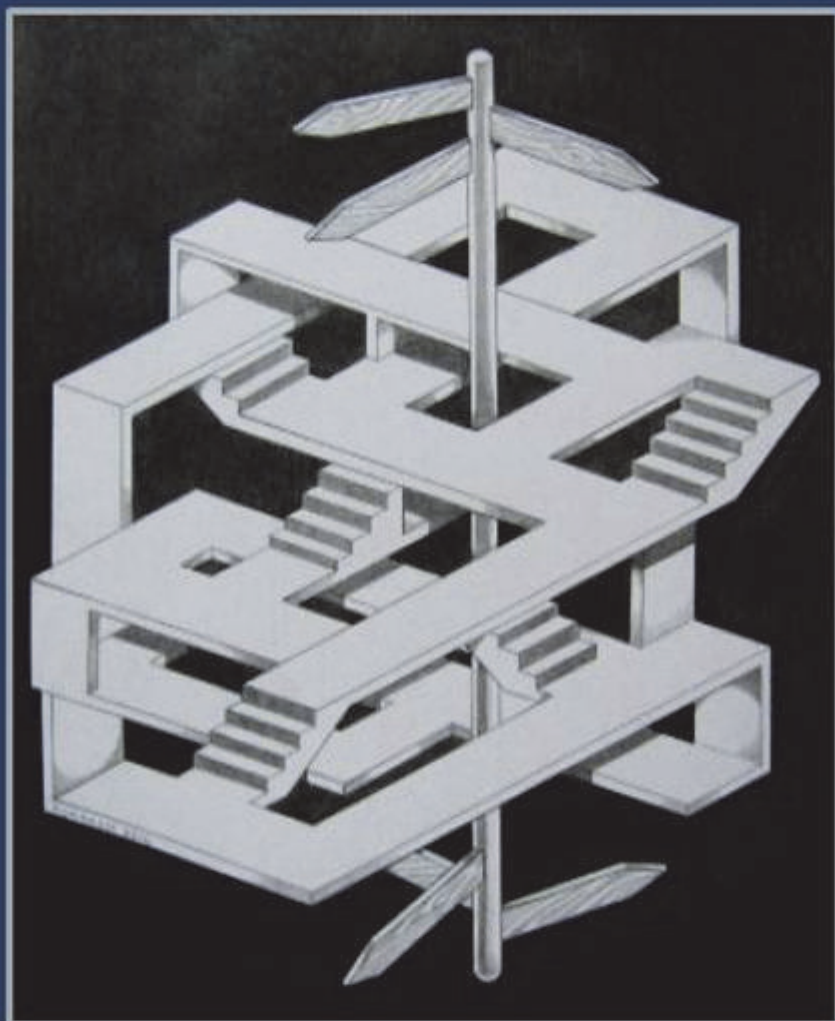


Encrucijadas pedagógicas:

resignificación, emergencias y praxis educativa



ISBN: 978-980-402-240-1

Juan Diego Hernández Albarracín
José Joan Garavito Patiño
Ricardo Alexis Torrado Vargas
Diana Margarita Juliao Urrego
Gisela Alexandra Leal Leal
Javier Alfredo Bosch Fossi

Luisa Fabiola Jaimes Gamboa
Diego Andrés Rivera Porras
Maria Susana Marlés Herrera
Juan Pablo Salazar Torres
Yudith Liliana Contreras Santander
Jovany Gómez Vahos

Encrucijadas pedagógicas: resignificación, emergencias y praxis educativa

Compiladores:

JUAN DIEGO HERNÁNDEZ ALBARRACÍN

JOSÉ JOAN GARAVITO PATIÑO

RICARDO ALEXIS TORRADO VARGAS

JUAN PABLO SALAZAR TORRES

JHON FRANKLIN ESPINOSA CASTRO

Encrucijadas pedagógicas: resignificación, emergencias y praxis educativa



Juan Diego Hernández Albarracín, José Joan Garavito Patiño,
Ricardo Alexis Torrado Vargas, Diana Margarita Juliao Urrego,
Gisela Alexandra Leal Leal, Javier Alfredo Bosch Fossi,
Luisa Fabiola Jaimes Gamboa, Diego Andrés Rivera Porras,
Maria Susana Marlés Herrera, Juan Pablo Salazar Torres,
Yudith Liliana Contreras Santander, Jovany Gómez Vahos

Encrucijadas pedagógicas: resignificación, emergencias y praxis educativa

Grupos de investigación: Altos Estudios de Frontera (ALEF). Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia. / EDUCACIÓN, CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS: Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. ARTE Y ACCIÓN: Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia. DESARROLLO HUMANO, TEJIDO SOCIAL E INNOVACIONES TECNOLÓGICAS (GIDTI): Universidad Minuto de Dios, Cúcuta, Colombia.

Libro resultado de las acciones y aperturas crítico-dialógicas del Departamento de Pedagogía de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta.

Fecha de inicio: marzo 2015. Fecha de finalización: diciembre 2016.

ISBN 978-980-402-240-1

Depósito legal ZU2017000144

©Juan Diego Hernández Albarracín, ©José Joan Garavito Patiño, ©Diana Margarita Juliao Urrego, ©Ricardo Alexis Torrado Vargas, ©Gisela Alexandra Leal Leal, ©Javier Alfredo Bosch Fossi, ©Luisa Fabiola Jaimes Gamboa, ©Diego Andrés Rivera Porras, ©Maria Susana Marlés Herrera, ©Juan Pablo Salazar Torres, ©Yudith Liliana Contreras Santander, ©Jovany Gómez Vahos

Marzo de 2017 ~ Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en medios electrónicos, mecánicos, fotocopias, grabaciones u otros, sin la previa autorización por escrito de la Universidad del Zulia. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva del/los autor/es. Esta obra cumple con el requisito de evaluación por dos pares de expertos y depósito legal.

Diseño de portada y contraportada: Eddy Enrique Barrios Boscán.

Ilustración de portada: Ricardo Alexis Torrado Vargas

Diagramación e impresión:

Ediciones Astro Data, S.A. (edicionesastrodata@gmail.com)

Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela

Encrucijadas pedagógicas: resignificación, emergencias y praxis educativa. / Hernández Albarracín, J.D.; Garavito Patiño, J.J.; Juliao Urrego, D.M.; Torrado Vargas, R.A.; Leal Leal, G.A.; Bosch Fossi, J.A.; Jaimes Gamboa, L.F.; Rivera Porras, D.A.; Marlés Herrera, M.S.; Salazar Torres, J.P., Contreras Santander, Y. L.; Gómez Vahos, J. Universidad del Zulia. Maracaibo, Estado Zulia, República Bolivariana de Venezuela . 2017. 364 p. 15,5 × 22,5 cm.

ISBN 978-980-402-240-1 / Depósito legal ZU2017000144

Palabras clave: Intersubjetividad, pedagogía, experiencia, historia, estética.

Clasificación DEWEY: 300. 2017. 1a ed.

Universidad del Zulia - Sistema de Bibliotecas.

Publicaciones Científicas Universidad del Zulia:

www.luz.edu.ve ~ www.fc.es.luz.edu.ve/cee/mfucchi@dri.luz.edu.ve

<http://www.fc.es.luz.edu.ve/cee/index.php/principios-del-cee/1-estructura-organizativa>

Yorberth Yannedy Montes de Oca Rojas (montesdeoca_yorberth@fc.es.luz.edu) +582614127639

Centro de Estudios de la Empresa, Edif. de Investigaciones Económicas "Gastón Parra Luzardo".

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Núcleo Humanístico. Ciudad Universitaria. Av. 16 (Guajira).

Apartado de Correo 1540. Maracaibo. Estado Zulia. República Bolivariana de Venezuela.



Universidad del Zulia

Rector

PhD. Jorge Palencia Piña

Vicerrectora Académica

PhD. Judith Aular de Durán

Vicerrector Administrativo

PhD. Jesús Salón Crespo

Secretaria

PhD. Marlene Primera Galué

Coordinador-Secretario

*del Consejo de Desarrollo Científico,
Humanístico y Tecnológico (CONDES)*

PhD. Gilberto Vizcaíno

Comité Académico y Científico

PhD. Andrés Valdez Zepeda
(Universidad de Nuevo México, USA)

PhD. María Luisa Montánchez Torres
(Universidad Nacional de Educación UNAE, Ecuador)

PhD. Cecilia Socorro
(Universidad del Zulia, Venezuela)

PhD. Johann Enrique Pirela Morillo
(Universidad de la Salle, Colombia)

PhD. Manuel Velasco Pernía
(Universidad Central, Venezuela)

PhD. Yasmile Navarro
(Universidad del Zulia, Venezuela)

PhD. Isaac Uribe Alvarado
(Universidad de Colima, México)

PhD. Adreana Morón Vásquez
(Universidad del Zulia, Venezuela)

PhD. Francisco Mustieles
(Universidad de las Américas, UDLAP, México)

PhD. Armando J. Urdaneta Montiel
(Universidad Nacional Experimental
Rafael María Baralt, Venezuela)

PhD. Nancy Rivas de Prado
(Universidad de los Andes, Venezuela)

Contenido

Resumen	11
Prólogo	13
Introducción	19
Sección I	
RESIGNIFICACIONES	
Capítulo 1	
Migración curricular y sentido pedagógico: senderos y perspectivas para una re-significación educativa <i>Curricular Migration and Pedagogical Sense: Ways and Perspectives for Re-Significant Education</i>	
Juan Diego Hernández Albarracín	25
Capítulo 2	
Praxis pedagógica y desterritorialización: una reflexión problematizante desde el lenguaje y la comunicación <i>Pedagogical Praxis and Deterritorialization: A Problematizing Reflection from Language and Communication</i>	
José Joan Garavito Patiño	67
Capítulo 3	
Práctica pedagógica coral juvenil en Colombia. Antecedentes en clave de formación ciudadana <i>Choral Youth Pedagogic Practice in Colombia. Background in Citizen Training Key</i>	
Diana Margarita Juliao Urrego	102

Capítulo 4

Epistemología de la investigación: perspectivas abiertas para un relato estético de las ciencias

Research Epistemology: Open Perspectives for an Aesthetic Story of Sciences

Juan Diego Hernández Albarracín y Juan Pablo Salazar Torres . 125

Sección II

EMERGENCIAS

Capítulo 5

Diseño curricular para favorecer las competencias de lectura y escritura en función de la ciudadanía crítica: una experiencia desde la investigación-acción educativa

Curriculum Design to Improve Reading and Writing Skills Respect to Critical Citizenship: an Experience from Educative Research-Action

Ricardo Alexis Torrado Vargas 153

Capítulo 6

Hermeneútica del enfoque de formación por competencias en la configuración de la práctica pedagógica universitaria

Hermeneutics of Competency Training Approach, in Configuration of University Pedagogical Practice

Gisela Alexandra Leal Leal y Ricardo Alexis Torrado Vargas . . 184

Capítulo 7

La apropiación de los saberes modernos en los procesos formativos de la escuela nueva: la Escuela Normal de Antioquia 1938 a 1942

Appropriation of Modern Knowledge in Formative Processes of New School: Escuela Normal de Antioquia 1938-1942

Jovany Gómez Vahos 209

Sección III

PRAXIS

Capítulo 8

La investigación formativa como medio
para la transformación de la práctica docente
*Formative Research as Tool of Transformation
of Teacher'S Practice*

Yudith Liliana Contreras Santander 241

Capítulo 9

El modelo de indagación frente al desarrollo
de la argumentación escrita
Inquiry Model from Development of Written Argumentation

Juan Pablo Salazar Torres 257

Capítulo 10

La educación, la política y el poder: un enfoque
desde la asignatura de ideas políticas
*Education, Politics and Power: An Approach from the Subject
of Political Ideas*

María Susana Marlés Herrera 271

Capítulo 11

Pedagogía con lógica práctica que construye desde el aula
la idea de lo que se estudia y el mundo
*Pedagogy with Practical Logic That Construct Since
Classroom the Idea of What Is Studied and About the World*

Javier Alfredo Bosch Fossi 289

Capítulo 12

Formación en competencias comunicativas: ejercicio dialógico
para el desarrollo de una racionalidad comunicativa
*Teaching for Communicative Competences: Dialogic Exercise
for Development of Communicative Rationality*

Luisa Fabiola Jaimes Gamboa 315

Capítulo 13

Prácticas pedagógicas: desarrollo humano y construcción de sentido

Pedagogic Practices: Human Development and Sense Construction

Diego Andrés Rivera Porras 339

ENCRUCIJADAS PEDAGÓGICAS: RESIGNIFICACIÓN, EMERGENCIAS Y PRAXIS EDUCATIVA

*Juan Diego Hernández Albarracín, José Joan Garavito Patiño,
Ricardo Alexis Torrado Vargas, Diana Margarita Juliao Urrego,
Gisela Alexandra Leal Leal, Javier Alfredo Bosch Fossi,
Luisa Fabiola Jaimes Gamboa, Diego Andrés Rivera Porras,
Maria Susana Marlés Herrera, Juan Pablo Salazar Torres,
Yudith Liliana Contreras Santander, Jovany Gómez Vahos*

Resumen

El presente trabajo establece un conjunto de discusiones, que a modo de caminos, interrelacionan críticamente el pensar pedagógico contemporáneo. En razón de esto, es posible obtener una perspectiva hermenéutica tanto de los asuntos que competen a las filosofías y epistemologías cercanas a los diseños de la pedagogía, como a sus formas de acción desde la práctica que el maestro suscita con sus estudiantes. Este libro devuelve/rescata, para la fundamentación pedagógica, la presencia abierta, intempestiva, incierta y vivencial del presente [dimensión temporal] que complejiza y perspectiviza el pensamiento, y a la escuela, el territorio de encuentros, de lúdicas y experiencias de intersubjetividad que la hacen un elemento diferencial y disidente, contrario a las lógicas históricas que la convierten en dispositivo de control, regulación y adecuación a las dinámicas sociales hegemónicas.

Palabras clave: Intersubjetividad, pedagogía, experiencia, historia, estética.

Prólogo

“Yo no quiero parecerme a los árboles, que echan raíces en un lugar, sino al viento, al agua, al sol y a todas las cosas que marchan sin cesar”.

Simón Rodríguez¹

¿Qué es educar?

¿Por qué y para qué la necesidad de educar, en la modernidad, se reduce a patrones instrumentales de diversos tipos de pedagogías, al servicio de medios y de fines experimentales y demagógicos?

Esta pregunta tiene un correlato que no se debe dejar al margen. En particular, cuando se indaga cómo es que se aliena el sujeto toda vez que se transforma en objeto de la educación. Y vale igual preguntar, también, por el status de gobernabilidad de las instituciones que profieren el orden de normas de un sistema “educativo” al que deben responder quienes “aprenden”, a través de los actos pedagógicos de la enseñanza.

Se puede distinguir con suma claridad lo que significa educar siempre y cuando se comprenda cuál es la intención-acción subjetiva que da génesis a las mediaciones o prácticas pedagógicas; es decir, la praxis de aprehender la intencionalidad intersubjetiva de los sujetos educandos implica admitir que una conciencia de cara a otra conciencia, es capaz de re-interpelar el sentido de la realidad, con el

1 M. L. Amunátegui, Ensayos Biográficos. Tomo IV, Santiago de Chile, Imprenta Nacional, 1896, p. 236.

deseo y voluntad que hace posible el descubrimiento de que lo que se conoce es un fenómeno incierto y falible.

Este simple principio de la intención-acción para educar, por medio de la dialéctica, nos permite situar al sujeto que aprende en una experiencia colectiva de vida razonadamente problemática, la cual exige ingentes esfuerzos reflexivos, analíticos y retóricos, que estimulen su cognición con el propósito de desarrollar lo que Edgar Morin interpreta como pensamiento complejo.

La educación, en su práctica, se orienta a un educar que se reaprende en su ser y hacer, en torno a derechos humanos que sean garantías para una libertad de expresión y comunicación dialógica y consensual con los otros.

Tal experiencia se encuentra inter-referida a convivencias pedagógicas de enseñanzas que surgen de dinámicas interactivas entre sujetos caracterizados por su motivación y voluntad para consolidar un aprendizaje efectivo, a través de técnicas y métodos que permiten la obtención de conocimientos y saberes.

La finalidad de estas pedagogías que se resignifican en los márgenes disruptivos de cualquiera de los modelos del pensamiento objetivista-formal, subyace y tiene su génesis en los contextos existenciales donde emergen los roles alternativos por parte de los sujetos protagonistas de los procesos de aprendizajes. La principal de sus características pedagógicas es, en consecuencia, propiciar e identificar un interés común para lograr comprender la diversidad de percepciones y representaciones de la realidad receptora, por parte de esos sujetos aprendices, puesto que el mundo no es homogéneo y uniforme.

Esta es una praxis que democratiza y transforma la experiencia de educar en una particular episteme que se pregunta por los sujetos racionales de pensamiento y, a la vez, por los objetos y la facticidad de sus sentidos reales.

Se debe hacer énfasis en esta relación de contextos donde educar al educando debe propiciar una interpretación que se encuentra implicada en la pluralidad de concepciones que estructuran el mun-

do de las contingencias; pues, se trata de aprender a pensar desde una razón multiversa. Por consiguiente, educar a otros sujetos es una interacción y una praxis intersubjetiva, una intención y un interés, que abre la subjetividad del sujeto siempre a nuevas formas de inteligibilidad que no pueden ser controladas, reguladas o normadas, por principios universales que subordinen el pensamiento a los dictámenes lógicos de los modelos de la racionalidad formal o de las metodologías positivistas.

Las tendencias de las pedagogías que surgen en la modernidad pretenden unificar y condicionar las experiencias del pensamiento y su creatividad a supuestos, esquemas, modelos estructuralistas que funcionan como conectores sistémicos de totalidades absolutas. Su particular heurística es reproducir estilos pedagógicos, donde el ejercicio del aprendizaje es un resultado sumatorio y repetitivo muy adverso al rico y complejo proceso especulativo que suscita la reflexión y la crítica de la conciencia racional, en su intento por comprender el mundo en su devenir.

Durante mucho tiempo se ha consagrado y destinado la pedagogía a ser un instrumento coactivo y represivo que está en concordancia con las motivaciones y concepciones simbólicas y estéticas, lingüísticas y discursivas, de los controles sociales que dirige el Estado monocultural sobre el ámbito público y privado de la escolaridad de las ciudadanías públicas.

Eso demuestra el rol de ideologización que sufre la sociedad cuando sus sistemas de educación formales son definidos e instaurados, en una clara subordinación respecto a los métodos de reproducción de los conocimientos y saberes en sociedades altamente tecnificadas. Precisamente, esta crítica a las pedagogías de la Modernidad está directamente asociada a la crítica del paradigma positivista colonial que se ha instaurado como cultura hegemónica, especialmente en América Latina.

La pregunta por la validez y legitimidad de este modelo educativo que asienta la ortodoxia de su poder en la socialización de las relaciones entre los seres humanos, v, gr. entre las diversidades ciudadanas del espacio público de la polis o del Estado moderno, por

mediación de una educación a la obediencia que enseña a los ciudadanos a no debatir o deliberar desde juicios autónomos y en libertad comunicacional; tiene como propósito, precisamente, problematizar el orden o status quo de los principios axiológicos que garantizan o justifican este orden de control social.

Se educa con el expreso propósito de invalidar y subordinar al otro, en su legítimo derecho a ser un sujeto emancipado por medio del pensamiento crítico y creativo. La educación se debe entender, por el contrario, como una experiencia existencial entre quienes se interrogan por el sentido de la vida en el mundo y en correspondencia con la Naturaleza.

La educación emancipadora educa desde una perspectiva de valores donde el educando se autoconstruye a través de su conciencia y cuidado de sí, en respeto altero con los demás. No existe ningún axioma de poder que prime sobre la conciencia y autoconciencia de lo que dota de sentido y contrasentido el mundo de vida en coexistencia con los otros.

Es, a su vez, la praxis pedagógica crítica, el punto de partida de todo un proyecto reflexivo para educar que se aprende, a tono con la experiencia de quien enseña, desde la pregunta que interroga acerca de los medios y fines de la racionalidad y sus autonomías éticas y morales, a fin de ejercer la autodefensa a todo imperio o sistema hegemónico y de dogmas tecnocientíficos.

La pertinencia de la postura crítica de la pedagogía que se inserta y nutre, emerge y recrea, desde una subjetividad que se libera del pensamiento positivo y colonial, a través de otras praxis alternativas de la racionalidad comunicativa; se enfrenta, en el fondo, de un modo radical, a toda forma de alienación de la palabra y de la voz, el texto y la escritura, el discurso y las gramáticas, experiencias sin las cuales la potencia dialógica de la razón es infructuosa en cualquiera de los proyectos de un educar en libertades.

Es un proyecto educacional que apuesta por la re-construcción de los tejidos socio-culturales de sujetos emergentes educados polí-

ticamente en el ejercicio de la argumentación y la crítica hermenéutica, cuyo proyecto de resistencia y visibilidad pasa por el develamiento de las pedagogías hegemónicas que sirven de comodines a las directrices ciudadanas del estado de bienestar que coarta e inhibe la imaginación. Se trata de hacer concreta una praxis liberadora capaz de gestionar de otro modo de ser y hacer, el mundo de las sensibilidades y de los afectos, para lograr que el aprendizaje sea la experiencia cognoscente, lúdica y erótica por medio de la cual al Educar al educando, se puede visualizar y reflejar la existencia de cada sujeto desde la atalaya de su horizonte emancipado.

Los resultados de las investigaciones que forman parte de este magnífico libro, **Encrucijadas pedagógicas: resignificación, emergencias y praxis educativa**, nos brindan la oportunidad de llegar a varias hermenéuticas intercontextuales y contextuales; y, además, nos permite localizar con pertinencia y sin ambigüedades, en qué punto del “estado del arte” se encuentra hoy día la implementación de los currículos y sus respectivos soportes teóricos y metodológicos. Nos brinda, de primera mano, una aproximación directa, en clave latinoamericana, a los aciertos y desaciertos, incidencias o inserción, de los procesos de la educación formal que institucionaliza el Estado.

Los diversos temas de estudio que se enfocan desde una perspectiva transdisciplinar, en concordancia con los supuestos epistémicos del pensamiento de la complejidad, son avalados con una interpretación que tiene su génesis en las experiencias educativas in situ desarrolladas a través de la docencia y la investigación participativa: a nuestro modo de ver es la luz de faro de quienes abogan en la Universidad Simón Bolívar de Cúcuta, Colombia, por una pedagogía alternativa con conciencia contrahegemónica.

Álvaro B. Márquez Fernández²

2 Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos (CESA), Universidad de Zulia (LUZ), Venezuela. Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia. Octubre de 2016.

Introducción

Se busca en el comienzo un lugar, un territorio de contorsión que le permita a la escritura que se hace sistema en lo concreto del texto, decir y expresar sitios, profundidades, extensiones e intenciones que abran el campo del pensar al mapa complejo de la vida, a esa cartografía de la existencia que entrecruza posiciones y desarrolla longitudes y latitudes infinitas.

Nuestro libro, que en esta introducción presentará breves de vibración y resonancia, de encuentros y perspectivas que escorean las intenciones de los investigadores, pero desde luego, las urgencias de la vida académica y sus imágenes de formación. La encrucijada es intempestiva, pues no contiene tiempos manifiestos o lugares propios del hallazgo; su movimiento es nocturno y silente, aunque no estático; sus territorios abiertos y nunca encontrados; su historia inactual, reactiva y siempre devenida.

Volvemos al cuerpo del libro, a sus categorías intempestivas que se abren a nuevos sentidos, emergencias y prácticas, componiendo por ello lugares de resonancia que despliegan y repliegan al contacto territorial, al ojo, los cuerpos y los juicios de los lectores. Presentamos no un libro únicamente, sino un lugar de exposición, una forma que vuelve perpendiculares los ánimos, las miradas y la razón. En tal sentido, estos sitios de encuentro contendrán tres paisajes, en los cuales hay contenidas perspectivas de todo tipo acerca de los discursos, las imágenes y los contextos práticos de la pedagogía; convirtiéndose así, en un documento que se mueve y padece el nunca estar quieto, por esto, la angustia, el caos y el pensamiento son ejes manifiestos de las páginas que habitan estos flujos de tiempo y espa-

cio, que a modo de doctrinas inconclusas, desarrollan perspectivas de extinción debido a su constante movilidad.

Por esto, la intención que presencian estos párrafos introductorios, permite articular aperturas territoriales donde habitan paisajes que contienen a su vez, otros senderos que de manera rizomática exponen al lector a otras historias, perspectivas y vibraciones acerca de la realidad pedagógica. Siendo por ello, posiciones que sobrevuelan los fenómenos y abren profundidades de observación cada vez más diversas. En tal sentido, es fundamental presentar la estructura, sobre la cual han sido pensadas las exposiciones e impresiones de este libro de encrucijadas, las cuales expresamos de la siguiente manera:

El primero de ellos (**Resignificaciones**), contiene un cuerpo creado a partir de trabajos que intentan otorgar sentidos diversos al logos de la formación, una vez desde la música, otra desde la lecto-escritura o en la abierta *reflexión-inflexión* de los discursos de la investigación y las configuraciones curriculares.

El segundo campo (**Emergencias**), establece algunas finalidades de investigación que intentan dar cuenta de la pedagogía como territorio abierto de discursos, de formaciones generadas y operadas históricamente por ejercicios de poder que configuran formas y maneras de actuar y conocer; además de enfoques y propuestas que se hacen urgentes para pensar los procesos educativos del siglo XXI.

El tercer y último componente de este cuerpo narrativo (**Praxis educativa**), contiene elementos de la experiencia de práctica profesoral desde la estrategia institucional de *Bitácora del profesor*¹. Aquí se encuentran dibujadas algunas aproximaciones a los discursos, los contenidos curriculares y las nociones didácticas

1 La bitácora del profesor es una estrategia de investigación - transformación de la práctica pedagógica que, a partir del acompañamiento sucesivo y de la reflexión a través de herramientas virtuales, favorece la generación de saber pedagógico y su posterior concreción en productos académicos que den cuenta de los horizontes de formación propuestos por la Universidad Simón Bolívar. La propuesta se moviliza desde el Departamento de Pedagogía.

de los profesores, que dan cuenta de las acciones y reacciones suscitadas en los encuentros escolares. Tratamos por esto, de extraer un gesto de la clase, una minúscula parte de ese discurso perdido en los habitáculos de las memorias colectivas de estudiantes y profesores; trasladando a la consideración pública, las exposiciones, miradas e inquisiciones que el otro hace del territorio que fue habitado por la praxis pedagógica y en este ejercicio, está siendo narrado para potenciar y reinventar las relaciones escuela-pensamiento.

Los tres campos de trabajo expuestos, deben ser considerados cartográficamente, esto es, a modo de mapa, sin ningún miramiento de linealidad o sucesividad. Nuestra intención es que se entre por cualquier lado, nunca teniendo el fantasma de la secuencialidad, de las ortodoxias narrativas que pugnan por principios y finales, por promesas de verdad o regocijo. Como bien se expresa, los atajos son válidos, pues no se trata de llegar o de predecir, sino “de estar atentos a lo desconocido que llama a nuestra puerta” (Pardo, 2011, p. 99-100), siendo ese el carácter de la encrucijada, de los caminos que se encuentran en puntos cada vez más inesperados; configurando así nuevas relaciones, extrañezas, oportunidades y creaciones.

Otorgamos con este trabajo, la promesa de caminos diversos, de lugares recónditos y de expresiones inciertas. No hay verdad en nuestras palabras, tan solo alientos compositibles de experiencia, lugares de encuentro y sobrevuelos cada vez menos certeros y concretos. También dejamos a nuestra comunidad académica, la posibilidad de deformar, de-construir o inflexionar cualquiera de nuestras posturas, las cuales, como bien se advierte al principio, son un escorzo lúcido sobre la universidad, sus discursos y pedagogías. Este libro se hace por esto una imagen y como tal, puede ser afectada o retada por el otro que la observa, siendo “preciso que en cada imagen algo desaparezca, pero no se debe ceder a la tentación del aniquilamiento, de la entropía definitiva; es preciso que la desaparición continúe viva: este es el secreto del arte y de la seducción” (Baudrillard, p. 25 y 26).

Precisamente, nuestro compromiso intelectual, esto es, la exposición crítica de nuestros desarrollos, contiene afecciones, contorsiones, razonamientos, pero sobre todo, seducciones estéticas y desapariciones que implican maneras de concebir y perspectivizar la realidad educativa. Por ello, desplegamos una presencia, un fantasma alterable o una sinfonía inconclusa; la encrucijada que no tiene tiempo manifiesto, ni verdad objetiva, migra a nuevos valores y permite la llegada, pero también la apertura de nuevos senderos, profundidades o territorios de pensamiento. En este sentido, las letras aquí expuestas no son máximas sino gestos, publicaciones que esperan ser completadas con las posturas y deconstrucciones del otro, una suerte de alteridad y otredad no vinculante en las formas de lo cerrado, sino siempre atentas al saludo devenido de lo distinto, tales son las crisis y repercusiones contenidas en este libro.

*Juan Diego Hernández Albarracín*²
Director del Departamento de Pedagogía
Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta

2 Comunicador social, Magíster en filosofía y Doctorando en ciencias de la educación. Actualmente jefe del Departamento de pedagogía de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Perteneciente al grupo de investigación Educación, Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar. Correo electrónico: j.hernandez@unisimonbolivar.edu.co

Sección I

Resignificaciones

Capítulo 1

Migración curricular y sentido pedagógico: senderos y perspectivas para una re-significación educativa¹

Juan Diego Hernández Albarracín²

Resumen

El presente trabajo tiene dos motivos importantes que lo hacen necesario para las actuales discusiones educativas: El primero contiene una reflexión del currículo que propende por moverse más allá de su actual discurso normativo y politizado, pudiendo por esto, entrar en contacto con otras dimensiones del tiempo, de la experiencia y de la comunicación, desde las cuales se ontologizan los diseños y se podrían potenciar sus acciones. El segundo motivo tiene que ver con una estrategia de migración curricular hacia formas de praxis pedagógica que toma como mediación al cine desde su sentido estético “desterritorializante”, esto es, su capacidad de abrir los diálogos y

-
- 1 El presente artículo hace parte de algunas consideraciones marginales de la investigación doctoral en curso del autor: “Pedagogía de los encuentros: procesos académicos, imagen cinematográfica y des-territorialización formativa” dirigida por el doctor Luis Ricardo Navarro Díaz.
 - 2 Comunicador social, Magíster en filosofía y Doctorando en ciencias de la educación. Actualmente jefe del Departamento de pedagogía de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Perteneciente al grupo de investigación Educación, Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar. Correo electrónico: j.hernandez@unisimonbolivar.edu.co

profundizar en la experiencia. Esto implica desterrar el gusto moderno por lo planeado y controlable, comprometiendo al discurso del currículo con las emergencias, lo intempestivo e incierto de los diálogos que habitan la escuela y que asimismo, constituyen contextos ético-políticos de encuentros de vida que permitirían a la educación ingresar a dimensiones intersubjetivas y emancipadoras, lejanas a sus actuales pretensiones de tráfico productivo y fuerza laboral.

