca de la salud, la prolongación de la vida y el bienestar. La sociología ha explorado teorías sobre el cuerpo como objeto de control de consumo y como terreno de emancipación. La psicología y la biología han explorado el esquema corporal, la imagen corporal, el talento corporal, el sentido cinestésico y otros puntos de vista antropológicos, filosóficos e históricos que centran su atención en la expresión, la experiencia corporal, la percepción, la sensibilidad y la comunicación. En el campo de la educación, se han elaborado diferentes prácticas y discursos sobre la salud, la higiene, la disciplina y el orden, la postura, la convivencia social, la educación de los sentidos, el rendimiento físico, la recreación, el desarrollo motor, la sexualidad y la inteligencia corporal.

Abordar la dimensión corporal implica tener en cuenta que existe una relación entre cuerpo y sociedad. Por un lado la percepción del cuerpo depende de la construcción que la sociedad

haya hecho de él y por otro, reconocer que en el cuerpo se manifiesta una determinada concepción de sociedad. Con lo anteriormente planteado, el cuerpo es representado como una metáfora de la sociedad a través del cual se expresan juegos, ritos, mitos, prácticas, deportes, es posible encontrar en el conocimiento del cuerpo no sólo una explicación de lo que somos, sino también claves inesperadas de lo que debemos ser. Ello requiere comprender sus significados en distintas manifestaciones de la experiencia humana, lo que nos permite entender en la dimensión corporal un concepto que se fundamenta en el cuerpo y sus relaciones, las cuales deben ser precisadas en la perspectiva de la educación física para no caer en totalidades y generalidades inaprensibles.

Estas relaciones se establecen a través de los usos sociales, prácticas y técnicas del cuerpo y sus implicaciones en conceptos, ideas, símbolos y principios éticos y morales. Las formas de vivir, comer, desplazarse, trabajar, divertirse o atender la enfermedad llevan a usos y representaciones del cuerpo que en la sociedad contemporánea lo disponen como objeto de destrucción o liberación. En otras manifestaciones el cuerpo es objeto de construcción estética, signo de distinción, medio de rendimiento, o espacio de espiritualidad. En el ser y tener cuerpo se manifiestan las contradicciones de la sociedad.

En cualquier actividad el ser humano debe ser visto como totalidad, como una unidad tal, que no es posible afectar una de sus dimensiones sin que se afecten las demás, superando así la tradición cultural y disciplinaria que lo ha venido abordando de manera parcial, particular y aislada. En la dimensión corporal se conjuga de manera dinámica, constante y en muchas situaciones impredecible, la naturaleza humana con el mundo de la cultura, conformando así un hecho específico: la experiencia corporal, que se constituye en la complejidad de acciones y relaciones del ser humano con el mundo dando lugar a las vivencias y construcción de experiencias eróticas, éticas, estéticas, cognitivas y expresivas o comunicativas que tienen como condiciones el desarrollo de capacidades y competencias para su apropiación, aplicación y transformación.

el currículo para atender diferentes perspectivas del ser humano hacia sí mismo y en su entorno social y físico y generar prácticas de adaptación, formación y recreación. A través de ellas se apoya el crecimiento y desarrollo motor, el cuidado de sí mismo, de los demás y del entorno, el aprendizaje de habilidades y destrezas motrices e interacción social, la interrelación con la naturaleza y la cultura, la construcción de lenguajes corporales, la adecuación de espacios, ambientes y utilización del tiempo.

En particular se establecen relaciones con la salud, entendida como condición y estado de desenvolvimiento armónico personal y social del ser humano. Desde este punto de vista, la acción pedagógica de la Educación Física es de permanente interacción por cuanto se considera que el cuerpo es mediador de las experiencias y prácticas culturales, a la vez que fuente de ellas, lo cual constituye la base para definir los procesos de desarrollo de los alumnos.

1.2.3.2.7 El Movimiento Corporal

La especificidad de la dimensión corporal está dada por el movimiento corporal en sus diversas manifestaciones. Es importante reconocer esta especificidad por cuanto existen diferentes tipos de prácticas y experiencias de la dimensión corporal: sociales, políticas, intelectuales, sexuales, cada una de las cuales tiene su propio lenguaje. Por tanto, se puede entender el movimiento corporal no sólo como un medio sino como el lenguaje de la dimensión corporal, lenguaje que adquiere diferentes formas conforme al tipo de procesos en los que actúa el ser humano.

Este concepto permite una comprensión más clara del movimiento corporal y su papel. Como lenguaje puede dirigir procesos formativos por ejemplo, cuando se fundamenta una determinada técnica deportiva o artística. Como medio, el movimiento se orienta a una

determinada finalidad que no es el movimiento en sí mismo, sino los logros que se obtienen a través de él como cuando se habla de la educación por el movimiento. Se integran así educación del movimiento con educación a través del movimiento y educación del cuerpo con educación por medio del cuerpo. Cuerpo y movimiento son unidad de tal forma que se puede plantear que la dimensión corporal está dada por las posibilidades de movimiento a través de las cuales el hombre se relaciona e interactúa con el mundo y consigo mismo.

Partiendo de esta idea, en un artículo de Internet en 2000, Silva expone que en una de las corrientes que contempla al movimiento como medio para educar, es la psicomotriz; Benilde Vázquez le ha dado en llamar "el cuerpo pensante", que engloba al método psicocinético de Jean Le Bouch; la educación corporal de Picq y Vayer; la educación vivenciada de Lapière y Aucouturier y más recientemente la propuesta sociomotriz de Parlebas que es la que nos ocupa en esta ocasión.

Esta nueva concepción pedagógica de la sociomotricidad emerge como una de las corrientes más recientes que permean el ámbito de la educación física actual. Para Parlebas, el término "psicomotricidad", tiene el mérito de haber dirigido la atención hacia "la persona" como ser susceptible de desarrollar sus capacidades físicas e intelectuales a través del movimiento; sostiene que se habla de una acción psicomotriz cuando no hay interacción con otros seres, pero cuando sí se da una relación interactiva, se está hablando de una acción sociomotriz. Mientras el término psicomotricidad alude a acciones ejecutadas por un solo sujeto, la sociomotricidad hace referencia a una interacción en la que participa más de una persona, especialmente en los juegos y deportes colectivos en donde los resultados son mucho más enriquecedores; por tanto, su propuesta sobre educación física decanta en favor de la sociomotricidad.

Para el autor, la acción motriz es el común denominador que da identidad, unidad y especificidad a la educación física, cuya práctica enmarca toda una gama de actividades entre

las que se consideran: el deporte y los juegos tradicionales, los ejercicios gimnásticos y las actividades libres entre otras. Esta postura concibe a la educación física como una práctica pedagógica que se apoya en el conocimiento científico, cuyo enfoque está centrado en el movimiento y la interacción; en donde lo significativo de las prácticas se centrará en las manifestaciones observables del comportamiento motor, así como en el sentido relacional y táctico de las conductas que se presentan en el desarrollo de las actividades.

Sobre la función del profesor, señala que éste deberá por medio de técnicas adecuadas, alcanzar la personalidad del alumno, desarrollando sus capacidades físicas y emocionales, al mismo tiempo que su inteligencia motriz. Asimismo deberá poner en práctica nuevas formas de interacción con base en el movimiento. Por todo lo anterior, el objetivo general que se plantea, es el de contribuir a la formación de la personalidad del niño mediante el desarrollo de la inteligencia motriz y la interactividad, a través de la actividad física. Como objetivos específicos subraya:

- Coadyuvar al desarrollo de la personalidad del alumno
- Desarrollar sus capacidades motrices y emocionales
- Utilizar la acción motriz para promover la interactividad en los alumnos
- Desarrollar en el niño el gusto por la práctica de la actividad física

Desde la óptica de esta propuesta, la noción de conducta motriz posibilita el análisis de los aspectos cognoscitivos, afectivos y relacionales, constituyendo un sistema de acción específico del ser humano diferente a otros tipos de conductas como pueden ser las verbales. Gleize 1992, quien expone una concepción de Parlebas en el desarrollo de una nueva disciplina que es la "Ciencia de la Acción Motriz" llamada también "Praxiología Motriz", a través de la cual trata de crear un campo de conocimiento científico que contemple como objeto de estudio al gran conjunto de actividades físicas que como se ha mencionado anteriormente, él mismo denomina "Acción Motriz". Esta construcción de un ámbito específico para la educación



física, supone considerar a las estructuras motrices del ser humano como estructuras de comunicación.

1.2.4 INTERACCIÓN SOCIAL

La interacción social es un tema básico en la psicología social. Hablar de realidad social, de cultura, de fenómenos socioculturales, de comunicación o de procesos simbólicos implica referirse a algún tipo de interacción. La mayor parte de nuestra vida tiene que ver con la interacción con otros individuos, por medio de la cual modelamos nuestro carácter, pensamos nuestra identidad y conformamos creencias, valores y actitudes. La vida del ser humano no se concibe fuera o al margen de las matrices de interacción en las que nos implicamos a lo largo de nuestra vida, desde el nacimiento hasta la muerte. Por otro lado, todas estas interacciones se pueden dar cara a cara o en la distancia, por medio de mediadores como los sistemas de comunicación, etc.

Lo que deseamos, sentimos, pensamos, valoramos es producto de la interacción social. Es decir, precisamos a los otros para existir. La temática de la interacción es tan relevante para la psicología social que muchos autores sostienen que en este interés reside precisamente el carácter social que tiene la disciplina y que la diferencia de la psicología general. Y aún más, en algunas formulaciones teóricas (por ejemplo, el interaccionismo simbólico o el construccionismo social) se arguye que la definición misma del objeto de la psicología social pasa por aceptar que el ser humano se convierte en ser cultural en y gracias a la interacción, que siempre implica intercambio y constitución de símbolos y significados.

La interacción social encierra una serie de fenómenos que surgen durante su desarrollo: *Agresividad, altruismo o conducta prosocial y la atracción interpersonal*. Estos tres fenómenos son muy comunes en las relaciones que se dan dentro de los diferentes tipos de comunicación

que dan con las personas del entorno. Todas estas situaciones de alguna manera tienen una incidencia clave en nuestra vida cotidiana y son fundamentales en la conceptualización de lo que es o tendría que ser una sociedad.

El punto de arranque de la psicología social lo constituye la comprobación que buena parte del ser y el hacer humanos no se puede explicar adecuadamente sin acudir a las relaciones que establecemos con otras personas. Es decir, nuestros pensamientos y conductas están siempre e ineludiblemente influidos por los otros. Esto es lo mismo que afirmar que nuestro carácter de seres sociales o culturales es dado por las matrices de interacción en las que nos implicamos en nuestra vida cotidiana.

Hay tres tipos de interacción social que presentan una especial relevancia en nuestra cotidianidad: la agresividad, el altruismo y la atracción personal. El fenómeno de la agresividad y la violencia parece haber acompañado al ser humano a lo largo de toda su historia y precisamente este rasgo ha llamado siempre la atención de filósofos, antropólogos, psicólogos y biólogos. Las explicaciones que se han elaborado desde las ciencias sociales y que comparte la psicología social se agrupan en dos grandes constelaciones.

En primer lugar están las explicaciones instintivistas, las cuales parten de un supuesto muy simple: detrás del comportamiento agresivo hay un instinto que lo regula. Por lo tanto, el ser humano es agresivo por naturaleza, condición que es intrínseca e inevitable y no requiere ningún tipo de aprendizaje para ser adquirida. Este enfoque aparece con cierta intensidad, por ejemplo, en las explicaciones que elaboramos desde el sentido común. Tres grandes perspectivas plantean el tema de la agresividad desde este supuesto: el psicoanálisis, la etología y la sociobiología. El primero arguye que el ser humano posee desde el nacimiento dos grandes pulsiones, una de placer y otra de muerte y destrucción. La conducta agresiva es expresión de esta segunda, y su función es reducir la tensión que se genera en los momentos de ausencia de agresividad y desvía hacia el exterior una energía que se podría convertir en

autodestructiva para el individuo. La etología postula que el ser humano, como muchas otras especies, posee una disposición innata a la agresividad, la cual se despliega a partir de estímulos internos y externos, y tiene, básicamente, una función adaptativa para la especie.

La agresividad y la violencia permiten que se adapten los más fuertes y aptos. La sociobiología comparte buena parte de los planteamientos de la etología, pero a diferencia del anterior, sostiene que la agresividad posibilita la supervivencia del individuo y no de la especie.

En segundo lugar, tenemos las explicaciones ambientalistas, las cuales rechazan que la agresividad sea consecuencia de una energía, instinto o pulsión interior y postulan que la violencia y la agresividad son comportamientos que se adquieren a partir de la interacción y la relación con los otros. Evidentemente, la pregunta clave de esta perspectiva es: ¿cómo se adquiere la agresividad? Y su respuesta establece diferencias entre los modelos que se han desarrollado bajo este enfoque: en primer lugar, está la teoría del aprendizaje social, la cual postula que en los diferentes procesos de socialización por los que pasa el ser humano (socialización primaria y socialización secundaria) se adquieren pautas de comportamiento agresivo. El aprendizaje se produce tanto por medio de experiencias y vivencias directas como por medio de modelos, los cuales ofrecen mucha información sobre la conducta, sobre la adecuación de una determinada respuesta a cierto estímulo y sobre la pauta de comportamiento más adecuada para cada situación.

En segundo lugar conviene recordar la teoría de la frustración-agresividad, la cual sostiene que la agresividad es la respuesta a un estado emocional muy concreto: la frustración. También se plantea que la agresividad no siempre se dirige hacia el agente de la frustración y que a menudo se produce un fenómeno de desplazamiento en el que la agresividad se generaliza a otro tipo de agentes. Para acabar, tenemos las nuevas aproximaciones al

fenómeno de la agresividad y la violencia, las cuales son de tipo construccionista y postulan que.

- a) los actos agresivos no lo son al margen de las colectividades en las que se producen;
- b) los actores implicados no tienen un perfil homogéneo y son antes productos de contextos sociohistóricos concretos que reflejo de un estado o disposición interna;
- c) la interpretación que se hace del acto de violencia es contingente y depende del contexto en el que se ha producido;
- d) la agresividad y la violencia no son ejercicios vacíos sino que están dotados de significado y sentido.

Todos hemos experimentado en nuestra cotidianidad una extraña paradoja: a nuestro alrededor abundan los casos en los que algunas personas ayudan a otras arriesgando incluso su propia vida y, al mismo tiempo, son incontables las situaciones en las que alguien es agredido, vejado o humillado en presencia de muchas personas sin que ninguna haga nada para ayudarlo. El análisis de estas situaciones, de por qué hay comportamientos de ayuda en unos casos y no en otros, es un tema de investigación clásico en la psicología social. Concretamente, se habla de la emisión o carencia de comportamientos altruistas o prosociales, pero hay que distinguir entre los dos términos, ya que no son sinónimos en absoluto: altruista es aquella persona que ofrece su ayuda sin esperar o pedir nada a cambio, pero decidir qué comportamiento se emite esperando alguna cosa a cambio o no esconde verdaderas dificultades. De hecho, el debate sobre el altruismo conduce a consideraciones éticas y morales. Por este motivo, algunos autores prefieren hablar exclusivamente de conducta prosocial o acción social positiva, la cual haría referencia a un comportamiento dirigido a beneficiar a otra persona, independientemente de si esta acción comporta o no algún tipo de recompensa.

Hay diversas maneras de explicar la acción social positiva. Una primera versión es la sociobiológica, la cual equipara el comportamiento de agresión y violencia al de ayuda. Es decir, hay determinantes hereditarios que guían el comportamiento prosocial. Para algunos autores, la cooperación y la acción social positiva aseguran la continuidad de la especie y, por lo tanto, es un comportamiento favorecido por la selección natural. Otras versiones se basan en la teoría del refuerzo, según la cual ayudamos siempre que recibimos alguna cosa a cambio. Por ejemplo, la teoría del intercambio plantea que las personas, antes de ofrecer ayuda, hacemos un cálculo de los costes y los beneficios que esta interacción puede implicar y actuamos minimizando los costes y maximizando los beneficios. Otras versiones insisten en el papel que tienen las normas en la regulación de interacciones como las conductas de ayuda. Concretamente, se postula que habría dos normas: norma de responsabilidad y la de reciprocidad- implicadas directamente en las conductas prosociales: la primera prescribe que hay que ayudar a quien lo necesite, es una norma ética importante en la tradición cristiana y está muy arraigada en nuestra cotidianidad. La segunda prescribe que hay que ayudar a quien nos ha ayudado previamente. Finalmente, otra manera de explicar el comportamiento prosocial es el modelado. Por medio de modelos aprendemos cuándo tenemos que ofrecer ayuda, a quién, en qué situación, etc.

