

Este trabajo presenta a modo de mapa diferentes iniciativas de reflexión y acción para la transformación de la pedagogía en el mundo contemporáneo. Por esto, se intentan sobrevolar los lugares de enunciación de la filosofía, el pensamiento social latinoamericano, las apuestas reflexivas desde el paradigma de la complejidad para romper la representación tradicional del saber y las investigaciones en contexto desde el marco de la evaluación que entregan otras lecturas sobre el hacer formativo y sus retos más apremiantes.

De esta manera, este libro compila los relatos y las apuestas de distintos investigadores que, desde sus mundos de vida, complementan una trama compleja que articula sistémicamente alternativas de cambio para aportar a la transformación de los entornos educativos en nuestra contemporaneidad iberoamericana, lo cual hace de tal empresa, una dinámica pertinente para la discusión y la crítica de aquellos interesados tanto en el pensamiento como en la acción del mundo educativo.

Escanee el código QR para conocer más títulos publicados por Ediciones Universidad Simón Bolívar



ISBN 978-958-53453-3-1



ENTORNOS EDUCATIVOS Y FILOSOFÍA DE LA FORMACIÓN

Juan Diego Hernández Albarraçín



ENTORNOS EDUCATIVOS Y FILOSOFÍA DE LA FORMACIÓN.

Sobrevuelos, incertidumbres y aportes para una nueva racionalidad pedagógica.

Juan Diego Hernández Albarraçín
Editor

ENTORNOS EDUCATIVOS Y FILOSOFÍA DE LA FORMACIÓN.

*Sobrevuelos, incertidumbres y aportes para una
nueva racionalidad pedagógica.*

Juan Diego Hernández Albarracín
Editor

**ENTORNOS EDUCATIVOS Y FILOSOFÍA DE LA
FORMACIÓN. SOBREVUELOS, INCERTIDUMBRES
Y APORTES PARA UNA NUEVA RACIONALIDAD
PEDAGÓGICA**

© Juan-Diego Hernández-Albarracín - Julio Martínez - Sandra Bonnie Flórez
- Iván Javier Valencia Martínez - Cecilia Dolores Correa de Molina - Carlos-
Fernando Álvarez-González - Carlos Arturo Plazas Lara - Héctor Luis
Pacheco Acosta - José Jacinto Gelves Ordóñez - Héctor Ariel Feruglio Ortiz -
Romina Grisel Peralta - Carlos Muñoz - Marc Pallarès Piquer - Ismael Cabero
Fayos - Mari Carmen Muñoz Escalada - Carlos Caurín Alonso - Mónica
Liliana Peñaranda Gómez - Julie Maitreya Montañez Albarracín

Editor: Juan Diego Hernández Albarracín

Ilustración portada: Ricardo Alexis Torrado Vargas

Grupo de Investigación Educación, ciencias sociales y humanas

Líder: Patricia Martínez

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: Enero de 2021

Evaluación de propuesta de obra: Marzo de 2021

Evaluación de contenidos: Abril de 2021

Correcciones de autor: Mayo de 2021

Aprobación: Junio de 2021

ENTORNOS EDUCATIVOS Y FILOSOFÍA DE LA FORMACIÓN.

*Sobrevuelos, incertidumbres y aportes para una
nueva racionalidad pedagógica.*

Juan Diego Hernández Albarracín
Editor

Juan-Diego Hernández-Albarracín - Julio Martínez - Sandra Bonnie Flórez -
Iván Javier Valencia Martínez - Cecilia Dolores Correa de Molina -
Carlos-Fernando Álvarez-González - Carlos Arturo Plazas Lara - Héctor Luis
Pacheco Acosta - José Jacinto Gelves Ordóñez - Héctor Ariel Feruglio Ortiz -
Romina Grisel Peralta - Carlos Muñoz - Marc Pallarès Piquer - Ismael Cabero
Fayos - Mari Carmen Muñoz Escalada - Carlos Caurín Alonso - Mónica
Liliana Peñaranda Gómez - Julie Maitreya Montañez Albarracín

Entornos educativos y filosofía de la formación. Sobrevuelos, incertidumbres y aportes para una nueva racionalidad pedagógica / editor Juan Diego Hernández Albarracín; Julio Martínez [y otros 16] -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2021.

215 páginas : 17x24 cm ; tablas y figuras a color

ISBN: 978-958-53453-3-1 (PDF versión electrónica)

1. Filosofía de la educación 2. Educación -- Investigaciones 3. Pedagogía 4. Evaluación educativa 5. Cultura I. Hernández-Albarracín, Juan-Diego, editor-autor II. Martínez, Julio III. Bonnie Flórez, Sandra IV. Valencia Martínez, Iván Javier V. Correa de Molina, Cecilia Dolores VI. Álvarez-González, Carlos-Fernando VII. Plazas Lara, Carlos Arturo VIII. Pacheco Acosta, Héctor Luis IX. Gelves Ordóñez, José Jacinto X. Feruglio Ortiz, Héctor Ariel XI. Peralta, Romina Grisel - XII. Muñoz, Carlos XIII. Pallarès Piquer, Marc XIV. Cabero Fayos, Ismael XV. Muñoz Escalada, Mari Carmen XVI. Caurín Alonso, Carlos XVII. Peñaranda Gómez, Mónica Liliana XVIII. Montañez Albarracín, Julie Maitreya XIX. Título

370.19 E61 2021 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 22ª edición

Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

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



©Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

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

dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co

Barranquilla - Cúcuta

Producción Editorial

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

info@editorialmejoras.co

www.editorialmejoras.co

Junio de 2021

Barranquilla

Made in Colombia

Cómo citar este libro:

Hernández Albarracín, J. (Eds). (2021). *Entornos educativos y filosofía de la formación. Sobrevuelos, incertidumbres y aportes para una nueva racionalidad pedagógica*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Contenido

Prólogo	9
Referencias Bibliográficas.....	12
Introducción	13
Ditirambos, Pedagogía y Crisis: conversaciones filosóficas con Álvaro Márquez-Fernández	19
Introducción	19
Las resonancias de la razón sensible y la crisis de la razón técnica	22
Profundidades abiertas: entre estética, pedagogía y comunicación	25
Conclusión	31
Referencias Bibliográficas.....	32
Construcción de individuos uniformes: Los peligros del estancamiento en la sociedad	35
Justificación: La necesidad del cambio.....	36
1. Educación, una aproximación teórico conceptual al ejercicio del poder desde la educación.....	37
2. Grupos de interés en la conformación ideológica de los pueblos.....	39
3. Los grandes mecanismos de construcción y reproducción de la ideología de un estado.....	41
4. La evolución de la sociedad: organización del disenso.....	48

5. El cambio social y el planeamiento didáctico	51
Referencias Bibliográficas.....	54

Saberes contextualizados en un mundo social y humanamente religado	57
1. Perspectiva social del mundo	58
2. Humanismo sin Humanidad o Humanidad sin Humanismo: Su crisis.....	66
Referencias Bibliográficas.....	71

La filosofía de la educación en tres perspectivas: Los presocráticos, Kant y Heidegger	75
1. ¿Cómo enseñar filosofía presocrática?	77
2. Kant y la enseñanza de la filosofía.....	84
2.1. <i>El concepto de filosofía en Kant en un sentido escolar o mundano.</i>	85
2.2. <i>Filosofar como método de aprender filosofía: qué es aprender a filosofar</i>	87
3. De las nuevas lógicas en los procesos educativos mediados por la tecnología informática y el cuestionar heideggeriano	91
Conclusión	96
Referencias Bibliográficas.....	97

Filosofía y cultura técnica. Notas sobre el proyecto educativo de Gilbert Simondon	101
1. Tecnicidad e invención transductiva	103
2. Enciclopedia y Cultura Técnica	106
3. Educación y modulación subjetiva	111
4. Consideraciones finales	115
Referencias Bibliográficas.....	117

Formación ciudadana mediada por el cine de superhéroes	121
1. La historia, los superhéroes y sus dilemas morales.....	126
2. Dilemas morales y experiencia pedagógica	128

3. Conclusiones.....	138
Referencias Bibliográficas.....	138

Nivel de satisfacción del alumnado de magisterio con los sistemas de evaluación

1. Introducción.....	142
2. Metodología.....	145
2.1. Hipótesis (análisis cuantitativo)	146
2.2. Pregunta de investigación (análisis cualitativo).....	146
2.3. Diseño y muestra de la investigación.....	146
2.4. Instrumentación.....	149
2.5. Proceso.....	150
2.6. Variables.....	150
2.7. Análisis de datos	151
3. Discusión.....	152
4. Conclusiones.....	164
Referencias Bibliográficas.....	167

La evaluación de profesorado en formación basada en técnicas de evaluación de actitudes y en equipos de juego concurso.....

1. Introducción.....	172
2. Metodología.....	175
3. Discusión.....	181
4. Conclusiones.....	188
Referencias Bibliográficas.....	189

Emergencias, contemporaneidad y formación: Aproximaciones críticas al programa de monitorías para la docencia. Caso Universidad Simón Bolívar, Cúcuta

1. Introducción.....	195
2. Metodología.....	197
3. Discusión.....	206
4. Conclusiones.....	212
Referencias Bibliográficas.....	214



PRÓLOGO

Escribir un prólogo siempre es un ejercicio a la vez complejo y agradecido. Agradecido porque alguien confía en quien lo escribirá y deposita en él la esperanza de que presentará con firmeza y claridad el texto que seguirá. Complejo porque él no es el autor del libro sino alguien que de forma externa ha leído el trabajo que va a prologar y esa externalidad no siempre es fácil de gestionar. En este caso, el profesor Juan Diego Hernández, como coordinador del libro *Entornos educativos y filosofía de la formación. Sobrevuelos, incertidumbres y aportes para una nueva racionalidad pedagógica*, hizo ese paso, confiando en mí la tarea de prologarlo.

Voy a empezar refiriéndome al título, una propuesta arriesgada y atrevida. Hablar de "Filosofía de la Formación" en un contexto pedagógico en el que priman y dominan las cuestiones vinculadas a las competencias, al rendimiento académico, a las nuevas tecnologías, a la gestión de las emociones en el aula, etc. Como alternativa a dicha semántica recalcitrante, el presente libro despliega un conjunto de conceptos vinculados con la *Paideia*, la *Humanitas*, la *Bildung*, y lo hace desde múltiples perspectivas y enfoques. Tal y como plantea de forma crítica Vincenzo Costa, "la

administración se sobrepone a la formación, y los maestros, al igual que los docentes universitarios, se ven cada vez más obligados a rellenar formulario tras formulario y a redactar páginas que nadie leerá” (2018, p.18). El recorrido que el libro nos ofrece va desde la presentación de cuestiones vinculadas de forma estricta con la filosofía (en su perspectiva educativa), la crítica a la construcción de subjetividades uniformes o del papel del trabajo y la cultura técnica en la sociedad actual.

El título del libro viene acompañado de un clarificador subtítulo que incorpora tres nuevos conceptos: sobrevuelos, incertidumbres y aportes. Hablar de sobrevuelos o realizar un ejercicio de sobrevuelo sobre la educación bien puede conectarse con el texto de Platón que anuncia que “una vida sin examen de sí mismo no merece ser vivida” (*Apología de Sócrates*, 38ª). La Pedagogía, desde el posicionamiento filosófico-educativo, debe realizar dicho ejercicio de forma permanente. Ese ejercicio, no siempre presente en praxis y discursos, se ha visto arrinconado, alejado de las posiciones y los saberes universitarios. En este mismo sentido se pronunciaba Cayetano Betancur cuando decía que “Estos son los ideales de toda educación ya que por ella se aspira a hacer del hombre lo que verdaderamente es, un ser espiritual” (2009, p.41). Pensar las necesidades no materiales frente al pragmatismo de determinados modelos y formas de realizar el ejercicio pedagógico aparece como un camino necesario en la producción de saberes pedagógicos.

Junto a los sobrevuelos aparecen en el libro las incertidumbres. En educación (por lo menos desde la perspectiva que en el libro se muestra) la idea de incertidumbre es fundamental. La Pedagogía no es una ciencia exacta, de certezas estáticas y fijas, una ciencia dura. La Pedagogía es una ciencia ubicada en el territorio de lo social y atravesada por los saberes del humanismo. Así, se nos presentan cuestiones claves vinculadas a la idea de emergencia, contemporaneidad y formación; o vinculadas con la transmisión y los estudiantes de Magisterio y sus niveles formativos.

En momentos críticos en los que la investigación educativa pasa por concretarse en perspectivas cuantitativas (datos, procesos de recogida de información, tratamiento estadístico, etc.) con la finalidad de parecerse lo máximo a las "ciencias duras", hablar de incertidumbre es realizar un paso firme.

La tercera estructura del libro se sostiene a partir de los aportes. ¿Qué aporta un trabajo como el presente, orientado desde la Filosofía de la Formación? Pensar la educación desde este campo disciplinar (el filosófico), ya genera *per se* una interesante perspectiva de pensamiento. Pero en otras perspectivas, los aportes se traducen en la contextualización, en el aporte de algunos pensadores al asunto educativo (los Presocráticos, Kant o Heidegger) o una revisión crítica a los aportes de la tecnicidad y su rol en las praxis educativas.

El trabajo que aquí prologo entronca con una larga tradición de trabajos que a lo largo de los últimos cincuenta años han producido saberes pedagógicos desde las perspectivas filosóficas y que a su vez se relacionan con autores como Paul Natorp, Wolfgang Brezinka, Piero Bertolini, Hans George Gadamer, David Carr e incluso Pierre Hadot. Formar parte de ese conjunto de saberes permite seguir pensando la educación como lo anuncia Fernando Bárcena: "Teniendo en cuenta su dimensión filosófica, la filosofía de la educación es, como campo de estudio, un saber teórico, pero por estar referida a la educación posee una vertiente más espiritual" (2010, p.37).

Es así que el libro aporta, desde su perspectiva filosófica, la voluntad de incidir en la praxis educativa.

Jordi Planella Ribera

Catedrático de Pedagogía Social
Universidad Oberta de Catalunya

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bárcena, F. (2010). *Proyecto Docente: Filosofía de la Educación*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Betancur, C. (2009). *Filosofía de la educación*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Costa, V. (2018). *Fenomenología de la educación y la formación*. Salamanca: Sígueme.



INTRODUCCIÓN

Leer es siempre una bifurcación. Hacerlo sobre temas educativos representa justamente la mezcla entre acercamientos exhaustivos y discusiones que siempre estarán incompletas. Este libro reúne algunas disertaciones en torno a temas de interés variado que de manera elástica y reversible están atados a la médula de las enseñanzas y los aprendizajes. Alguna vez oí que "*los lectores son personas crueles*" y que si no sienten esa misteriosa seducción en el primer párrafo que los ata de buena forma y los engancha acogedoramente, terminarán abandonando el texto sin reconocer todo lo que implica volver público lo que se piensa, dice o hace.

El título del libro contiene la palabra *sobrevuelos*, una muy acertada elección teniendo en cuenta los desafíos de la educación contemporánea. Hallar esas palabras que nos afectan, enmudeciéndonos o superándonos se convierte probablemente en esa tarea pendiente que cada profesor acude a resolver. Quienes escriben seguramente saben que tienen algo que decir y eso legitima su oficio; el de ofrecer palabras. En este sobrevuelo el lector podrá encontrar dos partes, una primera que aborda reflexiones filosóficas sobre el humanismo y la sensibilidad religando la concepción alemana de formación (*Bildung*) con la instrucción formativa

de la actualidad avocada a técnicas de competición para desempeños académicos, una discusión inagotable que se subdivide en cuatro capítulos con abordajes diversos y alteridades pedagógicas relevantes, que a manera de inicio fija su atención en una corta pero muy interesante entrevista al filósofo y pensador venezolano Álvaro Márquez-Fernández, quien con sus respuestas edifica una visión diferencial a un quehacer educativo que se debe reinventar constantemente.

A partir de allí, el lector podrá comprender la naturaleza o el sentido de esta primera parte porque en ella se altera la lógica de educación para la sumisión y la obediencia, criticando vehementemente la pasividad y el confort. El profesor Márquez-Fernández acaba y sin saberlo comienza un nuevo sobrevuelo cuando menciona que los espacios educativos son ante todo escenarios en donde lo más importante es la indisciplina de la dialogicidad.

En cierto modo, las preguntas y respuestas de la entrevista (conversación) allanan el terreno para que palabras como uniformización, aprendizaje significativo y funcional o lecturas pausadas con rasgo levitante pero verosímiles, se vean reflejadas en las experiencias expuestas en la segunda parte de este libro que es otra muestra interesante de las apuestas realizadas por un grupo de personas enfocadas en compartir su oficio como profesores. El segundo momento de este texto muestra cuatro experiencias de trabajo que en distintos escenarios académicos han podido hacer seguimiento de los alcances, avances y logros obtenidos por parte de los autores, son artículos que no solo reflexionan sobre la práctica pedagógica, sino que constituyen una especie de azogue con el cual afrontar el oficio a partir de lo encontrado. El eje temático de las cuatro experiencias es la evaluación y sus distintísimas aperturas pueden contribuir a la mejora constante de uno de los procesos más complicados en materia educativa, ya que la evaluación sigue siendo

el reto principal de quienes vemos en la educación un marcado rumbo hacia la transformación humana.

Esta sublimación desencadena algo que he venido pensando para señalar como apertura para quienes desean leer las mencionadas experiencias pedagógicas. Siento que algunos libros y textos académicos cometen un error muy grande: han venido alejando al lector por su forma de narrar, por su poca cotidianidad o su encriptada comunicación. Una práctica que genera *desprecio* entre unos y otros que no permite aquella anhelada reciprocidad. Esta es una experiencia de lenguaje que intenta aflorar sentidos de interés común alrededor de lo que hemos llamado educar-nos con un lenguaje claro y plenamente leíble.

Joan José Garavito Patiño

Coordinador Procesos Comunicativos

Universidad Simón Bolívar



SECCIÓN 1

**Humanismos,
sensibilidades
y religación:**
algunos aportes
filosóficos a la
formación





Ditirambos, Pedagogía y Crisis: conversaciones filosóficas con Álvaro Márquez-Fernández

*Dithyrambs, pedagogy and crisis: Philosophical
conversations with Álvaro Márquez-Fernández*

Juan-Diego Hernández-Albarracín¹

INTRODUCCIÓN

Llama la atención en Nietzsche, que su tercera consideración intempestiva (1875) esté dedicada a una faceta de Schopenhauer que tal vez no vivió como su mayor logro, esto es, la de ser relacionado como miembro del orbe educativo desde la condición de educador. De ahí que podamos pensar, que la idea del filósofo sea caracterizar una imagen de formación alternativa a las presentadas en su momento por la cultura educativa germana, que convirtió la *Bildung* "en el centro de la conciencia de clase de la burguesía" (Horlacher, 2014, p.39); abriendo así, un carácter pedagógico en su maestro, que no tuviese que ver con la productividad económica o la identidad nacional, sino con una postura de autorreconocimiento que reconciliara al sujeto de aprendizaje con su soledad; cuestiones que venían siendo anticipadas para su obra filosófica, desde las conferencias "Sobre el futuro de nuestras instituciones educa-

¹ Universidad Simón Bolívar, Cúcuta.

tivas" (1872), presentando así, fuertes críticas al desvanecimiento de escenarios de nobleza y virtud (Frónesis) inherentes a los mundos de vida del pensamiento y la acción educativa, por otros que privilegian "la utilidad, o, más concretamente, la ganancia, la mayor ganancia posible de dinero" (Nietzsche, 2011, p.497).

Esto nos hace pensar que la idea de educar vista a través de Schopenhauer como educador, nada tiene que ver con los muros, el saber transmisible y los egos del docto, que configurados por el molde inalterable de la tradición, enseña una práctica inauténtica y poco honesta a la hora de pensar-enseñar, que otorgan herramientas para "formar hombres de curso corriente" (Nietzsche, 2011, p. 497), subordinados a las lógicas del control económico o estatal; sino más bien, con el devenir, la libertad y los relacionamientos inventivos, que suscitan praxis políticas emancipadoras para el gobierno de sí mismo en relación con los otros. Tales cuestiones surgieron, ya no en abstracto, por libros y comentarios de profesores, sino en la experiencia misma al encontrarme con el maestro Márquez-Fernández, quien irrumpiera en un escenario de pobre rigor educativo para incordiar las buenas maneras y los aplausos impostados de estudiantes doctorales sin mayor profundidad filosófica. Su presencia llenaba el escenario, hacía "caer fiebre como nieve" (Bolaños, 2007, p.16) sobre los cuerpos incómodos que se movían ante la avalancha crítica del "aparecido" filósofo que destrozaba con cada frase el mundo de los otros. A mí, por el contrario, me lo edificó o al menos, me dio las herramientas para construirlo.

Algunas preguntas sobre Nietzsche, otras sobre Husserl y Sartre fueron suficientes para que me expulsara de los escenarios europeístas y encontrara en las utopías del pensamiento emergente latinoamericano las complicaciones de mis posteriores trabajos. Sus interpretaciones sobre razón sensible y democracia subalterna allanaron los caminos de mis ideas doctorales. Eso hacia Álvaro, capaz de espaciar las ideas al

punto de construir otras en rangos minúsculos de tiempo. Desde nuestro primer encuentro en 2016 hasta su fallecimiento, mis trabajos tuvieron su acompañamiento, impronta y desde luego, atentas lecturas sobre su obra que eran discutidas con colegas y estudiantes.

Aprendiendo así, que la interacción entre el estudiante y su maestro, se escorcea entre la confianza y el cuidado de sí, esto es, como el conjunto de prácticas mediante las cuales un individuo establece cierta relación consigo mismo y se constituye en sujeto de sus propias acciones (Chirolla, 2007), desatando así, agudas alteraciones existenciales que revelan/ combaten los monstruos y sufrimientos que codifican los amarres de una subjetividad moldeada por el espíritu normalizador de la necesidad que opera no solo en constituir subjetividades que aprenden los valores de turno sino que también empobrecen el espacio público de esas instituciones vaciándolo de sentido y de vida (Kohan, 2015).

El maestro, desde la perspectiva descrita, apela al cuerpo como multiplicidad fenomenológica “al estar compuesto por una pluralidad de fuerzas irreductibles” (Deleuze, 2008, p.61) a esa experiencia, que deshace el modelo piramidal de la trascendencia, desde dimensiones creativas que abren entornos de libertad y autonomía que tienen que ver con la cualidad de elegir modos de vida; desarrollando por esto, un ¿quién soy? auténtico y singular, lejano así al moldeamiento propio de esa formación poseedora de “miembros artificiales, narices de cera y ojos con lentes correctores” (Nietzsche, 2011, p.752), que vuelven estéril el ejercicio de pensar y por esto, de enseñar. Estas fueron la naturaleza de nuestras reflexiones y el origen de nuestra amistad, pues no era tan solo una relación discipular, sino también un ejercicio deconstructivo hacia la configuración de las prácticas pedagógicas, el papel del maestro y la aplicación de los saberes.

Hoy el desierto crece como mencionaba Nietzsche, pues nos están dejando muy pronto los imprescindibles. El maestro es ya una efigie

de memoria que con el tiempo se desdibujará, pues la muerte es un automóvil con dos o tres amigos lejanos que transitan por avenidas donde no escapa nadie como escribiese Bolaños (2007, p.322), pues absorbe los rostros, la voz y las maneras en un aluvión de encrucijadas donde la semiótica no tiene cabida. La experiencia cotidiana es otra forma de muerte pues desvanece o reinventa lo que queda anclado en las imágenes del recuerdo.

En consecuencia, este proyecto nació de intentar un diálogo en clave socrática sobre la pedagogía contemporánea y así, inconcluso, tiene para mí más sentido que los libros de arena de influyentes autores porque retiene la voz en estado puro, sin ediciones, impresiones o manipulaciones. Su obra, enseñanza y personalidad fundaron nuevas conexiones, abrieron otras profundidades y establecieron sobrevuelos que hicieron de la caverna un lugar incómodo.

Así, estas palabras se vuelven homenaje, pobre e inmortal como la poesía, sincero tributo al maestro caído que nos lega los libros y la noche para convertir el ultraje de los años en una música, un rumor, un símbolo como escribiera Borges (1977). Aunque la memoria y la cotidianidad desdibujan su presencia física, el resultado de su obra pervivirá en cada idea, sentencia o concreción intelectual, la encrucijada que es Latinoamérica pierde uno de sus hijos pero su rumor se esparcirá para enriquecer este mundo diverso que es aurora pero también ocaso.

LAS RESONANCIAS DE LA RAZÓN SENSIBLE Y LA CRISIS DE LA RAZÓN TÉCNICA

J.H: En su libro *Pensar con los sentimientos*, comparte algunas nociones con los trabajos de Xavier de Zubirí (1998) sobre la inteligencia sintiente, además de los de María Cándida Moraes y Saturnino de la Torre sobre Sentipensar (2004), desarrollando la idea de un razonar sensible, lo que implica la apertura experiencial de un sujeto que no es únicamente

concreción lógica, sino también afección, cuerpo y sentimiento, un ejercicio que a mi juicio es comunicativo en las formas salvajes, pero también creativas, que en palabras de Zourabichvili conducen “a una búsqueda; en lugar de una disposición natural, una incitación fortuita, contingente, tributaria de un encuentro” (Zourabichvili, 2011, p.33). Pienso así, que el religue razón-sentimiento, postula un acontecimiento que puede anticipar el relato de una nueva forma de vida escolar. Aunque hoy las cuestiones sociales y políticas parecen impedir estas alternativas, pues la tecnocracia parece que toma más vuelo desde las decisiones que en Colombia, por ejemplo, se establecen de acuerdo a la educación. ¿Cómo observa este panorama y qué alternativas tenemos para deshacer este nudo gordiano que ha vuelto sentido común las distancias entre lo racional y lo afectivo para la enseñanza?

A.M: Quiero agradecer la interesante e importante pregunta. Trataré de elaborar más que una respuesta positivista, es decir, calculada o disciplinaria, una reflexión de interés crítico. Pienso que nuestros modos de pensar y de ser son muy complejos, precisamente, porque cada ser pensante es, a la vez, único y diferente. Estamos insertos en sistemas culturales que, por tradición, propician experiencias de aprendizaje interesadas en responder a normas, generalmente, muy estrictas de convivencias, y así garantizar el orden social y político. Esto supone una cosmovisión del mundo muy lineal de la vida donde vivir y convivir con unos y otros, supone una serie de coordenadas y situaciones de contexto, bien de consensos y disensos, de la que derivan el sentido del mundo de nuestra cognición e interpretación. Debemos cuestionar con firmeza estas tendencias cada vez mejor justificadas por proyectos de educación ciudadana que desean la estandarización de nuestros mundos subjetivos.

Por consiguiente, podríamos decir que nuestra presencia en el mundo es génesis de una conciencia de existencia que nos caracteriza como seres con extraordinarias capacidades racionales y sentimentales. Nos

comprendemos como seres humanos porque obramos a conciencia según nuestros modos de razonar; es decir, pensar, las experiencias; y, en nuestros modos de sentir, es decir, vivir sensiblemente los afectos. Esta compleja y paradójica modalidad de estar conviviendo, desde nuestra aparición en el mundo, entre la razón lógica del pensamiento y la razón sensible de las vivencias, es fundamental para la construcción de los múltiples espacios existenciales donde nuestras vidas transcurren racional y afectivamente.

Debemos aclarar que no se trata de un mero dualismo entre una y otra esfera de la existencia, sino de un correlato que hace posible la complejidad del pensamiento, toda vez que es por el pensamiento que logramos desarrollarnos como seres humanos. La distinción entre la experiencia racional y la sensible del pensamiento respecto a nuestra percepción y representación de la realidad, es para desmarcar territorios simbólicos e imaginarios cuando los controles de poder los hacen equidistantes. No se trata de represar o coactar los flujos y reflujos de ambos territorios en sus particulares migraciones, por el contrario, se trata de liberar sus principios vitales para crear y recrear la vida. Se pudiera afirmar que se propone una coexistencia entre ambos "mundos": el racionalmente sensible y el sensiblemente racional. No debemos impedir esa hermenéutica analógica que hace viable vivir la vida por el sentido de la razón y del co-razón de los sentimientos.

Hacia este proyecto de vida debería estar orientada la experiencia de educar-nos. Y, por lo tanto, prescindir de ese esfuerzo racionalista tan exacerbado por la modernidad, de lograr un aprendizaje donde el *thelos* de la técnica, instrumentalización, teleología del conocimiento objetivo "científico", es capaz de regir el obrar humano de acuerdo a fines pragmáticos, sin considerar la experiencia sensible como parte fundamental del pensamiento esclarecen las sombras de ese *thelos* que oculta el proyecto de ser humano en su universo de encuentro con

el otro, que no está determinado por los intereses de renta donde la economía del capital convierte al ser pensante originario, en un objeto productivo de la economía del consumo. Hoy día educar no es sinónimo de una cultura para el bien del próximo, sino en un instrumento para la profesionalización del conocimiento sin mayores referentes éticos en la valoración de sus resultados. Educar sentimentalmente es el desafío actual para el pensamiento crítico, alternativo y decolonial, pues se trata de emancipar al pensamiento de la tiranía de la racionalidad monológica que con sus cantos de sirena, busca reducir y minimizar el protagonismo de la sensibilidad en la construcción estética de la vida.

PROFUNDIDADES ABIERTAS: ENTRE ESTÉTICA, PEDAGOGÍA Y COMUNICACIÓN

J.H: Quisiera ahondar un poco más en la idea de lo racional y lo afectivo, esta vez desde otro escenario que no es propiamente la enseñanza, sino la comunicación, que como afirma Hoyos (2013), es en sí misma, educación. Con respecto a esto, me llama mucho la atención lo que denominadas *construcción estética de la vida*; recuerdo por esto, la lectura que hice algún tiempo de "Las cartas para la educación estética del hombre" de Schiller (1990), específicamente la decimosexta, en la que el poeta y filósofo alemán plantea que "hacer surgir la belleza de las cosas bellas, es el cometido de la educación" (p.25). Precisamente su epístola me hizo volver a ella y plantear algunas cosas sobre ese particular.

El tema de la belleza, así como el del arte y la libertad, son elementos de capital importancia para abrir la comunicación entre los puntos de vista de la racionalidad tecno-científica y aquellos que devienen del corpus sintiente. No tratándose entonces de la idea de belleza prefigurada a partir de prácticas hegemónicas que dictan y jerarquizan lo que es socialmente agradable de lo que no; tampoco se hace referencia a la gestión de la cultura que inaugura en el siglo XVIII la idea de "bellas artes", conminando la expresión de creatividad cultural a una especie de ordenamiento que

dispone para su aprendizaje y enseñanza lo que se debe observar, sentir o pensar en términos de una intelectualidad *iluminada*. Es más bien, una búsqueda de lo oculto, la capacidad para ver en las formas su dimensión ontológica. Más allá de lo agradable a la vista, preguntamos por eso que lo hace fundamental, que desgarra y transforma, convirtiéndonos entonces en testigos del ser, como afirmaría Heidegger (1987) en sus clases de invierno de 1934-1935 sobre Alemania y el Rin.

Tal mirar ontológico, abierto por Heidegger en la lectura a Hölderlin, posibilita a mi juicio, una educación para la creatividad, estética y artística, opuesta como considera Nietzsche (2011) a ese conocimiento que se opone a la vida al ponerla a su entero servicio (Pensar científico-racional) y reduce al humano a un obrero de la *sociedad del conocimiento*. Por tanto, se debe romper el vínculo con lo puramente informativo y eso no se da sin los estertores, los estremecimientos y las extralimitaciones de un cuerpo interactuante y una sensibilidad viva donde el pensador afirme así la hermosa afinidad entre pensamiento y vida: la vida haciendo del pensamiento algo activo, el pensamiento haciendo de la vida algo afirmativo. Esta general afinidad, no solo aparece como el secreto pre-socrático por excelencia, sino también como la esencia del arte, como dirá Deleuze en sus estudios sobre Nietzsche.

Es importante no desterrar, usted bien lo afirma, no subordinar la reflexión y menos la práctica, a un tipo de codificación binaria (Racional-Sentimental) que busque en el duelo superponer la una sobre la otra. Es más bien, la oportunidad de aperturar diálogos que no se atiendan a la estructura de los saberes normalizados, sino en la cualidad estética, pero también racional, donde hablar es primordialmente expresar diferencias, distancias, crear perspectivas incompatibles, distinciones, no tomar acuerdos. La función de la comunicación es relacional antes que referencial. Por esto quiero preguntarle: ¿cuál cree usted que es la labor de la comunicación en los procesos de una educación contra hegemónica (sintiente, artista

y filósofa), que como bien se anota en su libro *Democracia sub-alterna y Estado hegemónico. Crítica política desde América Latina*, actúa como praxis liberadora contrapuesta al poder de la racionalidad en su función y condición de fuerza para oprimir y dominar?

A.M: En la medida en que una cultura avanza más y más hacia un orden de pensamiento que exclusivamente se totaliza solo en correspondencia con los intereses de poder de la racionalidad tecno-científica, es obvio que las experiencias subjetivas del mundo de la vida sensible, resultan excesivamente minimizadas, neutralizadas, excluidas de la experiencia hermenéutica necesaria para interpretar esos mundos de vida desde la pluralidad de otros horizontes.

Se reitera constantemente la prioridad de reforzar científicamente el proyecto instrumental de una educación que nos enseña a ser racionalmente "lógicos", pues se trata de significar que este tipo de conocimiento objetivador del mundo de los fenómenos, es la vía más expedita para desarrollar nuestras humanidades. Se pretende que podemos alcanzar el *summum bonum* de la vida, toda vez que se apropia racionalmente a ese otro que reside en los contextos de su alteridad, que se le debe controlar para generar subordinaciones y dominios. Se educa para la sumisión y la obediencia, la pasividad y el confort.

La sociedad en la que coexistimos tiene la marca indeleble de una modernidad que gratifica su progreso, en la medida en que es capaz de generar y reproducir procesos de consumo de masas, en el marco de una plusvalía donde los intercambios de objetos, cosas y seres humanos, se universalizan cada vez más por causa de la globalización del mercado en su interés por sintetizar, en la estructura del mercado desigual, las reales contradicciones de la vida política.

La educación pública, salvo ciertas excepciones, está al servicio de los proyectos políticos que le permiten al Estado sostener su hegemonía cultural, a través de la ideologización del pensamiento y formar parte de los medios y fines que demanda el Estado moderno para consolidar su proyecto de ciudadanía pública. Las principales características de la competitividad afloran en la formación de estas ciudadanías que deberán ser dotadas de las tecnologías del conocimiento y la información, pues se trata de asentar una modalidad de racionalismo funcional, estratégico y productor de consumidores. El criterio de una educación autónoma, creativa, crítica y emancipada está muy por fuera y lejos, del proyecto de la hegemonía del Estado de la modernidad neoliberal.

Entender e interpretar lo que pudiera significar la razón y los afectos, en sus respectivas prácticas existenciales, es una cuestión muy problemática, sobre todo, cuando nos preguntamos por la naturaleza política que portan estas prácticas en la convivencia individual y social. Es indiscutible destacar lo político, precisamente, porque en ello se encuentra representada la determinación fáctica del poder y nuestra relación racional con los otros. Fuera de lo político la razón se encuentra en un exilio de su razón de ser.

Deseamos destacar que por “prácticas” consideramos esas experiencias de vida donde la vida transcurre en su acontecer cotidiano. A ciertos modos y usos de la “práctica” que hacen posible realizar en diversos espacios, acciones que esperamos sean consecuencia de nuestras palabras, lenguajes y discursos: un complejo mundo donde la experiencia del pensamiento la asumimos no solo a partir del conocimiento racional que obtenemos de la realidad, sino también del conocimiento sensible que es parte inherente de nuestra subjetividad racional, y que debemos aprender a educar sentimentalmente.

Desde diversos puntos de vista nosotros hemos querido hacer énfasis en prácticas reflexivas y dialógicas, que contribuyan a un pensamiento más crítico y alternativo que enfrente a las dogmáticas de las racionalidades del poder, en su afán por domesticar la sensibilidad y subyugarla a las presiones de control de la racionalidad. Precisamente, el uso del poder de la razón debería estar prescrito en su posibilidad de formalizar el pensamiento en una experiencia discursiva que nos permita investigar el mundo desde nuestra existencia y esencias, a fin de construir una antropología y arqueología de saberes mucho más en correlación con nuestras subjetividades, pues sin estas la fractura y disociación que sufre la existencia coloca en riesgo la plena realización de la vida de los seres humanos.

Nuestra propuesta acerca de un pensar con los sentimientos se basa, precisamente, en no renunciar sino destacar, el correlato razón y sensibilidad, y poder de este modo rescatar para la filosofía y la política, una cultura que tome en cuenta la presencia de un ser humano que tiene como origen de su esencia la corporeidad sensible que le permite registrar por medio de sus cinco sentidos, la inmanencia de su existencia ante la realidad de la que forma parte.

Este reconocimiento del ser cuerpo y espacio de encuentro con los otros es fundamental para situarnos en una conciencia de lo que debe ser la praxis pedagógica de una educación estética para el cultivo de la sensibilidad y la libertad. En esta clave, entonces, educar es sinónimo de gusto por el placer de lo que se refiere a la belleza y el goce por el deseo de libertad. Es lo que nos enseña el arte en toda su potencialidad y trascendencia creadora. No podemos renunciar a esta ontología de la sensibilidad y sus formas expresivas que es inclusiva de la praxis racional del pensamiento, pues son dos caras de la misma moneda del ser humano. No ponderar la importancia del arte y de sus respectivas estéticas, es el principal error de la concepción instrumental de la racionalidad que intenta

brindar la opción por el mundo de la tecnología como supremacía del orden de la vida cuantificada. A esto debemos oponernos, radicalmente!

En el contexto de estas argumentaciones deseamos responder con ciertas ideas, a la pregunta sobre vías de acceso a una comunicación contrahegemónica y subalterna que pudiera contribuir a la desideologización y decolonialidad de la educación y las prácticas políticas de la racionalidad institucionalizadas por el estado neoliberal.

El espacio de intercepción y encrucijada, entre educar y comunicar, lo debemos considerar como universos de vidas inmersos en ciertas experiencias que apuntan a la concreción de acciones entre actos y hechos, contrastables; es decir, espacios donde educamos no solo para aprender a pensar racional y sensiblemente, sino a la vez para aprender a comunicarnos a través de un dialogar en el uso de la palabra. Lo que presupone la representación discursiva de identidades múltiples a partir del reconocimiento de unos y otros. La primera hipótesis para resituar el orden de poder de la hegemonía desde la crítica contra hegemónica, es que necesitamos de un referente material y existencial que haga posible el ejercicio de la libertad en su intención utópica y práctica. Es decir, considerar que el sujeto sub-alterno es capaz de generar otros imaginarios posibles que entren en disputa con los dogmas de la racionalidad instrumental; y, generar praxis alternativas de movilidad política que tenga una direccionalidad práctica en el espacio de las convivencias públicas con la finalidad de desarticular el *status quo* del orden instituido.

Carecemos por completo de una dialéctica interrogativa que se pregunte por el ser y la existencia que constituyen la realidad del mundo, en nuestro caso particular por lo que pudiera ser el rol liberador de la educación cuando esta logra cumplir con su práctica de interrogación, un asunto que no parece interesar a la escuela tradicional que norma el conocimiento

para ser repetido, pues no ejerce influencia en la crítica como cuestión para falsear la verdad de las cosas.

Se trata de aprender a educar desde la crítica y a comunicar desde la dialogicidad que portan las ideas, gracias al estímulo de su fuerza argumentativa y que motiva la construcción de espacios indisciplinados y fuera del control social. Nos parece imprescindible subrayar el valor de los discursos de la comunicación en la construcción y realización de las prácticas educativas que portan un sentido de autonomía y libertad para expresar los pensamientos. No existe un manual de instrucciones que haga posible la escolaridad de reglas a seguir para lograr la educación formal ideal y uniforme. Se trata de comprender que los saberes y conocimientos que se deben experimentar en el proceso educativo están signados por pragmáticas comunicativas que son emergentes a cada sujeto, en tanto que actor particular de los ejercicios simbólicos que requiere desarrollar para construir su subjetividad.

A ese nivel de la razón creativa es que deben apuntar las prácticas educativas si tienen el interés e intención de favorecer el pensamiento crítico y autónomo (Hernández y Navarro, 2018). La comunicación es la puesta en escena de la pluralidad de voces entre unos y otros, a través de relaciones de sentidos y significados que requieren interpretación y traducción, pues la idea de un orden lógico único es inexistente toda vez que es imposible pensar que los mundos de vida se explican desde una sola práctica hegemónica de la racionalidad.

CONCLUSIÓN

Se culmina este ejercicio dialógico sobre racionalidad, sensibilidad y comunicación, trazando un esbozo sobre las posiciones del filósofo latinoamericano Álvaro Márquez-Fernández y los sobrevuelos que podemos hacer respecto a los retos de nuestra actualidad filosófica y

pedagógica que abren las crisis de la razón escolar para presentar otras posibilidades de pensamiento y acción.

De esta manera, esta insinuación que busca distanciarse de las hegemonías y los sentidos comunes para habitar espacios diferentes de encuentro donde las palabra y pensamiento marquen el rumbo de esa estética existencial que es resistente a la razón instrumental por lo que busca en la incertidumbre del rizoma las aperturas de movilidad devenidas del hablar auténtico (Hernández, Ramírez, Álvarez y Garavito, 2019). Por esto, emulando antiguos formatos pedagógicos, buscamos en la relación pensamiento-comunicación algunos puntos de fuga a nuestras crisis formativas para trazar de esta manera otras experiencias intersubjetivas que hagan de la educación un territorio de arrojos, inventivas y diálogos.

En consecuencia, decidimos arrojar esta obra para que sea completada por los otros, interpretada de acuerdo a sus posiciones y experiencias, haciéndose invitación para nada diferente a pensar, un escorzo que traza formas que deben ser completadas por el lector, buscando siempre la exterioridad para “no llegar al punto de ya no decir yo, sino a ese punto en el que ya no tiene ninguna importancia decirlo o no decirlo. Ya no somos nosotros mismos. Cada uno reconocerá los suyos. Nos han ayudado, aspirado, multiplicado” (Deleuze y Guattari, 2004, p.9).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolaños, R. (2007). La universidad desconocida. Editorial Anagrama, Barcelona: España.
- Borges, J. (1977). *Obra poética*, 1923-1977. Buenos Aires: Emencé Editores.
- Chirolla, G. (2007). Reseña de “Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí” de Humberto Cubides Cipagauta”. *Nómadas*. Abr. pp.241-243.
- De la Torre, S. y Moraes, M. C. (2004). *Sentipensar o como reencantar la educación*. Sao Paulo: Editorial Fortaleza.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas: Capitalismo y Esquizofrenia*. Editorial pre-textos, Valencia: España.
- Deleuze, G. (2008). *Nietzsche y la filosofía*. Buenos Aires: Editorial Anagrama.
- Deleuze, G. (2015). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona, España: Editorial Anagrama.

- Hernández Albarracín, J. D., Díaz, N., Ricardo, L., Álvarez González, C. F., Tinoco Guerra, A. E., Montañez Albarracín, J. M., . . . Davet Patiño, D. (2018). *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar*. J. D. Hernández Albarracín, y M. L. Peñaranda Gómez (Edit.). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar
- Hernández, J. D., Ramírez, M., Álvarez, C. y Garavito, J. (2019). Entornos de desterritorialización y contrahegemonía: una mirada existencial a la Pedagogía de los encuentros desde la imagen-cine. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(87), 53-64.
- Hernández, J. D y Navarro, L. (2018). De la razón pedagógica al dialogo de saberes: Alternativas contra hegemónicas para la formación escolar. *Revista Opción*, 34(18), 2380-2406.
- Heidegger, M. (1987). *Himnos Germania y el Rin*. Buenos Aires: Biblos.
- Hoyos, G. (2013). *Filosofía de la educación*. Pereira, Colombia: Siglo del hombre Editores.
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es *Bildung*? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 35-45.
- Nietzsche, F. (2011). *Obras completas: volumen I*. Madrid, España: Editorial Tecnos.
- Kohan, W. (2015). *Viajar para vivir: ensayar. La vida como escuela de viaje*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Mino y Dávila.
- Schiller, F. (1990). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Madrid, España: Editorial Antrhupos.
- Zubirí, X. (1999). *Inteligencia Sintiente*. Madrid: Alianza Editorial.