Palabras clave: Currículo, cinematografía, experiencia, estética, emancipación.

Curricular Migration and Pedagogical Sense: Ways and Perspectives for Re-Significant Education

Abstract

This work has two important motivations, both necessary for current educational discussions. First of them is a reflection about curriculum that look for move itself beyond the normative and polarized speech, to make contact with another time dimensions, experience and communication, since it “ontologizes” designs and can boost its actions. Second motivation is related with a strategy of curricular migration to pedagogical praxis forms, that take cinema as mediator since its “deterritorializant aesthetic sense”; it means, its capability to open dialogues and deepened on experience. This involves to banish modern taste for what is planned and controllable, committing the discourse of curriculum with emergencies, the untimely and uncertainty of dialogues that inhabit the school and also, constitute ethical-political contexts of life encounters that could allow to education enter into intersubjective and emancipatory dimen-

sions, far from their current pretensions of productive traffic and labor force.

Keywords: Curriculum, cinematography, experience, aesthetics, emancipation.

Introducción

La cuestión del presente trabajo está pensada para asumir una posición distinta del currículo, esto es, del escenario de planeación racional, discursivo y comunicativo, propio del estamento escolar. Por esto, se hace urgente sacarlo [currículo] de su visión normada y reglada, atravesada por las políticas educativas nacionales, que son a su vez, condicionadas por las lógicas de planeación colonial de los discursos internacionales imperantes que monologizan con constancia y autoridad, sus devenires y concreciones.

En este sentido, es imprescindible tratar al currículo como discurso abierto, y no como estructura cerrada en la lógica formal del pensar; aproximándolo por esto, a relaciones más sentidas y vinculantes en la trama que presenta la territorialidad existencial, esto es, de la aperturas a preguntas por el *mundo, la finitud y el cuidado del sí mismo* en la relación ético-moral con los otros; abriendo por esto, a horizontes educativos diversos de sentido, complejos y profundos, orbitados por políticas de la convivencia que permitan la exploración crítica de la individualidad y por esto, el hallazgo de la pluralidad.

Es importante establecer que la identidad del currículo ha sido concebida históricamente como un discurso general, en la totalidad de decantar monológicamente una serie de saberes a los procesos de instrucción práctico-educativa, lo cual conocemos hoy como plan de estudios. Esta dimensión curricular, ordenadora y valoradora del material que se debe transferir [saber], ha sido la constante problemática, que podría, en una actitud de-constructiva de la misma, entregar elementos para una propuesta más profunda del horizonte educativo. En tal sentido, Oscar Saldarriaga (2011) llama ebria y des-

controlada, a esta sistemática educativa, citando para su discurso a Alberto Echeverri cuando afirma que:

La no conformidad de un sistema educativo unitario de circularidad terminada, reproductor de discontinuidades, tipificado por su alto grado de fragmentación y ebriedad entre sus niveles de primaria, media, universidad; a más de estar agrietado por una serie de contradicciones generales, como la contradicción campo-ciudad, trabajo manual- trabajo intelectual, teoría-práctica, escuela-sociedad (...) todas estas situaciones pueden dar cuenta de la integración de las anomalías, las contradicciones y los desequilibrios “al ejercicio cotidiano de la dominación”... la incorporación del caos y la anarquía al ejercicio del poder, hipótesis para analizar en el siglo XX las relaciones entre educación y Estado (p.250).

El currículo, en las emergencias presentes de la actualidad territorial y discursiva del siglo XXI, debe abrir sus posturas a nuevas crisis, las cuales puedan dialogar y dirigirse críticamente al *espacio-tiempo* donde surge la comunicación educativa, esto es, el aula de clase, al contexto donde se concretan los acuerdos y se forman los horizontes de los saberes. Sobre esto, debe ser posible trascender el positivismo jurídico³ del tradicional encuadre educativo; habilitando en ese tránsito, formas de Crítica-autocrítica que propendan por una relación moderna de renovación y actualización del entretejido pedagógico-educativo.

3 El positivismo normativo y el relativismo valorativo son las dos formas de equivocidad persistentes en la dimensión educativa contemporánea. El primero por su imperio normativo y aconductante; el segundo, por su amplio relativismo y poca propensión al dialogo crítico y comprometido con sus entornos de actuación. Conformándose así, los dos extremos del proceso educativo, “quienes pretenden seguir «enseñando e inculcando» normas y quienes optan por no «interferir» en la formación del «otro»” (Hoyos, 1995: 66). Estas dos maneras de actuación de la educación, serán elementos fundantes de la discusión curricular que queremos inaugurar en este trabajo.

De esto mentado, proponemos una discusión con las posiciones comunes y cerradas de los modelos curricularistas tradicionales; abriendo para ello, elementos que ontologizen ésta racionalidad, desde la construcción de posibles apuestas que a partir la vinculación estructural de la escuela, como discurso abierto y no como lugar de encierro regulado por normas y políticas dirigidas por regímenes transnacionales que adecuan y segmentan currículos para la instrucción temática y el aprovechamiento de las *técnicas sí*⁴ como principio formador para la productividad y la aceleración del capital humano o financiero.

No nos proponemos entonces, ser *in extremis* rigurosos con la revisión de los principales comentaristas y modeladores de los currículos históricos. En este sentido, la pretensión, es hacer una crítica al devenir mismo del currículo, el cual, desde su nacimiento en Colombia, por ejemplo, estuvo influenciado por los textos de carácter conductista de Ralph Taylor. La dimensión curricular de manera hegemónica ha estado regida por la norma, el código y la modelización de discursos foráneos, lo que impide el surgimiento de un discurso propio y acorde a las distintas naturalezas contextuales que se encuentran en el mundo de la cultura. Así se exponga a *cuatro vientos*, que la norma viene reflejada por una amplia reflexión pedagógica que le da esencia al cuerpo jurídico, como es expuesto por Mora y Agudelo (2012) en su investigación: *Conformación del campo del currículo-en Colombia: actores, memorias y miradas*:

-
- 4 Son procedimientos, existentes sin duda en cualquier civilización, que son propuestos o prescritos a los individuos para fijar su identidad, mantenerla o transformarla en función de cierto número de fines, y todo ello gracias a las relaciones de dominio de sí sobre uno mismo o de conocimiento de uno por sí mismo. En suma, se trata de volver a situar el imperativo del «conocerse a sí mismo», que nos parece tan característico de nuestra civilización, en la interrogación más amplia que le sirve de contexto más o menos explícito: <,qué hacer de sí mismo?, <,qué trabajo llevar a cabo sobre sí?, <,cómo «gobernarse» al ejercer acciones en las que uno mismo es el objetivo de dichas acciones (Foucault, 1999: 255).

En Colombia la identidad propia en el campo del currículo estaría dada, de una parte, por la decidida adopción desde la política educativa oficial del Ministerio de Educación Nacional, expresada en normas y decretos; de otra parte, la existencia de una comunidad que mantuvo su preocupación por temas como la pedagogía, el maestro y la educación, en una constante reflexión en sus producciones, que logró el retorno a la pedagogía, esto aunado a los grupos de académicos e intelectuales que prontamente surgieron en el país, quienes con su mirada crítica y a la vez propositiva generaron otros espacios para la educación del país y una transformación para el estudio del currículo. (p.241).

Distinto a la condición normada y politizada, esta intención reflexiva revela una reconfiguración de la escuela a partir de un trabajo de base dialógica, el cual abre a una *experiencia*⁵ profunda, actualizada y pertinente, donde se fortalezca tanto el pensamiento como la praxis⁶. De ahí, que es propuesta religar⁷ las imágenes estéticas del

-
- 5 Tomamos el concepto de experiencia en las dimensiones discursivas de Foucault. En este sentido, una experiencia es una acción de descentramiento, de des-subjetivación del mundo sintiente, en donde se busca la aniquilación del sujeto en las formas de transformación que hacen posible el flujo de la vida. En este sentido, la experiencia es una implosión no subjetivada de uno mismo, de la que el otro participa no para aprenderla, sino para asumirla y traspasarla. Por esto, “una experiencia es algo que uno hace solo, pero que no puede hacer plenamente sino en la medida en que ella escape a la pura subjetividad y otros pueda, no digo retomarla con exactitud, pero sí al menos cruzarse con ella y volver a atravesarla” (Foucault, 2013: 40).
 - 6 La praxis es entendida como un hacer, pues deviene del concepto de práctica encontrado en la ética aristotélica. Para actualizar esta circunstancia a nuestro concepto, diremos que la praxis es un hacer con sentido, accional y transformador. “La praxis (vida humana) no es entonces un fenómeno biológico, sino antropológico. La praxis es un hacer humano a partir del cual se ve transformado lo humano mismo” (Runge; Muñoz, 2012, p. 78).
 - 7 Es importante hacer ver que nuestra propuesta tiene facultades transdisciplinarias, de lo cual la religación es uno de sus más fuertes elementos, ya que hace posible la conjunción, desde la contingencia, al hilar diversos saberes

arte, los sentimientos y la imaginación⁸, a la pragmática del lenguaje; ubicando espacios de intersubjetividad que posibiliten una transformación al interior de la academia como participe en la creación curricular; lo que implica la afectación de la práctica pedagógica y sus entornos sociales de significación. Cuestión que será abordada a lo largo de este trabajo.

Apertura Curricular: Urgencias y discusiones estético-rationales

Como se mencionó anteriormente, el problema está ligado a la importancia que tiene el discurso curricular en el desarrollo educativo contemporáneo; estableciendo de esta manera, una dinámica distinta de asumir el mismo, lo cual pueda integrarse no en la dirección político- institucional de su dinámica histórica, sino que se discurse hacia un encaminamiento de orden ontológico; donde tanto institución, como maestro y estudiante, en la proyectiva genética de la formación: enseñanza-aprendizaje, puedan construir una posibilidad

para explicar o exponer determinado fenómeno. En este sentido, Gonzales afirma lo siguiente: “es el tejido sobre el tejido en el contenido de varios niveles de su construcción, por lo que es lo primero que se debe practicar al momento de generar contenidos transdisciplinares en el diseño curricular” (González, 2015, p. 27).

- 8 La estética, esto es, la sensibilidad y la imaginación, remite a un postulado que será abordado a lo largo del trabajo en torno a la des-subjetivación del sujeto, de la desaparición del concreto cognoscible a partir de la experiencia y los acontecimientos que la componen, lo cual, son dimensiones imaginadas, inciertas e intempestivas de lo estético. Asunto que expresa José Luis Pardo (1991) de la siguiente manera “Así pues, a fuerza de alejarme de todas las manchas, llego inequívocamente a la desaparición del sujeto mismo, a la desaparición del sujeto de inhesión mental o de la subyectividad de la subjetividad, a la dehiscencia del sujeto en lo experimentado. Esta marea de la experiencia equivale a la caída de los átomos en el vacío, átomos de sensibilidad, imágenes-espacios perfectamente exteriores entre si exteriores al sentido, al tiempo, a la historia y a la subjetividad. *Antes del sujeto eran los colores*” (p. 8).

curricular viva, lo que conlleva, interrogar tanto por el tiempo de la planeación, como por el de la expresión, dejando claro “que el tiempo es anterior al currículo, no a la inversa, este es un principio trascendental en el nuevo manejo del currículo” (González, 2013, p. 15).

La vida del currículo implica entonces, un avanzar por fuera del tiempo tradicional (Cronos), devorador de minutos, segundos, horas y semanas, e ingresar a una dimensión diferente de la temporalidad (Kairos)⁹, sin dedicar lógicas foráneas o modélicas, al estamento de su crear y posterior transformar; tan sólo, enfocadas en el dejar aparecer, en la intempestiva del *instante* que no contiene apuros o concreciones. Por este motivo, pretendemos hacer una interpretación del campo curricular, a partir por supuesto, de miradas emergentes; juntando esta coyuntura dentro de la visión dialogante del “mundo de la vida” (Lebenswelt) en el correlato conceptual que Habermas toma de Husserl en la óptica abierta y contra mítica, que presenta el marco histórico de la modernidad; viendo además, en la consideración, un campo metodológico de acción desde una hermenéutica del sentido y la significación; asunto que posibilita una dimensión educativa que comprenda los diferentes escenarios de complejidad e intersubjetividad que necesitan con urgencia los apremiantes contextos educativos de la contemporaneidad, en donde se tematicen, inquieran y dialoguen componentes de profundidad existencial como la vida, la soledad, los desencuentros y los sentimientos, en relación a las disciplinas y las ciencias trabajadas en la escuela; alejando con

9 Esta forma del tiempo que se plantea como fundamental, atendiendo a prerrogativas de origen ontológicas, evidenciadas en la apropiación por parte de Heidegger del término griego “*Kairos*” en contraposición al tiempo natural y convencional entendido como “*Cronos*” o “*Kronos*” y saliéndose del esquematismo propio de las concepciones tradicionales tanto de la ciencia como del ambiente cotidiano, encausadas sobre una modalidad tripartita (pasado- presente-futuro) e incuestionada por ser la más viable y constatable. Contrario a esto, el filósofo recurre a una caracterización original de la instancia temporal, enmarcada dentro de una posición esencial y precursora, de un presente apropiador y originario.

esto, el proceso de instrumentalización y de adquisición de conocimiento tan natural a las planeaciones curriculares y micro-curriculares que orientan, desde la sumisión cronológica de la temporalidad, el funcionamiento institucional y la práctica educativa.

Por esto, el mundo de la vida (*Lebenswelt*) y su inauguración en el correlato persona-mundo se hace indispensable para esta propuesta, observando la manera como el currículo en su diversidad participa de la experiencia cotidiana significativa, la cual deviene históricamente de la discusión fenomenológica husserliana, en el asunto de exponer un campo de trabajo que saliese de la impresión naturalista, por esto, no perspectiva, de la ciencia tradicional y entrase a comprender al sujeto en su significatividad y diversidad fáctica. Por esto, Daniel Herrera (2015) comenta:

Para Husserl la experiencia de este mundo de la vida no se reduce a la experiencia sensible: toda experiencia está cargada de otras significaciones, significaciones valorativas, afectivas, estéticas, volitivas, etc. El mundo de la vida implica, por consiguiente, una infraestructura de sentido, la cual conlleva que lo experimentado sea mucho más rico que el contenido efectivamente presente. Es toda esta riqueza de significaciones la que exactamente elimina u olvida las ciencias naturales en su comprensión del mundo (p. 253).

Si bien es indispensable exponer a Husserl¹⁰, a nuestro juicio, como el iniciador filosófico-conceptual del relato mundo-hombre en

10 Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859-1938). Filósofo y matemático alemán, iniciador del movimiento fenomenológico y una de los pensadores más importantes del siglo XX. En este sentido, Husserl hará una interpretación del telos de la filosofía en la necesidad de convertirla en ciencia estricta, lo que deviene en: 1) Tematización del mundo de la vida; 2) estructura teleológica de la intencionalidad en el análisis de la fenomenología estática; 3) paso del método descriptivo a la fenomenología genética; 4) ética fenomenológica como finalidad del hombre autónomo. Algunos de estos aspectos, que son fundamentales en la comprensión del proyecto husserliano serán trabajados en este escrito, aunque no intentaremos una inmersión profunda sobre las

la modernidad; es importante definir que la articulación del entorno curricular y el mundo de la vida no gira en la discusión sobre la conciencia-objeto-realidad, propia de la dinámica fenomenológica que trata Husserl, sino en el cambio paradigmático que hace Habermas precisamente de la conciencia a la comunicación; exponiendo a su vez, como el *Lebenswelt* se convierte en un campo de experiencias dialógicas que puede ser aprovechadas por el estamento educativo contemporáneo a partir de las posibilidades de reflexión y re-significación que otorgan sus componentes.

Al interior de esta dinámica que intenta reorientar el logos curricular, buscando por eso, re-semantizar y re-significar la posición crítico-fenomenológica del currículo, el cual encuentra su ocultamiento fundante en la dimensión instrumental y utilitaria del planeamiento curricularista institucional, impidiendo con esto, un campo de acción más profundo que emerja como propuesta sistémica en el desensamblamiento de los fenómenos más apremiantes del contexto de enseñanza-aprendizaje.

Del anterior sentido, la propuesta de *contenido tras-disciplinar*¹¹ puesta en obra en la dimensión problémica expuesta por Juan Miguel Gonzales, indica una urgente necesidad de volcar la mirada a los fundamentos más urgentes sobre los que orbita la vida, entendiendo (*verstehen*) y comprendiendo (*verständnis*) la universidad

discusiones, apuestas, influencias y diferencias que posee la fenomenología en la historia de la filosofía y la ciencia, sino tan sólo algunas perspectivas que nos posibiliten abrir el *mundo de la vida* para nuestra discusión.

11 La propuesta curricular que disponemos y por ello, abrimos a la reflexión, está involucrada en el hacer de lo transdisciplinar, esto es, en la religación del conocimiento que permita establecer nexos de intersubjetividad, en la que la curricularidad no sea el todo cerrado del discurso disciplinar, sino la interconexión entre las distintas áreas del pensamiento. Siendo por esto, “un contenido curricular no especializado, creativo y emergente que resulta del análisis cognitivo/complejo requerido, de su relacionamiento con otras disciplinas semejantes o diferentes y su vinculación con el contexto” (González, 2013: 27).

y con esto, el espacio de clase, como un campo de experiencias vital en donde lo que está en juego es mucho más que unos contenidos informativos del diario hacer burocrático- educativo, muy propio del logos de instrucción, que la racionalidad en educación ha compuesto en la modernidad como principio activo de la preservación del modelo económico existente y por esto, sostenido por una enseñanza para la reproductividad economicista y no para la crítica fundante y la potenciación de la individualidad con respecto a las dimensiones de lo histórico, político y socio-cultural. Sobre este asunto, Mónica Jaramillo (2015) expone lo siguiente:

La universidad, por lo tanto, de los hábitos rutineros inducidos, en donde el otro ya no es el prójimo sino el enemigo o rival potencial, la otredad, el competidor, el aliado estratégico, la gente, el usuario, el cliente, el productor, el enseñado, el extranjero y el extraño, exacerbando con ello el proceso en estampida de la agudización de la espiral de violencias y su auto reproducción mimética o imitativa, frente a la que la nueva cultura fisiológico-visceral considera que nada puede hacerse, alentada en ello, por las tesis del socio biologismo posdecimonico redivivo de sesgo hobbesiano, para el que la agresividad innata y el egoísmo congénito, constituyen la Base de nuestra competitividad y liderazgo (p. 34).

De esta neo-racionalidad de la oferta y la demanda educativa, es de donde las universidades mutan en empresa con dividendos y componentes gerenciales de acción y reacción a los elementos de la criticidad [*crítica/autocrítica*], al fundamento y a la calidad humana por encima del proceso mismo de reproducción. De ello, que el currículo no pueda salirse del logos original de ebullición neoliberal, privativo de la sorpresa, la magia y la poesía que la religación- *sentimiento-razón*, presenta ante la contingencia expansiva del discurso hegemónico imperante.

La gran tarea es fortalecer los espacios de existencia escolar, vinculando en la dinámica misma contextos de apertura dialógica, donde las estructuras sociales, objetivas y subjetivas entren en la

abierta posibilidad de comprender y consensuar valores que a través de la historicidad subjetivista del Yo como absoluto, han dado pie a la batalla de las ideas y las jerarquías de la verdad. Por esto mismo, es indispensable fortalecer lo que Gimeno Sacristán (1991) llama, *currículo en acción*, siendo esto:

La última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida. (...) El curriculum, al expresarse a través de una praxis, cobra definitivo significado para los alumnos y para los profesores en las actividades que unos y otros realizan, y será en la realidad aquello que esa tamización permita que sea (p. 241).

Por tal motivo, en la imperiosa necesidad de construir un entramado curricular que discurse y propenda un aperturar desde el “*mundo de la vida*” (Lebenswelt), que no es el estado aparente o superficial de las cosas, sino el campo de experiencias significativas de quienes emergen e interaccionan en el dialogo (institución-profesor-estudiante). Por tal motivo, esta dimensión accional tendría que ser el eje principal del currículo contemporáneo. El cual no parte de paradigmáticas impuestas o exitosas en contextos foráneos, sino en la participación activa de los involucrados, que en la eterna búsqueda de sentido, dan cabida a formas multidimensionales de transformación social a partir de la praxis comunicativa. Por esta razón, Habermas (2014) expresa que:

Los sujetos, cuando actúan comunicativamente, se entienden siempre en el horizonte del mundo de la vida. Su mundo de la vida está hecho de convicciones de fondo, más o menos difusas, de las que ellos no se hacen cuestión. El mundo de la vida, en cuanto trasfondo, es la fuente de donde se obtienen las definiciones de la situación que los implicados suponen como apromáticas. En sus operaciones interpretativas los miembros de una comunidad de comunicación deslindan el mundo objetivo y el mundo social que intersubjetivamente comparten, de los mundos subjetivos de cada uno y de los mundos de otros colectivos. Los conceptos de

mundo y las correspondientes pretensiones de validez constituyen el almacén formal del que los agentes se sirven en su acción comunicativa para afrontar en su mundo de la vida las situaciones que en cada caso han vuelto problemáticas, es decir, aquellas sobre las que resulta necesario llegar a un acuerdo (p. 101).

Por esto, la urgencia es que el logos curricular migre hacia nuevos horizontes no monológicos y que la acción dialogante no se agote en desmanes modélicos pseudo-comunicativos, sino que enfrenten los apremios de la existencia en su expresividad comprensiva (razón) y afectiva (estética), con propuestas que preserven la vida por encima del valor de cambio y la utilización del mal llamado recurso humano como emergente engrane del mercado. Por esto mismo, se intentan resolver las inconsistencias del asunto educativo a partir la revisión notablemente global de un entramado curricular que se espacie por fuera de alienación político-normativa, vaciando sus premisas en lógicas autónomas de re-significación académica. Esto debido, a que es importante entender al conocimiento como un asunto sistémico, vivo-contingente, escapado de la planeación y el propósito teleológico de los discursos normativos tradicionales, desde los que:

La formación ya no es especializada, sino es sistémica, holística, ecológica. Tomamos de la ciencia lo que necesitamos, lo relegamos y lo emergemos según nuestro grado de incertidumbre en la vida. Los contenidos base, especializados y prácticos se deben entretejer para generar un currículo interno, organizado desde esa base alejada del equilibrio que permita un orden-desorden-organizado (González, 2013, p. 15).

Esta apuesta no es otra que una vuelta a la incertidumbre, a la búsqueda de crisis e intempestivas que se alejan de las soluciones axiomáticas y reguladas por las consignas de subjetividades homogenizadoras que intentan imponer sus lógicas a partir del ejercicio del poder y el control. Por esto, penetramos en horizontes reflexivos diferentes donde el conocimiento no sea “una cosa, sino un proceso” (Bauman, 2005, p. 27) en el que intervienen a partir de relaciones de sentido los asuntos fundantes de la sociedad, la historia, el arte, o en

palabras de la ontología heideggeriana, en el que habite la conjunción de lo existencial, esto es, el territorio de auténtica posibilidad, en el existente (Dasein)¹². Precisamente, de esa apuesta óntico-ontológica llevada al hacer educativo, en su revuelta y significación, el tiempo mismo cambia de horizonte, de situación fenoménica. Por esta razón, un currículo dentro de la apuesta de este emergente discurso que intenta migrar a la vida, debe escapar de la sustantividad tempore nominal, cronológica; fortaleciendo como versa en la meditación heideggeriana, un instante que desvincule la positividad tripartita del tiempo-cronos (presente-pasado-futuro), haciendo en cambio, surgir los fundamentos, preguntas y cuestiones esenciales que el existente posee, pero que su movimiento educativo tradicional no ha despertado debido al maremágnum de temáticas y prácticas de aparente importancia capital que alejan al estudiante de sus crisis, y sus diálogos, para conminarlo al desierto ciego de la fuerza de trabajo y la productividad hija de los tiempos del progreso. Lo cual le presenta un reto fuerte a la academia, que como deja ver Juan Miguel González (2015):

Dentro de la dinámica tradicional de la educación se encuentra el análisis del tiempo y el espacio, los mismos que claramente

-
- 12 El Dasein o ser ahí, es la manera conceptual que surge de la ontología fundamental heideggeriana para referirse al humano como parte de la existencia. El ser-ahí está condicionado por el arrojamiento, en la caída que este asume en la facticidad que determina su propia finitud. Este Dasein, que en cada caso, siempre somos nosotros mismos, comenta Heidegger “tiene, más bien, en virtud de un modo de ser que le es propio, la tendencia a comprender su ser desde aquel ente con el que es esencial, constante e inmediatamente se relaciona en su comportamiento, vale decir, desde el mundo (lo que está ahí)” (Heidegger, 2009, p. 37). Esto no quiere decir otra cosa, que la dimensión existencia del Dasein le implica siempre una analítica comprensiva del mundo, partiente del hecho que este mismo está ligado a lo que esta-ahí, esto es, el mundo. Por ello, una dimensión curricular en la base de nuestra propuesta, no está orientada al flujo informativo de la enseñanza modelizante de la pedagogía tradicional, sino de la posibilidad de comprensión y transformación de esa facticidad a la que fuimos arrojados para vivir y morir sin la mediación de respectos destinales.

son controlados por el currículo especializado y fragmentado que estamos acostumbrados a manejar: la pregunta maestra es: ¿existe un tiempo definido para aprender? Es responsable del manejo de la hora académica y del crédito. Esto es de relevancia cuando vemos los tiempos establecidos para las formas educativas inicial, básica y superior. Denota por lo tanto, el tiempo de la escuela clásica que nos ha formado por siglos y que nos ha quedado a deber (p. 21).

Precisamente, Juan Miguel González expone la dinámica de ese tiempo a aperturarse en el diálogo existencial del discurso académico no restringido, sino dialogizado en la dimensión de una temporalidad diferente para la acción pedagógica; implicando por esto, el despertar de formas distintas de pensamiento a partir de la ontologización del tiempo; que por ello, no están matematizadas, estructuradas y ordenadas por las gramáticas del sentido, sino afectadas por la dimensión estética y emocional de los hablantes; lo que Heidegger nominaría en *Ser y Tiempo, disposición afectiva (Befindlichkeit)*¹³. Por ello, se abre desde la dimensión de esta temporalidad, una razón-estética que pueda dar respuesta a las contingencias del discurso educativo contemporáneo; lo cual no quede en la lógica formal del oficinista o administrador, sino en la exposición de la cotidianidad,

13 Esta relación entre el tiempo y el carácter de arrojo del ente que tiene la forma del Dasein, expone un tanto la relación existencial que se haya en el escenario académico. Debido a que el diálogo como motor de la dinámica curricular, precisa de una relación estructurada, racional y concisa en los saberes previos necesarios para discutir, es igual de importante su condición afectiva, la cual regula o potencia su disposición frente a la postura de conversación. En este sentido nuestra relación con el mundo, es siempre una relación afectivo-racional. En este sentido, Heidegger nos comenta: “El que tiene el carácter del Dasein es su ahí de un modo tal que, explícitamente o no, se encuentra a sí mismo en su condición de arrojado. En la disposición afectiva, el Dasein ya está siempre puesto ante sí mismo, ya siempre se ha encontrado, no en la forma de una auto-percepción sino en la de un encontrarse afectivamente dispuesto (Heidegger, 2009, p. 155).

de esta lógica trascendental¹⁴ que busca en la experiencia los fundamentos y los abismos para su constante pensar.

Por lo anterior, es preciso establecer que el religue entre estética-razón, puede dar nociones más agudas a la necesidad de complejización y humanización del currículo, en el que los rasgos de las verdades absolutas y las normativas totalistas de la administración monológica de lo educativo, dejen de ser la única constante; entrando al territorio académico, un más allá de la fría razón (aunque sin desconocerla), partiendo de una fenomenología del cuerpo, de los sentimientos, las emociones, esto es, de la poesía y el arte en su aneación dialógica a la pragmática del lenguaje expresado. Cuestión, que según Javier Saenz (2003):

Se trataría de negar la oposición entre pensamiento y sentimiento al renunciar a la noción de que puedan existir criterios absolutos de racionalidad, puesto que si entendemos el término racional como algo parecido a la coherencia interna, entonces tenemos que reconocer que muchas de las cosas deseables entran en el ámbito de lo irracional. Entre otras, una forma de auto-crítica y de reforma que tenemos en alta estima y que siempre se ha pensado que era la fuente de la libertad. Se trataría de darle el mismo valor al desequilibrio que al tan anhelado equilibrio, al caos que al valorado orden. (...) negando, de paso, la preten-

14 La lógica trascendental surge de la discusión Husserliana contra el positivismo, el cual expresa su factor primordial en la matemática de lo real, la no-contradicción y la identidad. En este sentido, se hace de las formas kantianas en torno a lo trascendental, donde “esta lógica sólo se ocupa con las leyes del entendimiento y de la razón; pero solo en la medida en que es referida a objetos y no como la lógica general, a los conocimientos empíricos y puros de la razón; sin distinción alguna” (Hoyos, 2012, p. 71). Por esto, la lógica trascendental debe ir más allá o más acá, si se quiere, del contenido puro del entendimiento, permitiendo, como comenta Guillermo Hoyos, “Relativizar una vez más el ideal de evidencia; allí se habla más bien de un estilo de evidencia, el de la cotidianidad; allí se habla de génesis, como de la reestructuración de todos los sentidos del mundo, de las cosas y los conceptos” (Hoyos, 2012: 71 y 72). La lógica trascendental es entonces, la lógica de la experiencia, del contacto con la vida y la cotidianidad.

didáctica oposición entre la razón y lo que es distinto a ella, ya que ésta sería una oposición que, según Rorty, se puede abandonar, cuando se ha abandonado la noción de que la razón designa un poder que sana, reconcilia y unifica (p. 254).