Diversos estudios muestran que hay una serie de factores que mediatizan el comportamiento prosocial. Ofrecer ayuda en una situación de emergencia es un complejo proceso que implica una serie de decisiones: hay que percibir que es necesario emitir la ayuda, interpretar adecuadamente la situación, etc. A lo largo de este proceso intervienen muchas variables que condicionan el comportamiento final, de entre las cuales las más destacadas son las siguientes: la presencia de otras personas en la situación, los recursos de los que se dispone para ofrecer ayuda, las características del receptor y el sistema de creencias de la persona que emite la ayuda.

Contrariamente a lo que podría dictar el sentido común, cuando hay muchas personas en una situación de emergencia, la probabilidad de que alguien emita una acción social positiva o

preste ayuda es muy baja, ya que se produce un efecto de dilución de responsabilidad: cuantas más personas hay en una situación de emergencia, menos responsabilidad es percibida y sentida por cada uno de los presentes. Un factor que puede evitar este efecto es la posibilidad de comunicación entre las personas observadoras, la cual permitiría una identificación colectiva adecuada a la situación y la aparición de conductas de ayuda. Los recursos que el donante de ayuda percibe que tiene a su alcance y puede ofrecer son otro factor determinante de la emisión de acciones sociales positivas: entre estos recursos destacan la capacidad de acción física, el tiempo o el estado de ánimo. Otro aspecto que motiva el comportamiento prosocial es el conjunto de características que definen al receptor: por ejemplo, el atractivo, la simpatía y la amabilidad del receptor aumentan la probabilidad de la acción de ayuda. Se ha constatado que los estereotipos tienen un papel crucial a la hora de ofrecer ayuda. Finalmente, el sistema de creencias del emisor es otra variable determinante de la acción social positiva. Tener un sistema ético-moral fuerte o percibir que la responsabilidad de la situación que sufre el receptor es suya son elementos fundamentales de esta variable.

La atracción entre las personas es uno de los aspectos más relevantes de la interacción social en el sentido que opera con fuerza en nuestras relaciones interpersonales, las regula y las dota de significado y sentido. Por atracción interpersonal se entiende la predisposición del individuo a evaluar positivamente al otro y acercarse o alejarse de él. Igual que en el caso de la agresividad y la conducta prosocial, la atracción interpersonal tiene diversas lecturas: algunas la consideran un fenómeno con un fuerte sustrato biológico y otras como un proceso que se aprende, que se regula a partir de normas sociales o que está determinada por categorías y significados socialmente constituidos y compartidos.

El grueso de los trabajos que ha llevado a cabo la psicología social sobre este tipo concreto de interacción social se ha centrado en el análisis de los factores que intervienen en la atracción. Los más estudiados han sido la proximidad, el aspecto físico, la similitud y la valoración.

Diversos estudios han mostrado que la proximidad geográfica es un factor esencial en la elección de pareja. En otros se ha constatado que el simple hecho de ver a una persona genera familiaridad, la cual permite que aumente la atracción. El aspecto físico es un factor relativo, pues varía mucho de una cultura a otra o entre diferentes colectivos de una misma cultura. Sin embargo, en un grupo concreto, en un momento histórico determinado, el canon de belleza se comparte y es fundamental para generar atracción. Otro factor importante es la similitud: nos atraen las personas que son como nosotros. Una explicación que se ha dado de este hecho es la identificación. Conocer personas con gustos, deseos y preferencias parecidos a los nuestros hace que nuestras opciones sean percibidas como válidas y aceptables socialmente. La valoración o apreciación, para acabar, es para muchos autores uno de los factores más importantes en la atracción, ya que nos atraen las personas que sienten estima y muestran una valoración positiva hacia nosotros. Desde pequeños buscamos personas que nos valoren sobradamente y nos definimos a partir de este vector.

Finalmente, modelos teóricos como el construccionismo social definen las relaciones amorosas y de atracción como una construcción que varía a lo largo del tiempo y entre las diferentes culturas. Por lo tanto, estos modelos, aparte de relativizar el origen biológico de la atracción interpersonal, conectan el fenómeno con aspectos estructurales como las relaciones de género, los estereotipos de género, etc.

1.2.4.1 La agresividad

Justo al iniciar un nuevo siglo, al fin de la centuria más sangrante de la historia de la humanidad, no hay que esforzarse mucho en manifestar la importancia del comportamiento agresivo en nuestras vidas cotidianas, tanto en la interacción personal como en el ámbito más amplio de la relación social (guerras, atentados, conflictos internacionales, etc.).

Por lo tanto, se puede esperar que, vistos los efectos que la agresividad comporta para todo el mundo, desde las ciencias humanas y sociales este tema haya sido objeto de estudio de muchas investigaciones y elaboraciones teóricas. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos que se han invertido en ello, el progreso en el estudio de la agresividad ha sido bien escaso; cada investigación ofrece un planteamiento que lleva a cuestionar unos resultados que se confirman en otros, y viceversa.

Toda la larga y variada producción sobre este tema se puede clasificar en tres líneas teóricas básicas:

1) una que centra su atención en los aspectos instintivos innatos del comportamiento agresivo;

2) otra que destaca los procesos de aprendizaje y el papel de los factores ambientales en la adquisición de patrones de comportamiento;

3) y otra que intenta integrar de manera equilibrada los dos enfoques anteriores (el ambientalista y el innatista).

A continuación se presentan brevemente estas versiones sobre la agresividad.

1.2.4.1.1 Explicaciones instintivistas

Las explicaciones instintivistas parten del supuesto de que las personas son agresivas por naturaleza, es decir, que, detrás de lo que es el comportamiento agresivo observable, se supone la existencia de un instinto. Esta hipótesis, por lo tanto, implica que este tipo de comportamiento, por una parte, no necesita ningún tipo de aprendizaje para ser adquirido y, por la otra, tiene un carácter intrínseco de inevitabilidad. Esta manera de entender el comportamiento agresivo es la que ha sido más influyente en las explicaciones cotidianas sobre la agresividad, sus causas y sus funciones.

El psicoanálisis (con Freud), la etología (con K. Lorenz) y la sociobiología (con Wilson) son las orientaciones más destacadas que han desarrollado el tema de la agresividad desde una perspectiva innatista.

Según Freud, los humanos nacemos con dos tipos de pulsión: una dirigida a la autoconservación y al placer (eros), y otra dirigida a la muerte y la destrucción (thánatos). La conducta agresiva tiene un origen interno, el impulso de thánatos, y su función es reducir la tensión que se acumula en el periodo de no agresividad. Mediante la conducta agresiva, se desvía hacia el exterior la energía destructiva generada por este impulso, con el fin de evitar la autodestrucción. Por esta razón no se puede pretender eliminar la agresividad humana, sino que se tiene que procurar canalizarla de otra manera para que no tenga consecuencias destructivas. Esta teoría no ha tenido casi ninguna influencia en la investigación contemporánea, pero sí que ha servido de base para elaborar conceptos clave para la investigación empírica, como por ejemplo, la formulación de la hipótesis frustración-agresividad.

Konrad Lorenz, desde la etología (que estudia el comportamiento animal), postula también *la existencia de una disposición innata de pautas de acción en muchas especies animales*. A diferencia de lo que propone Freud, estas pautas de acción, aunque se estimulan desde la activación interna, también se pueden desencadenar a partir de un estímulo exterior; si durante un tiempo no hay ningún estímulo externo desencadenante de la agresividad, la energía interna hace que se dé espontáneamente. Para evitar comportamientos agresivos descontrolados, Lorenz propone que se libere esta energía continuamente por medio de vías socialmente aceptadas (por ejemplo, mediante el deporte).

La etología otorga a la agresividad una función adaptativa de la especie. El proceso de adaptación y selección de la especie potencia la continuación de los más fuertes y aptos, y la disipación de los que lo son menos.

Lorenz (1977), plantea que para la conservación de la raza habría que dedicarse a una **eliminación de los seres moralmente inferiores más severa de lo que lo es hoy. Tenemos que fiarnos, y tenemos el derecho a ello, de los mejores que hay entre nosotros y tenemos que confiarlos la selección que determinará la prosperidad o el aniquilamiento de nuestro pueblo.** Como se puede ver, con argumentos de este tipo es fácil justificar cualquier acción discriminatoria.

La sociobiología, por su parte, se ha dedicado a estudiar las bases biológicas del comportamiento. Los sociobiólogos parten del supuesto de que el comportamiento agresivo posibilita la supervivencia del individuo -no de la especie- y, por lo tanto, que favorece la selección individual. Una gran parte de las críticas que se han hecho al enfoque etológico y sociobiológico son de aspecto ideológico. Éstas advierten, por un lado, que la noción de "supervivencia de los más aptos" que estos enfoques sostienen, no son más que una justificación para mantener las relaciones de poder existentes y para fomentar la ideología discriminatoria (racista, sexista, etc.) y las prácticas eugénicas. Por el otro, denuncian el apoyo que estas aportaciones ofrecen al orden social establecido; el hecho de considerar cualquier comportamiento social como resultado de un proceso de evolución natural, implica aceptar que el mundo es como es y que no se puede hacer nada, que no se puede modificar lo que está determinado por la naturaleza. Es evidente que este enfoque tiene un efecto naturalizador muy marcado y, por lo tanto, legitimador de las desigualdades sociales.

1.2.4.1.2 Versiones ambientalistas

Mientras que las versiones instintivistas, como hemos visto, consideran que la conducta agresiva es una consecuencia de una energía interior de la persona que forma parte de la naturaleza humana, las teorías del aprendizaje postulan que la agresividad es un comportamiento que se adquiere a partir de la relación con los otros.



Una de las orientaciones teóricas que se menciona dentro de la psicología social es el **socioconductismo**. Lo que afirma esta orientación teórica es que por medio del **condicionamiento instrumental se adquieren diferentes formas de comportamiento**, por ejemplo, **patrones de comportamiento agresivo**. Tal como expone el **condicionamiento instrumental**, se tiende a repetir aquellos **condicionamientos que son reforzados positivamente**. Por el contrario, se tiende a **evitar los comportamientos de los que se obtiene un refuerzo aversivo**.

Un buen número de investigaciones ha constatado que una **intervención diseñada sobre la base de recompensas positivas, cuidadosamente controlada, es muy eficaz para prevenir y/o reducir los comportamientos agresivos**. En cambio, a pesar de los principios teóricos elementales y a pesar de las investigaciones que constatan la **eficacia de tratamientos basados en el castigo**, hay otras de las que se obtienen resultados contrarios. Algunas investigaciones observan que **el uso del castigo sólo produce una reducción temporal del comportamiento y que potencia la aparición posterior**, por lo que se tildan de **"peligrosas"** las intervenciones diseñadas sobre la base de la **administración de castigos para prevenir/controlar la agresividad**.

De hecho, se tiene evidencia de que los niños que han sido castigados con más dureza son niños más agresivos. De entrada, **el castigo se utiliza para imponer orden y disciplina**, pero, al mismo tiempo, quien aplica el castigo actúa como **modelo agresivo para los niños**. Cuando los padres agreden a los hijos, justamente están **potenciando el comportamiento que pretenden detener**, ya que el mensaje implícito es que la **agresión es una estrategia aceptable, útil y exitosa de cara a resolver problemas**.

Sin embargo, según la **teoría del aprendizaje social**, formulada por (Bandura, 1975) el **aprendizaje social no se da sólo por medio de la experiencia directa en términos de ensayo y error**, sino que también se da por medio de **modelos**. Los modelos pueden ofrecer una amplia

información sobre la conducta (la adecuación de la respuesta a una situación determinada, la secuencia del comportamiento, el estilo, los resultados, las consecuencias, etc.).

Además, tal como expone (Bandura, 1975) una cosa es aprender, es decir, adquirir conductas potenciales destructivas, y otra cosa es ejecutarlas. La acción estará mediatizada por los factores que la condicionan. Esta distinción entre aprendizaje y ejecución del comportamiento aprendido es muy importante, porque se puede aprender a ser agresivo y no serlo; es decir, que los repertorios de comportamiento agresivo aprendidos no pasen de ser unos repertorios latentes. Que se manifiesten o no, dependerá de la valoración que se haga de las consecuencias de la conducta. (Bandura, 1975) expone que la distinción entre (aprendizaje-ejecución) es muy importante, porque todo lo que se aprende no se realiza. Las personas pueden adquirir, retener y poseer la capacidad para actuar agresivamente, pero este aprendizaje pocas veces se expresará si la conducta no tiene valor funcional para estas personas o si está sancionada de manera negativa.

¿En qué se diferencia el modelado del proceso de imitación? La imitación representa una simple reproducción de un comportamiento en la misma situación, sin ningún tipo de reflexión sobre la pertinencia, los resultados y las consecuencias. Por lo tanto, la adecuación y las consecuencias de la imitación se aprenden por ensayo y error cuando se imita el comportamiento observado, es decir, los refuerzos recaen sobre la persona en proceso de aprendizaje. En cambio, el modelado se refiere al aprendizaje basado en los efectos que se derivan de ver a otra persona actuar de una manera y las consecuencias que esta acción le reportan.

Según esto, no es necesario que la persona reciba un refuerzo directo ni que llegue a ejecutar la conducta observada, sino que basta con la observación de las consecuencias reforzantes en el modelo. En el modelado, pues, el refuerzo se limita a facilitar algunos de los

procesos de aprendizaje y no tiene el carácter determinante que le confieren el **condicionamiento instrumental y la imitación.**

El aprendizaje se adquiere por **cuatro procedimientos**, más o menos consecutivos: el proceso de atención, que **determinará el tipo de información** que se extraerá del modelo; el de retención del estilo de comportamiento observado; el de reproducción, en el que se elabora la ejecución de la conducta aprendida; y el de **motivación**, que es el proceso que lleva a desencadenar la conducta aprendida.

Bandura en 1975, considera que este tipo de aprendizaje es muy adaptativo en comparación con el aprendizaje por ensayo-error, en el sentido que ofrece mucha información con un coste muy reducido (si lo hay) por parte del observador; es decir, mientras que por ensayo y error la progresión en el aprendizaje es lenta (por descubrimiento) y el mismo proceso comporta riesgo, el aprendizaje por modelado es rápido y los riesgos los corre la persona que "actúa" de modelo. **Pequeños y grandes aprendemos una gran cantidad de nuevos repertorios de comportamiento por medio del modelado.**

El aprendizaje por modelado no se basa en la simple asociación de estímulo-respuesta, sino en la adquisición de representaciones simbólicas de la acción del modelo. Por eso permite al observador abstraer elementos para dar respuestas (a veces integrando en él información de respuestas de diferentes modelos) en otras situaciones, ante estímulos diferentes, de manera que se puede hacer una previsión de resultados; es decir, que no se aprende un comportamiento concreto sino estrategias de comportamiento que permiten ir más allá de lo que se ha observado en el modelo.

La teoría del aprendizaje social también podría explicar por qué los hombres, como grupo social, son más agresivos (al menos muestran más comportamientos agresivos) que las

mujeres. Se constata, tanto en situación de laboratorio como en la vida real, que los hombres (como grupo social) manifiestan unos niveles más altos de agresividad que las mujeres (como grupo social). No obstante, también hay mujeres con niveles de agresividad similares a los que presentan los hombres, y al contrario. Estas observaciones se pueden interpretar -más allá de los factores innatos, biológicos y hormonales- por la diversidad en el proceso de aprendizaje, es decir, en todos aquellos factores experimentales que contribuyen a la construcción de la diferencia. Esta diferencia empieza a constituirse justo en el momento de nacer el bebé.

En una investigación realizada en los años setenta se evidenciaba cómo, ante un mismo bebé, cuando se le identificaba como niño, la gente le veía forzado y firme, y cuando se interpretaba que era una niña, se la veía mona, frágil y suave. Al cabo de un año, ya se pueden observar diferencias entre niños y niñas, seguramente en gran parte a causa de esta desigualdad de trato por parte de los adultos dado que los estereotipos culturales son los que guían nuestras creencias y nuestros comportamientos, y que hombres y mujeres están en posiciones diferentes de poder e influencia dentro de nuestra sociedad, es más probable encontrar que los hombres actúen como líderes y que las mujeres se comporten de manera sumisa.

A lo largo de la socialización, las niñas adquieren patrones de comportamiento pasivo y los niños, asertivo, sobre la base de procesos de identificación con los modelos y de conformidad con las normas sociales que regulan el comportamiento diferencial entre hombres y mujeres.