Cómo citar el capítulo (APA): Hernández Albarracín, J.D. (2020). Ditirambos, Pedagogía y Crisis: conversaciones filosóficas con Álvaro Márquez-Fernández. En J.D. Hernández Albarracín. (Ed.), *Entornos educativos y filosofía de la formación. Sobrevuelos, incertidumbres y aportes para una nueva racionalidad pedagógica*. (pp.19-33). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Cómo citar el capítulo (VANCOUVER): Hernández Albarracín JD. Ditirambos, Pedagogía y Crisis: conversaciones filosóficas con Álvaro Márquez-Fernández. En: Hernández Albarracín JD, Editores. *Entornos educativos y filosofía de la formación. Sobrevuelos, incertidumbres y aportes para una nueva racionalidad pedagógica*. Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar; 2020. p. 19



Construcción de individuos uniformes: Los peligros del estancamiento en la sociedad

Construction of uniform individuals: The dangers of stagnation in society

Martínez, Julio - Flórez, Sandra Bonnie

RESUMEN

La importancia de ejercer incidencia en el cambio de la sociedad, que se logra a través del cuestionamiento hacia la misma. Esto atraviesa por la planificación de los programas educativos desde el más alto nivel: el poder económico. Sin embargo, a través de diversos mecanismos se hace notar que la educación debe garantizarse para todos, y la tesis es que, en esa medida la educación produce individuos y sociedades uniformes a través de procesos educativos que corresponden al interés del grupo de clase dominante, quien introduce ideologías desde ese aparato, la escuela. Se explica además, que el cambio llega a partir de las fuerzas sociales, las que establecen cuestionamientos al estado de las cosas, estos son elaborados por quienes se alejan de la tradicionalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje y de los contenidos sujetos a aprobación por el Estado.

Palabras clave: educación, poder, cambio, planificación, ideología.

ABSTRACT

The relevance of influencing the change on society, which is achieved through questioning towards it. It goes through the planning of educational programs at the highest level: economic power.

However, through various mechanisms is noted that education should be guaranteed for all, and the thesis is that, education produce individuals and societies standards through educational processes that correspond to the interests of the dominant class group, who introduces ideologies from that device, the school. It explains that the change comes from social forces, the ones which question the state of the things, these are made by those who turn away from the traditionalism of the teaching and learning process and content subject to approval by the State.

Keywords: education, power, change, planning, ideology.

JUSTIFICACIÓN: LA NECESIDAD DEL CAMBIO

Nada en el mundo es tan permanente como el cambio, a pesar de que muchos expresan esta certeza, es también bastante claro, paradójicamente que los modelos educativos que buscan tanto la modificación del saber, del hacer y del actuar de la persona, están diseñados para la promoción del mantenimiento del estado de las cosas.

Es decir que, los procesos educativos son diseñados desde las estructuras del poder económico o al menos bajo las premisas que este impone al resto de los miembros de la sociedad a su manera de pensar o de hacer pensar a otros bajo sus intereses.

En realidad, los mecanismos que se utilizan desde el poder de quienes controlan la economía son diversos y además, contribuyentes en su conjunto al establecimiento y la reproducción de “una cierta manera” de ser, actuar, pensar y valorar las realidades¹.

No solo pasa por ahí, es que los poderes políticos se disponen al servicio de quienes dirigen las economías y a partir de eso, entonces establecen relaciones de servicio e intercambio a partir de las cuales los poderes económicos definen cómo se regirán las sociedades y el poder político actúa para concretar esa definición.

Poder económico y poder político establecen las alianzas que permiten al primero determinar, a partir del monopolio de la educación por parte del Estado, cuáles serán las formaciones que la sociedad recibirá desde los centros educativos y desde el trabajo docente, bajo planificaciones curriculares y didácticas controladas bajo un esquema de cascada, estableciendo en esa misma manera de planificar el pensamiento de los pueblos, lo que la sociedad debe aprender, cómo la sociedad debe ser.

¹ En los entornos nacionales es así: poder económico incide en el poder político, que orienta a los burócratas del Estado, los que dirigen sus planes al funcionamiento de las instituciones públicas y privadas del sector (educativo), de ahí directores y administradores educativos orientan las acciones de sus ejecutores de la educación, es decir los docentes que concretan los planes en la cabeza de los estudiantes.

Entonces, se requieren desde los docentes y los estudiantes mentes y capacidades orientadas a la confrontación y el disenso con estas posturas, esas que se logran luego de perspectivas críticas y no conformes, para provocar las transformaciones, el cambio.

1. EDUCACIÓN, UNA APROXIMACIÓN TEÓRICO CONCEPTUAL AL EJERCICIO DEL PODER DESDE LA EDUCACIÓN

Uno debe preguntarse de dónde surgió la costumbre de educar a las personas y posiblemente encuentre en esa respuesta las claves que pueden explicar las formas más complejas del ejercicio del poder como es la transformación de las mentes, de los saberes de una sociedad.

En general, son los que asumen las dirigencias políticas de los Estados, los determinantes de la conformación imaginada de una sociedad², ¿cómo espero que esta población piense, aspire y desee?, ¿cómo deben los miembros de esta sociedad valorar los hechos, los eventos?, ¿Cómo deben ser para que puedan servir a los intereses de nosotros los que ejercemos el poder? Parecen preguntarse estos dirigentes políticos.

Una de las preguntas y respuestas de uno de los teóricos del poder y la educación, es la siguiente: “¿Qué es esta cosa llamada educación? La educación se convierte en un transmisor de relaciones de poder que están fuera de ella... La comunicación pedagógica es un transmisor de modelos de dominación externos a ella” (Bernstein, 1988), la educación es entonces, un instrumento que permite transferir los modelos políticos, los del poder.

Pero en esta búsqueda del ejercicio del poder, también es posible y hasta necesario estimular la reproducción de aquellos aspectos más

2 ¿Cómo es concebida la sociedad desde el pensamiento de sus propios miembros? La sociedad imaginada es esta representación que los individuos tenemos de la sociedad, con sus símbolos, ideas, instituciones y demás.

profundos y amplios del individuo que uniformizados, pasan a formar parte de la sociedad en su conjunto.

Desde luego, la estandarización que se requiere que tenga el colectivo social es planificada en principio, desde los grupos élite; luego promovida por los mecanismos e instrumentos de reproducción de la ideología y la cultura, concebida desde una perspectiva técnica a nivel de la Secretaría de Estado encargada de la producción y reproducción de valores, ideas y modo de entender la vida.

Dicha Secretaría es la que orienta los planes y operaciones de detalle que el docente realiza, los conocimientos que desean integrarse al individuo se determinan pues así, a efectos de lograr efectos deseados, "...la educación es a veces equiparada con el término pedagogía, entendida esta como el conjunto de saberes que buscan tener impacto en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, así como en la comprensión y organización de la identidad, la cultura, y la construcción del sujeto, quién día a día obtiene sin poderse defender, y a veces sin entender los efectos de la educación" (Martínez, 2013).

Así, el individuo, persona única, empieza a partir de la educación, a formarse, a "construirse" para establecer en comunión con los otros, un modelo de pensamiento, de comprensión de la sociedad, de historia creada, inventada, planificada al gusto de quienes dirigen los motores de la economía de la Nación³.

No es extraño, pues que esto no asombre, "Cualquier observador no comprometido se sorprenderá que el Estado monopolice la educación y de que los gobiernos organicen los planes de estudios, sin posibilidad de que oficialmente se acepte seguir otra línea de enseñanza" (Gago Guerrero, 1999).

3 Desde luego, la educación está buscando que el individuo formado sea capaz de engarzarse en la economía.

Quizá se pueda considerar a los Estados regionales diseñados bajo el mismo modelo, y valorar posiblemente que en otros continentes los procesos educativos son distintos, quizá uno piense en Finlandia, hoy día, considerado modelo educativo a nivel mundial⁴... sin embargo "(...) lo que uno debe preguntarse no es cuán diferentes son las prácticas educacionales de una sociedad a otra, sino cuán tremendamente similares son..." (Bernstein, 1988).

La educación lo es en todas partes del mundo, su quehacer y sus objetivos son los mismos: Adecuar a las personas al entorno y al sistema.

2. GRUPOS DE INTERÉS EN LA CONFORMACIÓN IDEOLÓGICA DE LOS PUEBLOS

La educación tiene sentido desde la perspectiva del poder, desde dirigencia del Estado, en particular desde la jerarquía de esa dirigencia.

Lo planeado es la construcción de una sociedad que no solo tenga conocimientos para ejercer la reproducción del sistema económico y desarrolle habilidades para que el individuo pueda encajar productivamente, logrando así una mayor eficiencia laboral, y generar capacidades que sirvan para que las personas puedan obtener mejores y mayores capacidades productivas.

Eso sin embargo no es suficiente para lograr la completa uniformidad en la cultura e ideología de la población, no basta con las habilidades y destrezas a depositar en la cabeza de quienes se están formando,

(...) junto con esas técnicas y conocimientos, en la escuela se aprenden las *reglas* del buen uso, es decir de las conveniencias que debe observar todo agente de la división del trabajo, según

4 ¿Es Finlandia lo más avanzado en educación a nivel del mundo?, ¿Es el modelo finlandés el mejor modelo del mundo?, Si todos los modelos educativos tienen el mismo propósito es decir "acomodar", ¿Qué ha pasado entonces con el mejor modelo?, ¿Acomoda mejor al individuo dentro del sistema?

el puesto que está *destinado* a ocupar: reglas de moral y de conciencia cívica y profesional, lo que significa en realidad reglas del respeto a la división social-técnica del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase. (Althusser, 1988)

En suma, el establecimiento, la conformación esencial del ser que se necesita para la reproducción del sistema en el que se vive.

Entendido es que esta concepción acerca de la educación se ha transformado en el tiempo, si bien antes los procesos formativos eran delegados en la iglesia y la familia, la evolución de los mecanismos de reproducción y profundización ideo-política han evolucionado a formas más complejas y profundas para lograr el objetivo de la estandarización de las personas en la sociedad.

Por otra parte hay una deformación en las ideas en torno a la cultura, a su concepto, y se hace saber a las masas que "la cultura"⁵ es algo que solo pueden tener y obtener los grupos privilegiados, así, también se busca justificar la prohibición del acceso a "la cultura" por parte de los sectores populares.

Bernstein, teórico de la educación se expresa sobre la utilización de sus escritos en torno a estas diferencias impuestas por los que pretenden tener el derecho y la potestad sobre todo, que buscan justificar esas diferencias, lo comenta así "(...) derecha por su parte sintió que yo había dado una cierta justificación a la curiosa idea de que la *alta cultura* no era para la clase trabajadora..." (Bernstein, 1988). No es en contrario, no son los sectores débiles que buscan esas razones en textos de académicos o intelectuales.

5 Esta concepción de cultura indica que quienes no cuentan con las costumbres, ideas, tradiciones y todos los componentes de la cultura de las clases dominantes, no tienen cultura. Se consideran personas "incultas", desde luego, algo inexistente.

De cualquier manera con o sin justificación, los procesos formativos, ya sea a través de esos mecanismos de construcción, formación y deformación ideológica o sencillamente por medio de la educación, los aspectos de capacidades, conocimientos, actitudes y valores se van armando, "(...) primero, que la comunicación pedagógica es distorsionada en interés de un grupo dominante, y segundo, que hay una distorsión de la cultura y la consciencia del grupo subordinado..." (Bernstein, 1988).

Los procesos ideologizadores si bien crean valores e ideas, también tienen alcances mayores por ejemplo, establecen códigos que sirven para poder determinar, definir las relaciones más amplias en la sociedad.

¿Quiénes tienen derecho a ciertas cosas y quienes no?, ¿Quiénes son privilegiados y quienes no?, ¿Quiénes pueden ser poderosos y quienes deben ser sometidos? Hasta estas cosas son enseñadas y aprendidas en el contexto de la construcción social, el desarrollo de las capacidades y actitudes y la ideología de poder y de sumisión, esto que "...da lugar a una aguzada percepción de los límites simbólicos y las membranas que crean el universo del *nosotros*, y las relaciones de inclusión y exclusión" (Bernstein, 1988).

3. LOS GRANDES MECANISMOS DE CONSTRUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN DE LA IDEOLOGÍA DE UN ESTADO

De la ideología hablamos todos los días, forma parte de nuestra manera de ser, de lo que somos, pensamos y asumimos como verdades, digamos que ideología es "(...) como una doctrina, un conjunto de ideas, creencias, conceptos y demás, destinado a convencernos de su "verdad", y sin embargo al servicio de algún interés de poder inconfeso". (Zizek), ideología en este marco se encuentra sustentando nuestro imaginario y filosofía de la vida.

La ideología se relaciona con todo ese pensamiento que nos permite entender el mundo, tal como nos han enseñado a hacerlo, "La ideología representa la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia." (Althusser, 1988).

Los estados, conformados por los organismos de gobierno que en nuestro caso son determinados por las necesidades de los partidos políticos que detentan el poder y las instituciones que sustentan poder, a lo que se suma el espacio físico y la sociedad, requieren de establecer en la población un estilo de comprensión y explicación de la vida (*la ideología*), algo en lo que todos deben estar de acuerdo, de tal forma que puedan seguir un lineamiento y orientación que permita al Estado su fortalecimiento y lo que llamaremos "reproducción" que no es ni más ni menos que reforzar las líneas económicas, políticas y sociales con las que se mantiene y puedan seguir existiendo tal cual, el estado de la cosas⁶.

La forma de lograr eso, importante para que no se derrumbe el modelo de conducción de la sociedad, es procurar desde diversos mecanismos e instrumentos ese estilo de explicación a la vida social y económica. "En otros términos, la escuela (y también otras instituciones del Estado, como la Iglesia, y otros aparatos como el Ejército) enseña las "habilidades" bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su práctica." (Althusser, 1988).

¿Por qué pues, es tan importante la ideología? De ahí viene la manera como se valora y analiza la realidad. Respuestas a preguntas como ¿Por qué existen pobres?, ¿Qué establece que no todos puedan asistir a la escuela y universidades?, ¿Cómo se debe comportar una persona sin dinero frente a otra con dinero?, ¿Quiénes tienen derechos de actuar de una determinada manera y quienes no? Son determinadas en las personas a través de la incidencia que ejercen los mecanismos de ideologización

6 También se usa la locución latina "status quo", significa tal y como están las cosas en la sociedad.

utilizados por la clase que cuenta con el poder. "...ninguna clase puede tener en sus manos el poder de Estado en forma duradera sin ejercer al mismo tiempo su hegemonía sobre y en los aparatos ideológicos de Estado." (Althusser, 1988),

No es tan difícil identificar a estos mecanismos y aparatos ideológicos como los llama Althusser, (1988), primero porque funcionan cada día en el marco del desarrollo de la sociedad y segundo porque es notorio como influencia a los miembros de la misma, estos mecanismos del Estado, en un análisis más o menos simple, son de dos tipos: a) Los que llamaremos **aparatos de represión**, encargados de velar por la fuerza que se cumpla con lo establecido en las legislaciones, ahí están la policía, el ejército y la misma institución creadora de las normas, el aparato legislativo, así como otros aparatos que soportan a estos fundamentales; y b) Luego están los **aparatos de ideologización**, que pueden ser de carácter público o privado, tales como las escuelas, las iglesias, los partidos políticos, los medios de comunicación, las nuevas tecnologías de la información y otros.

En tiempos no tan remotos, las iglesias tenían un rol más preponderante en la ideologización amplia, que poco a poco han ido abandonando, dejando ese espacio para la institución educativa por excelencia que es la escuela..." (Martínez, La educación y la reproducción del sistema económico, 2011).

Independientemente de la orientación que persiga el ente político, partido o movimiento, la apropiación del sistema de aparatos ideologizadores se convierte en una necesidad en la medida que su uso garantiza que los miembros de la sociedad van a alinearse con el pensamiento político del grupo dominante en su momento, de ahí que haya existido

(...) la preocupación aguda de Lenin por revolucionar el aparato ideológico de Estado en la enseñanza (entre otros) para permitir al proletariado soviético, que se había adueñado del poder de

Estado, asegurar el futuro de la dictadura del proletariado y el camino al socialismo. (Althusser, 1988)

Eso también puede explicar algunos hechos en países en los que la conducción de las Secretarías de educación son asumidas por militantes partidarios y no por técnicos educativos.

Bien sabemos que los aparatos ideológicos buscan montar una estructura de pensamiento tal que los miembros de la sociedad asuman con facilidad las ideas del pensamiento dominante, sin embargo, estos aparatos son capaces también de incidir en la cultura, promoviendo ideas en torno a cómo debieran ser las relaciones sociales, las vinculaciones de poder, las estructuras de la sociedad, las costumbres que deben asumirse, lo que se debe consumir y lo que se debe enseñar.

La reproducción cultural de las relaciones de clase no agota la cultura. Las relaciones de clase producen un sesgo en la cultura, actúan selectivamente sobre características y relaciones de la cultura, con el fin de reproducirlas. En efecto, la educación produce una concentración crucial de ese sesgo. (Bernstein, 1988)

Debemos agregar: la educación, los medios masivos y globalizados de comunicación, la información obtenida en la red mundial de información y en los nuevos mecanismos de desarrollo tecnológico en torno a lo virtual, que se ha ido entendiendo como una realidad extendida de nuestra realidad, en otro plano sí, pero formando parte de nuestra realidad⁷.

Todos esos medios inciden en la asunción de valores que corresponden al modelo económico vigente, la formación que se recibe está relacionada absolutamente con las necesidades reproductivas del sistema, es decir

⁷ Mientras algunos consideran que la realidad virtual es solamente algo imaginario e inexistente, nuevas teorías hablan de la realidad extendida, de la realidad que se ha extendido a otro plano, pero que es muy concreta.

sus calificaciones laborales y las ideas en torno a la economía, la cultura, la política y las relaciones sociales.

Claro, se debe procurar desde la perspectiva de quienes ejercen dominio, la construcción de un grupo grande de individuos que favorezcan al sistema.

El desarrollo de las fuerzas productivas y el tipo de unidad históricamente constitutivo de esas fuerzas productivas en un momento dado determinan que la fuerza de trabajo debe ser (diversamente) calificada y por lo tanto reproducida como tal. Diversamente, o sea según las exigencias de la división social-técnica del trabajo, en sus distintos puestos y empleos. (Althusser, 1988)

No se busca solamente crear a individuos que se inserten bien en el esquema laboral productivo, sino que se inserten bien en el sistema a través de los aparatos ideológicos, lo que incluye pues, otros ámbitos, "Contrariamente a lo que sucedía en las formaciones sociales esclavistas y serviles, esta reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo tiende (se trata de una ley tendencial) a asegurarse no ya "en el lugar de trabajo" (aprendizaje en la producción misma), sino, cada vez más, fuera de la producción, por medio del sistema educativo capitalista y de otras instancias e Instituciones" (Althusser, 1988).

Existen variadas formas de cómo se logra la inserción efectiva de acuerdo a las condiciones que impone la clase dominante, que utiliza aparatos y mecanismos a su favor, incluyendo la coerción, sin embargo la que garantiza y asegura la reproducción de la misma es la conformación ideológica del individuo, lo que a su vez significa la conformación ideológica uniforme de la sociedad, individuos creados de acuerdo a un estándar, de tal forma que piensan más o menos igual y que se sienten conformes con el estado de las cosas.

El poder del grupo dominante y la sumisión del grupo en desventaja se garantizan así⁸, lo que a su vez garantiza que habrá uno que domina y un dominado, factores claves en el capitalismo. "(...) la reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo se asegura en y bajo las formas de sometimiento ideológico, con lo que reconocemos la presencia eficaz de una nueva realidad: la ideología" (Althusser, 1988).

Entre todos los aparatos ideológicos, probablemente el de mayor eficacia es la escuela, la educación en general. Desde los centros de poder se define como se pretende que sea la sociedad de tal forma que lo que se debe enseñar debe calzar exactamente con la pretensión de lo que se busca organizar.

Así, si por ejemplo, se buscara crear a personas con respeto a los símbolos patrios edificados sobre la base de una historia en la que los "blancos" asumen el liderazgo y el heroísmo, las festividades patrias estarían orientadas a favorecer esa visión y la población pensaría en su manera de entender el mundo que los blancos son superiores en inteligencia, y en todas las otras cualidades de humano. Los próceres no serían indígenas ni negros ni mestizos, sino blancos en el estilo europeo.

En otro ejemplo, si el grupo de poder buscara crear una idea sobre lo indígena como borrachos, ignorantes, bobos, ingenuos o despreciables, creará contenidos educativos en los que, esos atributos le aparezcan asignados. Esto puede ser complementado didácticamente por el uso de cuentos, esquemas, poesía, canciones, gráficos, dibujos que contribuyan al reforzamiento de la idea.

Incluso, la pobreza puede ser magnificada de manera poética:

8 El juego del poder, los que dominan y los que son dominados. Los sometidos y los que oprimen. En este juego, habrá (hay) mucho de consciencia. Casi siempre los sometidos son en un número mayor, mientras los opresores son menos; sin embargo a los sometidos se les ha enseñado a eso, a someterse, mientras a los opresores se les ha enseñado a eso, a oprimir.

*“Porque no hay nada mejor
que un monte, un rancho, un lucero,
cuando se tiene un “Te quiero”
y huele a sendas en flor...” (A. Espino, Un rancho y un lucero)*

La educación funciona así, al servicio del poder económico y político, en ese orden, por eso resulta tan importante traducir y explicar el esquema de la educación de forma crítica. Generalmente se asume la idea de educación como instrumento del cambio, sin embargo, Bernstein lo expresa

(...) habíamos realmente mostrado de qué trata el juego de la educación, la hemos desmitificado. Hemos revelado sus verdaderas actividades. Hemos hecho explícito el modo en que las relaciones de poder se encienden en el sistema, electrifican el discurso y distribuyen diferentes formas de conciencia... (Bernstein, 1988).

Los procesos educativos entonces sirven, muy a pesar de una definición de producir cambios en las personas, para establecer estas sociedades uniformes cuyas ideas se encuentren vinculadas a los intereses de un grupo que no son ellos mismos, relacionadas con valores que no corresponden a su propio estatus de ubicación dentro del conglomerado social.

Los centros educativos, hemos visto antes, son capaces de fomentar o desarrollar concepciones e interpretaciones de la sociedad de acuerdo a quien elabora los programas. El docente, debe seguir estos programas y de ahí, producir lo que el poder le pide que haga. Ideas, conductas, actitudes, juicios, y más son producidos de manera efectiva por la educación “...me fascinó tanto cómo me perturbó el proceso de transmisión de valores y conductas del centro (educativo)” (Bernstein, 1988), en efecto, es perturbador explicarse que el conocimiento del individuo se arma de lo que otros desean que se arme. Más lo es el hecho de que están ellos, los dominantes, que han establecido sobre qué y cómo pensar; qué y cómo aprender; qué y cómo repetir.

A pesar de ello, la educación es considerada uno de los elementos incidentes de forma positiva en la sociedad, es deseable tener educación para funcionar en el modelo y en el sistema, la educación es una aspiración y también es un derecho humano.

Una persona sin educación es una persona incapaz de entender, saber, funcionar y estar dentro de la sociedad, es considerada como alguien en desventaja, lo que es cierto absolutamente. Sin embargo lo que se expresa acá es que es necesario modificar la educación desde la base. Los procesos metodológicos son en realidad forma y ocultan intenciones, la administración misma de la educación invisibiliza propósitos de la misma, "La autonomía relativa enseguida oculta el sesgo clasista de la educación, y de este modo, las afinidades de la pedagogía con el poder aparecen sin reconocer." (Bernstein, 1988), esa es una de las condiciones que hacen aparecer deseable la educación para los pueblos sin considerar los elementos de fondo que corresponden a los ¿para qué? de la educación.

Es esa intención la que se debe cuestionar, no el cómo se hace educación, ...el sistema económico requiere de seres humanos que tengan una identidad nacional forjada a partir de la visión que de la historia tengan los grupos elitistas, de una visión de país que nos represente en la manera en que estos grupos requieran que sean, laboriosos, capaces, obedientes, ordenados, conservadores, respetuosos... sometidos. (Martínez, 2013)

4. LA EVOLUCIÓN DE LA SOCIEDAD: ORGANIZACIÓN DEL DISENSO

El cambio social es esta transformación de condiciones de una sociedad que modifica instituciones, relaciones sociales, relaciones económicas,

en fin, es un cambio que altera la estructura social y la ideología, los valores y las leyes.

Una revolución puede producir un cambio social, pero también un proceso electoral puede lograr lo mismo. El cambio llega cuando existe la necesidad de transformar.

Eso sucede en la medida que se determina que algo o mucho no funciona bien en la sociedad. El motor del cambio en este sentido, es una situación injusta que ocasiona la insatisfacción (¿Por qué cambiar lo que funciona bien?, ¿Por qué cambiar lo que no ocasiona insatisfacción?). Pero no es en automático, no es "hay insatisfechos, entonces habrá cambio social", porque hay que considerar que el estado de las cosas es tal cual en la medida que hay grupos o clases que se sienten favorecidos por la forma como está.

Solo en la medida de la consciencia, la organización y el estímulo del disenso, los cambios podrán llegar.

También puede suceder que el mecanismo de ideologización (la educación) y el aparato ideológico (la escuela) conducidos por profesores que hayan tomado consciencia de su papel en la sociedad y tengan además claridad de cómo se encuentra la situación social, política y económica del país, y de la posición en desventaja que tiene la mayoría de la población aglutinada en las clases más populares, se vuelque para provocar que más personas se sientan insatisfechas a partir de comprender el funcionamiento de la sociedad, y se organicen para el cambio.

Eso aún, no basta para la promoción del cambio, aún queda por resolver los problemas de "condiciones" que fomenten o establezcan el mismo cambio.

Por ejemplo, si el cambio se diera por la vía de la educación, entonces habría que esperar al menos una generación influenciada por la educación y que se permita ejercer las acciones de cambio de forma cultural, es decir, el cambio llegando desde las transformaciones culturales. Eso, luchando contra las fuerzas de las clases contrarias.

Esto, fácilmente puede ser una utopía, en la medida que los programas son diseñados por las clases dominantes y estas no estarán interesadas en modificar estructuras desde la educación, ni desde ningún otro mecanismo.

No habría disenso desde esa misma clase, por tanto tampoco habría interés en modificar nada. Parece pues, que el cambio social no llega por la vía de la educación.

Entonces, el cambio llega a través de la insatisfacción de la situación, del malestar con el estado de las cosas que una clase social siente con respecto a la forma como otra clase –la dominante– ha estructurado el funcionamiento de la sociedad.

Vendrán posteriormente procesos de toma de conciencia de organización y de establecimiento de las vías para la modificación del estado de las cosas, lo que generalmente atraviesa por dos situaciones, la existencia de condiciones ideológicas políticas y la obtención de recursos concretos para impulsar el cambio. Lo subjetivo en la cabeza y lo objetivo en la realidad concreta.

Ese proceso de cambio no es sencillo e incluso puede ser un poco doloroso y conflictivo, agresivo, desgarrador.

El papel de la educación en la promoción del cambio es desde esta perspectiva muy difuso, aunque más de alguno propugna que sin educación no hay cambio.

En donde la educación es altamente efectiva es en su función de fortalecer la ideología de dominación, de reproducirla, de acentuarla. Ahí pues, la educación cumple la función para la que seguramente están diseñadas la institucionalidad sectorial. La educación oficialmente está pensada para frenar el cambio.

5. EL CAMBIO SOCIAL Y EL PLANEAMIENTO DIDÁCTICO

¿Acaso podría ser de otra forma? Considerando los orígenes de los contenidos no, no podría ser de otro modo. A menos que, quienes se enfrascan día a día con el estudiante sean capaces de trabajar de forma autónoma e independiente para superar algunas de las limitaciones del sistema en la promoción del cambio.

Por donde se vea, el cambio no puede llegar o ser apoyado desde la educación si no es desde el punto más alejado de la influencia del poder.

Si por un lado tenemos dirigiendo a la clase dominante, determinante en la ideología a fomentarse; luego se debe considerar a la clase política, en general al servicio de la clase dominante, en estos niveles no se puede esperar promoción del cambio. No forma parte de sus intereses de grupo o de clase.

Claramente esos dos niveles anteriores representan el poder, uno más que el otro. Uno más fáctico, el otro más formal.

En esta jerarquía podemos contar con otros niveles más particulares, las instituciones del Estado encargadas de la educación, o vale decir, de la promoción de la ideología del Estado que es consecuente con la ideología del poder económico.

La planificación de las grandes estrategias diseñadas desde el Estado se concretan en las secretarías o ministerios nacionales de la educación.

En los últimos períodos presidenciales se han elaborado planes tales como el Plan Nacional 2021 y el Plan Vamos a la Escuela, 2009-2014.

Una enorme debilidad de estos planes es la falta de continuidad, sin embargo desde otra perspectiva podría asegurarse que a pesar de la intencionalidad de los planes de fortalecer y reproducir la ideología estos son planes inconstantes.

Los planes diseñados desde el Estado son correspondientes con las orientaciones provenientes de los políticos, y elaboradas de forma más tangible para que puedan ser aplicados por los subsiguientes niveles.

Así, las direcciones nacionales de educación y las instituciones educativas nacionales deberán seguir este plan que tiene un carácter directivo (este es el plan, y debe ser seguido por todos).

Donde el plan podría iniciar a reproducir de manera menos fiel la orientación ministerial o sectorial es en el nivel de las instituciones educativas. La flexibilidad de la directriz de planificación puede permitir que haya en este nivel ciertos "quebres" en esas directrices.

Claro, la orientación de esas inflexiones estará vinculada a las orientaciones de quienes dirigen las entidades educativas.

Los planes de las universidades, institutos, colegios privados o escuelas pueden establecer con bastante posibilidad de éxito, una transformación de las ideas sobre las que se diseñan los planes nacionales.

Sin embargo en la medida que existen orientaciones y supervisiones desde el Estado en orden a que se mantengan alineadas las orientaciones nacionales con las institucionales, esos posibles cambios que

podrían efectuarse son complejos de elaborar y llevar adelante, no son imposibles, pero complejos.

Es claro que la educación por sí misma no llevará al cambio social, pero puede ser un fuerte apoyo para ese cambio.

Así, los docentes que se encuentran en un nivel de concreción más cercano a la realidad, a los estudiantes, pueden efectuar cambios que por un lado fomenten las ideas del cambio y por el otro fortalezcan la ideología que se promueva desde ese cambio.

En cuanto a lo primero, los profesores que son conscientes de su realidad –*como condición necesaria es esa, la consciencia*– y se sienten comprometidos para anunciar la verdad social con sus estudiantes en cualquier nivel de la educación, están llamados a ser grandes protagonistas del apoyo al cambio.

Sus planes didácticos en lo más concreto podrían orientarse a conocer de manera más certera las realidades económicas de la sociedad y sus efectos en las relaciones y estructura social, contribuyendo así al mejor conocimiento de las condiciones en que se desarrolla la vida del país.

Si eso está bien definido, las implicaciones del estudiante por conocer relaciones, estructura, condiciones, debilidades, injusticias, corrupciones y más, deben llevar a los estudiantes, protagonistas del proceso educativo, a convertirse en individuos críticos de su realidad.

Significará también planificar de manera alternativa a la forma como se ha estado planificando, siguiendo los esquemas de los programas al dedillo, tal y como llegan sin preocuparse si eso fomenta el sometimiento o no.

Esto debería conducir a un estilo de planificación que promueva la investigación, que genere discusiones y procesos reflexivos; y que cree valores vinculando nuevos modos de entender y explicar(se) la realidad social; trabajar planes que se orienten a entender lo diverso de los intereses y la ventaja de contar con personas que tengan visiones diferentes a lo establecido en el imaginario salvadoreño, que confronten y transformen lo concreto de nuestra realidad en una mejorada realidad.

Implicará en suma, eliminar la idea de uniformizar a los estudiantes en sus actitudes y conocimientos para promover nuevas ideas en las que la individualidad contribuya a un esquema de integración basado en la complementariedad.

Técnicas de estudio que promuevan esos conocimientos, habilidades y valores distintos a los actuales.

Ello necesariamente atraviesa por la necesidad de construir objetivos, diseñar metodologías, obtener información y desarrollar actitudes que favorezcan y consoliden la visión de la que hablamos.

Estos individuos formados, educados así son la base del cuestionamiento social, la base del disenso, la base de la génesis en la transformación de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.
- Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y consciencia: sociología de la transmisión cultural* (1a ed.). Santiago de Chile: CIDE.
- Gago Guerrero, P. F. (1999). La educación, entre la ciencia y la ideología. ---, 6.
- Martínez, J. (2011). *La educación y la reproducción del sistema económico*. --- (p.13). San Salvador: --.
- Martínez, J. (2013). Educación, identidad y cultura. (p.11). San Salvador.

Rosel, A. (1940). *El poder de la educación*. Montevideo, Uruguay: Le combat syndicaliste.

Zizek, S. (s.f.). *Lacan.com*. Recuperado el 8 de septiembre de 2013, de <http://www.lacan.com/zizek-ideologia1.htm>

Cómo citar el capítulo (APA): Martínez, J., y Flórez, S.B. (2020). Construcción de individuos uniformes: Los peligros del estancamiento en la sociedad. En J.D. Hernández Albarracín. (Ed.), *Entornos educativos y filosofía de la formación. Sobrevuelos, incertidumbres y aportes para una nueva racionalidad pedagógica*. (pp.35-55). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Cómo citar el capítulo (VANCOUVER): Martínez J, Flórez SB. Construcción de individuos uniformes: Los peligros del estancamiento en la sociedad. En: Hernández Albarracín JD, Editores. *Entornos educativos y filosofía de la formación. Sobrevuelos, incertidumbres y aportes para una nueva racionalidad pedagógica*. Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar; 2020. p.35.



Saberes contextualizados en un mundo social y humanamente religado

Contextualized knowledge in a humanly related social world

Iván Javier Valencia Martínez¹ - Cecilia Dolores Correa de Molina²

-
- 1 ivanvalencia09@hotmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-5791-9830>.
Universidad del Atlántico – Colombia. PhD en Ciencias de la Educación. Grupo de Investigaciones Históricas sobre Educación e Identidad Nacional, Categoría A. (Universidad del Atlántico)
 - 2 <http://orcid.org/0000-0002-4862-6593>. ccorrea@unisimonbolivar.edu.co
Universidad Simón Bolívar – Colombia. PhD en Ciencias Pedagógicas. Posdoctora en Currículo, Subjetividad, Construcción de Ciudadanía y Gobernabilidad Social. Grupo de Investigación, Religación Educativa Compleja – Reeduc, Categoría A.

1. PERSPECTIVA SOCIAL DEL MUNDO

El ser humano por su propia naturaleza es una complejidad biológicamente multidimensional, inmersa en una relación de unidad sistémica de contradicciones que, en el contexto de su realidad caótica, batalla hacia un ideario de mundo socialmente regulado por la utopía del orden.

Todo está interrelacionado, los problemas estructurales de la humanidad, son los problemas estructurales de los sistemas políticos imperantes, vivimos una época de transición donde lo global-local encuentra en el pensamiento religado una oportunidad para identificar otra forma de comprender la realidad desde una perspectiva de convergencia epistemológica, teórica y metodológica, generadora de concepciones pedagógicas y didácticas emergentes, abiertas a la conciliación y visión de una nueva sociedad mundo (Morin, 2003) que privilegie desde el saber integrado, los desafíos que demanda la humanidad, en respuesta, a la peligrosa tendencia de imponer desde una tipología de imperio mundo (Morin, 2003), una economía universalmente deshumanizada, jerarquizante del poder, de la crisis y la desesperanza, en un contexto de contradicciones transicionales provocadas por el ideario del "orden" develando en su esencia el fracaso de las misiones inherentes a proyectos nacionalistas, progresistas, desarrollistas y globalizantes.

El concepto de orden es una categoría que invadió el imaginario occidental y hacia la cual se regularon todos los procesos inherentes al funcionamiento de los nuevos estados-nación, sin embargo, las evidentes resistencias sociales y políticas aún vigentes son señales de emancipación social y humana que muchas veces caen en la trampa de situaciones de extrema crisis social, evidente en violencias múltiples, desdibujándose el derecho fundamental de pensar, actuar y sentir desde las bases de otra concepción de sociedad mundo.

Contemplamos aún la presencia de una concepción eurocentrista que desde la educación occidentalizó, soberanizó y ordenó saberes y conocimientos, separándolos intencionalmente en dos macrovisiones a saber: ciencia y cultura, donde cada una de ellas, atrapa una diáspora disciplinar que aleja cualquier posibilidad de comprensión integral de los seres humanos y su relación con el contexto; según Nicolescu, en el escenario mundial existen más de 9 mil disciplinas, es decir, cada una de ellas independientemente de la otra, le da un carácter de certeza al conocimiento en el escenario de un orden escolarizado que sumerge los saberes en una galaxia de contradicciones e incertidumbres.

La "pregunta clave (...) es el por qué. Esta palabra nace en la curiosidad del sujeto, en la motivación que da la incertidumbre del conocimiento" González, (2009:15). *"De hecho, la hiperespecialización, impide ver lo global (que fragmenta en parcelas) y lo esencial (que disuelve)"*, Morin, (2012, p.13) lo cual es enfatizado por Méndez, (2008:11) al afirmar que se produce así una crisis interna y externa de la ciencia, interna porque se paraliza la producción de conocimiento y externa porque deja de tener impacto social al proponer explicaciones de poco alcance que llevan solo a la reforma de los problemas.

Más aún, la especialización y la hiperespecialización desde lo disciplinar, además de anular lo global, inducen a la reproducción de una apropiación discursiva que alimenta rivalidad, acrecienta la desarticulación, separa los saberes, aumenta la ceguera y conduce a la generación de pasiones negativas, que en nada favorecen a la consolidación de una cultura integral, cooperativa, social, humana, o transdisciplinar; *"esto lo exige la poliédrica complejidad de las realidades actuales, donde todos los puntos de vista pueden ser valiosos"* Martínez (2009, p.146).

Perspectiva necesaria para precisar, que no se trata de desconocer los alcances logrados por la ciencia clásica disciplinar en todas sus manifes-

taciones y expresiones, ni menos de iniciar una carrera vertiginosa de lucha desintegradora contra ellas y menos aún de negar la historia que une a los pueblos del mundo; por el contrario, conectar lo disperso (Saker, 2015), para provocar saberes que vayan más allá de las fronteras disciplinares, pues una educación centrada en la cognición aislada, provoca conocimiento parcial y subvalora el poder del conocimiento integral. Es decir, una educación centrada solo en una tipología de cognición que resarce el poder del saber disciplinar legitimado en ciencia, tecnología, economía, y menosprecia, el valor de los saberes inherentes a la cultura. Sin embargo, es necesario reiterar la deuda social que dejan las disciplinas académicas respaldadas por saberes aislados, pues

a pesar de la proliferación de aportes, no se han logrado acercamientos teóricos ni metodológicos entre las diferentes disciplinas dedicadas a estas cuestiones, ni tampoco amplias adhesiones en el *mainstream* de cada una de ellas en un sentido sistemático y de profundización en el largo plazo. (Kreimer y Thomas, 2004)

Vivimos una etapa crucial para los destinos de la humanidad "*la incertidumbre y la angustia pueden convertirse en males insoportables en un mundo sin futuro donde los individuos están atomizados*" Morin (2011, p.273). Poder contribuir desde la escuela hacia la apertura de una vía metodológicamente holística, sería avanzar hacia procesos de integralidad donde el sentido y misión educadora-formadora gane el estatus de privilegio que curricularmente le corresponde, pues una concepción holística de formación para la vida humana significa que "*la educación ha de entenderse como una influencia no manipuladora de los estudiantes, docentes, padres y madres de familia: su meta será contribuir a que las personas desarrollen su autonomía, principio fundamental de la formación integral*" Correa (2009, p.61).

Una sociedad mundo sustentada desde principios de humanización propicia desde la dialogicidad contextos de convergencia y divergencia

de saberes bioéticamente pertinentes, porque es desde la escuela donde podemos comprender que *"el lenguaje es el disco giratorio entre lo biológico, lo humano, lo cultural, lo social. El lenguaje es una parte de la totalidad humana, pero la totalidad humana se encuentra contenida en el lenguaje"* Morin (1983, p.41).

Un mundo deshumanizado subvalora el poder de la cultura, acrecienta los miedos, temores, pánicos y obstruye la creatividad, no obstante y *"pese a las marcadas incertidumbres y desafíos que sobrevienen al ser planetario, no nos encontramos ni mucho menos al final de la historia, ni al principio de dicho final, estamos precisamente al inicio de un gran reto"* Correa, (2013, p.142), por ello cualquier tipo de desafíos y reformas emergentes que se propongan para la formación de una sociedad humanamente integral, deben conjugar, validar y garantizar las voluntades y subjetividades de los actores internos y externos que lideran los procesos académicos-administrativos de las organizaciones escolares, no hacerlo, presupone avanzar en la certeza del fracaso, *"no se puede reformar la institución sin haber reformado antes las mentes, pero no se pueden reformar las mentes si antes no se han reformado las instituciones"* Morin (2011, p.147), lo cual admite que son procesos que corren paralelamente, en forma interrelacionada, holística, transdisciplinar, holográfica, sistémica y compleja.

Una sociedad mundo con pertinencia ética hace posible la existencia de un Ser que:

nace bueno y se orienta espontáneamente hacia el bien, como un ser humano cordial, cooperante y armónico, cuando se le brinda lo que pide naturalmente su propio organismo: alimento y cariño; es decir, lo que su ser necesita física, química y biológicamente, por un lado, y psíquica, social y espiritualmente por el otro. Toda la psicología humanista de Rogers avala y respalda esta posición (1972, 1975, 1980a, 1980b) Martínez (2009, p.9).

No obstante, y parafraseando a Perry Anderson, gran parte de la sociedad occidental latinoamericana se debate en un Campo de Batalla, no bélico, pero sí de ideales emancipatorios contra la colonizadora presencia de otra tipología de sociedad imperial, que incrementa en su andar la pobreza, el hambre y la ausencia de afecto, dibujando un panorama de realidad deshumanizante, al respecto, Latinoamérica para el año 2016 registra un total de 625 millones de habitantes, de los cuales, para el año

2014, 28,5 % de la población de la región se encontraba en situación de pobreza (168 millones de personas), porcentaje que aumentó a 29,8 % en 2015 (178 millones) y a 30,7 % en 2016 (186 millones de personas). La pobreza extrema, en tanto, pasó del 8,2 % en 2014 (48 millones de personas) al 10 % en 2016 (61 millones de personas). CEPAL, 2017

De esta manera, es posible advertir que el 39,52 % de la población latinoamericana se encuentra inmersa en un contexto de pobreza y pobreza extrema, propiciado por una sociedad imperial insensiblemente humana, que retrasa el desafío de motivar las bases sustantivas de otra humanidad; la tarea para el occidente es titánica, pero no imposible.

El mundo ha cambiado, los seres humanos en su integralidad develan respuestas estructurales que lentamente van socavando los cimientos de una sociedad imperio que en apariencia es sólida, pero que al decir de Berman, su poder lentamente se irá desvaneciendo en el aire, pues los evidentes procesos de decolonización iniciados desde el pensamiento del sur, la apertura de otras vías para educar éticamente una humanidad humanamente formada, y la emergencia de nuevos paradigmas complejos y transdisciplinarios, constituyen en su conjunto, retos ineludibles para redireccionar la política mundial y la misión y visión de la escuela. Desligar las ataduras de la linealidad disciplinar que por muchos años han anulado la creatividad y el talento social y humano que poseen los sujetos de la educación, implica un proceso de resignificación de la educación,

donde se posibilite "...una puesta en práctica de los medios propios para asegurar la formación y el desarrollo de un ser humano..." Morin, (2000).

Contextualizamos una fase transicional de la relación socio-cultural que va alcanzado la madurez histórica para producir rupturas epistemológicas en las formas de concebir el mundo, rescatar la condición de ser humano es y ha sido una batalla en la cual han participado científicos, culturalistas, ambientalistas e indigenistas. Diversas escuelas de pensamiento y representantes de nuevos paradigmas han planteado un debate interesante que es difícil soslayar en el contexto de una sociedad mundo; la "época de los seres humanos," pero ¿De dónde sale esta concepción?, al respecto es válido hacer inmersión en su génesis:

Cuando Paul Crutzen y Eugene Stoermer (2000) presentaron por primera vez la idea del Antropoceno en el boletín del Programa Internacional Geósfera-Biósfera (IGBP, por sus siglas en inglés), no podían haber previsto la meteórica trayectoria del Antropoceno. Si lo hubieran sabido, seguramente no habrían publicado su propuesta en un boletín interno, sino en una revista científica prominente para alcanzar a la comunidad científica mundial. Dos años después, Crutzen (2002) rectificó esta omisión cuando presentó su hipótesis en un preciso y sucinto artículo de una página titulado "Geología de la humanidad", en la revista *Nature*. Los seres humanos, sugirió, se han convertido en una fuerza geológica poderosa, tan es así, que es necesario designar una nueva época geológica para describir con precisión este desarrollo. Esta nueva "época de los seres humanos", el Antropoceno, comenzó con la Revolución industrial a finales del siglo XVIII. La humanidad seguirá siendo una fuerza ambiental predominante durante miles de años *Trischler*. (2017, p.23)

El mundo actual, se encuentra inmerso en una titánica batalla de saberes, teorías y paradigmas, que hacen de su realidad un escenario

de reflexiones epistemológicas intencionalmente orientadas a los más disímiles y particulares intereses de la humanidad. En la retrospectiva histórica no es posible identificar una sociedad que haya alcanzado tantos conocimientos en tan corto tiempo y a una velocidad inimaginable; las revoluciones científicas, técnicas y tecnológicas son una muestra fehaciente de este acontecimiento, y en esta vertiginosa carrera la humanidad se fraccionó, se debilitó; es decir, quedó sumergida y atrapada en un estado de agonía y de crisis social, sustentada desde una intencional dispersión del conocimiento, que retrasa cualquier opción de conciliar una sociedad integralmente humanizada en conocimientos y saberes con pertinencia ética para la preservación de la vida en el contexto de una nueva concepción ecológica de la humanidad.