Lo mencionado tanto por Saenz, como por el grupo de historia de la práctica pedagógica, hace urgente que la situación epocal incentive la llegada de nuevos lenguajes y movimientos que puedan intentar comprenderla, pero que además, supere la razón técnica con que la modernidad se desató en su mítica modernización¹⁵; perseverando en la búsqueda de una sensibilidad que pueda conjuntarse dialógica y estéticamente con la racionalidad. El despertar de lo sensible, como la manera de apropiarse de lo humano en su complejidad, es la misión educativa de nuestra era y aparentemente, de las anteriores, en el sentido misional de la razón humana que se ha visto perturbada por el auge y el afán del progreso. Precisamente, en este sentido da cuenta Schiller en sus cartas para la educación estética¹⁶, donde observa que las necesidades más urgentes de las épocas no se basan únicamente en la razón como cultora de la técnica (modernidad), sino “la educación de la sensibilidad, y no sólo porque sea un medio para hacer efectiva en la vida una inteligencia más perfec-

15 Uno de los tantos problemas de la modernidad en su mito, esto es, de su modernizada progresión, fue la superposición y comprensión de uno de los mundos, el físico, a los demás existentes; lo que originó el imperar del positivismo como fundamento de acción y de verdad en las ciencias humanas durante gran parte del siglo XX e incluso, persiste en lo corrido del XXI.

16 Schiller, abre con esta obra un discusión importante en el marco de pensamiento que se venía construyendo en torno a la educación, siendo además una respuesta a la postura normativa y rígida del contractualismo Hobbesiano. Esta obra es un tratado, como lo comenta Mónica Jaramillo, estipula desde su relación rousseauiana que “la excelencia en sentido ético-pedagógico en términos de enseñanza de la buena filosofía, para el aprendizaje del amor-justicia desde la razón sensitiva del filósofo como talento socio-afectivo” (Jaramillo, 2015: 60).

ta, sino también porque contribuye a perfeccionar esa inteligencia”. (Schiller, 1990, p. 11).

Es urgente entonces, instaurar la búsqueda de un tiempo y un espacio propicio para la educación dentro de la esfera problémica contemporánea, abriendo como se comentó anteriormente, a la mediación estética en que el mundo de las afecciones y los sentimientos que intervienen en el proceso de creación, generan la expectativa de una emergente racionalidad que verse sobre lo cotidiano en la dimensión, como ya se expuso, del *mundo de la vida*. En este sentido, tiempo-espacio cobrarán nuevos sentidos y perspectivas de comprensión; haciendo de la comunicación un espacio más profundo de trabajo, donde no se trate de contextos fijos en los contenidos temáticos, sino en el aperturar del discurso curricular que se espacia contingentemente, como una imagen que va haciendo y rehaciendo sus posturas sobre lo discursado en torno a que deviene contingente e inesperado en la relación con los otros. Por esto, Gonzales expone que “El tiempo es anterior al currículo, no a la inversa, este es un principio trascendental en el nuevo manejo del currículo transcomplejo. Ya no es posible manejar cantidades de asignaturas, horas de formación y créditos impuestos institucionalmente” (Gonzales, 2013, p.15), cuestión que presenta otras posibilidades, otras perspectivas del diseño, los discursos y la acción educativa.

Por tal razón, esta apertura a la temporalidad original, que desde Heidegger nominamos para el hacer de la comprensión, *Kairológica*, es inminente traerla ante sí misma desde la más vinculante relación comunicativa con los otros; lo cual posibilite la inmersión en la existencia desde la autenticidad y no contraríe la reflexión temporal desde el flujo continuo que se desplaza linealmente; puesto que el *instante* está identificado como el tiempo del Ser (*Seyn*) y, específicamente, del acontecimiento- apropiador (*Ereignis*) que inaugura una forma distinta en la dimensión existencial de concebir la relación hombre-mundo, que como expone Safranski, desde ese tiempo esencial surge el secreto, la conexión fundamental en que se abre “el instante en el que no se trata de ninguna otra cosa, en el que no se

ofrece ningún contenido del mundo al que podamos agarrarnos (...) Es el instante del vacío expirar del tiempo. Allí está el tiempo puro, la pura presencia. (Safranski, 2007, p. 236).

Este vaciamiento del mundo, donde hace su aparición el tiempo fundamental, que se aleja de las lógicas cuantitativas y vigilantes de la dinámica propia de la estructura educativa del actual emprendimiento formativo, es donde entra en actuación la *dialogicidad que emerge desde el mundo de la vida (Lebenswelt)*; abriendo por esto, una dimensión ético-política importante, pues el tiempo que espacia las formas de la distracción permite una vinculación más efectiva, comprometida y crítica con el mundo en derredor.

Precisamente, la educación tiene la misión de conectarse ético-políticamente en la necesidad de formación de ciudadanía crítica que tienda no a la presentación de postulados de absoluta racionalidad, sino en los acuerdos de *razonabilidad*¹⁷ que surgen en la intersubjetividad; presentando así, una visión abierta, moderna, democrática, que desde ese *mundear de la vida* propio de la acción comunicativa, pueda desarrollar un currículo distinto, multi-perspectivo y transdisciplinar, el cual no agote sus estructuras en aporías lejanas y descontextualizadas, donde cotidianidad y existencia no sean tocadas en sus ángulos y planos de discusión, como coexistentes de la vida escolar. Por lo cual, implica generar una pedagogía en que el “proceso educativo es una alternativa problémica de reflexión compleja, más que una solución concreta de formación escolar intra-institucional con base en tiempos planificados y un conjunto de contenidos que forman al educando” (González, 2013, p.107).

17 Guillermo Hoyos establece el concepto de razonabilidad a partir de la posibilidad de entrecruzamiento dialógico entre los tres mundos detectados por Habermas (objetivo, subjetivo y social). Mencionado concepto surge de la “Teoría Política” de Jhon Rawls donde establece a esta conjunción el término “Pluralismo razonable”. Aun cuando Habermas, al menos en su traducción, no lo expresa así, el filósofo colombiano hace una excelente salvedad distintiva para incentivar la comprensión en el entorno de la multiplicidad de racionalidades que habitan el mundo.

En razón de lo anterior y buscando un espacio de comprensión teórica en la territorialidad contingente del *mundo de la vida*, es importante atraer la reflexión de Hoyos (2013) en su indagación habermasiana. La cual, busca establecer en la filosofía educativa, una práctica ético-moral de reconocimiento del campo discursivo de la comunicación en la posibilidad de intersubjetivizar a quienes participen de los espacios y los tiempos académicos. Por esta razón y complementando desde nuestra hermenéusis la propuesta transdisciplinar de Juan Miguel González, Guillermo Hoyos (2013) comenta:

El hombre antes que ser el vecino del ser, ya es el vecino del otro o de la otra, lo mismo que una cultura o una época histórica es tal en relación a otras culturas o a otras épocas. Y me atrevería a decir que antes de toda diferencia ontológica, en estricto sentido fenomenológico el hombre percibe la diferencia con el otro en su diferencia. Ciertamente la fenomenología de Husserl, siendo consciente de la urgencia de la problemática de la intersubjetividad como prioritaria, en cuanto trascendental se queda en el callejón sin salida del solipsismo. Pero hay otros desarrollos de la fenomenología, más fieles todavía con la experiencia del mundo de la vida, que la husserliana, dado que es en dicha experiencia en la que me topo directamente con el rostro del otro o de la otra (p.15).

Hasta aquí, es importante observar como el *mundo de la vida* debe ser el eje de construcción dentro de la dimensión curricular compleja establecida por Juan Miguel González, que surge de la temporalidad heideggeriana y la paradigmática comunicativa habermasiana. Donde se hace propuesta la salida de contenidos temáticos y discursos de poder, asimismo, descriptivos y homogeneizadores, migrando por esto, a escenarios fundantes que permeen la vida y provoquen relaciones dialógicas que incentiven los encuentros educativos desde la capacidad de intersubjetivizar problemáticas, constituyendo así, dimensiones diversas de la razonabilidad de esta moral que busca llegar a acuerdos a partir de la creación onto-política de mayoría de edad democrática, que contribuya a la transformación

en las sociedades donde impacta, lo que implica no únicamente los argumentos de la logicidad y la razón, sino también, los que devienen de los territorios estéticos de la afección y los sentimientos.

De lo anteriormente comentado, se hace urgente que las acciones curriculares entren a fortalecer las propuestas didáctico-pedagógicas, esto es, de formación y enseñanza-aprendizaje; fundamentando así, un entramado preciso de fortalecimiento sobre el horizonte de incertidumbre curricular que es intención desarrollar. Por esto, el currículo como constantemente se ha mencionado, no es una obra organizacional o planeada de la circunstancia académica, sino el eje primordial sobre el cual orbitan las acciones educativas que decantan a partir de la comunicación en procesos de transformación y re-significación social. Por lo que es posible decir que la praxis del curriculum:

No puede analizarse ni cuestionarse sino enmarcada en la perspectiva de si contribuye a emancipar o someter a los agentes que lo reciben y lo desarrollan, es decir, de alumnos y profesores. La opción emancipatoria debe verse reflejada en la aproximación, en el tipo de análisis y en el conocimiento que ha de servir para la reflexión más que para la dirección de la acción. Siendo el curriculum terreno de juego de la dialéctica teoría práctica, vamos a verla también operar en los mecanismos que estructuran la acción, a través de las tareas académicas (Sacristán, 1991, p. 49).

Se hace indispensable entonces, fomentar propuestas creativas de relevante espaciamento curricular, donde las miradas orbiten los fenómenos significativos y diversos de la contingente facticidad en la que están inmersas las relaciones de las personas con escuela; permitiendo que a través del Ereignis (Acontecimiento apropiador) la dinámica escolar forje rumbos distintos, que partan de los horizontes de encuentros que de manera apremiante constituyen las perspectivas de los fenómenos sociales. Por esto, un currículo no debe estar preparado de antemano, bajo estándares de control y dominio territorial de los contenidos y los tiempos en su discurso, sino debe arrojarse a los contextos, vivenciar y significar los movimientos sociales, históricos y políticos de su actualidad.

Del anterior sentido, Gonzales Velasco busca la integración curricular no de contenidos manifiestos, guadores y modeladores, sino de su antípoda, *anticontenidos*¹⁸ que permitan instaurar motivos de dialogo, los cuales emergen de la relación afectiva del sujeto cotidiano en las múltiples afecciones que el mundo de la vida le entrega; abriéndose por ello a territorios que van desde las fenomenologías del cuerpo y los sentimientos, pasando por las hermenéuticas del sentido y concretándose en pragmáticas racionales de lenguaje y expresión, como es el caso de los entornos intersubjetivos de la acción comunicativa. Por esto el diseño del currículo implica “una necesidad de análisis que permite una búsqueda de elementos contrarios en los procesos de construcción curricular y evaluación del mismo, es el contenido que debería ser tomado en cuenta para la construcción de los contenidos mínimos trasndisciplinarios” (González; 2015, p. 30).

Precisamente, la relación del *anticontenido* curricular con el dialogo educativo, permite dar voz a escenarios que en otrora no fueron ejes de estructuración por su aparente ambigüedad, aunque guardasen un saber profundo y virtuoso con respecto a los fenóme-

18 El antí-contenido es precisamente el elemento central de nuestra relación dialógica en torno al currículo. Esto debido a que comprendemos que la vida educativa y por esto en su expresión pedagógica, están sujetas a las múltiples contingencias que devienen de la temporalidad y espacialidad del mundo de la vida, lo cual impide ordenar por fases, etapas y bases metódicas la relación profesor-estudiante. El antí-contenido es la base fundamente de nuestro compuesto curricular como discurso de constante revisión y organización y no como el ordenamiento y la planeación base de la educación como el reducto foucaultiano de la fábrica, el convento y la guarnición. En este sentido, “El antí-contenido es una forma de contenido que considero como autor difícilmente se escribe, pues su definición lo hace innecesario en la forma tradicional de hacer escuela. Este tipo de contenido es el que hace que al contrastarse con los contenidos necesarios se elimine o bien enriquezca el diseño curricular. Por otra parte, también puede ser considerado como un contenido que permite evaluación curricular desde la perspectiva tradicional y también compleja” (Gonzales, 2015, p. 30).

nos del mundo y de las personas. En este sentido hermenéutico, la educación debe ser aletheia (desocultamiento)¹⁹, posibilidad de encuentro en donde el conocimiento esencial sobresa y estremece la existencia (*de ahí su relación con una dimensión distinta del tiempo*). Por ello, un saber para cantar, hacer tributo y comprender la existencia en la eterna búsqueda de valores supremos, para la formación como ideal (Paideia)²⁰ y la dialogicidad ciudadana que como canta

19 En este sentido es de suma importancia zanjar el camino de la verdad desde la dimensión de la Aletheia, en la que como bien nos conduce Heidegger en su regreso ontológico a los conceptos clásicos en su necesidad de re-significación. La verdad no debe ser un fundamento meramente lingüístico, posibilitado por la adecuación entre quien menciona (sujeto) y su relación con lo mencionado (objeto). En este sentido, des-ocultar es robar, arrancar de la oscuridad aquello que anida en el fondo mismo, cercano a las regiones del Ser. Por esto escribe: *“La verdad misma es un robo, no es algo que simplemente esté allí, sino que en tanto que des-encubrimiento exige al cabo la intervención del hombre entero. La verdad esta conjuntamente enraizada en el destino de la existencia humana”* (Heidegger, 2007, p. 55).

20 La Paideia es un concepto asociado a las formas sobre la cual la cultura griega constituyó su hacer educativo. Cuestión que no debe ser asociado al marco cerrado, monológico y autárquico de la nominación “cultural” moderna. Para esta civilización el telos de su cultura está bajo la imagen de un ideal, una propensión formativa hacia la transformación constante del individuo. Precisamente Werner Jaeger (1888-1961), Filólogo clásico alemán que cultivó y divulgó la cultura griega en uno de los escritos (3 tomos) más importantes en esta materia del siglo XX (*La Paideia: Los ideales de la cultura griega*), escribe lo siguiente con respecto al ideal de formación clásico, el cual conecta con el ideal pedagógico de su era: *“La palabra Bildung (formación-configuración) designa del modo más intuitivo la esencia de la educación en el sentido griego y platónico. Contiene, al mismo tiempo, en sí, la configuración artística y plástica y la imagen, “idea” o “tipo” normativo que se cierne sobre la intimidad del artista. Dondequiera que en la historia reaparece esta idea, es una herencia de los griegos, y reaparece dondequiera que el espíritu humano abandona la idea de un adiestramiento según fines exteriores y reflexiona sobre la idea propia de educación”* (Jaeger, 2002, p. 11).

Hölderlin²¹(1995), deben reaccionar contra la escuela tradicional y sus formas tecnológicas de moldeamiento y control:

¿Pretendéis que me apacigüe? ¿Que domine/ este amor ardiente y gozoso, este impulso/hacia la verdad suprema? ¿Que cante/ mi canto del cisne al borde del sepulcro/donde os complacéis en encerrarnos vivos?;/Perdonadme!, mas no obstante el poderoso impulso que lo arrastra/ el oleaje surgente de la vida/ hierve impaciente en su angosto lecho/ hasta el día en que descansar en su mar natal (p. 49).

El descanso, que en la idea del poeta (Hölderlin) lo interpretamos como ejercicio de libertad hacia sí mismo, como estremecimiento y exaltación de las pasiones, debe ser el ethos puesto en obra por el educador en cuanto eje de incitación dialógica, por esto, educativo-pedagógica. Bajo esta premisa, es importante establecer procesos curriculares que abran discursos pedagógicos que incentiven, asombren y sepan aprovechar las ansias de conocimiento que las sociedades actuales en su rango globalizado tienen para discursar críticamente. Saliendo por ello, de la lúgubre, no por ello impertinente,

21 Hölderlin es junto a Herder y Novalis los eventos poéticos que toma Heidegger para tramar su filosofía. “El joven a sus juiciosos consejeros” hace parte de los poemas de juventud del poeta alemán escritos entre 1789 – 1794. En este sentido, el filósofo alemán (Heidegger) genera toda una estructura de pensamiento que tiene como telos a la poesía y su evento, como fundamentos comprensivos de la ontología que está estableciendo. El arte, más que la ciencia, entregan la posibilidad de cavar más profundo en los fundamentos de la existencia, esclareciendo con esto, el camino que se abre a ese claro –oscuro (Lichtung) del ser. Por esto, el poeta y su esencia, la poesía, son efectivos con su canto para atrapar la voz silente que despiende el ser. Por ello, comentará Heidegger en sus clases sobre el poeta (Himnos Germania y el Rin) “Poesía: ningún juego; la relación con ella no es un escape lúdico, una distracción que hace olvidarse de sí mismo, sino que es el despertar y la concentración de la esencia más propia del individuo, mediante la cual él se retrotrae al fondo de su existencia. Cuando cada individuo viene de allí, entonces acontece la verdadera reunión de los individuos en una comunidad originaria (Heidegger, 2010, p. 21).

reflexión de Hölderlin, en que el maestro es un eclipse que desde su contexto de encierro y vigilancia cubre lo luminoso y estremecedor que posee el saber ante lo inquietante y lo desconocido.

La relación maestro- estudiante que surge del discurso curricular, debe permitir posiciones de intersubjetividad en que ninguno de los inmersos en el dialogo estén en niveles, escalas o intensidades inequitativas que puedan dar la impresión o la acción de un ejercicio opresivo del poder. El profesor es un incitador, un inventor descentrado y no un modelador social del material aprovechable por el logos dominante. Lo que implica ético-moralmente, abrir la posibilidad temporal ontologizada que hable no desde la superficie de los fenómenos, sino en su dimensión de fundamento y profundidad social. El asunto ético deliberativo del profesor en la concreción moral del consenso, debe elevar los diálogos a la de-colonización del saber, a estatutos anti-hegemónicos que permitan observar el mundo con criterio propio. En esta discusión, el carácter curricular es emancipador, debido a que el profesor en su criticidad es “libre de exponer sus ideas y formar parte activa en la construcción de su propio conocimiento. “(...). El interés emancipador compromete al estudiante, no sólo como «receptor» activo, en vez de pasivo, del saber, sino como creador activo del mismo junto con el profesor”(Grundy, 1991, p.142).

En este sentido, lo hasta aquí conseguido como resultado de la consideración tiene que ver con la fundamentación de un campo de *resignificación* curricular, el cual esté atravesado por las dimensiones complejas de la acción dialógica en su apropiación significativa de otras formas de temporeidad; a la luz del *instante* que campa desde el acontecimiento apropiador (*Ereignis*), como ese momento en que *pasa algo y transforma las formas de vida*; lo cual, dentro de un territorio de actuación pedagógica fundamental en el campo educativo, potencie y fundamente la construcción ético-política de ciudadanía moderna, democrática, justa y creativa.

Planteado lo anterior, en la intención de *conjuntar razón - estética - currículo* hacia un campo de experiencias pedagógicas, comuni-

cativas, imaginativas y creativas, que integren la enseñanza-aprendizaje al mundo de las personas en su habitar cotidiano; buscando con ello, apropiarse un discurso que emerja en la contingencia de la historia actuante y posibilite la emancipación paulatina de los integrantes del accionar educativo. En esta medida, se recurrirá a establecer la manera en que la inauguración de una mediación, por ejemplo, cinematográfica, pueda ampliar el campo curricular hacia la experiencia-acción, permitiendo a la comunidad educativa ahondar los procesos de transformación, ya no desde el plan de estudios, reglado y normativizado, sino en la contingencia asombrosa y fundamental que trae la analítica de la vida en su constante discurrir sobre el espacio-tiempo surgente a partir del encuentro fílmico. Dando con esto, el sentido perdido a la escuela, en su sentido como territorio de experiencias, por lo que, como comenta Mónica Jaramillo (2015):

Nos sería necesario revitalizar nuestras fuerzas de automoción automotivada y de resistencia; revivificar el poder de la imaginación lucida como utopía creadora, a fin de detener los avances de un sistema educativo corruptor dominado por las matemáticas de lo real del cientificismo tecnoprágmico. O del cálculo matemático de la desarmonía preestablecida, para decirlo una vez más con Robert Musil, a consecuencia del cual hemos conquistado la realidad y perdido el sueño, y que está, por lo tanto en el origen de la razón pernicioso que ha proclamado al hombre señor del mundo, y lo ha hecho esclavo de la maquina (p. 68).

Migración curricular: del discurso normativo a la imagen pedagógico-cinematográfica

Una vez se estructuró la dimensión sobre la cual debe establecerse un dialogo curricular entre mundo de la vida (Lebenswelt), dialogicidad, temporalidad y racionalidad; se hace ahora necesario, ver de qué manera pueden surgir estrategias, que incentiven las actitudes comunicativas de transformación del espacio-tiempo escolar, que constituyan dimensiones ético-políticas emancipadoras y por

esto, significativas de los discursos curriculares y las acciones formativas que surgen como respuesta a los apremios de los contextos.

De lo anterior, es preciso asumir que la tarea del educador no es otra que impulsar el hallazgo del conocimiento a partir de la pregunta por los abismos y profundidades del saber; partiendo de diálogos actuales e interconectados que mundeen la relación que este (profesor) posee con aquel que escucha, analiza, interpreta y desterritorializa (estudiante) los discursos abordados. En esta dimensión, es propuesta del presente trabajo, tocar una estética como la cinematografía, que por antonomasia es actual y global; en el que sus estructuras más complejas, tocan el todo de la existencia señalada en las múltiples dimensiones del establecimiento dialógico-planetary expuesto con anterioridad; haciendo de su instauración en los albores de la modernidad, no una única novedad técnica, sino la raíz misma de lo que somos como sujetos de conocimiento que median el mismo, a partir de organismos vivos de percepción y comprensión de imágenes que están en constante movilidad y transformación. Sobre esto, Henry Bergson (2006) presenta el asunto de la siguiente manera:

Heme aquí, pues, en presencia de imágenes, en el sentido más vago en que pueda tomarse esta palabra, imágenes percibidas cuando abro mis sentidos, inadvertidas cuando los cierro. Todas esas imágenes obran y reaccionan unas sobre otras en todas sus partes elementales según leyes constantes, que llamo las leyes de la naturaleza (...) Los nervios aferentes son imágenes, el cerebro es una imagen, las conmociones transmitidas por los nervios sensitivos y propagadas en el cerebro son también imágenes (...) Hacer del cerebro la condición de la imagen total, es verdaderamente contradecirse uno mismo, puesto que el cerebro, en hipótesis, es una parte de esta imagen. Ni los nervios ni los centros nerviosos pueden pues condicionar la imagen del universo (p. 33 y 35).

Con Bergson, nos adentramos en la discusión que contiene la imagen (*pantalla cine- pantalla entretenimiento- pantalla comunica-*

ción) como arquitecta de la trama moderna²², organizada de manera tal, que escinde el instrumento y se arraiga en los mismos mecanismos de la percepción. Haciendo de la imagen, el movimiento y la duración, un arquetipo de la comprensión. En este sentido, la apuesta primaria es considerar al cine como evento (Ereignis) de mediación en la conjura de construcción ciudadana, y en el enfoque de transformación curricular cercano al planteamiento de Henry Giroux en su pedagogía crítica. Por ello, este enfoque de migración dará el enunciado perfecto para fortalecer y captar la atención de quienes en la práctica pedagógica se quieren vincular al conocimiento desde la generación de nuevos lenguajes para la enseñanza, vinculados al campo de experiencias que posibilita el mundo de la vida (Lebenswelt). Abriendo

-
- 22 Decimos que la imagen-movimiento, sus tiempos y las pantallas donde es proyectada, dieron un vuelco, otra forma de significación de la vida, distinta a las eras anteriores. La imagen proyectada entregó otra dimensión a la realidad, más pública, diferente a la encontrada por la memoria que era privada, individual y regulada por las emociones, las sensaciones y los recuerdos, siempre diluidos por el paso del tiempo. Podríamos decir que la modernidad se erigió sobre las imágenes y las pantallas que las contenían como arte, entretenimiento o comunicación. Al respecto, comentan Lipovetsky y Serroy: “Nacido el cine a fines del siglo XIX, el siglo siguiente encontró en él el arte que mejor lo expresaba y con el que mejor se identificó. Cien años después, en 1995, el saldo es incuestionable: el arte de la gran pantalla ha sido con diferencia el arte del siglo XX. Sin embargo, en la segunda mitad del siglo aparecieron otras técnicas de difusión de la imagen que acabaron añadiendo más pantallas a la tela blanca de las salas oscuras. Para empezar, la televisión, que ya en los años cincuenta empieza a penetrar en los hogares; y en el curso de las décadas siguientes las pantallas se multiplican exponencialmente: la del ordenador, que no tarda en ser personal y portátil; la de las consolas de videojuegos, la de Internet, la del teléfono móvil y otros aparatos digitales personales, la de las cámaras digitales y otros GPS. En menos de medio siglo hemos pasado de la pantalla espectáculo a la pantalla comunicación, de la unipantalla a la omnipantalla. La pantalla de cine fue durante mucho tiempo única e insustituible; hoy se ha diluido en una galaxia de dimensiones infinitas: es la era de la pantalla global. (...) el nuevo siglo es el siglo de la pantalla omnipresente y multiforme, planetaria y multimediática (Lipovetsky, 2009, p. 9 y 10).

con esto, expresiones dialógicas “entre el mundo de la escuela y el de la vida cotidiana: esta empatía que hace parte del actuar del docente-hermeneuta debe tener como deseo, curricularizar esa vida en los contenidos y acciones de la escuela con intencionalidad formativa en la base de todo proyecto pedagógico” (Mora, 2012, p. 324-325).

Precisamente, para construir un entramado de mediación estética que responda a las necesidades más apremiantes de la actualidad en materia educativa, las cuales son eje de problemáticas trascendentales e instrumentales, es imperativo generar un campo de acción curricular, el cual se intenta establecer como norte del presente trabajo. Con este insumo, se pretende concretar la forma mediada en que el cine podría, como expresión estética, luego de una extensa discusión, aportar en la construcción de sociedad civil académica. Por esto, es la intención desde la acción educativa, posibilitar en la instauración de un discurso fílmico, ir más allá de los lugares comunes de observar una narración y luego expresarse sobre ella sin entrar a deliberar o cuestionar, la complejidad estética, mecánica, social, cultural y filosófica que plantea el entramado cinematográfico. Precisamente, es Françoise Truffaut (2011) quien hace la siguiente advertencia:

El cine es un arte especialmente difícil de dominar en razón de la multiplicidad de dones -a veces contradictorios- que exige. Si tantas gentes súper inteligentes o muy artistas han fracasado en la puesta en escena es porque no poseían a la vez el espíritu analítico y el espíritu sintético que sólo cuando se mantienen alerta, simultáneamente, permiten desbaratar las innumerables trampas creadas por la fragmentación de la planificación, del rodaje y del montaje del film (p. 21).

Esta discusión permite observar que el cine es un lenguaje autónomo, móvil y fluctuante, persistente en el continuo tiempo-duración; lo cual implica un análisis más importante de los elementos de su composición; de esta manera no se cae en la equivocidad de tratar una cinta desde su unívoca expresión narrativa, asumiendo para su desocultación, los otros factores que sistémicamente integran la

experiencia significativa de un cine que habita no en la espectacularidad técnica, sino en la capacidad de asistir al mundo de la vida. Con esto también, a la educación, como expresión móvil de una realidad no concretada o solidificada, sino fluctuante y abierta a la inspección crítica y las posibles soluciones perspectivas de sus emergencias.

En esta dimensión, es indispensable acudir a una inspección a profundidad del fenómeno fílmico, reconfigurando los factores sobre los cuales el sujeto asume la realidad, y direcciona ese observar, hacia la maquinidad que complementa su analítica esencial. Entrar a una obra cinematográfica, como se trataba anteriormente, comporta una actitud lectora novedosa, de-constructora, en la que el individuo comprende que en el juego de movimiento, luz y sombra, se encuentran elementos de inmanencia que lo conducen; en que el observador pierde toda potestad reguladora y es asido por el flujo despampanante de su realidad representada. El lector fílmico, observa el mundo de la imagen como si de su mundo se tratase, con los conflictos y matices propios de una estructura existencial. Sobre esto, Casetti (1991) expone:

El espectador esta eternamente condenado a seguir las cadencias y las direcciones impuestas por la película; su condición, incluso en el mejor de los casos, podría resumirse en una observación del tipo: mientras con un libro puedo moverme libremente, detenerme, volver atrás o comparar dos enunciados, en el cine me encuentro inevitablemente sometido a la concatenación de las imágenes, al flujo sonoro o a su ritmo regulado. El film se desarrolla externamente a mí, sin ninguna intervención posible de mi parte (p.19).

De lo mencionado por Francesco Casetti, se hace necesario establecer que para construir un proceso pedagógico que parta del análisis fílmico, asistido por una migración curricular que se torne imagen, se hace imperativo una comprensión del hecho mismo: estético y técnico de lo cinematográfico. Esto debido, a que la lectura y la mecánica representativa de su arquitectura, necesita de un haber previo del espectador, el cual pueda inventar conceptos, interpretar

las relaciones autónomas que integran el flujo imagen-movimiento e intentar presentar una reflexión que no únicamente narre o sintetice lo visto, sino que permita adentrarse en el fenómeno existencial del obrar fílmico (ver-interpretar-comprender-actuar) y consolide una posición de mundo propia y compleja en la inter y transdisciplinariedad estético – narrativa que ostenta el fenómeno artístico en mención. Por esto y como se argumentará con suficiencia, el norte es salir de la pura emoción y asegurar una lectura óptico-ontológica, por esto existencial, del objeto mismo, tal como lo plantea Roland Barthes (1989) en sus reflexiones sobre la imagen fotográfica:

La fotografía en general me bifurcaba; en vez de seguir una ontología formal (de una lógica), me detenía, guardando conmigo, como un tesoro, mi deseo o mi pesadumbre; la esencia prevista de la foto no podía separarse en mi espíritu de lo *patético* que la compone, y ello desde la primera mirada. Me ocurría algo parecido a lo que le ocurrió a ese amigo que se había inclinado por la foto por el mero hecho que esta le permitía fotografiar a su hijo. Como espectador solo me interesaba por la fotografía por sentimiento; y yo quería profundizarlo no como una cuestión (un tema), sino como una herida: veo, siento, luego noto, miro y pienso (p. 52).