1.2.4.2.1 Teoría de la frustración-agresividad

Esta teoría la formuló, en los años cuarenta, un equipo de investigadores llamado grupo de Yale, integrado por Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears. El modelo de agresividad que proponen se basa en la idea de que la agresividad no está motivada por factores innatos, sino

por estímulos exteriores; es decir, destacan el carácter reactivo. Su hipótesis inicial se formula en los términos siguientes:

a) que el estímulo exterior que motiva la agresividad es un estado emocional, concretamente el de la frustración (producida por un bloqueo en la obtención de objetivos), y que esta frustración siempre desemboca en una conducta agresiva;

b) que la agresividad siempre es consecuencia de una frustración.

También postulan que no siempre la agresividad se dirige hacia el agente de la frustración; a menudo, esta agresividad se realiza contra otros objetivos (desplazamiento) o se manifiesta de otras maneras (generalización de la respuesta).

Esta primera formulación fue muy cuestionada y, ante tantas objeciones, se reformuló de la siguiente manera: a) la frustración es un estímulo que puede provocar, entre otras reacciones, la agresividad; b) la agresividad es la tendencia de respuesta dominante, no la única, después de una frustración.

Que se manifieste la conducta agresiva dependerá de la intervención de alguno de estos factores:

- La fuerza de la instigación Las condiciones que pueden incrementar la probabilidad de agresividad son el grado de deseo de la respuesta frustrada; es decir, la intensidad de motivación que tiene un individuo para conseguir un fin deseado. También afecta al grado de interferencia para conseguirlo (si es sólo un retraso o una imposibilidad total) y la razón (más o menos trivial) y el número de secuencias de frustración.
- La inhibición. Se da cuando se prevé un castigo, pero no quiere decir que no se dé la respuesta agresiva, sino que cambia su forma. También es importante tener en cuenta que

la inhibición no elimina ni reduce la instigación a la agresividad; incluso a veces la incrementa.

Otro proceso directamente relacionado con la hipótesis de frustración-agresión es la catarsis, que se refiere a la eliminación de energía agresiva cuando se realiza una acción agresiva. Así pues, según la hipótesis catártica, las personas que pueden realizar el comportamiento agresivo presentarían una disminución de la agresividad.

Berkowitz, un teórico destacado de la agresividad que también estudia las condiciones que mediatizan la relación entre frustración y agresividad, postula que la frustración provoca un estado de activación emocional (la ira) que predispone a actuar agresivamente y que sólo se manifestará esta conducta si la desencadena un estímulo que tenga un significado agresivo, este concepto puede verse claro a través de los índices cognitivos, los cuales llegan a adquirir un significado agresivo mediante procesos de condicionamiento clásico. Por ejemplo, las pistolas son claramente una señal agresiva porque tienen una función claramente agresiva a diferencia de otros objetos que pueden tener otras funciones y que no se asocian tan directamente a la agresividad (piedra, cuchillo, palo, lata, etc.). Aun así, cualquier objeto puede funcionar como índice cognitivo para una persona o un grupo determinado si se da un proceso de asociación entre el objeto y la agresividad.

Hasta aquí se ha hablado, desde aproximaciones aparentemente neutras, de la agresión como un tema de estudio objetivo. Así, cada una de las versiones expuestas pretende explicar la naturaleza del comportamiento agresivo buscando explicaciones causales, identificando factores y manipulándolos con el fin de descubrir la fuerza predictora. Todas estas versiones están elaboradas a partir de investigaciones experimentales con el objetivo de encontrar un modelo explicativo universal que sirva para predecir este fenómeno.

Así, unas investigaciones parten de la hipótesis de que la causa del comportamiento agresivo es una energía innata y las investigaciones se plantean, con el fin de demostrar que es

inevitable, que forma parte de la naturaleza humana y, por lo tanto, que "hay que buscar" estrategias "socialmente aceptadas" para liberar esta energía.

Otras parten de la premisa que son los motivos ambientales los que determinan la agresividad. Por lo tanto, el objetivo de estos estudios es detectar los factores externos (modelos, índices cognitivos, etc.) y manipularlos para descubrir qué factores facilitan el comportamiento agresivo, cuándo y cómo.

Y, finalmente, otros estudios parten del principio de que las causas del comportamiento agresivo las podemos encontrar tanto en las disposiciones innatas (inevitabilidad de la naturaleza reactiva de las personas) como en las ambientales (los estímulos exteriores que provocan las condiciones facilitadoras de la agresividad).

Como hemos visto, en ninguna de las versiones explicadas se cuestiona la relación causa-efecto, es decir, se da por hecho que el comportamiento agresivo es objetivamente identificable y que es la consecuencia de una causa evidentemente objetiva que hay que descubrir. Las nuevas versiones que se están elaborando sobre este tema, aportan explicaciones alternativas a los enfoques psicologistas de las versiones más tradicionales:

a) unas consideran útil estudiar las relaciones interpersonales a partir de examinarlas en el contexto de las relaciones intergrupales,

b) Otras proponen una lectura más radical que contextualiza la agresividad en un marco más global.

La teoría de la identidad social elaborada por Tajfel podría considerarse complementaria de los enfoques más tradicionales, planteados en términos de interacción personal. La

agresividad, desde esta teoría, se puede explicar tomando como la base los conflictos intergrupales debidos a las desigualdades entre grupos, a los procesos de categorización y comparación social, a las normas sociales que regulan las relaciones dentro del grupo y entre grupos, etc. Tal como explica Tajfel, el sentimiento de pertenencia de un individuo a un grupo afecta directamente a la percepción e interpretación de situaciones de interacción intergrupala. Este sentimiento induce al individuo a actuar con vistas a promover el propio grupo y, además, la ideología de grupo justifica los comportamientos agresivos de sus miembros, realizados con el fin de beneficiar al grupo.

Los planteamientos más radicales se basan en el hecho de cuestionar el sistema en el que se fundamenta nuestra sociedad occidental. Se considera que es muy importante explicitar la posición ideológica que orienta el enfoque y análisis de este tema; es decir, quién estudia qué, cómo, con qué resultados, con qué efectos. Proponen lecturas alternativas sobre la función de la agresión, y la consideran como la única estrategia que, a veces, permite incidir en el orden establecido con vistas a promover un cambio social. También ponen de manifiesto la relación de poder que se establece entre quien crea la normativa para juzgar, quien juzga y quien es juzgado. Las mismas categorías de legislación criminal son una construcción ideológica elaborada desde unos estratos de la sociedad para criminalizar a un tipo de comportamiento más frecuente en personas que tienen poco poder y salvaguardarse a sí mismos.

Así pues, las propuestas de estas nuevas versiones que centran el punto de mira más en el contexto socio histórico que no en el individual, implican una profundización en los aspectos culturales y una explicitación no sólo de su importancia, sino también de su rol. Por lo tanto, para estudiar la disposición al comportamiento agresivo, hace falta tener en cuenta, entre otros, los aspectos siguientes:

a) los modelos sociales (normas sociales que regulan las interacciones cotidianas, sistemas de valores y creencias compartidos entre los miembros de un grupo social),

b) la legislación relativa a la disposición de armas (el liberalismo en el mercado del armamento no sólo ofrece la posibilidad de usar armas, sino que implícitamente se legitima el comportamiento violento),

c) los mecanismos de violencia institucional (fuerzas del estado, control social, etc. que legitiman la violencia).

Lo más interesante de estas explicaciones que no siguen la tónica tradicionalista, es la valoración no únicamente negativa de la agresividad; se destaca como un medio para luchar contra las desigualdades sociales (claro que sin hacer de ello una apología). Además, destacan el papel de la ideología a la hora de conceptualizar la agresión, por eso proclaman la imposibilidad de hacer un estudio neutro y, por lo tanto, la necesidad de que se plantee desde una posición políticamente comprometida.

Hasta ahora hemos visto los factores que condicionan el comportamiento agresivo, los cuales se han estudiado desde las diferentes perspectivas y los diversos planteamientos teóricos. También, en algún momento, se ha apuntado la poca atención (para no decir la casi nula atención) que se ha prestado a los procesos interpretativos que se dan en las relaciones interpersonales.

Si pensamos en nuestra experiencia cotidiana y reflexionamos sobre por qué la gente hace cosas que hacen daño a otra gente, sobre qué explicación da quien lo hace, podemos obtener una respuesta parecida a por qué a veces sentimos la necesidad "de hacer pagar caro" a alguien que nos ha agredido de una manera u otra. Si profundizamos un poco en ello, podemos ver la importancia que tiene la interpretación del contexto y la interpretación mutua de las personas implicadas en la interacción, es decir, los procesos interpretativos que intervienen en ella.

Por ejemplo, una pareja discute y, tras la discusión, él se va de casa. La versión de la mujer es que su marido es terriblemente celoso y siempre tiene sospechas no fundadas de que le engaña con otros hombres. En cambio la interpretación que hace el marido es que ella, sabiendo que él es muy celoso, parece que se lo pase bien flirteando con los hombres delante de él. La cuestión no es descubrir cuál es la verdad para poder decidir quién tiene un comportamiento agresivo (de entrada eso querría decir que es una cuestión abordable desde la objetividad), sino ver cómo se llega a la vivencia de conflicto a partir de entender los procesos de interpretación que se dan en cada caso; ver que la descripción que hacen los dos de la situación está totalmente situada y cómo cada uno llega a vivir el comportamiento del otro como una agresión.

Hay una serie de investigaciones que, al estudiar el efecto de las variables ambientales en el comportamiento agresivo, han constatado que, dado un estado de activación fisiológica, hay una serie de factores externos que pueden facilitar la agresión. Concretamente han estudiado cómo el ruido, la acumulación de gente y la temperatura intervienen en el proceso de inducción del comportamiento agresivo, especialmente cuando éste es una respuesta dominante del individuo.

La explicación que dan a los resultados de sus investigaciones es que estos factores ambientales aumentan la activación aversiva y que ésta influye directamente en la disposición a actuar de manera agresiva. Además de los factores ya mencionados, también hay otros que pueden contribuir a aumentar la activación fisiológica, como por ejemplo el esfuerzo físico, las noticias sensacionalistas, las películas emocionantes o eróticas, etc.

Esta línea de investigación hace concluir que lo que provoca un aumento considerable de la agresividad no es esta activación, sino la manera en que es interpretada, especialmente cuando no se conocen sus causas. Por ejemplo, si una persona discute acaloradamente, el nivel de activación se atribuye al enfado provocado por la discusión y por la otra persona, que la

predisponen a comportarse de manera agresiva. En cambio, si una persona hace deporte, el mismo nivel de activación se atribuye al ejercicio físico y, en consecuencia, será menos probable que realice un comportamiento agresivo.

1.2.4.2.2 Las normas sociales y la agresividad

Nuestro comportamiento cotidiano está regulado por unas normas, las normas sociales, la mayoría de las cuales son sobradamente compartidas por los miembros de una comunidad. A menudo las normas forman parte del conocimiento implícito y, por eso, no se conocen hasta que alguien, por la razón que sea, las rompe.

La norma más destacada que regula este tipo de interacción es la norma de reciprocidad, la cual prescribe que, a pesar del rechazo que muestra la sociedad por el comportamiento agresivo, se considera aceptable cuando la conducta agresiva se ejecuta como respuesta a un ataque agresivo. Aunque, en general, actuar de manera agresiva no es un patrón de comportamiento socialmente aceptado, en determinadas situaciones la agresividad recibe apoyo de una manera clara. ¿Ha visto alguna vez la escena de un niño que se queja a los padres de que le han pegado o le han insultado?

Como debe haber observado más de una vez, éstos le animan a que se defienda a solas y que, si le pegan, se desquite. En otro ámbito, si una persona viola y asesina a unas niñas inocentes, la gente se manifiesta para que el agresor sea condenado a la pena de muerte (que pague con la misma moneda que las víctimas: la muerte). Según esta prescripción social compartida, se acepta que una persona que ha sido agredida quiera causar daño al agresor.

Por lo tanto, a la hora de evaluar si una conducta es o no es agresiva, es muy importante disponer del máximo de información, con vistas a emitir un juicio en lo referente a la

atribución de responsabilidad, y tener suficientes elementos para saber si se ha violado alguna norma social.

1.2.4.2.3 Construcción social de la agresividad

Según la definición clásica, la agresión es una conducta que ocasiona daño (físico o psíquico) en un organismo, de manera intencional. Ahora bien, si tal como hemos dicho la descripción de los hechos está inevitablemente situada y elaborada desde una posición diferente, cualquier comportamiento podría ser etiquetado, por uno u otro, desde una posición u otra, como agresivo, al ser identificado como intencionalmente nocivo para alguien.

Por otra parte, también tenemos que tener presente que día a día se dan casos de violencia extrema que habitualmente no se identifican como agresión (habitualmente coinciden con la violencia institucional, que describe la tortura como un medio necesario para mantener el orden y defender el sistema). Esta manera de definir la agresión es al mismo tiempo demasiado extensa y demasiado restringida, es decir, casi todos los comportamientos podrían llegar a ser etiquetados, desde un punto de vista u otro, como agresivos; y al mismo tiempo, habitualmente sólo se aplica en contextos muy concretos y de manera muy sesgada.

Si decimos que agresión es aquella acción que ocasiona daño y que es intencional, considerar que una conducta es agresiva no sólo significa describir un hecho, sino que implica elaborar un juicio de evaluación con unas determinadas consecuencias. En particular, si una conducta es juzgada como agresiva, se comparte la idea de que se merece ser castigada. Si la misma conducta es juzgada como justificable, incluso se puede estar de acuerdo en que hay que premiarla (recordad las famosas películas de James Bond). Por lo tanto, lo que tiene consecuencias inmediatas, es el hecho de identificar un comportamiento como agresivo o no

agresivo, y el problema no es tanto comprobar que ha sido una acción que ha ocasionado daño como probar su intencionalidad.

Hay que tener en cuenta, además, que los criterios para etiquetar de agresión un comportamiento no son externos a las personas que los utilizan: los que utiliza el observador serán diferentes de los que utiliza el agente, y diferentes de los que utiliza el receptor de la agresión. Cada posición construye un relato de la situación y una interpretación de la conducta que no coincide. Justamente la tarea principal que se lleva a cabo en los tribunales de justicia es llegar a construir un único relato (proceso que se llama reconstrucción de los hechos) partiendo de una diversidad de relatos, a menudo incompatibles y contradictorios, sobre el mismo hecho, pero al cual no hay acceso directo, sólo por medio de los relatos de las personas directamente e indirectamente implicadas.

La experiencia directa nos hace pensar que no nos cuesta tanto ponernos de acuerdo en qué consideramos un comportamiento agresivo y qué no. Los criterios que utilizamos para "decidir" si un comportamiento lo es o no son:

a) la intención de hacer daño (muchas veces la dificultad es descubrir cuál ha sido la intencionalidad y acaba siendo una cuestión muy útil para regatear las condenas);

b) el daño como un hecho real (muchas veces el daño no es visible, ni es fácil de consensuar qué es un daño y qué no lo es. Pero justamente esta flexibilidad es lo que permite dar más fuerza al relato dominante del hecho, que será considerado la "verdad");

c) la violación de normas sociales (de todas maneras, en una misma situación se pueden seguir unas normas y violar otras).

A pesar de este "claro" consenso para conceptualizar la agresión, es difícil coincidir a la hora de identificar si un hecho particular es una agresión o no, entre otras cosas depende del punto de vista de la persona que etiqueta. El estado de ánimo, el sistema de valores, la empatía

con el agresor/víctima, etc. son algunos de los muchos factores subjetivos que intervienen en la fase de interpretación evaluativa del comportamiento. Estos factores tienen un papel importante para poder llenar los vacíos que se generan en los propios criterios tal como hemos precisado al exponerlos.

La conceptualización de la agresión, pues, tiene un claro sesgo valorativo; se presenta como una forma de comportamiento negativa por definición, que tiene que ser reducida o, cuando menos, controlada. Pero no se tiene que olvidar que hay mucha gente que está oprimida en su entorno social, y la única manera que encuentran de hacerse oír y de luchar contra los efectos de la relación de poder a la que están sometidos, es utilizar la agresión.

Es curioso que la violencia institucionalizada, que es la más sangrante, tienda a ser ignorada en la mayoría de las discusiones académicas y en todos los manuales de psicología social. Los estudios más críticos sobre agresión denuncian este sesgo conceptual que orienta toda la investigación y la política social en general.

Ignacio Martín-Baró fue un psicólogo social comprometido con el pueblo del Salvador hasta que lo asesinaron. La psicología social que escribe es crítica y políticamente comprometida, es decir, comprometida con la gente que sufre la represión política y con la elaboración de un proyecto que promueva el cambio social. Tal como decía este autor, "el horizonte del psicólogo tiene que ser la concienciación, es decir, tiene que buscar la desalienación de las personas y de los grupos que las ayude a alcanzar un saber crítico sobre sí mismo y sobre su realidad."