Cada vez es más notoria la desmembración de la humanidad, el crecimiento geométrico y disperso de las disciplinas en el mundo académico, hace que cada una de ellas, alcance niveles de certeza en el contexto de un mundo que, en su más agónica crisis, demanda integralidad de saberes y conocimientos;

por eso, la enseñanza que parte de las disciplinas separadas en lugar de alimentarse de ellas para tratar los grandes problemas mata la curiosidad natural de todas las conciencias juveniles que se están abriendo y se preguntan ¿qué es el conocimiento pertinente?, ¿qué es el hombre?, ¿la sociedad?, ¿el mundo? Morin, (2011, p.148).

La juventud, como el alma misma del ser humano, con su dinamismo, su energía y cúmulo de interrogantes, en su día a día por descubrir, debe encontrar en la complejidad una oportunidad de reflexión, religue, comprensión y motivación del vivir sobre el vivir; preguntarse cada día ¿qué es la vida?, ¿cómo estoy viviendo?, ¿qué nuevos y emergentes caminos tiene mi vida? González (2012, p.10).

Interrogantes que ahondan la crisis y nos conducen a la formulación de otro tipo de preguntas: ¿existe la humanidad? ¿qué es lo humano? ¿es posible hablar de humanidades?, son debates en los cuales necesariamente deben converger los saberes y conocimientos transdisciplinares. En efecto, podríamos aproximar la conjetura que la “humanidad” es la crisis de la existencia humana. En parte su génesis es posible advertirla por la vigencia de paradigmas que al separar ciencia y cultura, forman seres humanos que transforman el contexto, alteran la naturaleza y aceleran su autodestrucción, no obstante, es en este escenario deshumanizado, donde una ética por la vida cobra una importancia significativa, los seres humanos han de conciliar si le apuestan o no, a un proceso que avance hacia la resignificación de paradigmas con pertinencia a la comprensión e intervención de los grandes problemas estructurales. Por eso es válido preguntarnos:

¿Qué es tan importante en las discusiones sobre el Antropoceno? Para entender los debates actuales es crucial distinguir el Antropoceno en un sentido científico, como un concepto geológico, y el Antropoceno como concepto cultural, en un sentido más amplio... el controvertido debate acerca del Antropoceno vinculado como un término geológico y como un término cultural. Se argumenta que la discusión acerca de la,

época de los seres humanos es una buena oportunidad tanto para superar la división temporal, ontológica, epistemológica e institucional entre naturaleza y cultura que ha dado forma a la visión del mundo occidental desde el siglo XIX, como para explorar nuevas formas de colaboración interdisciplinaria y transdisciplinaria. Trischler (2017, p.42).

Pensar compleja y transdisciplinariamente la realidad del mundo, implica un proceso de resignificación de saberes y conocimientos, primordial misión que ha de orientar la ruta de una nueva forma de concebir la humanidad. Los desarrollos de la tecnología acercan el mundo local con

el mundo global, ello implica abordar nuevas formas de pensamiento susceptibles de comprender el entretejido sistémico de saberes en el mundo del conocimiento cientista y cultural, *"de hecho, el tema de la integración de saberes, que es la otra cara cotidiana del proceso de Transdisciplinariedad científica, concebido como fenómeno del conocimiento y la praxis social"*. D'Ángelo (2011, p.3)

2. HUMANISMO SIN HUMANIDAD O HUMANIDAD SIN HUMANISMO: SU CRISIS

El debate de las nuevas humanidades en el contexto de una sociedad mundo, posibilita una interesante reflexión epistemológica sobre el reconocimiento de otra era social que sin negar totalmente a la anterior, hace posible evidenciar una transición dialéctica que mueve en múltiples direcciones vientos de credulidad e incredulidad, dibujando el surgimiento de otro nivel de realidad cultural dominado por los seres humanos, en el contexto de un sistema que quiso uniformar los saberes y conocimientos desde una hegemónica concepción de escuela, en la convicción de no resquebrajar el principio fundamental de la linealidad y la obediencia. Tal parece que la crisis del humanismo es su propia inconclusión.

La emergencia de nuevas formas de concebir el mundo en su integridad, implica para su comprensión ontológica religajes hermenéuticos convergentes y divergentes que hagan de la realidad un escenario de responsabilidades éticamente pertinente a los desafíos que plantea el nuevo entorno sociocultural. Vincular nuevas formas de pensamiento serán fundamentales para abordar estructuras rígidas que aún se resisten al desatrapamiento objetivo y subjetivo imperante en el "orden" de las organizaciones estatales e institucionales. Escenarios mundiales ya dan señales sobre profundas reflexiones epistemológicas donde

la ciencia política, la antropología, la sociología y la filosofía, junto con la historia, son las comunidades de las humanidades y las

ciencias sociales en las que el Antropoceno como concepto cultural está siendo debatido con más intensidad. Trischler, (2017, p.42).

Ahora bien, los debates epistemológicos de la humanidad en el alba del siglo XXI convocan a la Ciencia y la Cultura, no desde escenarios dispersos, sino como escenarios integradores que, al no tener fronteras, permitan el entretejimiento holográfico de saberes y conocimientos inmersos en el archipiélago de disciplinas que hoy transitan por las escuelas y aulas del mundo. Se hace necesario abordar y estimular nuevas formas de pensamiento religantes de saberes, donde la transdisciplinariedad sea una vía que haga de las organizaciones escolares, un laboratorio de reflexiones pedagógicas y metodológicas pertinentes a una sociedad mundo sumergida en la credulidad e incredulidad de la incertidumbre y la pregunta.

Ahora bien, la sombra euro-centrista no se ha desvanecido, aún prevalece inamovible en estructuras mentales y escolarizadas de algunas sociedades latinoamericanas donde la enseñanza de saberes y conocimientos, se encuentran atrapados en la preexistencia de currículos rígidos e inflexibles, con planes de estudios piramidales que establecen jerarquización del saber y la enseñanza, procesos que sin ningún tipo de reflexión epistemológica, teórica, metodológica, pedagógica o didáctica, se insertan en la estructura de los programas académicos provocando en la cultura organizativa de las instituciones, cierto dogmatismo hacia el "orden" amparado en una especie de *"intolerancia, autoritarismo y conflictos de relaciones"* Correa (2011a, p.56).

El crecimiento geométrico unidisciplinario es una realidad mundial que produce desarticulación y fragmentación, lo que, a su vez, no ha permitido que los sujetos de la educación forjen una comprensión multidimensional del conocimiento, donde los saberes derivados de la investigación una

vez alcancen las fronteras del conocimiento, no se repelen, sino religuen hacia otro tipo de saberes, que sin dominio disciplinar, posibiliten la apertura de otras vías transdisciplinarias del conocimiento, necesarias para el abordaje, comprensión e intervención de los problemas estructurales que hoy ponen en riesgo la existencia planetaria y humana, es decir, se requiere "*...entrelazar el conocimiento, ver todas las aristas posibles de construcción del mismo. Es ahí donde la transdisciplinariedad juega un importante rol en los procesos de investigación*" Nicolescu (2002) en González (2009, p.14).

Transdisciplinar otras formas de pensar la humanidad desde concepciones emergentes de la vida, implica abordar los problemas estructurales de ciencia y cultura desde perspectivas holísticas, donde lo unido y lo diverso, la certeza y la incertidumbre, el caos y el orden, lo sistémico, lo transdisciplinar y lo complejo, constituyan referentes conceptuales que permitan mayor comprensión del Ser humano, en el contexto de una realidad donde todo "*parece un complicado tejido de acontecimientos en el que toda suerte de conexiones se alteran, se superponen o se combinan y de este modo determinan la textura del conjunto*". Heisenberg (1975) citado por Martínez (2011b, p.140).

Este escenario hace posible precisar que el "*contexto no es un ámbito separado, estéril e inerte, sino el lugar de las interacciones, de los intercambios y de los encuentros... con una inagotable red de relaciones donde nada puede definirse de manera absolutamente independiente*" Arroyave (2013, p.159). Y es en este contexto, donde el Ser humano encuentra su razón de ser, sentir, existir y actuar, dimensiones que van más allá del ciclo vital, es decir, "*entender en primer lugar que el ser humano... desde la complejidad, somos infinitos, somos materia y energía, somos cuerpo y espíritu, somos cambiantes, llenos de incertidumbres, de entretejidos en todos los niveles*" González (2012, p.8).

Las bases de un nuevo imperio social y mundial no han desechado las estrategias de la globalización y el desarrollo, estas continúan su acelerada carrera deshumanizante en el contexto del occidente colonizado, privilegiando una política educativa dispersa que navega por indecisas y movedizas teorías de linealidad racional, sumergiendo al mundo cultural en una permanente crisis existencial.

No obstante, la dicotomía entre política educativa de Estado y política educativa de Humanidad pone de manifiesto el dilema mismo de lo humano, tal vez el miedo a errar o perder el poder que otorga la certeza, hacen posible que el castigo y el premio atormenten los imaginarios de los protagonistas de la educación, máxime cuando el contexto identifica la existencia de un sistema que reafirma su jerarquía social y política desde un consolidado estructuralmente normado que conduce a la obediencia.

El mundo cultural, es el mundo de la libertad y de la emancipación subjetiva del Ser, dimensión por donde transitan pasiones, ideologías, sueños, esperanzas, pero también, los miedos, incertidumbres y deses- peranzas, desde luego en una sociedad imperio, estas categorías no tienen oportunidad de circular al interior de los laboratorios del saber, pues solo en ellos, domina el espacio un conocimiento cientista aislado del culturalista. En efecto,

el verdadero proceso cognitivo, la verdadera creatividad, son procesos favorecidos y propiciados por un clima permanente de libertad mental, una atmósfera general, integral y global que estimula, promueve y valora el pensamiento original, divergente y autónomo, la discrepancia razonada, la oposición lógica, la crítica fundada Martínez (2009, p.6)

El ejercicio trasmisionista y lineal del conocimiento, retrasó significativamente la oportunidad de preguntarle al resultado, son muchos los desafíos que han de asumir generacionalmente los nuevos actores de la

sociedad, y en la cual, la escuela ha de jugar un rol protagónico, enseñar para aprender y repetir lo enseñado, castra la capacidad crítica de los sujetos de la educación.

Desde esta perspectiva, se hace necesario, propiciar desde la escuela escenarios emancipatorios dispuestos a *"enseñar al servicio de la creación de pensadores libres e imaginativos"* McLaren y Kiniche Loe (2008, p.104), donde la comprensión de las subjetividades y simbologías que acompañan a los seres humanos tanto individual como grupalmente, permitan su pleno reconocimiento como actores de una sociedad éticamente responsable de sus propios conocimientos.

La preservación de valores y principios necesarios para la convivencia y la preservación de la vida en el contexto de una sociedad mundo, constituye una premisa universal de los derechos humanos,

que nos inspira un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos, en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aprovecha al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética –y tal vez una estética– para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal GGM.

Los avances, estancamientos o desigualdades socioeconómicas, crisis de valores, o pérdida del valor humano en el contexto de la vigencia de un imperio mundo, invalidan la emergencia de otro tipo de sociedad mundo donde los seres humanos desde un contexto de paz, propicien en medio de la divergencia, escenarios de igualdad, equidad, reconocimiento, valoración y respeto ético a los grupos minoritarios; ello implica entre otras acciones, iniciar procesos académicos de transformación desde la escuela, donde la comunidad educativa haga propia la comprensión de preservar desde el conocimiento la formación de seres humanos como actores consustanciales de una integralidad social y humana.

Asumir un nuevo proceso de formación humana desde la escuela, constituye una opción pedagógica y metodológica de acercar desde el aula, el mundo subjetivo al mundo objetivo del sujeto de la educación; es decir, apostarle a la recuperación del sentido de la escuela, el cual se debilitó cuando se produjo la separación entre ciencia y cultura, proceso de reconocimiento multidimensional de saberes, necesario en un contexto global-local que aboga por una comprensión, valoración y reconocimiento de los jóvenes en su condición de seres humanos: *"pensar nos hace humano, pero ser humano nos hace pensar"* Bauman (2010:47)

El sentido de la educación en el contexto de una sociedad mundo no solo radica en la transmisión lineal del conocimiento, avanzar en esta vía, sin interrogar y transdisciplinar el conocimiento desde una perspectiva socialmente ética, sería avanzar hacia la consolidación de una sociedad humanamente deshumanizada. El mundo cambia permanentemente, no es estable, cada país y cada microrregión evidencian crisis culturales y sociales impensables en un contexto contradictorio de grandes revoluciones tecnológicas que responden intencionalmente a lineamientos economicistas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyabe, D. (2013). *Guía de estudio y trabajo: "Tendencias educativas y pedagógicas emergentes desde la perspectiva compleja"; en "la educación planteada desde una estrategia de pensamiento complejo: una apuesta pedagógica para re-pensar la universidad XXI"* Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar.
- Bauman, Z. (2010). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bertalanffy, L. Von, y otros. (1981). *Historia y situación de la teoría general de sistemas. Tendencias en la teoría general de sistemas*. Madrid: Alianza.
- Correa, C. (2009). *Currículo, inclusividad y cultura de la certificación*. Colombia: La Mancha del Quijote.
- Correa, C. (2013). *Currículo Transdisciplinar y Práctica pedagógica Compleja*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

- D'Angelo, O. (2005). *Autonomía integradora y transformación social: El desafío ético emancipatorio de la complejidad*. La Habana, Cuba: Editorial Linop-tipia Bolívar.
- D'Angelo, O. (2011). *Investigación compleja, dialéctica y transdisciplinariedad, aplicada a la transformación social*. Transdisciplinariedad y complejidad, México: Ed. Univ.
- González, J. (2009). *Investigación Científica bajo el enfoque de la Complejidad y la Transdisciplinariedad*. Recuperado de: <http://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/123456789/1142/Estrategias%20de%20Indagaci%C3%B3n%20Cient%C3%ADfica%20Tomo%20VI.pdf?sequence=1;Page>
- González, J. (2012). *Conciencia Educativa*. Bolivia.
- Martínez, M. (2009). Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral. *Revista de la Universidad Bolivariana*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/305/30511379006.pdf>
- Martínez, M. (2009). *Nuevos Paradigmas en la Investigación*. Venezuela: Editorial ALFA.
- Martínez, M. (2011). *Comportamiento Humano*. México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2011a). Paradigmas emergentes y ciencias de la complejidad. *Revista Redalyc.org*, 65. Caracas. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31021901003>
- McLaren, P., Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona, España: Editorial GRAO, de IRIF, SL.
- Morin, E. (1983). *El Método II. La vida de la vida*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Morin, E. (1994). *Introducción a pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO.
- Morin, E. (2003). *Global Society or Global Empire? Beyond globalization and development*. París, Francia: Gazeta Antropológica.
- Morin, E. (2014). *La finalidad del proceso educativo o la religación ética del sistema. Consejo Nacional de Educación Superior. Acuerdo por lo Superior 2034 Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia, en el escenario de la Paz*. Agosto.
- Morin, E. (2010). *A favor y en contra de Marx*. Tucumán, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2011). *La Vía, para el futuro de la humanidad*. Barcelona, Buenos Aires, México: Ediciones Paidós.
- Morin, E. (2012). *La cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa*. 5a reimpr. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

- Nicolescu, B. (2011). La necesidad de la transdisciplinariedad en la Educación Superior. Trans-pasando fronteras. *Revista Estudiantil de Asuntos Transdisciplinarios*. Universidad ICESI. Recuperado de: https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/trans-pasando_fronteras/article/view/1624
- Saker, J. (2015). *Saber y práctica pedagógica*. Barranquilla: Editorial Mejoras.
- Shotter, J. (2002). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sloterdijk, P. (2004). *Esferas II Globos*. Traducción Isidoro Reguera. Ediciones Siruela.
- Trischler, H. (2017). *El Antropoceno, ¿un concepto geológico o cultural, o ambos?* Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/139/13950920004.pdf>

Cómo citar el capítulo (APA): Valencia Martínez, I.J., y Correa de Molina, C.D. (2020). Saberes contextualizados en un mundo social y humanamente religado. En J.D. Hernández Albarracín. (Ed.), *Entornos educativos y filosofía de la formación. Sobrevuelos, incertidumbres y aportes para una nueva racionalidad pedagógica*. (pp.57-73). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Cómo citar el capítulo (VANCOUVER): Valencia Martínez IJ, Correa de Molina CD. Saberes contextualizados en un mundo social y humanamente religado. En: Hernández Albarracín JD, Editores. *Entornos educativos y filosofía de la formación. Sobrevuelos, incertidumbres y aportes para una nueva racionalidad pedagógica*. Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar; 2020. p.57.



La filosofía de la educación en tres perspectivas: Los presocráticos, Kant y Heidegger

*The philosophy of education in three perspectives: The
presocratics, Kant and Heidegger*

**Carlos-Fernando Álvarez-González¹ - Carlos Arturo Plazas Lara² - Héctor
Luis Pacheco Acosta³ - José Jacinto Gelves Ordóñez**

- 1 Filósofo (Universidad Industrial de Santander, UIS), Magíster en Bioética (Universidad del Bosque) y Doctor en Investigaciones Humanísticas, Universidad de Oviedo, España. Profesor Universidad Simón Bolívar. Perteneciente al grupo de investigación Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales de la Universidad Simón Bolívar, Colombia. calphilo@yahoo.com.co. c.alvarez@unisimonbolivar.edu.co. <https://orcid.org/0000-0003-3332-9462>
- 2 Filósofo (Universidad Nacional de Colombia), Magíster en Filosofía (Universidad Nacional de Colombia) y Doctor en Filosofía (Universidad Nacional de Colombia) Profesor Universidad de Pamplona. Perteneciente al grupo de investigación CONQUIRO de la Universidad de Pamplona, Colombia.
- 3 Filósofo (Corporación universitaria Minuto de Dios), Licenciado en español y Filología clásica (Universidad Nacional de Colombia), Magíster en Filosofía (Universidad Nacional de Colombia) y Doctor en Filosofía (Universidad Autónoma de Barcelona, España) Profesor Universidad de Pamplona. Perteneciente al grupo de investigación CONQUIRO de la Universidad de Pamplona, Colombia.

El presente trabajo de reflexión tiene como propósito el esbozo de tres perspectivas filosóficas que apuntalan a la cuestión de la enseñanza de la filosofía. A partir de esta reflexión se busca que estos aportes se puedan transpolar a la enseñanza de otras áreas y disciplinas del saber. Los presocráticos (s. VII a.C. – s. V a.C.), Immanuel Kant (1724-1804) y Martín Heidegger (1889- 1976) son los protagonistas de estas perspectivas, quienes con sus propuestas pretenden seguir aportando a las discusiones que florecen a la escuela contemporánea.

Las perspectivas que se exponen se abordan en tres secciones, diferenciadas así: El estudio de los llamados ‘filósofos presocráticos’ es bastante problemático debido a la ausencia de textos completos y al carácter fragmentario del material conservado; esto sin contar con que dichos escritos fueron abordados por intérpretes y comentaristas desde la perspectiva de las doctrinas de filósofos posteriores. Todo lo anterior hace que sea difícil establecer la veracidad de la imagen que nos han transmitido de los presocráticos algunos autores de la antigüedad tales como Hipólito, Teofrasto, Simplicio, Platón y Aristóteles. Por estas razones, la enseñanza de la filosofía presocrática se convierte en un reto, y se hace necesario emprender el estudio de los fragmentos de los presocráticos buscando la interpretación más plausible y coherente de estos pasajes. En esta primera sección intento responder la siguiente pregunta: ¿cómo enseñar filosofía presocrática? A través de un análisis de los conceptos φύσις (*phusis*) y δύναμις (*dunamis*) ofrezco una propuesta para la enseñanza de la filosofía presocrática.”

La sección segunda del artículo se enfoca en el problema de la enseñanza de la filosofía en Immanuel Kant. Para ello se aborda la pregunta de cómo debe ser estructurada la educación filosófica. Se brindan argumentos para disolver la brecha que existe entre aprender historia de la filosofía y aprender a filosofar como objetivo de las prácticas educativas en filosofía. Asimismo, se plantea que el método de la enseñanza de la filosofía debe

ser pragmático y a la vez teórico. Luego se sugiere que los contenidos de la enseñanza de la filosofía deben girar en torno a la paz, el pensamiento cosmopolita y la autonomía del sujeto dentro de la esfera de la moralidad.

La tercera sección, se traslada al escenario de la escuela contemporánea, pues reflexiona por las nuevas lógicas que deben surgir alrededor de los procesos de enseñanza. Estas nuevas lógicas que guían la enseñanza apuntalan a la creación de nuevas lógicas de pensamiento, salir del clásico realismo y saberlo conjugar con el constructivismo del siglo pasado. Este entronque requiere de un ejercicio filosófico que Martin Heidegger comentó en varias de sus obras, a saber, el cuestionar. En esta sección se esboza el cuestionar como un elemento clave para la enseñanza en la escuela de hoy.

1. ¿CÓMO ENSEÑAR FILOSOFÍA PRESOCRÁTICA?

El término 'presocrático' apareció por primera vez en 1788, como parte del título de una de las secciones (*vorsokratische Philosophie*) de un libro de historia de la filosofía escrito por Johann August Eberhard. Desde entonces, la denominación 'filosofía presocrática' busca reunir las doctrinas de pensadores que vivieron entre los años 625 y 360 a.C. en ciudades costeras del Mediterráneo oriental.

Dicha designación resulta problemática por varias razones. En primer lugar, uno de los usos del prefijo 'pre-' indica anterioridad temporal. Sin embargo, adoptando la cronología de Apolodoro⁴ y dando crédito a Aristóteles, que se refiere a Demócrito como compañero de Leucipo⁵, se tiene que estos últimos, que suelen ser considerados *presocráticos*, fueron en realidad contemporáneos, y no predecesores, de Sócrates. El prefijo 'pre-' también puede indicar un giro hacia algo prioritario: a partir

4 "[Demócrito] habría nacido, según Apolodoro en sus Crónicas, en la Olimpiada ochenta" (D. L., IX, 41).

5 "Leucipo y su compañero Demócrito dicen que son elementos el lleno y el vacío" (*Met.*, I, 985b).

de Sócrates la filosofía aborda exclusivamente asuntos éticos⁶. Jenofonte⁷ y Platón⁸, por ejemplo, nos muestran un Sócrates que se aleja de una investigación sobre la naturaleza (*περι φύσεως*) y se dedica a examinar lo propiamente humano. No obstante, la autobiografía intelectual de Sócrates⁹ muestra que durante su juventud él se interesó en la investigación de la naturaleza. Y para Aristóteles (*Met. I*) los primeros filósofos y Sócrates hacen parte de un mismo proyecto: la búsqueda de las causas. Todo esto sugiere que en Sócrates existe más una continuidad que una ruptura con los filósofos que lo preceden (Laks, 2018).

Finalmente, hay que decir que, quizá debido a la influencia que la lectura de Aristóteles (que ubica el origen de la filosofía en Tales de Mileto) tuvo en varios autores, no suelen considerarse filósofos a poetas como Hesíodo y Homero. Sin embargo, Gigon (1968) encuentra en Hesíodo tres elementos filosóficos. Las musas (hijas de Zeus) saben decir lo falso con apariencia de verdad (lo verosímil) y lo verdadero (*Teogonía* vv. 26-33), y dan a Hesíodo el encargo de decir la verdad, de recitar el canto que ellas mismas entonan delante del trono de su padre, el dios de la verdad. Aquí ve Gigon tanto la pretensión de enseñar la verdad como la oposición entre verdad y apariencia, que estarán presentes a lo largo de la historia de la filosofía. Además, al exponer el origen de los dioses, Hesíodo trata un concepto filosófico: el principio, lo primero que existió

6 Diógenes Laercio afirma: "Tres son las partes de la filosofía: física, ética, dialéctica (...) Y hasta Arquelao la física era general, desde Sócrates (...) la ética, y desde Zenón de Elea, la dialéctica" (I, 18). "[Arquelao] recibió el calificativo de «físico», en razón de que con él concluyó la filosofía física, al introducir Sócrates la ética" (II, 16). "[Sócrates] fue también el primero en dialogar sobre la manera de vivir (...) Y que, advirtiendo que la especulación sobre la naturaleza no era asunto nuestro, filosofaba sobre temas morales" (II, 20-21). Por su parte, Cicerón dice: "desde los primeros tiempos de la filosofía hasta Sócrates (...) los filósofos trataban de los números y los movimientos y se preguntaban de dónde se originan y a dónde vuelven todas las cosas e investigaban con gran empeño las magnitudes, los intervalos y los cursos de los astros y todos los fenómenos celestes. Sócrates fue el primero que hizo descender la filosofía del cielo, la colocó en las ciudades, la introdujo también en las casas y la obligó a ocuparse de la vida y de las costumbres, del bien y del mal." (*Disp. Tusc. V*, 10). Y Aristóteles sostiene que "Sócrates se había ocupado de temas éticos y no, en absoluto, de la naturaleza en su totalidad" (*Met. I*, 987b).

7 "[Sócrates] tampoco hablaba, como la mayoría de los demás oradores, sobre la naturaleza del universo, examinando en qué consiste lo que los sabios llaman cosmos y por qué leyes necesarias se rige cada uno de los fenómenos celestes, sino que presentaba como necios a quienes se preocupan de tales cuestiones (...). En cambio, él siempre conversaba sobre temas humanos, examinando qué es piadoso, qué es impío, qué es bello, qué es justo, qué es injusto, qué es la sensatez" (*Rec. Soc. I*, 1, 14-16).

8 "Me acusaban mentirosamente, diciendo que hay un cierto Sócrates, sabio, que se ocupa de las cosas celestes, que investiga todo lo que hay bajo la tierra (...) y se mete en lo que no debe al investigar las cosas subterráneas y celestes" (*Ap.* 18b-19b).

9 "Cuando era joven estuve asombrosamente ansioso de ese saber que ahora llaman «investigación de la naturaleza». Porque me parecía ser algo sublime conocer las causas de las cosas, por qué nace cada cosa y por qué perece y por qué es" (*Fed.* 96a-b).

(Caos). Y asumiendo que el todo para Hesíodo es aquello que no está bajo el poder del hombre, las cosas que su mirada no puede dominar (Tierra) y los poderes de los que no puede hacerse dueña el alma humana (Eros), tenemos en Hesíodo un discurso (filosófico) sobre la totalidad.

La tradición tampoco incluye a Homero entre los primeros filósofos, pese a que en la *Ilíada* es Ulises, y no un dios inmortal, quien evita que el plan de Zeus falle, con lo que se pone en cuestión tanto la veracidad de los dioses como su capacidad para entender a los seres humanos, y se reta la creencia convencional en la sabiduría y en la providencia divina¹⁰ (Ahrens Dorf, 2014). Si la filosofía se pregunta por los principios y causas primeras, como cree Aristóteles, y si esto se entiende como la búsqueda de una profundización reflexiva de lo cotidiano (¿por qué pasa esto?, ¿por qué las cosas son como son?), la *Ilíada*, al ser un alegato antibelicista que representa la guerra como una tragedia, y la *Odisea*, como una expresión del abuso de los pretendientes que dilapidan los bienes de Ulises, reflejarían el tránsito histórico y social de una sociedad guerrera a una comercial, a una justicia estatal que proteja la propiedad privada y la acumulación de capital, lo que lleva a ver al mundo de otra manera (Eggers Lan, 1967).

Más allá de los debates sobre el comienzo de la filosofía, lo cierto es que ninguno de los escritos de los presocráticos ha sobrevivido intacto, por lo que dependemos de información indirecta proveniente de un reducido número de fragmentos que han sido preservados como citas de comentaristas que vivieron siglos después de aquellos a quienes citan. Generalmente no poseemos la copia directa de su comentario sino manuscritos que son copias de copias del original, lo que permite que se introduzcan errores e imprecisiones. En ocasiones no se sabe si el comentarista está citando al filósofo presocrático o si está parafraseándolo,

¹⁰ Homero llama a Agamenón 'insensato' por confiar en la palabra de Zeus (II.38), que no puede anticipar ni el acuerdo entre Alejandro y Menelao de detener la guerra y realizar en su lugar un duelo (III.67), ni la decisión de Agamenón de poner a los aqueos ordenándoles huir del combate y regresar a casa.

y, asumiendo que se tiene una cita genuina, puede ser que el comentarista esté citando de memoria y se equivoque, o que haya cometido un error durante el proceso de copia. Con todo, no existe garantía de que el texto referenciado sea fiel al original, pues los escritos de los presocráticos pueden haber sido copiados muchas veces, y hay en ellos frases que están fuera de un contexto que les dé sentido, además de oraciones aisladas, que suelen ser difíciles de interpretar.

Por todo lo anterior, la enseñanza de la filosofía presocrática se convierte en un reto. Pese a ello, existen razones para creer que lo que une a los presocráticos es el hecho de que todos ellos realizaron una investigación de la naturaleza (*phusis*). Además de las ya mencionadas citas de Jenofonte y de Platón, hay un número considerable de pasajes en la obra de Aristóteles en los que llama a los primeros filósofos '*phusiko*' o '*phusiologo*'¹¹. Contamos también con testimonios de doxógrafos como Sexto Empírico y Diógenes Laercio que consideran a los presocráticos *phusikoi* (Kirk, 1954); y es una opinión relativamente extendida que la mayoría de ellos escribió un libro que llevaba como título *Sobre la naturaleza*¹². Parece evidente, pues, que si queremos saber cómo enseñar filosofía presocrática debemos aclarar primero qué se entiende por '*phusis*'.

Para Woodbridge (1901), a partir de Heráclito '*phusis*' adquiere un nuevo sentido que se opone a una concepción previa de los cambios naturales como un 'llegar a ser a través de un proceso de generación fisiológica'. De ahí que '*phusis*' para los primeros filósofos no era (como cree Aristóteles) una sustancia permanente desde la cual las cosas fueron hechas, sino el principio al que le deben su nacimiento y crecimiento. Según Millerd (1908), algunos fragmentos de los presocráticos sugieren un interés por aquello de lo que las cosas han venido y cómo ellas han venido de

11 *Reproducción de los animales*, 778b7; *Física*, 184b17, 187a12, 203a17, 203b14, 213b1; *Partes de los animales*, 640b5; *Metafísica* 986b13, 1001a13, 1078b19.

12 "Todos los escritos de los antiguos se titulan 'Sobre la naturaleza', los de Meliso, Parménides, Empédocles, Alcmeón, Gorgias, Pródico y todos los demás" (Galeno, *Sobre los elementos según Hipócrates*, I 9.27)

ello, más que por aquello de lo que las cosas están hechas; de ahí que '*phusis*' debe entenderse como devenir, como la respuesta a la pregunta por cómo las cosas del mundo fueron formadas. Luego de examinar las apariciones de '*phusis*' en Homero, Píndaro, Heródoto, Esquilo, Sófocles y Empédocles, Myres (1927) concluye que ese término hace referencia al proceso de crecimiento por el que se llega a ser lo que se es, o al resultado de tal proceso.

Por su parte, Lovejoy (1909) cree que, en Heródoto, Píndaro, Sófocles, Esquilo y los primeros filósofos '*phusis*' es la constitución cualitativa intrínseca y permanente de las cosas, lo que realmente son, su carácter esencial, la sustancia primaria. Beardslee (1918) examina las apariciones de la palabra en varios filósofos presocráticos, y también encuentra que con frecuencia tienen el significado de naturaleza interna y esencial, de carácter, cualidades o atributos de un objeto. Ross (1924) ve que en algunos fragmentos de Empédocles '*phusis*' significa naturaleza sustancial y permanente, y afirma que "el significado general en los presocráticos es prácticamente el mismo, 'cosa' o 'material'". En este sentido, Burnet (1930) opina que en el siglo V a.C. el nombre de *phusis* era dado a la 'cosa' eterna de lo que el mundo está hecho, la sustancia primaria, lo permanente en el flujo de las cosas, significado que después pasó a designar la composición, el carácter general o la constitución de algo.

Para Jaeger (1947) el término '*phusis*' designa tanto el proceso de surgir y desarrollarse como la fuente originaria de las cosas, la realidad persistente y fundamental de la cual salió todo. Según Kirk (1954), el sentido general de '*phusis*' en los presocráticos es el de 'esencia' o 'naturaleza', la constitución real de algo, pero hay unos pocos pasajes en los que '*phusis*' significa 'devenir', 'crecimiento' o 'génesis'. Aunque el sentido más temprano de *phusis* es el de 'ser', para Kirk la idea de crecimiento no está del todo excluida. Kahn (1960) cree que '*phusis*' es el proceso de desarrollo natural por el que algo se originó, pero también el 'carácter verdadero' de ese

algo. Para él los primeros filósofos buscaban entender la naturaleza de una cosa descubriendo desde qué fuente y por qué proceso ha llegado a ser lo que es. Guthrie (1962) piensa que el significado más usual de '*phusis*' era el de constitución real o carácter de las cosas, aunque también está de acuerdo en que en ocasiones puede significar «nacimiento» o «crecimiento». Así, "*phusis* podía equivaler tanto a proceso y constitución cuanto, a forma desarrollada, y los milesios se sintieron interesados por ambos aspectos".

Barnes (1987) sostiene que en un sentido la palabra '*phusis*' designa la suma de objetos naturales y eventos naturales, la totalidad del mundo; pero en otro sentido más importante la palabra denota algo dentro de cada objeto, una característica intrínseca, esencial, que explica por qué un objeto se comporta en la manera en que lo hace, por qué tiene las diversas propiedades accidentales que tiene. Para Long (1999) el término *phusis* hace referencia al mundo físico, y particularmente a su comienzo, al modo como las cosas son, a la estructura básica de las cosas, a la realidad como algo distinto de la apariencia o convención. En opinión de Graham (2010), en los presocráticos la palabra '*phusis*' habría sido originalmente aplicada a la naturaleza de cualquier tipo de cuerpo, y gradualmente pasó a designar una concepción asociada a la totalidad de dichas naturalezas, a un reino independiente y autónomo con sus propios comportamientos, elementos y poderes, gobernado por reglas universales y a la espera de ser entendido.

De otro lado, autores como Heidel (1910), Calvo (2000) y Naddaf (2005) defienden la idea de que todos los usos de la palabra *phusis* pueden ser clasificados en tres tipos: *phusis* como proceso, devenir, en el sentido de crecimiento, de un surgir o desarrollarse; *phusis* como comienzo del proceso, punto de partida, principio, causa (un «de dónde»); y *phusis* como final, producto o resultado de dicho proceso (un «adonde»). Sin embargo, tiendo a creer que el concepto '*phusis*' en la filosofía presoc-

crática no debe entenderse necesariamente como haciendo referencia a una sustancia, a una totalidad, a un proceso, al comienzo del proceso o al resultado del proceso. Una pista sobre el modo más adecuado de aproximarse al asunto de la *phusis* está en el *Fedro* de Platón, donde Sócrates nos dice que, respecto a lo que afirma Hipócrates acerca de la naturaleza:

¿No es, quizá, así como hay que discurrir sobre la naturaleza (φύσεως) de cualquier cosa? Primero de todo hay que ver, pues, si es simple o presenta muchos aspectos (πολυειδής) (...) después, si fuera simple, examinar su poder (δύναμιν), cuál es la capacidad que, por naturaleza, tiene de actuar sobre algo, o de padecer algo y por quién; y si tiene más formas (εἶδη), habiéndolas enumerado, ver cada una de ellas como se veían las que eran simples, y qué es lo que por naturaleza hace y con qué y qué es lo que puede padecer, con qué y por quién. (*Fed.*, 270c)

De acuerdo con este pasaje, discurrir sobre la naturaleza (*phusis*) de cualquier cosa implica examinar cuántos aspectos visibles (*eidos*) tiene, para posteriormente analizar los poderes o capacidades no visibles (*dunamis*) que posee.

En sus orígenes '*eidos*' significa 'aparición visual', 'aspecto exterior', tal y como lo sugieren varios pasajes de la *Ilíada* (Bernabé, 2013). En los tratados hipocráticos '*eidos*' hace referencia a las cualidades sensibles (Miller, 1952), al aspecto, al carácter peculiar, aquello en que la constitución de un enfermo se asemeja a la de otros, a un modo de enfermar típico, a un cuadro sintomático repetido con caracteres similares en otros, a una regularidad en el parecido de las enfermedades entre sí, pero también a las variedades en constitución (*phusis*) del hombre (europeo, asiático, vigoroso, débil, etc.), a los aspectos genéricos y específicos del hombre

sano y del enfermo (Entralgo, 1950; 1970). Por otra parte, en Homero¹³ 'dunamis' puede entenderse como fuerza, como capacidad de hacer algo, como poder, potencia, y en los tratados hipocráticos como principio activo que existe en cada cosa (Miller, 1952).

Considero entonces que *phusis* es el conjunto de características que definen a algo, los atributos que le permiten a uno reconocer a una cosa. Ahora bien, existen aspectos de un objeto que son observables y otros que no, pero que por no ser visibles no decimos que no hagan parte de su constitución o naturaleza. Por ende, la *phusis* de algo incluye tanto su aspecto visible como su poder activo, su capacidad de producir (recibir) potencialmente efectos en (de) otra cosa.

De lo anterior se infiere que mi propuesta para la enseñanza de la filosofía presocrática consiste en abordar cada autor desde la perspectiva de la *phusis*, mirando cómo cada presocrático explica la presencia en ella de determinados *eidós* acudiendo a la interacción de ciertas *dunamis*. Una ejemplificación particular de este planteamiento en un filósofo presocrático específico, desafortunadamente y por motivos de extensión, se encuentra fuera del alcance de este escrito.

2. KANT Y LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

La sección segunda del artículo se enfoca en ofrecer algunas reflexiones sobre el problema de la enseñanza de la filosofía según Immanuel Kant.

13 Telémaco, quejándose de la actitud de los pretendientes de Penélope, dice que "Si tuviera poder (δύναμις) defenderme sabría" (*Od.*, II, 62), y desea que, así como Orestes vengó la muerte de su padre, "Ojalá a mí también me concedieran los dioses tan gran fuerza (δύναμιν) para vengarme de los pretendientes de ultrajante soberbia" (*Od.*, III, 205). Al regresar Ulises a la isla del dios Eolo, les solicitó ayuda a él, a su esposa y a sus hijos, pues ellos tenían el poder (δύναμις) para auxiliarlo (*Od.*, X, 69). Filetío, uno de los criados fieles de Ulises, con la esperanza puesta en una lucha junto a Ulises en contra de los pretendientes, le dice "conocerías cuál es mi fuerza (δύναμις) y qué pueden mis manos" (*Od.*, XX, 237; XXI, 202). Telémaco le dice a Ulises que a él y su madre no les faltará valor en la medida en que ellos tengan fuerza (δύναμις) (*Od.*, XXIII, 127). Ante la pretensión de Héctor de salvar la ciudad sin aliados, con la simple ayuda de sus cuñados y hermanos, Sarpedón le dice que no es capaz (δύναμι) de ver a ninguno de estos últimos (*Il.*, V, 475). Teucro, por instarlo a combatir mediante promesas, le reclama a Agamenón: "De cuanta capacidad (δύναμις) hay en mí, sábelo, no me doy tregua" (*Il.*, VIII, 295). Alejandro asegura a Héctor que "no desfallecerá nuestro coraje mientras tengamos fuerza (δύναμις); más allá de su fuerza (δύναμιν) ni el impulsivo puede combatir" (*Il.*, XIII, 785). Aquiles le manifiesta al dios Apolo su deseo de venganza, diciéndole que "me cobraría venganza de ti si tuviera poder (δύναμις)" (*Il.*, XXII, 20), y elogia a Agamenón, manifestándole que aventaja a todos en la fuerza (δυνάμει) (*Il.*, XXIII, 891).

En primer lugar, se problematiza el concepto de filosofía en su sentido escolar y mundano. En segundo lugar, se ofrecen argumentos para disolver la brecha que existe entre aprender historia de la filosofía y aprender a filosofar como el objetivo de la enseñanza de la filosofía. Finalmente, se esbozan algunos elementos que deberían formar parte de un método apropiado de enseñanza de la filosofía.

2.1. El concepto de filosofía en Kant en un sentido escolar o mundano

Antes de comenzar una discusión sobre la enseñanza de la filosofía es necesario precisar el concepto mismo de filosofía, es decir, de aquello que se busca enseñar¹⁴. Para ello, Kant define el **origen objetivo** del conocimiento en las *Lecciones sobre lógica* de 1800 (editadas por Gottlob Benjamin Jäsche). Este origen objetivo hace referencia a dos fuentes de conocimiento, a saber, *conocimientos de razón* y *conocimientos históricos*. Los conocimientos de razón son conocimientos *ex principiis* que surgen de la razón, mientras que los conocimientos históricos son conocimientos *ex datis*, que surgen de los productos de la razón de otro (Kant, 1900a, AA 9:22). Esta oposición juega un rol importante en la pedagogía de la filosofía, ya que uno puede adquirir conocimientos a partir de la razón de uno o de algún otro. El **origen subjetivo** del conocimiento es entendido como "la forma en que un conocimiento puede ser adquirido por los seres humanos" (1900a, AA 9, p.22). De esta manera, uno puede adquirir conocimientos por medio de la experiencia propia o de la razón, memorizando mecánicamente el conocimiento de otro o usando los conocimientos de otro para estimular la razón para formar otro conocimiento.

La filosofía es un conocimiento de razón a partir de meros conceptos, haciendo uso de la razón *de acuerdo con* meros conceptos, pero no

14 Todas las referencias a las obras de Kant se basan en *Kants gesammelte Schriften, Akademie Ausgabe* (Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, Ed.) (29 vols., hasta la fecha), Berlín: Georg Reimer (luego Walter De Gruyter), 1900 y ss. A partir de este momento se cita según la forma estándar, indicando el volumen y la página de la Akademie-Ausgabe (AA). Las traducciones son propias y en caso contrario, se indicará respectivamente.

puede hacer uso de la razón a través de la construcción de conceptos. Así, los conocimientos de la filosofía son únicamente *discursivos*, porque se enfocan en cualidades que no pueden ser exhibidas en la intuición. El conocimiento de las matemáticas, por el contrario, es *intuitivo* en la medida en que se enfoca en cantidades que pueden ser construidas *a priori* en la intuición. En otras palabras, las matemáticas construyen sus conceptos y tal construcción significa que “nosotros los representamos en la intuición *a priori* sin experiencia o cuando representamos en la intuición el objeto que corresponde con nuestro concepto de este” (1900a, AA 9, p.23). Kant sugiere que los conocimientos de razón son *a priori* y pueden pertenecer a las matemáticas o a la filosofía.

La filosofía es considerada aquí como “el sistema de conocimientos filosóficos o conocimientos de razón a partir de conceptos. Este es el *concepto escolar* de esta ciencia. Según el *concepto mundano*, ella es la ciencia de los últimos fines de la razón humana” (1900a, AA 9:23). Dicho concepto le da a la filosofía dignidad, por la cual la filosofía les da valor a todos los otros conocimientos. En el primer sentido, la filosofía es una doctrina de la destreza que hace al ser humano diestro en ciertos temas teóricos abstractos. En el segundo sentido, ella es una doctrina de la sabiduría que tiene el propósito de hacer a los seres humanos útiles y prudentes (1900b, AA 25:855, 1209; 1900c, 10, p.339). Ello quiere decir que el filósofo se esfuerza por alcanzar un conocimiento que contribuye al ‘fin’ (*Zweck*) último de la razón humana. Dicho fin no puede ser otro que el desarrollo de fines buenos aprobados por cada uno, los cuales están establecidos en una constitución civil (1900d, AA 8,297; 1900e, 7:327, 329; 1900a, 9,450). Kant es positivo sobre el rol práctico de la filosofía, en la medida en que ella es la idea de la sabiduría perfecta que muestra los fines últimos de la razón humana, de modo que “el filósofo práctico, el maestro de sabiduría, a través de la doctrina y el ejemplo, es el propio filósofo” (1900a, AA 9,24).