Si bien, la exposición de Barthes trata de la relación con la imagen fotográfica en el horizonte de una *fenomenología desenvuelta*, sus propuestas son igual de validas a la dinámica que desde este trabajo se quiere implementar en lo cinematográfico; debido a que la imagen, desde nuestra intención, debe superar la instancia puramente sensual que provoca la percepción aparente de la narración, volcándose a sentir ese mundo vital que se espacia, que significa y que sangra. La posibilidad de “restituir la razón con el origen del Ser por medio de un acto pragmático universal del diálogo con sus referentes existenciales” (Márquez-Fernández, 1995, p. 11 y 12), habitando la comunicación, en la relación intersubjetiva con *el mundo de la vida*; un más allá del ente que libre al individuo lector de la absoluta

emoción, no por ello, comprensión-explicación, que trae consigo la percepción natural del fenómeno fílmico.

Es importante observar al interior del decurso hasta aquí realizado, plantear la discusión sobre la novedad que presenta la cinematografía y la posibilidad de superación instrumental en aras de consolidar un episodio más humano (anímico-racional) y esencial que parta de su analítica previa. En otras palabras, el cine como un evento fundante (Ereignis) a diferencia de un actuar estético-instrumental (Adorno- Horkheimer) que posee un ideario mercantilista y masificador desde su reducción teleológica a lo puramente publicitaria. En este mismo horizonte, es importante escuchar a Deleuze (2009) cuando comenta:

Ahora bien ¿el hecho de que el movimiento en el cine sea reproducido por medios artificiales basta para decir que el movimiento que percibo, que el movimiento reproducido, sea él mismo artificial o ilusorio? Comprendan mi pregunta: Los medios de reproducción son artificiales, ¿puedo concluir del carácter artificial de los medios de reproducción el carácter artificial de lo reproducido? (p. 27).

La cuestión que expone Deleuze, tiene reactivamente que ver con la crítica previa de Gorky, de Benjamín y de otros tantos pensadores de la modernidad que se cuestionan la novedad técnico-cinematográfica como un agente masificante y alienador, producto de la sociedad de consumo en su lógica perpetua de destruir lo esencial. Si bien es válido el análisis, es pertinente también decir que para responder a esa pregunta, es el filósofo francés (Deleuze) quien establece una dimensión de inmersión estructural, podríamos decir que casi una arqueología del cine; la cual parte del diálogo crítico con Bergson y el descubrimiento de la imagen-movimiento y la imagen-tiempo como componentes autónomos de la realidad visual que lo cinematográfico representa, en materia del develar ontológico que permite la cópula entre imagen, tiempo y duración incluido en el habitar del logos escolar. En este sentido, Enrique Álvares (2011) comenta:

Deleuze sostiene que esa metafísica que le faltaba a Bergson podría haberse inspirado en el cine, pues a pesar de la condena bergsoniana del cinematógrafo, habría en la obra de Bergson suficientes indicios para alumbrar lo que el nacimiento del cine hacía posible: la percepción de un “movimiento real” más allá de las condiciones de la percepción natural; la posibilidad de experimentar la duración concreta como apertura del tiempo heterogéneo y como transformación del universo o del ser (p. 100).

Escuchar la discusión que abre Deleuze a partir de Bergson, en la posibilidad onto-metafísica que presenta el cine; viendo en ello, más allá de la narrativa inmersa en la obra fílmica y ahondando en sus componentes estructurales, esto es: *duración, movimiento, tiempo, espacio, narrativa, montaje*, etc. Haciendo efectivo en la analítica que resultará en campo abierto de diálogo, la necesidad de que el espectador surque la percepción natural, ahondando en generar lecturas más fundantes para comprender el aparato que compone su realidad, visto por esto, desde el campo de experiencias y de actuación que representa el mundo de la vida desde la clave cinematográfica.

Por lo anterior, el trabajo que surge de la necesidad de construcción ético-política de la escuela, debe atender a la búsqueda profunda de los componentes analizados; no para fortalecer únicamente una erudita reflexión, sino para atraer los fenómenos que se encuentran integrando el entramado de experiencias a descubrir. Por esto, la búsqueda primordial es encontrar en la imagen-movimiento, las estructuras que lo componen y poder una vez aprehendida la fenomenicidad del mismo, ubicarlo desde la necesidad de que confluya en el espacio curricular, el cual, como mencionamos anteriormente, debe permitir una conexión, un enlace, entre *sujeto-mundo y lo social-objetividad*²³; elementos tripartitos y conectivos de la lectura comunicativo-cinematográfica. Por ello, complementa Casetti (1999):

23 La analítica de los mundos: “Social”, “Objetivo” y “Subjetivo” es la reconfiguración habermasiana retomada de la idea de Popper, en el que ya no confluyen mentados escenarios como analítica metafísica en la composición de la realidad, sino como campos de actuación intersubjetivos en el proceso dia-

El film pues, como cualquier otro texto, se dedica a inscribir en sí mismo la comunicación en la que se encuentra encerrado, revelando de donde viene y adonde quiere ir. Lo repetiremos: no solo es el objeto en sentido estricto de la comunicación, sino también su terreno; no solo el medio y la puesta en juego, sino también el horizonte en el que emisor y receptor se encuentran para sus operaciones. Esto no quiere decir que la comunicación concreta actúe en el sentido previsto y auspiciado por el texto: son frecuentísimas las lecturas perversas, las descodificaciones aberrantes, las contralecturas e incluso las malas interpretaciones. Pero en cualquier caso el texto, el film, *simula* la situación comunicativa en la que pretende colocarse, y también quién lo sitúa en esta imagen preventiva (p. 222).

En esto, es indispensable comprender que el film no es únicamente un episodio lúdico en la formación del sujeto, sino un espacio de experiencias complejas, comunicativas y diversas que representan un reto para el lector. De esta manera el maestro, como elemento inspirador-emancipador, debe generar las condiciones dialógicas fundamentales para aprovechar la ontología y la mecánica cinematográfica que inmanentemente posee esta forma de estética. Abriendo con esto, a coherentes y pertinentes procesos pedagógicos que consoliden discursos abiertos, libertarios e integrales, que complejicen lo observado más allá de lo que la percepción natural entrega (historia-narración) en la apreciación fílmica.

Asimismo, la actual reflexión integra la consideración observada en Henry Giroux, en torno a lo cual el profesor como intelectual, puede atraer a su campo escolar la totalidad religada de las discusiones que orbitan su entramado mundano; logrando de esta manera, una superación de las brechas intelectuales que sus estudiantes asumen desde la apariencia o el prejuicio, lo que implica, la deformación de los discursos, las incursiones y aventuras intempestivas en territorios que antes parecían irregulares a las disciplinas en aras de una

configuración diferente de los saberes, los discursos y la política. Por esto, “la categoría de intelectual sirve para relacionar el objetivo de la educación de los profesores, de la educación pública y del perfeccionamiento de los docentes con los principios-mismos-necesarios para desarrollar una ordenación y una sociedad democrática” (Giroux, 1997, p. 65).

Por ello, es propuesta el acercamiento a una dinámica cinematográfica donde la apreciación no se agote en la técnica o en su superficie representativa, sino que se deconstruya y signifique en la multiplicidad de experiencias dialógicas que habitan en su interior narrativo; pudiendo convertirse con esto, en objeto pedagógico que despierte las lecturas de tramas multi- perspectivas, donde la imagen en su *duración* y *representación* puedan hacer emerger observaciones más profundas y religantes acerca de la realidad habitada y sus implicaciones en lo político, esto es, de las relaciones de convivencia pluriculturales y comunicativas del espacio-tiempo de la academia.

Nuestra propuesta de integración curricular que posibilita una migración pedagógica, aunada al corpus intelectual ya trabajado, sienta sus bases en que la pedagogía, en toda su moderna extensión de Crítico-autocrítica, entra a fundamentar la experiencia cinematográfica, disolviendo lo concreto en dialógico, es decir, en *acción-comunicación*. Las experiencias estéticas, aunque importantes y necesarias, deben estar sostenidas por enfoques racionales de argumentación, en donde la revisión y mantenimiento de la trama conceptual permita una apertura a lo que este tiene por decir; esto en el marco de la tesis habermasiana en que “las acciones comunicativas requieren siempre una interpretación al menos incoativamente racional” (Habermas, 2014, p.143), que no implica abandonarse a la pura racionalidad, exponiendo a esta, la experiencia estética de lo afectivo y sintiente, del cual surge un aprender que como bien deja ver Márquez-Fernández (2014):

Permite-nos recuperar para a experiência da aprendizagem um pensamento e um saber razoar os sentimentos de um modo completamente diferente daquilo que nos ensinou o racionalismo do

pensar racional. Essa liberdade para sentir através do corpo vivo, das palavras escutadas, dos olhares vistos, da escritura lida, o tato compartilhado e de tantos outros momentos dessa fenomenologia à qual responde a sensibilidade é, naturalmente recuperar, para pensar, uma realidade que se roubou e se excluiu (p.9).

La discusión emergente desde la propuesta de *acción comunicativa*; la cual religa dimensiones interdisciplinarias de actuación crítica, pretende buscar una orientación cinematográfica para la ciudadanía, a partir del trabajo dialógico-curricular en el que la vida es vista y discutida en la proyección-reproducción de las imágenes-movimiento. Por esto, se propone entonces, una pedagogía de la *imagen-vida* que se integre en la práctica pedagógica; en donde, tanto profesor como estudiante, puedan resolver instancias problemáticas a partir de los encuentros de intersubjetividad estético-rationales. El cine como instrumento se vuelve praxis y el docente como utilitario, como modelador del logos hegemónico, transmuta en intelectual, esto es, abre el mundo de la clase (contenidos), al *mundo de la vida* y por esto, a la posibilidad de de-colonizar y emancipar los saberes de los discursos históricos de la sumisión, la obediencia y la opresión, tan propios del decantamiento de los modelos curricularistas ordinarios que desde su base discursiva contiene “dispositivos estratégicos de relaciones de poder” (Foucault, 1999, p. 59).

Las anteriores lecturas que surgen de esa conjura (cine-profesor-estudiante), deben entregar los factores de aparición ético-educativa de la praxis pedagógica, que crea currículo por fuera del entramado de dispositivos instructivos de poder, proponiendo desde su sistémica, situaciones de diálogo sobre su des-ocultación comunicativa. En esto, un arte que permita ver la vida en su movimiento, como espejo de experiencias, reflexivo-desterritorializante, que atraiga la pedagogía a un campo que supere la enseñanza-aprendizaje procedimental y vuelque sus factores a las dimensiones de su posible transformación. Un cine estético-pedagógico de tiempo-espacio, pero también de vida-existencia, que en su esencial duración religue las dimensiones dispersas; generando fundamentalmente, un discurs-

so accional que forme ciudadanos para sociedades abiertas, justas y deliberativas en las formas ontológicas de la discusión que propone las filosofías de las diferencias. Esto es, de la relación que existe en la imagen y la palabra, que como comenta Adrián Cangi (2007) de Jean Luc Goddard en el prólogo de su historia del cine:

Interpela a nuestro tiempo, en el que los-hombres han olvidado cómo mirar y escuchar, apelando al susurro de una voz como vibración que se encamina hacia la palabra (...) Tal afirmación reconoce en el susurro una verdad iniciada por un acontecimiento, que reclama a través de procedimientos formales cinematográficos la “redención de lo real”. Entre la palabra y la imagen, la redención de lo real apuesta en el cine a un privilegio ontológico, que une el registro de la realidad y la restitución del mundo por vías de proyección (p.14)

El susurro que se desprende de la conexión imagen-palabra, es precisamente la búsqueda de nuestro horizonte de migración curricular a la resignificación pedagógica. El cine abre las puertas a otras dimensiones de comprensión que incita al dialogo en el desenvolvimiento constante de la creatividad y la imaginación. Esto implica, como se ha mentado recurrentemente, que la actividad pedagógica, didáctica y curricular no puede surgir de marcos cerrados de normatividad, sino de la apertura de la cotidianidad a los estamentos de la comprensión y la comunicación. Un currículo desde el mundo que observa y siente la vida, no puede ser más que a partir de un discurso estético, que como bien comenta Cangi, tiene “el fulgor de iluminar la ausencia” (Goddard, 2007, p. 21).

Conclusiones

De la reflexión anterior, se hace urgente sintetizar la discusión, mencionando la importancia que posee la vida en su mundear como el discurso específico de creación curricular, en donde los contextos escolares se nutran del fenómeno significativo de la cotidianidad como alternativa a la segmentación disciplinar en especialidades que nutren las morales formativas del pecado, el miedo y la ciega obe-

diencia. Sobre esto, la discusión anterior, en su base dialógica, tuvo la necesidad de generar procesos específicos que en el descubrimiento de la vida en su complejidad, esto es, que su analítica sobrepasa las dimensiones de la pura teoriedad, abriéndose como bien afirma Heidegger “de manera previa y ejemplar (respecto de la actitud teórica)” (Heidegger, 2005, p. 5 y 6)., pudieran dirigir la investigación a lo específico, superponiendo lo esencial, a la pragmática tecnicista de la univocidad del hacer, pero también, de la lejanía que implica la erudición del puro conocer, distanciado y seguro del contagio vital-contingente de la facticidad.

Resulta importante, observar la significativa necesidad de dirigir los esfuerzos científicos e investigativos de la escuela hacia el *mundo de la vida* (*Lebenswelt*), lo que permite, como se intentó demostrar, al menos teóricamente, una juntura propicia entre teoría y praxis, en que la dimensión dialógica de su religue tomen nuevas aristas y se espacien por fuera del elevado conocimiento del espíritu *teoretizante* o la inminente apreciación utilitaria de lo práctico. Sobre esto, se propuso la intención de un discurso curricular que pensará desde posibilidades conjuntivas con lo incierto e intempestivo, territorio de la estética, miradas y perspectivas que re-signifiquen las normas ciegas y las formaciones devenidas de las lógicas del poder que hacen costra en la escuela como dispositivo de adecuación e inserción.

Por esta razón, fue imperativo asumir la dinámica de creación de un entorno propicio de emerger curricular, donde la deliberación constante y la aparición de estructuras distintas de pensamiento permitieran abrir la multiplicidad de posibilidades de encuentro, dialogo y deliberación que le consientan al estudiante inferir y re-significar su realidad. Estableciendo por ello, una condición ético-fenomenológica como *funcionario de la humanidad*²⁴, esto es, un interés y compro-

24 Esta apuesta de la fenomenología es un afán por librar a la filosofía del naciente yugo cientificista, reduccionista y tecnicista de la ciencia moderna. Con esto, es indispensable que la academia se abra filosóficamente a espacios no de hechos, sino de perspectivas, de sensaciones y percepciones que

miso por la totalidad del devenir público y político de los entornos vivos de encuentro social.

Sobre lo anterior, la intención fue fortalecer una dimensión accionante-reaccionante en el discurso curricular que pudiese migrar a una pedagogía de acción-formación y resignificación, la cual pudiese asumir los desencuentros, las soledades, los abismos y devenires a partir de un sobrevuelo del pensamiento, lejano a las consignas de sabiduría y preparación de los entornos educativos de la actualidad; para que se haga patente, la idea de liberación que promulga esencialmente la escuela, que como menciona Nietzsche (2011), es:

Limpieza de todas la malas hierbas, de los escombros y gusanos que quieren atacar los tiernos gérmenes de las plantas, es irradiación de luz y calor, amoroso murmullo de lluvia nocturna, es imitación de la naturaleza allí donde ésta da muestras de sentimiento maternal y misericordioso, y es consumación de la naturaleza cuando previene de los ataques crueles e inmisericordes de ésta y la encauza a la bueno, cuando cubre con un velo las manifestaciones de su talante de madrastra y de su triste falta de comprensión (p. 752).

Hasta aquí, nuestros desarrollos se preparan para pensar una pedagogía distinta, que pueda asumir un dialogo conjuntivo con el caos y despertar la inventiva, la creación y la imaginación; categorías desvirtuadas por la costumbre del control, la mercancía y el valor de cambio propio del logos educativo actual; adscrito a las sistemáticas del poder y la dominación, de la economía de los sentidos de preservación del capital que forma currículos normados y pedagogías moldeadoras que sirven a intereses diferentes a las reacciones anti-hegemónicas y emancipadoras propias de la escuela como entorno de autonomía y libertad.

en vez de agotar el mundo, lo vuelvan un especial contexto sintiente. En este sentido, el profesor, como filósofo de la educación, tiene el estamento ético de “preguntarse por el sentido del quehacer humano, de la historia, de la ciencia y de la acción política desde el interés y la responsabilidad, propias del filósofo, por la emancipación total del hombre” (Hoyos, 2012, p. 171).

Referencias

- Álvares, É. (2011). De Bergson a Deleuze: la ontología de la imagen cinematográfica. *Revista Eikasia*, 41, 93-112.
- Barthes, R. (1989). *La cámara lucida: Notas sobre la fotografía*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Bergson, H. (2006). *Materia y memoria: ensayo de la relación del cuerpo con el espíritu*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Cactus.
- Deleuze, G. (2009). *Cine I: Bergson y las imágenes*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Cactus.
- Foucault, M. (1999). *Ética, Estética y Hermenéutica*. Barcelona: España, Editorial Paidós.
- Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad.: escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid, España: Editorial Paidós.
- Giroux, H. (2003). *La inocencia robada: Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Goddard, J. L. (2007). *Historia(s) del cine*. Buenos Aires, Argentina: Editorial caja negra.
- González Velazco, J. M. (2013). *Currículo Transcomplejo. (Tomo IV)*. Barranquilla Colombia: Editorial Simón Bolívar.
- González Velazco, J. M. (2015). *Religaje educativo espacio –tiempo*. Bolivia.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Habermas, J. (2014). *Teoría de la acción Comunicativa*. Madrid: Editorial Trotta.
- Heidegger, M. (2005). *La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo*. Ciudad de México, México: Editorial Herder.
- Heidegger, M. (2009). *Ser y Tiempo*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Heidegger, M. (2010). *Los himnos de Hölderlin “Germania” y el “Rin”*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.

- Herrera Restrepo, D. H. (2010). Husserl y el mundo de la vida. *Franciscanum*, 153 (52), 247-274.
- Hölderlin, F. (1977). *Poemas de la locura*. Madrid, España: Hyperion.
- Hoyos, G. (1995). Ética comunicativa y educación para la democracia. *Revista iberoamericana de educación*, 7, 65 – 91.
- Hoyos, G. (2012). *Investigaciones fenomenológicas*. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Hoyos, G. (2013). *Filosofía de la educación*. Pereira, Colombia: Siglo del hombre editores.
- Jaramillo, M. (2015). *En busca de la dignidad perdida de la academia*. Cali, Colombia: Editorial universidad del Valle.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2009). *La pantalla global Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Márquez-Fernández, A. (1991). La Crisis de la Modernidad y la Razón Pedagógica. *Revista Frónesis*, 2 (2), 1-21.
- Márquez-Fernández, A. (2014). *O pensar sentimental: Razão, escuta, diálogo, corpo e liberdade*. Nova Petropolis: Editora Nova Harmonia.
- Mora, R. (2012). *Prácticas curriculares*. Barranquilla – Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Mora, R. y Agudelo, N. (2012). Conformación del campo del currículo en Colombia: actores, memorias, miradas. *Revista Educación y Humanismo*, 23 (14), 228-242.
- Pardo, J. L. (1991). *Sobre los espacios, pintar, escribir, pensar*. Barcelona, España: Ediciones del Serbal.
- Runge, A. Y. Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis educativa o educación de nuevo: una diferencia necesaria. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. Universidad de Caldas. 8 (2), 75-96.
- Safranski, R. (2007). *Un maestro para Alemania*. Barcelona, Colombia: Fábula Tusquets Editores.
- Saldarriaga, O. (2011) *Del oficio del maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Schiller, F. (1990). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Madrid, España: Editorial Antrhopos.

- Truffaut, F. (2011). *El cine según Hitchcock*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (2011). *Obras completas: volumen I*. Madrid, España: editorial Tecnos.
- Zuluaga, O.; Echeverry, A.; Martínez, A.; Quiceno, H.; Saenz, J.; Alvarez, A. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá, Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.

Capítulo 2

Praxis pedagógica y desterritorialización: una reflexión problematizante desde el lenguaje y la comunicación

José Joan Garavito Patiño¹

Resumen

La actividad del profesor universitario está constituida por múltiples aristas que continuamente deben ser pensadas, la dinámica educativa en la actualidad hace que el compromiso intelectual del maestro adquiera profundidad y amplitud conforme desarrolla su práctica. Esta reflexión pretende revisar algunos conceptos y categorías filosófico-pedagógicas en torno a las apuestas formativas del nivel superior, explorando el territorio del lenguaje y la comunicación para intentar plantear nuevos problemas que se alejen de la tecnificación, mecanización e instrucción a la que se han visto sometidos de acuerdo con las lógicas del mercado laboral.

Palabras clave: Desterritorialización, despedagogización, experiencia y lenguaje.

1 Comunicador social, Especialista en práctica pedagógica universitaria y Magíster en Educación. Coordinador de competencias comunicativas en lengua castellana, adscrita al Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Correo electrónico: j.garavito@unisimonbolivar.edu.co; johanp6_1@hotmail.com

Pedagogical Praxis and Deterritorialization: A Problematizing Reflection from Language and Communication

Abstract

Activity of university teacher is formed by multiple edges that must be continually thought; now, educative dynamic makes that intellectual compromise of teacher adopts deepening and amplitude with its practice. This reflection aims to check some concepts and philosophic-pedagogic categories around formative bets of university education, exploring the language territory and communication to try to formulate new problems away from technification, mechanization and instruction to which they have been subjected in accordance to labor market logic.

Keywords: Deterritorialization, depedagogization, experience and language.

Introducción

*“Los buscadores de oro cavan mucha tierra
y encuentran poco”
Heráclito*

La posibilidad de proponer discusiones sobre la realidad de la educación en Colombia es todo un desafío; la racionalización moderna en las esferas de comunicación jerarquizada por parte de la UNESCO – Las naciones desarrolladas – MEN – IES – (público/privadas), denota ineludiblemente mayor rigor crítico por parte de quienes conformamos el proyecto educativo de la sociedad. Con el presente escrito se pretende mostrar la injerencia que tienen el diálogo,

la disertación y el debate en la construcción de reflexiones críticas dentro del contexto educativo superior. De esta manera, re-dignificar y consolidar al profesor universitario como arquetipo de la sociedad civil, ya que en las últimas décadas, éste ha sido catalogado como un simple obrero de la educación, reduciendo su papel intelectual a sencillas formas de actuar bajo la lógica racionalista que propende por la instrucción técnica y reproduce de manera ortodoxa su versión de la verdad.

Planteamos este asunto como desafío porque en la actualidad – *más que en otrora*- los profesionales de la docencia cumplen un papel fundamental para erradicar la visión instrumentalizada de las condiciones formativas en el nivel superior, son ellos quienes a través de la capacidad problematizadora gestan nuevas apreciaciones desde la crítica y la reflexión, así, sus bases teóricas y epistemológicas están en constante discusión con los fenómenos sociales que de igual manera enfrentan sus estudiantes y demás pares académicos.

Este es un breve recorrido sobre las connotaciones del pensar la educación en los escenarios actuales, una consecuente pero también reflexible forma de crear nuevas dimensiones desterritorializantes para disentir sobre la práctica pedagógica y sobre el tiempo de la experiencia educativa a través del lenguaje y la comunicación. Se pretende revisar en primera instancia la crisis regional que padecen las instituciones educativas de carácter público y privado, de esta manera identificar el papel que cumple la opinión junto con la información como agentes territorializantes de la praxis pedagógica, finalmente señalar una propuesta que a manera de bisagra pueda comprender el logos de la <<schola>> como antítesis del *neg-ocio*² al que se ha visto sometida.

2 Para Walter Kohan esta proposición etimológica de la palabra negocio significa *neg* (sin) *ocio* (tiempo libre), es decir, la escuela o cualquier institución de educación como espacio y tiempo del lucro en el que es imposible perder el tiempo.

Modernidad y crisis educativa en la región: disyuntivas entre lo público y lo privado

La realidad educativa vista desde la modernidad debe ser una constante preocupación al interior de las aulas de clase y fuera de ellas, porque los problemas acerca de los fines humanos; justicia, libertad, democracia, política, conocimiento, etcétera, acompañan al ciudadano constantemente y lo que se anhela es comprender los fenómenos descubiertos en la colisión dialógica, inevitable a sus conquistas. Con el propósito de evocar la atmósfera que genera pensar en la modernidad y sus crisis, se hace necesario describir de manera sucinta el escenario de la educación superior en Colombia cada vez más sintonizado con la caracterización de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y su directriz burocratizante.

Las discusiones sobre lo público de la educación como derecho fundamental para universalizar el conocimiento, han venido siendo reemplazadas por el discurso de la competitividad y la calidad del servicio formativo, siendo ésta visión legitimada por los nuevos *estudiantes/clientes*³ que en gran número acuden a las Instituciones de educación superior (IES) en busca de un título que avale sus esfuerzos intelectuales o que en su defecto, las instituciones logren “entender” que ellos son trabajadores y padres de familia que quieren superarse y por ello, el estudio con éstas características es su única alternativa.

Como resultado de este fenómeno de supervivencia mercantil, se termina marcando al porcentaje de estudiantes que verdaderamente no tienen otra opción si se observa la realidad insólita del país que obliga a los jóvenes a aceptar la propuesta comercial

3 Esta dualidad que se presenta en varias instituciones de educación tiene como génesis la apropiación del concepto competitividad que recordemos no le pertenece a la academia, sino a la industria y por lo tanto es sinónimo de productividad.

que reemplaza derecho por servicio, así, la avasallante visión institucional que tecnifica el conocimiento, determina lo que se puede hacer para competir en el mercado laboral. Esto trae otras atomizantes discusiones que dan cuenta del desarraigo y el poco rigor de las actuales instituciones, por ejemplo en muchas ocasiones los profesores prefieren adaptarse a la dinámica del *servicio* y conservar sus trabajos, ya que si pretenden exigir con mayor rigor teórico o nivel epistemológico fundamentando su praxis en la dualidad *lectura crítica/argumentos*, los porcentajes de pérdida prontamente generan un llamado de atención administrativo, el cual pretende exigir con calidad, pero sin la rudeza de la crítica. Gianni Vattimo en *el fin de la modernidad* (1985) señala con bastante acierto lo que aquí se pretende discutir, porque la educación superior actual como hemos venido diciendo es entendida equivocadamente como un evento transitorio que conduce a una esfera más deseada –*la productiva*– sin que en este paso se analice el propósito real de aumentar el nivel intelectual. El pensador italiano responde al problema de la modernidad de la siguiente manera:

Si la modernidad se define como la época de la superación, de la novedad que envejece y es sustituida inmediatamente por una novedad más nueva en un movimiento incesante que desalienta toda creatividad al mismo tiempo que la exige y la impone como única forma de vida... si ello es así, entonces no se podrá salir de la modernidad pensando en superarla (Vattimo, 1985, p. 146).

Esta visión desalentadora y fatalista no deja de ser cierta, aceptarla e intentar minimizar sus consecuencias es precisamente la tarea de los educadores y de la academia, pensamiento que se ha sustentado en otros análisis y que orientan una manera distinta de concebir la pedagogía. Nietzsche en *Humano, demasiado humano* llama a esta nueva pedagogía en sus líneas finales una “filosofía del mañana” que orienta su función precisamente hacia lo próximo. La identificación de la proximidad pedagógica y su curricularización para generar alternativas formativas con sentido estricto de recambio y apropiación del mundo, se deben estructurar conforme a lo que estos dos filó-

sofos llaman *pensamiento del error*⁴, porque es en esa comprensión donde la educación tiene validez, y dentro de ella, el lenguaje que da sentido al mundo.

La disertación no tiene como fin último satanizar el asunto de la privatización, se sabe de ante mano que en los países en vía de desarrollo esa es una lucha insoslayable; sin embargo, en el contexto educativo los propósitos que se elevan para comprender este fenómeno sí están regidos por la crítica y la reflexión propias del quehacer del maestro, porque es éste quien se enfrenta de manera cotidiana con la realidad formativa. En regiones intermedias como Norte de Santander las señales de cobertura y calidad se acatan sin contemplar alternativas que realmente puedan generar un impacto sobre la excelencia de la educación y sobre sus procesos de transformación.

Frente a este aspecto se puede ver con claridad que el crecimiento de las IES de carácter público no corresponde con el aumento demográfico, contrario a ello, las entidades sin ánimo de lucro de corte privado tienen mayor presencia en la región⁵. Sin duda este superfluo análisis denota otra serie de discusiones, porque además la oferta y demanda académica ha sido diseñada por intereses del mercado y no por alternativas de naturaleza intelectual. Los desafíos que se plantean en distintos escenarios tienen que ver específicamente con los componentes de cobertura, financiamiento, calidad, permanencia y en algún sentido pertinencia frente a las necesidades que requiere la sociedad colombiana. Sin embargo, la claridad del enfoque educativo marcado por el sostenimiento de intereses mer-

4 Este pensamiento de la proximidad podría definirse también como un pensamiento del error o mejor aún, del errar incierto para subrayar que no se trata de pensar lo no verdadero sino de mirar la evolución de las construcciones “falsas” de la metafísica, de la moral, de la religión, del arte, todo ese tejido de inciertos vagabundeos que constituye la riqueza o, más sencillamente, el ser de la realidad.

5 Ver acuerdo por lo superior 2034. Evolución de las IES según su naturaleza jurídica.

cantiles no ha sido socavada más que en esferas ajenas a los convenios interinstitucionales con rigor estatal. Por grandes que sean los esfuerzos para enmascarar esta realidad, las verdaderas discusiones relevantes para superar la crisis educativa en el país lejos han estado de los recintos en que se han reunido los escuderos de esta ideología educacional, entre ellos, los rectores universitarios del sector privado, algunos de sus inversores empresariales, representantes del ejecutivo nacional y por supuesto, los embajadores del Banco Mundial que ven en la educación un nicho de mercado inexplorado pero muy lucrativo.

El compromiso y la función universitaria no pueden seguir quedando establecidas bajo esta visión individualista, competitiva y con rótulo de agencia de empleos, no se desconoce que la universidad va a formar los futuros profesionales para su posterior inserción al mundo laboral, tampoco que ésta es una de las más grandes expectativas que tienen los jóvenes que se matriculan semestralmente en los distintos programas universitarios, pero como lo señala Ernesto Sábato:

La educación que no está independizada del poder, y por tanto, encauza su tarea hacia la formación de gente adecuada a las demandas del sistema, lo hace exclusivamente con este fin, yendo así en detrimento de la formación humanista, lo perdido será el ser humano: y sólo habrá privilegiados que puedan a la vez comer, tener una casa y un mínimo de posibilidades económicas, y ser personas espiritualmente cultivadas y valiosas (Sábato, 2000, p. 68).