1.2.4.2.4 Intervenir sobre el comportamiento agresivo

Si se han dedicado tantos esfuerzos a analizar los factores que mediatizan el comportamiento agresivo es, entre otras cosas, por el interés en poder prevenirlo, modificarlo o anularlo. Haciendo un poco de síntesis de las conclusiones de los estudios realizados, desde las perspectivas más ambientalistas, diríamos que los principales argumentos que fundamentan la acción agresiva son:

- a) La intención de potenciar la autoestima;
- b) La búsqueda de estimulación para romper la rutina, el aburrimiento;
- c) La búsqueda de sensaciones agradables;
- d) Encontrarse en una situación en la que te sientes forzado por la presión del grupo o bien de una autoridad;
- e) La defensa de una ideología.

Todas estas razones que fomentan el comportamiento agresivo se han utilizado como punto de partida para pensar en posibles recomendaciones con vistas a diseñar intervenciones dirigidas a la reducción y/o control de la agresividad. Se pueden agrupar en dos líneas generales de acción que inciden en la reducción de la intención de comportarse de manera agresiva y en la capacidad de comprender las consecuencias que comporta para los otros el comportamiento agresivo.

- a) Con la finalidad de reducir la intención, algunos teóricos proponen actuar en ámbitos diferentes:

1. Proporcionar a todos los individuos las condiciones mínimas que les permitan sentirse bien consigo mismo y sentirse valorados por los demás;
2. Racionalizar, en la medida que se pueda, nuestros sentimientos, y disponer de estrategias alternativas al comportamiento agresivo con vistas a mitigar el sentimiento de ira;
3. Eludir, siempre que se pueda, la exposición de los más pequeños a modelos agresivos, con el fin de evitar al máximo la adquisición de patrones de respuesta agresiva;
4. Evitar las situaciones de hambre, sed, calor excesivo u otras variables ambientales que afectan a la predisposición a la agresión;
5. Proporcionar un ambiente estimulante y creativo a los niños y jóvenes para evitar la agresión por aburrimiento.

Para sensibilizar sobre las consecuencias del comportamiento agresivo se puede intentar inducir, mediante estrategias de enseñanza adecuadas, un cierto grado de empatía con los otros, potenciando el comportamiento prosocial (por ejemplo, enseñando a ponerse en el lugar del otro y a negociar en lugar de enfrentarse). Una manera contundente de reducir la violencia en el mundo sería abrir un debate para cuestionar las contradicciones que hay entre el tratamiento que se da a la violencia institucional y a la violencia común.

1.2.4.2 El altruismo

"Una niña marroquí se ahoga cerca de Rotterdam ante la indiferencia de los bañistas." Esto dice el titular de una noticia de un periódico de enero de 1994. Una niña marroquí de nueve años se cayó al agua al volcar la barquita neumática con la que jugaba en el lago. Los gritos de auxilio de sus amigas no sirvieron para nada; sólo un pescador que estaba cerca intentó

salvarla (a pesar de que él solo no pudo), a pesar de la gente que se lo miraba desde la orilla. No es la única vez que se da una situación tan flagrante de indiferencia ante una situación de emergencia. ¿Por qué parecía que no le importaba a nadie lo que le estaba pasando a la pequeña?

El caso más conocido entre los psicólogos sociales es el de Kitty Genovese. En Nueva York, una mujer fue asesinada al anochecer, cuando volvía de trabajar, delante de treinta y ocho vecinos que durante treinta y cinco minutos estuvieron presenciando los hechos sin hacer nada; una situación en la que la gente que puede ayudar a una persona que está sufriendo, no lo hace.

Pero, de la misma manera que hay historias que relatan tragedias debidas a la indiferencia ante el dolor de otra persona, también hay muchas otras que relatan el comportamiento heroico de personas que ponen en peligro su vida, e incluso la dan, con el objetivo de ayudar a una persona que está en peligro. ¿Este comportamiento nervioso es el que llaman comportamiento altruista?

Definir el altruismo es más difícil de lo que puede parecer si no se quiere caer en una conceptualización reduccionista del término. Altruista es aquella persona que se ofrece para ayudar a alguien sin pedir ni esperar nada a cambio. Pero no todos los comportamientos que benefician al otro se realizan sin esperar nada a cambio, ni siempre es tan sencillo conocer las motivaciones que mueven a una persona a beneficiar a otra: ¿por qué ayudamos a una persona mayor a recoger la cartera y, en cambio, no lo hacemos con alguien que está en estado etílico?, ¿por qué apadrinamos a niños y niñas del Tercer Mundo?, ¿por qué nos hacemos voluntarios de la Cruz Roja?, ¿por qué habitualmente no ayudamos a personas que están en el suelo con apariencia de ir drogados?, etc.

El sentimiento de utilidad, la mejora del estado de ánimo, la relación de poder que se establece, el reconocimiento social y una larga lista de aspectos similares que benefician al donante hacen difícil discernir entre lo que es un acto de altruismo genuino y lo que sería simplemente un comportamiento orientado hacia el otro. Por lo tanto, la dificultad mayor a la hora de estudiar el comportamiento altruista reside en conocer la intención del donante. Por esta razón, en lugar de hablar de altruismo hablaremos de acción social positiva o bien comportamiento prosocial, que hace referencia al comportamiento dirigido a beneficiar a otra persona, independientemente de si hacerlo comporta una recompensa en sí mismo.

1.2.4.2.1 Versiones sobre el comportamiento de ayuda

El crimen de Kitty Genovesa desencadenó un gran número de investigaciones interesadas en comprender los procesos que definen el comportamiento prosocial, los factores que llevan a una persona a ofrecer o no ayuda a otra que lo necesita.

Estos estudios han sido planteados desde perspectivas muy diversas que conducen a concepciones diferentes de la acción social positiva y, por lo tanto, también a resultados diversos e incluso contradictorios.

A continuación veremos maneras diferentes de conceptualizar el comportamiento prosocial. Por otro lado, hace falta que en el ejercicio de conocer quién dice qué, se haga el esfuerzo de tener presente que las cosas no las podemos conocer tal como son, sino que las conocemos por medio de esquemas, marcos teóricos y conceptuales, que no sólo condicionan el acercamiento al objeto de estudio, sino que son su parte constitutiva.

1.2.4.2.1.1 Versión sociobiológica

Ante el intento de explicar la prosocialidad, igual que en la agresión y en otros comportamientos humanos, aflora el debate entre factores ambientales, entre naturaleza/nurtura y entre lo aprendido/adquirido. La sociobiología, tal como indica su nombre, estudia las bases biológicas del comportamiento social y, en este sentido, fundamenta su investigación en la creencia que hay determinantes hereditarios que explican el comportamiento en las relaciones interpersonales.

Campbell, investigador que trabajó con este tipo de planteamiento teórico, defiende la idea de que el comportamiento prosocial asegura la continuidad de la especie y de que, por lo tanto, es un comportamiento favorecido por la selección natural. Queda claro, pues, que considera este tipo de comportamiento biológicamente determinado, cuando menos, condicionado.

A pesar de ser una tesis sobradamente compartida por bastantes teóricos de esta misma orientación teórica, muchos otros la rechazan (incluyendo el propio Campbell en etapas posteriores de su trabajo). El argumento es que si las personas más prosociales ponen en peligro su vida para beneficiar a los otros miembros de la especie, aumenta la probabilidad de que desaparezca este rasgo y se reproduzca sin problemas el gen responsable del egoísmo y la autosuficiencia.

Otra propuesta desde la sociobiología explica que el comportamiento prosocial sólo va dirigido a favorecer la supervivencia del grupo familiar, es decir, la supervivencia del gen altruista. Esto explicaría, por ejemplo, el porqué del auto sacrificio en favor de la supervivencia de un hijo.

1.2.4.2.1.2 Versiones basadas en las teorías del refuerzo

Existe otra serie de investigaciones y elaboraciones teóricas que se fundamentan en el paradigma conductista, es decir, en las teorías del refuerzo. La teoría del intercambio social es una de ellas y se basa en un modelo explicativo economicista. Según esta teoría, una persona, antes de ofrecer ayuda, hace un cálculo de los costes y beneficios que esta interacción le puede comportar, y actúa minimizando los costes y maximizando los beneficios: ¿qué puedo ganar?, ¿qué puedo perder?, ¿qué puedo ofrecer?

Por ejemplo, si vemos a un turista que se mira un plano como si se hubiera perdido y tenemos tiempo para ofrecernos a ayudarlo, lo haremos y obtendremos un reconocimiento por parte del turista, y además habremos contribuido a dar una buena imagen de nuestra gente, habremos mejorado el estado de ánimo, habremos añadido un punto positivo para nuestra autoestima, etc., todo a cambio de una pequeña dedicación de tiempo sin valor (dado que no teníamos prisa). Si, por el contrario, tenemos prisa, pasaremos de largo, como si el turista fuera invisible.

Una situación muy diferente sería la de una persona que está atacando a otra con un arma blanca. Si alguien lo ve puede prever que el coste, tanto para sí mismo como para la víctima, puede ser muy alto según la reacción del atacante (cosa imprevisible). Teniendo en cuenta el riesgo, es muy probable que no ofrezca una ayuda directa. Podría, sin embargo, hacer alguna otra cosa, como denunciar el hecho en una comisaría. Es fácil pensar que, si avisa a la policía, probablemente ésta llegue cuando ya sea demasiado tarde. Además, avisar a la policía podría comportar tener que implicarse en el proceso judicial como testigo presencial (lo que puede provocar miedo a futuras represalias por parte del atacante), sin contar con lo que eso representa en cuanto a dedicación de tiempo -hacer la denuncia, ir a juicio, etc.-). Si a todo esto le añadimos que el observador considera ineficaz el sistema judicial, es razonable prever que no hará nada al respecto.

Otro planteamiento explicativo del comportamiento prosocial, que intenta ir más allá de la teoría del intercambio (basada en la interpretación racionalista del proceso de decisión), es el que proponen Batson y su equipo de colaboradores. Creen que para comprender el comportamiento de ayuda se tiene que hacer una aproximación al tema desde las emociones y, según ellos, plantear el comportamiento altruista como un aspecto de la naturaleza humana.

Sus trabajos exponen que uno de los motivos que puede facilitar el comportamiento altruista es el dolor empático, es decir, la angustia que se siente al ver a otra persona sufrir. Esta motivación surge de la capacidad que tenemos de ponernos en el lugar del otro. Ver a una persona sufrir es doloroso para la mayoría de la gente, y la única manera de aliviar este malestar es ayudarla.

De todas maneras, no es tan sencillo como parece porque, por ejemplo, si vemos una persona seropositiva en estado avanzado de la enfermedad, y sabemos que se contagió por medio de una transfusión de sangre, hacemos una valoración muy diferente de si ha sido a causa de una relación sexual con una persona del mismo sexo, en una relación externa al matrimonio o por la aguja que ha utilizado para drogarse. Esta información añadida es la que define cuál será nuestro comportamiento con esta persona. Otro ejemplo: una persona que pide dinero porque le han robado la cartera y llega tarde para ir a un examen a la universidad; nos sentiremos mucho más identificados con él y, por lo tanto, será más fácil que le echemos una mano que si fuera una persona mayor, que va sucia y despeinada.

Por lo tanto, no siempre actuamos de manera empática. Uno de los factores que mediatizan la empatía, es el de la percepción que se tiene de las causas que provocan la situación, en la que se encuentra la persona necesitada. Otro muy importante es la percepción de similitud entre la persona que sufre y la que está en posición de poder ayudar. Y un tercer factor, muy relacionado con el anterior, es el sentimiento de compromiso con el problema que afecta a la persona necesitada.

1.2.4.2.1.3 Las normas sociales como reguladoras del comportamiento altruista

En el apartado referente a las maneras de explicar el comportamiento agresivo, hemos visto que las normas sociales nos ofrecen una explicación interesante sobre la regulación del comportamiento agresivo. De la misma manera, las normas sociales tienen un papel destacado en la acción prosocial: las normas que están directamente relacionadas con él son la norma de responsabilidad social y la norma de reciprocidad.

La norma de responsabilidad social prescribe que las personas tienen que ayudar a quien lo necesita; es una de las máximas más importantes de la tradición cristiana y, por lo tanto, es una norma muy anclada en nuestra cotidianidad. Así pues, a veces ayudamos a alguien sencillamente porque creemos que tenemos el deber de hacerlo.

A pesar de los efectos positivos implícitos de la norma, hay que tener presente que esta prescripción reproduce la relación asimétrica entre donante y receptor y desemboca en una dependencia unilateral que puede afectar directamente a la autoimagen del receptor. De ello hablaremos más adelante, cuando nos refiramos a las implicaciones de ser receptor o receptora. Los experimentos sobre el papel de la norma de responsabilidad social ofrecen elementos que llevan a concluir que se actúa aplicando un matiz importante. Se trata de ayudar a quien lo necesita, pero, al mismo tiempo, evaluando si merece la ayuda. Por ejemplo, en la universidad, un estudiante pide a otro si, por favor, le puede dejar los apuntes porque se los han robado. Si le ha visto siempre en clase, seguramente le creerá y le dejará sin problemas sus apuntes. En cambio, si no le ha visto nunca, pensará que si no los tiene es porque no los ha tenido nunca y que no es justo que un "fantasma" así se aproveche de los estudiantes que se esfuerzan y trabajan. Por lo tanto, considerará que no hay que hacer este favor a una persona que no ha hecho nada para ganárselo.

Con respecto a la norma de reciprocidad, prescribe que hay que ayudar a quien nos ha ayudado previamente. Por lo tanto, quien recibe sin ofrecer nada a cambio, en según qué circunstancias, está rompiendo una norma sobradamente compartida. Esta norma puede crear una relación tensa provocada por el sentimiento de deuda que se genera en el receptor, que no disminuye hasta que siente que ha actuado recíprocamente.

1.2.4.2.1.4 El Modelado

Finalmente, otra manera de explicar el comportamiento prosocial es la que propone la teoría del aprendizaje social, teoría que ya hemos comentado al hablar de comportamiento agresivo. El modelado tiene un papel importante en la adquisición de patrones de comportamiento.

1.2.4.2.1.5 Factores que mediatizan el comportamiento de ayuda

El comportamiento prosocial, según Latané y Darley (1970), se da después de una serie de fases de toma de decisión. Tal como exponen estos autores, ofrecer ayuda en una situación de emergencia, representa todo un proceso que implica una serie de decisiones. Primero de todo, es necesario darse cuenta del incidente, ya que si no nos damos cuenta de él, difícilmente podemos actuar. Por otro lado, si nos damos cuenta de que pasa alguna cosa, hace falta que la interpretemos adecuadamente (si es o no es una emergencia): si interpretamos que es una emergencia, podemos sentirnos responsable de ella y, si sabemos cómo, actuar.

interpretación que nosotros hacemos de ello coincide con la que hacen los otros. Si nosotros vemos que la niña grita "¡auxilio!, ¡auxilio!", nos ponemos en alerta para ver qué pasa; pero vemos que la gente que lo mira no parece preocupada por los gritos, por lo tanto, pensaremos que no es una situación de emergencia tal como a nosotros nos había parecido.

Si de todas maneras, a pesar de ver que los gritos de la niña desde dentro del lago son desesperados y a pesar de no tener claro que aquello sea sólo un simple juego, es difícil que tomemos la decisión de hacer algo por miedo a hacer el ridículo, por lo que acabamos atribuyendo la preocupación a nuestros atributos disposicionales: es decir, al hecho de que somos una persona sufridora y no a que la situación es una emergencia y nadie se da cuenta de ello o no quiere darse cuenta de ello.

Otra consecuencia que tiene la presencia de otra gente es que la responsabilidad se diluye entre los presentes y, por lo tanto, cuantas más personas haya, menos responsabilidad "sentida" se tiene. Es fácil pensar, cuando hay mucha gente, que alguien ya debe estar haciendo algo, que alguien interviene; o bien que, habiendo tanta gente, uno no tiene por qué sentirse más comprometido ni más responsable que los otros. En el ejemplo que comentamos, sería fácil pensar que por allí cerca están los padres de la niña, que son quienes se tienen que preocupar por ayudarla (si lo que pasa es que se ahoga) y, en caso de que no estén, no tenemos nosotros más responsabilidad que la persona que tenemos al lado y no parece dispuesta a hacer nada.