El concepto *escolar* de filosofía proporciona conocimientos de razón e implica una conexión sistemática de estos conocimientos en la idea de un todo. Por lo tanto, la filosofía es la ciencia que tiene una gran conexión sistemática, hasta el punto de que da unidad sistemática a todas las otras ciencias. Mientras que la filosofía, en su sentido mundano, no es otra cosa que una ciencia de la más alta máxima para el uso de nuestra razón, la cual tiene el principio interno de la elección humana como su objeto de estudio (1900a, AA 9:24).

2.2. Filosofar como método de aprender filosofía: qué es aprender a filosofar

Kant distingue entre *aprender filosofía* y *aprender a filosofar*, caracterizando lo primero como el acto de imitar los pensamientos de los otros, mientras que lo segundo se refiere a la capacidad de usar su propia razón (1900a, AA 9:22). Ello significa que no se puede realmente aprender a filosofar cuando uno “aprende” copiando la filosofía de los otros (1900, AA 24:53). Así, uno podría aprender filosofía sin ser capaz de filosofar, aunque aquel que quiera llegar a ser filósofo debe filosofar. En sus propias palabras: “el que, de esta manera, desea llegar a ser propiamente filósofo, debe ejercitarse en hacer un uso libre y no meramente imitativo ni, por así decirlo, mecánico de su razón” (1900a, AA 9:22). Los conocimientos filosóficos pertenecen a los conocimientos de la razón y no deberían ser tomados como un conjunto de datos históricos de los conocimientos de otro. Pues, “hay muchos Cicerones en filosofía, sí, muchos que ni siquiera saben en absoluto qué diferencia tiene lugar entre la filosofía y la ciencia del filosofar” (1900f, AA 24:52). Ciertamente, el *carácter* del verdadero filósofo lo empuja a ejercitar sus poderes naturales y capacidades por medio de la búsqueda investigativa de la crítica. A tal efecto, Kant propone la ciencia del criticar y juzgar la filosofía de otros.

El autor diferencia al filósofo del artista de la razón (*philodoxo*) quien busca un conocimiento especulativo, pasando por alto si ese conocimiento

contribuye o no al fin último de la razón humana. El verdadero filósofo, en cambio, al buscar el conocimiento especulativo, llega a ser maestro de sabiduría por medio de la doctrina y el ejemplo (1900a, AA 9:24). A diferencia del artista de la razón, el filósofo debe ser capaz de determinar las **fuentes** del conocimiento humano, la **extensión** del conocimiento posible y, finalmente, los **límites** de la razón (1900a, AA 9:25).

Sin embargo, el autor no considera la filosofía desde una perspectiva práctica como la suma total de la ciencia histórica (1900g, AA 5:138 nota de pie de página). Tampoco es la filosofía un *corpus* de conocimientos completamente definidos que deban ser memorizados por alguien que desee ser filósofo. De igual manera, el contraste entre aprender, estudiar y memorizar está contenido en el mismo término *estudiar*, pues "tomar algo metódicamente en la memoria (*memoriae mandare*) se llama memorizar (no *estudiar*, como dice el hombre común del predicador quien simplemente aprende de memoria su mantenido sermón futuro)" (1900e, AA 7:183). En efecto, Kant no considera la filosofía como una disciplina completa que deba ser mecánicamente memorizada. Por el contrario, él define el rol del filósofo de la siguiente manera:

En lo que al filósofo respecta, uno no puede considerarlo en absoluto como un trabajador en el edificio de las ciencias, esto es, como erudito, sino que uno debe considerarlo como un investigador de la sabiduría. Él es la mera idea de una persona que hace del fin último de todo saber práctico y también teórico (para lo práctico) su objeto. (1900e, AA 7:280 nota de pie de página)

El filósofo no debe aprender conocimientos preestablecidos sino investigar el fin último de todo conocimiento y encontrar, como resultado, el conocimiento. Este no debería hacer un uso imitativo de su razón con respecto a filósofos reconocidos, sino que debería hacer un uso libre de su razón. De esta manera, los conocimientos no producen un filósofo, sino que es necesaria una combinación deliberada de todos los conoci-

mientos y *destrezas* en una unidad. El filósofo debe cultivar su talento y destrezas para alcanzar todos los tipos de fines deseados (1900a, AA 9:25). El "estatus" de filósofo no surge tanto de la posesión de un conocimiento filosófico como de la acción que evidencia el uso libre de la razón y la comprensión de ese conocimiento, de modo que "en general, no puede llamarse filósofo a quien no pueda filosofar. Sin embargo, filosofar puede ser aprendido únicamente a través del ejercicio y del uso de la propia razón" (1900a, AA 9:25). Kant enfatiza que aquellos que simplemente memorizan *definitiones* de Christian Wolff y de otros filósofos tienen únicamente un conocimiento histórico y no pueden filosofar en absoluto, debido a que no pueden pensar por ellos mismos ni juzgar con respecto a los objetos (1900f, AA 24:50).

Es preciso resaltar que para Kant no es necesaria la eliminación de textos de filósofos renombrados en las actividades de enseñanza y aprendizaje de la filosofía. Pues todo filósofo construye su obra a partir de las ruinas de otro, de manera que debe hacer uso de su propia razón para adquirir conocimientos. Ciertamente, aquel que aprende filosofía como si fuera un objeto culminado no debe ser llamado filósofo, porque únicamente alcanzaría subjetivamente un conocimiento histórico. Por ello, el autor tiene una posición favorable del uso adecuado de textos filosóficos, siempre y cuando sean usados para ejercitar la razón del discípulo. Asimismo, el filósofo real no debe hacer un uso *dialéctico* de la razón que apunte darle al conocimiento la ilusión de verdad y sabiduría (1900a, AA 9:26).

Sin duda alguna es contradictorio ejercitarse en hacer uso de la razón propia, siguiendo los pensamientos de otros. Kant es consciente de esa contradicción al sugerir que el arte de filosofar no puede ser aprendido y que uno no puede enseñarle a alguien nuevos pensamientos y agudeza de la misma manera en que uno le enseñaría a escribir o calcular (1900f, AA 24:53). Dicho ejercicio debe ser considerado como una capacidad autónoma que *fundamenta* la filosofía *en mí mismo* y no *en el entendi-*

miento de otros. Esto lleva al autor a distinguir dos constituyentes del método para enseñar filosofía: "el 1º aquel que cultiva el espíritu filosófico y no permite ser aprendido, ni imitado. El 2º o aquel que sigue a cierto autor fielmente, lo explica y desea tomar la memoria como una ayuda en filosofía" (1900f, AA 24:54). El primer constituyente se enfoca en la capacidad autónoma de filosofar, mientras que el segundo se refiere a la repetición mecánica de los pensamientos e ideas de otros. Considero que Kant supera la mencionada contradicción en el *Anuncio del programa de lecciones de E. Kant para el semestre de invierno 1765-1766* en donde él establece: "en resumen, él [el pupilo] no debe aprender *pensamientos* sino a pensar; no se lo debe *llevar* sino *guiar*, si se de sea que él en el futuro sea diestro en *caminar* por sí mismo" (1900h, AA 2:306).

La propuesta metodológica de Kant para la enseñanza de la filosofía se basa en la guía del maestro que trabaja para promover que sus estudiantes piensen por ellos mismos, evitando la repetición vacía de pensamientos elaborados. A pesar de que él afirma que la filosofía es una ocupación únicamente para aquellos que han alcanzado la edad de madurez, admite que esta puede ser adaptada a la capacidad menos ejercitada del joven. Para ello, el autor describe *grosso modo* ciertas reglas que deberían guiar el *método* para enseñar filosofía. Primero, el maestro de filosofía no debe presuponer o imaginar la capacidad de comprensión de sus pupilos, sino que él debe ser plenamente consciente de esa capacidad que es generada por la práctica. Segundo, el entendimiento debe ser llevado a la madurez ejercitándolo por medio de juicios empíricos y enfocando su atención en lo que puede ser aprendido, comparando dos impresiones derivadas de los sentidos. Tercero, el entendimiento desafortunadamente no puede ser conducido a la madurez por medio de la simple comparación entre impresiones, sino que es necesario un gradual ascenso desde estos juicios empíricos, que son derivados de la cotidianidad, a juicios más abstractos (1900h, AA 2:306).

3. DE LAS NUEVAS LÓGICAS EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS MEDIADOS POR LA TECNOLOGÍA INFORMÁTICA Y EL CUESTIONAR HEIDEGGERIANO

Ante la cuestión de la manera como la universidad enfrenta los desafíos pedagógicos que el fenómeno de los nuevos procesos comunicativos, tales como las redes sociales, TIC, plataformas virtuales, etc., supone, aquella, como institución en general, no ha sabido afrontar este reto conforme al ahora que estamos viviendo. El establecimiento universitario se ha resistido a su transformación, cambio y darse así a la tarea de co-evolucionar en la medida que avanzan y desarrollan las nuevas formas en las que se dan los procesos comunicativos. El hecho de que las instituciones de educación superior hayan implementado plataformas virtuales para el desarrollo de cursos, asignaturas, diplomados, entre otros, o tener cuentas en redes sociales en las que comunica su oferta académica y las actividades de su cotidianidad, logrando tener cientos y en algunos casos miles de seguidores, no implica un desarrollo a la par de las nuevas lógicas con las que operan las tecnologías de la comunicación.

Estas maneras de operar se siguen moviendo en las lógicas binarias, no muy distintas de las maneras como se enmarcan las pedagogías de la escuela tradicional. Tomemos como ejemplo, la plataforma virtual Moodle para exponer mejor esta idea. Actualmente, muchas instituciones de educación superior han incluido dentro de su estrategia de extensión y como fórmula de acompañamiento académico la herramienta de gestión de aprendizaje *Learning Content Management* (LCM), comúnmente conocida como Moddle. Esta herramienta, lanzada en 2001, ha sido escrita en código binario además de ser un *software* libre (Ippolita, 2012). Moddle, funciona como un aula virtual en la que permanecen el rol del docente y el del estudiante. Esta "aula virtual" se complementa con herramientas tales como, foros, tareas, vídeos, documentos, links, entre otras. Por lo general, los cursos que allí se abren tienen una dinámica similar a la que se da en un salón de clase de cualquier institución universitaria de

talante presencial, a saber, el docente envía documentos para leer, y luego realiza una prueba que le permitirá evaluar si el estudiante cumplió con los objetivos propuestos. Estas actividades, y otras complementarias, se realizan en entornos virtuales, pero como vemos la dinámica y la lógica es la misma, ceros y unos, *inputs* y *outputs*.

En otras palabras, se ha ganado en la conquista de nuevos lugares de difusión de la información institucional, académica y de investigación, sin embargo, aún no se ha logrado comprender el cambio de lógica que implican los nuevos procesos comunicativos. De momento, se puede sospechar que, si bien la universidad ha afrontado estos desafíos del ahora, no los está afrontando como debe ser, es decir, no ha comprendido las dinámicas propias de un ahora turbio, que se crea y se recrea en la construcción de mundos inimaginables e incomprensibles. El "ahora" se concibe como la posibilidad de todo intento humano por organizar los nuevos mundos que podrá construir, los cuales son caóticos para su intelecto, inimaginables a la cognición humana, y esto es así porque los nuevos mundos no se basan en la unidad de la realidad contemporánea, no se mueven en una lógica lineal: estos nuevos mundos son "algo diferente", la multiplicación de las posibilidades dentro de horizonte tecnológico.

Ahora, si tradicionalmente la lógica de las tecnologías era binaria no quiere decir que estemos ante una lógica tríadica. Este es el punto clave en el que deben operar quienes piensan los procesos pedagógicos universitarios; no hay una lógica establecida, lo que se está dando es la multiplicación de las lógicas, este es el punto. Los estamentos que orientan los procesos pedagógicos en la universidad deben construir sus propias lógicas en cuyo fundamento se encuentre el conocimiento de su territorio (tanto óptico, como ontológico) y así le permita comprender los fenómenos de su mundo para luego desarrollar didácticas que involucren las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

La construcción de lógicas que respondan a las dinámicas de los mundos del ahora, requiere ahora más que nunca de volver al ejercicio clásico de la filosofía: *el cuestionar*. No obstante, este no debe confundirse con el problematizar, no debe ser un preguntar cualquiera, este ejercicio debe acentuarse en el saber cuestionar. Ya Heidegger nos advertía de la distinción entre el problematizar y el cuestionar: "cuestiones no son ocurrencias; cuestiones tampoco son los 'problemas' hoy en día al uso, que 'uno' coge al azar de lo que se oye decir, de lo que se lee, y que se adereza con un gesto profundo de ensimismamiento" (Heidegger, 2017: 21). La fuerza que envuelve el cuestionar permite la fractura de *lo establecido* –a diferencia del problematizar– el preguntar quiebra y rompe aquello que dificulta la posibilidad de comprender nuevos mundos. El problematizar no logra escapar a los marcos establecidos por los fundamentos ontológicos que lo originan y lo definen, en tanto que, el cuestionar –al permitir la fractura– apertura a nuevas posibilidades de experienciación dando así la oportunidad de que se conciban otras lógicas, en ocasiones inimaginables en otras incomponibles.

La pregunta en Heidegger tiene un carácter de transparencia, este ejercicio apunta al hacer evidente lo que se encuentra oculto. Sin embargo, no hay que entender lo oculto como algo que se esconde, sino como aquello que no se ha nombrado. El preguntar implica la búsqueda, guiada esta por aquello que se busca: "Preguntar es buscar conocer el ente en lo que respecta al hecho de que es y a su ser-así" (Heidegger, 2015: 30), por ello aquello que se busca no tiene una ontología determinada, no hay un cierre de su potencia al estilo aristotélico, sino que precisamente esta búsqueda apunta a la comprensión de su ser-así entendido este como abierto, y al que al ser encontrado ha de ser determinado en un concepto.

Son tres elementos que intervienen en un preguntar transparente en Heidegger (2015): lo puesto en cuestión [*sein Gefragtes*], lo interrogado [*ein Befragtes*] y lo preguntado [*das Erfragte*].

El *sein Gefragtes*, hace referencia a lo puesto en cuestión, aquello que se pretende determinar en un concepto. Como segundo elemento, encontramos al *ein Befragtes*, que se define como el ente directamente implicado y que nos puede dar la entrada a lo puesto en cuestión. Como toda pregunta es una búsqueda y apunta a un concepto, esta tendencia es definida por lo preguntado [*das Erfragte*] "aquello donde el preguntar llega a su meta" (Heidegger, 2015, p.30). El preguntar propuesto por el maestro de Alemania puede llevarse a cabo como un "simple preguntar" o como un cuestionamiento explícito: "Lo peculiar de este último consiste en que el preguntar se hace primeramente transparente en todos los caracteres constitutivos de la pregunta misma que acaban de ser mencionados" (2015, p.30); el cuestionamiento explícito muestra lo abierto del ente interrogado, no lo apostilla en un concepto, sino antes bien, lo posibilita como un ente a la mano, definido y conceptuado por el sentido que el *Dasein* le consigna de acuerdo a su utilidad.

El cuestionar, entendido en estos términos, posibilita adentrarse en los distintos contextos en los que se construye cada una de las realidades del ahora. El cuestionar así emancipa, se mueve dentro de las dinámicas educativas contemporáneas; libera al pensamiento de lo rutinario y lo habitual, principales obstáculos epistemológicos del problematizar. Una particularidad del preguntar heideggeriano es que el ejercicio mismo involucra a quien pregunta "nos preguntamos, aquí y ahora, para nosotros" (2016, p.16) afirma Heidegger, pareciera ser una circularidad que implica y pone en cuestión el ser de quien realiza la búsqueda, siendo él mismo lo interrogado [*ein Befragtes*], y su ser-así lo que lo define se encuentra en el *das Erfragte*.

Por ejemplo, en el ámbito universitario en un curso de Filosofía contemporánea se necesita poner en cuestión una situación que requiera de la reflexión de talante filosófico. El docente pide a los estudiantes que planteen una pregunta sobre la situación actual propuesta, cada estudiante

se da a la tarea de conocer el "ahora" de la propuesta, y lleva a clase la pregunta solicitada. Las preguntas llevadas por los estudiantes, embarga el sentido que cada uno de ellos le ha dado a la situación pensada y conocida. Sin duda, en estas preguntas, quien está en cuestión no solo es la situación y los personajes que ella implica, sino que involucra la vida, cotidianidad, en definitiva, la existencia de cada uno de los estudiantes que cumplieron con el deber; y son ellos mismos los que deben darle una determinación a esta cuestión, un concepto que les determine el sentido de su ser-así frente a la situación pensada.

Esta sección, así como las distintas reflexiones abordadas en este capítulo son el esbozo de un amplio trabajo que pretende resaltar muchos de los ejercicios de la filosofía en el ahora de las ciencias de la educación. La ganancia que se tiene en esta sección es la puesta en escena de la pregunta heideggeriana; así como marcar de tajo la distinción entre el problematizar y el cuestionar. En términos kuhnianos, el problema se ubica dentro del marco de referencia, o paradigma, el problema no permite la ruptura de los marcos paradigmáticos, el problema haría parte de la ciencia normal, no siendo así el cuestionar, quien en su ejercicio que implica la existencia de quien pregunta, permite la ruptura de los discursos dominantes y hegemónicos.

A modo de cierre, considero necesario hacer una síntesis de lo comentado hasta el momento. Primero, reafirmar la manera equivocada como la universidad está enfrentando estos nuevos retos; a partir de este reconocimiento, se requiere la co-evolución de las estrategias pedagógicas a la par de los desarrollos tecnológicos. Un elemento clave es la construcción de nuevas lógicas orientadas a la interacción entre los diferentes desarrollos tecnológicos. En otras palabras, un curso en plataforma 4.0 no debe establecer límites entre las redes sociales y las plataformas institucionales. Es decir, lo que el estudiante vivencia en ellas

son también territorios de *ensañaje*¹⁵, que no deben ser excluidos de su proceso formativo virtual. Esta inclusión a los territorios, debe involucrar a los estudiantes mismos, implicando su existencia y cotidianidad. La vida cotidiana se da hoy en otros territorios, en los no lugares previstos por Lévinas, y es allí donde también debe darse el cuestionar, no a modo de problematizar, pues este ejercicio no permite el quiebre de las estructuras, sino desde el ejercicio del preguntar propuesto por Martín Heidegger.

Para finalizar, cabría seguir discutiendo acerca de los nuevos horizontes que nos proponen construir pedagogías en lógicas difusas: “el enseñar mismo deja de ser un acto de transmisión, convirtiéndose en la base de un encuentro bajo el desafío de un signo profesoral que señala una imagen-palimpsesto en el horizonte de acontecimientos, produciendo el contacto con un territorio de pensamiento desconocido y perturbador respecto al cual hoy debe enfocarse la pedagogía” (Hernández et. al., 2019: 55), situación que debe ser revertida desde varias aristas, no centrarse en un solo marco que elimine los diversos sentidos de la educación, sino que antes bien se promueva la diversificación de las formas de acceder al saber.

CONCLUSIÓN

A modo de conclusión y como cierre a estas vías de reflexión podría considerarse en un primer momento que, existen aspectos de un objeto que son observables y otros que no, pero que por no ser visibles no decimos que no hagan parte de su constitución o naturaleza. Por ende, la *phusis* de algo incluye tanto su aspecto visible como su poder activo, su capacidad de producir (recibir) potencialmente efectos en (de) otra cosa. De lo anterior se infiere que mi propuesta para la enseñanza de la filosofía presocrática consiste en abordar cada autor desde la perspectiva de la *phusis*, mirando cómo cada presocrático explica la presencia en ella de determinados *eidós* acudiendo a la interacción de ciertas *dunamis*.

15 Entiéndase como el proceso de enseñanza y aprendizaje, con lo novedad de que los roles de docente-maestro se hibridan y no pertenecen a una sola subjetividad.

En un segundo momento, se afirma que el estudio de problemas correspondientes al terreno de la filosofía escolar o mundana no ha sido lo único que ha despertado el interés de Kant, sino que también se ha volcado sobre las prácticas que debe y no debe llevar a cabo quien desee convertirse en filósofo. Asimismo, aprender filosofía implica seguir las ideas de otros, mientras que aprender a filosofar implica que el sujeto se ocupa de forma autónoma a problemas que quizás fueron (o no) abordados por otros sujetos. A este respecto, la lectura de juicios empíricos y más tarde de textos filosóficos constituye una estrategia que ejercita el entendimiento de los estudiantes y eventualmente los hace diestros en filosofía.

Finalmente, y en un tercer momento, se evidencia la puesta en escena de la pregunta heideggeriana; marcando la distinción entre el problematizar y el cuestionar. En términos kuhnianos, el problema se ubica dentro del marco de referencia, o paradigma, el problema no permite la ruptura de los marcos paradigmáticos, el problema haría parte de la ciencia normal, no siendo así el cuestionar, quien en su ejercicio que implica la existencia de quien pregunta, permite la ruptura de los discursos dominantes y hegemónicos, permitiendo adentrarse en los fenómenos que delimitan los diferentes territorios. Esta inclusión a los territorios, debe involucrar a los estudiantes mismos, implicando su existencia y cotidianidad. La vida cotidiana se da hoy en otros territorios, en los no lugares previstos por Lévinas, y es allí donde también debe darse el cuestionar, no a modo de problematizar, pues este ejercicio no permite el quiebre de las estructuras, sino desde el ejercicio del preguntar propuesto por Martín Heidegger.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahrens Dorf, P. J. (2014). *Homer on the Gods and Human Virtue: Creating the Foundations of Classical Civilization*. New York: Cambridge University Press.
- Álvarez González, C. (2017). "La tecnología autónoma y su posibilidad en lo trágico". *Revista de Filosofía*, 16(1), 193-217. doi:<http://dx.doi.org/10.18273/revfil.v16n1-2017010>

- Aristóteles. (1994). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (1994). *Reproducción de los animales*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (1995). *Física*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (2000). Partes de los animales. En *Partes de los animales. Marcha de los animales. Movimiento de los animales*. Madrid: Gredos.
- Barnes, J. (1987). *Early Greek Philosophy*. Penguin Books.
- Beardslee, J. W. (1918). *The use of physis in Fifth-Century Greek Literature*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bernabé, A. (2013). εἶδος en los filósofos presocráticos. En F. García, P. González, F. Hernández y O. Omatos (eds.), *Τη γλωσσα μου εδωσαν ελληνικη: Homenaje a la profesora Penélope Stavrianopulu*. Berlín: Logos Verlag Berlin (pp.91-104).
- Burnet, J. (1930). *Early Greek philosophy*. New York: The Macmillan Company.
- Calvo, T. (2000). La noción de *Physis* en los orígenes de la filosofía griega. *Daimon* 21: 21-38.
- Cicerón. (2005). *Disputaciones Tusculanas*. Madrid: Gredos.
- Diógenes Laercio. (2007). *Vidas y opiniones de los filósofos ilustres*. Madrid: Alianza Editorial.
- Eggers Lan, C. (1967). Sobre el problema del comienzo histórico de la filosofía en Grecia. *Anales de Filología Clásica*, (10), 25-51.
- Gigon, O. (1968/1985). Hesíodo. En *Los orígenes de la filosofía griega: De Hesíodo a Parménides* (pp.13-29). Madrid: Gredos.
- Graham, D. W. (2010). *The Texts of Early Greek Philosophy: The Complete Fragments and Selected Testimonies of the Major Presocratics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guthrie, W. K. C. (1962/1993). *Historia de la filosofía griega I: Los primeros presocráticos y los pitagóricos*. Madrid: Gredos.
- Heidel, W. A. (1910). A Study of the Conception of Nature among the Pre-socratics. *Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences*, 45(4): 79-133.
- Heidegger, M. (2015). *Ser y tiempo*. (J. E. Rivera C., Trad.) Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Heidegger, M. (2016). *¿Qué es metafísica?* (X. Zubiri, Trad.) Bogotá: El Búho.
- Heidegger, M. (2017). *Ontología. Hermenéutica de la facticidad*. (J. Aspiunza, Trad.) Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández Albarracín, J. D., Ramírez Lindarte, M. D., Álvarez-González, C. F., y Garavito Patiño, J. J. (2019). "Entornos de desterritorialización y contrahegemonía: una mirada existencial a la Pedagogía de los encuentros desde la imagen-cine". *Utopía y praxis Latinoamericana*, 53-64.
- Hesíodo. (1990). Teogonía. En *Obras y fragmentos*. Madrid: Gredos.
- Homero. *Odisea*. (1993). Madrid: Gredos.
- Homero. *Ilíada*. (1996). Madrid: Gredos.

- Ippolita. (2012). *En el acuario de Facebook*. (G. Maio, Trad.) Madrid: Enclave de libros.
- Jaeger, W. (1952). *La teología de los primeros filósofos griegos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jenofonte. (1993). *Recuerdos de Sócrates*. Madrid: Gredos.
- Kahn, C. (1960). *Anaximander and the origins of Greek cosmology*. New York: Columbia University Press.
- Kant, I. (1900a). Immanuel Kants Logik, ein Handbuch zu Vorlesungen. En *Kants gesammelte Schriften* (pp.1-150). Gottlob Benjamin Jäsche (ed.). Akademie-Ausgabe (AA). Vol., 9. Berlin. De Gruyter.
- Kant, I. (1900b). Kants Vorlesungen: Vorlesungen über Anthropologie. En *Kants gesammelte Schriften* (pp.7-1564), Akademie-Ausgabe. Vol., 25. Berlin. De Gruyter.
- Kant, I. (1900c). Briefwechsel, parte I. En *Kants gesammelte Schriften* (pp. 1-558), Akademie-Ausgabe. Vol., 10. Berlin. De Gruyter.
- Kant, I. (1900d). Abhandlungen nach 1781. Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. En *Kants gesammelte Schriften* (pp.275-313), Akademie-Ausgabe. Vol., 8. Berlin. De Gruyter.
- Kant, I. (1900e). Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. En *Kants gesammelte Schriften* (pp. 119-333), Akademie-Ausgabe. Vol., 7. Berlin. De Gruyter.
- Kant, I. (1900f). Logik Blomberg. En *Kants gesammelte Schriften* (pp.16-301), Akademie-Ausgabe. Vol., 24. Berlin. De Gruyter.
- Kant, I. (1900g). Kritik der Urteilskraft. En *Kants gesammelte Schriften* (pp. 3-163), Akademie-Ausgabe. Vol., 5. Berlin. De Gruyter.
- Kant, I. (1900h). Vorkritische Schriften II 1757-1777: Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre von 1765-1766. En *Kants gesammelte Schriften* (pp.305-13), Akademie-Ausgabe. Vol., 2. Berlin. De Gruyter.
- Kirk, G. S. (1954). *Heraclitus: The cosmic fragments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lain Entralgo, P. (1950). *La historia clínica. Historia y teoría del relato patográfico*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Lain Entralgo, P. (1970). *La medicina hipocrática*. Madrid: Ediciones de la Revista de Occidente.
- Laks, A. (2018). *The Concept of Presocratic Philosophy: Its origin, development, and significance*. Princeton University Press.
- Long, A. A. (1999). The scope of early Greek philosophy. En A. A. Long (Ed.), *The Cambridge Companion to Early Greek Philosophy* (pp.1-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lovejoy, A. O. (1909). The meaning of phusis in the Greek Physiologers. *The Philosophical Review*, 18(4): 369-383.

- Miller, H. W. (1952). Dynamis and physis in On Ancient Medicine. *Transactions and Proceedings of the American Philological Association*, 83, 184-197.
- Millerd, C. E. (1908). *On the Interpretation of Empedocles*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Myres, J. L. (1927). *The Political Ideas of the Greeks*. New York: The Abingdon Press.
- Naddaf, G. (2005). *The Greek Concept of Nature*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Platón. (1985). Apología de Sócrates. En *Diálogos I*, Madrid: Gredos.
- Platón. (1988). Fedón. En *Diálogos III*. Madrid: Gredos.
- Platón. (1988). Fedro. En *Diálogos III*. Madrid: Gredos
- Ross, W. D. (1924/1975). *Aristotle's Metaphysics. A Revised Text with Introduction and Commentary*. Oxford: Oxford University Press.
- Woodbridge, F. J. E. (1901). The Dominant Conception of the Earliest Greek Philosophy. *The Philosophical Review*, 10(4), 359-374.

Cómo citar el capítulo (APA): Álvarez González, C.F., Plazas Lara, C.A., Pacheco Acosta, H.L., y Gelves Ordóñez, J.J. (2020). La Filosofía de la educación en tres perspectivas: Los Presocráticos, Kant y Heidegger. En J.D. Hernández Albarracín. (Ed.), *Entornos educativos y filosofía de la formación. Sobrevuelos, incertidumbres y aportes para una nueva racionalidad pedagógica*. (pp.75-100). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Cómo citar el capítulo (VANCOUVER): Álvarez González CF, Plazas Lara CA, Pacheco Acosta HL, Gelves Ordóñez JJ. La Filosofía de la educación en tres perspectivas: Los Presocráticos, Kant y Heidegger. En: Hernández Albarracín JD, Editores. *Entornos educativos y filosofía de la formación. Sobrevuelos, incertidumbres y aportes para una nueva racionalidad pedagógica*. Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar; 2020. p.75.



Filosofía y cultura técnica. Notas sobre el proyecto educativo de Gilbert Simondon

Philosophy and technical culture. Notes on the gilbert simondon educational project

Héctor Ariel Feruglio Ortiz¹ - Romina Grisel Peralta²

En un contexto donde las nuevas tecnologías comienzan a tener un papel preponderante en los modos de mediación del hombre con el mundo, se vuelve crucial repensar el vínculo entre técnica y cultura, sobre todo en el campo pedagógico. La perspectiva filosófica del pensamiento de Simondon sobre la técnica encuentra en la noción de sociedad de control de Gilles Deleuze un lugar para la operacionalización de sus conceptos, pero también un diagnóstico psicopolítico que pone límites a su proyecto educativo. Este trabajo tiene como objetivo describir algunos puntos clave del proyecto educativo de Gilbert Simondon en el marco de la relación entre filosofía y cultura técnica a partir de los aportes de Gonzalo Heredia y Pablo Rodríguez. La descripción del camino que Simondon propone para el desarrollo de una nueva cultura técnica nos permitirá mostrar de manera general los alcances y los límites de su propuesta en el contexto actual.

Palabras clave: filosofía, educación, cultura, técnica

1 UNCA-IINTAE

2 ISAC-INRU

Desde la perspectiva de Aguirre (2016, p.173) el proyecto educativo de Gilbert Simondon se expresa en la distinción básica nietzscheana entre educador y profesor, el primero muestra cómo autoeducarse para acceder al saber por uno mismo, mientras el segundo solo trasfiere esquemas de conocimientos sin participar. "Esta distinción hace juego, a su vez, con el diagnóstico nietzscheano del debate entre cultura y civilización, entre formación histórica (*Bildung*) alemana e instrucción racional francesa" (Aguirre, 2016, p.173). Tal oposición condicionó el pensamiento sobre la técnica y la educación durante el siglo XIX y al menos la primera mitad del XX, colocando a la cultura como un saber humanista (formación histórica) y la civilización como un saber técnico (instrucción racional). Desde la perspectiva de Simondon cultura y civilización constituyen símbolos recíprocos que no pueden reducirse a mera fuente de imágenes y arquetipos, en el primer caso, ni a una mera fuente de progreso técnico en el segundo. Dicha reciprocidad tiene como antecedente un fondo común que podría reconocerse dentro de la ontología simonondiana en el proceso de individuación, o en la expresión de una primera fase mágico-primitiva de ese proceso.

Se puede denominar a esta primera fase mágica, tomando esta palabra en el sentido más general y considerando el modo mágico de existencia como aquel que es pre-técnico y pre-religioso, inmediatamente por encima de una relación que sería simplemente la de un ser vivo con su medio. (Simondon, 2008, p.173)

Dentro de este marco interpretativo la tecnicidad constituye una de las dos fases del modo de existencia del conjunto constituido por el hombre y el mundo. Este trabajo pretende recorrer algunos puntos clave del proyecto educativo simonondiano en el marco de la relación entre filosofía y cultura técnica a partir de los aportes de Heredia y Rodríguez.

1. TECNICIDAD E INVENCIÓN TRANSDUCTIVA

Para Simondon la tecnicidad es el resultado del desfasaje de un modo ser único en el mundo, el modo mágico, mientras que el modo que equilibra la tecnicidad es el modo de ser religioso. La unidad mágica primitiva se desdobla en el modo el ser técnico y el modo de ser religioso, y en el punto neutro de este desdoblamiento aparecerá el pensamiento estético, que no constituye un modo, sino una especie recuerdo permanente de la ruptura de esa unidad mágica primitiva. A su vez, cada fase se desdoblará en un modo teórico y un modo práctico, provocando la emergencia de un nuevo proceso de mediación. El saber científico mediará entre el modo teórico y el modo práctico de la técnica, y el pensamiento ético mediará entre el modo teórico y el modo práctico de la religión.

De esto resulta que el pensamiento estético es una mediación entre las técnicas y la religión más primitiva que la ciencia y la ética, porque el nacimiento de la ciencia y la ética necesita un desdoblamiento anterior, en el seno de las técnicas y la religión, entre el modo de ser teórico y práctico. (Simondon, 2008, p.173)

A partir de estos desdoblamientos la tecnicidad se escinde en ciencia e industria permitiendo el desarrollo tecno-racional del capitalismo sobre la base de una distinción entre trabajo intelectual y trabajo manual como una variación de la distinción entre saberes teóricos (humanistas) y saberes prácticos (técnicos) presentes en el proyecto educativo ilustrado. Desde la perspectiva de Aguirre (2016, p.175) este sería un punto clave para entender la procedencia de aquella separación entre cultura y técnica que la moral pretenderá demorar, y el arte provisoriamente salvar, al filo de ser absorbidos por los "esquemas simbólicos de la abstracción científica."

Estos esquemas de pensamiento, que contenían un fondo común ontológico-transindividual, encontrarán diversos proyectos que pretenderán suplir con diversas formas de mediación la fuerza persuasiva que

contenía la unidad mágica primitiva como fuente de individuación a partir de su relación consagrada. Sobre la base del diagnóstico kantiano de que solo se podía conocer lo sensible en tanto fenómenos espaciales y temporalmente distribuidos en categorías que conformaban el trasfondo racional común, pero separados de todo contacto con la fuente nouménica, los románticos alemanes sentirán que hay una fuerza de la que intentan participar, pero de la que progresivamente se ven separados.

Por lo que allí donde la civilización (francesa) se encuentra satisfecha a futuro con una religión cristiana acomodada a la nueva situación paródica de progreso sin fondo, la cultura (alemana) padece la insuficiencia de los esquemas racionales, quizás por haber entregado todo chance de legitimidad religiosa al mismo individuo que produce esos esquemas. (Aguirre, 2015, p.176).

Frente a este desafío de desarraigo de lo sagrado, la *Bildung* encontró en los desarrollos de la *literatura absoluta* una tradición de saber que se extiende de Hölderlin a Rilke en su búsqueda de mantener ese contacto con la unidad mágica primitiva. Siguiendo el análisis de Aguirre la figura de Nietzsche aparecerá en este contexto como el punto culminante del autodiagnóstico alemán de la polémica entre cultura y civilización tomando como referencia el caso *Wagner*. La ilustración propuesta desde este lugar no correspondería a la ilustración de la *Bildung*, tampoco a la de la instrucción, se relacionará con una capacidad de diagnóstico (saber lo que pasa) ausente en el proyecto ilustrado. Frente al proyecto de la *Bildung* y a la *literatura absoluta* se terminará imponiendo una lectura interior formalizada de carácter inductivo (histórico) o deductivo (científico) como base de todo programa de alfabetización que establece la separación entre cultura y técnica o arte y técnica.

Movimientos como la escuela de la Bauhaus intentarán reconstituir en las primeras décadas del siglo XX la relación entre arte y técnica, pero bajo esquemas digitales, que separados de una procedencia transindividual,

no pueden ser analógicos³. Ni deductiva, ni inductiva, la analogía es el efecto operacional del modo transductivo mediante el que se expresan las individuaciones, cuya característica principal es la invención transductiva, en tanto paso de un orden de magnitud a otro. "La analogía real es aquella que se da en distintas fases del proceso de individuación en tanto cada una de ella participa de una suerte de fondo pre-individual, cuya manifestación psíquico-colectiva es transindividual y solo captable simbólicamente" (Aguirre, 2015, p.178). Para Simondon el desafío no es salvar o suturar la separación entre Cultura y Técnica, sino comprender que ambas tienen un fondo común que podría expresarse como Cultura Técnica. La misma no se refiere a esquemas abstractos de formación técnica, sino a objetos técnicos o artísticos creados, símbolos capaces de transportar fuerzas de invención en la búsqueda de su complemento simbólico, su receptor o contemplador. Para que haya individuación debe operarse esta reunión con el fin de recomenzar el ciclo de la imagen y de la invención, aunque la individuación no puede conocerse. Se puede participar de la misma atendiendo a la individuación del pensamiento análogo a la individuación de cualquier otro ser diferente del pensamiento.

Esta analogía, no sería cognoscible en tanto no responde a procesos inductivos ni deductivos, tampoco puede ser enseñada, solo captada transductivamente, mediante el paso de un orden de magnitud a otro, los puntos clave de invención cuya fulguración entra en relación analógica con fulguraciones propias y las de otras fases de individuación. "Esta red de fulguraciones no sería otra cosa que retícula mágica-primitiva del mundo, y a su vez, el Gran símbolo hospitalario, la cúpula de la bóveda de la Cátedra de la Transducción: Individuación Coronada" (Aguirre, 2015, p.179). Este proceso transductivo acontece tanto en la naturaleza, como en la técnica y la cultura, como lugar de despliegue de esa fuerza inventiva que modula y organiza, pero que necesita seguir transmitiéndose, pasándose.

³ Muriel Combes (2017, p.39) afirma que el pensamiento que demanda el estudio de la individuación no puede ser ni inductivo ni deductivo sino transductivo. Esto significa que busca su norma en el campo de realidad elegido como campo de partida. El método analógico es constructivo en un segundo momento a partir de un dominio inicial que le ofrece normas de validez y una historicidad.

La consideración de que la fuerza inventiva se expresa naturalmente en la técnica y la cultura conduce a pensar que el siglo XX, con características eminentemente técnicas, ha generado una alta concentración de fuerza inventiva en los objetos técnicos, cargados con mayor cantidad de imágenes que los objetos culturales.

De este modo, el proyecto educativo de Simondon se basa en la idea de remontar geológicamente los objetos técnicos a sus esquemas de producción, y allí indicar su fuente de imágenes para participar de los pasos de invención (mágico-primitivos) que habitaron el paso transductivo de un orden de magnitud a otro. (Aguirre, 2015, p.180)

Asumir una posición crítica respecto a la oposición entre cultura y técnica nos obliga a repensar el lugar que los objetos técnicos ocupan actualmente en la cultura.

2. ENCICLOPEDIA Y CULTURA TÉCNICA

Para autores como Rodríguez (2015, p.5) uno de los grandes déficits de la filosofía de la técnica ha sido erigirse sobre la base de una distinción entre un modelo de comprensión de algunas zonas de lo humano desde una matriz ingenieril, y un modelo humanista que ve lo técnico como inmediatamente humano⁴. Tales distinciones han generado posiciones que oscilan entre la tecnofobia y la tecnofilia para intentar desentrañar el problema de lo humano en lo técnico.

Esto habilita a Simondon a denunciar el estado de la filosofía de la técnica de su época como alienado. Su tesis es que la

4 Pablo Rodríguez (2015: 38) toma como referencia a Carl Mitcham (1989: 49) y su distinción entre dos grandes corrientes de la filosofía de la técnica: una ingenieril y otra humanística (de las humanidades según traducción trabajada). Se trata de una reedición en el ámbito de la filosofía de la técnica de la antigua y por cierto vigente distinción entre las dos culturas, una humanística y otra científica, realizada por Charles Percy Snow a fines de los '50. Según Rodríguez (2015: 48), Mitcham ubica a Simondon dentro del bando de los "ingenieros" debido a que su análisis se limita a la propuesta de la mecanología que abarca los elementos técnicos. Sin embargo, en la medida que Simondon amplía su análisis a los individuos y los conjuntos, se acerca a las clásicas distinciones que Lewis Mumford (1982) elabora, partiendo de un autor clásico como Franz Reuleaux, entre la herramienta, la máquina-herramienta y la máquina.

alienación no describe la relación entre el hombre y sus invenciones, sino las de estas y el pensamiento que las toma a su cargo (Rodríguez, 2015, p.41).

Siguiendo esta línea de análisis de Pablo Rodríguez son dos las razones que podrían dar cuenta de esta dificultad que afecta a la filosofía de la técnica. La primera relacionada con la oposición entre el proyecto enciclopédico del siglo XVIII, y la educación pública moderna. Mientras que el proyecto enciclopédico, más allá de cierta jerarquización de saberes, intentaba democratizar el acceso a los conocimientos y oficios, imaginando un público ilustrado en el hacer, la ilustración moderna en tanto *Bildung*, consagrará la partición entre saberes teóricos (humanistas) y prácticos (técnicos) que se opondrá al espíritu enciclopédico. La segunda razón se encuentra vinculada al desarrollo industrial a gran escala que reproducirá esta distinción entre teoría y práctica en lo intelectual y lo manual como refuerzo en la organización de las fábricas.

Simondon partirá del presupuesto de que la técnica o tecnología no existen, solo hay elementos, individuos y conjuntos técnicos que han sido definidos por sus utilizadores y los requerimientos sociales. Aquí radica la alienación de la filosofía de la técnica respecto de su objeto, un problema que demanda según Simondon que nos dirijamos hacia una interpretación genética de la relación del hombre con el mundo para captar el alcance filosófico de la existencia de los objetos técnicos (Simondon, 2008, p.171). Esta tripartición se manifiesta en fenómenos de *hipertelia* que expresan la posibilidad que tiene el objeto técnico de exceder la finalidad para lo que fue pensado o concebido, mediante procesos especialización o desadaptación. Los elementos técnicos se caracterizan por ser infra-individuales y no poseer un medio asociado, mientras que los individuos técnicos son capaces de reunir elementos

dentro de un sistema autorregulado, además de constituirse con un medio asociado.

Así, la figura principal del elemento técnico es la herramienta, ella misma operada por un cuerpo humano compone él un individuo técnico. La novedad del siglo XIX es la generalización de las máquinas, creadas en los siglos anteriores, que constituyen la imagen habitual del individuo técnico. (Rodríguez, 2015, p.42)

Finalmente los conjuntos técnicos se caracterizan por reunir cuerpos, herramientas y máquinas, un fenómeno que ciertamente no es nuevo, pero que a partir del desarrollo de la cibernética de Norbert Wiener ha permitido la comprensión de la realidad misma de los objetos técnicos, sus mecanismos de autoregulación.

Siguiendo los pasos de Simondon, Rodríguez afirma que una nueva cultura técnica debería empezar por amar a los objetos técnicos dejando de proyectar en ellos esperanzas y temores como si fueran una realidad separada de lo humano. Erigirse como un psicólogo, sociólogo, mecanólogo o ingeniero de la organización permitiría devolver ese carácter general que la cultura ha perdido, reintroducir dentro de la misma una conciencia de la naturaleza de las máquinas, sus relaciones entre sí y con el hombre, a su vez explicitar los valores que envuelven esas relaciones (Sfez, 1995, p.39). Para lograr esta tarea debemos resolver los problemas que la filosofía de la técnica trae de arrastre. El primero se vincula con la Ilustración y la oposición que fines del siglo XVIII se establece entre dos ideas, *Kultur* (la cultura constituida por obras, instituciones y todo tipo de realizaciones humanas) y *Bildung* (la cultura entendida como sistema de formación). Posteriormente este debate se reactualizará en Alemania unas décadas después en la oposición entre *Kultur* y *Technik* donde es posible reconocer estas tendencias que dividen las aguas entre posiciones humanistas e ingenieriles.

Este desplazamiento de eje, donde cierta idea de cultura ligada a los símbolos y las tradiciones se manifiesta contraria primero a los procesos modernos de educación y luego a las transformaciones que trae el capitalismo industrial, marca justamente el meollo del problema para Simondon (Rodríguez, 2015, p.44).

Esto permitirá sostener la tesis de Simondon que la alienación de la Cultura respecto de la técnica encuentra su procedencia en la oposición entre *Bildung* y *Technik*.

Reconstruir la génesis de la tecnicidad implicará analizar fases de la cultura asociadas a ciclos específicos de la tecnología, el punto de intersección que da lugar al surgimiento del enciclopedismo con el fin de comprender que la regulación de la relación entre cultura y técnica pasa esencialmente por procesos educativos y formativos. Ahora bien, siguiendo el pensamiento de Simondon, Rodríguez (2016, p.11) afirma que si el carácter de lo moderno significó el paso por la ilustración en el nivel intelectual, necesitamos una ilustración para las técnicas que contengan un carácter emancipador. Para Simondon ha habido tres manifestaciones desde la edad media de un espíritu de liberación. En primer lugar el Renacimiento que intenta escapar al dogmatismo religioso mediante un regreso a la antigüedad grecolatina de un modo no dogmático (enciclopedismo ético).