En términos generales se trata de establecer un vínculo entre educación y sociedad civil como principio de transformación ciudadana. Cuando se piensa en educación superior la mayoría de personas pueden creer que su finalidad más prominente es la formación de ciudadanos íntegros e idóneos para hacer parte de la sociedad, pero la realidad universitaria que deriva en la crisis educativa repele esta concepción por considerarla segura e incuestionable y que el fin último, por lo menos en las décadas más recientes, ha sido la prepa-

ración de sujetos hábiles para su desempeño en el mundo laboral. Por lo tanto, esta visión tecnocrática de la educación superior separa toda posibilidad ciudadana para el encuentro de los seres humanos al convertir su ideología en formación de individuos competitivos incapaces de juntarse alrededor de las problemáticas colectivas.

De esta manera no solo las instituciones de educación sino todas las del mundo vital en la sociedad, desaparecen el componente público ciudadano que se caracteriza por la solidaridad y la cooperación, arrebatándole a los seres humanos su principal herramienta para construir civilizaciones capaces de superar los desafíos históricos, ésta, la comunicación, está coartada por la individualidad, porque al parecer los problemas no se comparten y son ajenos a nuestra posibilidad resiliente, aspecto determinante para aumentar la segregación, desigualdad e injusticia social. <<Los fines de esa acción social ya no los podemos asumir reflexivamente, por lo que los hombres perdemos protagonismo en el desarrollo social. Sólo contribuimos a que el sistema funcione>>. (Habermas, 1999, p. 27) El mismo Habermas acusa directamente a la elite de expertos que se están formando en las instituciones educativas bajo el concepto de eficiencia y competitividad como sostenimiento del sistema, aunque su crítica va más allá de señalar esta culpabilidad, su visión comunicativa desde la racionalidad instrumental permea otras esferas sociales propias del mundo de la vida que con mayor fuerza son monetarizados y burocratizados, veamos lo que el filósofo alemán señala al respecto:

Las instituciones del mundo vital que deberían ser marco de una comunicación crítica, se ven colonizadas por los intereses del sistema y pasan a servirlo: universidades, medios de comunicación, clubes, iglesias, tribunales, etc. Una élite de expertos se escinde de la praxis comunicativa cotidiana, la que se empobrece. La discusión política es simplemente un reflejo de la alternancia de los partidos políticos en el poder (Habermas, 1999, p. 124).

Entonces entender este fenómeno anti humanista que rechaza la comprensión (hermenéutica) como posibilidad de transformación, el lenguaje (comunicación) como factor esencial de convivencia de-

liberativa y la formación (pedagogía) como escenario determinante para constituir civilidad, es la tarea de las instituciones de educación en todos los niveles. Más que formar para las habilidades o competencias necesarias, se debe pensar en nuevas pedagogías curricularizantes que aborden por ejemplo, la democracia, la política, la libertad o la justicia como ejes centrales de sus discursos, metodologías y evaluaciones.

A este aspecto Mauricio Beuchot Puente hace referencia desde una posición hermenéutica que implica y supone una comprensión más allá de la dicotomía *necesidad/conveniencia* a la que la nueva idea de educación quiere llegar, el filósofo mexicano en un texto llamado *Hermenéutica analógica y educación* (2007), aborda esta problemática de manera ilustrativa; revisemos lo que dice para intentar pensar en lo que hasta ahora no fue tratado en los acuerdos por la educación:

Una teoría de la educación siempre supone una filosofía, una cosmovisión filosófica; pero, además, si no tiene una filosofía adecuada, corre el peligro de ser ciega con respecto a los valores y principios que se requieren para formar un tipo concreto de ser humano. Pero, sobre todo, una teoría de la educación supone una filosofía en la medida en que presupone una imagen de ser humano que es la que trata de alcanzar. Es lo que va a conseguir justamente por medio del proceso educativo. Y si no se tiene cuidado con dicho paradigma o ícono de lo humano, que compete a la antropología filosófica, tendremos técnicas muy poderosas de la enseñanza, pero desencaminadas y faltas de una finalidad precisa y conveniente para que las oriente (p 22).

Teniendo en cuenta el movimiento pendular al que constantemente se someten los procesos pedagógicos, es difícil negar que la política educativa en Colombia únicamente cambiará por factores accionantes desde la dimensión de sociedad civil, es decir, mientras la comunidad académica no re-construya su dignidad política y social en materia educativa, viviremos procesos formativos cada vez más avocados a la instrucción técnica del “saber”, lo que sin duda reper-

cute en visiones mercantilistas individuales del servicio educativo por encima de las humanas facultades de conocer.

Es esencial para continuar con este diálogo poder acercarnos a la pregunta direccionante de la *despedagogización como experiencia*⁶, por ello ¿De qué manera recuperar la dignidad perdida del profesor? Y en esta misma dirección ¿qué será más prioritario, re-significar su autonomía o intentar dignificar *la educación en su práctica universal*? son algunas formulaciones recurrentes en esta dirección. Por supuesto la dignidad tiene una connotación sui generis, ésta no aplica únicamente en esferas públicas o privadas y sus factores descriptivos a pesar de ser convenientemente manipulados por el sistema educativo, deben estar alejados de esta univocidad. La misma dinámica del mercado a la que se ha visto sometido el proceso de educación superior, resquebraja la vocación del maestro, quien entrando en la lógica de la supervivencia económica, olvida su indisoluble naturalidad deformadora. Un alto porcentaje⁷ de profesores distribuyen su tiem-

6 Entendemos la experiencia de la despedagogización como una consecución ajena al poder, a las lecciones guiadas desde la tradición y su secuencialidad indiscutible. Cuando Hegel era rector del gimnasio en Nuremberg (1809) tenía la tarea de revisar los planes de estudio vigentes en Baviera, particularmente, constituir la base humanística del instituto, por ello el 29 de septiembre Hegel toma la palabra en una ceremonia pública y ante padres de familia, autoridades locales, profesores y alumnos, decide reflexionar sobre el *progreso de la formación*, dice Hegel, “no ha de ser concebido por cierto como la tranquila prolongación de una cadena, a cuyos eslabones anteriores se conectarán los posteriores, con referencia ciertamente a ellos, pero de forma que constarán de una materia propia y sin que este trabajo posterior repercutiera en el primero. Por el contrario, la formación debe poseer una materia y un objeto previos, sobre los que trabaja, a los que cambia y forma de nuevo”. En este sentido la despedagogización como experiencia se organiza y constituye desde lo ajeno, a partir de lo emergente y en esa esencia transitoria y contrapuesta, consolida su accionar desde y para la praxis.

7 No existe un informe sólido que pueda develar con propiedad este fenómeno, sin embargo, varios estudios realizados desde la medición de las pruebas PISA muestran que paulatinamente las instituciones privadas van ganando

po entre realidades públicas y privadas por lo que aparentemente padecen un cambio de rol de acuerdo a los intereses institucionales, practica ésta más que lesiva para el verdadero sentido de educar-se.

Es necesario adentrarnos en la discusión desde un punto elemental y deliberativamente consensuado para poder discernir más allá del pre-juicio que otorga la libertad de expresar lo que se piensa en materia educativa. Esta característica propia de la modernidad supone ya un comienzo descriptivo pero pueril de lo que se pretende señalar, la modernidad tiene un barniz de novedad que alcanza a escudar casi todos los análisis y esto sucede en esencia, porque rápidamente ella misma los supera. Tal vez el nihilismo⁸ en la educación signifique un no lenguaje o en palabras de Heidegger un no ser, porque el lenguaje como determinación del ser dentro de los procesos formativos tradicionales solo busca aclarar, enseñar desde la forma ortodoxa y limitada en verdades y falsedades, en respuestas y no preguntas, en no diálogo ni discusión. Si bien el lenguaje tiene un componente de aclaración o despeje de dudas, no solo le corres-

terreno sobre las públicas y en la lógica del mercado esto parece atraer a los profesionales de la docencia frente a la coyuntura de empleabilidad. También es válido mencionar que el sector oficial ha venido vinculando menos profesores según las estadísticas que manejan las secretarías municipales y departamentales de educación, las diferencias entre FECODE y el MEN han radicado tácitamente en nivelaciones salariales, reubicaciones, sistema de asensos, sistema de salud y bienestar laboral en general, además de la inentendible política educativa y sus dos legislaciones más importantes, ley 115 y ley 30.

- 8 En la conceptualización de Heidegger, según Vattimo, “el nihilismo sería la indebida pretensión de que el ser, en lugar de subsistir de manera autónoma, independiente y propia, esté en poder del sujeto”. Pero Vattimo se inclina, en este punto, por la concepción que Nietzsche hace del nihilismo: el nihilismo significa aceptar la muerte de Dios en nuestra cultura y, con ello, la desvaloración de los valores supremos. Ahora los valores pueden convertirse y transformarse por obra de indefinidos procesos en otros valores, donde la retórica y la estética sustituyen a la lógica y hacen ver el “carácter superfluo de los valores últimos”: he aquí la raíz del nihilismo consumado.

ponde a éste esta función, su relación ineludible con el mundo y su actividad cambiante también le permite ocultar cosas del mismo ser. De hecho en *carta sobre el humanismo* (2000) Heidegger arroja una extraña proximidad del animal racional y los demás seres vivos con respecto al lenguaje:

Si a las plantas y a los animales les falta lenguaje es porque están siempre atados a su entorno, porque nunca se hallan libremente dispuestos en el claro del ser, el único que es “mundo”. Pero no es que permanezcan carentes de mundo en su entorno porque se les haya privado de lenguaje. En la palabra entorno se agolpa pujante todo lo enigmático del ser vivo. El lenguaje no es en su esencia la expresión de un organismo ni tampoco de un ser vivo. Por eso no lo podemos pensar a partir de su carácter de signo y tal vez ni siquiera a partir de su carácter de significado. Lenguaje es advenimiento del ser mismo, que aclara y oculta (Heidegger, 2000, p. 31).

Si se interpreta la escuela como espacio vacío y promoción tecnocrática del conocimiento se entenderá a sus miembros como simples seres vivos que no pueden comprender el mundo por la sencilla razón de no saber interpretarlo. Esta manera de entender el mundo a través del lenguaje se ha visto en varios de los pensamientos hermenéuticos, en Schleiermacher por ejemplo se dio la tensión *extrañeza y familiaridad, comprensión y malentendido*, que resultaba de una forma lógica de imaginarnos el mundo, por ello, se pretende desterritorializar aquello conocido como competencias genéricas en los discursos pedagógicos para poder trasfigurar aquello en una herramienta que permita deconstruir el mundo y transformar la realidad; debido a que la relación estudiante/profesor mediada por el lenguaje va más allá de lo instructivo, que en esencia, significa que la educación permite nuevas aperturas históricas que constituyen el acceso al mundo de la mano con la experiencia en cuanto a transmisiones, receptividad y transformaciones.

En el nihilismo como evento de la modernidad desaparece este fundamento crítico al no contemplar una verdad ejemplarizante. Lo transmitido y recepcionado carecen de sentido, evitando todo tipo

de transformaciones, por lo tanto fundamentar la crítica significa superar algo, salirse de un lugar deseando estar en otro, ese estado se debe contemplar teniendo en cuenta otras apreciaciones de tipo filosófico-pedagógico.

En *identidad y diferencia* (1957) Martin Heidegger refiriéndose al problema de la técnica (Ge-Stell) como conjunto de (Stellen), poner, imponer, etcétera, que sin duda es una discusión propia de esta realidad educativa, utiliza un término que se puede adherir para pensar en la pedagogía de la desobediencia como forma de salir o abandonar una posición territorializada. Lo que pretendía Heidegger con la utilización de la palabra *Verwindung*, según Vattimo, y las indicaciones dadas a los traductores franceses, es que el término indica *rebasamiento* que tiene los rasgos de la aceptación y de la profundización, lo que aquí hemos identificado como desterritorialización pedagógica o despedagogización de la experiencia.

Este problema encontrado por la filosofía es adyacente al problema de la vida misma y por ello es un problema de la educación como búsqueda de la verdad, cuando se indica acerca de la necesidad de abandonar las colonizaciones pedagógicas o desterritorialización de la práctica. Lo que se pretende entonces, es descubrir otras lógicas que le permitan al sujeto –*estudiante/profesor*– inerte que actúa simplemente con sentido formativo y técnico, nuevas posibilidades de encontrar aquello que está buscando, entonces tal disertación intenta abordar esta situación como una hermenéutica del diálogo y la comprensión, más allá de sus connotaciones de una teoría técnica de la interpretación formativa.

El ser humano es una dualidad que se desarrolla entre lo que acepta (históricamente desde una visión tradicional) y lo que realiza (emancipación o liberación de aquello asumido desde lo verdadero), esta pudiera ser una definición primaria de la nueva educación superior, entendiendo que la visión eficientista se ha instaurado como ideal verdadero de sus dinámicas pedagógicas.

En este sentido, el desencanto de los asuntos del ser (nihilismo) por cualquier razón manifiesta, bien sea porque ya no existe funda-

mentación que va al fondo de las cosas (*Grund*) o porque ahora solo exista el hombre en sí mismo (*Selbst*), deberá ser asumido desde una posición crítica por parte de quienes están inmersos en los procesos de enseñanza aprendizaje; de no ser así, la lógica de la educación para la liberación del pensamiento será una propuesta que ni siquiera tuvo oportunidad de ser expuesta en la proximidad del tiempo; así, las nuevas generaciones no podrán oír este tipo de discurso ya que la escuela en sus distintas presentaciones se ocupará de discusiones mucho más superfluas que las actuales, en donde técnica y novedad estarán curricularizados como ejercicio de la “creatividad” para la operacionalización y tecnificación de contenidos para la implementación laboral.

De forma aparente se puede pensar que este es un problema únicamente de las instituciones educativas cercanas a la condición pública, ya que poco a poco se ha instaurado en la consciencia colectiva que el aspecto de calidad en la educación es exclusividad de aquello conocido como privado y que determinado por el dinero, la educación tendrá mucho más nivel por el simple hecho de ser más competitiva. Sin embargo, hay que hacer un análisis profundo de la racionalidad que ordena esta dimensión, ya que organizada y estructurada por intereses del mercado, la lógica educativa es correlativa a la producción humana en toda su capacidad industrial.

Hannah Arendt en *la condición humana* (1978) señala con bastante aplomo algunas diferencias entre lo público y lo privado. En sus reflexiones acerca del poder puede verse una clara transición desde lo familiar hasta lo político, más que en cualquier otra elaborada teoría, en la pensadora judío-alemana se comprende que acción (*praxis*) y discurso (*lexis*) conforman una nueva esfera de la vida humana, donde cosas y hombres se juntan para crear el medio ambiente o las dimensiones de lo ecológico y esta organización se establece únicamente en la acción como forma de mantener el equilibrio que testimonia directa o indirectamente la presencia del otro.

Ese carácter mundanamente humano tiene una peligrosidad que ha llegado al contexto educativo, porque el hombre moder-

no (*animal laborans* mezclado con *homo faber*)⁹ no tiene un medio para un fin como pudiera establecerse en el pasado, sino un fin-fin, que resulta tremendamente peligroso para entender la acción de la educación como búsqueda del conocimiento. Cuando la educación está en el margen del valor monetario como casi cualquier artificio humano, pierde su utilidad emancipadora. Se ha discutido con cierta profundidad la inconveniencia de acabar lo público y solidificar la esfera privatizante de la educación, estudios pedagógicos antiguos y modernos, han dado cuenta del componente lesivo de negociar con la educación, porque además <<digán lo que digan de quienes hacen negocio con la escuela, nunca dirán lo suficiente>> (Rodríguez, 1850) y en esta pérdida de sentido natural del tiempo libre o del tiempo para perder-se, encontramos la verdadera función humana de educar-nos.

La metamorfosis del *homo-laborans/faber/laborans* que plantea Arendt, añade algunos ingredientes desconocidos en el ejercicio de pensar la educación moderna, la visión estatal de privatizar y tecnificar el conocimiento que a su vez exalta sus propósitos como fin político y verdad unificante para el desarrollo y la competitividad, adueñándose del criterio de selección natural de los sujetos destinados a sobrevivir en el único panorama que le ofrece la sociedad contemporánea o la *sindéresis* con que muchos de los actores involucrados en este proceso pretenden elegir sus destinos académicos, ya fue estrictamente codificada. En este sentido, es indiscutible que

9 Para comprender las definiciones que se juntan en este propósito acudimos a la lucidez de Hannah Arendt en la condición humana, (...) “el animal laborans podía redimirse de su encarcelamiento en el siempre repentino ciclo del proceso de la vida, de estar para siempre sujeto a la necesidad de la labor y del consumo, sólo mediante la movilización de otra capacidad humana, la de hacer, fabricar y producir del *homo faber*, quien como constructor de utensilios alivia el dolor y la molestia del laboral y erige también un mundo duradero. La redención de la vida, que es sostenida por la labor, es mundanidad, sostenida por la fabricación”.

los jóvenes asocien calidad con privatización, pero más preocupante aún es que asocien público con baja calidad o ausencia de ella.

La calidad sin embargo no es el asunto que se quiere discutir; el hecho de ser un concepto netamente productivo lo aleja del contexto académico aquí expuesto, pero permite asociar de manera articulada una y otra discusión. Desde los helénicos es bien sabido que la *paideia* tiene una amalgama con lo público del ser humano, en *la condición humana* (1978) precisamente Hannah Arendt logra decirlo sagazmente:

La propia excelencia, *areté* para los griegos y *virtus* para los romanos, se ha asignado desde siempre a la esfera pública, donde cabe sobresalir, distinguirse de los demás. Toda actividad desempeñada en público puede alcanzar una excelencia nunca igualada en privado, porque ésta, por definición, requiere la presencia de otros y dicha presencia exige la formalidad del público, constituido por los pares de uno, y nunca la casual, familiar presencia de los iguales o inferiores a uno (p. 70).

No obstante, los hombres modernos sepultan y adoran con mucha rapidez aquello que les conviene o que en apariencia no les lastima, pero definitivamente hay que hilar más delgado en el asunto educativo, puesto que la misma institucionalidad que legitima la verdad formativa, impone sus reglas y con ello termina diseñando su propio espacio de discernimiento, en este caso, generalmente un espacio privado.

Dentro de los retos constantes del profesional involucrado en la docencia en cualquiera de sus aristas, pensar su quehacer y su praxis son quizás los retos más difíciles, teniendo en cuenta la colonización de la cual hizo parte, bien sea en la formación como licenciado o en la indicación disciplinar que lo acercó a la pedagogía desde casi los mismos cánones dogmáticos y territorializantes. Suele pensarse que la educación es la solución a la mayoría de los males que padece la

sociedad y por ello en la isonomía¹⁰ de sus maestros es depositado a manera de quimera, la salvación social, cultural y política de las nuevas generaciones.

Prejuicio y opinión, la antítesis del lenguaje

“Quien haya leído la metamorfosis de Kafka y pueda mirarse impávido al espejo, puede ser capaz, técnicamente de leer letra impresa, pero es un analfabeto en el único sentido que cuenta”

G. Steiner

En el prefacio de la *Il intempestiva*, Nietzsche comienza contundentemente con una sentencia de Goethe <<Por lo demás, me es odioso todo aquello que únicamente me instruye, pero sin acrecentar mi actividad o animarla de inmediato>> desde luego hay que saber leer el título “sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida” y en ese ejercicio pensar el tiempo en que se reflexionó sobre aquello. Ambas consideraciones tienen sentido para comenzar este segundo momento de la desterritorialización pedagógica, pero es fundamental saber que Nietzsche vaticina una realidad futura del porvenir de los hombres.

Cuando se habla de opinión en ámbitos modernos, se hace referencia a la técnica de informarnos, así, no es lo mismo permitirse leer opiniones del pensamiento pre-moderno (o muy cercano al proyec-

10 El sentido del concepto radica en la igualdad de los maestros frente al rol formativo, no estrictamente ante la ley, en ellos se deposita la confianza de educar a las nuevas generaciones desde ciertos cánones legitimados por la tradición político-pedagógica. Aunque de repente es válido reflexionar en la ausente isonomía del profesional de la educación en Colombia; Técnico, tecnólogo, licenciado, profesional de otra disciplina con estudios en docencia, profesor nombrado por el sector oficial, maestro vinculado por contrato de prestación de servicio, profesor de universidad pública sin contratación directa y profesor de universidad privada con similares características. Como vemos es un amplio espacio para discutir algunos asuntos con mayor profundidad.

to ilustrado) y compararlas con el término opinión actual colonizado por los medios masivos de comunicación. Aunque Nietzsche (1874) condena la historia y la cataloga como “*superfluidad del conocimiento o artículo lujoso*” se tendrá la posibilidad de asociar esta conceptualización para fines heterónimos del prejuicio como bandera de la contemporaneidad.

Independientemente de lo que se pueda decir sobre la naturaleza del hombre moderno, hay que señalar que el alma de la reunión social políticamente establecida es, además de la mentira según Leopardi (1845, p. 128) la necesidad de estar informado. Esta obligación es mucho más peligrosa de lo que aparenta porque cuando el establecimiento del poder no le pertenece a los hombres dignos, todo señalamiento es una petición de obediencia autoritaria.

Generalmente las personas piensan que se asiste a las instituciones de educación porque se padecen síntomas de ignorancia, esta lógica que viene perdiendo validez conforme pasa nuestro tiempo, enseña otros asuntos más interesantes por fuera del espacio formativo tradicionalmente pensado para ello y con esto los fenómenos sociales pueden pernoctar por fuera de las escuelas, haciendo así estéril el acto de asistir irreflexivamente al ejercicio burocrático-formativo. No hay que olvidar que “*las injusticias y la violencia que existen en la sociedad no son posibles sólo por el interés de una minoría sino por la colaboración más o menos consciente y por la capacidad de obediencia de una inmensa mayoría*” (Arendt, 2005). De esta manera, el poder es una construcción organizada y no individual, pero ese análisis fue hecho por quienes generan las “verdades” más convenientes primero que las inconscientes mayorías.

El problema de la verdad es un asunto que le pertenece a la filosofía, pero como a los hombres modernos no les interesa pensar lo incomprendible, la verdad se pretende encontrar en la proliferación de la información, breve y precisa, sucinta de la manera más “entendible” y violentamente reproducible. En este nuevo territorio, la lectura es esencial, más que antes, más que en el tiempo cuando Nietzsche pedía lectores rumiantes y esta es una tesis que se defien-

de justamente por los marcados vicios prejuiciosos de los sujetos que no se conocen a sí mismos, aquellos que no tienen experiencia.

El “ex” de la experiencia, es un asunto ajeno a ella, es ex-traño, ex-traordinario, ex-terioridad, algo que no me pertenece, que desconozco una acción ajena a mí y mi comodidad. Lo inquietante en este asunto tiene que ver con la fuerza o relevancia que las instituciones educativas han ido perdiendo y por supuesto en este escenario, la dignidad del profesor que se asoma como simple instructor de competencias básicas y genéricas para ingresar al mercado laboral, reemplazando el ex de la experiencia por el ex del ex-perimento. Jorge Larrosa en *La experiencia de la lectura, estudios sobre literatura y formación* (2003) ofrece una acertada manera de identificar este hecho con un ejemplo ilustrativo, cuando un profesional solicita trabajo: el primer cuestionamiento es sobre su experiencia como experimento (laboratorio), ¿cuánto tiempo (cronos¹¹) ha dedicado usted a este oficio? es la pregunta por antonomasia.

En la misma línea del ejemplo de Larrosa, lo realmente “útil” para conocer la capacidad de un hombre, es precisamente su inutilidad, aunque en el tiempo de la credencial, del CVLAC, del escalafón, esta definición sea contraproducente, olvidamos que hay personas que deben ser mantenidas para que logren hacer lo que realmente quieren, Peter Handke llama a esto “los inútiles” que como hemos venido diciendo son cada vez más escasos en la Universidad. Recurrimos a la alegoría de *la prudencia* para intentar significar el sentido de educar-nos desde la inutilidad, aunque se dijo al inicio de esta reflexión que la historia era un simple arancel, es válido para nuestro tiempo comprender qué quiso señalar Felipe Vigarny con su obra renacentista <<El sepulcro de Gonzalo de Lerma>> (1524) ubicada en

11 El tiempo al que nos referimos aquí es distinto del AION, el AION como tiempo de la experiencia no es una cronología entre pasado, presente y futuro. Es el tiempo del ocio, el tiempo que se puede perder, el tiempo del juego y por lo tanto el de la escuela. CRONOS por el contrario es el del minuterero, que es perteneciente al negocio.

la capilla de la consolidación de la catedral de Burgos. En el costado izquierdo del monumento se representa *la prudencia* con un cuerpo femenino y una cabeza a dos caras, una de ellas muestra el hombre de la experiencia, barbado y pensativo, conocedor –*quizás*- del pasado, la otra es una mujer mucho más joven, con aparente capacidad por conocer el futuro, es importante señalar que ella –*dueña de la juventud*– sostiene un espejo que le permite conocerse a sí misma de una forma prudente pero alejada de narcisismos. También es importante decir que Cesare Ripa en su conocida colección de alegorías mantiene el concepto de conocerse a sí mismo como principal elemento de *la prudencia*.

El hombre moderno que es sujeto de la información, perdió la capacidad de conocer (se) y re-conocer (se) en el propio lenguaje de su naturaleza humana; es imprudente, tosco, individual, creyente de su albedrio por encima de la autoridad del conocimiento, aun sabiendo que aquella verdad no está compuesta por su propia imaginación, en otras palabras es útil a lo que corresponde. Él sabe de ante mano que algo (extraño) impuso su forma de pensar y actuar, pero parece haber perdido la autoridad para defenderse. Gadamer habla sobre la autoridad como lo contrario de la inteligencia, pero en un pasaje de Verdad y método II precisa el valor de una por sobre la otra:

Autoridad no es la superioridad de un poder que reclama obediencia ciega y prohíbe pensar. La verdadera esencia de la autoridad reside en no poder ser irracional, en ser un imperativo de la razón, en presuponer en el otro un conocimiento superior que rebasa el juicio propio. Obedecer a la autoridad significa entender que el otro –también la voz que resuena desde la tradición y la autoridad- puede percibir algo mejor que uno mismo (1992, p.45).

En el juego de la educación superior vista desde la competencia por cupos limitados en el mercado laboral, hay que estar atentos con cualquier otro significado de autoridad, ya que la manera totalitaria de imponer verdades a ultranza genera otros escenarios violentos de segregación y de imposibilidades autónomas para ser verdaderamente libres. El fervor que contiene el pulso de las opiniones es

un enemigo de la educación, más que de ella, del conocimiento o del saber que es sabiduría. Ésta actitud descalificativa es la que no permite la experiencia del lenguaje, debido a que padecemos una costumbre de persecución que observa la opinión contraria como enemiga, desconociendo la deplorable formación que están teniendo quienes se acercan a la educación formal únicamente a través de la exaltación de un suceso. De esta manera el lenguaje y el conocer que éste permite, no es más que una simple herramienta que nombra las cosas por medio de la palabra en una actividad incesante de señalamientos impuestos y codificados. Cuando Gadamer sostiene y transforma la tesis genética de Humboldt sobre el lenguaje, permite de manera hermenéutica comprender el lenguaje de lo humano o lo humano del lenguaje para erradicar por completo la instrumentalidad del lenguaje:

El lenguaje no es solo una de las dotaciones de que está pertrechado el hombre tal como está en el mundo, sino que en él se basa y se representa el que los hombres simplemente tengan mundo. Para el hombre el mundo está ahí como mundo, en una forma bajo la cual no tiene existencia para ningún otro ser vivo que está puesto en él. Y esta existencia del mundo está constituida lingüísticamente (...) La humanidad originaria del lenguaje significa, pues, al mismo tiempo, la lingüisticidad originaria de estar-en-el-mundo del hombre (Gadamer, 1977, p.531).

Cuando la palabra como simple instrumento o herramienta de comunicarse carece de sentido, no puede haber acontecimiento en esta acción, <<el carácter del acontecer forma parte del sentido mismo>> (Gadamer, 1977. P. 512) Por el contrario, cuando la palabra en el lenguaje se autoexpone, logra crear aquello denominado concepto, porque vive y representa nuevos sentidos, una esencial forma humana de comprender el mundo y de estar en él. Si se quisiera reconceptualizar el mundo y los fenómenos que en éste acontecen, la primera tarea será eliminar la palabra que nombra las cosas como simple ejercicio de re-producción de signos, ya que <<la generalidad de la especie y la conceptualización clasificatoria son muy lejanas a la

conciencia lingüística>> (Gadamer, 1977, p. 514) aquello puede referirse a la experiencia del fenómeno cuando éste se manifiesta y crea un significado que aparentemente puede ser común, pero que está determinado por la suposición de lo semejante.

Esta exigencia de re-tomar el lenguaje más allá de una dotación, requiere entender la racionalización comunicativa a la que se expone el sujeto de la opinión del que se ha venido hablando, de esa forma la antiexperiencia de estar informado evidencia la semejanza que condiciona la cotidianidad pero también la lejanía del otro, y es a partir del prejuicio como se asumen discursos violentos que legitiman *la sociedad constituida bajo el signo de la información*. Por esto, Jorge Larrosa advierte que:

El sujeto de la información sabe muchas cosas, se pasa el tiempo buscando información, lo que más le preocupa es no tener bastante información, cada vez sabe más, cada vez está mejor informado, pero en esta obsesión por la información y por el saber lo que consigue es que nada le pase (Larrosa, 2003, p. 88).

Más adelante, Larrosa sostiene que la información impide la experiencia y además dirá que la alianza entre opinión e información es perversa. Ya otros filósofos habían discutido asuntos semejantes sobre la técnica y la ciencia desde su positivización, pero Larrosa por estar cercano a la experiencia contemporánea de la educación, descubre nuevas categorías que vale la pena referenciar.

Un estudiante universitario tiene respuesta para todo, casi que sabe que su acercamiento a la institución es sólo para legitimar su saber (no de sabiduría, sino de memoria informática) y a titular aquello para formar parte de lo que más desea. Ese fin que justifica los medios devela la importancia de recuperar la autonomía crítica del profesor que no pretende territorializar otras doctrinas, sino que ingresa al mundo de la vida de sus estudiantes porque se conoce así mismo y entiende su quehacer, su fundamentación; él sabe que su mediación lo aleja del sinsentido formativo que no debe ser un vulgar esnobismo que termina definiendo su práctica pedagógica.