¿Cómo se podría evitar que hubiera tragedias debidas a este efecto provocado por la presencia de mucha gente en la situación? Los factores que posibilitarían evitar los efectos que se derivan de la presencia de otros (identificación de la situación de emergencia, miedo al ridículo y difusión de responsabilidad), o bien la manera que permitiría desbloquear el comportamiento prosocial en una situación así sería:

a) La posibilidad de comunicación entre las personas observadoras, cosa que permitiría una identificación colectiva adecuada de la situación. En nuestro ejemplo quizás se podría hablar de que el hecho de que la gente estuviera dispersa en una gran superficie dificultaba este proceso de definición colectiva de la situación; en un lugar donde la gente hubiera estado más cerca los unos de los otros habría sido más fácil.

b) El requerimiento de muchas personas para poder hacer una intervención exitosa; por ejemplo, que para poder salvar a la niña, hubiera habido que hacer una cadena humana para acceder al lugar donde se ahogaba.

1.2.4.2.1.5.2 Difusión de responsabilidad

Latané B. y .J. lladey (1974), exponen que cuando sólo hay un espectador de la emergencia, cualquier ayuda tiene que provenir de él. Aunque pueda elegir ignorarlo por propio interés, o desear 'no verse envuelto en ello', cualquier presión para que intervenga se dirigirá solamente a él. Cuando hay varios observadores presentes, en cambio, las presiones para intervenir no se dirigen a ningún observador determinado. En lugar de ello, la responsabilidad por intervenir se comparte entre todos los espectadores y no se dirige a ninguno determinado; como resultado, es menos probable que ayuden."

1.2.4.2.1.5.3 Recursos disponibles

Los recursos que el donante o la donante cree que puede ofrecer tienen un papel destacado en el proceso de decisión de la acción social positiva. ¿A qué recursos nos referimos? Por ejemplo, el tiempo; si no se dispone de tiempo, es muy probable que, ante una situación de emergencia, no se ofrezca ayuda.

El estado de ánimo del donante es otro factor relacionado con el comportamiento de ayuda. Por una parte, puede tener un efecto claro sobre la motivación para ofrecer ayuda, pues parece que, habitualmente, estar de buen humor facilita el comportamiento prosocial (aunque se puede dar justo lo contrario, según como se interpreta el propio estado y la situación que pide intervención). Por otra parte, se ha observado también que la acción social positiva puede afectar el estado de ánimo.

1.2.4.2.1.5.4 Características del receptor

Otro de los aspectos que pueden motivar el comportamiento prosocial es el atractivo percibido de la persona necesitada. Así, es más probable que ayudemos a aquellas personas que nos parecen atractivas, simpáticas y amables que a alguien que nos parece desagradable. Paradójicamente, la mayoría de las personas necesitadas de ayuda son las que son percibidas como menos atractivas. En algunas investigaciones se ha constatado que es una relación bidireccional, es decir, no sólo es la "coincidencia" de que las personas menos atractivas son las más necesitadas, sino que, además, las más necesitadas acostumbran a ser percibidas como menos atractivas (el cuento de la Cenicienta lo ilustra perfectamente).

También se ha podido observar el efecto que tienen los estereotipos a la hora de ofrecer ayuda: por ejemplo, mucha gente presupone que las mujeres acostumbran a necesitar más ayuda que los hombres. Por eso, en una situación en la que una mujer solicita ayuda, es fácil que, reproduciendo los estereotipos y las relaciones de poder, un hombre no tenga muchas dificultades a ofrecérsela. En cambio, es muy difícil que se dé una situación inversa (no se espera de un hombre que pida ayuda a una mujer, incluso se puede vivir como humillante).

1.2.4.2.1.5.5 Sistema de creencias

Atribuir la responsabilidad de su situación a la persona necesitada de ayuda es un factor decisivo para el comportamiento altruista. Lerner, con su hipótesis del mundo justo, afirma que las personas tenemos una tendencia a creer que cada uno recoge lo que ha sembrado, es decir, que cada uno se merece lo que tiene y tiene lo que se merece. Esta interpretación de la situación es importante en los procesos que inhiben la acción social positiva. La única manera de evitar este tipo de efecto, pues, es aumentar la información sobre las causas del padecimiento de la víctima.

1.2.4.3 La Atracción Interpersonal

Si la psicología social se ha interesado especialmente por el estudio de la atracción es por el poderoso papel que tiene en nuestras vidas: ¿por qué nos sentimos atraídos por unas personas y no por otras?, ¿cómo empiezan las relaciones?, ¿qué tienen en común las personas con las que tenemos relaciones afectivas?, son algunas de las muchas preguntas que han motivado un montón de investigaciones.

Igual que la agresividad y el altruismo, la atracción puede tener diferentes lecturas. Así pues, hay estudios que consideran la atracción como un fenómeno que se puede explicar a partir de procesos socio biológicos; hay otros que postulan que, como otros tipos de relaciones, se aprende mediante el modelado; también hay trabajos que lo explican a partir de la teoría del intercambio (costes y beneficios de las relaciones) y otros que se refieren a la regulación sobre la base de las normas sociales y otros significados socialmente compartidos.

1.2.4.3.1 Factores que mediatizan la atracción

La mayor parte de los estudios psicosociales, sin embargo, se han centrado en analizar los factores que mediatizan la atracción interpersonal entre hombres y mujeres y no entre personas del mismo sexo, por un claro sesgo machista. En pocas palabras, y resumiendo las aportaciones de todos estos estudios, se podría decir que la atracción hacia otra persona está mediatizada por la proximidad, el aspecto físico, la similitud y la complementariedad personales, y la estima, entre otros factores.

1.2.4.3.1.1 La proximidad

Se ha observado repetidamente que la proximidad geográfica está directamente relacionada con la elección de la pareja. En otras investigaciones se ha constatado que el sencillo hecho de ver repetidamente a una persona lleva a familiarizarnos con ella, y esto hace que aumente la atracción. ¿Por qué? Unas de las explicaciones es que estar cerca de una persona desconocida habitualmente crea activación física, cosa que crea incomodidad, tensión. Esta activación se reduce a medida que la persona va dejando de ser desconocida. Así, la proximidad facilita que aumente la exposición y, por lo tanto, la familiaridad, que es la responsable de la sensación de atracción.

1.2.4.3.1.1.1 La exposición continuada incrementa la atracción

Zajonc, en un experimento, constató este hecho. Se trataba de pedir a unos estudiantes que evaluaran las fotografías de una gente desconocida. Del montón de fotografías que se mostraban, había que estaban repetidas y otras que sólo aparecían una sola vez. Los resultados

constataron que las fotografías que aparecieron con más frecuencia fueron valoradas más positivamente que las que aparecieron menos.

1.2.4.3.1.2 El aspecto físico

El factor del aspecto físico es relativo, ya que los cánones de belleza varían mucho de una cultura a otra: mientras que en alguna cultura estar gordo se considera deseable, en otras se considera todo lo contrario; mientras que en unas épocas se hacen sacrificios para oscurecer la piel, en otras se han hecho para evitarlo. Pero, en una cultura determinada en una época determinada, los estándares de belleza son sobradamente compartidos y son un elemento clave para el fenómeno de la atracción interpersonal. En muchos estudios se ha constatado que el aspecto físico es central a la hora de predecir la atracción interpersonal.

Pero los efectos del aspecto físico van mucho más allá del simple acercamiento de las personas. En una investigación se observó el impacto del aspecto físico en la impresión general que ofrece una persona a otra. Se ofreció a dos grupos de chicos estudiantes un escrito con la foto de la autora (supuestamente una estudiante): en uno de los grupos la foto era de una mujer muy atractiva (según sus estándares culturales de belleza) y en el otro era de una mujer no agraciada (también según los estándares culturales de belleza). La mitad de cada grupo, además, tenía un modelo de escrito diferente: uno era una buena composición y el otro era un texto bastante pobre. Los sujetos de la investigación tenían que valorar el texto. Aunque se valoró más positivamente el texto bueno, se valoraba más positivamente el que iba con la foto de la mujer atractiva.

1.2.4.3.1.3 La similitud y complementariedad personal

El tercero de los factores que hemos nombrado es la similitud y complementariedad personal. Se observa que, habitualmente, nos sentimos atraídos por aquellas personas que son similares a nosotros; es decir, cuantas más cosas en común, más atracción. Una de las explicaciones que se ha dado a este hecho es que conocer gente que tenga opiniones y estilos de vida parecidos a los nuestros nos hace sentir que nuestras opciones también son válidas para otras personas, y nos sentimos identificados con ellas.

Otras investigaciones, sin embargo, han constatado justamente lo contrario, que a las personas nos gusta sentirnos únicas e irrepetibles, y, por lo tanto, no nos gusta parecernos a la otra gente. Hay, pues, una línea teórica que trabaja con la hipótesis de que las relaciones se fundamenta en la complementariedad de rasgos o habilidades.

Estas dos posturas teóricas, aunque son aparentemente incompatibles, son predictoras de la atracción; todo depende de cuál es la similitud y en qué se basa la complementariedad. Así, una persona que sea dominante se sentirá especialmente atraída por personas sumisas y una persona a la que le guste hacer excursiones se sentirá atraída por una persona excursionista.

1.2.4.3.1.4 La estima

El último de los factores que hemos mencionado es la estima. Muchos teóricos opinan que éste es uno de los factores más importantes que mediatizan la atracción: nos atraen las personas que sienten y muestran estima por nosotros. Ya desde muy pequeñas, las personas las buscamos en las personas que nos rodean. La estima es un elemento muy importante para la definición de uno mismo, ya que uno se valora a sí mismo en la medida en la que es valorado

por los otros; "yo me veo tal como me ven los otros: si los otros me aprecian, quiere decir que soy apreciable".

1.3 MARCO CONCEPTUAL

A continuación se procede a emitir de manera muy puntual el significado de ciertos conceptos utilizados en esta investigación teniendo en cuenta que las categorías alrededor del cual gira esta investigación son Interacción social y Educación Física, se procede a continuación, emitir muy puntualmente algunos conceptos científicos, lingüísticos y enciclopédicos.

Interacción Social

Marc E. y Dominique P. (1992), plantean la interacción social citando a Maisonneuve (1968) como “un tipo de comunicación que tiene lugar cuando una unidad de acción producida por un sujeto A actúa como estímulo de una unidad de respuesta en otro sujeto, B, y viceversa”.

El intercambio y la negociación del sentido entre dos o más participantes situados en contextos sociales. En la interacción social, el acento está puesto en la comunicación y la reciprocidad entre quienes promulgan, utilizan y construyen los códigos y las reglas. (Osullivan y otros, 1995).

Acción/investigación: Modalidad de la producción de conocimientos en psicología social que pretende superar la separación entre investigación básica, por un lado, y aplicación de los conocimientos, por el otro. Los conocimientos científicos se elaboran a partir de la intervención práctica del psicólogo social en la resolución de los problemas sociales concretos. La dicotomía entre teoría y práctica queda, así, parcialmente difuminada.

Agencia: Capacidad de las personas de actuar, intervenir o influenciar sobre objetos sociales, si entendemos por objetos sociales cualquier elemento simbólico con significado. La noción de agencia a menudo se opone a la de estructura, para rechazar una noción de persona como determinada y condicionada por factores sociales, y entender cómo las personas pueden influenciar también las estructuras sociales.

Atribución: Cada una de las explicaciones cotidianas sobre las causas de la conducta de las otras personas y la propia.

Categorización social: Conjunto de procesos psicológicos que llevan a ordenar el entorno en términos de categorías -grupos de pertenencia, de objetos y de acontecimientos, en tanto que sean considerados equivalentes para la acción, las intenciones o las actitudes de un individuo.

Cohesión: Resultante de todas las fuerzas que actúan sobre los miembros para que permanezcan en el grupo.

Comportamiento agresivo: Acción (o no acción) realizada con la intención de causar daño (físico o psicológico) a otra persona, que realmente lo causa y, además, viola alguna norma social.

Comportamiento altruista: Conducta que tiene como objetivo favorecer a otra persona a cambio de nada y que, aunque disponga de otras alternativas de acción, opta por ofrecer ayuda.

Comunicación persuasiva: Comunicación que presenta y defiende una posición con argumentos y que busca el convencimiento de los interlocutores.

Conformidad: El hecho de que una persona cambie sus acciones como resultado de la presión de otra persona o de un grupo, que ya puede ser a causa del miedo al rechazo por parte del grupo, por el deseo de sentirse miembro del grupo o por creer que el grupo tiene razón.

Difusión de responsabilidad: Efecto que se produce cuando, ante una situación de emergencia en la que es necesaria la intervención, se diluye el sentimiento de responsabilidad entre los presentes en la situación, pudiendo llegar a desaparecer.

Discriminación: Cada uno los comportamientos o acciones específicas, que van dirigidas a las personas afectadas por los prejuicios, y que tienen un doble objetivo: favorecer a los miembros de la propia categoría y al mismo tiempo perjudicar a los miembros de otras categorías.

Estereotipo: Conjunto de creencias generalizadas que están socialmente asociadas a una categoría grupal, las cuales provocan los prejuicios y los justifican.

Explicación biologicista: Creencia según la cual el conjunto de características de personalidad desarrolladas por cada uno de nosotros proviene, por un lado, de las disposiciones innatas marcadas por la biología y, por el otro, de los aprendizajes que hacemos a partir de las experiencias y situaciones en las que nos encontramos de manera cotidiana, aunque éstas también tienen su límite en la biología (la herencia y la fisiología).

Gestión de impresiones: Cada una de las estrategias de presentación del yo que las personas utilizan con el fin de generar e incidir sobre las impresiones que los otros se forman de ellas.

Grupo: Dos o más personas que interactúan entre sí, comparten un conjunto de objetivos y normas comunes que dirigen sus actividades, y desarrollan un conjunto de roles y una red de relaciones afectivas.

Grupo de referencia: Grupo al que el individuo se vincula personalmente como miembro actual, o al que aspira a vincularse psicológicamente; o dicho en otros términos, aquél con el que se identifica o desea identificarse.

Hipótesis del mundo justo: Hipótesis que afirma que la gente tiene un sistema de creencias basado en la sentencia de que cada uno tiene lo que se merece.

Ideología: Manera de ver y dar sentido al mundo relacionada con las posiciones que una persona puede ocupar con respecto a diversos grupos de referencia. Es un concepto, por lo tanto, ligado a las relaciones intergrupales y a las desigualdades de poder grupos. Ésta permite un cierto grado de elaboración por parte de la persona. Así aleja de la noción de ideología como falsa conciencia, y de la noción de persona que completamente determinada por la estructura social.

Influencia interpersonal: Modificación del curso de las acciones de una persona provocada por la interacción con otras personas o grupos.

Modelado: Proceso de aprendizaje de nuevos patrones de comportamiento por medio de la información que nos ofrecen otras personas que actúan como modelos para el observador.

Movimiento social: Conjunto de opiniones y creencias en una población que representa preferencias para cambiar algunos elementos de la estructura social y/o la distribución de recompensas de una sociedad.

Norma de reciprocidad: Norma que prescribe que se corresponda tal como se ha sido tratado; en caso de haber sido víctima de una agresión, responder con la venganza, y si se ha sido receptor de ayuda, devolver el favor de manera equitativa.

Norma de responsabilidad social: Norma que prescribe que tenemos el deber de ofrecer ayuda a quien lo necesita, en caso de estar en condiciones de hacerlo.

Norma social: Expectativa que tienen las personas sobre las acciones adecuadas en una situación concreta.

Normalización: Proceso de creación de las normas que regulan la conducta, la percepción, el pensamiento o los deseos de las personas en una situación dada.

Pensamiento grupal: Conjunto de situaciones en las que el estilo de liderazgo, la cohesión grupal y la crisis combinados llevan a la supresión del disentimiento en el grupo.

Percepción: Proceso activo de investigación y de interpretación de la información de nuestro entorno que está mediatizado por el significado social que esta información posee.

Polarización: Fenómeno que consiste en la extremización de los juicios en dirección a la norma de las opiniones iniciales de los miembros del grupo como consecuencia de la discusión grupal.

Práctica de sujeción y control: Cada una de las prácticas sociales que constituyen a la persona de manera que la sujetan a determinadas relaciones de poder, y reducen sus posibilidades de ser y actuar -coartar su libertad y aumentar las posibilidades de su control por parte los grupos dominantes.

Prejuicio: Actitud, generalmente negativa, hacia determinadas personas, que está originada por el hecho de la pertenencia de éstas a determinadas categorías sociales y no por las características o actuaciones individuales de las personas en cuestión.

Reactancia: Malestar que experimenta una persona ante la amenaza de pérdida de libertad que la lleva a adoptar una posición contraria a la amenaza -independientemente de cuál habría sido la elección de la persona en ausencia de la amenaza.