En segundo lugar la Enciclopedia de Diderot y D'Alembert⁵, que intentará divulgar los esquemas de elaboración de las técnicas (enciclopedismo técnico). Y por último, un enciclopedismo que se insinúa a través de la cibernética, como un nuevo ciclo basado en el conocimiento del funcionamiento de las máquinas por parte del hombre, que le permite regular

5 Para Simondon (2017:107) el enciclopedismo de Diderot y D'Alembert prolonga multiplica y prolonga el mecanicismo de Descartes, y aunque no le agrega esquemas intelectuales nuevos, le otorgan un giro estético que aporta la condición de participación que hace que la inspiración pase del individuo al público.

en ellas la finalidad (enciclopedismo tecnológico). Sin embargo algunos de los problemas que obturaron el despliegue del enciclopedismo ético, técnico y tecnológico, se encuentran ligadas a la distinción que mencionamos anteriormente entre saberes teóricos y prácticos en la educación moderna de la ilustración, su replicación en el desarrollo industrial a gran escala en la distinción entre lo intelectual y lo manual, y la apertura de posturas tecnofílicas y tecnofóbicas gracias a estas condiciones de emergencia que hacen perder el sentido profundo del enciclopedismo técnico. "Simondon considera que la etapa histórica que le tocó vivir, con el ascenso de los medios de comunicación, el nacimiento de la cibernética y la perspectiva de las nuevas tecnologías de información permite llevar adelante estas reinterpretaciones" (Rodríguez, 2016, p.12).

En el enciclopedismo tecnológico originado a mediados del siglo XX se encontrarían las condiciones necesarias para transformar los problemas en la experiencia en la cultura occidental que promueva la transformación de la idea de ser humano y de hecho técnico a través de un nuevo modelo educativo. Desde esta perspectiva deberíamos comenzar por reconocer lo humano en lo técnico, y luego incluir este reconocimiento dentro de lo social. Un tercer paso, sería establecer la relación entre lo técnico y estético.

La técnica, debe ser conocida por medio de la participación en sus esquemas de acción; la percepción estética solo puede surgir luego de esta intervención de la intuición real y de la participación no como fruto de un simple espectáculo: todo espectáculo técnico sigue siendo pueril e incompleto si no está precedido por la integración al conjunto técnico (Simondon, 2008, p.245)

Pensar nuevas dimensiones de la relación entre lo técnico y lo estético podría ser una alternativa a la identificación entre técnica y racionalidad instrumental para acercarnos a una tecno estética.

3. EDUCACIÓN Y MODULACIÓN SUBJETIVA

Desde la mirada de Aguirre (2015, p.181) el proyecto educativo de Simondon pretendía dejar atrás la distinción entre enseñanza práctica de los obreros y teórica de los burgueses con el objetivo de generar una tercera vía compartida que permita salir del estado de alienación. Este estado no se vincula con un tipo de relación directa entre ellos, sino con la separación del objeto con el cual se relacionan. Se reduce al objeto a una relación de utilidad y se lo subsume a un estado de esclavitud que no reconoce las fuerzas creativas contenidas en esos objetos y esos conjuntos técnicos. El proyecto y el método de la pedagogía de Simondon pretende liberar a los objetos técnicos de carácter utilitario y esclavizante para establecer un nuevo vínculo que permita reconocer la fuerza inventiva que ellos transportan. Siguiendo este análisis (Aguirre, 2015, p.182) se podrían distinguir tres fases implicada en la enseñanza filosófica que se orienta al estudio de los objetos técnicos⁶:

1. Comprensión de los principios y los esquemas de construcción, procurando ejecutar nuevamente ese esquema, para que cada alumno dé lugar al objeto técnico en cuestión (radar, teléfono, etc.)
2. Contemplación del objeto así construido
3. Puestas en funciones y operación de ese objeto

6 Otra caracterización de estas fases es la que realiza Pablo Rodríguez (2016, p.13):

1. La operación de construcción, por la cual se piensa la finalidad de la máquina, a fin de convertirla luego en estructura.
2. La contemplación de la máquina construida, comprensión de su mecanismo y de su organización interna, en un sentimiento estético de belleza técnica.
3. La operación de puesta en marcha de la máquina, en contacto con la materia, para perforar, soldar, medir, ensamblar, modelar.

En estas fases resuena para Aguirre el método genealógico nietzscheano en tanto y en cuanto sería posible ver la génesis de la producción y el funcionamiento del objeto técnico. "Lo que Simondon busca rescatar filosóficamente es la fuerza inventiva o de creación del objeto técnico. Lo importante es el objeto creado en general, la obra, más allá de que ésta sea técnica o estética (Aguirre, 2015, p.182). La necesidad de pensar una educación para una sociedad metaestable tendría como fin promover un aprendizaje inteligente donde la invención sea la forma primordial para la resolución de problemas. La condición metaestable supone para Simondon que cualquier resultado de individuación se sigue individuando, nunca podrá estar estabilizado ni en proceso de estabilización. Esto implica en la dimensión psíquica colectiva que la metaestabilidad depende de procesos transindividuales.

Combes (2017, pp.58-59) afirma que lo transindividual aparece como lo que unifica no el individuo y la sociedad, sino una relación interior al individuo que define su psiquismo, y una relación exterior que define lo colectivo, es una relación de relaciones. El tipo de análisis que propone Simondon adopta una actitud antisustancialista, con el fin de pensar la relación entre el psiquismo y lo colectivo sin apelar a sustancias como el alma o la sociedad. Se trata de pensar por ejemplo, la percepción como un acto de individuación operado por parte de un viviente con el fin de resolver un problema cuando entra en conflicto con su medio. Desde esta perspectiva percibir no es primordialmente captar una forma, sino el acto por el cual el sujeto inventa una forma y modifica por ello su estructura y la del objeto.

En resumen, el punto esencial del método adoptado reside en el empleo de la reflexión paradigmática, es decir de una reflexión cuyo acto reflexivo se aprehende él mismo en el transcurso de su desarrollo como análogo al objeto sometido a reflexión". (Simondon, 2018, p.28)

Simondon aboga por la adquisición de un simbolismo preciso que sea adecuado a los desarrollos vertiginosos de la sociedad de la informacional, no analógica ni simbólica, pero que se debate entre una experiencia digital-informacional y un digital-funcional o digital-utilitaria.

Algunas de las dificultades recurrentes en la posibilidad de concreción del proyecto simonondiano de una nueva cultura técnica es la dimensión política que no es abordada de manera clara. También sus posiciones optimistas respecto a las fuerzas de la humanidad abierta, necesariamente transindividual que le permitieron anticiparse a las redes de información y comunicación, pero no anticipar los efectos negativos de estos procesos (Rodríguez, Gil Congote, 2016, p.19). Según Rodríguez, uno de los caminos posibles para poder rearticular el proyecto de Simondon a la luz de las implicaciones políticas son los escritos de Deleuze en textos como por ejemplo "Posdata sobre las sociedades de control".

En este texto Deleuze mostrará cómo Foucault describió de manera precisa los centros de encierro como las fábricas donde se operaba mediante un procedimiento que implicaba concentrar, repartir en el espacio, ordenar en el tiempo, pero también una fuerza productiva compuesta en el espacio-tiempo cuyo efecto debía superar la suma de las fuerzas componentes (Deleuze, 1999, p.5). Del mismo modo, Foucault pudo ver la poca duración de este modelo, sucesor de las sociedades de soberanía, cuyos fines y funciones eran diferentes.

Las sociedades disciplinarias entraron en crisis como resultado de las nuevas fuerzas que se estaban produciendo, y que se precipitaron después de la segunda guerra mundial. Los centros de encierro se caracterizan por ser variables e independientes, implicaban un comienzo desde cero y, aunque compartían un lenguaje, su lenguaje era analógico. Por otro lado, los "controlatorios" son variantes, componen un sistema de geometría

variable cuyo lenguaje es numérico, aunque no siempre esto signifique que sea binario. Por un lado los encierros se configuran como moldes o moldeados diferentes, por otro los controles constituyen una modulación, un moldeado autodeformante en constante cambio. La efectuación de estas lógicas la encontramos por ejemplo en el problema de los salarios:

...la fábrica era un cuerpo cuyas fuerzas interiores debían alcanzar un punto de equilibrio, lo más alto posible para la producción, lo más bajo posible para los salarios; en una sociedad de control, la fábrica es sustituida por la empresa, y la empresa es un alma, es etérea. (Deleuze, 1999, p.6)

Desde esta perspectiva las formaciones sociales emergerán en la actualidad de otra manera, bajo una nueva forma de control "abierto y continuo" que no se conforman como ejemplos de desinstitucionalización, sino que operan en el marco nuevas configuraciones. Si las instituciones modernas se asentaban sobre una suerte de materialidad dura (definida a través del plano y la planificación), los nuevos escenarios serán escenarios construidos en una especie de materialidad blanda, promovidos por una suerte de moldeado autodeformante que cambia constantemente y en cada momento. Si la institución de la sociedad disciplinar se definía a través del plano, ya que estaba planificada, la sociedad de control solapará los planos y las disposiciones geométricas en una trama topológica. La materialidad dura permitía que la institución instaure relaciones espesas, repetitivas y bien definidas, en cambio las instauradas en la sociedad de control serán variables y flotantes. Si en los modelos institucionales tradicionales la constitución de individuos era una dimensión conflictiva, situada entre los sistemas de dominación y el ejercicio de la libertad, en los nuevos modelos de control el problema se resitúa en el ámbito de la movilidad y la conectividad. "Deleuze utiliza los términos simondonianos de modulación, que se opone al moldeado como operación técnica, y de metaestabilidad, la estabilidad vinculada

con las energías potenciales y por lo tanto no estable" (Rodríguez 2016, p.19). Desde esta perspectiva lo interesante en el planteo de Deleuze a la hora de profundizar algunos conceptos del pensamiento de Simondon es la asociación que realiza entre esta transformación y un cambio en los sistemas de formación implicados en la educación y en los modos de producción ya no de las cosas, sino también de los sujetos.

4. CONSIDERACIONES FINALES

A partir de la articulación del pensamiento crítico de Deleuze y el optimismo moderado de Simondon en relación con las tecnologías, la posibilidad de promover una nueva cultura técnica precisa ser repensado a la luz de las transformaciones en el campo educativo. Siguiendo esta línea de análisis, varios de estos cambios se deben a que las nuevas pedagogías toman, por ejemplo, la participación del educando como componente fundamental del proceso educativo, dejando de lado los modos verticales y jerarquizados de la educación. Por otro lado, también se está abandonando la concepción de un sistema de formación único en favor de múltiples sistemas sobre la base de que son los intereses de los individuos los que determinan el espacio de una formación. Y otro factor importante, es que nuevas tecnologías han adquirido un papel preponderante en la educación actual, mediando en los procesos formativos como eje central de la producción de conocimientos.

En un contexto donde se comienza a hablar de una sociedad de metadatos⁷ que complejiza el diagnóstico deleuzeano, se vuelve crucial entender la importancia de la relación microfísica entre control y subjetivación de los algoritmos y los metadatos, más que de la tensión entre el ser humano y la técnica. Por ello resulta importante resituar el proyecto simonondiano de una nueva cultura técnica con el fin de recuperar el espíritu enciclopédico que como afirma Rodríguez (2016, p.19) sea capaz

7 Modo en la que el investigador italiano Matteo Pasquinelli (2014) intenta describir un desplazamiento de la sociedad de control descrita por Deleuze a un modelo descriptivo más adecuado a la sociedad actual.

de hacer consciente y desarrollar “un pensamiento sobre los modos de administrar las cosas en relación con los modos de gobernar a los sujetos.”

El punto de partida del proyecto educativo de Simondon toma el ser técnico como un símbolo, la mitad de un todo que espera su complemento que es el hombre. Este esquema de acción conduce al pedagogo a acordar esa espera, acercándose simbólicamente al medio técnico, el trabajo y la invención contenidas en el objeto (Aguirre, 2015, p.186). Tal pretensión implica lograr que el utilizador pase a tomar el lugar del constructor, lo cual precisa que coincida con el esquematismo inscripto en el ser técnico, ser capaz de comprenderlo, pensarlo y amarlo, como si fuera el propio constructor. Desde nuestra perspectiva el problema para llevar adelante el proyecto educativo simondoniano en los tiempos de la *sociedad de los metadatos* se encuentra en los procesos de mediación tecnológica. Estos procesos han transformado en las primeras décadas del siglo XXI las formas de administración de la vida sensible en los diversos modos de existencia medial.

La vida sensible podría definirse como una facultad que los seres vivos poseen para relacionarse con las imágenes. Estas imágenes refieren a todas las formas de lo sensible exteriorizadas como cosas en cuanto fenómenos. Los fenómenos se presentan a nuestros órganos perceptivos como mundo sensible y experimentable, es decir, como imagen. Emanuele Coccia define nuestra relación con lo sensible como poética, es decir, una relación mediada por un hacer, una técnica. *“La relazione col sensibile che noi stessi siamo, col fantasma che incarniamo è sempre poetica, mediata da un fare, e da una tecnica individuali e collettive”* (Coccia, 2011, p.18).

Es en el comercio invisible de las imágenes producto de una participación en los esquemas de acción donde una estructura reticular logra conectar diversos modos de existencia, capaces de exceder la comprensión de lo

humano, y conformar aquello que concebimos como los múltiples modos de expresión de la vida y de lo técnico. Sin embargo, en la actualidad la administración técnico-artificial de la vida sensible en la sociedad de los metadatos por parte de algoritmos opera sobre estos modos existencia, generando extensas cadenas mediáticas de visibilidad con fines económicos, políticos y sociales.

Dichas formas de administración afectan nuestra relación con las imágenes, provocando una experiencia de unidad simbólica superficial y efímera, bajo la experiencia de la conectividad. Autores como Ted Striphas (Rodríguez, 2018, p.19) utilizan la expresión "cultura algorítmica" para referirse al modo en que los seres humanos han estado delegando el trabajo de la cultura a procesos computacionales, transformando la categoría de cultura. "En su visión, los algoritmos hacen creer en la existencia de una transparencia que permite el acceso a todo cuando en realidad personaliza a través de medidas estadísticas que no tienen nada de personales. Crean en los sujetos la ilusión de una singularidad que es efecto de la estadística, y esta, a su vez, efecto de un procesamiento de información" (Rodríguez, 2018, p.19). Consideramos que explorar las nuevas lógicas en los regímenes psico-económicos contemporáneos constituya un primer paso que nos permita no reducir la vida sensible a un conjunto de predeterminaciones sustanciales o estructurales, circunscriptas al plano de la conciencia, o a una referencia objetiva. Recuperar la consideración del espacio medial como comercio invisible de lo sensible, podría ser la principal tarea de la filosofía, y el primer paso para una nueva cultura técnica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, G. (2015). "Simondon como educador. Una lectura transductiva en clave latinoamericana", en Blanco, J., D. Parente, P. Rodríguez y A. Vaccari (eds.), *Amar a las máquinas. Cultura y técnica en Gilbert Simondon*. Buenos Aires: Prometeo.
- Coccia, E. (2011). *La vita sensibili*, Il mulino, Bologna

- Combes, M. (2017). *Simondon. Una filosofía de lo transindividual*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.
- Deleuze, G. (1999). *Post-scriptum sobre las sociedades de control*. Valencia: Pretextos.
- Rodríguez, P. (2018). Gubernamentalidad algorítmica. Sobre las formas de subjetivación en la sociedad de los metadatos. *Revista Barda*, 4(6).
- Rodríguez, P. (2016). Enciclopedismo, tecnología y educación: El nuevo estadio de la cultura según Gilbert Simondon. *Revista Q*, 10(20).
- Rodríguez, P. (2015). Amar a los aparatos. Gilbert Simondon y una nueva cultura técnica. *Tecnología & Sociedad*, 4, 37-55.
- Simondon, G. (2008). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Simondon, G. (2018). *Sobre la filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.
- Simondon, G. (2017). *Sobre la técnica*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.

Cómo citar el capítulo (APA): Feruglio Ortiz, H.A., y Peralta, R.G. (2020). Filosofía y cultura técnica. Notas sobre el proyecto educativo de Gilbert Simondon. En J.D. Hernández Albarracín. (Ed.), *Entornos educativos y filosofía de la formación. Sobrevuelos, incertidumbres y aportes para una nueva racionalidad pedagógica*. (pp.101-118). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Cómo citar el capítulo (VANCOUVER): Feruglio Ortiz HA, Peralta RG. Filosofía y cultura técnica. Notas sobre el proyecto educativo de Gilbert Simondon. En: Hernández Albarracín JD, Editores. *Entornos educativos y filosofía de la formación. Sobrevuelos, incertidumbres y aportes para una nueva racionalidad pedagógica*. Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar; 2020. p. 101

SECCIÓN II:

**Experiencias
pedagógicas y
aperturas evaluativas:**
senderos para la
investigación educativa



Formación ciudadana mediada por el cine de superhéroes

Citizen training mediated by the film of superheroes

Sandra Bonnie Florez - Carlos Muñoz

RESUMEN

El presente texto realiza un acercamiento a una posible comprensión del cine de superhéroes como herramienta de enseñanza de la ética y la ciudadanía; Específicamente se utilizan dilemas éticos como un punto de conexión adecuado para la representación de conceptos claves como la justicia, la moralidad, la delincuencia, el heroísmo, la política, entre otros. Se tendrá en cuenta que las herramientas pedagógicas (Picardo, Balmore & Escobar Baños (2004)) nos permiten estructurar un orden lógico y coherente para cumplir con objetivos educacionales y en este marco se expondrá una experiencia llevada a cabo por la Universidad Simón Bolívar en la electiva de 'héroes y superhéroes'

Palabras clave: enseñanza, dilemas morales, superhéroes, ética.

ABSTRACT

This text makes an approach to a possible comprehension of superhero cinema as a teaching tool for ethics and citizenship; Specifically, ethical dilemmas are used as an appropriate connection point for the representation of key concepts such as justice, morality, crime, heroism, politics, among others. It will be taken into account that the pedagogical tools (Picardo, Balmore & Escobar Baños (2004)) allow us to structure a logical and coherent order to meet educational objectives and in this *framework* an experience carried out by the Simón Bolívar University will be presented in the elective of 'heroes and superheroes'

Keywords: teaching, moral dilemmas, superheroes, ethics.

el hombre es el único ser que se interesa por las imágenes en sí mismas. Los animales se interesan, pero solo cuando éstas los engañan; cuando el animal se da cuenta de que se trata de una imagen se desinteresa por completo. Por el contrario, el hombre es el animal que se siente atraído por las imágenes una vez que sabe que lo son. Por eso se interesa por la pintura y va al cine. Una definición del hombre desde nuestro punto de vista específico podría ser que el hombre es el animal que va al cine

Giorgio Agamben

En *Cien años de Soledad* cuando el cine llega por primera vez a Macondo la gente destroza la silletería del teatro al darse cuenta que habían llorado por el protagonista que había muerto y había sido sepultado, sin embargo, en la película siguiente aparecía vivo y convertido en árabe sin explicación alguna, "como si nada". "Los de Macondo se sintieron estafados «de modo que optaron por no volver al cine, considerando que ya tenían bastante con sus propias penas para llorar por fingidas desventuras de seres imaginarios»" (García Márquez, 2010, p.257).

El cine hace, por medio de su juego narrativo, que el espectador pueda estimular su imaginación de una forma activa para crear las condiciones y valorar de una u otra manera la historia basado en los sentimientos o emociones que lo constituyen como persona. Pese a que podemos entrar a salas de cines convencidos de que las imágenes que iremos a ver no son reales –a menos que seamos de Macondo– es inevitable ante una buena película no generar un vínculo de afectación real frente a lo visto e intentar dar un juicio a partir de nuestra particularidad a la situación presentada, el espectador se involucra en relaciones "parasociales" (Horton & Wohl, 1956) que proporcionan un escenario del que hace parte la quimera y las condiciones pragmáticas del espectador, en una composición que le permite generar emoción a partir de la fantasía.

Lo audiovisual en el cine es una forma de imaginarse algo imposible como posible, a través de los “millones de elementos diferentes que en su conjunto, forman una narración con posibilidad de múltiples y variados comentarios y reflexiones” (Martínez & Sánchez, 2003, p.46), es así como el cine tiene lugar en una zona de indiferenciación y podemos entender por qué trabajar con imágenes puede tener una importancia histórica y hasta mesiánica; Es una forma de proyectar el poder y la posibilidad hacia aquello que en principio es imposible en el pasado (Hernández, Ramírez, Álvarez y Garavito, 2019); de allí que el cine sea lo contrario de los medios de comunicación, lo que siempre encontramos en los medios son los hechos, lo que ha sido sin su posibilidad, es decir, sin su poder: nos dan un hecho ante el cual no tenemos ninguna injerencia o poder sobre lo acontecido en el pasado. Los medios ayudan quizá a un ciudadano indignado, pero sin poder para transformar lo real en posible o viceversa; justamente es esa la función de las telenoticias; Es una mala forma de la memoria, aquella que reproduce un cierto sentido de resentimiento (Agambem, 1998).

De la misma forma, los vínculos emocionales que trae consigo la experiencia de ver cine tienen un potencial enorme para basar una vivencia pedagógica de enseñanza de la ética –importante para formar en competencias ciudadanas–, en la que se espera la participación activa del ciudadano en la comunidad a la cual pertenece, a partir del conocimiento de su entorno social y político (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Pues empatizamos y sentimos la necesidad de emitir juicios sobre la situación presentada en el entorno más próximo. Al analizar un filme un estudiante puede ver representadas “las complejidades de la vida moral, pudiendo desarrollar su coherencia y consistencia a la hora de discutir principios éticos” (Del Moral, 1997, p.150), ya que el cine, lejos de ser apéndice de la enseñanza, puede convertirse en el centro de una experiencia pedagógica que quiera formar juicios éticos en el profesional de hoy en día, al tener múltiples formas de analizarse e interpretarse, puede

perfectamente discurrir como un elemento más de entretenimiento o, se puede asumir como un elemento central de la enseñanza, depende de la orientación del que dirige la práctica pedagógica procurando que giren,

entorno de las situaciones éticas y políticas de la enseñanza, buscando interpretaciones críticas entre la relación dominación – poder de la práctica pedagógica y por supuesto de las reflexiones inmersas al campo de las didácticas socio-críticas que rodean este proceso (Flórez, 2018, p.18).

Ahora bien, dejando en claro el potencial pedagógico del cine, el cine de superhéroes está aún más inclinado al espectáculo y por ende termina siendo mucho más popular; los efectos especiales hacen su aparición protagónica en el plano de una historia aparentemente sencilla que hace sea de fácil interpretación y gusto al espectador. La fácil asimilación hace que un público mucho mayor pueda tener como referencia este género de cine más que otros aparentemente con mayor elaboración y complejidad. Ante esta popularidad el aprovechamiento para generar una conexión en temas de ética, filosofía y ciudadanía resultan relevantes para la formación integral del estudiante y genera un sin número de interrogantes, por ejemplo, a través del texto los superhéroes y la filosofía,

¿Es cierto que Superman siempre antepone la necesidad ajena a la propia? ¿Acaso el altruismo del Hombre de Acero no es en realidad una forma velada de egoísmo? ¿Por qué Batman no mata a Joker? ¿Cómo ponderaría Aristóteles la relación desigual entre ese Batman, superior, y Robin, el súbdito inferior y alienado? ¿Y cómo explicaría Kierkegaard la virtuosa educación que Charles Xavier procura a sus pupilos, los X-Men? ¿No podríamos relacionar las razones del ser moral postuladas por Platón con las elecciones vitales de Peter Parker, antes y después de la muerte de tío Ben? ¿Es Daredevil en realidad un hombre de fe,

y la historia de su origen un relato neoclásico? (Morris y Morris, 2010).

Estos cuestionamientos reflejan dilemas morales y extrapolación a la situación de las sociedades actuales, que pueden ser el inicio de una reflexión a nivel ético y filosófico, se basan en unos elementos del mundo de los superhéroes que desde hace mucho tiempo forman parte de una cultura pop que “genera estereotipos y lugares comunes indispensables en una escala de valores” (Del Moral, 1997) y tienen una aceptación o conocimiento a nivel casi global “son muy pocos los personajes de ficción que, a lo largo de la historia, han obtenido un reconocimiento internacional ni remotamente similar al de Superman o Batman” (Morris y Morris, 2010, p.12). Por lo anterior, el cine de superhéroes al estar en el imaginario popular, incluso desde la generación de los comics, crea un elemento adicional de aceptación y empatía al momento de querer utilizarla como herramienta pedagógica, pueden ahorrar tiempo en una contextualización¹.

El cine de superhéroes aunque son de fácil aceptación no escapa a la multiplicidad de opiniones y posturas éticas, la posibilidad de observar diferentes interpretaciones, incluso disimiles entre sí², pues se entiende según Vigotsky, la obra de arte sí tiene una percepción activa en el espectador al producir efectos psicológicos y sociales (Vigotsky, 1972), por ello el cine como obra de arte es potencial generador de un cambio,

- 1 La contextualización se ve bien tratada desde que podemos hacer similitudes con la realidad, incluso si tratamos al cine como una máquina de sueños (Morin, 1972), sabemos que los sueños se basan en parte de experiencias reales. “Como en los sueños, también en los relatos cinematográficos se da un proceso de simbolización y la búsqueda de significación oculta tras las historias que se muestran. La atribución de significado no se produce mediante el razonamiento o la argumentación, sino que se da una transferencia emotiva y una asociación de conductas vinculadas al concepto de empatía, de manera que transforman ciertos aspectos en elementos de su propia identidad. De esta manera, cuando se premia narrativamente a un personaje, a una acción o a una situación, se los está premiando desde los puntos de vista ideológico y ético. Cuando se los castiga narrativamente, se está haciendo desde la perspectiva ideológica y ética” (Carmelo, 2018, p. 544).
- 2 Coincide directamente en uno de los elementos evaluados por el Estado colombiano en el desarrollo de las competencias ciudadanas, el multiperspectivismo “Se refiere a la capacidad del estudiante de analizar una problemática social desde diferentes perspectivas” (Ministerio de Educación, 2017, p.43). Además “es una habilidad básica que todo el mundo necesita para desarrollar y afinar sus percepciones de la realidad” (Del Moral, 1997, p.150).

las repercusiones de los superhéroes en nuestra cultura poseen influencia y generación de emoción.

La influencia de los superhéroes sobre la imaginación colectiva se basa en la encarnación de nuestras esperanzas, sueños, y deseos. Metáforas de nuestra realidad social y política, también han llegado a ser nuestros referentes en términos de sexualidad y de culto al cuerpo, siendo representativos del cuerpo humano de forma hiperbólica (Alonso Calero y García, p.1).

Son las historias de los superhéroes las que han forjado inquietud social y política a través de la historia, y que contribuyen a la formación de la conciencia moral a partir de reflexiones éticas sobre los dilemas que se presentan, de allí que sean "las novelas y las películas de cine las más apropiadas para estimular la cara emotiva de los alumnos que las lecturas de éticas filosóficas o teológicas" (Mauri, 2018, p.30).

1. LA HISTORIA, LOS SUPERHÉROES Y SUS DILEMAS MORALES

Las diferentes culturas transmiten leyendas e historias que las identifican, en estas surgen entes que guían a la humanidad en situaciones de oscurantismo y que puede observarse a través de los estudios mitológicos. En un breve repaso sobre la aparición de los superhéroes se puede observar que cada uno de ellos responde a unas necesidades sociales, morales y éticas de épocas convulsas e insuficiencias apremiantes; es así, como toma fuerza en 1938 en Estados Unidos el surgimiento de Superman en un contexto de depresión económica y social, surge entonces este héroe del pueblo, y con él una serie de superhéroes que reflejan valores humanos de una época y referentes de comportamiento, por ejemplo,

Mientras que Superman mantenía intactos los valores, Batman se decantaba por acabar con el crimen y la mafia. A diferencia

de Superman, el hombre murciélago era un reflejo de la lucha contra la criminalidad en las grandes ciudades por parte de un hombre que entrenaba cuerpo y mente para no morir en el intento ya que este no es inmortal (Ruiz Molina, 2017).

Vale mencionar el paralelismo entre los fenómenos sociales desplegados en Estados Unidos y el surgimiento o resurgimiento de superhéroes que encarnaban una respuesta a las problemáticas de dichos fenómenos, cabe referirse, al movimiento por los derechos civiles y sus dos actores representativos y antagónicos en la forma de lucha por estos derechos Luther King cuya representación se asemeja al profesor Charles Xavier y Malcolm X se asemeja a Magneto del comic X-men; así mismo, se observa tres superhéroes afro cuya aparición representó la necesidad de inclusión y reconocimiento de la comunidad afroamericana muy extendida y que representaba un gran número en Estados Unidos y aún sin igualdad de derechos en relación a los demás, personajes como el compañero del Capitán América Falcon, la Pantera Negra y el primer superhéroe de étnia afro: "all negro" considerado como el primer comic escrito y producido por afros pero que reflejan la desigualdad existente en la época.

El reflejo de la problemática de las armas y el dilema moral al que se enfrenta Ironman con su crisis de conciencia frente a su lucrativo negocio y la renuncia a ello por altruismo; las discusiones de género, la participación de las mujeres en la guerra y surgimiento de la mujer maravilla en la IIGM para luego ser transformada en un ícono de sumisión y revivida años después gracias a movimientos feministas que participaron en el resurgimiento de wonder woman en el cine como una mujer empoderada y fuerte.

Los prejuicios sociales, la discriminación hacia el vulnerable y diferente encarnan la realidad cultural de la sociedad y los superhéroes tratan de romper esas barreras, ejemplo de ello son los cuatro fantásticos cuyo

integrante se consideró un monstruo rompe los estereotipos de belleza y aceptación, el increíble y verde Hulk sumergido en la bipolaridad y el resentimiento hacia sí mismo, la Ms. Marvel Kamala Khan cuya aparición podría derivarse a una excelente estrategia para disminuir los sentimientos de odio o miedo hacia la población musulmana, sentimientos que se exacerbaban con el ataque de las torres gemelas; igualmente la creación de los superhéroes de alguna manera ha procurado dar un espacio en el mundo, un debido reconocimiento y un llamado a la diversidad a través de personajes como Peter Parker un joven de instituto que no representa liderazgo, los X-Men representan la problemática siempre persistente en el mundo que presentan las minorías que son excluidas y sobre quienes pesan prejuicios y vulneración.

Se aprecia entonces la enorme utilidad como estrategia pedagógica la reflexión de las problemáticas sociales a partir del cine de los superhéroes.

2. DILEMAS MORALES Y EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Es así, como este elemento "superhéroe" con sus particularidades es reflexionado no solo desde el comic sino desde las ventajas de la era digital que permitió su expansión y la conexión entre individuos que se unen en comunidades para reflexionar sobre estos íconos, es a partir de allí que se establece la estrategia pedagógica, ya que "el cine es cultura popular; arte y espectáculo. Las tramas y los temas del cine pueden y deben ser llevados a las aulas como elemento reflexivo y, por ende, orientador de comportamientos" (Martínez y Sánchez Almería, p.45).

De tal forma que el Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar decide ampliar su oferta de electivas, incluyendo la electiva de "Héroes y Superhéroes" con el fin de fortalecer las competencias ciudadanas, el juicio ético y la ciudadanía global a través de las reflexiones éticas y sociales en torno a la mujer, la justicia, la política, la economía, la historia y la ciudadanía partiendo de las películas

de los superhéroes. A continuación la pieza publicitaria de la electiva y un pequeño esbozo de lo trabajado en una de las actividades que se realizó desde la electiva.

‘Héroes y Superhéroes’
Electiva de Filosofía y Humanidades
Periodo 2019-II



Curso orientado por el Profesor Carlos Andrés Muñoz López
Departamento de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas
Universidad Simón Bolívar

Temas
Fundamentos de la cultura de los héroes y superhéroes ° ¿Qué es un héroe, un superhéroe y un villano? ° Antecedentes históricos ° Los clásicos de los cómics ° Las parodias y antipodas ° El boom de los filmes: DC Vs. Marvel ° Su influencia social, cultural y política ° La cuestión de género ° El racismo ° Los dilemas éticos y bioéticos ° La importancia del villano ° La psicodelia ° ¿Una sociedad sin héroes ni superhéroes?: el futuro del cine

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
VENEZUELA - COCUIA - COLOMBIA | VENEZUELA MEDIO OCCIDENTAL



Figura 1. Participantes del evento del estreno de la película El Joker.

Un ejemplo del análisis exhaustivo en dicho contexto fue sobre la película *Joker*, meses antes del estreno a partir de tráiler oficiales³, se comenzó a debatir sobre los aspectos del personaje y su contexto, la historia arrojaba un excelente material para ser abordado desde temas ya tratados, lo que permitió crear una actividad extracurricular con el grupo de estudiantes.

Dicha actividad consistió en realizar un evento para la semana del estreno de la película "the joker" en un centro comercial de la ciudad donde se proyectaría la película, el objetivo era generar conciencia en los asistentes sobre reflexiones éticas y la importancia de la participación ciudadana en las problemáticas sociales. Tal como un comic los estudiantes representaban ese paralelismo de una ciudad que encarna una serie de problemáticas y un grupo de estudiantes propositivos en un espacio aparentemente apolítico y egocéntrico como lo es un centro comercial. Los mensajes utilizados fueron un símbolo de los temas más inquietantes,



3 El filme contó con dos tráiler de carácter oficial, uno estrenado el 03 de abril y el otro el 28 de agosto (véase respectivamente en las siguientes direcciones <https://www.youtube.com/watch?v=t433PEQGErc>; <https://www.youtube.com/watch?v=zAGVQLHvwOY>)

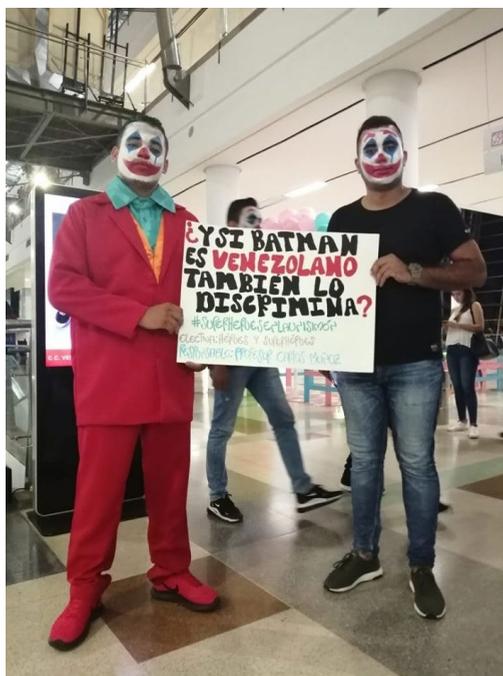
“Al menos el Joker no vendería su voto por un contrato o por un tamal”: En la fecha los ciudadanos estaban llamados a sufragar para elección de autoridades locales, lo que facilitó que el mensaje fuese explícito en torno a la reflexión sobre la importancia de ejercer derechos políticos con ética y debida responsabilidad, en un país donde las elecciones son sinónimo de corrupción y es frecuente que el voto no se ejerza a conciencia sino que esté mediado por un contrato de carácter estatal u otro beneficio personal⁴. Por otra parte, en un análisis de los superhéroes, se aprecia que incluso un villano como el Joker no vendería su voto calladamente, pues el personaje votaría por convicción o quemaría las urnas; Los dilemas morales permiten una disyuntiva entre dos opciones que son posibles, incluso beneficiosas para quien debe tomar la decisión, dilema al que se enfrentan las personas, entre su deber como ciudadanos y un beneficio particular que le deriva ceder su voto por esta causa; observemos cómo el personaje de Spider-Man se debate en un mundo moral de acciones buenas o malas y decisiones correctas e incorrectas.

Resulta curioso que los inicios de Spider-Man la película muestra una escena en la que fue motivado a obtener beneficios personales como participar en una lucha que gana rápidamente, pero el organizador no le paga el íntegro del premio aduciendo que ganó rápidamente, pese a que Peter le ruega que necesita el dinero, el organizador réplica “sus problemas no son mis problemas”, momentos después un ladrón ataca al organizador, lo roba y pasa por el frente de Peter quien le abre paso para que continúe con su escape, el organizador le reclama y le contesta: “sus problemas no son mis problemas”; cede a la vendetta al igual que Batman; este pequeño relato que es reflejado de la película muestra

4 En Colombia el tamal es un alimento típico de la región que en el imaginario popular y en contextos políticos es sinónimo de compra de votos.

sin duda el nihilismo, la apatía y el desinterés de la población frente al otro pese al sin número de derechos y libertades que el individuo tiene y que le otorga con algo de facilidad de participar en cambios sociales (Hernández y Navarro, 2018), pese a que “los seres humanos, por lo general, parecemos tener una tendencia a creer que las razones más poderosas o preponderantes siempre apoyan hacer lo que la moral nos requiere” (Morris y Morris, 2010, p.298).

Pues bien, la moral como construcción social es modificable y requiere que el individuo apele a la ética realizando juicios éticos permitiendo la formación y reestructuración de su conciencia moral. En el caso de Spiderman “si no cumples con tu deber moral, habrá consecuencias negativas que te afectarán, directa o indirectamente” (Morris y Morris, 2010, p.300) sin embargo, observamos también que “parece haber casos en los que, si uno cumple con su deber moral, las consecuencias en la propia vida serán más negativas que positivas, considerándolo todo” (Morris y Morris, 2010, pp.301-302), esta es la disyuntiva en la que se encuentran los ciudadanos en medio de una aparente corrupción que ha logrado permear la sociedad; pero que ocurre “¿si tuviéramos razones más poderosas para hacer lo incorrecto, lo moralmente malo?” (Morris y Morris, 2010, p.303) ¿por qué el estudiante debe ser un buen ciudadano? Precisamente la ciudadanía conlleva unas responsabilidades que deben ser asumidas en beneficio social; porque se construye en grupo. Spider-Man renuncia a su egoísmo tan propio de la modernidad para contribuir solidariamente a la construcción de una mejor sociedad.



¿Y si Superman fuese venezolano también lo **discriminaría**? Superman es un inmigrante de otro planeta que se integra a los valores propios del grupo social donde se asienta y que además es aceptado; el contexto social de la historieta concierne con los flujos migratorios más grandes en Norteamérica, podría considerarse como una campaña de asimilación e integración cultural de los inmigrantes al país de acogida; estos fenómenos migratorios han sido una constante en la historia de la humanidad producto de diferentes causas, ya sea por guerras, violencias estructurales u otras causas, es un fenómeno que se percibía con mayor persistencia de África a Europa y Estados Unidos, aún la tendencia es latente pero Colombia experimenta por primera vez la crisis migratoria más grande de su historia convirtiéndolo en un país de acogida para los millones de venezolanos⁵

5 Tan solo en el primer semestre en Colombia más de 800 000 personas migraron de Venezuela. (Fedesarrollo, 2018)

que producto de la crisis económica y social en los últimos años⁶ se ven en la necesidad de huir de sus territorios.

La situación de penuria para el inmigrante no cesa con la huida (Mezadra, 2005), con la llegada se enfrenta en muchos casos a la discriminación y exclusión de los pobladores naturales quienes se sienten amenazados por los diferentes "paradigmas de la inmigración" (Pérez, 2009) que se han tejido; y aunque zonas de Norte de Santander sean tomadas como transitorias por el flujo migratorio, constituyen el primer proceso de integración y reformulación del tejido social, caracterizado en principio por prejuicios, desconfianzas, imaginarios negativos, eurocentrismos, resentimientos, entre otros, que contribuyen a la fragmentación de grupos sociales y a la exclusión socioterritorial, pese a las dinámicas pendulares; esta interacción social implica nuevos desafíos para la formulación de una cultura de paz que genere nuevas identidades colectivas diferentes a las existentes, porque el escenario actual responde a un ambiente artificial multicultural creado por una política momentánea en el proceso de readaptación que genera formas de transmisión cultural en un ambiente tenso; este tema ha sido especialmente abordado por los estudiantes como parte de las competencias ciudadanas y ciudadanía global, entender la interculturalidad.

Curiosamente no se espera ver un poder como el de Superman en un inmigrante pero es una excelente analogía para entender y reflexionar sobre la aporofobia (Cortina, 2018) y las ventajas económicas que el capital humano representa para el país de acogida, situaciones que requieren de políticas públicas bien estructuradas para lograr verdaderos procesos interculturales.

6 «La migración venezolana no se ha distribuido de manera homogénea en el país, sino que se ha concentrado en seis ciudades: Bogotá (15,6 %), Barranquilla (8,6 %), Cúcuta (6,1 %), Medellín (4,1 %), Cartagena (3,8 %) y Cali (2,6 %)» (Fedesarrollo, 2018, p.4)



¿Por qué hay más superhéroes que **superheroínas**? La igualdad de género es uno de los temas que siempre se ha mantenido en la agenda social casi que en todas sociedades; el surgimiento de movimientos feministas, la adaptación normativa y prevalencia del cuidado de la mujer; son un ejemplo de la búsqueda por la igualdad de condiciones de la mujer en sociedades en las cuales son o han sido excluidas, se han logrado avances que resultan insuficientes frente a las necesidades, se ha llegado incluso a pasar límites de tendencias. Este es uno de los temas reflexionados en la electiva, y ante los cuestionamientos se pudo observar que esta propensión de exclusión se percibieron en los comics de superhéroes, "¿por qué las mujeres siempre eran las rescatadas en las historias de superhéroes?" Y en ese mismo sentido también preguntaba "¿por qué hay más superhéroes que superheroínas?" Responder estas preguntas nos avoca a cuestionamientos sobre los roles de género. La mujer maravilla creada posiblemente para potenciar la fuerza de la

mujer en la segunda guerra mundial como un apoyo vital de mano de obra en fábricas mientras los hombres estaban en la guerra y dotada de súper poderes, la mujer maravilla es el ejemplo perfecto de la acomodación del rol de la mujer en los diferentes escenarios culturales creados por sociedades patriarcales; cabe mencionar ms marvel la superhéroe musulmana de la que se hizo mención anteriormente.



¡Alimenta un perro callejero, para él serás **Batman!** El actuar con "alteridad" (Lévinas, 1977), conlleva a considerar al otro como un yo, el otro que resulta vulnerable, el otro que requiere de solidaridad. En los últimos años se menciona con mayor ruido la importancia de preservar el medioambiente y las especies que lo habitan, uno de estos casos son los animales no humanos, en especial los domésticos como perros y gatos tan presentes e importantes en el núcleo de las familias de la actualidad, llamadas ahora familias multiespecies, estos animales debido a su domesticación requieren del cuidado humano, considerándose una responsabilidad moral y de justicia. Todo gran poder conlleva una gran

responsabilidad dijo el Tío Bem a Peter Parker, la ciudadanía conlleva una responsabilidad frente al otro, frente al entorno, frente a la participación.



¿Podría ser el Joker un buen **Alcalde**? El cine puede ofrecer a tal punto que la realidad y los ideales políticos pueden verse reflejados (Loscertales, 1999). El Joker es un referente de ciudad Gótica que coloca en jaque la moral de la sociedad, pensarlo dentro de institucionalidad hace reflexionar el valor que podría tener en la dirección de una ciudad con respecto a los actuales mandatarios. Ver cine para en la ficción poder verse reflejado hace que podría una ciudad como Cúcuta tener similitudes políticas y sociales como Gótica. Los grandes movimientos sociales de los años 60 por ejemplo permitieron transformaciones sociales y en su momento fueron considerados como conductas desviadas, aquellas que van en contra de una moral establecida, que la moral en un momento histórico establezca unas guías de comportamiento no implica que esté bien, ella requiere de la debida reflexión del ciudadano plantearse qué tan efectiva

es esa directiva moral en la construcción de mejores condiciones de vida para el grupo social.

Este es el ejemplo de una de las diferentes actividades que se han realizado en el marco de la electiva de héroes y superhéroes como una apuesta para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas y el juicio ético en los estudiantes, a la par se realizaron otras actividades curriculares y extracurriculares como conversatorios, foros, entre otros, que desarrollaban el tema de las películas de los superhéroes analizadas desde las problemáticas regionales.

3. CONCLUSIONES

Más allá de un comic fantasioso, que representa un superhéroe que todo lo puede, que representa lo imposible, estos han logrado abordar y tener gran influencia en las problemáticas sociales a través de los años, constituyen entonces una excelente herramienta pedagógica para el abordaje de dilemas morales y la formación de una conciencia moral y ciudadana en los estudiantes. El abordaje del cine de superhéroes reflexionado, interpretado y extrapolado desde las problemáticas y fenómenos sociales regionales constituye una excelente práctica pedagógica que fomenta el interés en el estudiante dinamizando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agambem, G. (1998). Repetición y Detención: Sobre el cine de Guy Debord. *Imagen y Memoria*, 65-76.
- Alonso Calero, J. M., y García, C. (2011). *Bajo la piel del superhéroe, fusión entre su identidad y su imagen*. Facultad de Bellas Artes.
- Carmelo Pérez, L. M. (2018). Educación emocional y transmisión de valores éticos. Enseñanza de la ética profesional en la Universidad de Extremadura. *Razón y Palabra*, 536-569.
- Cortina, A. (2018). *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Edit. Paidós.
- Del Moral, A. M. (1997). Aproximación al análisis de películas en las aulas de Ética. *Propuestas*, 149-152.