El territorio del que debe salir el profesor es aquel que le enseña a enseñar, ese mismo territorio en el que ha sido formado su estudiante y al que constantemente acude a ser enseñado. El concepto equivocado de ignorancia legítima y conforma esta intachable forma de aprender, ambos sujetos profesor y estudiante, sienten el compromiso de abandonar el “espacio” del desconocimiento, la ignorancia en este sentido se interpreta como una ausencia o como una escasez que es obligatorio superar. Cuando el término ignorancia se mezcla con la lógica competitiva, el efecto es un nicho de sujetos individuales incapaces de pensar con autonomía y libertad, para superar las dificultades que la reflexión y la crítica puedan proponer.

Ya Platón advertía en uno de sus diálogos cómo la ignorancia debe ser repensada para entender el asunto de educarse, “si la ignorancia fuera como el hambre, una carencia, pues la educación sería el trabajo más sencillo del mundo, porque sería como dar de comer a un hambriento”. (Zuleta 2008. p. 27). La explicación de esta ceguera tiene que ver también con la discusión entre lecturas y discursos que terminan codificando nuevos prejuicios en los estudiantes universitarios. Existe una regla básica en todas las instituciones de educación “éstas son lugares donde se puede decir lo que se quiere, pero no se puede decir cualquier cosa. Está prohibido decir cualquier cosa” (Larrosa 2014), pero al parecer, esta máxima ha sido reemplazada por la costumbre de opinar sobre cualquier cosa, lo cual sucede porque no estamos presentes en lo que decimos, el lenguaje que utilizamos es ausente, extraño, lejano, un lenguaje que no nos pertenece y que no nos identifica, un lenguaje que es cada vez menos humano, más funcional y por lo tanto; cualquier cosa.

En La farmacia de Platón, Jacques Derrida plantea que un texto es siempre imperceptible, lo que no quiere decir que sea cualquier cosa; además porque está escrito desde la simple connotación de decir algo, lo que no puede ser es una acción arbitraria del decir que dice; este tipo de textos no son útiles más que para ser útiles y funcionales. La idea entonces de un texto (bueno o malo) es ser inútil, estar protegido por la coraza misma del descubrimiento. En este punto, ya

sabemos que tanto el texto como el discurso son materializaciones del pensamiento, tal vez ésta representación ausente es a la que se refiere Derrida cuando cita a Platón:

Fedro recuerda que los ciudadanos más poderosos y los más honrados, los hombres más libres experimentan vergüenza por <<escribir discursos>> y dejar tras de sí *síngammata*, temen el juicio de la posteridad y quedar como “sofistas” (257 d). El logógrafo, en el sentido estricto del término, redactaba para los litigantes discursos que no pronunciaba él mismo, que no asistía, si se puede decir, en persona, y que producía sus efectos en ausencia suya. Escribiendo lo que no dice, no dirá y sin duda no pensaría nunca de verdad, el autor del discurso ha acampado ya en la postura del sofista, el hombre de la no-presencia y la no-verdad. La escritura, es pues, ya escenificación (Derrida, 1975, p. 99).

Con respecto a profesionales de la educación capaces de reproducir lecturas, discursos y pensamientos, este no pensar la verdad radica en la funcionalidad que se ha discutido durante esta breve reflexión; el término sofista, dentro del contexto moderno, no puede ser más acertado, pues sus implicaciones de negocio acaban dictando su proceder, una ejecución lamentable y a la vez lesiva de la palabra como factor determinante de imposiciones ajenas al conocimiento. Aunque el pensamiento como saber ha de ser público, es decir, para cualquiera, se debe prestar atención al nuevo lenguaje “bautizador” ese que dice lo que sea sin estar presente, aquel que busca oyentes o lectores devotos que acudan al *servicio* de la palabra como predicación. En un texto de José Luis Pardo titulado *la intimidad*, se hace referencia al nuevo lenguaje que trata de sustituir la propia incompreensión del lenguaje, su inherente esencia de ocultar y desocultar *cualquier cosa*. Por esto, Pardo señala que:

Hay un intento en marcha para librar al lenguaje de su incómodo espesor, un intento de borrar de las palabras todo sabor y toda resonancia. El intento de imponer por la violencia un lenguaje liso, sin mancha, sin sombras, sin arrugas, sin cuerpo... La lengua de los deslenguados, una lengua sin otro en la que nadie se escuche a sí mismo cuando habla, una lengua despoblada (Pardo, 1996, p. 74).

Sería sencillo enlistar responsabilidades para tratar de comprender el porqué del ya consolidado intento, pues consideramos que es mejor atender los desafíos que la misma estructura institucional plantea, una lengua funcional, del crédito administrativo, una lengua con credenciales de investigación, de innovación y por supuesto de la calidad competitiva. Estas dinámicas que son pilares de la universidad que viene son particularmente dañinas frente al proceso educativo de los jóvenes, todo aquello que no represente para ellos cierta funcionalidad productiva, no tiene sentido, así, el lenguaje técnico, codificado, memorístico y repetitivo tiene mayor acogida por los nuevos estudiantes, por otra parte, ese lenguaje ajeno que permite imaginar, crear o simplemente de-formar, está condenado a la extinción por las lógicas productivistas de la empresa educativa del nuevo milenio.

Es bueno pensar entonces ¿cómo detener el avasallante paso tecnocrático del lenguaje?, y en él, el significado de la competencia. Este desafío consiste en la propia despedagogización que propone la desterritorialización educativa, no se trata de cultivar lectores ruminantes, se trata de consolidar espacios alternativos que en su misma concepción no representen ámbitos ministeriales, la tarea es dejar atrás el propósito predicador, porque sí es un compromiso del profesor fundamentar en sus estudiantes otras lógicas de pensar experiencias individuales y colectivas, alejadas de la devoción dictatorial y encausadas en la libertad que debe tener toda acción autónoma del pensamiento humano. Gadamer ahonda en esta última premisa de la siguiente manera:

Dado que el ser es lenguaje y es tiempo (evento) y puesto que el hombre como ser-en-el-mundo está inmerso en el ser del cual pretende dar cuenta, se hace imposible un conocimiento totalitario, objetivo y sistemático del mundo. La verdad sólo puede ser parcial, transitoria y relativa, características que surgen de la pertenencia del sujeto al ámbito de lo interpretable y de la individualidad irreductible de cada ente singular (evento), entendiendo por éstos no sólo las “cosas”, sino el hombre mismo (Gadamer, 1975 p.87).

Por lo tanto, aquel lenguaje que está supeditado a la naturaleza funcional del mercado laboral y que no permite otro asunto que superar obstáculos sistemáticos imponiendo verdades absolutas y tradicionales, supone una preparación de índole pasajera, una formación parecida a la *astesis* que se aleja de la sabiduría que puede entenderse como preparación para las dificultades de la vida. Hölderlin pensó que esa disyuntiva entre fantasía y razón terminaba esclavizando al hombre en su afán por determinar absolutos “*El hombre es un rey cuando sueña y un esclavo cuando piensa*” además el poeta indistintamente creyó que “*A menudo la tentación de ser amo hace que el hombre abdique de la razón en beneficio de la fantasía*” (Hölderlin citado por Gaviria, 2010, p. 24) Acabar con el único espacio donde es válido perder tiempo es el error más grande que se puede cometer. La escuela en todas sus aristas es el lugar dotado de medios para dar sentido a las vicisitudes humanas; por ello, pretender hacer de ella un negocio conlleva de manera lamentable a tener al frente un espejismo de saberes que se instalan inefablemente al fracaso.

La universidad como consuelo de la arrogancia: reflexiones finales acerca de la “experiencia política” de educar-se

*Sé muy bien para dónde va la universidad que viene.
Jorge Larrosa*

No hemos dicho de qué manera afrontar esta crisis educativa, seguramente porque no lo sabemos, o simplemente no nos interesa; lo cierto es que reflexionar y pensar de manera silente no aporta aquellas incomodidades necesarias para asumir posiciones desde el lugar que ocupamos. Ser profesor universitario implica tener claridad mínimo en dos aspectos tremendamente complejos ¿Por qué hago lo que hago? Y necesariamente ¿Qué hago aquí? Siempre se oye decir que la llama vocacional se va extinguiendo conforme pasa el tiempo; algunos profesores con mayor edad suelen identificarse con el ímpetu juvenil de transformar el mundo, siendo frecuente oír también

que su larga y tortuosa experiencia les ha enseñado que el resultado no cambiará, que los estudiantes no tiene remedio, que el sistema es irrompible y que conforme pase el tiempo de manera paulatina quienes ambicionan mejores estados educativos terminarán cayendo, así que es mejor no ilusionarse... Esta “regla de vida laboral” no tiene sentido, es más, su equivocada interpretación puede superarse reduciendo la “vida útil” del maestro, determinando cuánto dura encendida su llama transformadora y limitando –*si fuera posible*- su ejercicio laboral. Es tan absurdo y a la vez simple que su propia problematización acabaría “obligando” al maestro a desempeñarse sólo cuando desee hacerlo y punto.

Claramente, esta forma de afrontar su quehacer genera una serie de manipulaciones institucionales que lo reducen a piezas reemplazables y moldeables desde la autoridad que obliga obediencias. En el ámbito comercial y desde la visión laboral, este fenómeno dio inicio al modelo laboral OPS¹², porque cuando el sujeto carece de dignidad todo lo demás es un arancel enmascarado por la necesidad. El talante social no puede resumirse en esta sencilla apreciación, es injusto decir que los profesores descritos en una u otra clasificación tienen mayor o menor dignidad, y aunque es absolutamente necesario resaltar la antitética forma de ejercer la profesión docente, basando con decir que este tiempo está mucho más permeado por la ideología normativo/regulativa y que aun cuando ésta afirmación no sea un salvavidas al naufragio que padecemos, sí puede ser un fenómeno de nuevas y disimiles discusiones, que en últimas, son el propósito de todos los pensamientos materializados en hojas para leer.

12 La contratación por orden de prestación de servicio (OPS) es una práctica de orden civil y no laboral relativamente nueva en Colombia, sus características son simples y se comprenden perfectamente desde la idea de reducir garantías “contractuales” hacia la persona civil que desempeña una labor. Es una figura que está por fuera del código sustantivo del trabajo y una práctica que ha tomado fuerza en todos los sectores empresariales ya sean públicos o privados.

Esta condición que muchos actores involucrados en el proceso educativo padecen, no permite la pregunta, coarta la autonomía y las libertades propias del pensar, reduciendo el espacio para el asombro, la imaginación, el lenguaje y todas aquellas acciones que son inherentes del ser humano; por consiguiente, un profesor que no tiene la capacidad de expresión, no podrá compartir nada más que instrucciones a sus estudiantes. La crítica de la profesora Mónica Jaramillo nos permite pensar en la actualidad universitaria, una realidad que vivimos en la cotidianidad y que debemos “combatir” de manera crítica, porque en ese proyecto de “suministrar herramientas” como en el mito de Prometeo lo hace Epimeteo, reviste el gran problema que aquí se discute. Revisemos entonces la manera en que la profesora Jaramillo (2014) en su texto “*en busca de la dignidad perdida de la academia*” describe el racionalismo universitario:

La universidad, por lo tanto, de los hábitos rutineros inducidos, en donde el otro ya no es el prójimo sino el enemigo o rival potencial, la otredad, el competidor, el aliado estratégico, la gente, el usuario, el cliente, el productor, el enseñado, el extranjero y el extraño, exacerbando con ello el proceso en estampida de la agudización del espiral de violencias y su autorreproducción mimética o imitativa, frente a la que la nueva cultura fisiológico-visceral considera que nada puede hacerse, alentada en ello por las tesis del sociobiologismo posdecimonónico redivivo de sesgo hobbesiano, para el que <<la agresividad innata y el egoísmo congénito, constituyen las bases de nuestra competitividad y liderazgo>> (Jaramillo, 2014, p. 35).

Esta nueva visión de la Universidad, atravesada por las competencias o como denomina la autora, del talante lógico “progresista”, es la territorialidad que se debe abandonar; sacando de la comodidad a algunos actores inmersos en esta dinámica educativa y debiendo ser reemplazada por asuntos propios de la deliberación a través del diálogo y el conflicto evidente en los procesos enseñanza-aprendizaje. Frente a esto último, lo ideal sería re-categorizar aquello que se hace y se dice en la educación, otras dualidades ópticas y ontológicas

de la pedagogía, apuestas despedagogizantes que simplemente conduzcan a otros lugares del lenguaje y el pensamiento. De manera que la crisis educacional es una cuestión mucho más compleja, no sólo implica cuestiones académico/pedagógicas, sino que se torna en discusiones y escenarios ético/políticos, histórico/sociales y desde luego, en ámbitos comunicativos, dialogantes y de disertación colectiva.

La primera tarea de la educación superior es universalizar el conocimiento, generar en quienes se involucran en esta acción, un sentido profundo de crítica y reflexión sobre los fenómenos de la humanidad; su comprensión y posible transformación a través de las preguntas y la constante e inherente naturaleza de saber. En una de sus últimas publicaciones el profesor Carlos Gaviria Díaz se refiere a esta idea de una manera mucho más clara:

La perplejidad ante el mundo delata al sujeto consciente, portador de una necesidad insólita: reconocer su entorno, diferenciarse de él, asumir una actitud frente a su circunstancia, *entender* por qué está allí, por qué tienen lugar los hechos que percibe, qué es lo que ha de hacer frente a ellos, quién gobierna sus actos, a qué *finalidad* apuntan, cuál es su *sentido*. En una palabra, la urgencia espiritual originaria es una demanda de *explicación* (y de *comprensión*, agregaría Dilthey) (Gaviria, 2015, p. 15).

Contrapuestos ambos pensamientos y entendiendo que se es un mismo hombre con una sola naturaleza, hay que iniciar con la discusión real que merece el problema que nos atañe en el intento por superar la crisis aguda que presenta hoy el sistema educativo en el país. El ausente criticismo en las aulas de clase, el poco esfuerzo para superar –entre otras cosas– las débiles barreras semestrales en materia académica y el aumento angustioso de la mayoría de estudiantes por reunir el valor económico semestral, siendo esta última la única preocupación de quienes asisten a la universidad, es una realidad que se debe cambiar, porque en la lógica donde solo importa el título para escalar a nivel laboral no quedará espacio para la emancipación del ser humano.

Una de las alternativas que puede ser aplicada a este fenómeno social moderno, es la tesis propuesta por el profesor Guillermo Hoyos denominada *filosofía de la educación*¹³, él basado en la propuesta pedagógica Kantiana, fenomenológica Husserliana y los planteamientos de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, ha logrado ampliar su discurso educativo llevando esta propuesta al terreno que direcciona esta discusión, entiéndase como respuesta a este interrogante, la teoría del accionar comunicativo.

Desde luego, esta debe ser una disertación política por cuanto es a través del lenguaje y la comunicación como el hombre puede transformar su entorno con el propósito incansable de mejorar el contexto donde se encuentra. Esta tesis surge por consideración con el simple objetivo de avanzar en la dimensión del pensamiento crítico, no existiendo nada oculto en la pretensión de creer que la realidad puede ser otra y que quienes estamos inmersos en la academia debemos por antonomasia o vergüenza, ocuparnos de la compleja situación que vive la educación en el país, sobre todo en el ámbito local, donde todo parece indicar que la ignominia superó la dignidad de ser lo que realmente somos.

Esta posición supone una re-configuración del poder, precisamente ese deberá ser el quehacer de la pedagogía impartida en los centros del conocimiento, alejando la visión ortodoxa de la instrucción mecánica y obediente de las repeticiones tradicionales para que el maestro de fusta satisfaga su enfoque ególatra de sus verdades y prejuicios. Este primer enfrentamiento entre el poder tradicional autoritario y la pedagogía del diálogo, se da en un ambiente modelado por la visión privatizadora; no queremos decir con esto que será el primer enfrentamiento histórico, pero para efectos de sostener una

13 Hay me mencionar la posible correlación teórica entre Jhon Dewey y lo que ha marcado la vida y obra del profesor colombiano, porque es en Habermas donde se relacionan ambos pensamientos, si bien la ética y recientemente la bioética fueron sus últimas ocupaciones, la teoría habermasiana sin duda logró los mayores aportes en el campo filosófico de Hoyos

disertación más actual, obviaremos esta coyuntura, aunque “*la interpretación empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados*” (Gadamer, 1975, p. 333) las pequeñas grandes luchas que se han dado en este país solo han servido para legitimar el poder de los unos sobre la mayoría.

Entender este fenómeno social debe ser un reto para todos los modelos pedagógicos en todos los niveles, bajo esta dimensión Habermas plantea una antítesis del poder como estrategia, veamos:

El poder no es una relación de imposición sobre otros, sino que éste nace de la reunión de los hombres que se encuentran, dialogan y acuerdan entre sí la manera de proceder. Cuando los individuos se comunican en igualdad de condiciones y libremente, es posible que el poder se constituya comunicativamente y no sólo estratégicamente. Este poder comunicativo surge en espacios públicos no deformados, cuando se dan las condiciones para la formación libre de la opinión y de la voluntad, lo que supone el libre procesamiento de información y argumentos pertinentes (Habermas, 1998, p: 121).

Naturalmente, de lo que ahora se trata es de re-configurar el sentido de la educación en Colombia. En varios estudios esto ya se hizo y sin embargo, la crisis parece ahondar con mayor potencia sobre la incapacidad cómplice de quienes formamos parte de esta realidad. Pero ¿qué hace que impávidamente aceptemos esta política estatal? ¿De dónde sale el control social que nos doblega muy en contra de nuestra voluntad? Se nos exige por lo tanto intentar resolver estas y todas las demás preguntas que surgen a partir de lo que se avecina; el panorama indómito de la educación mercantilizada ofrecida como cualquier servicio bajo la sombra de la calidad en su racionalidad burocratizada es lo que nos espera. Se pudiera creer ingenuamente que la respuesta es tan difícil e inalcanzable como pensar que, si fuera tan fácil ya alguien lo hubiera resuelto. Una vez más, como a lo largo de la historia, el querer comprender gana la lucha frente a lo desconocido “*Incluso el más despótico dominio que conocemos, el del amo sobre los esclavos, que siempre le superarán*

en número, no descansa en la superioridad de los medios de coacción como tales, sino en una superior organización del poder, en la solidaridad organizada de los amos” (Arendt, 2005. p. 68). Es con autonomía y auto-determinación, que se logra el verdadero desarrollo humano, siendo consecuentes con el entorno en el que se actúa como miembros de una sociedad libre que necesita con urgencia ser pensada para el cambio y la universalización.

Esto nos lleva a una nueva colisión, Isaiah Berlin en *contra la corriente* (1984) lo ilustra con mayor vehemencia y nos deja irrenunciablemente comprometidos para resolver la pregunta sobre si estamos preparados para asumir esto por si solos. Cuando se enfrentan los anhelos más nobles del ser humano o se acepta que hay verdades contradictorias “*significa que debemos tener conciencia de la importancia de la libertad de elegir*” la elección a la que se refiere el politólogo lituano se aleja de la práctica sufragante que se nos vendió como participación democrática en los países colonizados antes y ahora. Realmente, lo que debe pasar con esta libertad nos es más que:

Si no hay una sola respuesta para nuestros problemas, nuestra obligación moral es vivir constantemente alertas, poniendo a prueba las ideas, leyes, valores, que rigen nuestro mundo, confrontándoles unos con otros ponderando el impacto que causan en nuestras vidas y eligiendo unos y rechazando o modificando los demás (Berlin, 1984, p. 57).

Entonces, si hay verdades que se deben rechazar y fines que bajo esta lógica deben ser negados, el compromiso de la educación y por lo tanto el de los profesionales de la docencia parece tener la mayor importancia, y a pesar de que siempre se oye decir que es el trabajo más importante de la sociedad, quitémosle la demagogia que lo acentúa y demostremos que somos los indicados para la pelea intelectual que nos proponen. Lejos de finalizar, lo que realmente se quiere hacer es abrir un pliegue que soporte la crítica que deja el cuestionar, porque no tendría sentido poder comunicarnos y dejar pasar la oportunidad de saber qué tan acertada es la visión, o por el contrario, cuánta capacidad obnubilante contiene dicho pensar.

Conclusión

Con el deseo de abrir más agudamente una serie de discusiones en torno al problema aquí planteado, habrá que decir –como *síntesis fundamental si se quiere*– que la escuela necesita recuperar su esencia de ociosidad, y en tal sentido, sus militantes deben estar dispuestos a <<jugar>> con estas reglas. “*El vaivén pertenece tan esencialmente al juego que en último extremo no existe el juego en solitario*” (Gadamer, 1975, p.148) de la misma manera que no se puede pensar en educación moderna como una serie de individualizaciones, ya que la praxis humana es precisamente sociable, política y común, enraizada en el lenguaje y por lo tanto en el conflicto, educar-se es siempre un conflicto, un enfrentamiento que nos conduce hacia sí mismos y no hacia instancias alejadas de lo que somos. “*Para que haya juego no es necesario que haya otro jugador real, pero siempre tiene que haber algún <<otro>> que juegue con el jugador y que responda a la iniciativa del jugador con sus propias contrainiciativas*” (Gadamer, 1975, p.148-49) No se trata de reconocer en la despedagogización nuevos paradigmas instructivos capaces de superar los existentes, lo que se deja en la mesa de discusión es que el propósito de educarse va más allá de aprender algo o de ser instruido en ciertos saberes, en otras palabras –y esto pudiera ser una segunda conclusión– educarse es constituirse de otra manera, encontrarse con uno mismo y en ese encuentro superar o abandonar lo que se es. En la misma línea de la primera conclusión, existe una comparación que hace alusión a lo señalado; “*Mientras el gato es joven, juega con bolitas de papel porque cree que son seres vivos parecidos a él; pero una vez que crece, las reconoce y no las toca*” (Spicilegia citado por Schopenhauer, 1842, p. 289). Tradicionalmente educarse se trataba de que uno al principio no sabía algo, y al final, ya lo sabe. Esta fundamentación debe ser superada, se trata entonces de una relación interior, de una serie de encuentros y desencuentros con lo que somos, “en la formación humanística, como en la experiencia estética, la relación con la materia de estudio es de tal naturaleza que, en ella, uno se vuelve a sí mismo, uno es llevado a sí mismo. Y eso no por imitación, sino por algo así como resonancia”.

(Larrosa, 2003, p. 406-7) Expresar finalmente que el papel del maestro en todas sus acepciones, interpretaciones y definiciones, puede ser de aquel que no exige imitaciones ni intimida a sus acompañantes, pero que de la misma manera logra conducirlos hacia lo que son, ni siquiera a lo que deberían ser, porque no es una conducción planeada y en esa experiencia puede ocurrir cualquier cosa.

Referencias

- Arendt, H. (2005). *Sobre la violencia*. Alianza editorial. Madrid.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós. Buenos Aires.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica, Madrid.
- Berlin, I. (1984). *Contra la corriente*. Fondo de cultura económica. México.
- Derrida, J. *Universidad sin condición*. Barcelona: Trotta, 2000.
- Gadamer, H-G. *Estética y hermenéutica*. (Gómez Ramos A. Traductor). Madrid: Tecnos, 2001.
- Gadamer, H-G. (2012). *Verdad y método II*. Editoriales sígueme, Salamanca.
- Gaviria, C. (2013). *Mito o logos. Hacia la República de Platón*. Editorial Universidad del Rosario. Bogotá.
- Habermas, J. (2012) *.Mundo de la vida, política y religión*. Editorial Trotta. Madrid.
- Habermas, J. (2009). *Fundamentos de la sociología según la teoría del lenguaje*. Paidós. Madrid.
- Habermas, J. (2013). *Ciencia y técnica como ideología*. Traducción de Manuel Jiménez Redondo. Tecnos. Madrid.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*, Taurus. Madrid
- Handke, P. (1982). *Historia del lápiz*. Península. Barcelona.
- Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el humanismo*. Alianza editorial. Madrid.
- Heidegger, M. (1997). *¿Qué significa pensar?* Editorial Trotta. Madrid.
- Heidegger, M. (1998). *Caminos del bosque*. Alianza editorial. Buenos Aires.
- Jaramillo, M. (2014). *En busca de la dignidad perdida de la academia*. Revista UIS, Bucaramanga.

- Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Fondo de Cultura económica, México.
- Múnera, U. (2010). Articulación teoría práctica en la comunicación. Editorial Zuluaga. Medellín.
- Pardo, J. L. La lengua de la intimidad. Fragmentos de una teoría de la pasión comunicativa. Pretextos. Valencia 1996.
- Sarmiento, E. “El neoliberalismo: nefasto experimento para Colombia”. Nueva Gaceta, No. 2, Abril 2001. Bogotá D.C. Revista editada por el Centro de Estudios Nueva Gaceta.
- Vasco, C. (1990). Reflexiones sobre pedagogía y didáctica. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Vattimo, G. (2007). El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna. Gesida editorial. Barcelona España.
- WERNER, J. (1962). Paideia: los ideales de la cultura griega. Fondo de cultura económica. México.
- Zuleta, E. (2010) Lógica y crítica. Hombre nuevo editores, Medellín.
- Zuluaga, O. (1976). Filosofía y Pedagogía: presentación metodológica y directrices del trabajo. Medellín: Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

Capítulo 3

Práctica pedagógica coral juvenil en Colombia. Antecedentes en clave de formación ciudadana¹

Diana Margarita Juliao Urrego²

Resumen

El presente trabajo emprende la indagación histórica por la práctica pedagógica musical-coral, con el ánimo de revisar sus posibles aportaciones a la formación de ciudadanías juveniles en Colombia desde una orilla de reflexión socio-crítica. En este orden de ideas, la reflexión se presentará mediante los apartes: introducción, fundamentación teórica y metodológica, hallazgos, análisis de hallazgos, conclusiones y bibliografía.

Palabras clave: Formación ciudadana, ciudadanía juvenil, pedagogía musical, práctica pedagógica coral, práctica pedagógica coral juvenil.

-
- 1 El presente artículo hace parte de la investigación doctoral de la autora: “Práctica Pedagógica Coral para la Formación Ciudadana Juvenil en la ciudad de Barranquilla” dirigida por el doctor Luis Ricardo Navarro Díaz.
 - 2 Maestra en Música con énfasis en Dirección Coral Universidad Autónoma de Bucaramanga, Especialista en Dirección de Coros Infantiles y Juveniles Universidad Javeriana, Magíster en Desarrollo y Cultura, Universidad Tecnológica de Bolívar y Doctorante en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar. Grupo al que pertenece: Arte y acción de la universidad del atlántico.

Choral Youth Pedagogic Practice in Colombia. Background in Citizen Training Key

Abstract

This work begins a historical research about music-choral pedagogic practice, to check its possible inputs to education of youth citizenship in Colombia since socio-critical reflection. In this order of ideas, reflection will show itself through follow asides: introduction, theoretical and methodological foundations, findings, analysis of results, conclusions and bibliography.

Keywords: Citizen education, youth citizenship, music pedagogy, choral pedagogical practice, youth choral pedagogical practice.

Introducción

La experiencia en las aulas, nos ha permitido visibilizar la desconexión que las orientaciones educativas hacen entre las áreas cognitivas y las humanidades y artes, al desaprovechar las oportunidades sensibilizadoras y por ende, humanizadoras, que éstas propician en los seres humanos³. De esta manera, los jóvenes, incomprendidos y desplazados del mundo adulto, generan formas de ciudadanía a través de las culturas juveniles, en las cuales, estéticas como la práctica coral, no generan mayor resonancia estética, puesto que son asociadas con el canon cultural hegemónico. Por tal razón, y orientados bajo la pregunta ¿Cómo podría desarrollarse una propuesta pedagógica musical-coral, que a través del reconocimiento de los intereses estéticos de los jóvenes, genere un horizonte investigativo en clave

3 Revisión de los lineamientos y prácticas curriculares en las instituciones educativas distritales de Barranquilla.

de formación ciudadana en la ciudad de Barranquilla?, hemos reconocido la necesidad de elaborar una revisión crítica de la tradición pedagógica coral colombiana, con el fin de reflexionar y orientar acciones frente al rezago (y en ocasiones rechazo), de esta práctica artística para el caso particular de las instituciones de educación media oficial en la ciudad de Barranquilla⁴.

Fundamentación teórica y metodológica

La presente investigación se soporta teóricamente en las categorías de Formación y Práctica Pedagógica enfatizados por el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, la propuesta de práctica pedagógica de Ruth Amanda Cortés, así como en el abordaje teórico alrededor del concepto de Ciudadanía Juvenil propuesto por Rossana Reguillo y profundizado en Colombia por varios grupos investigativos, entre ellos, la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano Cinde- Colombia. En primer lugar, siguiendo el concepto alemán de formación o *Bildung*, y a partir del concepto de práctica pedagógica propuesto por Olga Lucía Zuluaga y su grupo de historia de las prácticas pedagógicas en Colombia, soportamos la elaboración de los conceptos de *práctica pedagógica coral* y *práctica pedagógica coral juvenil*, desde los cuales, se pretende reconstruir el saber y el discurso disciplinar de la enseñanza coral, entendiendo por práctica pedagógica:

1) Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza musical-coral; 2) una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía; 3) las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones

4 Gracias a datos de la Secretaría de Educación distrital y a entrevistas a profesores y estudiantes, el estudio ha revelado la deficiencia en el desarrollo de la asignatura de educación artística-música en la escuela básica y media, especialmente, la ausencia de agrupaciones corales en educación secundaria del distrito de Barranquilla, situación que soporta el planteamiento del presente problema científico.

educativas donde se realizan prácticas pedagógicas musical-corales; 4) las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica; y, 5) las prácticas de enseñanza en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico (Zuluaga, 1999, p. 147).