Representación social: Manera compartida de comprensión del mundo, originada en el curso de nuestras comunicaciones interindividuales, a la vez que las condiciona. Las representaciones configuran el sentido común, y su función principal es la de permitir una interpretación de la sociedad.

Rol: Conjunto de expectativas que los miembros del grupo comparten, relativas a la conducta de una persona que ocupa una posición determinada en el grupo.

Significado compartido: Constituye la condición de posibilidad de la propia vida social y de la existencia de colectividades sociales. Se trata del fondo común de maneras de entender la realidad que posibilita la comunicación entre las personas pertenecientes a una misma sociedad y que, por lo tanto, pueden realizar actuaciones conjuntas.

Socialización: Proceso mediante el cual la persona adquiere significados compartidos por su grupo social y se constituye, así, como miembro, reconocido como tal, de una colectividad social determinada.

Uniformidad: Resultado del hecho de que las personas de un grupo comparten creencias percepciones y comportamientos como efecto del seguimiento de las normas sociales.

Valores: Creencias o afirmaciones del mundo estructuradas de manera compleja y relativamente duradera que implican una posición ética. Mientras que desde una perspectiva más tradicional, los valores han sido vistos como individuales. Desde perspectivas más sociales son los considerados como compartidos por un grupo sociedad y ligados al cambio social.

Teoría del intercambio social: Teoría que postula que las personas nos relacionamos sobre la base de un cálculo de los costes y beneficios que representa una interacción.

Educación Física

Según el Manual de Educación Física y Deportes (2005) la educación física se refiere al estudio de las conductas motrices susceptibles de poseer contenido educativo; es decir, se aprovecha el contenido de las actividades físicas para educar. Se busca, en definitiva, el desarrollo integral del individuo.

Camacho Coy, Hipólito (1997) la define como un “proceso pedagógico encaminado al perfeccionamiento morfológico y funcional del organismo del hombre, a la formación y mejoramiento de sus habilidades motrices vitalmente importantes, a la elevación del conocimientos y al desarrollo de cualidades morales individuales y sociales de personalidad”.

Los lineamientos curriculares, 2000 hacen énfasis en lo que respecta a la educación física sobre “la necesidad de una base conceptual que pretende dilucidar las construcciones históricas sociales que cambian de acuerdo con las transformaciones de la sociedad de acuerdo a los ideales educativos en el sentido de las prácticas que se realizan, pues a cada acción educativa corresponde, de manera explícita o implícita, una determinada manera de pensar, imaginar, asignar finalidades, establecer relaciones y organizar la educación física y su función social”.

1.4 MARCO LEGAL

1.4.1 Fines de la educación colombiana

La Constitución Política Colombiana de 1991, que se considera la Norma de Normas, porque supera y prevalece sobre cualquier otra disposición jurídica que exista o se promulgue, establece en los primeros 112 artículos las orientaciones y mandatos que buscan el desarrollo integral del hombre colombiano, porque ellos de alguna manera procuran el cuidado de aspectos biológicos, culturales, económicos, sociales, políticos, resaltan valores éticos y educativos.

La Ley General de Educación fundamentándose en los principios constitucionales, define la educación como un servicio; establece los diferentes tipos y niveles; señala los fines y objetivos educativos; formaliza los proyectos educativos regionales e institucionales; indica cómo desarrollar el gobierno escolar, la participación de los estudiantes y los estímulos para ellos.

De conformidad con lo establecido en la Ley 115 de 1994 en el artículo 67 plantea que los fines de la educación en Colombia son entre otros los siguientes: “El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que les impone los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, síquica, intelectual, moral, Espiritual, social, afectiva”.

La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. La formación en el respeto a la autoridad

legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios, el estudio. La comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad y la formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afecten en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.

La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus debidas manifestaciones.

En el artículo 23 hace referencia, a las áreas obligatorias y fundamentales que se establecen para el logro de los objetivos en la formación y el conocimiento que son necesarias y por ende se ofrecen de acuerdo con el currículo y el proyecto educativo institucional en la educación básica y media, incluyendo la educación física, recreación y deportes con el fin de alcanzar los siguientes objetivos:

- La valoración de la higiene y la salud del propio cuerpo y la formación para la protección de la naturaleza y el ambiente, entendida la educación física como un medio para relacionarse con el entorno;
- El conocimiento y ejercitación del propio cuerpo, mediante la práctica de la educación física, la recreación y los deportes adecuados a su edad y conducentes a un desarrollo físico y armónico y;
- La formación para la participación y organización infantil y la utilización adecuada del tiempo libre.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 PARADIGMA

El paradigma por el cual se guiará la investigación será el Histórico-Hermenéutico debido a la naturaleza del tema de investigación, ya que lo que se pretende es describir los fenómenos que surgen de la interacción social en la clase de educación física en los estudiantes de la institución educativa distrital José Martí desde los grados séptimos a novenos de la jornada de la matinal durante el año 2009.

2.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo a los alcances definidos en los objetivos específicos, esta investigación es de tipo cualitativo enmarcada dentro de un enfoque concerniente a la teoría fundamentada que tiene sus bases en el Interaccionismo Simbólico debido a que se intentara conocer que tipos de significado simbólico tienen los gestos, artefactos y palabras para los grupos sociales en su constante interacción. Todo esto tiene como fin fundamental conocer lo que los estudiantes de la educación educativa distrital José Martí entre los grados sextos a novenos de la jornada matinal logran percibir de su realidad social y por ende descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones a partir de los datos obtenidos durante su recolección. Marc E. y Dominique, P. (1992) plantean que el interaccionismo simbólico se desarrolla en el individuo como resultado de sus relaciones con la totalidad de los procesos sociales y con los individuos que allí participan.

Con base a esta definición y a las categorías expuestas en la investigación los problemas centrales del estudio hacen referencia a: describir el desarrollo de la interacción social a través de la educación física, analizar las formas de comunicación utilizadas por los estudiantes y conocer cuáles son las soluciones que dan los estudiantes mediante el uso de la comunicación a través del uso de los diferentes tipos de lenguaje colocando en evidencia la importancia de la educación Física como medio facilitador para mejorar la interacción social.

2.3 POBLACIÓN

La población corresponde a 409 estudiantes que están distribuidos en 16 salones de la siguiente manera según el número de estudiantes: Séptimos (A: 38; B: 37 y C: 38), Octavos (A: 40, B: 37 y C: 39) y Novenos (A: 39, B: 36 y C: 35).

2.4 MUESTRA

La población que conforma el estudio está compuesta por todos los estudiantes que se encuentran debidamente inscritos ante la secretaria de educación distrital, los cuales se encuentran asistiendo a clases en el horario de 6:30 am. a 12:30 m y corresponde a 409 estudiantes de los grados séptimos a novenos de la institución educativa distrital José Martí de la jornada matinal, inscritos en la base de datos proporcionada por la secretaria de educación. La muestra es de tipo intencional ya que según (Bonilla, 1997): “es la que está configurada por los informantes que posean un conocimiento general sobre el tópico a indagar o aquellos que hayan vivido la experiencia sobre la cual se quiere ahondar”.

2.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

La técnica utilizada para la recolección de datos será a través de una entrevista no estructurada que se le aplicara a 3 grupos focales compuestos por 12 personas distribuidos para cada grado, es decir, serán 36 personas las que participaran en la entrevista, cabe anotar que el instrumento se le aplicara a cada grupo focal de manera independiente, se contara con una video grabadora, grabadora, y la participación de un docente del área de artística que nos servirá de observador y recopilador de información mediante la aplicación del instrumento. El análisis de los datos permitirá realizar las conclusiones correspondientes al tema tratado dentro de la investigación con el fin de comprender el fenómeno que es tomado como tema de investigación.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE TRABAJO DE CAMPO

En este capítulo se presentan los resultados del proceso de recolección de información que se realizó en los estudiantes de séptimo a noveno grado de la institución educativa distrital José Martí a través de unas entrevistas a 3 grupos focales correspondientes a los grados anteriormente descritos.

Se realizaron tres entrevistas a grupos focales de la institución en la sala correspondiente al área de artística cuyo docente cumplió el rol de observador asistente, a esta recolección de información se sumaron también instrumentos tales como las observaciones percibidas durante el desarrollo de las clases de educación física en el periodo en que se produjeron los fenómenos producto de la interacción social entre los estudiantes de la básica y se consignaron en un diario de campo.

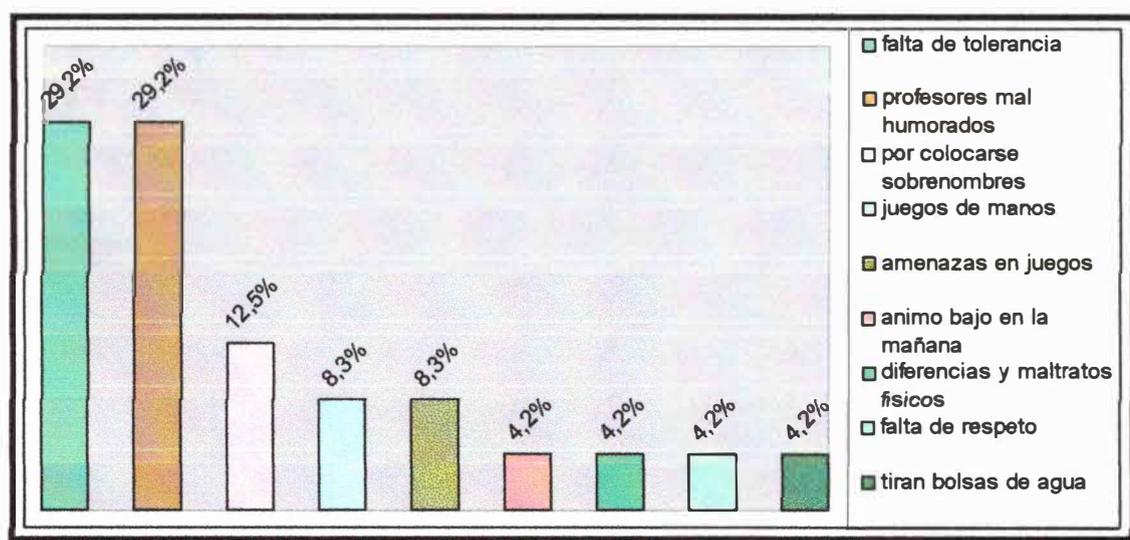


Figura 2.

La figura 2 muestra las respuestas de los estudiantes ante la pregunta de por qué se dan situaciones agresivas en la clase de educación física, el 29,1% respondió que debido a falta de respeto y profesores mal humorados, el 12,5% a colocarse sobrenombres, el 8,3% por juegos

de manos, y las restantes categorías que corresponden al 4,2% cada una aducen a amenazas en juegos, animo bajo en la mañana, diferencias y maltratos físicos, faltas de respeto y agresiones con bolsas de agua.

De acuerdo a estos resultados se pueden asociar según Ibáñez, Tomas y Otros (2004), que las conductas agresivas surgen a partir de las teorías ambientalistas, las cuales rechazan que la agresividad sea consecuencia de una energía, instinto o pulsión interior y postulan que la violencia y la agresividad son comportamientos que se adquieren a partir de la interacción y la relación con los otros, en este caso, se dan a partir de la interacción con los entes que conforman el contexto educativo, muchos de estos fenómenos se producen como reflejo de las situaciones vividas en su entorno familiar, entendido este como el núcleo de aprendizaje primario donde adquieren de alguna manera pautas de comportamiento agresivo conductas sociales, el contexto social en el cual se encuentra la institución posee altos índices de violencia intrafamiliar y de seguridad que se ven reflejados en las diferentes confrontaciones que se dan entre pandillas del sector.

Es interesante observar que a partir de los resultados obtenidos surge la categoría de los profesores mal humorado donde se relaciona de alguna manera la teoría de frustración-agresividad que plantea el autor quien sostiene que es la respuesta a un estado emocional muy concreto: la frustración. También se plantea que la agresividad no siempre se dirige hacia el agente de la frustración y que a menudo se produce un fenómeno de desplazamiento en el que la agresividad se generaliza a otro tipo de agentes, es probable que este fenómeno surja a partir de que los profesores inmersos dentro de esta categoría presenten algún tipo de frustración de tipo convivencial o laboral y los estudiantes que están a su cargo son los primeros afectados ante esta circunstancia.

La categoría amenazas en juegos es probable que surja a partir de aprendizaje por modelado planteado por Ibáñez (2004) citando a Bandura, el aprendizaje social no se da sólo por medio de la experiencia directa en términos de ensayo y error, sino que también se da por medio de modelos. Los modelos pueden ofrecer una amplia información sobre la conducta (la adecuación de la respuesta a una situación determinada, la secuencia del comportamiento, el estilo, los resultados, las consecuencias, etc.). En algunas de las respuestas de los estudiantes es evidente el conocimiento que tienen los estudiantes acerca de cómo intimidan las pandillas a los habitantes de los sectores periféricos de la institución para cometer actos ilícitos tales como robos, riñas y toda una serie de situaciones que desembocan en manifestaciones agresivas, todas estas conductas son aplicadas de alguna manera dentro de la institución en los descansos y hasta en horas de clases.

las faltas de respeto se dan de diferentes formas, a través de juegos de manos, sobrenombres, tocar partes nobles, exhibicionismo y otras que repercuten en discusiones de tipo verbal y en otras ocasiones de tipo físico, los hombres, en su mayoría, son los protagonistas de dicho tipo de conductas y son dirigidas hacia el sexo opuesto.

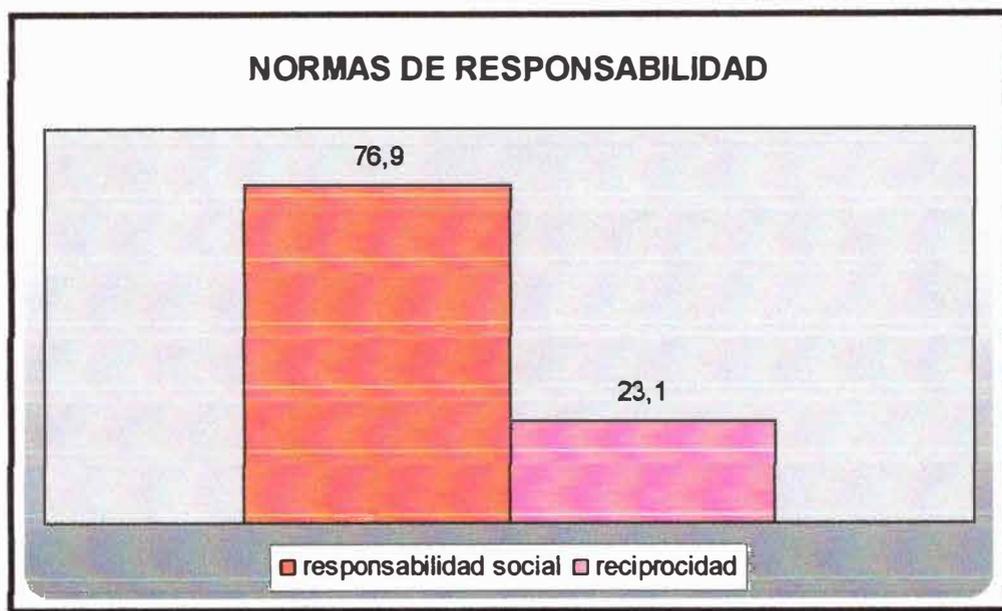


Figura 3.

La figura 3 muestra el tipo de preferencia de acuerdo a las normas sociales que regulan el comportamiento altruista según Ibáñez (2004), el 76% corresponde a la norma de responsabilidad social y el 23,1% a la de reciprocidad, la primera según el autor, quien expone que las ayuda debe darse a quien lo necesita y por lo tanto es una norma muy anclada en nuestra cotidianidad. Así pues, a veces ayudamos a alguien sencillamente porque creemos que tenemos el deber de hacerlo. La segunda prescribe que hay que ayudar a quien nos ha ayudado previamente con el fin de recibir el mismo servicio en otra ocasión posterior.

Muchas de las ayudas que se dan entre los estudiantes de la institución son a causa de la proximidad que poseen en sus sitios de vivienda, este factor incide poderosamente en las diferentes ayudas que prestan los entrevistados en la sesión ya que este factor causa familiaridad entre los sujetos de la población estudiantil y por ende dolor empático, termino planteado por Ibáñez (2004) citando las teorías del refuerzo expuestas por Batson y colaboradores quienes exponen que para comprender el comportamiento de ayuda se tiene que hacer una aproximación al tema desde las emociones y, según ellos, plantear el comportamiento altruista como un aspecto de la naturaleza humana.