- Fedesarrollo. (2018). *Informe mensual del mercado laboral: Migración venezolana a Colombia (octubre)*. Bogotá: Acrip.
- Flórez & et, (2018) Henry A. Giroux y sus aportes a la modelización del currículo crítico: cuestiones y reflexiones. *Venezuela Espacios*. v. 39 fasc. N/A pp.4-18.
- García Márquez, G. (2010). *Cien años de soledad*. RAE.
- Horton D. & Wohl R. (1956). Mass communication and parasocial interaction: observations on intimacy at a distance. *psychiatry* 19: 215- 229.
- Hernández, J-D., Ramírez, M., Álvarez, C. y Garavito, J. (2019). Entornos de desterritorialización y contrahegemonía: una mirada existencial a la Pedagogía de los encuentros desde la imagen-cine. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(87), 53-64.
- Hernández Albarracín, J. D., Díaz, N., Ricardo, L., Álvarez González, C. F., Tinoco Guerra, A. E., Montañez Albarracín, J. M., . . . Davet Patiño, D. (2018). *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar*. J. D. Hernández Albarracín, & M. L. Peñaranda Gómez (Edit.). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Loscertales. (1999). Una propuesta de estudiar los valores de la profesión. Estereotipos y valores en el cine. *Comunicar*, 37-45.
- Martínez, E., y Sánchez Almería, S. (2003). El valor del cine para aprender y enseñar. *Comunicar*.
- Mauri, M. (2018). La enseñanza universitaria de la ética. Universidad de Barcelona. Obtenido de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/113790/1/LA%20ENSE%20C3%91ANZA%20UNIVERSITARIA%20DE%20LA%20C3%89TICA.pdf>
- Mezzadra, S. (2005). *Derecho de fuga: migraciones, ciudadanía y globalización*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Ministerio de Educación. (2017). *Guía de orientación: Saber pro. Módulos de competencias genéricas*. Obtenido de <https://www.uninorte.edu.co/documents/1489987/0/Guia+de+orientacion+-+modulos-de-competencias-genericas-saber-pro-2017.pdf.pdf/e4da6442-d8b1-4163-a97a-9db8948bfee5>
- Morin, E. (1972). *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona: Seix Barral.
- Morris, T., y Morris, M. (2010). *Los superhéroes y la filosofía*. (C. Belza, & G. García, Trads.) Barcelona: Blackie Books.
- Napolitano, N. (2008). *Como usar o cinema na sala de aula*. Sao Paulo: Contexto.
- Nishitani, E. Y.
- Pérez de la Fuente, O. (2009). Inclusión, redistribución y reconocimiento: algunas paradojas sobre los inmigrantes. En A. Marcos del Cano, *inmigración*,

multiculturalismo y derechos humanos (pp.256-287). Valencia: Tirant to Blanch.

Ruiz Molina, D. (2017). *El cine de superhéroes en la última década y su influencia social. Comparativa con la influencia de los cómics en la sociedad del siglo XX*. España: Trabajo de grado de la Universidad de La Laguna.

Vargas Álvarez, A. C. (2017). Superhéroes: una perspectiva estética sobre la fuerza de los personajes. *Tesis de Maestría en Estética*. Medellín, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Vigotsky, L. S. (1972). *Psicología pedagógica*. Moscú: El Educador.

Cómo citar el capítulo (APA): Flórez, S., y Muñoz, C. (2020). Formación ciudadana mediada por el cine de superhéroes. En J.D. Hernández Albarracín. (Ed.), *Entornos educativos y filosofía de la formación. Sobrevuelos, incertidumbres y aportes para una nueva racionalidad pedagógica*. (pp.121-140). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Cómo citar el capítulo (VANCOUVER): Flórez S, Muñoz C. Formación ciudadana mediada por el cine de superhéroes. En: Hernández Albarracín JD, Editores. *Entornos educativos y filosofía de la formación. Sobrevuelos, incertidumbres y aportes para una nueva racionalidad pedagógica*. Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar; 2020. p.121.



Nivel de satisfacción del alumnado de magisterio con los sistemas de evaluación

Level of satisfaction of teaching students with evaluation systems

Marc Pallarès Piquer¹ - Ismael Cabero Fayos² - Mari Carmen Muñoz Escalada³

RESUMEN

Este estudio se centra en el uso complementario y correlacional de la metodología cuantitativa –cuestionario– y la metodología cualitativa –implementación de la entrevista biográfico-narrativa– con el objetivo de conocer el nivel de satisfacción del alumnado universitario respecto al sistema de evaluación vigente en el grado de magisterio. También nos aproximamos críticamente a las diferencias existentes en los puntos de vista vertidos por el alumnado en base a variables descriptivas: edad, curso, universidad presencial/universidad no presencial. La muestra la conforman 339 alumnos pertenecientes a dos universidades con un sistema presencial y a una universidad con sistema no presencial. La principal conclusión que obtenemos es que dicho proceso de evaluación no es percibido de una manera del todo positiva por parte del alumnado, y, por lo tanto, requiere de metodologías que mejoren el proceso que se sigue en la educación superior. También se descubre un patrón de diferencias dispar en función a la pertenencia del alumnado a un sistema universitario u otro, evidenciándose que en la no presencial, que cuenta con más alumnado en el intervalo de edades superiores a 24 años que las dos universidades presenciales, la experiencia vivida por su alumnado en la evaluación es más positiva.

Palabras clave: evaluación, educación superior; concepción de la evaluación; instrumentos de investigación.

1 Universidad Jaume I de Castellón

2 Universidad Internacional de La Rioja y Universidad de Valencia

3 Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación es una cuestión esencial y verdaderamente compleja del proceso educativo, y condiciona de tal manera a dicho proceso que requiere espacios de reflexión que impulsen la evolución de las dimensiones de índole teórica, práctica y ética que le afectan.

El sentido principal de la evaluación es su capacidad para obtener informaciones que hagan posible el desarrollo de diferentes ámbitos generales de intervención y la reformulación de actitudes, estrategias, metodologías y maneras de enseñar que resulten acordes a cada situación determinada.

Cuando evaluamos obtenemos un conjunto de informaciones pero también apuntamos hacia retos derivados de la educación como actividad humana desarrollada desde la complejidad objetual del *acto de educar*, que sistematiza la relación entre «educando-saber-pensamiento-aplicación práctica de este saber asimilado». De hecho, hay autores que aseguran que la evaluación es uno de los elementos más complejos de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Salinas, 2002; Cabezas, Carpintero y González, 2009). No obstante, su relevancia radica en el potencial de la evaluación para erigirse en una actuación (educativa pero también social) que descubre y reestructura el sentido de la educación como actividad, como ámbito de la realidad y como fuente de futuras mejoras.

Las propuestas teóricas se aproximan a la evaluación desde posturas muy variadas. En ocasiones los estudios se basan en una concepción de la evaluación como sustrato criterial en el que se soporta gran parte del sistema educativo (Allen, 2009; Brownell & Swaner, 2010); otra parte de los marcos teóricos describe los principios de la evaluación a partir de su vinculación con la ejecución de las inteligencias y de los instrumentos de evaluación (Rhodes, 2010; Zhu & Engels, 2014); una tercera opción focaliza la relevancia de la evaluación en la dimensión

competencial de los resultados (Marzano & Kendall, 2008; Maki, 2010). No obstante, el espacio que estos tres puntos de vista comparten es la concepción de la evaluación como una serie de actividades planificadas para obtener información sobre la cual profesorado y alumnado tengan la oportunidad de reflexionar y adoptar decisiones para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al proceso de evaluación de la educación superior, para establecer los parámetros de una evaluación universitaria rigurosa:

No solo es necesario, que lo es, disponer de instrumentos de evaluación técnicamente solventes, además hay que manejar un modelo de evaluación integral que dé una respuesta a los siguientes interrogantes: qué se evalúa, cuáles son las partes legítimamente implicadas en la evaluación, quién evalúa, cómo se evalúa (qué metodología utilizar), qué *feedback* se ofrece a las partes implicadas, planes de mejora generados por la evaluación y qué opinión tienen las partes implicadas sobre la evaluación. (Muñiz y Fonseca, 2008, p. 23)

Los instrumentos que se utilicen para la evaluación deben ser conocidos y comprensibles por todas las partes, y también se hace necesario que sean instrumentos objetivos y claros. A la estela de esto, disponemos de numerosas investigaciones circunscritas a la percepción del alumnado en la evaluación por competencias (Miró, Fernández y Cabrera, 2015; Sanabria, 2017), así como estudios centrados en las decisiones y consecuencias (personales y sociales) que derivan de los instrumentos de evaluación que cada sistema o plan de estudios determina (Anastasi y Urbina, 1998; Sireci, 2007; Zumbo, 2007), o estudios que se ocupan de analizar y contrastar la relación de las formas de calificación empleadas y la utilización de instrumentos de evaluación entre diferentes titulaciones universitarias (Cañadas, Santos y Castejón, 2016), y otros basados en la percepción del alumnado de diferentes carreras universitarias sobre los

procedimientos de evaluación reflejados en las Guías Docentes (Medina y Medina, 2011). También contamos con multitud de investigaciones que se marcan como meta describir las concepciones del profesorado sobre la evaluación (Azis, 2015; Harris & Brown, 2009; entre otros).

Sin embargo, no disponemos de tantas investigaciones que profundicen en la percepción del alumnado (y menos todavía del alumnado de magisterio) acerca de la dimensión global de la evaluación, esto es, de su formación como eje definido en función de unos principios que maximicen su validez (Downing, 2006), así como de todos aquellos parámetros que analicen la idoneidad de su implementación. Es aquí donde radica la necesidad de una investigación como la que presentamos, que se marca como prioridad detectar evidencias (en forma de vivencias y opiniones) relacionadas con la evaluación del alumnado del grado de magisterio en tres universidades españolas, y que pretende también explicar las conductas más representativas de las variables objeto de medición, así como facilitar información que haga posible conjuntar evidencias que conduzcan a una mejor implementación, en el futuro, de la evaluación en el sistema de la educación superior.

Como toda investigación, diferentes exigencias de tiempo y distintas limitaciones (éticas, sociales, materiales...) han condicionado los instrumentos de investigación, pero se han seleccionado aquellos que aportaban mayores evidencias científicas acerca de la percepción del alumnado universitario de magisterio sobre la evaluación en la educación superior. Otra limitación a tener en cuenta es que, como demostraron Brown, Hui, Flora y Kennedy (2011), cuando realizamos un estudio de esta índole, al mismo tiempo que ciertas concepciones educativas pueden ser básicamente iguales en toda la población, las concepciones sobre la evaluación son distintas en función de las diferencias sociales y culturales existentes en las escuelas y en la sociedad. A pesar de ello, a partir de las conclusiones de la investigación de Murillo e Hidalgo (2018) sobre las concep-

ciones de los docentes acerca de qué es una evaluación justa, donde reclaman que “se podría llevar a cabo un estudio tanto cuantitativo *ex post facto* como cualitativo con estudiantes para conocer sus concepciones de evaluación justa, pudiéndola comparar con las aportadas por los docentes”, asumimos el reto de realizar esta investigación que ellos reclaman.

El aporte principal es que, a partir de los resultados obtenidos por los cuestionarios y las entrevistas biográfico-narrativas, describimos principios de educación y de intervención canalizados desde la mirada pedagógica y destinados a la mejora de la evaluación en la educación superior del futuro. En este sentido, las entrevistas biográfico-narrativas ayudan a revalorizar al sujeto en la investigación; en el caso concreto de nuestro estudio, el campo de acción y el tiempo de vinculación y análisis de su percepción sobre la evaluación en el grado de magisterio devendrá un compromiso con la persona, una implicación con el *cuidado* en su proceso de inserción como ciudadano/-a y con una cierta “recuperación” de la concepción antropológica de la persona como participante pero también como investigador/-a. De esta manera, incluir la perspectiva biográfico-narrativa en la investigación implica desvincularse del investigador como un sujeto abstracto y descontextualizado para pasar a “concebirlo como una persona con una historia y con una subjetividad determinada, que también se pone en juego en la investigación” (Márquez, Padua y Prados, 2017, p.133).

2. METODOLOGÍA

La investigación que sustenta este estudio se centra en el uso complementario y correlacional de la metodología cuantitativa –cuestionario– y la metodología cualitativa –implementación de la entrevista biográfico-narrativa. El estudio se afronta desde una aproximación metodológica mixta. Dicha combinación nos permitió desarrollar una observación y posterior evaluación del fenómeno estudiado. En consonancia con lo descrito en

la introducción, los objetivos específicos son, en primer lugar, conocer el nivel de satisfacción del alumnado universitario con el sistema de evaluación vigente en el grado de magisterio; en segundo lugar, aproximarnos críticamente a las diferencias existentes en los puntos de vista vertidos por el alumnado en base a variables descriptivas (edad, curso, universidad presencial/universidad no presencial).

De estos objetivos, deriva la principal hipótesis: el nivel de satisfacción del alumnado de magisterio con los procesos de evaluación es bajo.

2.1. Hipótesis (análisis cuantitativo)

La hipótesis principal sobre la que se centra la aproximación cuantitativa es que el grado de satisfacción de los estudiantes de magisterio sobre el sistema de evaluación es bajo; además, se cree que el grupo participante que pertenece a las dos universidades con un sistema presencial valorarán de manera más negativa su evaluación que los participantes de la universidad no presencial, que cursan sus estudios online.

2.2. Pregunta de investigación (análisis cualitativo)

En cuanto a la parte cualitativa del estudio, en las entrevistas semiestructuradas la pregunta esencial de investigación fue: ¿estás satisfecho/-a con la evaluación que te aplican en el grado de magisterio?

2.3. Diseño y muestra de la investigación

Se ha optado por una investigación *ex post facto* porque los hechos que lo configuran ya se han producido cuando nos aproximamos a su estudio. Como tal, tiene las siguientes características:

- » Busca realizar descripciones sobre fenómenos educativos.
- » Es propio de las primeras etapas de investigación.
- » Determina las características principales de un fenómeno social o educativo.

El método utilizado para recabar la información cuantitativa ha sido mediante una encuesta a una muestra 339 estudiantes de magisterio de 3 universidades españolas. Dos públicas, con docencia presencial (UP1, UP2), y otra privada, con docencia online (UDO). El abanico de edades discurre desde los 18 años hasta los 57, distribuidos de forma desigual según los tipos de universidad.

[18,24]		Edad (agrupada)			Total
		[25,40]	40<		
Universidad	UP1	67	16	1	84
	UP2	70	24	3	97
	UDO	5	95	58	158
Total		142	135	62	339

Tabla 1. Frecuencia de la edad agrupada por universidad.

Se trata de un estudio cuantitativo de desarrollo transversal, que recoge datos en un momento concreto de la vida de personas, que tienen diferentes edades y que están en distintos cursos (segundo, tercero, cuarto y alumnado que acabó el grado de magisterio durante el curso pasado).

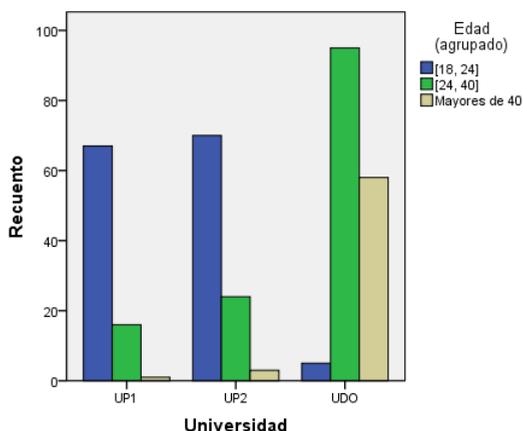


Figura 1. Distribución por edades del alumnado en cada universidad.

La búsqueda cuantitativa ocurre en la realidad externa al individuo, por eso se necesita concretar explicaciones sobre cómo se concibe la realidad con esta aproximación a la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2006); esta realidad se ha completado con la parte cualitativa: entrevistas biográfico-narrativas que buscan la descripción de hechos educativos a partir de los relatos personales. Presenta, por lo tanto, la ventaja de otorgar protagonismo a los informantes que participan en el estudio.

En estas entrevistas biográfico-narrativas se preguntaron cuestiones generales y abiertas sobre la educación para, posteriormente, centrar las conversaciones en la evaluación en el grado de magisterio. Esta información la fuimos constituyendo en temas, es decir, nos condujo hacia la reflexión y la indagación, y nos permitió reconocer las tendencias personales del alumnado (Todd, Nerlich y McKeown, 2004). La pretensión investigadora la basamos en las vivencias y opiniones de los participantes para saber cómo fueron sentidas y experimentadas (Sherman y Webb, 1988). Como aseveran Hernández, Fernández y Baptista (2006), los datos cualitativos se configuran como descripciones detalladas de acontecimientos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones.

Un estudio cualitativo de esta índole se basa en una dimensión interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de las personas y sus instituciones, buscando analizar aquello que el participante ha ido viviendo activamente a lo largo de su trayectoria como alumno universitario. Optar por la investigación narrativa nos proporciona información que se canaliza en base a la recopilación y el estudio de documentos personales, que relatan aspectos importantes de las vidas individuales (Denzin, 1990). De esta manera, como apunta Creswell (2005), el método biográfico es un esquema de investigación, pero también de intervención, porque el relato de las historias ayuda a

procesar cuestiones que anteriormente quizás no habían quedado claras, y complementan al estudio meramente cuantitativo.

El foco de la investigación narrativo-biográfica se centra en hechos vitales, obtenidos a través del relato que, como modo de conocimiento, permite captar la riqueza y los detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no siempre pueden ser expresados en enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal (Sabariego, Massot y Dorio, 2004, p.69).

2.4. Instrumentación

Las preguntas de la parte cuantitativa se hicieron mediante un cuestionario de elaboración propia, basado en:

- » Las concreciones de aquellos principios que Pérez Yuste (2016) establece como necesarios para analizar si la evaluación del alumnado de la educación superior puede ser considerada como un buen hacer al servicio de la educación.
- » Las tres dimensiones apuntadas por Goe, Bell y Little (2008): las funciones de la evaluación; las preguntas que conviene plantearse en torno a la evaluación de la enseñanza y, por último, una aproximación a los comportamientos y actitudes sobre la evaluación por parte del profesorado (según la percepción del alumnado).

Posteriormente, el análisis del contenido fue validado por un grupo de expertos en la temática, que confirmaron qué ítems de los propuestos eran pertinentes y qué ítems había que reformular de los enunciados propuestos inicialmente. Esta actuación nos permitió analizar si los ítems diseñados eran relevantes para el tema objeto de estudio y si representaban adecuadamente a cada uno de los componentes planteados.

Los métodos estadísticos, como la correlación ítem-total y la de Cronbach, y los análisis factoriales exploratorio y confirmatorio concretaron la fiabilidad y el ajuste de criterio.

El cuestionario contiene una escala Likert de cinco elementos (1= Muy en desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3= Indiferente, 4= De acuerdo, 5= Muy de acuerdo), diseñada con la intención de obtener información tanto de las vivencias (mediante 8 ítems: preguntas 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 14 y 15) del alumnado respecto a la evaluación en sus universidades así como de sus opiniones (preguntas 1, 2, 6, 7, 8 y 13).

El análisis de fiabilidad, basándonos en el valor de la alfa de Cronbach, es superior a 0.804, por lo que la fiabilidad y consistencia del cuestionario es sólida. Una vez realizado el análisis factorial exploratorio, los resultados obtenidos en el proceso de validación del cuestionario muestran un porcentaje de varianza explicada para el conjunto de factores de un 61,32 %.

En lo que concierne a la parte cualitativa, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas. Se entrevistó a 72 participantes (20 de la UP1; 20 de la UP2 y 32 de la UDO). Las entrevistas siguieron un formato semiestructurado que permitió indagar tanto sobre las categorías o dimensiones relacionadas con la evaluación como explorar nuevos temas introducidos por los participantes (Patton, 2002).

2.5. Proceso

El cuestionario se distribuyó enviando el enlace de un formulario de forma directa a alumnos actuales y del pasado curso. Las entrevistas del alumnado de la UP1 y la UP2 fueron presenciales y las del alumnado de la UDO se realizaron mediante la aplicación *Skype*.

2.6. Variables

Las variables que hemos seleccionado han sido

Variables descriptivas	
Universidad	UP1, UP2, UDO
Edad	[18, 24], [25, 40] y mayores de 40
Curso que estudia	2º, 3, 4º, ha acabado la carrera

Tabla 2. Variables descriptivas

Fuente: Elaboración propia

Inicialmente se calculan los estadísticos descriptivos y las correlaciones de Pearson. Las variables de estudio han sido tres: tipo de enseñanza, (presencial y no presencial); curso (segundo, tercero, cuarto y alumnado que acabó el curso pasado) y edad de los participantes, que, cuando ha sido necesario, se ha categorizado en los intervalos [18, 24], [25, 40] y mayores de 40. Se emplearon dos medidas de rendimiento previo: no haberse cambiado de universidad durante el transcurso de los estudios y no haber estudiado previamente otro grado universitario.

2.7. Análisis de datos

Utilizando el paquete estadístico SPSS, se analizan los datos de forma descriptiva mostrando la frecuencia, la media y la desviación típica. También se utilizan dos análisis no paramétricos, el Test de la U de Mann-Whitney y el Test H de Kruskal-Wallis, a fin de encontrar diferencias significativas entre el grado de satisfacción con la evaluación y el tipo de universidad (presencial y online) y las diferentes universidades respectivamente. Se complementa todo ello con el coeficiente de correlación de Pearson con el objetivo de comparar la valoración directa de la satisfacción con la valoración vivencial obtenida en todo el estudio.

Los datos del análisis cualitativo de las entrevistas se analizan mediante una aproximación multi-fase. En el proceso inicial, se localizó la información relacionada con la descripción de experiencias, pensamientos y sensaciones particulares vinculadas con la evaluación por parte del estudiantado. Esta fase nos permite reflexionar acerca de los elementos

de significado emergentes y también que los podamos confrontar con el método de comparación constante (Patton, 2002). En la segunda fase, el análisis se basó en identificar, de toda la información codificada anteriormente, la vinculada con la médula del constructo "Evaluación". Esto nos permite complementar los resultados de la parte cuantitativa del estudio. Y, en último término, siguiendo a Berglund (2005), se llevó a cabo un ejercicio de validez-comunicativa del análisis, esto es, una verificación intersubjetiva de las unidades de significado mediante un proceso en el cual los investigadores pudimos confirmar nuestras aseveraciones así como anunciar nuevas contribuciones.

3. DISCUSIÓN

Los resultados proporcionados por el enfoque metodológico mixto complementan la hipótesis inicial y la pregunta de investigación del estudio, porque determinan que el grado de satisfacción sobre el sistema de evaluación vigente en magisterio es relativamente bajo, con una media de 3,39 (sobre 5), y porque avalan la segunda hipótesis: que dicho grado de satisfacción es significativamente superior en la universidad no presencial (3,89) que en las dos universidades con modalidad presencial (3,19, UP1, y un escaso 2,75 en UP2). Esta afirmación se sostiene tanto desde la significatividad estadística de la comparación entre las tres universidades como desde las informaciones cualitativas, narradas por el propio estudiantado:

Si tuviera que decir qué es en lo que más necesita mejorar el grado de magisterio, sin duda uno de los primeros aspectos que sacaría a la luz sería el de la evaluación (I 12, UP1, 23 años).

En la carrera nos insisten mucho en cómo tendremos que evaluar el día de mañana a nuestros alumnos pero creo que casi ningún profesor, en la universidad, se ha planteado si la manera de evaluar que ellos nos aplican a nosotros se puede mejorar. Y la verdad es que se puede mejorar (I 33, UP2, 28 años).

Para mí la evaluación es mejorable, al final, por mucho que se nos diga una cosa, una parte de la evaluación que se nos aplica termina siendo otra bien distinta: se valora, en exceso, que aprendamos cosas de memoria (I 70, UDO, 33 años).

En la siguiente tabla podemos observar la media de las preguntas y su desviación típica:

	UP1		UP2		UDO	
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
1. Cuando curso una asignatura considero muy importante que el profesor/-a me transmita que la evaluación de dicha asignatura tendrá un carácter flexible.	4,07	1,05	4,32	0,82	4,02	1,13
2. Creo que es necesario saber, durante las primeras sesiones de una asignatura, ¿Qué se evaluará? ¿Cómo? y ¿Cuándo?	4,90	0,30	4,92	0,28	4,56	0,86
3. Durante las primeras sesiones de cada asignatura de la carrera siempre me han informado de ¿Qué se evaluará? ¿Cómo? y ¿Cuándo?	3,81	0,98	3,94	0,92	3,90	1,02
4. En todas las asignaturas he observado que se considera a la evaluación de las asignaturas de una forma totalmente integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de dichas asignaturas.	3,52	0,95	3,21	0,96	3,97	0,95
5. En ocasiones, tras la realización del examen, los profesores cambian alguno de los criterios de evaluación sin avisarnos previamente.	2,21	1,09	2,40	1,20	1,78	0,99
6. Valoro positivamente aquellas evaluaciones en las que una parte importante de la nota depende de trabajos grupales.	3,68	1,29	3,54	1,05	3,15	1,25
7. Bajo mi punto de vista, introducir innovaciones en la evaluación de las asignaturas de la carrera es uno de los objetivos más importantes que debe afrontar la universidad actualmente.	4,23	0,90	4,37	0,68	4,09	0,92
8. Creo que es necesario que se produzcan mejoras en los procesos de evaluación, y estas mejoras deben realizarse en base a análisis profundos de cómo son ahora mismo dichos procesos de evaluación.	4,13	0,72	4,47	0,65	4,13	0,96
9. Cuando en una asignatura no se me proporcionan ciertos instrumentos de evaluación (rúbricas, etc.) dicha asignatura me resulta más difícil.	3,40	1,02	3,47	1,10	3,33	1,10
10. Estoy convencido/-a que todos los profesores analizan minuciosa y críticamente la información que obtienen de todos los parámetros del proceso de evaluación de la asignatura.	2,70	1,17	2,52	0,97	3,30	1,12
11. Observo colaboración y coordinación entre los diferentes profesores/-as de la carrera en lo referente a los procesos de evaluación.	2,58	1,15	2,07	1,05	3,23	1,11
12. Según lo que yo percibo, el sistema de evaluación de las asignaturas generalmente relaciona y adecúa el sistema de evaluación a las competencias y los objetivos de la asignatura.	3,54	0,78	3,15	0,87	3,75	1,05

13. Aunque se trate de enseñanza superior, considero que la evaluación no debe valorar solamente unos objetivos predeterminados, sino que también debería tener la posibilidad de poder valorar la evolución de cada alumno/-a.	4,49	0,67	4,52	0,90	4,32	1,05
14. En aquellos casos en los que no estoy de acuerdo con una nota obtenida, el acto de “revisión” que se lleva a cabo entre profesor/-a y alumno/-a me resulta muy útil de cara a una futura evaluación de la asignatura.	3,58	1,09	3,21	1,27	4,19	0,93
15. En líneas generales, estoy muy satisfecho/-a del sistema de evaluación utilizado en la mayoría de las asignaturas de la carrera.	3,19	0,90	2,75	0,94	3,89	0,88

Tabla 3. Media y desviación típica de cada una de las preguntas del cuestionario según universidades.

Según los datos obtenidos, si nos centramos únicamente en aquellos ítems referidos a la dimensión vivencial de los participantes, estos demuestran que en la universidad no presencial el alumnado tiene una mejor experiencia respecto a lo que ha vivido en su evaluación que en las dos universidades con un sistema presencial:

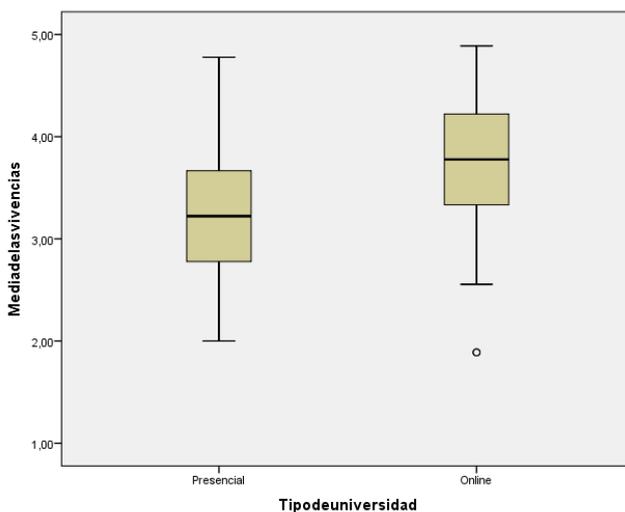


Figura 2. Diagrama de cajas del tipo de universidad con la media de las preguntas sobre vivencias.

Una de las preguntas centradas en la dimensión vivencial, en concreto la tercera (*Durante las primeras sesiones de cada asignatura de la carrera*

siempre me han informado de ¿Qué se evaluará? ¿Cómo? y ¿Cuándo?), es la que menos diferencias recoge entre las puntuaciones de las tres universidades: 3,81 (UP 1), 3,94 (UP 2) y 3,90 (UDO).

No obstante, a pesar de esta uniformidad en la tercera pregunta, si aplicamos la prueba U de Mann-Whitney a la media del conjunto de ítems referidos a las vivencias y lo desglosamos según el tipo de universidad, obtenemos un p-valor <0.05. Esto nos permite rechazar la hipótesis nula H_0 y nos lleva a aseverar que existe una diferencia significativa entre ambos tipos de universidad, presencial y no presencial, en cuanto a la experiencia vivida por el alumnado. Podemos visualizarlo con una gráfica que resume los resultados de las preguntas basadas en las vivencias en función de la dualidad universidad no presencial (aparece en azul) y universidades presenciales (en verde). Los resultados muestran que en la universidad no presencial la valoración es más alta y, por consiguiente, han tenido unas vivencias más positivas relacionadas con la evaluación.

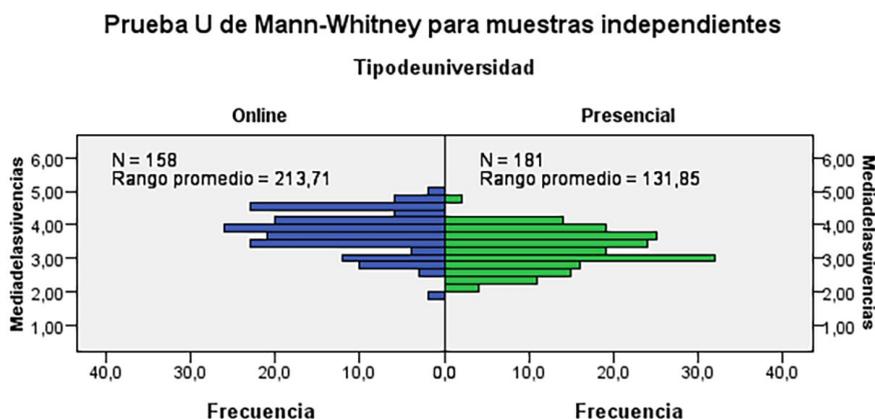


Figura 3. Frecuencia de las vivencias según tipo de universidad.

En el ítem 14, por ejemplo (*En aquellos casos en los que no estoy de acuerdo con una nota obtenida, el acto de “revisión” que se lleva a cabo entre profesor/-a y alumno/-a me resulta muy útil de cara a una futura evaluación de la asignatura*) se obtiene un 3,58 en la UP 1 y un 3,21 en

la UP2, puntuación que aumenta hasta un significativo 4,19 en la universidad no presencial, la UDO. La parte cualitativa también nos confirma esta mejor concepción de las vivencias de la evaluación por parte del alumnado de la universidad no presencial:

Tengo una prima que estudia en una universidad no presencial y, según lo que me cuenta, durante el cuatrimestre allí entregan unas actividades que luego les son calificadas en una evaluación continua que aquí no tenemos. Es evidente que eso permite que los estudiantes de la universidad no presencial participen en la regulación de su propio proceso de evaluación y aprendizaje (I. 3, UP1, 22 años).

En la universidad presencial, por lo menos en esta, y yo diría que en todas, pocas veces tienes la oportunidad de reconocer y valorar tus avances, ni de reestructurar tus ideas iniciales, incluso de valorar el error como algo inevitable en el proceso de adquisición de conocimientos (I. 39, UP2, 20 años).

Al tratarse de una universidad en la que todo (menos el examen final, claro), es online, creo que esto facilita que cada actividad de las que hacemos sea una ocasión, una oportunidad, para el seguimiento de nuestro trabajo: nos es más fácil detectar las dificultades que se presentan, los progresos que realizamos... que en una universidad presencial (I. 59, UDO, 32 años).

La siguiente gráfica nos muestra los resultados de estos ítems sobre las vivencias diferenciados por edades. Se aprecia que los mayores de 40 años están mucho más satisfechos con todo aquello relacionado con sus vivencias respecto de la evaluación; por otro lado, en las otras franjas de edad las valoraciones están más centradas en un valor neutro (el 3, en nuestra escala de Likert, implica indiferencia):

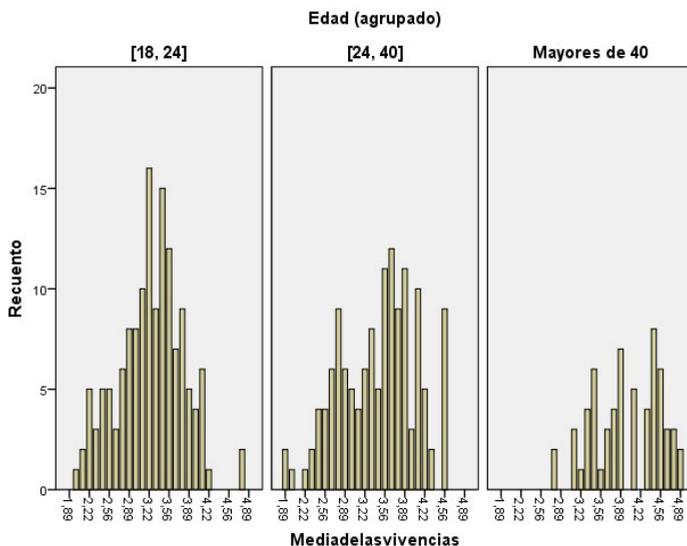


Figura 4. Media de las vivencias distribuida por las tres categorías de las edades.

Como se ha explicitado, hemos categorizado las edades en tres intervalos [18, 24], [25, 40] y mayores de 40. Si analizamos las vivencias con la H de Kruskal Wallis, clasificándolas según la universidad de origen de cada alumno, el valor de la significación asintótica bilateral observado es cero, lo que nos lleva a volver a rechazar la hipótesis nula H_0 , de esta manera, se confirma de nuevo la diferencia en la percepción de las vivencias, más favorable en la universidad a distancia.

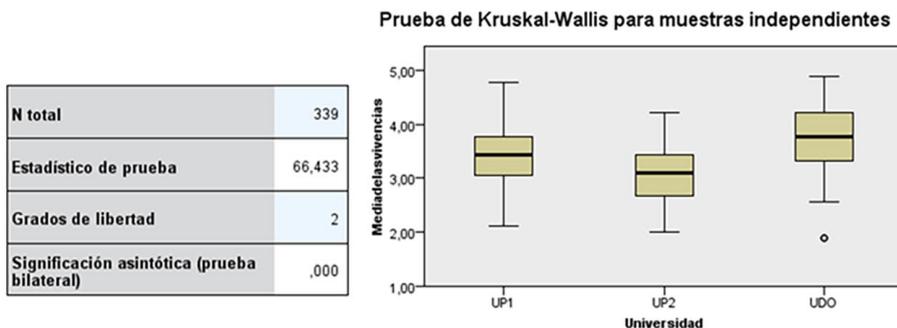


Figura 5. Resultado de la prueba H de Kruskal-Wallis junto a la comparativa gráfica de las universidades y las vivencias.

Si le añadimos la variable edad, queda reflejada la diferencia de reparto de edades por tipo de universidad. Al encontrarnos con la circunstancia de que la mayoría de los alumnos mayores de 40 años pertenecen a la universidad no presencial, apreciamos que la valoración más positiva también se encuentra en esta:

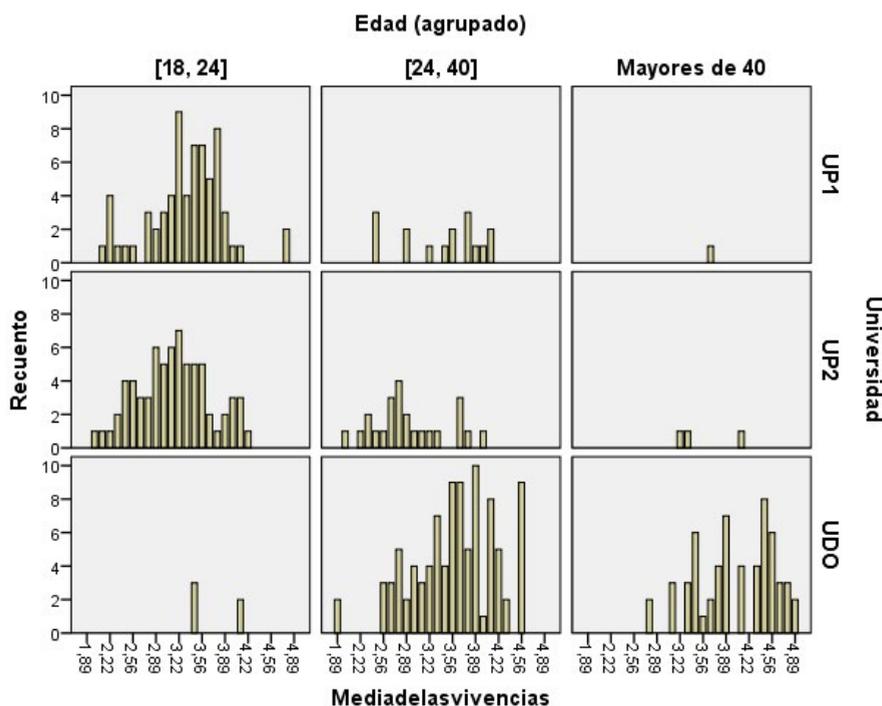


Figura 6. Media de las vivencias por universidad y edad.

Si pasamos ahora a ocuparnos de los ítems que se centran en la dimensión de las opiniones del alumnado (concretadas en aspectos tales como la determinación de cómo debería ser y/o implementarse la evaluación –preguntas 1, 2, 6, 7, 8 y 13), encontramos dos de las que obtienen mayor puntuación: la 2, que, en esta ocasión, obtiene mejor valoración en las dos universidades presenciales, con un 4,9 (UP1), un 4,92 (UP2), que en la no presencial, donde obtiene un 4,56 (UDO); y la

13, con un 4,49 (UP1), un 4,52 (UP2) y un 4,32 (UDO). La parte cualitativa evidencia la relevancia de estas dos cuestiones:

- » En relación a la pregunta 2:

Me tranquiliza mucho que el primer día de clase me digan qué y cómo me van a evaluar (I 13, UP1, 27 años).

Afronto con mucha más tranquilidad una asignatura si en alguna de las primeras sesiones nos explican cómo nos van a evaluar (I 24, UP2, 21 años).

Si en la primera sesión te explican cómo te van a evaluar y te detallan los criterios de evaluación te serenas mucho más y ya te lo tomas de otra manera (I 65, UOD, 44 años).

- » En relación a la pregunta 13:

Me encantaría que valoraran más nuestra evolución antes que centrarse solo en si hemos asimilado teorías y conceptos (I 14, UP1, 20 años).

Deberían reunir una cantidad importante de informaciones y resultados de cada alumno, así se reduciría la aleatoriedad de una valoración única. Y también tendrían que valorar más nuestra evolución, analizar qué sabíamos antes y qué sabemos ahora (I 31, UP2, 23 años).

Los criterios de evaluación deberían permitir cuantificar nuestra evolución y nuestra capacidad de autorregulación (UOD, I 53, 31 años).

Especialmente relevante es también el resultado de la pregunta número 10 (*Estoy convencido/-a que todos los profesores analizan minuciosa y críticamente la información que obtienen de todos los parámetros del proceso de evaluación de la asignatura*), que obtiene unos preocupantes 2,70 en la UP 1 y 2,52 en la UP2, subiendo hasta un 3,3 en la universidad

no presencial, la UDO. El estudio cualitativo refleja opiniones que lo refuerzan, puesto que varios informantes de las universidades UP1 y UP2 se manifiestan contrarios a que la evaluación se limite a *calificar*. En la universidad no presencial, en cambio, las entrevistas confirman que la estructuración de su sistema de evaluación (que permite que en las asignaturas un 40 % de la nota se determine en función a la entrega de trabajos parciales durante el cuatrimestre), es valorado positivamente:

Yo diría que un 90 % de los profesores no tienen en cuenta toda la información que tienen a su alcance cuando tienen que calcular la nota final. Por mucho que la guía de la asignatura marque unos porcentajes, creo que te ponen la nota que sacas en el examen y ya está (I6, UP1, 22 años).

Nos dicen que cuando seamos maestros deberemos tener en cuenta toda la información que recojamos en el día a día del aula y ellos, en cambio, hacen la corrección de examen y te ponen esa nota como nota final. Muy coherente no parece, ¿verdad? (I22, UP2, 24 años).

Como hay una parte de la nota que depende de nuestras actividades entregadas, la verdad es que veo que los profesores de la universidad no presencial tienen mucha información para poder concretar una nota, o sea, que todo no se reduce solo al examen final (I62, UDO, 25 años).

Al poder obtener un 40 % de la nota con los trabajos parciales que vamos entregando, nosotros vemos recompensado nuestro trabajo cotidiano y los profesores disponen de un abanico amplio de variables para sacar una nota final. La verdad es que sí que creo que los profesores de esta universidad son bastante minuciosos (I60, UDO, 51 años).

Si analizamos lo circunscrito a los ítems relacionados con la importancia en la “mejora” de la evaluación, se aprecia un notable cambio en el paradigma de las puntuaciones, puesto que se le otorga más relevancia a la evaluación y a su innovación en las dos universidades presenciales. A la postre, si atendemos a los resultados anteriores, estos datos parecen coherentes: el alumnado de las universidades presenciales está demostrando una actitud más crítica respecto a la evaluación, y esta actitud justifica un reclamo de mejoras e innovaciones, que queda reflejado en puntuaciones más elevadas en las dos universidades presenciales que en la UDO:

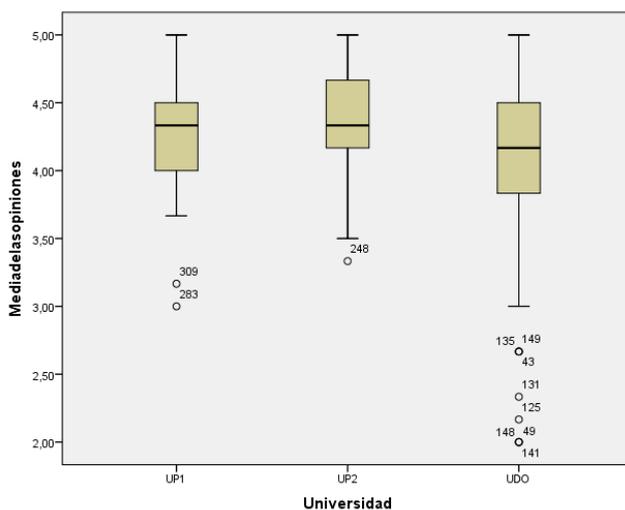


Figura 7. Valoración media de las opiniones según universidad

A tenor de la gráfica anterior, y reforzando su interpretación, hemos aplicado la prueba no paramétrica de la U de Mann-Whitney tanto a los dos tipos de universidades (es decir, a las tres universidades), como a las dos universidades presenciales. En el primer caso, volvemos a rechazar la hipótesis nula y, por lo tanto, se muestra una diferencia significativa entre la UP1/UP2 y la UOD. En el análisis centrado únicamente en las dos universidades presenciales nos aparece un p-valor de 0.075, lo que

nos lleva a aceptar la hipótesis nula: la similitud entre los resultados específicos de las dos presenciales es mucho más pronunciada, como se aprecia en la siguiente gráfica.