En segundo lugar, retomamos el cuerpo teórico abonado por la doctora Ruth Amanda Cortés (Cortés, R. A., 2012) desde su conceptualización de las “prácticas pedagógicas de ciudadanía”, en el sentido que responde a un concepto instrumental de ciudadanía, desde el cual el gobierno a través de la Escuela, interviene para manipular las conductas de los sujetos-ciudadanos desde su racionalidad objetivadora de la instrucción coral. Para finalizar, sustentamos la investigación a partir del abordaje conceptual de Ciudadanía Juvenil que Reguillo propone, desde una visión ampliada y activa que trasciende las tradicionales dimensiones civil, política y social, para involucrar y reivindicar la dimensión cultural (Rosaldo, 1999), incluso multicultural (Kymlicka, 1996), de la población juvenil, no desde un ejercicio adulto-céntrico asistencialista, sino inclusivo, que permite el reconocimiento de las dinámicas sociales, mundos de vida, identidades y culturas como expresiones ciudadanas de la juventud. En otras palabras, se propone.

Entender la ciudadanía juvenil como una ciudadanía cultural, lo cual implica trascender sin abandonar los referentes ciudadanos de trabajo, educación y salud; es reconocer otras esferas de lo político y de la ciudadanía relacionadas con la música, las expresiones artísticas, culturales, formas diferentes de habitar la ciudad y los cuerpos, etc. La ciudadanía juvenil sería desde esta óptica una performatividad que acoge nuevas formas de incursión y articulación a lo social y político (Herrera y Muñoz, 2008, p. 197).

Teniendo en cuenta el reconocimiento de las estéticas propias de las subjetividades juveniles, la investigación buscará generar espacios para propiciar mediante la práctica pedagógica coral, la formación de ciudadanías juveniles, teniendo en cuenta los beneficios

sociales y de intercambio cultural que esta práctica artística ofrece en su dimensión de ciudadanía cultural (Rosaldo, 1999). Para tal fin, el estudio se desarrolla a través de un diseño metodológico de corte cualitativo que mezcla elementos de etnografía y teoría fundada (Sandoval, 2002) con el objetivo de generar teoría sobre la práctica pedagógica coral juvenil mediante información obtenida con actores involucrados en la ciudad de Barranquilla, previamente detectados y mediante técnicas de observación participante, diario de campo, revisión documental y entrevistas semiestructuradas, que den cuenta de los posibles sentidos ciudadanos que los jóvenes generan alrededor de dicha práctica musical.⁵

Hallazgos⁶

La práctica pedagógica coral en Colombia de por sí como noción, es una categoría propuesta desde nuestra presente investigación doctoral. Aún más, dadas sus implícitas contribuciones, el estudio de sus posibles vinculaciones a la formación de ciudadanía juveniles son un ingrediente innovador⁷ que consideramos permite ampliar el presente marco de reflexión. Contrario a esto, como vivencia práctica, ésta ha tenido un amplio recorrido histórico, fundamentalmente gracias a intereses rituales y festivos de élites religiosas y sociales, quienes mediante el mecenazgo, han tributado a la restricción del

-
- 5 Teniendo en cuenta el enfoque de presentación del presente capítulo, no será posible desarrollar en mayor detalle este apartado.
 - 6 Es preciso anotar que en el transcurso de elaboración de la presente revisión histórica, el vacío teórico detectado ha seducido a virar el interés investigativo hacia la recuperación de la historia de la práctica pedagógica coral colombiana. Sin embargo, esta ambiciosa pretensión se ha tornado inviable, por lo cual, se ha decidido sólo otorgar insumos pilotos para su posible desarrollo a futuro.
 - 7 Empleamos el término innovación, con el ánimo de enfatizar la constitución “creadora” y no “re-creadora” de las dinámicas juveniles que ofrece la práctica pedagógica coral en clave de formación ciudadana.

oficio del maestro musical como instructor, y no como intelectual de la pedagogía coral, al reducirlo a un oficio reproductivo, acrítico y artesanal de su quehacer musical-coral. De esta manera, un rastreo de esta práctica transculturada (Ortiz, 1940), al territorio americano, remonta a las diversas órdenes religiosas que llegaron a América en época de conquista y colonia y reafirma su instrumentalización evangelizadora y de diferenciación cultural, restringida a selectos públicos.

De la mano de la infraestructura y la ritualidad religiosa de las catedrales españolas, en el nuevo continente se reprodujeron los estilos musicales del barroco español, tales como los villancicos, las arias y las cantatas. Como expresión pura de la religiosidad, la música coral predominó en este ámbito durante los siglos XVI y XVII, y es hasta la segunda mitad del s. XVII, cuando emergen las primeras manifestaciones corales profanas, que gestaron un movimiento artístico en los virreinos americanos, donde también participaban expresiones como la música, el teatro y la danza, en las cuales las prácticas pedagógicas trasladaron su dependencia a las élites socio-políticas que garantizaron su desarrollo al margen de los intereses clericales (Ramírez, 2013).

Teniendo en cuenta que esta etapa profana no contó con un apoyo económico de la Iglesia del siglo XVIII similar al de la música sacra mediante los maestros de capilla, su enseñanza se vio restringida a la informalidad, desde una concepción artística del formato coral visto como esparcimiento, por parte de sus mecenas europeos y criollos (Holguín, 2008). La visión política de ciudadanía restringida a los derechos y deberes civiles y políticos de un selecto constructo social, racial y de género, hizo de la práctica coral, y de su enseñanza, una expresión cultural dependiente y adscrita a los intereses de poder dominantes en la época.

En el siglo XIX hasta entrado el siglo XX, una tercera etapa surge con la llegada de las independencias y la naciente conformación de los Estados-Nación. Esta época republicana requirió una nueva concepción de ciudadano a través de la formación y práctica de la música

y demás expresiones artísticas, con el ánimo de desarrollar sentido de pertenencia, identidad y patriotismo de estas nacientes sociedades. La instalación de este mito fundacional en el imaginario colectivo nacional y el impacto intelectual y emancipatorio de la ascendente clase burguesa, se concretaron en la práctica coral masiva como proyecto revolucionario, desde el movimiento que tomaría por nombre orfeonismo⁸, el cual, más allá del ámbito musical, tuvo como pretensión la reivindicación de los valores y la elaboración de una memoria nacional, el rescate de la cultura autóctona y la participación de la sociedad civil mediante el apoyo al asociacionismo y la creación de diversas agremiaciones e instituciones sociales y privadas, con fuerte componente filantrópico, que permitieron en Europa la creación de distintas sociedades y federaciones corales que favorecieron el empoderamiento de estas poblaciones, con incidencias para Latinoamérica, tal como señala Ramírez para el caso venezolano:

Aun cuando algunas autoridades eclesiásticas se oponían a estas manifestaciones, la música vocal profana encontró apoyo en diversas personalidades de la vida colonial, que estuvieron dispuestas a proteger y apoyar a quienes la practicaban. Entre los años 1808 y 1812, se presentó por primera vez una compañía francesa, que destacó por el contenido político de sus canciones, influyendo notablemente en los ideales de los venezolanos de la época. De acuerdo con Saavedra (2011, p. 162), “los cantos patrióticos fueron uno de los aspectos más significativos de las prácticas vocales colectivas del siglo XIX. Este género de contenido político tuvo su fuente de inspiración en la música revolucionaria francesa de finales del XVIII. A medida que se fue estabilizando la vida política del país también se fueron consolidando sus instituciones. En 1877 fue creado en Caracas, para la enseñanza de la música, el dibujo y la pintura, el Instituto Nacional de Bellas Artes, lo cual permitió la formación académica de músicos

8 Derivado de Orfeón: Coro o Coral que canta sin acompañamiento instrumental y con gran número de integrantes. El movimiento orfeónico o también llamado orfeonismo, fue un movimiento cultural, político y social gestado desde la revolución francesa y promulgado en toda Europa y Latinoamérica.

y cantantes. A esto se sumó la creación de la orquesta sinfónica de Venezuela y el orfeón Lamas en 1930, con lo cual se generó un proceso de masificación de las prácticas corales muy importante, que fue consolidándose en todo el país” (Ramírez, 2013, p. 10).

En línea con la política europea y como práctica de incentivo a la ciudadanía, en Latinoamérica para la segunda mitad del siglo XIX, los estados trataron de impulsar el asociacionismo, al apoyar la actividad musical mediante la creación de instituciones musicales, orquestas, teatros, y coros, en su mayoría concentradas bajo la figura de sociedades artísticas, academias o conservatorios de música, desde una visión filantrópica de tipo asistencialista, que permitió a la naciente burguesía colombiana mediante la modalidad del mecenazgo, el apoyo a diversas expresiones artísticas, bajo el ideal romántico que su cultivo podría coadyuvar a civilizar la sociedad y proyectar una imagen de país “culturizado”, desde una visión antropológica de cultura como culto a las bellas artes.

Sólo hasta 1936, por una propuesta de Director Nacional de Bellas Artes, Gustavo Santos Montejo, se retomó la idea de formar una sociedad promotora de conciertos. La idea era crear sociedades que imitaran a la *Sociedad Amigos de las bellas artes de Bogotá*, entidad fundada en 1935. Para ello, desde la Dirección Nacional se contactaron a distintas personas, entre ellas: Antonio María Valencia, en Cali; Darío Hernández, en Santa Marta; Mario Camargo, Agente Fiscal de Caldas; Sociedad de Mejoras Públicas, en Medellín; y Josefina de Santis de Morales, en Cartagena (Pérez, 2013, p. 50-51).

En este momento, la figura de Gustavo Santos Montejo, es de importante valor en el impulso del canto coral en Colombia, dada su sensibilidad hacia el campo musical fruto de sus estudios en la *Academia Nacional de Música de Colombia* y en la *Schola Cantorum* de París, y su labor como intelectual y promotor de las artes, la música y la literatura, a través de publicaciones en periódicos y revistas de la época como *El Tiempo*, *El Gráfico*, *Cromos* y *Cultura* desde 1915, entre las que se destaca su columna *La danza de las horas* y su militancia política de gran influencia desde sus cargos como miembro principal de *la Junta*

de *Embelllecimiento de Bogotá* en 1917, como director temporal del *Conservatorio Nacional de Música* en 1935 y en especial desde su labor como *Director Nacional de Bellas Artes* entre 1935 y 1938 desde donde promovió entre otras actividades:

La realización de dos congresos nacionales de la música (1936 y 1937), la formación de orfeones populares y obreros en el territorio colombiano, la creación de la Orquesta Sinfónica Nacional, la revisión de currículos en instituciones de enseñanza musical, el fortalecimiento y la creación de escuelas de música, la preparación de maestros para la enseñanza musical, la realización de un censo sobre los escenarios y agrupaciones musicales en diferentes ciudades del país, y la promoción de artistas nacionales y extranjeros (Pérez, 2013, p. 51).

La incidencia política en la creación de los orfeones, tiene una consideración importante, si tenemos en cuenta la amplitud presupuestal que por su numerosidad de integrantes requería su creación y sostenimiento. Conscientes de esto, pero además de la labor educativa musical que podía ofrecer este formato como política pública de compensación social, la Dirección Nacional de Bellas Artes diferenció las actividades promovidas entre las urbes de sus homólogas en poblaciones rurales y pequeñas ciudades, en donde las primeras, privilegiarían las expresiones de alta cultura o “bellas artes”, gracias a la existencia de público ilustrado, y las segundas tendrían como finalidad la creación del espíritu asociacionista, que traspasaría lo artístico, hacia actividades ciudadanas como el ornato y la exaltación de las músicas populares “creando, tal como lo sugirió la Dirección Nacional, orfeones y pequeños conjuntos musicales a modo de murgas. Estas labores que se pensaban para los pueblos eran también una forma de educación musical, contrario a las actividades propuestas para las ciudades, en donde no se pensaba en una educación” (Pérez, 2013, p. 53).

En línea con los planteamientos anteriores, Holguín (2008), manifiesta que en Colombia, al igual que en Chile, Uruguay y Bolivia, “el estado promovió la incorporación de la enseñanza musical a la for-

mación básica general. La música se consideró un medio para ennoblecere al ciudadano poniendo de manifiesto sus virtudes, valores y capacidades”. (Couve y Dal Pino, 2002, pp. 6-7, en Holguín, 2008, p. 60). La educación musical de la época, había estado restringida a los centros urbanos, y especialmente a la aristocracia. El orfeonismo, de esta manera, abría la posibilidad de extender un modelo de educación musical masivo en el territorio nacional, como parte de las políticas liberales del gobierno de Alfonso López Pumarejo, que buscaron una mayor democratización de los bienes culturales, tal como argüía Gustavo Santos: “el principal objeto que ha tenido la Dirección Nacional de Bellas Artes al crear los orfeones populares, es el de llevar la música al pueblo, pues es allí en donde es más urgente adelantar nuestra campaña cultural” (Gil, 2003, p. 240).

Sin embargo y merecedora de una investigación aparte, la expresión orfeónica europea, que tuvo amplia repercusión en países como Venezuela y Brasil, a pesar de las conocidas intenciones políticas y esfuerzos aislados como el caso del orfeón antioqueño en cabeza de José María Bravo Márquez, no tuvo el impacto deseado en Colombia, desaprovechándose así la oportunidad de democratizar la coralidad a las clases sociales menos favorecidas, al reconocer y formar ciudadanías mediante la vivencia del canto coral. Lo anterior se corrobora en la actualidad por la inexistencia de tradición orfeónica en el territorio colombiano, así como la mínima y nula existencia de agrupaciones corales y orfeónicas respectivamente para este período histórico en cuestión, con tan sólo cuatro agrupaciones corales en todo el territorio nacional en este amplio período de veintiséis años.

Tabla 1. Coros Colombia. Período 1933-1959

Año	Agrupaciones corales	Director	Institución/ Ciudad	Número de integrantes
1933	Coral Palestrina	Fundada por Antonio María Valencia. Dirigida en 1983 por Martha Lucía Calderón Manrique	Instituto Departamental de Bellas Artes/ Cali	45
1940	Coral “Pedro Biava”	Pedro Biava Ramponi, reemplaza Alberto Carbonell Jimeno	Conservatorio de la Universidad del Atlántico/ Barranquilla	40
1951	Coral “Tomás Luis de Victoria”	Rodolfo Pérez González	Independiente/ Medellín	35
1959	Coral Chinchiná	Nohemí González de Corrales	Sociedad de Mejoras Públicas/ Caldas	20
Coros Colombia Período 1933-1959=				140

Fuente: Elaboración basada en Londoño, M. y Betancur, J., 1983.

Lo anterior deja abiertos interrogantes relacionados con esa historia hasta ahora no contada del orfeonismo en Colombia, sus representantes y su repercusión en la configuración del coralismo en Colombia, en la cual, vertientes como el orfeonismo obrero no tuvieron mayor impacto ciudadano, peso a aislados esfuerzos de políticos e intelectuales:

Iniciativas interesantes, más recientes, fueron las impulsadas por María Cristina Sánchez de Vesga, Elliane Duque y Luis Antonio Escobar, quienes, con el respaldo de la Secretaría del Servicio Civil, trabajaron por la consolidación de coros dentro del sector oficial en el país. Sobresalieron en éstos, el de la Policía, los del Sena –Servicio Nacional de Aprendizaje–, Telecom y el Banco Popular. En Medellín sobresalió el coro de las Empresas Públicas de

Medellín, dirigido hasta algo más de un año por el notable compositor chileno Mario Gómez Vignes, radicado desde hace cerca de 20 años en el país. También la industria tomó algunas iniciativas en este sentido. Así se organizaron coros tales como los de “Almacenes Éxito”, “Coral Xócimos”, coros “Monte Sacro” y el “Coro de Colsubsidio”, en Bogotá. Lamentablemente, iniciativas tan valiosas en lo humano, en lo laboral y en lo artístico, han venido siendo cada vez más asfixiadas y marginadas, por los permanentes recortes presupuestales que en los últimos años se vienen aplicando en empresas e industrias colombianas. Este hecho, y el predominio de una filosofía mercantilista sobre una filosofía realmente humanizante, han llevado a la desaparición de la mayoría de estos grupos (Londoño y Betancur, 1983, p.p 18-19).

En línea con lo anterior, cabe resaltar que esta línea conservadora de enseñanza musical-coral como expresión nacionalista y de ciudadanía exclusiva de las clases pudientes y nacientes burguesías, se sirvió de músicas especializadas o académicas como el canto coral para diferenciarse de la clase obrera, situación que se evidencia en la directriz política de la Academia Nacional de Música en Colombia en el siglo XX, la cual diseñó un plan de estudios, para la titulación profesional musical, influenciado por los modelos de conservatorios de Londres, París, Bruselas, Madrid, Frankfurt y Leipzig, teniendo entre sus objetivos la enseñanza del canto, orientado bajo la intención moral de su fundador Jorge Price, quien “creía firmemente que la música tenía el potencial para moldear el espíritu y a través de guías de comportamiento estricto, podía alejar al músico colombiano del consumo de alcohol y de la fiesta” (Bermúdez y Duque, 2000, p. 137, en Holguín, 2008, p. 60).

Sería solo hasta el año 1961, que por el deseo de mejorar la formación musical-coral en el país, la comisión de estudios internacionales “Misión Fullbright” invitó al maestro newyorkino *Alfred Greenfield* a realizar una evaluación de la formación musical a nivel escolar y universitaria en Colombia. Ante el deficiente resultado del estudio, convocado por Colcultura y los rectores de la Universidad de Los Andes y la Universidad Nacional, *Greenfield* fue invitado a desarrollar

un proyecto de alto impacto que permitiera impulsar un movimiento coral a nivel nacional. De esta manera, surgió en Colombia el programa *Club de Estudiantes Cantores* (CEC), como una aculturación de los grupos de voces masculinas norteamericanas (Glee Club), para estudiantes universitarios de carreras alternas a la música⁹.

Es así como los coros que existían y que empezaron a surgir se vieron a la tarea de renovar sus repertorios para hacerlos más atractivos y contextuales. Es por eso que el CEC emprendió convocatorias de estímulos a la composición y adaptación de música coral colombiana, así como encuentros regionales y nacionales para el incentivo de la práctica coral. No obstante, la participación inequitativa de las regiones y la falta de políticas compensatorias, hizo que este naciente movimiento privilegiara su desarrollo a las zonas urbanas de la región andina colombiana, en donde había mayor desarrollo económico y social, y por ende, mayor presencia del formato coral, de intelectuales y educadores musicales, promoviendo de esta forma un desarrollo coral geográficamente desigual, como se evidencia en el estudio elaborado por Colcultura en 1983.

Tabla 2. Coros colombianos en 1983

Región	Número de coros
Andina	43
Pacífica	10
Caribe	2
Amazonía	0
Orinoquía	0
Insular	0
Total	55

Fuente: Basado en Londoño y Betancur (1983).

9 Basado en Documental Alianza Coral de Santander Parte 1 [Consultado en <http://www.youtube.com/watch?v=6kClwfi6NMA>, octubre de 2016]

Por lo descrito anteriormente, se infiere que la pedagogía musical-coral colombiana ha seguido tradicionalmente un modelo conservador adulto-céntrico, dependiente de los modelos pedagógicos musicales de Europa y de Estados Unidos, en el cual la diversidad cultural, racial y social ha sido tradicionalmente invisibilizada por el canon estético dominante y desde el cual la élite, y más adelante, la naciente burguesía, se sirvió de ella como mecanismo de distinción cultural. No obstante y bajo este preámbulo, emerge tardíamente en Colombia, la pedagogía coral juvenil, gracias a la recepción de metodologías musicales activas infantiles heredadas del siglo XX de la Escuela Nueva, en especial las metodologías Kodály y Dalcroze, y gracias a los trabajos pilotos desarrollados por los planes gubernamentales para la promoción de esta actividad musical en minorías etarias y sociales: *Programa Nacional de Coros* (1989), *Plan de Coros Escolares* (1999) y componente en *Plan Nacional de Música para la Convivencia* (2003), desde los cuales, se consolidaron materiales pedagógicos (Zuleta, Piñeros y Rey, 2004) que permitieron virar el interés formativo, hacia un progresivo componente social del cual la práctica coral estaba históricamente en deuda en el país, reconociéndose por vez primera como instrumento de transformación, inclusión y formación de ciudadanías a niños y jóvenes.

La comunidad de directores corales infantiles-juveniles comenzó a consolidar propuestas de formación coral realistas, pertinentes y ajustadas a los contextos musicales, pedagógicos y sociales del país. Se descartó el formato de coro polifónico “a capella” como único e ideal y se comenzó a plantear la posibilidad de que el canto coral infantil-juvenil partiera de formatos adaptados de las músicas tradicionales y texturas más simples como el unísono con acompañamiento instrumental. De igual manera, se comenzaron a tener en cuenta las posibilidades vocales reales de nuestros niños y jóvenes que nunca habían tenido experiencia en el canto colectivo. Se planteó el coro, no solo como elemento invaluable en la educación musical y artística, sino como agrupación incluyente de gran impacto social (Mincultura, 2001, citado en Zuleta, 2014).

No obstante, a pesar de estos documentos, se evidencia en Colombia, la necesidad de mantener el diálogo teórico con la realidad y la vivencia de la práctica pedagógica coral colombiana, teniendo en cuenta la poca adaptabilidad de los materiales pedagógicos y musicales de la tradición coral infantil-juvenil extranjeros, en su mayoría, por los altos niveles de exigencia técnico-musical que presentan. En palabras del pedagogo musical Alejandro Zuleta:

La bibliografía disponible de autores norteamericanos, tales como Swears (1989), Rao (1986, 2005) Phillips (1997) y Cooksey (1999), resulta valiosísima para procesos corales ya consolidados, aunque no es del todo adaptable a nuestros procesos de iniciación coral porque el nivel de desarrollo musical norteamericano o francés difiere considerablemente del nuestro. En castellano se pueden encontrar textos valiosos como el de Contreras Zamorano (2012) y algunos escritos y publicados en Colombia, tales como Arciniegas (2005), y los mencionados de Piñeros (2004) y Zuleta (2004). Arciniegas parte de la formación de coros infantiles con voces seleccionadas; aborda la técnica vocal desde muy temprano, aún antes de considerar que la mayoría de nuestros niños no tienen la afinación básica, y propone un repertorio muy complejo para el tipo de coros infantiles-juveniles que pretende cubrir el presente proyecto. Ninguno de los textos mencionados aborda el tema de las voces cambiantes en los procesos de iniciación coral (Zuleta, 2014a).

Así mismo, el hecho de que no exista una pedagogía de iniciación musical-coral específica para la población juvenil como lo ameritan nuestros contextos latinoamericanos de educación musical tardía, amplía el presente horizonte investigativo con el ánimo de tributar a una real caracterización psicosocial de esta población que permita la creación conjunta de materiales didácticos con contenidos de iniciación coral ajustados a sus intereses líricos y musicales, que tributen no a una concepción de educación musical especializada sino de “musicalización ciudadana” o educación musical masiva (Hemsey, 2002, 2014; Sánchez 1998, 2001; Solís, 2013), como se avanza teóricamente desde el nuevo continente.

Análisis de hallazgos

El presente recorrido histórico nos ha permitido reconocer a grandes rasgos las características de la Práctica Pedagógica Coral Juvenil en Colombia. Una mayor indagación por los modelos pedagógicos y las metodologías musicales que han incidido en la enseñanza coral colombiana, sobrepasa los límites del presente trabajo, que sin pretender reducir la complejidad del fenómeno, pretende puntualizar algunas generalizaciones sobre los hallazgos.

- La práctica pedagógica coral surge en el contexto religioso y se traslada al educativo gracias a instituciones educativas religiosas y a élites que vieron en este formato una expresión ciudadanizadora desde el canon racial mestizo, cristiano y reproductor del imaginario nacionalista centro-andino colombiano.
- El pedagogo coral como intelectual es una noción que no ha podido constituirse libertariamente en el país, dada la dependencia política y económica que sus representantes han tenido, quienes constantemente se ven reducidos al oficio reproductivo de directores corales en la franja curricular de la asignatura de “Práctica coral”, en la cual se enfatiza el hacer musical sobre la reflexión. Así mismo, se ha de tener en cuenta el breve recorrido histórico que la pedagogía ha tenido como ciencia independiente con auge en el siglo XX y la Escuela Nueva.
- El siglo XX, con sus ideales románticos de democratización coral y filantropía se cimienta en una visión restringida de ciudadanía desde una noción de asistencialismo social que no tiene en cuenta la dimensión amplia de culturas populares, sino una lectura de cultura oficial, estereotipada, en detrimento de la integración y diálogo intercultural de un país de regiones, en donde el proyecto romántico de música nacional ha fracasado históricamente.
- Las diversas metodologías musicales activas surgidas en el Siglo XX alrededor del mundo, con un fuerte impacto en la educación musical infantil latinoamericana, han tenido un impacto re-

ciente en la pedagogía coral infantil-juvenil colombiana, con un breve pero intenso período de vida de apenas diecisiete años, logrando influenciar los recientes materiales pedagógicos y didácticos, que sin embargo siguen enfatizando en la población infantil andina.

- Por lo anterior, se considera necesario avanzar hacia una real pedagogía coral juvenil, en la cual se logre propiciar un diálogo entre jóvenes y expertos que permita la caracterización y la elaboración de orientaciones pedagógicas que integren tanto la psicología del desarrollo juvenil, como sus necesidades e intereses afectivos y sociales.
- Se requiere el empoderamiento del director coral como intelectual, que propicie prácticas pedagógicas investigativas e innovadoras y que forme en ciudadanías críticas y creativas a las nuevas juventudes mediante la vivencia del formato coral.
- Desde el campo de la política pública, se evidencia la necesidad de articular programas conjuntos entre los ministerios de educación y cultura, para la promoción de programas de enseñanza musical en las escuelas básica y media, así como el empoderamiento de la sociedad civil en torno al asociacionismo que permita orientar proyectos innovadores de investigación y de educación coral no formal en niños, jóvenes, adultos, población con algún tipo de discapacidad, entre otras minorías.
- El canon estético musical-coral dominante en el país, andino-céntrico, se torna artificial e impertinente (política, social y culturalmente) para un contexto periférico como el Caribe colombiano, fundamentalmente, por la exclusión social y cultural que defiende. En línea con lo anterior, reconocemos el desafío de dialogar con géneros musicales, en el marco de la permanente tensión entre músicas: especializadas, folclóricas, a las que hoy día se suman las comerciales.
- Por todo lo anterior, se propone avanzar hacia la orientación propuesta por De Zubiría (2006) de un modelo pedagógico dia-

logante para la enseñanza coral en el contexto colombiano, dada la fragilidad de los modelos antecesores y su impacto ciudadanizador más no ciudadanizante. Este planteamiento refuerza la política y la literatura educativa y cultural de tipo inclusiva que ha surgido desde Latinoamérica, y pretende tributar, ya no sólo a mejorar el acceso social, en este caso, a la expresión coral como proyecto político de ciudadanización, sino en general a la formación de nuevos ciudadanos, críticos, reflexivos y propositivos desde las artes, como permite la experiencia intersubjetiva de la práctica coral.

Tabla 3. Modelos pedagógicos corales

Tipo de modelo pedagógico coral	Modelo educativo coral	Interés habermasiano	Período histórico de surgimiento	Centro de atención-carácter
Heteroestructurante	Eclesiástico, conservatorio	Técnico (Objetivo)	S. XVI- XIX	Magistrocentrista (centro es el docente)
Autoestructurante	Escuela Nueva. Orfeonismo, CEC.	Práctico (Subjetivo)	S.XX	Paidocentrista (centro en el educando)
Interestructurante	Pedagogía coral inclusiva. PNMC	Emancipatorio (Intersubjetivo)	S.XXI	Dialogante (diálogo de saberes relación docente-estudiantes)

Fuente. Basada en De Zubiría, J., 2006.

Desde esta orientación dialogante, los aportes de los pedagogos Zuleta (2004; 2008; 2014) y Piñeros (2004), han abierto el horizonte de formación coral a la población infantil-juvenil mediante una propuesta pedagógica en reconocimiento de los contextos y los intereses de las poblaciones, lo cual invita a seguir investigando e innovando para romper con las viejas prácticas magistrocéntricas, disciplinantes, autoritarias y memorísticas que mantienen el formato coral al margen de los intereses políticos, sociales y psíquicos de las poblaciones no convencionales, como es el caso de los jóvenes. Se requiere entonces transitar hacia un real papel activo de los participantes, y hacia un diálogo de saberes, que desde una participación democrática de los actores educativos, tribute a la formación de ciu-

dadánías juveniles, escuchando y no sólo oyendo sus voces cantantes como minorías que han sido históricamente silenciadas y que hoy día se sublevan en lucha por la reivindicación de sus derechos culturales y políticos.

Conclusiones

En el ejército, donde el niño aprendía a leer y a escribir, a excepción del canto, todas las demás actividades estaban vinculadas con la milicia. Aun así, era prohibido el canto individual porque se consideraba que solo el coro favorecía la disciplina (Montanelli, 1974, p. 69). Y como se sabe, esa palabra es esencial para comprender la escuela tradicional ya que todo se justifica a partir de allí, resultando que el golpe, la paliza, el insulto o la tarea se justificaban por la necesidad de “disciplinar” a los estudiantes (De Zubiría, 2006, p. 73).

La práctica coral, señalada por Julián de Zubiría como agente disciplinador militar en la escuela espartana, fue retomada por la educación religiosa, como es el caso de los jesuitas y lasallistas, quienes encontraron en ella la instrumentalidad para operar un modelo pedagógico tradicional academicista, verbalista, que tenía como énfasis la “formación del carácter”, bajo un ideal humanista y ético heredado de la tradición metafísico-religiosa medieval a través de la trilogía voluntad, virtud y disciplina (Ochoa, 1994). Hoy día, la práctica pedagógica coral juvenil se encuentra sumergida en una profunda crisis epistémica o paradigmática en palabras de Thomas Kuhn (Kuhn, 2011), desde la cual se ve abocada a redireccionarse como “praxis” (y no sólo práctica) coral, mediante una rigurosa tarea intelectual de revisión *arqueológica* y *genealógica* de su saber sometido (Zuluaga, 2005), que permita desde una reflexión crítica, construir un nuevo horizonte donde las minorías (entre ellas los jóvenes) tengan real participación política de su actividad pedagógica, pues ya no es tan metafórico el hecho que las minorías sociales a manera del coro subalterno de la tragedia griega descrita por José Nun, están rebelándose políticamente.

En la tragedia griega el centro del escenario lo ocupaban casi siempre los héroes, únicos que se hallaban en contacto directo con los dioses. La vida cotidiana tenía reservado, en cambio, un espacio subalterno y sin rostro: el del coro. Lo formaban las mujeres, los niños, los esclavos, los viejos, los mendigos, los inválidos, en una palabra, todos los que se quedaban en la ciudad cuando los demás partían en busca de la aventura, del poder y de la gloria (Nun, 1982).