El dolor empático facilita el comportamiento altruista, en otras palabras la angustia que siente quien ve al otro sufrir recibe esta caracterización, y por ende empuja a mitigar la necesidad de quien la padece. Esta motivación surge de la capacidad que tenemos de colocarse en el lugar del otro. Ver a una persona sufrir es doloroso para la mayoría de la gente, y la única manera de aliviar este malestar es ayudarla.

El grupo focal de séptimo grado mostró un alto dolor empático lo que produce en su misma proporción la conducta altruista, y por ende, prestar ayuda a sus pares dentro de la institución.

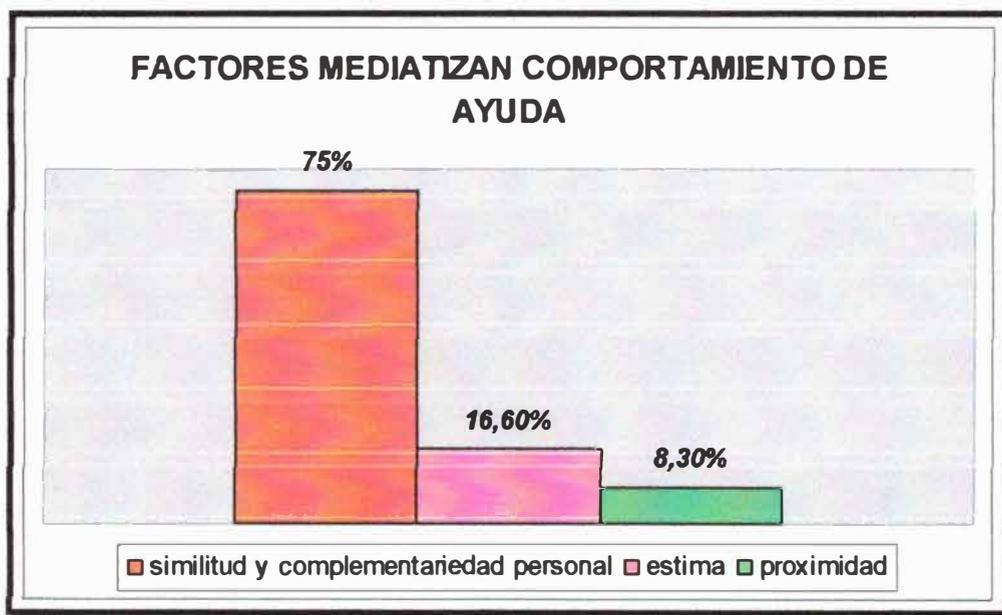


Figura 4.

La figura 4 muestra cuales son los factores que mediatizan el comportamiento de ayuda de los estudiantes en la clase de educación física según Ibáñez (2004), los cuales están relacionados con las características del receptor y estas, a su vez, con los aspectos que el autor plantea dentro de la atracción interpersonal, el 75% presta la ayuda a sus compañeros de

acuerdo a la similitud y complementariedad personal lo que según es planteado por el autor consiste en que la gente que tenga opiniones y estilos de vida parecidos a los nuestros nos hace sentir que nuestras opciones también son válidas para otras personas, y nos sentimos identificados con ellas, el 16,6% expuso que la estima ya que según Ibáñez (2004), las personas prestan ayuda a las quienes sienten y muestran estima por ellas y el 8,3% presta ayuda de acuerdo a la proximidad ya que esta crea familiaridad.

El factor de similitud y complementariedad personal ocupa el primer lugar entre los factores que mediatizan las conductas sociales positivas ya que la población que fue entrevistada posee rasgos característicos de personalidad muy parecidos debido a los rangos de edad y contexto en los cuales desarrollan toda tu vida cotidiana, poseen preferencias similares tales como: gusto por el deporte (futbol), música (reggaeton, champeta, romántica), ir a paseos etc. Propios de jóvenes de su edad. Por lo general en los descansos estos jóvenes mantienen departiendo estos espacios interactuando sobre sus vivencias tanto en la institución como fuera de ella, los temas que más hablan en las horas de descanso son relacionados con situaciones deportivas, académicas y de relaciones sentimentales con el sexo opuesto.

La estima es un factor muy observado dentro de la población entrevistada ya que se ven actos de afecto entre los estudiantes tales como besos en los saludos, abrazos y sobretodo manifestaciones de tipo verbal donde se reconocen unos a otros de acuerdo a sus virtudes y palabras propias de su contexto tales como “llave” y “pana o panita”, los juegos entre este tipo de personas son palpables en las horas de descanso ya que de esta manera manifiestan sus preferencias y por ende su afinidad a la hora de prestar ayuda a los sujetos que comparten estos espacios.

La proximidad geográfica es otro de los factores que inciden en la puesta en práctica de ayudas prosociales ya que la población de la institución educativa está conformada por

estudiantes que viven en sectores periféricos tales como la chinita, el ferry, primero de mayo, Simón Bolívar y Costa hermosa.

Este factor influye en la familiaridad ya que a mayor exposición surge esta característica, el sencillo hecho de verse los muchachos repetidamente en las jornadas escolares los familiariza, y esto hace que aumente la posibilidad de recibir ayuda. Así, la proximidad facilita que aumente la exposición y, por lo tanto, la familiaridad, que es la responsable de la sensación de prestar ayuda a quien lo necesita.

4. CONSTRUCCION DE LA PROPUESTA

4.1 LA ESCUELA UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE SOCIAL

La sociedad actual se ve colmada de muchas situaciones que encierran un cúmulo de interacciones encaminadas a la agresión de todos los tipos, en muchos de algunos casos el fondo de todo se resume en una sola expresión: “falta de tolerancia”. Las instituciones educativas son contextos con un alto índice de violencia cotidiana debido a las frecuentes apariciones de conductas agresivas entre los actores de este proceso. Estas se presentan en el desarrollo de las diferentes unidades temáticas de las áreas que ofrecen los diferentes currículos de las instituciones educativas. Entre los factores que se relaciona o este tipo de manifestaciones están el desempleo, drogadicción, entre otros. Por otro lado, los problemas familiares de parejas, la irresponsabilidad en la educación familiar, la desprotección por parte de la madre hacia el niño y la falta de figura paterna, entre otras, enfrenta a los estudiantes a muchos problemas que los llevan a la pérdida de valores y de autoestima, a la soledad, la desconfianza y, finalmente, a incitar comportamientos agresivos.

Dentro del contexto del estudiante, en general hay una fuerte relación entre padres-hijos-familia que, además, incluye múltiples y mutuas influencias que afectan a este y a los ámbitos en los cuales ellos interactúan, ya sea la familia, la comunidad o la escuela. Algunos estudios longitudinales han permitido identificar factores de riesgo para el comportamiento agresivo que han modificado las etapas en un proceso de intervención a estos. Los factores que predisponen a conductas agresivas, se han estudiado extensivamente en algunas partes del mundo en el contexto de muestras poblacionales, series clínicas y en delincuentes juzgados. Algunos de ellos son hiperactividad, baja autoestima, respuesta agresiva a problemas sociales, consecución de metas por vías fáciles, entre otras; en los padres: criminalidad, malos hábitos en la mesa, desarreglo personal, drogadicción, alcoholismo; en la familia: gran tamaño de esta,

problemas maritales o conyugales; en la escuela: pobreza en el trabajo ético y moral, desarreglo físico en los estudiantes, entre otros.

En todas las comunidades estudiantiles, sin importar su tipo de cultura, las personas tienen un interés emancipador quien según (Grundy, 1987), trata más de un estado de autonomía que de libertinaje y lo asocia con la responsabilidad materializado en la convivencia en una aspiración común: convivir en paz y armonía mediante la erradicación de la guerra y la violencia; para alcanzar mejorar en su calidad de vida y de su entorno en lo que se refiere al convivir. Existen un conjunto muy amplio de factores, algunos de los cuales no dependen directamente de las personas que se ven afectadas por éstos pero influyen directamente sobre este objetivo. Por ejemplo, la base económica, compleja en sí misma en este mundo globalizado no depende casi nunca, de aquellos que desean mejorar. Esto hay que tenerlo en cuenta porque si no los discursos y prácticas pedagógicas pueden pecar de ingenuas cuando se intervenga en el contexto escolar para alcanzar los niveles de exigencia mínimos en favor de quienes hacen parte de ellos y por ende, conviven.

4.1.1 Hombre, cultura y sociedad.

La calidad de la vida del hombre y su mejoría deberían ser interpretadas como un proceso en el que aunque haya factores difíciles de modificar, existen otros a los que sí podemos acceder. Afortunadamente, ni la cultura ni la sociedad son realidades fijas; son por el contrario, realidades en continuo cambio, a las cuales el individuo debería sentir que tiene libre acceso, es decir, debería sentir que puede ir cambiando con su esfuerzo individual y colectivo. Es importante este punto porque cuando se habla de mejora de la calidad de vida a través de la convivencia en su sentido más amplio, conviene saber que al mismo tiempo se intenta educar en sentido analítico y autónomo a través de pautas de pensamiento social dentro del proceso de formación en los contextos educativos.

Este factor debe visualizarse como un elemento de comunidades de convivencia y de relaciones sociales, ya que la vida es de carácter social y ésta está compuesta por las diferentes redes de relaciones interpersonales, que se desarrollan en los distintos escenarios en los que nos toca vivir, enfrentando y dando solución a diferentes situaciones, que nos colocan en una mejora continua con la ayuda de los demás. Nadie progresa en el vacío social; nadie puede salir por sí mismo y en soledad de dificultades que con frecuencia no se han generado tampoco en soledad. Aprender a hacer un análisis de las nuestras relaciones interpersonales, nos coloca en una buena posición para aprender a vernos a nosotros mismos y a los demás, como potencial de transformación.

La propuesta consiste en realizar acciones pedagógicas que sirvan para mejorar la convivencia del centro educativo a través del manejo de las conductas agresivas, utilizando el dialogo como herramienta en la consecución de este objetivo, dirigido a todos los estudiantes de la institución educativa distrital José Martí ubicada en la ciudad de Barranquilla, ya que aprender a convivir es un seguro de habilidades sociales para el presente y para el futuro, es por tanto, un indicador de bienestar social. A su vez, visto desde su lado negativo, el efecto de riesgo que supone la permanencia, por tiempo prolongado, en escenarios y sistemas de convivencia muy conflictivos, cuando no claramente violentos, aumenta de forma importante otros riesgos sociales como la tendencia al consumo de productos nocivos para la salud, hábitos de consumo de tabaco y alcohol, etc.

4.2 Trabajar la conflictividad y la violencia: retos y perspectivas

Con el fin de mejorar la convivencia ofreciéndole un manejo adecuado a las conductas agresivas dentro de la institución, las acciones pedagógicas estarán dirigidas a los grupo de clase, alumnos y a los directamente implicados, agresor y víctima, al igual que las propuestas de implicación familiar. En cuanto a las medidas a nivel de escuela, se pueden destacar: la evaluación de la situación, mantenimiento de sesiones de trabajo conjuntas, sobre los

problemas bully/víctima, mejorar la supervisión de los escolares, en los espacios comunes, sugerir y proponer la participación activa y dinámica del alumnado, el acercamiento personal, propiciar los encuentros con los padres.

También, se hacen necesarias las medidas a nivel de aula, tales como: Establecimiento de normas y reglas de clase contra el bullying (clarificación, elogios y sanciones), calendario para sesiones de debate en clase, utilización de técnicas de trabajo en grupo (círculos de discusión, juegos de rol, discusión de textos), fomentar el aprendizaje cooperativo, realización de actividades lúdicas, facilitadoras de la integración de todo el alumnado, establecer encuentros periódicos del profesor con los padres y alumnos. Serán necesarias, medidas a nivel individual, tales como las charlas con los bullies y las víctimas, entrevistas con los padres de los estudiantes involucrados, proporcionar ayuda a los alumnos aislados, al igual que a los padres y aportar propuestas para el cambio de situación.

Las sesiones de tutoría, pueden resultar un marco idóneo para plantear el tema, e implicar a todo el colectivo, del grupo aula. Algunas cuestiones para el debate se pueden cifrar en las siguientes: ¿Cómo podemos detener las conductas agresivas?, ¿Cómo hacer que la escuela sea un lugar seguro, grato y agradable?, ¿Cómo podemos facilitar que las víctimas rompan su silencio, y cuenten a alguien lo que les pasa?, ¿Qué deberían hacer los profesores y demás adultos, cuando un compañero está siendo agredido?, ¿Qué pueden hacer los compañeros?, ¿Qué puedes hacer tú?

Según (Ortega, 1997 y Del Rey y Ortega 2001), se considera que la propuesta educativa debe estar ligada a la investigación y a la observación crítica del proceso, dado que éste es un problema complejo, es necesario hacer una reflexión teórica de la violencia escolar, con el fin de establecer factores, sus formas y elaborar hipótesis sobre causas y consecuencias; en segundo lugar, se requiere el establecimiento de programas educativos escolares de carácter preventivo que eviten la aparición de problemas de violencia.

Para la ejecución de la propuesta se ha tomado como referencia lo planteado según (Ortega y colaboradores., 1998 y Ortega y Del Rey, 2001), la adopción de dos líneas de trabajo. La línea de acción preventiva, que trataría de mejorar tanto el sistema general de convivencia, estableciendo programas de gestión democrática de la convivencia, trabajo en grupo cooperativo, educación sentimental y moral; y la línea de actuación directa, donde la intervención está sostenida en el tiempo y convenientemente evaluada con aquellos chicos y chicas que están en una situación de riesgo o que ya están implicados en situaciones de violencia como víctimas, agresores o espectadores directos. No es éste el lugar de extendernos en estos programas, basta decir no obstante que requieren un cierto grado de entrenamiento, que deben ser privilegiados en cuanto a sus recursos para que sean sostenidos en el tiempo y que no deben segregar ni señalar de forma directa a los implicados.

Según (Cowie, 1999), trata siempre de lo que se ha llamado una aproximación sin culpa. La propuesta educativa está focalizada en el conflicto interpersonal y su solución a través del dialogo teniendo como foco de atención a cualquiera de los subsistemas de relaciones sociales que se han identificado dentro del contexto educativo. En él se ha valorado el aprendizaje de la resolución de conflictos como la meta principal, en la medida en que se ha considerado el conflicto como uno de los problemas ocultos dentro del tejido de relaciones interpersonales en la institución. Más concretamente, se sugiere el establecimiento de un programa de mediación en conflictos, como una estrategia privilegiada para todos aquellos que sientan no poder, por sus propios medios, enfrentarse a la resolución espontánea de sus conflictos interpersonales.

4.3 Pedagogía social: bases para una nueva sociedad del conocimiento.

La propuesta tiene sus bases teóricas en los planteamientos expuestos por (fermoso, 1994), quien plantea que para el manejo de la agresividad se debe educar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades sociales anteriormente usada en Inglaterra, conceptuadas en otras expresiones sinónimas, tales como: “personalidad excitatoria”, “conducta asertiva”, “libertad

emocional”, “competencia personal”, “aserción”, “competencia social”, “entrenamiento asertivo” y “terapia de aprendizaje estructurado”. Se han dado múltiples definiciones de “habilidades sociales”. He aquí algunas:

“Capacidades de jugar el rol, es decir, de cumplir fielmente con las expectativas que los otros tienen respecto a mí como ocupante de un status en una situación dada”.

“Capacidades que contribuyen al mutuo entendimiento y comprensión entre los interlocutores”.

La conducta socialmente habilidosa es el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de este individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esa conducta en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.

Las principales definiciones resaltan la respuesta a los estímulos sociales provenientes del comportamiento de los demás; la capacidad de jugar un rol, o sea, de cumplir las expectativas que los otros tienen de mí como ocupante de un status y situación dada; la comprensión entre los interlocutores; la interacción social; la respuesta a los estímulos físicos y simbólicos característicos de la ejecución de un rol; la capacidad de manifestar a través de las relaciones interpersonales sentimientos positivos y negativos sin perder el reforzamiento social; la satisfacción de los propios derechos y necesidades, sin perjudicar los derechos de los otros; la efectividad social; las conductas aprendidas socialmente aceptables, facilitadoras de las relaciones con los demás; las conductas instrumentales para conseguir objetivos; los nexos de aspectos observables y no observables (de naturaleza cognitiva y afectiva); la dependencia de situaciones y contextos sociales.