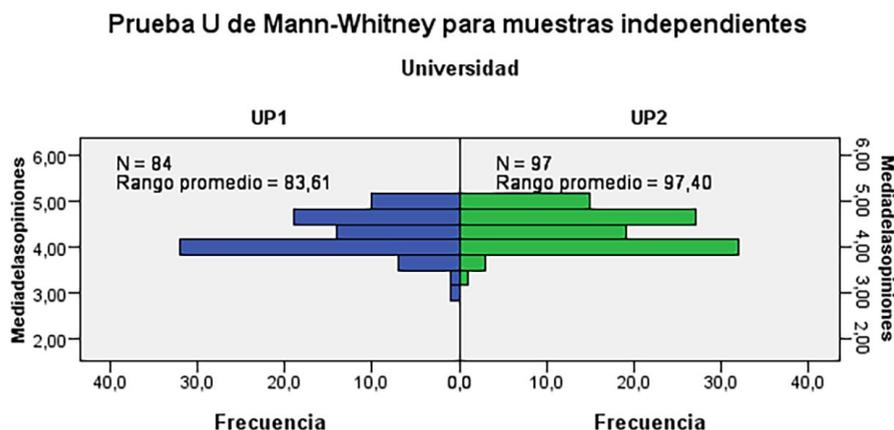


Figura 8. Valoración media de las opiniones según universidad presencial

Si analizamos los ítems que se ocupan de información e innovación en la evaluación nos percataremos de unas puntuaciones más elevadas en las dos universidades presenciales:

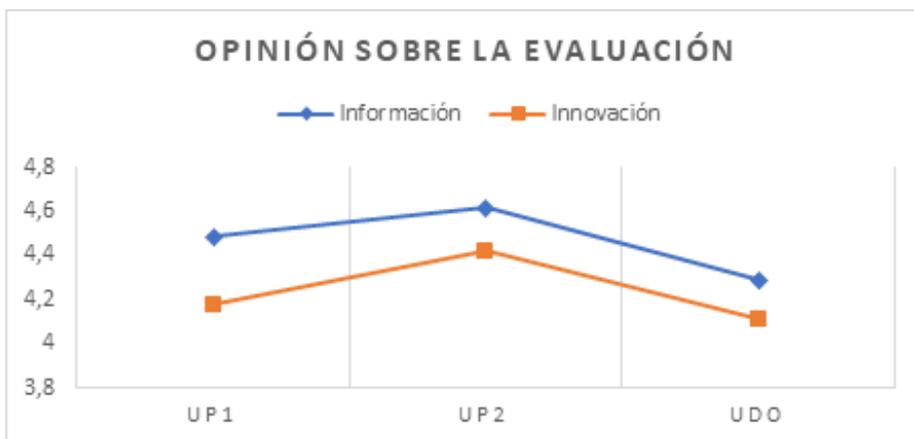


Figura 9. Demanda de mejoras en la información e innovación por universidad.

Los ítems de la dimensión referida a la opinión pueden clasificarse en los que se centran en “demanda de información” y los que lo hacen en “reclamo de innovación”; en todos ellos la media de la puntuación de las dos universidades presenciales supera a la de la no presencial. Por lo tanto, se deduce un anhelo en la *mejora* de la evaluación mayor en las dos universidades presenciales, que resulta ser inversamente proporcional a las vivencias respecto de la evaluación.

En definitiva, cuanto peor son las vivencias más necesidad hay de demandar mejoras. Si nos fijamos en la gráfica IX, constatamos que el desarrollo de las dos gráficas de las tres universidades es casi paralela y refleja este deseo de optimización de las dos presenciales. También se percibe, en todas las preguntas de opinión, una mayor desviación típica por parte de la universidad a distancia, de donde se deduce que el alumnado no tiene una visión unificada y las puntuaciones son más dispares. La segunda pregunta marca claramente las diferencias a las que aludíamos, que en este caso concreto son muy representativas, pasando de una media de 4,9 en la UP1 y 4,92 en la UP2 a un 4,56 en la no presencial. La pregunta 7 también es una de las que han servido para calcular las medias de la gráfica IX, (*Bajo mi punto de vista, introducir innovaciones en la evaluación de las asignaturas de la carrera es uno de los objetivos más importantes que debe afrontar la universidad actualmente*); en ella se vuelve a corroborar que el alumnado más satisfecho con la evaluación, el de la UDO, otorga menos valor a un ítem relacionado con una necesidad de mejora, puesto que la UP1 obtiene un 4,23, la UP2 un 4,37 y la no presencial baja a un 4,09.

Para finalizar, en la siguiente gráfica, donde se recoge la media de las opiniones en base a la variable edad, se puede constatar que el alumnado con una opinión más uniforme y crítica es aquel menor de 24 años:

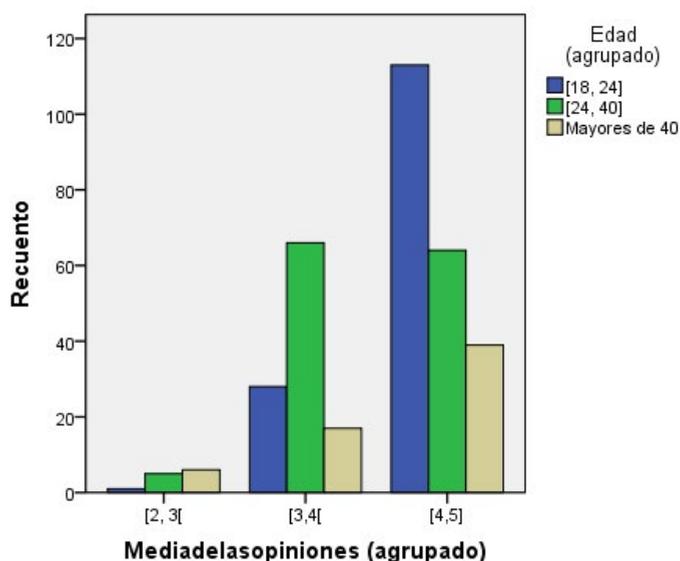


Figura 10. Media de las opiniones agrupadas según categorías de las edades.

4. CONCLUSIONES

En la presente investigación hemos llevado a cabo una combinación cuantitativa y cualitativa que nos ha resultado complementaria; cada parte ha proporcionado una función para aproximarnos al fenómeno de la evaluación en el grado de magisterio en tres universidades españolas, dos con un sistema presencial, públicas, y una con un sistema online, privada. La combinación cuantitativa y cualitativa nos ha permitido ser metodológicamente plurales y nos ha posibilitado analizar el contexto, la situación, los recursos con los que contábamos, los objetivos y también el problema de estudio.

La investigación cuantitativa ha generalizado los resultados, ha proporcionado una aproximación a los fenómenos y una percepción del alcance del hecho estudiado. También abre la posibilidad de comparación entre estudios similares. Por otro lado, la investigación cualitativa nos ofrece

profundidad, referida a los datos, así como diversidad interpretativa y concreción de detalles y experiencias únicas. También aporta un enfoque, flexible, natural y holístico (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

La principal conclusión que obtenemos es que el proceso de evaluación no es percibido de una manera del todo positiva por parte del alumnado, y, por lo tanto, requiere de metodologías que mejoren el proceso que se sigue en la educación superior. Queda confirmada, por consiguiente, la primera hipótesis, y se hace evidente que la evaluación del grado de magisterio necesita cambiar ciertas metodologías y reformular una parte de los instrumentos que, supuestamente, le sirven para entender e interpretar la realidad hasta llegar a convertirse en un instrumento de concreción del grado de consecución de los logros/avances/progresiones de cada estudiante. De esta manera, los resultados de este estudio se encuentran en sintonía con Suskie (2002), que considera que para conseguir un sistema de evaluación óptimo se hace indispensable determinar claramente las metas y los resultados de aprendizaje, vincular la evaluación con lo que se enseña y viceversa, utilizar diferentes instrumentos de evaluación y ampliar los campos de interpretación de los resultados de la evaluación.

En lo que concierne a la segunda hipótesis del estudio, los resultados ponen de relieve un patrón de diferencias dispar en función a la pertenencia del alumnado a un sistema universitario u otro, confirmándose así esta segunda hipótesis: el estudio revela que en la universidad no presencial, que cuenta con más alumnado que se sitúa en el intervalo de edades superiores a 24 años que las dos universidades presenciales, la experiencia vivida por su alumnado en la evaluación es más positiva.

Otra conclusión es que se observa un deseo en la mejora de la evaluación mayor en las dos universidades presenciales, y que resulta ser inversamente proporcional a las vivencias respecto de la evaluación

En aquellas dimensiones de la evaluación relacionadas con la opinión y con la urgencia por implementar reestructuraciones (la necesidad de saber, durante las primeras sesiones de una asignatura todo lo relacionado con la evaluación; la introducción de innovaciones en la evaluación o la opción de introducir en ella una valoración de la evolución de cada alumno/-a), los resultados son coherentes con el resto de la investigación, puesto que se produce un incremento en las puntuaciones del alumnado de la universidad presencial. Sin embargo, no detectamos el mismo patrón de incremento en el alumnado menor de 24 años y el alumnado mayor de 24 años. Precisamente en lo referente a la variable edad, el estudio detecta multitud de opiniones acerca de la evaluación diferenciadas claramente por edades, así, los menores de 24 años muestran un sentimiento más unificado sobre la importancia de todo aquello relativo a la evaluación; en las otras franjas de edad las valoraciones están más dispersas y un poco menos valoradas.

Investigaciones como esta que ahora concluye aportan información que corrobora la necesidad de proceder a replanteamientos de la evaluación del alumnado de la educación superior que no establezcan aspectos que se den por sentados; lo que resulta conveniente es que hagan más explícitas todas sus dimensiones, empezando por plantearse sobre *por qué y para qué* se evalúa, con la finalidad de ir evolucionando hacia procesos en los que el eje de la evaluación se canalice en la observación real y en la práctica de los criterios de evaluación. Al fin y al cabo, tener clara la respuesta a estas cuestiones implica (auto)exigirse una serie de mecanismos en consonancia con las clarificaciones conceptuales y de identificación de la realidad que se anhela evaluar, lo cual nos aproximaría a "un modelo basado en la equidad, adaptado a las necesidades de los estudiantes, participativo, con instrumentos variados, cualitativo y esencialmente formativo, que apueste por una educación que contribuya a una sociedad más justa" (Murillo e Hidalgo, 2018, p.1008).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, M. (2009). *General education assessment*. San Antonio: Texas A-M assessment Conference.
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Los tests psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Azis, A. (2015). Conceptions and practices of assessment: a case of teachers representing improvement conception. *Teflin Journal*, 26(2), 129-154.
- Berglund, H. (2005). *Toward a Theory of Entrepreneurial Action*. Methodology, PhD, Chalmers University of Technology.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. London: Open University Press.
- Brown, G. T. L., Hui, S. K., Flora, W. M. y Kennedy, K. J. (2011). Teachers' conceptions of assessment in Chinese contexts: A tripartite model of accountability, improvement, and irrelevance. *International Journal of Educational Research*, 50(5), 307-320.
- Brownell, J. E. & Swaner, L. E. (2010). *Five high-impact practices: Research on learning outcomes, completion, and quality*. Washington, D. C.: association of American Colleges and Universities.
- Cabezas, D.; González, C. y Carpintero, E. (2009). Evaluar la evaluación: cuestionario sobre las prácticas de evaluación: cuestionario sobre prácticas de evaluación. *EduPsykhé*, 8(1), 51-61. Extraído el 2 de septiembre de 2018 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3040308>
- Cañadas, L.; Santos, M. y Castejón, F. J. (2016). Percepción de egresados sobre la utilización de instrumentos de evaluación y la participación en la calificación en educación superior. I Jornadas de Buenas Prácticas en Evaluación Formativa en Docencia Universitaria: Ángel Pérez Pueyo, Ángeles Díez Fernández, Carlos Gutiérrez García, David Hortigüela Alcalá (Coords.) 48-58.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, N. J: Merrill.
- Denzin, N. K. (1990). *Interpretative biography. Qualitative Research methods* (vol. 1). London: Sage publications.
- Downing, S. M. (2006). Twelve steps for effective test development. En S. M. Downing y T. M. Haladyana (Eds.), *Handbook of test development* (pp.3-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goe, L., Bell, C. y Little, O. (2008). *Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis*. Washington: NCCTQ.
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F. y Spielberger, C. (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. London: Lawrence Erlbaum.

- Harris, L. y Brown, G. T. L. (2009). The complexity of teachers' conceptions of assessment: tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practices*, 16(3), 365-381
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Maki, P. (2010). *Assessing for learning*. Sterling: V A: Stylus.
- Márquez, M.J., Padua, D. y Prados, E. (2017). "Investigación narrativa en educación. Aspectos metodológicos". En: S. Redón y J. F. Angulo (coord.) *Investigación cualitativa en educación*, pp.133-148.
- Marzano, R. J. & Kendall, J. S. (2008). *Designing & assessing educational objectives: Applying the new taxonomy*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Medina, M. y Medina, E. (2011). Guías docentes y evaluación: la percepción de los alumnos. IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària: Disseny de bones pràctiques docents en el context actual María Teresa Tortosa, José Daniel Álvarez, Neus Pellín (coords), p.2472.
- Miró, J., Fernández, M. y Cabrera, N. (2015). La opinión y percepción de los estudiantes en la evaluación por competencias. *Revisión*, 8(3), 1989-1199.
- Muñiz, J. y Fonseca, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 13-25.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2018). Las concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes. Un estudio fenomenográfico desde la perspectiva de los docentes. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 995-1010.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pérez Yuste, R. (2016). ¿Quo vadis, evaluación? Reflexiones pedagógicas en torno a un tema tan manido como relevante. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 13-30.
- Rhodes, T. L. (2010). *Assessing outcomes and improving achievement: Tips and tolos for using rubrics*. Washington, D. C.: Association of American Colleges and Universities.
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona, Graó.
- Sireci, S. G. (2007). On validity theory and test validation. *Educational Researcher*, 36, 477-481.
- Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Sanabria, E. (2017). *¿Qué opinan los alumnos? Su percepción sobre la adquisición de la competencia Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior: Libro de resúmenes XIV FECIES / Tamara Ramiro, María Teresa Ramiro y María Paz Bermúdez (comp.)*.

- Sherman, R. & Webb, R. B. (Eds.). (1988). *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: Palmer Press.
- Suskie, L. (2002). Fair assessment practices: Giving students equitable opportunities to demonstrate learning. *Adventures in Assessment*, 14, 5-10.
- Todd, Z. & Nerlich, B. (2004). Future directions. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown & D. Clarke (Eds.), *Mixing methods in psychology* (pp.231-237). Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.
- Zhu, C. & Engels, N. (2014). *Organizational Culture and Instructional Innovations in Higher Education: Perceptions and Reactions of Teachers and Students*. *Educational Management Administration & Leadership*, 42, 136-158.
- Zumbo, B. D. (2007). Validity: Foundational issues and statistical methodology. En C. R. Rao y S. Sinharay (Eds.), *Handbook of statistics*, 26. Psychometrics (pp.45-79). Amsterdam, Elsevier Science.

Cómo citar el capítulo (APA): Pallarès Piquer, M., Cabero Fayos, I., y Muñoz Escalada, M.C. (2020). Nivel de satisfacción del alumnado de magisterio con los sistemas de evaluación. En J.D. Hernández Albarracín. (Ed.), *Entornos educativos y filosofía de la formación. Sobrevuelos, incertidumbres y aportes para una nueva racionalidad pedagógica*. (pp.141-169). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Cómo citar el capítulo (VANCOUVER): Pallarès Piquer M, Cabero Fayos I, Muñoz Escalada MC. Nivel de satisfacción del alumnado de magisterio con los sistemas de evaluación. En: Hernández Albarracín JD, Editores. *Entornos educativos y filosofía de la formación. Sobrevuelos, incertidumbres y aportes para una nueva racionalidad pedagógica*. Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar; 2020. p.141.



La evaluación de profesorado en formación basada en técnicas de evaluación de actitudes y en equipos de juego concurso

Teacher assessment in training based on attitude assessment techniques and gaming teams competition

Carlos Caurín Alonso¹

RESUMEN

La manera de evaluar al profesorado en formación de la Facultad de Magisterio durante su último año de grado ha sido mediante el examen clásico que evaluaba contenidos conceptuales. Esta manera de evaluar provocaba ansiedad y falta de interés por el aprendizaje real de la asignatura, desplazando ese foco de interés hacia la prueba de conocimientos exclusivamente. Nuestra experiencia muestra una forma de evaluar la asignatura denominada: “taller Multidisciplinar de Conocimientos y Experiencias desde el área: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”, que combina conceptos, procedimientos y actitudes. Teniendo en cuenta que educar es atender a todas las dimensiones de las personas, la metodología a seguir tiene su base en actividades que fomentan el cambio de actitudes mediante técnicas de cooperación en el aula, comunicación persuasiva, participación activa y los equipos de juego-concurso de De Vries (De Vries y Edwards, 1973), mostrándonos un mayor interés por la asignatura y una evaluación continuada del aprendizaje. Todo ello ha provocado una mayor aceptación del alumnado con el método y una sana competitividad que mejora la relación intragrupal, pues fomenta la educación en valores de cooperación, tolerancia y solidaridad que debe promulgar cualquier docente.

Palabras clave: evaluación de actitudes, formación del profesorado, educación infantil.

¹ Doctor en Ciencias Biológicas. Profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universidad de Valencia (España).

1. INTRODUCCIÓN

La asignatura “Taller Multidisciplinar de Conocimientos y Experiencias desde el área: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal” forma parte del grado de Magisterio en el último año de formación del profesorado especializado en Educación Infantil en la Universidad de Valencia (España). Es una asignatura de 6 créditos que es imparte durante un cuatrimestre a razón de 4 horas semanales; es una optativa con mucha demanda que ha ido aumentando en los últimos cursos debido a su carácter transversal y a su relación con el desarrollo de la autonomía personal tan importante en el alumnado de Educación Infantil.

Nuestro trabajo parte de la asunción de que las experiencias vivenciales son más fácilmente llevadas al aula y que los futuros maestros deben trabajar más el aprendizaje significativo y vivencial (Coll *et al*, 1992; Bisquerra, 2003; Caurín *et al*, 2011; Caurín, Morales y Solaz, 2012; Caurín, 2018) que los estudiantes de otras carreras. Nuestro alumnado que va a ejercer en breve en aulas infantiles, vivencia los distintos tipos de actividades como adultos y luego debe adaptarlas a un aula infantil. Está basado en un aprendizaje significativo. Nuestras propuestas curriculares subrayan la actividad constructiva del alumno, conceden una importancia considerable al aprendizaje de determinados contenidos específicos y destacan la influencia educativa del profesorado como uno de los factores determinantes de que la actividad constructiva de los alumnos se oriente en una u otra dirección. Nos basamos más en lo que llamamos currículum abierto que se plantea como marco de referencia psicopedagógico de la programación. Podemos distinguir varios puntos en este modelo (Caurín, 1999):

- » Hay que asegurarse de que el aprendizaje es significativo, lo cual requiere la condición de que el contenido sea realmente significativo (por eso insistimos en trabajar con actividades que fomenten el cambio de actitudes).

- » El aprendizaje significativo debe ser funcional, lo que implica que puede ser utilizado por el alumnado cuando las circunstancias lo exijan, requiriendo, además, una activa participación por parte del educando. El aprendizaje funcional debe permitir la generalización de los contenidos que se aprenden en el marco de un área determinada a otras áreas del conocimiento como es la Educación Infantil.
- » Se debe replantear el papel de la memoria en el aprendizaje, optando por una memorización comprensiva vinculada al aprendizaje significativo.
- » Aprender a aprender será un objetivo primordial que redundará en el protagonismo de aprendizajes significativos de manera propia en circunstancias y situaciones diversas.
- » La estructura cognoscitiva del alumno, cuyo papel central es la materialización de aprendizajes significativos, puede concebirse como un conjunto de esquemas de conocimientos, cuya modificación debe ser el objetivo de la educación escolar.

Todas estas consideraciones constructivistas del aprendizaje escolar, exigen una interpretación constructivista de la intervención pedagógica y de la evaluación, basadas en sobre el qué, el cuándo y el cómo enseñar y evaluar. Las intenciones educativas deberían referirse a los resultados globales que se esperan obtener del aprendizaje, así como a sus contenidos y a las propias actividades integradas en dicho aprendizaje. Los resultados obtenidos, deben relacionarse con la interpretación cognoscitiva del aprendizaje, el cual ha de facilitar el autoaprendizaje del alumno. Deben seleccionarse aquellos contenidos que se consideren más formativos teniendo en cuenta la evolución del aprendizaje socio-cultural del alumnado. Estos contenidos incluyen todos los aspectos de la realidad que son objeto de la actividad constructiva del alumnado: conceptos, procedimientos, actitudes, normas, valores, principios, etc.

Como enseñamos a trabajar conjuntamente conceptos, procedimientos y actitudes, vamos a definir estos apartados (Caurín, 1999):

a. Primer apartado: conceptos, hechos y principios.

Los principios son conceptos muy generales que subyacen a la organización conceptual de un área. Ideas tales la igualdad en matemáticas son principios que se encuentran en todos los temas y unidades. Los hechos o datos y los conceptos varían de una materia del currículo a otra. Cada disciplina científica se caracteriza por tener sistemas conceptuales y bases de datos propios. Los hechos son “bases de datos o informaciones sobre el conocimiento de cualquier área. Sin embargo, para comprender estos datos y poder predecir cambios en el conocimiento, hacen falta los conceptos que dan significado a esos datos. Por ejemplo, una persona que no entienda de medicina, aunque tenga los datos de un análisis de sangre delante no sabrá hacer un diagnóstico, ya que aparte de conocer esos hechos, hay que comprenderlos y establecer relaciones significativas entre ellos, y ahí es donde entran los conceptos dotando de significado a esos datos o hechos.

Los conceptos, además se aprenden relacionándolos con los conocimientos previos que se poseen. Se debe relacionar el nuevo conocimiento con otros conocimientos anteriores, para que ese concepto sea significativo, y al ser integrado en contenidos e ideas ya existentes, obligará a reorganizar estas de forma parcial. Los últimos avances de la neurociencia así lo demuestran (Bisquerra, 2003).

b. Segundo apartado: Se refiere a procedimientos que son un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta. No debe confundirse procedimiento con metodología, ya que el procedimiento es la destreza que queremos ayudar a que el alumno construya (elaborar, recoger, utilizar,

localizar, interpretar son verbos de ese tipo), siendo, por tanto un contenido escolar objeto de la planificación e intervención educativa, y el aprendizaje de esos procedimientos puede trabajarse mediante distintos métodos.

- c. Tercer apartado: Se refiere a valores, normas y actitudes y estas van a ser explicados en el apartado siguiente.

Los diferentes tipos de contenidos no deben trabajarse por separado en las actividades de enseñanza-aprendizaje, ya que será el trabajo sobre los tres lo que permitirá alcanzar los objetivos. Pasamos así a dotar de significado y a seguir el método constructivista. Los procesos cognoscitivos que caracterizan el desarrollo del conocimiento, tienen un doble carácter: Activo y pasivo. El constructivismo marca la importancia de la actividad, por la cual, el discente construye su propia forma de pensar y de conocer, de un modo activo. En este modelo pedagógico constructivista, partimos de la base del aprendizaje significativo, que solo se produce cuando los contenidos que se transmiten o reciben están claramente relacionados con los conocimientos previos.

Por todo ello, nos preguntamos si era posible cambiar la forma de evaluar esta asignatura teniendo en cuenta el aprendizaje de actividades que fomentan el cambio de actitudes, observando la adaptación hecha al ámbito de la Educación infantil y la forma en que se comportan como grupo en las pruebas de juego concurso

2. METODOLOGÍA

El objetivo de la asignatura descrito en la guía didáctica correspondiente es el de contribuir al desarrollo de competencias en los estudiantes del título mencionado, relacionadas con los procesos de observación, análisis, investigación y evaluación de diferentes materiales curriculares y el diseño, elaboración y evaluación de recursos y proyectos didácticos de aplicación en el ámbito de la Escuela.

Infantil en el período de escolarización de cero a seis años, especialmente en lo que se refiere al Área “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal” indicados por el Ministerio de Educación Nacional y la Consejería de Educación del gobierno regional.

Las competencias desarrolladas en esta materia y que son pertinentes para este trabajo, las podemos resumir de la siguiente manera:

- » Promover y facilitar los aprendizajes de la educación infantil, desde un punto de vista global e integrador de las dimensiones cognitiva y emocional sobre todo. Para ello, realizamos actividades de Educación emocional una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional y motriz a través del diseño, desarrollo y evaluación de experiencias que posibiliten el desarrollo progresivo de la autonomía en el niño. Para ello trabajaremos La educación emocional (Ortega y del Rey, 2003; López Cassá, 2005, Caurín *et al.*, 2011; Caurín y Viana., 2012; Viana y Caurín, 2012; Caurín, 2017a; Caurín 2017b; Caurín, 2018) a través de programas que fomentan este tipo de Educación y la adquisición de valores y actitudes.
- » Adquirir hábitos y destrezas para un aprendizaje autónomo y cooperativo que logrará poner al alumnado en situación de intercambiar opiniones, con el fin de aceptar todo aquello que hay de positivo y válido en las valoraciones que hacen los demás, creando así empatía. Estas técnicas favorecen procesos de interiorización de creencias, mayor control de la información y la posibilidad de que los alumnos lleguen a conocer mejor las razones para defender o entender determinadas conductas; abren un camino al trabajo en equipo y a la cooperación (Caurín, 1999).
- » Diseñar, desarrollar y evaluar prácticas de aula basadas en la enseñanza y el aprendizaje por proyectos, mediante rincones y talleres con el fin de innovar y mejorar la labor docente. En este caso se les enseña a trabajar a partir de problemas o situaciones

- determinadas y desde las técnicas de rincones o talleres (Vigy, 1986; Laguía y Vidal, 1987; Trueba, 1989; Molinera, 1996; Caurín, 2017b).
- » Experimentar posibilidades de actuación conjunta que favorezca el desarrollo socio-afectivo y la coeducación. Para ello se trabajan actividades y temas de convivencia y resolución de conflictos (Pérez-Juste, 2007; Torrego y Galán, 2008; Barranco y Salas, 2011; Morales y Caurín, 2014) y de Educación para la Igualdad (Viana y Caurín, 2012; Caurín, 2012).

La forma de evaluación descrita se ha realizado con una clase de 48 estudiantes, en su mayoría femenino como suele ser habitual en esta especialidad.

Daremos, como hemos dicho, mayor importancia al aprendizaje y evaluación de actitudes. Las actitudes son constructos hipotéticos psicológicos del pensamiento que predisponen a unos modos de actuar. La actitud abarca varios ámbitos. Rodríguez (1976) define la actitud como una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto. Esta definición contempla la interconexión entre aspectos cognitivos, afectivos, y conativos. Según Coll *et al.*, (1992) los componentes básicos de las actitudes son tres: cognitivo, afectivo, y conativo o de tendencia hacia la conducta.

Nuestra propuesta didáctica carece, como hemos mencionado, del examen clásico y se basa en las siguientes pautas, en las cuales existen trabajos individuales y grupales:

Análisis de los siguientes 5 artículos y/o capítulos de libro:

- » Torio, S. (1997). *Talleres y rincones en la educación infantil hoy: su vigencia psicopedagógica hoy*. Comunicación presentada en

el congreso de Córdoba. Recuperado de waece.org/biblioteca/pdfs/d077.pdf

- » Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 1(21), (7-43).
- » Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional.
- » Bisquerra *et al.*, (2013). Educación emocional. propuesta para educadores y familias. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- » Uno a elegir entre:
 - * Morales, A. J. y Caurín, C. (2014). Espacios de entendimiento: percepción del conflicto y mediación escolar. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales*, 494(06) 1-20.
 - * Caurín Alonso, C., Lanchazo, E. (2014). Érase una vez un árbol... Influencia de los cuentos en la actitud de respeto por la biodiversidad (105-122). Libro del XVI Congreso Nacional de Arboricultura.
 - * Caurín, C. (2017b). Inteligencia emocional. Una propuesta para fomentar la importancia de la Educación Emocional y la empatía en el profesorado de escuelas básicas, en N. Ibarra, y P Jardón, (eds.). Educación de jóvenes y adultos. Investigaciones, experiencias internacionales y buenas prácticas en la formación permanente. Barcelona: Octaedro.

Para el comentario han de contestar a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué significa el artículo?
2. ¿Qué aportaciones trae a la Educación Infantil y a la Autonomía Personal?
3. Opinión personal

Tenemos en cuenta en los análisis de texto:

Anotar las ideas fundamentales que luego servirán para el análisis.

La Intencionalidad: cuál es la importancia del fin o intención que se persigue. Se debe precisar el contenido temático o interno del texto a través de la concreción del tema, de las ideas principales y de las ideas secundarias, así como la relación entre todos estos componentes. Se debe explicar la relación que tiene con el curriculum de Educación Infantil y con el desarrollo de la autonomía personal de sus futuros estudiantes de 3 a 6 años de edad. Se debe demostrar también al expresar su opinión, la capacidad de síntesis final interpretativa en la que se recoja el sentido global del texto y la evaluación personal buscando un pronunciamiento personal razonado.

Respecto a las actividades didácticas, deben confeccionar en grupo cuatro actividades de las vistas en clase adaptadas a Educación infantil:

Técnicas de participación activa se crean situaciones para vivir un papel o personaje concreto o el grupo estudia ampliamente un caso en el que se describe una situación real o ficticia con todos los detalles, para sacar conclusiones. También un grupo de estudiantes trata un tema o problema en una discusión abierta, libre e informal.

- » Juego de Rol o Role Playing
- » Técnica de la conducta forzada
- » Estudio de casos
- » Grupo de discusión

Técnicas de cooperación en el aula o aprendizaje en equipo: dirigidas fundamentalmente al rendimiento académico, desarrollo de actitudes e integración social.

- » La técnica "puzzle"
- » Cooperación competitiva o equipos de Juego-Concurso
- » Técnica del grupo de investigación

Modelado y comunicación persuasiva: parte del supuesto de que las personas pueden ser inducidas a cambiar su actitud respecto a un objeto, persona o situación mediante la presentación de nuevas informaciones sobre determinadas características o cualidades de los mismos. Los pasos del proceso de cambio son: atención, comprensión, aceptación, retención y acción.

- » Fotopalabra
- » Discoforum
- » Vídeo-Forum
- » Comentario crítico de un texto
- » Discusión dirigida

Otras técnicas: son mezclas y composiciones globalizadas de las anteriores

- » Dilemas morales
- » Técnica VID (ventajas, Inconvenientes y dudas)
- » Técnicas empáticas

Además deben participar por equipos en varias pruebas de conocimientos de la asignatura basadas en los equipos de juego-concurso de De Vries (De Vries y Edwards, 1973). Basándonos en los análisis realizados de los textos, distribuimos al alumnado en tres categorías: nivel alto, nivel medio y nivel bajo. El profesor de la asignatura realiza grupos de 6 personas en las que hay dos personas de cada nivel: Se hacen preguntas al equipo también con tres niveles de dificultad, puntuando siempre que se contesten las preguntas que son abiertas. Las mejor contestadas puntúan dos puntos, las siguientes 1 punto y las contestadas de manera incompleta, puntúan medio punto. Las no contestadas o incorrectas no puntúan. Se realizan 5 rondas y participan 8 equipos cada vez, teniendo un tiempo limitado para contestar: De esta manera cualquier miembro del equipo puede aportar puntuación según su capacidad y conocimientos.

La parte final es la creación y exposición de un taller o rincón que supone un porcentaje alto de la nota. Lo han de exponer ante sus compañeros como si fueran alumnado de infantil: además han de ser evaluados también por sus colegas estudiantes.

3. DISCUSIÓN

Los resultados de la experiencia, realizada el curso pasado, ha permitido reafirmar y mejorar el sistema de evaluación. Se preguntó al alumnado si les parecía que habían adquirido más conocimientos que con las pruebas de examen tradicional, y la respuesta fue unánime. Expresaron que no solo habían aprendido más sino que estaban más motivados e iban a aplicar estas técnicas en sus prácticas.

Brown *et al.*, (1977) manifiestan que si queremos cambiar los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, hemos de cambiar la forma de evaluar a esos estudiantes. También otros autores (Salinas y Cotillas, 2007) comentan la reticencia de algunos docentes de Educación superior para cambiar su forma de evaluar si eso no le aporta beneficios a su carrera docente y supone mucho esfuerzo. Es algo que manifiestan también los estudiantes de este estudio, pues el aprendizaje en Educación infantil y su evaluación estaría más acorde con un entrenamiento evaluador distinto de su rendimiento académico.

Vamos a analizar algunas de las técnicas realizadas por el alumnado:

Respecto a las Técnicas de Participación activa, el juego de rol, por ejemplo es una dramatización que se vertebra en torno a una situación concreta. Se asignan diversos papeles a diferentes grupos de alumnos, los cuales deberán defender con argumentos una opinión (previamente perfilada) frente al problema. Los estudiantes se dieron cuenta de que el juego de rol era importante por las siguientes razones:

- » Convierte lo lúdico en aprendizaje.

- » Aprendizaje y diversión, lejos de ser incompatibles pueden potenciarse.
- » Pueden orientar al profesor sobre una estrategia didáctica a seguir (afloran errores conceptuales procedimientos y actitudes que puedan ser corregidos y modificados).
- » En el juego de rol afloran concepciones, se aplican conceptos, se movilizan actitudes y valores, se adquieren habilidades (procedimientos) para exponer con coherencia opiniones y debatirlas públicamente en grupo (De Manuel 1993).
- » Un juego de rol debe definir una situación cercana y de interés para los alumnos. Hemos de procurar que sean temas muy significativos para ellos. Los temas de divulgación local, un problema de los medios informativos locales, el cierre de una fábrica contaminante, el terrorismo, el racismo, las enfermedades laborales en las zonas mineras, un accidente químico próximo, etc. son temas que pueden ser tratados con juegos de rol.

A los estudiantes pequeños les agrada imitar a los adultos, por ello darles papeles que supongan tomar decisiones responsables, les atraen.

Los papeles se asignan de forma equilibrada, de manera que haya tantos alumnos a favor como en contra de la postura principal. Tras la exposición de opiniones de cada grupo, se abre un debate (todavía siguiendo los roles) y tras este el profesor debe animar a que el debate continúe ya sin asumir papeles, expresando opiniones reales. Esta fase es importante porque pone de manifiesto errores conceptuales e ideas espontáneas; esto fue corroborado por Caurín (2001).

En los estudios de casos (Ortega, Mínguez y Gil 1994) en los que cada uno de los miembros del grupo o grupos en que se ha dividido a los estudiantes, puede aportar una solución diferente de acuerdo con sus conocimientos, experiencias y motivaciones, se dieron cuenta también de que esta técnica había contribuido a desarrollar la flexibilidad de

razonamiento y el pensamiento alternativo, al identificar el alumnado de que puede haber distintas soluciones posibles a un mismo problema.

En los grupos de discusión (Ortega, Mínguez y Gil 1994) se debe buscar un tema que interese al grupo, lo que coincide con la percepción del currículum que se tiene en Educación Infantil. Además dedujeron que se educa en valores y emociones al rodear la discusión de un clima democrático, participativo y de autocontrol. Además deben aprender a aceptar las conclusiones acordadas por todo el grupo, educando así para una ciudadanía responsable.

Respecto a las técnicas de cooperación en el aula y aprendizaje en equipo, podemos decir:

- » La técnica "puzzle": a cada uno de los componentes del equipo se le asigna una parte de la tarea a realizar, de tal manera que la realización de la actividad estará condicionada a la mutua cooperación y es imposible resolver el problema sin la cooperación de todos, lo cual es imprescindible para educar al alumnado de menor edad.
- » La técnica del grupo de investigación: aprenden a organizar el conocimiento y a investigar, pues esta carrera adolece de técnicas investigativas y práctica real del método científico: Les aporta mucho porque se trabaja como en una investigación: selección del trabajo, planificación, realización, análisis y evaluación, exposición y evaluación por el profesor y los alumnos de los trabajos realizados. La parte final de la evaluación referida a rincones y talleres se ha basado en esta técnica.

Los comentarios realizados por los estudiantes de las Técnicas de Modelado y comunicación persuasiva, se basan en lo siguiente:

- » Expresan la novedad, utilidad y motivación de la información recibida, hecho corroborado por Coll (1992) al hablar de la capacidad de persuasión de los contenidos de enseñanza. Según este autor

hay dos factores que favorecen la capacidad de persuasión del mensaje: la novedad y la utilidad de la información recibida. Ambos conceptos (novedad y utilidad) son características del entorno escolar, ya que, gran parte de la información recibida es desconocida para el alumno y la adquisición de dicha información contribuye decisivamente a la consecución del logro escolar. Esto es una ventaja de los contenidos educativos, pues la información novedosa y útil atrae la atención del receptor hacia el mensaje persuasivo, y si lo logra con estudiantes universitarios, será mayor el logro en estudiantes de infantil.

- » La Fotopalabra fue encontrada de gran utilidad, ya que utiliza dibujos simbólicos para interpelar, hablar y hacer hablar al alumnado a través de preguntas formuladas por el profesor para centrar la atención de los mismos. El ejercicio de fotalpalabra ofrece uno de los campos metodológicos más ricos en los programas de enseñanza de actitudes y valores, ya que una imagen puede servir de núcleo generador de un tema, de pausa reflexiva para profundizar o personalizar aspectos relevantes del mismo, de maduración de un mensaje o una actitud.
- » El Discoforum combina la palabra siguiendo una melodía musical. Generalmente, en las canciones, la palabra poética es la concepción del mensaje y vehículo del mismo, el contenido expreso de la canción. La música da color y calor al sentido del mensaje. El resultado sumerge a cada uno en un mar de sentimientos distintos que luego debe expresar y además reflexionar sobre ellos, hecho al que obligan unas preguntas formuladas en la actividad.

Respecto al Vídeo-Forum que es un técnica adaptada de la técnica de fotalpalabra y del montaje audiovisual descritas por Ortega (1994), evoca también actitudes y valores a partir de simbólicas imágenes audiovisuales. Toda imagen produce una impresión subjetiva en el receptor y le comunica un mensaje, puede servir

de núcleo generador de un tema, de pausa reflexiva para profundizar o personalizar aspectos relevantes del mismo, de síntesis del proceso seguido por el grupo, de maduración de un mensaje o una actitud.

- » La técnica audiovisual es fundamentalmente un medio de comunicación grupal que sirve para sensibilizar al grupo y enriquecer su diálogo a través de su reacción emotiva y el mensaje expresado. Enfrenta al grupo a veces con su propia experiencia.
- » Frases murales: propone expresar ideas gráficas sobre una pared, pizarra, papel o cartulina de gran formato. Su finalidad es persuadir y hacer pensar. El resultado debe ser estético, legible y asimilable. Las frases deben ser breves para que puedan ser memorizadas rápidamente y repetirse fácilmente. La frase mural es capaz de educar y conducir a la persona o el grupo hacia situaciones nuevas en el desarrollo de su propia personalidad o identidad humana. Consigue ser el reflejo de un acontecimiento, realidad, problema o historia personal o grupal. Tiene la fuerza y el valor de denuncia de situaciones injustas y de hacer reflexionar sobre determinados temas y actitudes. En la adaptación para infantil realizadas por los estudiantes cambiaron con gran imaginación los textos por imágenes y pictogramas, dada la dificultad que tiene para entender los textos escritos, pues la gran mayoría todavía no sabe leer

De las técnicas combinadas destacaron:

Técnica VID (Ventajas, inconvenientes y dudas). Esta técnica fue considerada de las más útiles. Está basada en los materiales de Segura (2002) y trata de trabajar el pensamiento consecuencial y su importancia para afrontar la gravedad de las situaciones a las que nos puede llevar el no tenerlo.

Se propone un tema a los alumnos y se les da un minuto (puede ser algo más, pero no mucho más para que anden despiertos y ágiles)

para pensar ese tema en silencio y anotar las ventajas y los inconvenientes que se les ocurran. Luego trabajan ese tema durante unos tres o cuatro minutos, en grupos de varias personas. Por fin, se pone en común lo que todos los grupos hayan pensado, de esta manera: cada grupo elige un portavoz para ventajas, otro para inconvenientes y otro para dudas (dudas son aquellas consecuencias que no sabemos si serán buenas o malas: se pueden formular como interrogantes, en vez de como afirmaciones); el profesor pregunta al primer grupo que solo dice una ventaja; luego el segundo dice otra sin repetir; el tercero otra y así sucesivamente. Se dan las vueltas que sean necesarias hasta que se acaben las ventajas. A continuación, se preguntan los inconvenientes, de la misma manera, pero empezando esta vez por el grupo segundo, de modo que el grupo primero hablará de último.

Por fin, se preguntan las dudas, de la misma manera, pero empezando por el grupo tercero, de modo que el grupo segundo hablará el último. Una vez realizada la puesta en común de ventajas, inconvenientes y dudas, se les propone que cada grupo haga un dibujo (siempre hay alguien en el grupo que dibuja mejor) que sea como un resumen de lo trabajado. El dibujo debe llevar una frase. Al final se comparan los dibujos de varios grupos entre sí y se alaba, no solo ni principalmente el valor artístico, sino la creatividad y la fuerza con que dibujo y frase reflejan lo estudiado. Esta técnica fue muy adaptada en los rincones y talleres con gran éxito dada su gran capacidad educativa y evaluadora.

Las técnicas de dilemas morales (Segura, 2000). Sirven para realizar aprendizajes en toma de decisiones, en aumentar lo que llamamos en neurociencia las conexiones neuronales. Es una de las técnicas más ricas en educación y las adaptaciones realizadas en infantil pasan por decisiones académicas hasta el dilema que tiene un niño al realizar una lista de invitados a su cumpleaños. Mediante una toma de posición frente a un dilema, se utiliza discusión sobre temas reales de actualidad para trabajar con adolescentes, convirtiéndose

esta técnica en una buena estrategia para fomentar la actitud crítica y la educación para la convivencia. Se basa en tres fases:

- » Se presentan los hechos a discutir: Se entrega y se lee un documento donde se explica un dilema y se aclaran términos, señalando con precisión cuál es el conflicto.
- » Se toma posición respecto al conflicto.
- » Se argumenta en grupo y con fundamento la opción elegida.

Técnicas empáticas. Son técnicas de rol combinadas con audiovisuales que han servido mucho para trabajar los roles de género y la coeducación. Deben reflexionar también en base a las siguientes preguntas :

- » ¿Qué es lo que siento?
- » ¿Cómo he llegado a esta situación?
- » ¿Qué sentimientos y actitudes se me ocurre expresar?

El alumnado se reparte en grupos de 4 a 6 personas, procurando que los grupos tengan una composición heterogénea y compartiendo sus experiencias sobre la actividad.

Al cabo de un rato, se hace una puesta en común y se escriben en la pizarra las conclusiones. También se harán una lista de actitudes y sentimientos para comprobar cuáles de ellos se repiten más veces y poder analizar las razones para ello. Es una técnica ideal para trabajar las emociones.

Respecto a la técnica de juego –concurso que hemos descrito en el apartado anterior, podemos destacar que ayuda a afianzar contenidos conceptuales. Es una técnica que se ha utilizado en espacios europeos de Educación superior. Se ha utilizado para la evaluación en asigna-

turas como “Fundamentos de Cognición Humana” de la Universidad de Barcelona (Andreu y Sanz, 2011).

Por último, haremos una enumeración de los talleres y rincones realizados por el alumnado como síntesis de todo lo aprendido: taller de los sentidos, taller de sexualidad, rincón de alimentación, rincón de las emociones interpersonales, taller del miedo, taller del duelo (para explicar la muerte a los niños pequeños), rincón del cuerpo humano. En todos estos talleres y rincones pusieron en marcha con gran maestría lo aprendido en las actividades anteriores.

4. CONCLUSIONES

La primera conclusión es que no es necesario realizar exámenes clásicos a la hora de evaluar en Educación superior, por lo menos en asignaturas con carácter de formación pedagógica. El hecho de cambiar las tradicionales actividades de evaluación basadas en exámenes por un concurso es muy motivador para el alumnado (Andreu y Sanz, 2011).

Las técnicas basadas en educación emocional y las evaluaciones con carácter cooperativo son muy útiles y tienen un carácter motivador.

La cooperación competitiva o equipos de Juego-Concurso se caracteriza por la heterogeneidad de los componentes que además tratan de mejorar y superarse haciéndolo mejor que los demás. La motivación de esta técnica hace que mejoren en las rondas siguientes, estudiando más, ya que no solo es su responsabilidad, sino la del resto del equipo.

La Evaluación de actitudes tiene un carácter transversal. La interacción de los conceptos con las actividades es globalizadora y abarca también a la interdisciplinariedad que es el tratamiento del tema desde distintos puntos de vista, (desde las ciencias sociales, desde la biología, desde la física o la química, desde la ética o la filosofía, etc.), integrando esos

puntos de vista de un modo enriquecedor. En la transversalidad son las actitudes las que impregnan todas las áreas del currículo, deslizándose entre todas ellas y se habla de temas o enseñanzas transversales porque no se sitúa en paralelo respecto a las áreas del currículo, sino que las impregna con una presencia diferente en cada caso. En relación con esa presencia, las actitudes son la base de este tipo de evaluaciones. (Caurín, 1999).

Este tipo de evaluación tan diversa, aumenta la actitud crítica y la motivación del alumnado y del profesorado.

Muchos profesores universitarios siguen dando un trato muy preferencial a los contenidos conceptuales, contenidos que a veces quedan vacíos o se convierten en elementos desmotivadores, cuando no se trabajan conjuntamente con los procedimientos y las actitudes. Lo mismo ocurre con la forma de evaluar que se debe situar en otro tipo de enfoques educativos fruto de un nuevo humanismo en el que deberían encuadrarse los procesos de enseñanza aprendizaje en un enfoque reestructurista basado en aprendizajes realmente significativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreu, L., Sanz, M. (2011). El juego-concurso de DeVries: una propuesta para la formación en competencias de trabajo en equipo en la evaluación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 121-141.
- Barranco, E. y Salas, E. (2011). Mediación como elemento dinamizador de la convivencia en los centros, en J. Moreno, E. Barranco, (Coord.) *Innovación y práctica educativa: experiencias con buenos resultados*, (15-24). Valencia: Nau Llibres. Edicions Culturals Valencianes.
- Brown, G. *et al.*, (1997). *Assessing student learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Caurín, C. (1999). *Análisis, Evaluación y Modificación de actitudes en Educación Ambiental*. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia.
- Caurín, C. (2001). *Los temas transversales en la Cultura Académica*. Premio transversales 2000. Valencia, Conselleria de Cultura y Educación de la Generalitat Valenciana.

- Caurín, C., Gorrea, S. Lanchazo, E y Marco, N. (2011). Formarse en mediación desde la Educación Emocional, en J. Moreno & E. Barranco, (Coord.), *Innovación y Práctica Educativa: experiencias con buenos resultados* (25-33), Valencia: Nau Llibres. Edicions Culturals Valencianes, S.A.
- Caurín, C. y Viana M. I. (2012). Influencia de las actividades de educación para la igualdad en un equipo de mediación. *Aula de Innovación Educativa*, 216, 6063.
- Caurín, C. (2012). Violencia en el Noviazgo en el ámbito escolar, en J. García J. González, (director), *La violencia de Género en la adolescencia*, Madrid: Aranzadi. Thomson Reuters, 257-290.
- Caurín, C., Morales, A. J. y Solaz, J. J. (2012). ¿Es posible un cambio de actitudes hacia un modelo de desarrollo sostenible? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26 (229-245).
- Caurín, C (2017 a). Violencia y acoso escolar: Tratamiento desde un centro educativo. En P., Alguacil, B. Cardona, y P. Lloria (Coord). *Bienestar, Formación y Territorio. Reflexiones en torno a la economía social, el ciberacoso y la inmigración* (83-91). Valencia: Vicerrectorat de Participació i Projectió Territorial. Universitat de València.
- Caurín, C. (2017b). Inteligencia emocional. Una propuesta para fomentar la importancia de la Educación Emocional y la empatía en el profesorado de escuelas básicas, en Ibarra, N. y Jardón, P (eds.). *Educación de jóvenes y adultos. Investigaciones, experiencias internacionales y buenas prácticas en la formación permanente*. Barcelona: Octaedro.
- Caurín, C. (2018). Propuesta de medidas en los centros educativos para promover la convivencia y resolver de forma pacífica los conflictos. En P. Lloria, (Dir). *Convivencia ciudadana: mediación, conciliación y técnicas de prevención y resolución del conflicto ciudadano*. Colección Ciencias Policiales, 1, 133-58. Madrid: IUSTEL.
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. (1992). *Los contenidos de la reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Madrid: Santillana.
- De Manuel, J. (1993). El juego de Rol (Role Playing), una actividad que moviliza actitudes y valores. *Aula de Innovación Educativa*, 19, 59-64.
- De Vries, D. y Edwards, K. (1973). Learning games and student teams: Their effect donde classroom process. *American Educational Research Journal*, 10, 307-318.
- Laguía, M. J. y Vidal, C. (1987). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 - 6 años)*. Colección *El lápiz*, Barcelona: Editorial Graó.
- Llopis, J. A. (1993). *Los valores en la reforma del sistema educativo español. Estudio para una educación en valores*. Tesis doctoral Universidad de Valencia.

- López Cassà, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- Molinera, M. C. (1996): La metodología de talleres. *Comunidad Educativa*, 235, 21-23.
- Morales, A. J. y Caurín, C. (2014). Espacios de entendimiento: percepción del conflicto y mediación escolar. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales*, 494(06), 1-20).
- Ortega, P. Minguéz, R. y Gil, R. (1994). *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*. Valencia: Editorial Nau Llibres.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Editorial Graó.
- Pérez-Juste, R. (2007). *La escuela como espacio de convivencia e integración cultural, en Fundación Europea Sociedad y Educación: Nuevos retos para convivir en las aulas: construyendo la escuela cívica*, (39-65). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Salinas, B. y Cotillas, C. (1997). La Evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Valencia: Universitat de Valencia. Servei de Formació Permanent.
- Segura, M. (2002). *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales y crecimiento moral*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J. C. y Galán, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, (369-394).
- Trueba, B. (1989): *Talleres integrales en educación Infantil. Una propuesta de organización del escenario escolar*, Madrid: Ediciones de la Torre.
- Viana, M.I. y Caurín C. (2012). Innovación educativa y mediación escolar, instrumentos en la cooperación y movilidad, en J. M. Senent, (Coord.), *Escritos de la Cooperación y la movilidad* (283-307). Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Vigy, J. L. (1986). *Organización cooperativa de la clase. Talleres permanentes con niños de 2 a 7 años*, Madrid: Cincel.

Cómo citar el capítulo (APA): Caurín Alonso, C. (2020). La evaluación de profesorado en formación basada en técnicas de evaluación de actitudes y en equipos de juego concurso. En J.D. Hernández Albarracín. (Ed.), *Entornos educativos y filosofía de la formación. Sobrevuelos, incertidumbres y aportes para una nueva racionalidad pedagógica*. (pp.171-191). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Cómo citar el capítulo (VANCOUVER): Caurín Alonso C. La evaluación de profesorado en formación basada en técnicas de evaluación de actitudes y en equipos de juego concurso. En: Hernández Albarracín JD, Editores. *Entornos educativos y filosofía de la formación. Sobrevuelos, incertidumbres y aportes para una nueva racionalidad pedagógica*. Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar; 2020. p.171.

Emergencias, contemporaneidad y formación: Aproximaciones críticas al programa de monitorías para la docencia. Caso Universidad Simón Bolívar, Cúcuta



Emergencias, contemporary and training: Critical approaches to the monitoring program for teaching. Case of Simon Bolívar University of Cucuta

Mónica Liliana Peñaranda Gómez - Julie Maitreya Montañez Albarracín

RESUMEN

Las monitorías académicas de acuerdo a lo establecido desde el MEN, se conciben como una de las estrategias del modelo de permanencia y graduación estudiantil para instituciones de educación superior que pretenden contribuir significativamente en el mejoramiento de la calidad académica mediante el asesoramiento a los pares cuyo liderazgo es asumido por estudiantes destacados tanto en el ámbito académico como en el disciplinario, de compromiso y sentido de pertenencia con la institución. En el caso de la Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta, resulta importante destacar que las monitorías académicas hacen parte de las acciones diseñadas e implementadas acordes con los requerimientos del Ministerio y por tanto se conciben como el espacio académico en el cual se establece una relación dialógica entre pares enfocado en la capacidad de algunos estudiantes para asesorar y guiar académicamente a sus compañeros. Lo anterior, hace necesario el diseño y puesta en marcha de un programa de formación de monitores, el cual pretende convertirse en el espacio de cualificación de los estudiantes que aspiran a conformar el grupo de monitores académicos permitiendo que cuenten con las competencias y saberes necesarios para el buen ejercicio del asesoramiento académico. Por tanto, se presenta la propuesta y los resultados alcanzados por el programa de formación de monitores desde una Pedagogía de cara a la Contemporaneidad, en su intención no solo de favorecer el asesoramiento y la educación con calidad, sino la permanencia de los estudiantes en la Universidad.

Palabras clave: calidad académica, monitorías académicas, pedagogía contemporánea, permanencia y graduación.

ABSTRACT

Academic monitoring, as established by the Ministry of National Education of Colombia (MEN), is conceived as one of the strategies of the student permanence and graduation model for institutions of higher education that intend to contribute significantly in improving academic quality through counseling to peers whose leadership is assumed by outstanding students

both in the academic and disciplinary fields, of commitment and sense of belonging to the institution. In the case of the Simón Bolívar University Headquarters Cúcuta, it is important to emphasize that academic monitoring is part of the actions designed and implemented in accordance with the requirements of the Ministry and therefore they are conceived as the academic space in which a dialogic relationship is established between peers focused on the ability of some students to advise and guide academically their peers. The foregoing necessitates the design and implementation of a monitor training program, which aims to become the qualification space for students who aspire to form the group of academic monitors allowing them to have the necessary skills and knowledge to the good exercise of academic advice. Therefore, this article presents the proposal and the results achieved so far by the training program of monitors from the Pedagogy of Contemporary, in its intention not only to favor quality advice and education, but the permanence of students in college.

Keywords: humanist pedagogy, pedagogical models, learning teaching process, emotional intelligence.

1. INTRODUCCIÓN

Las políticas propuestas y desarrolladas por el Gobierno Nacional para favorecer la permanencia y la graduación oportuna en las Instituciones de Educación Superior, suponen nuevos retos que requieren del diseño y ejecución de nuevas e idóneas estrategias que no solo alcancen este objetivo sino que contribuyan a los procesos de formación integral y con calidad. Según Ardila (2011) el concepto de calidad en la educación “alude generalmente a la capacidad” que muestran las instituciones para favorecer el alcance de objetivos y metas por parte de sus estudiantes “independientemente” de sus características personales y sociales. Según esta autora, dichas metas son por lo general, metas educativas “relacionadas directamente” con aspectos académicos y de aprendizaje; por lo cual resulta fundamental que desde el principio las instituciones conozcan las características de sus estudiantes y promuevan el alcance de “los más altos logros posibles”.

En relación a lo anterior, es importante resaltar que la Ley 30 de 1992, “por la cual se organiza el servicio público de la educación superior” señala que la educación debe cumplir con la integralidad y que dentro de sus objetivos se encuentra el “capacitar a los estudiantes para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país” (p.1). Además, se hace énfasis en la importancia de prestar un servicio de calidad que se vea evidenciado dentro de tantas cosas, en los resultados académicos. Es por esto que evidentemente, los procesos académicos deben ser una de las prioridades en las instituciones de educación superior puesto que la medición de estos resultados a nivel nacional mediante las pruebas Saber Pro, determinan el nivel de calidad de la educación de dichas instituciones.

En este sentido, una de las estrategias que propone directamente el MEN en aras de dar cumplimiento al objetivo de la formación con calidad, la permanencia y la graduación oportuna, son las monitorías académicas;

las cuales según este mismo organismo, consisten en brindar un apoyo y asesoría a los estudiantes que presenten necesidades en áreas del conocimiento que son orientadas por estudiantes destacados en su proceso de formación. De acuerdo a lo anterior, el MEN sugiere que en la organización de dicha estrategia, las instituciones de educación superior tengan en cuenta “capacitaciones en pedagogía y didáctica” como uno de los pilares fundamentales para la cualificación de los monitores y la efectividad de este servicio académico MEN (2015).

A partir de estos lineamientos, la mayoría de instituciones de educación superior ha decidido organizar el servicio de monitorías académicas evidenciando sus buenos resultados en diferentes medios con publicaciones de orden académico, las cuales dejan claro que este servicio resulta efectivo siempre y cuando se estructure de tal manera que posibilite la formación integral del estudiante monitor. La Universidad Simón Bolívar no es indiferente a la implementación de las monitorías académicas y es por esto que las concibe como un espacio académico en el cual se establece una relación dialógica entre pares (estudiante-estudiante) enfocado en la capacidad de algunos estudiantes para asesorar y guiar académicamente a sus compañeros. Por tanto, se considera importante el diseño de espacios de intercambio de saberes que permitan el alcance de objetivos institucionales en torno a las apuestas por un futuro relevo generacional.

De acuerdo a lo anterior y teniendo en cuenta los procesos misionales de la Institución, desde el Departamento de Pedagogía y el Programa Institucional de Excelencia Académica (PIEA), en la Sede Cúcuta, se estructura el Diplomado en Pedagogía y Contemporaneidad: aportes críticos a la enseñanza; como el espacio académico a través del cual se formarán grupos de estudiantes que deseen desarrollar competencias pedagógicas, didácticas y uso de las mediaciones tecnológicas en la enseñanza; para desempeñarse en contextos educativos universitarios

brindando apoyo a los estudiantes en riesgo académico y acompañando a los profesores universitarios en su labor profesoral y/o investigativa.

Resulta oportuno diseñar este espacio de cualificación en el cual se abordan no sólo los aspectos concernientes al horizonte pedagógico de la Universidad, a las nuevas tecnologías educativas y a las nociones en pedagogía, didáctica, currículo y evaluación, sino que además, se abordan cuestiones trascendentales para el crecimiento profesional y personal de los monitores en formación como lo son las características personales y su influencia en los estilos de aprendizaje, las técnicas de estudio más idóneas de acuerdo a dichos estilos, la importancia de la inteligencia emocional en los procesos educativos y cotidianos, la educación inclusiva y su relevancia en la educación contemporánea y las competencias genéricas entre otras como componentes fundamentales de la formación del futuro profesional y de las funciones propias en el asesoramiento académico a los pares.

Es por lo anterior que como objetivo general de la propuesta del diplomado como espacio formativo y dialógico, se establece la cualificación a los futuros monitores en competencias pedagógicas, tecnológicas, comunicativas, genéricas, disciplinares y afectivas apoyando los procesos académicos integrales en la comunidad Unisimón. La estructura y metodología del programa se exponen a continuación procurando explicar de manera clara y sencilla además, los medios seleccionados para el alcance de objetivos.

2. METODOLOGÍA

Dando continuidad a lo planteado anteriormente, como metodología para el programa de formación de monitores académicos se diseñó una propuesta basada principalmente en la modalidad de diplomado, que de acuerdo a la descripción de Colombia aprende, que es el portal encargado de establecer y facilitar la comunicación entre el Ministerio

de Educación y el sector educativo, hace referencia a un curso no mayor a 160 horas a partir del cual se expide un certificado y se constituye en una de las opciones de la educación informal. En la mayoría de instituciones de educación superior, estos espacios de formación están direccionados por la dependencia de educación continuada como es el caso de la Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta, la cual es epicentro de la presente propuesta.

Teniendo en cuenta lo mencionado y el interés misional de la Universidad por la formación integral de los estudiantes, se considera además, que la opción de diplomado permite a los estudiantes aparte de profundizar en temáticas que se relacionan de manera directa con su principal función y responsabilidad como acompañantes y guías académicos de sus pares, la posibilidad de acceder a la certificación que contribuye a que desde su proceso de formación como futuros profesionales en las diferentes áreas enriquezcan sus currículos lo cual favorece su experiencia y futura inserción en el mundo laboral desde sus campos de acción, con especial énfasis en la pedagogía de la contemporaneidad.

El diplomado se estructuró en 10 módulos (exceptuando las jornadas de presentación, sustentación de prácticas y clausura) y se establece el trabajo presencial para los días sábados en la jornada de la mañana, en un bloque de 4 horas, además del trabajo complementario que se realiza en otros espacios por parte de los estudiantes en cada módulo. El primer momento del diplomado, consiste en la inducción y la presentación tanto de la organización del curso como de temáticas básicas de la Universidad (misión, visión, valores y principios institucionales) y de contenidos relacionados con las monitorías académicas como la permanencia estudiantil, la graduación oportuna, las competencias genéricas, entre otras. Este espacio se convierte en el primer acercamiento con los estudiantes en el cual se explican las intenciones del programa de formación de monitores. Además, se revisan aspectos concernientes

a las funciones, compromisos, responsabilidades, implicaciones, entre otros; de participar en dicho programa.

El primer módulo aborda el tema de estilos de aprendizaje y pretende acercar al estudiante y monitor en formación, a las diferentes formas de percibir el mundo y de comprender la información pues los estilos de aprendizaje explican los modos a partir de los cuales cada persona construye su propio aprendizaje. A lo largo del tiempo, diferentes autores han planteado teorías sobre los aspectos que pueden tener participación en el proceso de aprendizaje del ser humano y en cómo se puede a partir de estos factores, realizar una clasificación o caracterización de los estilos de aprendizaje. Por tanto, el adentrarse en el entendimiento de estas diversidades, favorece la profundización y comprensión de la temática.

En consecuencia con lo anterior, resulta importante mencionar el planteamiento de Hederich y Camargo (1999) citados por Pantoja, Duque y Correa (2013) quienes señalan que:

el concepto de estilo hace alusión a modalidades generales para la recepción, organización y procesamiento de la información” manifestándose “en variaciones de las estrategias, planes y caminos específicos que sigue una persona cuando de llevar a cabo una tarea cognitiva se trata.

Teniendo en cuenta esta y otras posturas, se considera fundamental que los estudiantes que se adentran en un proceso de formación como monitores académicos conozcan las características generales de cada estilo de aprendizaje para que a su vez puedan diseñar las estrategias más apropiadas las cuales favorezcan los aprendizajes y desempeños académicos de los estudiantes a quienes orientan.

El segundo módulo revisa lo concerniente a técnicas y hábitos de estudio puesto que dentro de los grandes objetivos de estas temáticas se

encuentra el favorecer el aprovechamiento de los recursos disponibles y el potencializar las competencias, destrezas y aptitudes de los estudiantes en pro del mejoramiento en sus procesos académicos. Según Rondón (citado por Lucho, 2012) citado por Enríquez, Fajardo, Garzón 2015 los hábitos de estudio son “aquellas conductas que manifiesta el estudiante en forma regular ante el acto de estudiar y que repite constantemente”. De acuerdo a estos últimos autores, los hábitos de estudio permiten alcanzar logros tales como:

 aumentar la cantidad de material que se puede aprender en una unidad de tiempo, reducir el número de repeticiones hasta su asimilación, reducir el tiempo que podría dedicársele a una tarea específica, distribuir el tiempo entre las diversas actividades, establecer momentos para el descanso, disminuir los niveles de estrés y ansiedad que pueden generar el desarrollo de determinadas actividades, evitar que se acumule trabajo para el final de la jornada o el período, y dedicar tiempo a otras actividades de interés.

 Por otra parte, Ayma (1996) citado por Enríquez, Fajardo, Garzón 2015 considera que las técnicas de estudio son un conjunto de herramientas, fundamentalmente lógicas, que ayudan a mejorar el rendimiento y facilitan el proceso de memorización y estudio. También, de acuerdo a la revisión de estos autores, se definen como una serie de estrategias y procedimientos de carácter cognitivo y metacognitivo vinculados al aprendizaje. Es por tanto que el abordaje de estas temáticas pretende que los monitores en formación relacionen las técnicas de estudio más apropiadas para cada estilo de aprendizaje, teniendo en cuenta que es el modulo previamente abordado, y no solo lo sugieran a sus compañeros sino que se apropien de éstas técnicas y hábitos y de esta manera logren un mejor desempeño en sus procesos académicos y en su labor como orientadores académicos.

El siguiente módulo se propuso de tal forma que permitiera el abordaje de cuatro de las cinco competencias genéricas que son evaluadas desde la prueba saber pro por el ICFES. Estas competencias son: el razonamiento cuantitativo, la lectura crítica, la comunicación escrita y las competencias ciudadanas. Este módulo tiene como intención, que los estudiantes refuercen sus competencias en áreas transversales, teniendo en cuenta además, que algunos de estos estudiantes ya se vienen desempeñando como monitores de dichos campos, lo cual permite su profundización y por consiguiente, mejor desenvolvimiento en la orientación que brindan a sus pares. Las competencias comunicativas, las ciencias exactas (razonamiento cuantitativo) y las competencias ciudadanas son genéricas y por tanto en todos los programas académicos deben desarrollarse y como se mencionó anteriormente, son competencias evaluadas por el ICFES como requisito indispensable para la graduación.

Para el quinto módulo se desarrolla lo correspondiente a la formación pedagógica en el horizonte pedagógico sociocrítico, el cual resulta ser el pilar fundamental en la Universidad Simón Bolívar. Según el Círculo de Reflexión Programa de Psicología (2015) este horizonte propende por una "interacción dialógica entre el/la docente y el/los estudiante(s), la cual media y estimula el desarrollo del pensamiento, actitudes y valores para la indagación y valoración dialéctica, reflexiva y crítica del conocimiento." De acuerdo a lo anterior, este módulo pretende acercar al estudiante monitor al campo de la pedagogía y el horizonte pedagógico que orienta la perspectiva, estrategia y finalidades de la acción pedagógica en la Universidad y su Proyecto Educativo Institucional. Además, permitirá el análisis de las diferentes concepciones y perspectivas de la pedagogía y las relaciones entre esta y otras ciencias emitiendo criterios propios al respecto que enriquezcan el enfrentamiento a los retos en la educación superior.

Dando continuidad a la programación de los módulos se abordan además, los fundamentos de didáctica y evaluación puesto que el estudio de los fundamentos de la didáctica favorecerá en el estudiante monitor la identificación y el contraste de los contenidos y competencias del proceso didáctico que se encuentran presentes en la educación y que posibilitan el mejoramiento de las prácticas pedagógicas. Además, permite que el estudiante monitor comprenda y lleve a la práctica las didácticas desde el horizonte pedagógico sociocrítico. Por otra parte, el estudio y la reflexión sobre la evaluación tiene como intención que los monitores en formación desarrollen un pensamiento crítico y comprendan el sentido del proceso evaluativo dentro de la formación del estudiante universitario y la manera a partir de la cual desde su figura de asesor académico puede favorecer los desempeños y resultados de la evaluación a la cual se expone el alumno. Además, el estudiante monitor también resultará objeto de evaluación por parte de sus pares lo que hace aún más importante su comprensión y mirada crítica de esta elaboración de juicios de valor.

Continuando con las líneas de abordaje, se presenta a la educación inclusiva como una forma de acercar a los monitores en formación a las estrategias metodológicas orientadas a atender a la educación para la diversidad. Además, este módulo se relaciona directamente con la capacidad de potenciar y valorar la diversidad, entendiendo y protegiendo las particularidades, promoviendo el respeto por la diferencia y garantizando la participación de los estudiantes en los procesos educativos en una sociedad intercultural. De acuerdo a lo anterior, es importante resaltar que según Acevedo (2013) la educación inclusiva permite que las personas que presentan "diferencias cognitivas, sensoriales, físicas, etarias, sociales o culturales" reciban una educación que favorezca la potenciación de sus destrezas y aptitudes; lo cual confirma la relevancia de analizar esta temática en el diplomado de Pedagogía Contemporánea.

Otro de los módulos que compone este diplomado es el de las nuevas tecnologías educativas el cual tiene como propósito acercar al estudiante a las nuevas modalidades de la educación que involucran herramientas digitales para facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje a través del e-learning, realidad aumentada, entre otros. Este módulo es fundamental en la estructura del proceso de formación puesto que brinda las herramientas al monitor en formación para innovar en el aula ya sea desde su rol de asesor académico o desde su mismo rol como estudiante de cada una de las áreas del saber favoreciendo los buenos desempeños académicos personales y de los compañeros a los cuales brinda el acompañamiento académico.

Como módulo complementario se abordó a la inteligencia emocional ya que teniendo en cuenta a Fragoso (2015) "la propuesta de la Unión Europea para estandarizar la educación superior en conocimientos, habilidades y actitudes (Proyecto *Tuning*), así como su posterior versión adaptada para América Latina establece que entre las competencias generales" que los profesionales deben desarrollar se encuentran las habilidades interpersonales, el trabajo en equipo, el manejo de situaciones nuevas y la toma de decisiones, entre otras, que se relacionan de manera directa con la inteligencia emocional. Por lo anterior, es importante que los monitores en formación desarrollen su capacidad para identificar y gestionar las emociones pues esto permite que manejen de una manera más pertinente las diferentes situaciones que se presentan tanto en la vida cotidiana como en la esfera académica y de orientación a otros estudiantes.

Cada uno de los módulos mencionados anteriormente cuenta con el direccionamiento de profesionales expertos en cada una de las áreas que organizan tanto las temáticas pertinentes para cada uno de los módulos como las estrategias de enseñanza y de evaluación. Como parte de las estrategias metodológicas y de enseñanza usadas por los

profesores se encuentran: estudio y análisis de casos, análisis de textos, foros, ejercicios de expresión escrita, fomento de la lectura crítica, talleres vivenciales, espacios de diálogo sobre la realidad y la actualidad y la relación con los temas propios de cada módulo, elaboración de mapas conceptuales, mentales, entre otros. Además, desde las mediaciones tecnológicas, se llevarán a cabo sesiones de trabajo independiente, encuentros virtuales con profesores de cada módulo, intercambio de ideas y experiencias mediante los foros y demás actividades que se cargarán en el aula extendida (plataforma usada por la Universidad) y que favorecerán el acercamiento de los estudiantes a las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.

Una vez finalizan los módulos se da inicio al espacio de práctica el cual está diseñado como su nombre lo indica, para que los monitores en formación hagan la puesta en acción de las habilidades, destrezas y conocimientos alcanzados en el transcurso del programa de formación de monitores para la docencia. Para tal efecto, los estudiantes pueden optar por tres modalidades: monitorías académicas a estudiantes de pregrado, asistencia a un profesor y estudio de caso o apoyo educativo específico. Al finalizar las prácticas los monitores presentan un informe escrito y una sustentación del mismo de acuerdo a los lineamientos establecidos. Las anteriores modalidades de práctica pretenden brindar al monitor en formación diferentes alternativas en el acercamiento al ejercicio pedagógico en pro del perfeccionamiento de las competencias desarrolladas hasta el momento en el proceso de estudio. El espacio diseñado para las prácticas tiene una duración de un mes, en el cual los monitores en formación dedican 4 horas a la semana a su modalidad escogida permitiendo además, el tiempo y espacio para la realización de las actividades propias de su carga académica en cada uno de los programas de pregrado en los que se están preparando.

En el caso de la primera modalidad la práctica consiste en que los monitores asesoran a los estudiantes que requieran de apoyo académico y para tal efecto deben demostrar la suficiencia y destreza en un área específica de su programa académico o en una de las áreas correspondientes a las competencias transversales que cubren a todos los programas; de esta manera atienden personalmente a aquellos pares que solicitan el apoyo o que han sido identificados con bajo rendimiento académico a través del PIEA y de acuerdo a esto se direccionan al servicio de apoyo académico desde las monitorías. Para la segunda modalidad, el trabajo consiste en apoyar algunas actividades en clases de una asignatura (ya vista y aprobada) de un profesor convocado y elegido para tal fin. El estudiante debe demostrar sus habilidades y conocimientos en la elaboración de por lo menos cuatro actividades para dicha asignatura que cumplan con el total de horas establecido para ello. En ningún caso se permitirá que el estudiante sea quien oriente la clase sin supervisión, elabore parciales, califique pruebas, asigne notas u otro tipo de actividades que sean responsabilidad directa contractual del profesor durante el proceso.

Por último, la modalidad de apoyo educativo específico o estudio de caso, consiste en diseñar y poner en práctica actividades específicamente para estudiantes que presenten necesidades específicas de apoyo educativo, que han sido identificados en la caracterización inicial a estudiantes de primer semestre o que han sido identificados por el PIEA de acuerdo al seguimiento que se realiza y a las remisiones de profesores. Para esta modalidad de práctica, el estudiante debe demostrar sus habilidades y conocimientos en la elaboración de por lo menos cuatro actividades, que cumplan con las horas establecidas, para dicho estudiante en una asignatura específica. En ningún caso se permitirá que el monitor en formación desarrolle trabajos, quices, parciales, entre otras actividades que sean responsabilidad directa del estudiante asignado durante el proceso.

Al finalizar las prácticas, los monitores presentan un informe escrito, el cual cuenta con una rúbrica de elaboración establecida en donde los estudiantes consignan las evidencias de la práctica soportada de manera teórica así como su percepción personal acerca de la experiencia en la modalidad de práctica escogida. Durante el proceso de construcción del mismo los estudiantes cuentan con la asesoría y acompañamiento del coordinador del diplomado y el coordinador PIEA, los cuales han sido los líderes del proceso de formación y serán quienes además, respalden y avalen las correspondientes sustentaciones en las que los monitores en formación presentarán los resultados de su proceso al equipo de Pedagogía de la Universidad y a los coordinadores mencionados anteriormente, ya que son las personas idóneas y expertas para servir en calidad de jurados en dichos procesos de sustentación, evaluando con la mayor precisión posible el trabajo presentado por el estudiante y dando el aval de aprobado o no aprobado que conllevará a la obtención del certificado que acredita el estudio del "Diplomado en Pedagogía y Contemporaneidad: aportes críticos para la enseñanza".

La propuesta que se detalla a través del presente capítulo, actualmente se encuentra en marcha por lo que resulta imposible mostrar resultados concretos, sin embargo, en el momento en el que finalizaron los módulos, se llevó a cabo un grupo focal con la intención de conocer las percepciones de los estudiantes frente al proceso desarrollado. De esta manera, ese insumo se convierte en un medio para hacer una aproximación al proceso de evaluación que debe tener lugar en pro del mejoramiento continuo de la propuesta y de la calidad de la misma desde el punto de vista de los participantes del diplomado.

3. DISCUSIÓN

Según Maya (2003) citado por Nova (2017) la formación integral es una característica distintiva de la educación formal, ya que se interesa en la formación del ser humano; hablar de formación, e incluso de educación,

lleva implícito el concepto de la integralidad del ser humano. Es teniendo en cuenta planteamientos como el anterior y lineamientos precisos del MEN que se diseña la propuesta de formación para monitores y en este caso estos últimos manifiestan que el participar en el diplomado “contribuye muchísimo, porque desde lo que se genera en las clases del diplomado se contribuye a mi formación personal sin importar de qué carrera procedamos” lo que indica que los estudiantes perciben el proceso de formación como una oportunidad para favorecer el desarrollo de sus competencias tanto específicas como genéricas. Además, la gran mayoría de estudiantes que participan en el grupo focal coinciden con el pensamiento expresado anteriormente, lo que también indica que hasta el momento (desde su perspectiva) se está dando cumplimiento del objetivo general del programa el cual pretende cualificar a los futuros monitores en competencias pedagógicas, tecnológicas, comunicativas, genéricas, disciplinares y afectivas apoyando los procesos académicos integrales de la Universidad.

Por otra parte, de acuerdo a Nova (2017) las instituciones de educación superior deben brindar espacios para que los estudiantes adquieran experiencias de socialización y es por esto que cita a Orozco (1999) el cual habla de socialización secundaria la cual tiene lugar en la vida universitaria en donde el ser humano experimenta situaciones nuevas en áreas específicas del mundo. Por lo anterior, el autor sugiere que “la formación integral es posible cuando el estudiante se involucra y vive situaciones que estimulan su intelectualidad, su estética y su moral, que lo llevan a comprometerse en prácticas específicas y valores establecidos por la institución”. Ante esto, es importante destacar que desde lo expresado por los monitores en formación la participación en el diplomado permite:

la profundización en las habilidades propias y el proceso favorece que comprendamos mejor la relación de nuestra área profesional con la docencia, lo que nos aporta demasiado y hace

que como futuros profesionales tengamos más posibilidades en el campo laboral.

Lo anterior demuestra además, que los estudiantes se encuentran comprometidos y en el transcurso del tiempo mejoran su comprensión acerca de la gran responsabilidad a la cual se enfrentan desde su paso por la universidad y que se afianza desde el rol de monitores académicos.

Nova (2017) continúa citando a Misas (2004) quien considera que las instituciones de educación superior deben formar profesionales que se comprometan con la construcción de una nueva sociedad. Según este autor, "la ciencia, la tecnología, los conocimientos, las habilidades y destrezas físicas, artísticas, la ética, y demás aspectos que aporten al crecimiento humano, social e intelectual, deberán ser tratados con la misma importancia" en las Universidades pues permiten aportes valiosos a los cimientos de la transformación de la sociedad. En consecuencia a lo anterior, se encuentra una relación con lo que manifiestan los monitores en formación cuando mencionan frases como,

comencé el proceso porque en el mercado se debe estar dispuesto a tocar varias puertas, entonces tener la oportunidad de ser competente a nivel educativo como profesor, es algo interesante, asumiendo las competencias y los retos de la sociedad actual.

Además frente a esto muchos manifestaron que mediante el diplomado asumieron más responsabilidades que posibilitaron procesos de reflexión frente a su rol en la sociedad como futuros profesionales y desde ahora en su formación como agentes transformadores que contribuyen a optimizar el funcionamiento de las dinámicas por ejemplo en la educación.

Por otra parte, es digno mencionar que la Universidad Simón Bolívar cuenta con acreditación institucional lo cual favorece que se adentre en

procesos de evaluación interna con miras a la mejora continua teniendo en cuenta como lo cita Nova (2017) que el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) define que la formación integral en la educación superior es uno de los aspectos fundamentales para la acreditación tanto institucional como de programas de pregrado así como los recursos de apoyo que la Universidad brinda a sus estudiantes tanto académicos como psicosociales, socioeconómicos, entre otros. Es por lo anterior, que de acuerdo a los procesos misionales de la Universidad y a su intención por brindar una educación de calidad, la propuesta del programa de formación de monitores académicos, cumple por una parte con el desarrollo a la integralidad de los futuros monitores los cuales nutren sus competencias pedagógicas, tecnológicas, comunicativas, genéricas, disciplinares y afectivas; y por otra parte, permite que el servicio de monitorías académicas sea orientado por estudiantes capacitados y es a través de esta estrategia que se brindan recursos de apoyo académico y de permanencia para el resto de comunidad educativa que presenta dificultades en esta esfera.

Dando continuidad a lo concerniente a la esfera académica es preciso resaltar de nuevo que la monitoría académica resulta ser una de las estrategias propuestas por el MEN para favorecer la permanencia y evitar al máximo las deserciones por causales académicas. De acuerdo a esto, Mejía y Cely (2014) presentan la definición de la Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo (2010) en la cual resaltan a las monitorías académicas como una estrategia de acompañamiento académico que genera un importante impacto en la permanencia de los estudiantes en las universidades. Según esta Asociación, la estrategia de las monitorías “facilita la comunicación entre el profesor y los estudiantes, promoviendo el interés en la asignatura y mejorando la aprehensión de los contenidos propios de la disciplina o del espacio académico en el cual cumple sus funciones” como estudiante líder del proceso de acompañamiento académico.

En relación con lo anterior, los monitores en formación expresan que el participar en el diplomado les ha permitido identificar la importancia del asesoramiento académico entre pares puesto que muchos de los estudiantes que requieren apoyo no se sienten capaces de acercarse a los profesores para manifestarles sus inquietudes puesto que sienten temor ante la figura de autoridad que representa este. Además, algunos de los estudiantes que ya han venido asesorando a otros compañeros cuentan que dentro de los comentarios expresados por los asesorados se resalta que las monitorías les han permitido superar sus dificultades en áreas en las cuales han presentado debilidades posibilitando el permanecer en la Institución y no recurrir al abandono de los estudios. Además, es importante resaltar que los mismos estudiantes manifiestan que asumir el reto de formarse como monitores les ha permitido aumentar su nivel de exigencia en el proceso de formación académica, puesto que sienten que tienen una gran responsabilidad al asesorar a sus pares y esto ha permitido también que sus propias calificaciones mejoren, lo cual demuestra que no solo se preocupan por el desempeño de los otros sino por el desempeño personal y la preparación para direccionar asesorías de calidad.

Continuando con otro de los pilares fundamentales del diplomado para los monitores académicos, se hace referencia al Horizonte Pedagógico Socio Crítico el cual sustenta el propósito formativo de la Universidad señalando que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe propender por la "formación de un ser humano conocedor y partícipe en la construcción y transformación de la realidad múltiple y compleja; permitiéndole su futura participación fundamentada, comprometida y ética, en la construcción de sí mismo, su sociedad, su cultura, su historia" Círculo de Reflexión Programa de Psicología (2015). Además, estos mismos autores mencionan que la didáctica en el Horizonte Pedagógico Socio Crítico debe promover "espacios de diálogo, reflexión, una mayor comprensión y un mejor desarrollo de la expresión de la crítica, en particular, a través de

la pedagogía de la pregunta". Lo anterior, evitando "el uso de los recursos didácticos como herramientas unidireccionales de enseñanza, propio de modelos pedagógicos tradicionales donde el profesor enseña el saber que sabe y el alumno aprende lo que no sabe".

En consecuencia con este pilar fundamental del diplomado para monitores, los estudiantes manifiestan que el profundizar en el Horizonte Pedagógico Socio Crítico que sustenta la formación en la Universidad les ha permitido comprender las dinámicas propias de sus programas académicos y de las clases direccionadas por los profesores en cada una de las áreas de su experticia. Además, expresan que desde la metodología implementada por los profesores del diplomado se favorece la reflexión crítica acerca de la relación de sus campos del saber y las temáticas propias de sus disciplinas con las situaciones que se presentan en el contexto real y la forma en la cual ellos desde sus roles adoptan posturas que contribuyen al desarrollo de su espíritu emancipador en pro de la búsqueda de las transformaciones en la sociedad como agentes de cambio.

Por último, se hace referencia a la Pedagogía Contemporánea y se hace mención a lo enunciado por Borda y Ormeño (2010) quienes mencionan que las "corrientes pedagógicas contemporáneas" son entendidas como las "representaciones conceptuales o teorías pedagógicas que surgen de la realidad, planteando los elementos que debe tener una pedagogía, fundamentándose en teorías psicológicas, sociológicas y antropológicas, considerando la multidimensionalidad del hombre". Por otra parte, citan a Lleixà (2003) quien expresa que "hoy en día nadie duda que la evaluación forma parte del proceso educativo y debe utilizarse con vistas a la mejora del mismo". Lo cual deja claro que la evaluación es un componente continuo en el proceso de educación y de formación desde la Pedagogía Contemporánea puesto que permite la posibilidad de identificar los factores en los cuales se deben diseñar acciones de mejora.

En relación a lo anterior, los estudiantes participantes del diplomado mencionaron que la selección de cada una de las temáticas que componen los módulos del curso, demuestra que se enmarcan dentro de la Pedagogía Contemporánea puesto que brindan una nutrida fundamentación teórico-práctica que les permite hacer una lectura más holística del ámbito educativo favoreciendo el afrontamiento de los nuevos desafíos y retos que se presentan en la educación del siglo XXI. Además, mencionan que como profesionales en formación tienen el compromiso de prepararse en relación con las exigencias no solo personales sino sociales, económicas y culturales entre otras; que presenta la actual sociedad y expresan que el diplomado ha resultado ser una excelente oportunidad para su proceso de formación y su participación activa, crítica y constructiva en las dinámicas especialmente educativas de la contemporaneidad.

4. CONCLUSIONES

De acuerdo a los objetivos formulados para la presente propuesta de formación y al tiempo transcurrido desde el diseño del diplomado, se logra evidenciar a partir del desarrollo de los módulos y de lo expresado por los estudiantes al finalizar el último de estos; que hasta el momento las intenciones se han cumplido ya que los estudiantes han dado muestra de un nivel de compromiso y responsabilidad sobresaliente con las asignaciones y tareas propias del curso. Además, de acuerdo a lo mencionado por ellos mismos, el diplomado les ha permitido la cualificación de sus competencias pedagógicas, tecnológicas, comunicativas, genéricas, disciplinares y afectivas; posibilitando que el proceso de educación integral tenga lugar y que por ende se encuentren mejor preparados para optimizar sus rendimientos académicos, los rendimientos de sus pares y puedan responder más eficazmente ante las demandas del mundo contemporáneo.

En la puesta en marcha de la propuesta detallada en el presente capítulo, se evidencia que resulta fundamental que los futuros monitores académicos se preparen desde la Pedagogía Contemporánea puesto que

dicha formación les permite contar con las herramientas pertinentes para brindar una asesoría académica de calidad que posibilite la superación de dificultades en sus pares y el diseño de las estrategias didácticas más acordes con las características personales y el estilo de aprendizaje de sus asesorados; en concordancia además, con la alta calidad con la cual ha sido galardonada la Universidad a nivel Institucional.

La formación de monitores académicos permite por otra parte, que dicha estrategia de acompañamiento académico se organice y estructure de tal manera que resulte ser más eficaz no solo en el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes sino en el favorecimiento de la permanencia y graduación oportuna de los mismos. En la medida en que los líderes del acompañamiento académico desde las monitorías se encuentren preparados para brindar orientación clara y precisa se pretende que los niveles de deserción por causales académicas se reduzcan ya que el número de estudiantes con dificultades académicas que acuden a las monitorías cuentan con la posibilidad de recibir atención personalizada que satisfaga sus necesidades académicas y promueva los mejoramientos en los desempeños académicos.

Finalmente, desde la revisión teórica y empírica realizada en el planteamiento de la propuesta de formación de monitores se confirma la importancia de reforzar el sentido de pertenencia de los estudiantes por su Institución Educativa, especialmente de los monitores académicos, pues de esta manera pueden mostrar mayor interés en el involucramiento y participación activa en los programas complementarios ofrecidos por la Universidad. Al aceptar el reto de formarse en programas como el diplomado detallado en el presente capítulo, acceden a la posibilidad no solo de formarse en temáticas enmarcadas en la Pedagogía Contemporánea sino que conocen más a profundidad los principios misionales de la Institución y el Horizonte Pedagógico que sustenta los propósitos formativos, permitiendo que la comprensión de las dinámicas institucio-

nales y el amor por su Alma Máter se refuercen y les motiven a realizar aportes constructivos en el mejoramiento a la calidad educativa y a los demás procesos que allí tienen lugar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hernández Albarracín, J. D., Díaz, N., Ricardo, L., Álvarez González, C. F., Tinoco Guerra, A. E., Montañez Albarracín, J. M., . . . Davet Patiño, D. (2018). *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar*. J. D. Hernández Albarracín, & M. L. Peñaranda Gómez (Edit.). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia – Men. (2015). *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356272_recurso.pdf
- Mejía Carvajal, B. y Cely Atuesta, D. (2014). *Proyecto de formación pedagógica y didáctica a monitores académicos. Propuesta de acompañamiento a los estudiantes de la Universidad Santo Tomás*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1079/2480>
- Pantoja Ospina, M. Duque Salazar, L y Correa Meneses, J. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación*, 64. pp.79-105. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a04.pdf>
- Enríquez Villota, M. Fajardo Escobar, M y Garzón Velásquez, F. (2015). Una revisión general a los hábitos y técnicas de estudio en el ámbito universitario. *Revista Psicogente*, 18(33). 166-187. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497551992015.pdf>
- Acevedo Zapata, S. (2013). Reflexiones sobre inclusión y educación superior. *Revista de Investigaciones UNAD*, 12(2). pp. 57-67. Recuperado de <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/1176/1387>
- Nova Herrera, A. (2017). Formación integral en la educación superior: análisis de contenido de discursos políticos. *Revista Praxis & Saber*, 8(17). DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7206>
- Círculo de Reflexión Programa de Psicología, Universidad Simón Bolívar – Barranquilla. (2015). El Horizonte Pedagógico Socio – Crítico: Una Mirada Desde El Programa De Psicología. *Revista Tejidos Sociales, Revista Virtual Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 1. Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/tejsociales/article/download/2581/2533>
- Borda Hurtado, J y Ormeño, M. (2010). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y los estilos de enseñanza en la educación física. *Revista*

Investigación Educativa, 14(26). pp. 79-104. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educativa/2010_n26/a07.pdf

Cómo citar el capítulo (APA): Peñaranda Gómez, M.L., Montañez Albarracín, J.M. (2020). Emergencias, contemporaneidad y formación: aproximaciones críticas al programa de monitorías para la docencia. Caso Universidad Simón Bolívar Cúcuta. En J.D. Hernández Albarracín. (Ed.), *Entornos educativos y filosofía de la formación. Sobrevuelos, incertidumbres y aportes para una nueva racionalidad pedagógica*. (pp.193-215). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Cómo citar el capítulo (VANCOUVER): Peñaranda Gómez ML, Montañez Albarracín JM. Emergencias, contemporaneidad y formación: aproximaciones críticas al programa de monitorías para la docencia. Caso Universidad Simón Bolívar Cúcuta. En: Hernández Albarracín JD, Editores. *Entornos educativos y filosofía de la formación. Sobrevuelos, incertidumbres y aportes para una nueva racionalidad pedagógica*. Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar; 2020. p.193.