Las habilidades sociales son equiparables para algunos a la competencia social, en tanto que otros las consideran sólo una parte o componente de ésta. Según (McFall, 1982), las habilidades sociales son conductas específicas de un individuo para tener una conducta correcta, en tanto que la competencia social es un término evaluativo, de acuerdo a ciertos criterios, sobre la forma correcta-incorrecta con que se ha realizado una tarea. Además de la competencia social, en las investigaciones conceptuales sobre las habilidades sociales se repite la importancia de la asertividad, como exponente máximo de las habilidades sociales. También se han repetido las opiniones de los científicos, que equiparan entre sí las habilidades sociales y la asertividad o las diferencias. La asertividad se caracteriza, según los especialistas, por ser una capacidad para defender los derechos del individuo, por permitir expresar los propios sentimientos, por enseñar a decir no, por la habilidad en el inicio, mantenimiento u final de las conversaciones, por manifestar las propias preferencias, por ser una variable interviniente en las relaciones del sujeto y los estímulos sociales”

Según (fermoso, 2004) Las habilidades sociales se pueden clasificar dependiendo de los criterios preferidos para hacerlas. Contienen todas las principales destrezas sociales, que configuran la socialización, en cuanto ésta supone de convivencia, porque, por su misma naturaleza, no pueden figurar entre ellas el componente mental referido a creencias, formas de pensar, valores y códigos morales más repetidos en la comunidad de la que se es parte. Esta es la razón que justifica su aparente superficialidad, aunque muchas requieren madurez, control emocional y buena disposición para que las relaciones con los otros sean positivas y beneficiosas en cuatro grandes bloques distribuidos de la siguiente manera:

1. Habilidades sociales de autoafirmación:

- **Habilidad para defender los propios derechos, tal y como pregona la asertividad.**
- **Habilidad para expresar opiniones personales, incluso cuando se esté en desacuerdo con los interlocutores”.**

- **Habilidad para saberse disculpar, para admitir los propios fallos, la propia ignorancia y las críticas de otros.**
- **Habilidad para comprender los conflictos interpersonales y resolverlos.**
- **Habilidad para cumplir las expectativas que los otros tienen sobre nosotros y nuestros roles.**

2. Habilidades de interacción:

- **Habilidad para saber preparar el lugar, el momento y la situación de la relación.**
- **Habilidad para ajustarse al status del grupo o del otro y comprender sus roles y sentimientos.**
- **Habilidad para captar las exigencias de los otros.**
- **Habilidad para exigir a los demás cambio de su conducta.**
- **Habilidad para saber escuchar.**

3. Habilidades verbales:

- **Habilidad para iniciar, mantener y terminar una conversación.**
- **Habilidad para dar o recibir cumplidos.**
- **Habilidad para preguntar y dar información**
- **Habilidad para expresar quejas.**
- **Habilidad para pedir favores.**
- **Habilidad para decir que no.**

4. Habilidades no verbales:

- **Habilidad para expresar sentimientos por gestos:** de ira/ complacencia, de agrado/desagrado y de gusto/disgusto.

Para el desarrollo de las habilidades sociales deben existir unas secuencias temporales y un espacio igualmente idóneo. Un espacio que preserve la intimidad, cuyas condiciones no provoquen incomodidad y donde los protagonistas puedan escucharse entre sí y en donde el mobiliario facilite el contacto visual directo, estas condiciones están encaminadas dirigidas a mejorar la convivencia mediante el uso de la mediación y el dialogo.

4.4 Convivencia: principios legales

Según la constitución colombiana existen algunos artículos relacionados con la propuesta educativa entre los cuales podemos mencionar los siguientes:

ARTICULO 13. Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados.

ARTICULO 16. Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico.

Estas diferencias guardan coherencia con uno de los fines de la educación en Colombia, formar en la tolerancia para poder armonizar el ambiente de la escuela aceptándonos los unos a los otros a partir de la diferencia.

ARTICULO 20. Se garantiza a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones, la de informar y recibir información veraz e imparcial, y la de fundar medios masivos de comunicación. Estos son libres y tienen responsabilidad social. Se garantiza el derecho a la rectificación en condiciones de equidad. No habrá censura.

Muchas de estas conductas que generan violencia en la institución parten de muchas opiniones de algunos estudiantes ante diferentes situaciones que se dan en el contexto educativo, en algunas ocasiones, sin tener en cuenta las percepciones de sus compañeros llegando a elevar los niveles de susceptibilidad de sus pares de clase y por ende creando situaciones incómodas durante el desarrollo de las temáticas propuestas por el docente del área.

ARTICULO 22. La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento. Como el conflicto es inherente a la paz, tenemos que asumir ambos, no como opuestos sino complementarios. No podemos enmarcar los conflictos en un esquema polarizado de una batalla entre “enemigos” sino en una problemática a resolver mediante la mediación, el consenso y la reconciliación.

4.4.1 Principios culturales

ARTICULO 45. El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral. El Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos

públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud. dentro de este tipo de formación integral debemos, los docentes, no dejar a un lado la formación social enmarcada en redes sociales que emergen dentro de la convivencia dentro del proceso formativo de la institución fomentando el respeto, la aceptación de la diferencia y el dialogo en la resolución de conflictos.

ARTICULO 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. Es necesario armonizar estas vertientes en una misma agenda: construir una cultura de reducida violencia y elevada justicia, desde una perspectiva ética que exige poner la palabra en la acción y una transición hacia una investigación de pertinencia social y un currículo constructivista e interdisciplinario donde aprendamos a compartir, a convivir y a vivir.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los estudiantes; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

4.5 Mejora continua

La constante evaluación por periodos se hará a los diferentes componentes actores del proceso educativo en la institución a través de un test de agresividad (Cerezo, 2000) que se le aplicara a los estudiantes de la institución involucrados en este tipo de conductas, las

observaciones sistemáticas en los espacios de descanso, la revisión periódica de los libros de seguimiento de los diferentes grupos de acuerdo a los grados serán los instrumentos que servirán de termómetro en el proceso de seguimiento de la implementación de la propuesta.

4.6 Horizonte visualizado

Promover la cultura de paz en la escuela promueve una convivencia escolar armónica en un clima favorable para la educar en los Derechos Humanos. La implementación de una cultura de la paz no tiene el propósito de acallar los conflictos, sino es una estrategia para identificarlos y reconocer la existencia de los mismos y fomentar el uso de los medios pacíficos, como el diálogo, el entendimiento, la negociación y la concertación, como armas idóneas para lograr la solución de los problemas, además fomenta activamente la no violencia y el respeto de los derechos humanos, fortalece la solidaridad entre los pueblos y el diálogo entre las culturas, y promueve la participación democrática y el derecho al desarrollo de hombres y mujeres bajo un sistema de igualdad.

Una adecuada comprensión de los valores humanos tiene suma importancia para los docentes, pues permite identificar cuáles son aquellos fenómenos que inducen y sostienen la actividad de sus alumnos y alumnas, lo cual da la posibilidad de conocerlos como personas para establecer con ellos y ellas una adecuada comunicación y dar un tratamiento individualizado y no sólo grupal al proceso docente educativo. Asimismo da la posibilidad de crear un sistema de influencias educativas apoyadas en las necesidades de los educandos.

Si el docente pretende influir en la conformación del sistema de valores de sus educandos, tiene que identificar sus necesidades e intereses y contribuir a que surjan otros. Esto permite apreciar qué significados se interiorizan y se integran a su personalidad con sentido personal y en qué direcciones sería pertinente accionar para favorecer su desarrollo integral. En la medida

en que los seres humanos se socializan y la personalidad se regula de modo consciente, se va estructurando una jerarquía de valores que se estabiliza, aunque pueda variar en las distintas etapas del desarrollo del individuo y del entorno social que le rodea.

Entender que fomentar actividades que permitan establecer una convivencia armónica donde la paz se considere como valor humano significa convertirla en motivo que oriente las actividades en las diversas esferas de la vida social moral, intelectual, laboral, artística, política; contribuir a crear ambientes apropiados para el desarrollo armónico de las relaciones interpersonales; aprender y enseñar a solucionar conflictos de manera que estos sean fuentes de desarrollo y no causas de agresividad, en fin, hacer todo lo posible por lograr que la paz, en su más amplia concepción, ocupe un lugar significativo en la jerarquía de valores, tanto en las dimensiones individual y grupal, como en la nacional y en la internacional.

La convivencia socio-cultural vista desde el punto de vista de la cultura de paz se caracteriza por la vivencia de los derechos humanos, el desarrollo sustentable y el desarrollo humano, la justicia, el respeto a las diferencias, la democracia, las nuevas relaciones con la naturaleza, la superación de la pobreza y la solidaridad en las relaciones humanas, que vincule estrechamente componentes universales y nacionales, está vinculada a la concepción de la educación en cada país, a su realidad social, a su sistema social, a su política gubernamental entre otros factores.

Dentro de las recomendaciones que se quieren realizar en torno a la investigación planteada se tienen las siguientes:

Promover de manera sistemática educación y formación para la paz especialmente orientada a la niñez y la juventud.

Se recomienda preparar a los docentes en el área de Resolución de Conflictos, como mediador, de esta manera se entenderá la oportunidad de dar una perspectiva distinta al conflicto, y considerarlo como parte de la convivencia escolar armoniosa que se quiere desarrollar.

Considerar la resolución de conflictos en el ámbito escolar implementando estrategias y técnicas de cooperación, comunicación, tolerancia, expresión positiva de las emociones, control de la agresividad y desarrollo emocional.

Se recomienda darle mayor cabida en los Proyectos Educativos temáticas tales como:

- Descubrir, sentir, valorar y confiar en las capacidades personales y en la realidad social para superar las propias limitaciones y dificultades,
- Reconocer y valorar la propia agresividad
- Reconocer y afrontar las situaciones de conflicto para solucionarlas de una forma creativa, tolerante y no violenta.
- Actuar en la diversidad social y cultural con un espíritu abierto, respetuoso y tolerante, reconociendo la riqueza de lo diverso como elemento positivo
- Conocer y potenciar los derechos humanos
- Valorar la convivencia pacífica con los otros, rechazando el uso de la fuerza, la violencia o la imposición frente al débil y apreciando los mecanismos del diálogo, del acuerdo y de la negociación en igualdad y libertad.

Por último se recomienda la participación real de todos los miembros de la comunidad escolar, dándoles espacios para el diálogo y negociación, de manera que la convivencia, en ocasiones conflictiva, de los distintos intereses de las diferentes partes (padres, alumnos,

profesores, administración y organizaciones sociales), encuentre siempre una canalización adecuada para el acuerdo y el compromiso en la toma de decisiones.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las conductas violentas que presentan los estudiantes que asisten a una institución educativa, específicamente institución educativa distrital José Martí, se muestra como una realidad que día a día se vive con mayor frecuencia e intensidad.

Esta investigación arrojó que las conductas agresivas que presentan los estudiantes del plantel educativo, se manifiestan empleo de puños y patadas; y verbalmente, con el empleo de palabras soeces y amenazas. Analizándose e interpretándose estos diferentes puntos de vistas, expresados por los sujetos involucrados, puede decirse que una de las consecuencias que ocasiona y hasta intensifica los constantes comportamientos violentos, recae en la crisis de la triada familia, escuela y comunidad.

Cabe mencionar que los estudiantes de la institución educativa, viene con una historia personal, producto del cúmulo de interacciones que establece consigo mismo y con el medio físico, social y cultural que le rodea. Y, que en ciertas ocasiones, como se evidenció en esta investigación, este medio donde se desenvuelve, el cual lo nutre afectiva, convivencial y emocionalmente, está cargado de elementos violentos, que éste interioriza y asimila como pauta de comportamiento.

Otro punto importante señalado en este trabajo de investigación fueron las condiciones económicas que circunda a varios alumnos de esta institución, donde las condiciones familiares se caracterizan por ser no favorables para estos jóvenes. Debido a que en diferentes hogares, existe una desintegración familiar, lo cual le conduce a pensar, que la enseñanza, básicamente de valores como el respeto, la comprensión, la tolerancia y la cooperación, se está dando de una forma poco considerable. Por lo que la escuela se enfrenta contra el reto de subsanar esas condiciones no favorables, enseñando y reforzando la educación en valores, así

como también debe motivar al niño a desarrollar un autocontrol de emociones y sentimientos para así evitar, las continuas actitudes violentas. De igual forma, esta investigación, en sus resultados, también señaló que la institución educativa distrital José Martí demanda una necesidad de integración y participación efectiva de los padres, representantes y comunidad, dentro del seno educativo. Para con esto, unir fuerzas, a través de un trabajo en equipo, con el fin de lograr el mejor desarrollo intelectual, emocional, social, cultural, físico y espiritual de sus educandos.

La familia es el primer agente educativo, y al no estar en sintonía con la escuela, las posibilidades de ambos quedan un tanto reducidas. Por tal motivo, debe abordarse en primera instancia, la relación escuela-familia en la búsqueda de soluciones conjuntas ante las diferentes situaciones y/o problemáticas que puedan presentarse. Ya que debe existir, esa integración educativa entre familia y escuela, porque ambos son responsables de contribuir en la formación y pleno desarrollo socio-afectivo de los estudiantes que asisten regularmente a las jornadas educativas y en la buena marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ante la problemática seleccionada, estudiada, y comprendida, se recomienda abrir espacios para que los padres comuniquen sus saberes a sus hijos, para que de una forma u otra intensifiquen el apoyo a las actividades escolares, donde el docente le haga saber a los padres y representantes, que su presencia y participación provoca un importante impacto en la subjetividad de los niños y predispone a ambos a entregarse a una experiencia de aprendizaje maravillosa. Asimismo, se aconseja establecer planificaciones escolares aplicando estrategias innovadoras con actividades dinámicas, que capten la atención del educando a fin de mantenerlos en constante trabajo y con menos tiempo para manifestar conductas violentas.

En síntesis, se hace imprescindible crear por parte de la escuela una cultura de participación que propicie la práctica de valores de tolerancia, respeto, comprensión y cooperación, y que genere espacios concretos y específicos a cada uno de los miembros de la comunidad

educativa, donde se intente alcanzar por parte de los actores involucrados, un sentido de pertenencia, para que desde esta reflexión se puedan desarrollar ambientes para la promoción e intervención de individuos activos, en la búsqueda de mejores condiciones de vida, y que hombres, mujeres y niños se encuentren en mejor condición de manejar y abordar la violencia que se desencadena en la sociedad de hoy en día.

REFERENCIAS

Baez, C. (2000). *La Comunicación Efectiva*. Santo domingo. El Búho

Bandura, A. y Itibes E. (1975). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas.

Bonilla, Elsie y Rodríguez, Penélope (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Colombia. Norma.

Camacho, Hipólito y otros (1997). *Educación física. Una alternativa curricular programas de 6º a 11º*. Colombia. Kinesis.

Fermoso, P. (1994). *Pedagogía social*. España. Herder

Garton, Allison (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. España: Paidós. Primera Edición.

Gleyze, Jacques (1992). *Pierre Parlebas, sa vie. France*. En: Dossiers revues EPS N°15,

Hubert, Rene (1990). *Tratado de Pedagogía general*. Argentina. El ateneo.

Ibáñez, Tomas y Otros. *Introducción a la Psicología Social*. Barcelona: UOC

Le Boulch, J. (1998). *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*. Barcelona: Inde Publicaciones,

Lineamientos Curriculares (2000). *Educación física recreación y deportes*. Bogotá.
Magisterio.

López, Emilio (1994). *Psicología del comportamiento interpersonal*. España. Alianza. Tercera edición.

Mcfall, R., (1982). *A review and reformulation of the concept of social skills*". Estados Unidos. Behavioral assessment.

Manual de Educación Física y Deportes (2005). *Técnicas y Actividades Prácticas*.
Barcelona: España. Océano

Martínez, José (1997). *Condiciones sociales y culturales del surgimiento del Deporte y el tiempo libre en la ciudad de Bogota, 1895-1920*. Tesis de grado, Facultad de Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional, Santafé de Bogota.

Marc E. y Dominique P. (1992). *La Interacción Social Cultura, Instituciones y Comunicación*. España. Paidós.

Mora, R., (2006). *Prácticas curriculares, cultura y procesos de formación*. Colombia. Mejoras

Moscovici, S. *Psicología social*. Editorial Paidós. Barcelona 1986.

Osullivan, T. y otros (1995). *Conceptos Claves*. Londres. Editores Amonortu.

Parlebas, P. (1988): *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Huida.

Silva, José Ricardo Da. “*Semiología y Educación Física. Un diálogo con Betti y Parlebas*”.

<http://www.efdeportes.com> Revista Digital. Buenos Aires. Año 5 –No – Abril 2000.

Ulloa, Francisco. “*Ensayo sobre el influjo del clima en la Educación Física y Moral del Hombre del Nuevo Reino de Granada*”. En: El Espectador. Bogota. Mayo 3 de 1987.

Vaca, Ángel (1984). *Historia de la Educación Física a través de sus normas*. Bogota: Colombia. Universidad Central.