El desafío para los maestros corales hoy día radica, desde una opción política dialogante y no autoritaria, en reconocer el escenario pedagógico como un escenario democrático *agonístico* (Mouffe, 2007), en donde tanto maestros como coristas puedan reconstruir su relación pedagógica desde el mutuo reconocimiento, permitiendo así recuperar el saber pedagógico coral, el oficio del maestro coral como intelectual, y sobre todo, permitiendo recuperar al corista como agente pedagógico activo, mediante pedagogías abiertas que les inviten no sólo a la práctica musical, sino también a la reflexión pedagógica sobre las metas, contenidos, objetivos de desarrollo y metodologías musicales empleadas. De esta manera, sería posible avanzar hacia el despliegue de una práctica coral pertinente y contextualizada, que alce las voces de todas aquellas ciudadanas históricamente silenciadas.

Referencias

- Arciniegas, Lucía (2005). Metodología y Didáctica del canto coral Infantil. Popayán, Universidad Del Cauca.
- Bermúdez, E. y Duque, E. A. (2000). Historia de la música en Santafé y Bogotá 1538-1938. Bogotá: Fundación Música.
- Contreras, Cristina (2012). Cantate 1: Teoría, técnica e interpretación de canciones para coro. Editorial: Rivera Mota (incluye CD).
- Cooksey, John M. (1999). Working with Adolescent Voices. St Louis, MO: Concordia Publishing House.
- Cortés, R. A. (2012). Identidades y pertenencias en la ciudadanía: ¿Fragmentación de lo social o consolidación de lo cultural? *Magistro*, 6(12), 39-51.

- Couve, A. y Dal Pino, C. (2002). La investigación histórica en educación musical:
- De Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Editorial Magisterio.
- Gil, F. (2003). “Ecos, con-textos y Des-conciertos. La composición y la práctica musical en torno al Concurso Música de Colombia, 1948 - 1951”, Nexos, Vol. 116, Medellín, 2003.
- Hemsey, V. (2002). Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa. Lumen, Buenos Aires, 2002.
- Hemsey, V. (2014). Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. Revista da ABEM, 19(25).
- Herrera, M. C., y Muñoz, D. A. (2008). ¿Qué es la ciudadanía juvenil?. Acciones e investigaciones Sociales, (26), 189-206.
- Holguín, P. J. (2008). La educación musical superior en Colombia: la interculturalidad como propuesta de renovación. Magistro, 2(3), 55-64.
- Kuhn, T. S. (2011). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de cultura económica.
- Ymlicka, W. (1996). Ciudadanía multicultural. Barcelona: Paidós.
- Londoño, M. y Betancur, J. (1983). Estudio de la realidad musical en Colombia. IV Parte. Los Coros. Instituto Colombiano de Cultura.
- Ministerio de Cultura (2001). Programa Nacional de Coros: Proyecto de Coros Escolares. Dirección de Artes, Área de Música. Inédito.
- Montanelli, I. (1974). Historia de los griegos- Historia de Roma. México: Plaz y Janes.
- Mouffe, C. (2007). Prácticas artísticas y democracia agonística (Vol. 4). Univ. Autónoma de Barcelona.
- Nun, J. (1989). La rebelión del coro. Estudios sobre la racionalidad política y el sentido común. Leviatán: Revista de hechos e ideas, (10), 85-94.
- Ortiz, F. (1940). Del fenómeno social de la transculturación y de su importancia en Cuba. Revista Bimestre Cubana, 46, 273-278.
- Pérez, L. F. (2013). Sociedad Amigos del Arte de Medellín (1936-1962). Tesis de Maestría en Música, Universidad EAFIT, Medellín.

- Phillips, Kenneth H. (1996). *Teaching Kids to Sing*. New York: Schirmer Books.
- Piñeros, M. O. (2004). *Introducción a la Pedagogía Vocal para Coros Infantiles*. Ministerio de Cultura.
- Ramírez, C., y Briceño, J. M. (2013). La Orientación Social y la Educación Emocional a través de la Música Coral; una práctica educativa para la Formación en Ciudadanía. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (19), 87-102.
- Rao, Doreen (1987). *Choral music experience*. Boosey and Hawkes, Inc.
- Rao, Doreen (2005). *Circle of sound*. Boosey and Hawkes.
- Rey, J. A. (2004) *Manual básico para adaptación y arreglo de repertorio vocal*. Ministerio de Cultura.
- Rosaldo, R. (1999). Ciudadanía cultural, desigualdad, multiculturalidad. *El bordo: retos de frontera*, (3).
- Saavedra, R. (2011). La dirección coral en Venezuela y la música de los pardos: Un recorrido socio-histórico. *Presente y Pasado*. *Revista de Historia*. Año 16. N° 31. Enero-Junio. pp. 151-168.
- Sánchez, P. (1998). El proceso de musicalización y su repercusión en la preparación del educador musical cubano. *La Habana*.
- Sánchez, P. (2001) *La musicalización ciudadana, un reto del educador musical en el contexto latinoamericano y caribeño*. Paper presentando en UNESCO Regional Meeting of Experts on Arts Education at school level in Latin America and the Caribbean, Brasil.
- Sandoval, A. S. (1996). *Investigación cualitativa*. Icfes.
- Solís, M. V. F. (2013). *La Educación Musical Masiva y Especializada desde el Trabajo Coral como vía para la Musicalización de Niños y Niñas*. *Ateñas*, 2(22).
- Swears, Linda (1980). *Teaching the elementary school chorus*. Mellville, Belwin Mills.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores - Antrhopos- Editorial Universidad de Antioquia
- Zuleta, A. L. (2004). *Manual de Dirección de Coros Infantiles*. Ministerio de Cultura.

- Zuleta, A. L. (2008). *El Método Kodály en Colombia*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Zuleta, A. (2014). Entrevista electrónica concedida por el autor en comunicación personal el 28 de septiembre de 2011.
- Zuleta, A. (2014a). *Iniciación al canto coral infantil-juvenil*. Revista A contra-tiempo.
- Zuluaga, O. L. (2005). *Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo* (Vol. 9). Universidad Pedagógica Nacional.

Capítulo 4

Epistemología de la investigación: perspectivas abiertas para un relato estético de las ciencias

*Juan Diego Hernández Albarracín¹,
Juan Pablo Salazar Torres²*

Resumen

El presente capítulo tiene como objetivo compartir una reflexión frente a las nuevas emergencias epistemológicas que fundamentan el proceso de investigación científica y la dimensión estética como parte del discurso de la ciencia del siglo XXI y de las reflexiones que como sujetos investigadores surgen entorno al abordaje del objeto de estudio. La reflexión se fundamentó en el paradigma hermenéutico utilizando el método de análisis del discurso, teniendo en cuenta búsquedas de sentidos en los pensamientos de Deleuze, Nietzsche y Feyerabend acerca del fenómeno tanto de la investigación como de

-
- 1 Comunicador social, Magíster en filosofía y Doctorando en ciencias de la educación. Actualmente jefe del Departamento de pedagogía de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Perteneciente al grupo de investigación Educación, Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar. Correo electrónico: j.hernandez@unisimonbolivar.edu.co
 - 2 Licenciado en matemáticas e informática, Especialista en la administración de la informática educativa y Magíster en educación. Jefe del Departamento de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Email: j.salazar@unisimonbolibar.edu.co.

sus objetos de estudio. A partir de la acción reflexivo-comunicativa, se propone el análisis a la complejidad de los diferentes planos que giran alrededor de cualquier objeto de estudio desde la formación en y para la emergencia investigativa: Plano ontológico, epistemológico, teórico, metodológico y axiológico.

Palabras clave: Epistemología de la investigación, objeto de estudio, estética, ciencia.

Research Epistemology: Open Perspectives for an Aesthetic Story of Sciences

Abstract

This chapter aims to share a reflection about new epistemological emergencies that underpin process of scientific research and aesthetic dimension, as a part of scientific speech of XXI century, and from reflections that as research subjects arise when approaching to the object of study. Reflection was based on hermeneutics paradigm through method of discourse analysis, considering thoughts of Deleuze, Nietzsche and Feyerabend about phenomenon of research and its objects of study. From reflexive-communicative action, it proposes to analyze complexity of plans around any object of study since formation, in and for the research emergency: ontological, epistemological, theoretical, methodological and axiological plans.

Keywords: Research epistemology, object of study, aesthetic, science.

Introducción

*“Sólo pedimos un poco de orden
para protegernos del caos”
Gilles Deleuze*

La intensión primordial de esta perspectiva reflexiva de la investigación, es otorgar miradas diversas sobre este fenómeno; pudiendo en el tránsito, exponer al investigador desde su hacer investigativo, a las posibilidades de afección-racionalización que entrega el territorio de trabajo, del cual se desprenden no únicamente los datos fríos y calculados de la colecta informativa, sino la intempesivas e incertidumbres que la hacen parte de la vida, del tiempo y de los movimientos perspectivas de la verdad.

Del sentido anterior, se propone 1) abrir los ángulos del pensar investigativo tradicional hacia espacios de las afecciones y los sentimientos como posibilitadores del ingreso, de la vinculación y comprensión-explicación de los territorios de encuentros de acción comunicativa que inter-subjetivizan las lecturas y los relatos que componen los aportes a la ciencia. 2) Exponer como enfoque metodológico la apertura de una hermenéutica que permita el análisis, las relaciones narrativas y la interpretación-comprensión surgente de los procesos (relaciones de sentido) de investigación con respecto a las manifestaciones de la realidad. 3) Finalmente, se trabajaran las relaciones de los objetos de estudio con sus dimensiones perspectivas, las cuales se expresan en planos³, permitiendo recorridos, mi-

3 Asumimos esa imagen sobre lo que se piensa, por fuera de una lógica piramidal, arborescente tal como era planteada por Aristóteles, Porfirio, entre otros cultores de las lógicas binarias, jerárquicas y jerarquizantes. Este plano, inmanente en esencia, debe buscar ser la formación en el asunto investigativo, en donde la misma, salga del ascenso, la escala y la divinidad del éxito promulgadas por las anexiones de la investigación a tendientes piramidales de éxito y beneficios monetarios. En este sentido, “el pensamiento no es un sistema arborescente, puesto para ser considerado como tal debe escapar de las jerarquías y centros de significación (truncos-guías). Por el contrario,

radas y aperturas distintas desde la revisión teórica, metodológica y epistemológica, que configuran conceptos que se mueven no en reducciones sino en multiplicidades motivadas por acontecimientos, que no exponen un “horizonte relativo que funciona como un límite, que cambia como un observador y que engloba estados de cosas observables, sino el horizonte absoluto, independiente de cualquier observador, y que traduce el acontecimiento como concepto independiente de un estado de cosas visible donde se llevaría a cabo” (Deleuze, 2015, p. 40).

Lo que se encontrará en estos pensamientos, expuestos al juicio público de los afectos y las diferencias, no es únicamente la vinculación enseñante y exegética de los procedimientos de investigación, asunto que se le entrega a los frenéticos controladores y ordenadores del material viviente para exponer diseños y enfoques que prueben sus dogmas de la verdad tecno-científica que ciega las miradas e impide los acontecimientos del tiempo dimensionado que desarraiga y expone a horizontes diferentes del pensar. En tal sentido, nuestras páginas son un gesto, una propuesta en formación que juega con el tiempo, con los territorios y las afecciones surgentes o insurgentes que presencian al investigador en su proceso de análisis, interpretación y acción, pero sobre todo, de creación-invencción.

Senderos y sobrevuelos para la fundamentación de una epistemología de la investigación

La relación de la ciencia con el conocimiento, esto es, la pretendida dimensión de rigor que se expresa en el trabajo epistemológico conforme a las investigaciones, tiene grados e intensidades de incertidumbre e intempestiva que configuran la praxis primordial en la investigación de eso que Feyerabend nominaba *oportunismo*. Que no

el pensamiento es rizomático, abierto y acentrado; la organización de cada juego de las facultades se coordina independientemente de cualquier instancia centralizada, volviéndose una red de multiplicidades variables” (Berti, 2011, p. 123).

es otra, que la manera de enfrentar a la caótica de la realidad, en el fluir sin sentido de las cosas en el mundo. Lo oportunista del investigador está inscrito en su carácter de plegador, de revisor de las perpendicularidades que se mueven en la diversidad sin la posibilidad de entregar visos absolutos de ordenación, de rezago, o cómo piensa Nietzsche, del destierro y aborrecimiento de la genialidad. Por lo cual se expresa de la siguiente forma, al respecto de su tercera consideración intempestiva:

No hay en la naturaleza criatura más vacía y repugnante que el ser humano que ha rechazado su genio y mira de reojo a derecha y a izquierda, hacia atrás y a todas partes. En fin de cuentas, a semejante persona ya no es lícito atacarla, pues toda ella es corteza exterior sin núcleo, un ropaje trazado, teñido, hinchado, un fantasma cargado de adornos que no puede suscitar ni siquiera miedo, ni tampoco, ciertamente, ninguna compasión (Nietzsche, 2011, p. 750).

La ciencia ortodoxa en todo su esplendor, de la que decimos con Nietzsche que aborreció el genio y la invención, esta es, la que parte de los acuerdos circulares del positivismo *decapitador vienes*⁴ (vuelven a lo mismo y en lo mismo) concretan una dimensión de la ciencia que desde epistemologías rígidas y teóricas establecidas, anticipan y ordenan (o al menos lo intentan), el corpus de lo real. Esta dogmática cartesiana se extiende sobre el plano, buscando valores tradicionales de trascendencia desde las lógicas que han sido institui-

4 Esta alusión es utilizada por Edmund Husserl para referirse a la composición de la ciencia moderna como modeladora de un proceso investigativo que tramaba un conocimiento que cercenaba el pensar filosófico del territorio de la discusión. De este sentido, escribe precisamente Guillermo Hoyos “Lo que Kant había temido al resolver la antinomia entre causalidad y libertad terminó por consumarse en el desarrollo de la modernidad: la positivización de las ciencias sociales. Esto lo tematiza expresamente Husserl en sus trabajos en torno a su famosa Conferencia de Viena (mayo de 1935) La filosofía en la crisis de la humanidad europea. El diagnóstico fundamental en tales escritos es que “el positivismo decapita, por así decirlo, la filosofía” (Hoyos, 2002, p. 97).

das y armonizadas por el saber racional. Las mismas definen un método, un camino o una percepción que se convierte en vehículo de acomodación y adecuación de lo que desde Aristóteles se entendería como *Verdad*⁵, esto es, la posibilidad que el juicio se ajuste a la cosa como su constituyente; cuestión contraria a la reacción hermenéutico-comunicativa habermasiana en que “Los hechos no son constituidos porque no son entidades *en el mundo*, sino correlatos de enunciados a nivel de la *argumentación*” (Habermas, 2010, p. 323) lo cual abre otra profundidad en la acción de pensar la investigación y con esto, los accesos diversos a lo que se podría llamar verdad o desde el mismo Habermas, considerar como pretensiones de validez⁶.

Al respecto de este sentido, expone Feyerabend:

Una teoría de la ciencia que apunta a estándares y elementos estructurales comunes a todas las actividades científicas y las autorice por referencia a alguna teoría de la racionalidad del

-
- 5 Para comprender esta instancia acerca de la crítica sobre los postulados de acceso a la verdad, es necesario ir a *Ser y tiempo* acápite 44, en donde Heidegger precisa que las formas tradicionales de verdad son: “1) el enunciado (juicio); 2. La concordancia entre el juicio con su objeto y 3. Aristóteles el padre de la lógica habría asignado la verdad al juicio, como a su lugar originario, y puesto en marcha la definición de verdad como *concordancia*” (Heidegger, 2009, p. 231).
 - 6 El re- direccionamiento de la verdad por fuera de la adecuación aristotélica de la correspondencia lingüístico-objetual, marcan una dimensión diferente de la investigación e inauguran en la teórica social formas de la discusión y en los acuerdos marcados ya no por el hallazgo estático de eso que es verdad, sino de las pretensiones que contiene el investigador, siempre fluctuantes en la relación con la siempre cambiante y devenida realidad. En este sentido, Habermas explica: “los valores culturales no son válidos universalmente; se restringen, como su mismo nombre indica, al horizonte de un determinado mundo de la vida. (...) De ahí que la crítica de los estándares valorativos suponga una pre-comprensión común de los participantes en la argumentación, de la que no se puede disponer a voluntad, sino que constituye, a la vez que delimita, el ámbito de las pretensiones de validez tematizadas (Habermas, 2010, p. 70).

quehacer científico, puede parecer muy importante, pero es un instrumento demasiado tosco para ayudar al científico en su investigación. (...) no solo las normas son algo que no usan los científicos: es imposible obedecerlas, lo mismo que es imposible escalar el monte Everest usando los pasos del ballet clásico (Fe-
yerabend, 1995, p. 20).

La impresión que expulsa el saber científico moderno, coop-
tado por el logos de la racionalidad instrumental, denota una con-
fianza absoluta, una creencia casi ciega en la dimensión totalizante
del método racional de la moderna científicidad. Esta posibilidad de
acomodación y de clasificación pierde al científico en su capacidad
de abrirse en la experiencia del saber, de encontrar la intempestiva
oportunistamente que campa en la posibilidad de recorrer su propia natu-
raleza; lo que implica una renovación del logos y el ontos de la cien-
cia con sus epistemologías o formas de teorizar la vida; que como
bien deja ver Guillermo Hoyos en sus trabajos sobre fenomenología
social, los cuales son indagados cómo “la renovación de los puntos
de vista sobre la ciencia y la tecnología daría por resultado que ellas
abren la perspectiva de una estructura del mundo de la vida”⁷ (Ho-
yos, 2002, p. 104), esto es, el lugar desde donde se apertura el pensar
científico no positivado, una dimensión no racional de la ciencia que

7 El mundo de la vida (Lebenswelt) es el conjunto de experiencias simbólicas y
significativas producto de la acción misma de existir. En este sentido, el filóso-
fo colombiano Daniel Herrera afirma lo siguiente: “Husserl, en una primera
definición, nos dice que el mundo de la vida es “el mundo de la experien-
cia sensible que viene dado siempre de antemano como evidencia incues-
tionable, y toda la vida mental que se alimenta de ella, tanto la acientífica
como, finalmente, también la científica”. Para Husserl la experiencia de este
mundo de la vida no se reduce a la experiencia sensible: toda experiencia
está cargada de otras significaciones, significaciones valorativas, afectivas,
estéticas, volitivas, etc. El mundo de la vida implica, por consiguiente, una
infraestructura de sentido, la cual conlleva que lo experimentado sea mucho
más rico que el contenido efectivamente presente. Es toda esta riqueza de
significaciones la que exactamente elimina u olvida las ciencias naturales en
su comprensión del mundo” (Herrera, 2010, p. 256).

busca en la experiencia sintiente, otras profundidades de indagación e invención.

El ethos de la investigación no se arraiga en la necesidad de concretar y encajonar conocimientos sobre problemas comunes, sino en la facultad de ingresar a las profundidades y porosidades del tiempo y el espacio contenidas en la apertura de la experiencia, en la relación dialógica entre saber-conocimiento-realidad como dimensiones constituyentes de un proceso de inspección investigativa, lejano a las posiciones absolutistas e incluso solipsistas del proceder investigativo metodologizado. Cuestión que dispone de otras corrientes de trabajo que se distancian de las figuraciones pretenciosas de axiomática universalidad.

Precisamente al respecto, comenta Larrosa:

Tenemos pues un método entendido como unidad de vida y pensamiento, un método-camino que sea capaz de albergar y de conducir la vida, que sea como su medio y posibilidad; un método capaz de vivificar la vida, de transformarla, de despertarla y de hacerse cargo de todas sus dimensiones, también de las olvidadas y humilladas; un método (...) que no arrase con su pretensión de continuidad la discontinuidad propia de la conciencia y de la vida; y que no aplane con su pretensión de homogeneidad lo que la vida tiene de profundidad sin fondo y de vuelo sin límite (Larrosa, p. 100 -101).

Este *método-camino* que expone Larrosa abre otra dimensión de profundidad a la discusión sobre el hacer de la ciencia. Si bien es cierto que las metodologías, los paradigmas y las teorías son indispensables, por ello no podemos creer, con la creencia de la fe ciega y solitaria, que estas estipulaciones con las que cuenta la ciencia para desarrollarse son únicas y jamás cambiantes, sino al contrario, puras interacciones. Debido a que “No hay ciencia pura por un lado y tecnología espuria por otro. Hay tecno-ciencia, es decir creencias y relaciones de fuerza interactuando” (Díaz, 2010, p. 264).

En este sentido, la investigación no puede petrificarse ante la concepción representativa de un sí mismo que busca validarse, pro-

yectar-se en el afuera territorial de la realidad como una dimensión de lo igual. Debido a esto es la experiencia, *el pasar algo* de la afectación transformadora del acontecimiento lo que ocupa el pensar-investigador. Precisamente, “para el pensamiento del afuera no hay una imagen retenida en la identidad, solamente hay activaciones y acontecimientos” (Berti, 2011, p. 126).

La dimensión del desarrollo investigativo expuesto, debe librar tensiones, condiciones de fuerza que se expresen en puntos de fugas, flexiones y sobrevuelos; esto es, determinando procesos creativos que asuman la tarea de desplegar la ciencia no con los presupuestos existentes en la necesidad de probar fenómenos a través de variables, sino en la apertura conceptual como multiplicidad y no tan sólo como unidad de lo diverso. La tarea es entonces, contra la imagen dogmática, la rigidez y las metódicas univocas que dan garantía de lo igual en un mundo moviente y extravagante en formas, secuencias y geografías. Por ello, se pugna por salir de la imagen dogmática que ha caracterizado a la investigación tradicional y a sus epistemologías, la cual, como vimos, preserva las fuerzas del movimiento codificante y esquizofrénico de las dinámicas del subjetivismo dominante.

Sobre este tipo de imagen, comentará Zourabichvili:

Deleuze observe qu'à travers l'histoire de la philosophie s'affirme une certaine *image de la pensée*, qu'il appelle *dogmatique* parce qu'elle assigne a priori une forme au dehors (NPh, 118-126; PS, 115-124; DR, chap. III). Cette image imprègne au moins formellement toutes les philosophies jusqu'à la grande crise nietzchenne, même si elle est contestée çà et là à l'intérieur d'un système. L'image dogmatique dérive de l'intériorisation du rapport philosophie-dehors, ou philosophie-nécessité. Elle s'exprime dans la croyance en une pensée naturelle; 2/ dans le modèle général de la reconnaissance; 3/ dans la prétention au fondement⁸ (Zourabichvili, 1994, p. 8 y 9).

8 Deleuze observa que a través de la historia de la filosofía se afirma una cierta imagen del pensamiento, que el nomina dogmática, porque asigna un a priori, una forma específica de conocer la realidad (NPh, 118-126; PS, 115-124;

Para salir de la fuerza represora de esta potencia dogmática, como bien expone Zourabichvili, es necesario suscitar en el investigador un aura inventiva y una voluntad creadora. Se aboga, entonces, por el nacimiento de una actitud investigativa de la imagen estética que lo identifique como filósofo-artista, que al igual que un cometa sobrevuele y des-mixtifiqué contenidos, se desplace y se distancie de lo agobiante del quehacer heredado, de la política bastarda que no tiene universo, sólo interés y productividad en la agonía de lo mismo que se preserva, homogeniza, hecha fuego y aviva las fuerzas presentes de la dominación y la homogenización.

Al respecto, escribe Deleuze en sus clases sobre el pensamiento de Nietzsche:

Les philosophes- comètes surent faire du pluralisme un art du penser, un art critique. Ils ont su dire aux hommes ce que cachait leur mauvaise conscience et leur ressentiment. Ils ont su opposer aux valeurs et aux puissances établies ne fût-ce qui l'image d'un homme libre (Deleuze, 1983, p. 121, 122).

Es urgente estimular espacios y dinámicas propias de estos sentidos de la investigación, donde las experiencias de pensamiento sin preconcepciones y objetivaciones, alienten una dialéctica de las contradicciones, donde se visualicen las fracturas y formas móviles subyacentes en cualquier orden estructural y jerárquico; motivando esta insurgencia, las condiciones de cambio y transformación de la realidad migrada por supuesto de la imagen rígida y concreta de lo dogmático, a una de lo inesperado e incierto propio de lo estético, como condiciones propias de la vida que en sí misma, apasionada y deseante.

DR, chap. III). Esta imagen impregna gran parte de las filosofías hasta la gran crisis nietzscheana, la cual desafía aquí y allá la filiación a un sistema específico. (...) La imagen dogmática deriva de la interiorización de la relación filosofía-realidad o filosofía-necesidad. Ella se expresa 1) en la creencia de un pensamiento natural; 2) en un modelo general de reconocimiento de la realidad; 3) en la pretensión de un fundamento único (Traducción del autor).

El cambio de imagen de pensamiento implica una variación en la vibración, pudiendo con esta dimensión de lo estético-afectivo, encontrar el oportunismo sintiente, la conexión experiencial con el mundo de lo real que entrega retos y enigmas aún no desencantados por la fría racionalidad del método y de las gramáticas del sentido. Por esto, la ciencia, sus acuerdos y expresiones teóricas tienen el ethos de hacer tal migración en la necesidad de “aumentar la libertad, de procurar una vida plena y gratificadora, y el correspondiente intento de descubrir los secretos de la naturaleza y del hombre” (Feyerabend, 1986, p. 5), cuestión que implica el desestimar cualquier incursión totalizadora o reguladora sobre el resonar despierto del pensamiento y sus cortes sobre el caos. Quedando claro además, “que la idea de un método fijo, o de una teoría fija de la racionalidad, descansa en una imagen demasiado simple del hombre y sus circunstancias sociales” (Vasquez, 2006, p. 6).

Antes de pensar el mundo para conocerlo y explicarlo, hay que sentirlo. En esto radica nuestra apuesta epistemológica en torno a los saberes del sentido de la investigación. La realidad es anterior a nuestra percepción y comprensión, “el mundo se nos presenta mucho antes de haber adquirido un sentido, mucho antes de ser interpretado o representado, mucho antes de volverse real, lo cual devino tardíamente y sin duda de manera efímera” (Baudrillard, 2006, p. 45); por ello, las intensidades afectivas pueden dar connotaciones más profundas e integrantes sobre *el plano de inmanencia*⁹ que *desarticula las relaciones piramidales o arborescentes propias de las cien-*

9 El plano de inmanencia es el continente devenido, no fragmentado, en el que habitan los conceptos, esto es, las multiplicidades que entregan la posibilidad de encontrar en la relaciones no un estatuto de trascendencia o de ascenso, sino de movilidad e intensidad. Sobre esto, Expresa Deleuze: “Son los conceptos mismos las únicas regiones del plano, pero es el plano el único continente de los conceptos. (...) el plano de inmanencia no es un concepto pensado ni pensable, sino la imagen del pensamiento, la imagen que se da a sí mismo de lo que significa pensar, hacer uso del pensamiento, orientarse en el pensamiento” (Deleuze, 2015, p. 41).

cias clásicas¹⁰ y con esto entregando otro sentido a los conceptos, cuestión que apertura las formas de pensamiento a trabajar y que son constitutivas no del *todo*¹¹ como lugar quieto o concreto, sino de una dimensión del devenir, un corte de flujo del caos de lo real.

Hermenéutica y sentidos: perspectivas para un acercamiento metodológico

Las metodologías permiten formas de preguntar por el conocimiento y asimismo, maneras de buscarlo; para lo cual, la investigación cualitativa abre senderos, perspectivas y miradas que establecen los encuentros con las diferencias y las disidencias provenientes

10 Asumimos esa imagen sobre lo que se piensa, por fuera de una lógica piramidal, arborescente tal como era planteada por Aristóteles, Porfirio, entre otros cultores de la lógica binarias, jerárquicas y jerarquizantes. Este plano, inmanente en esencia, debe buscar ser la formación en el asunto pedagógico, en donde la misma, salga del ascenso, la escala y la divinidad del éxito que se promulga, como lo veremos más adelante, desde el capitalismo. En este sentido, “el pensamiento no es un sistema arborescente, puesto para ser considerado como tal debe escapar de las jerarquías y centros de significación (truncos-guías). Por el contrario, el pensamiento es rizomático, abierto y acentrado; la organización de cada juego de las facultades se coordina independientemente de cualquier instancia centralizada, volviéndose una red de multiplicidades variables” (Berti, 2011, p. 123).

11 Tanto en Bergson como Deleuze se ve una re significación del “Todo” ya no como espacio artificialmente cerrado, contenedor de series de elementos que no pueden escapar a su distrito y constituyen una dimensión absoluta y total. Precisamente, la filosofía deleuziana le entrega una posición distinta, el todo es la duración, integrado por intensidades de movilidad que corren constantemente los límites y los territorios. “la duración no cesa de ser, a cada instante, el movimiento de dividirse y de reunirse” (Deleuze, 2009, p. 59) cuestión que entrega una mirada diferente, una perspectiva que no condiciona el pensamiento a la revisión de un todo concreto, sino en la posibilidad de encontrar diversidad renovada en las acciones y reacciones conaturales al movimiento de lo real.

del mundo de la vida, del hábitat de la experiencia en que la verdad es un constructo composable, continuo y diverso.

En tal sentido, el enfoque que se propone en este trabajo, hasta el momento, aproximado y escorceado, se arroja al pensar experiencial de la hermenéutica y su posibilidad de abrir caminos metodológicos, posibilidades de encuentro que desde la investigación cualitativa expone al investigador a la contaminación del objeto, a sus sentidos y significaciones, propios del ingreso a los relatos, narraciones y vivencias del mundo de la vida, cuestión que describe Alejandro Vigo (2002) de la siguiente manera:

La experiencia del sentido acompaña, de uno u otro modo, a todo acceso pre-teórico al mundo de la vida, en la medida en que dicho acceso viene mediado por procesos específicos de apropiación comprensiva. No sólo el arte, sino también los diferentes modos del trato operativo competente, el obrar práctico-moral y, no en último término, el diálogo y la praxis lingüística vinculada con él proveen ejemplos relevantes de procesos de apropiación comprensiva de sentido, en los cuales el sentido así abierto no resulta capturable exhaustivamente por medio de procedimientos de objetivación metódicamente reglados, que pretendieran sustituir la experiencia originaria que aquellos facilitan (p. 240).

En tal sentido, lo que expone Vigo de la hermenéutica del sentido gadameriana, es su posibilidad de acceso pre-teórico al mundo de la vida. En este sentido, la vivencia y sus comprensiones, son el elemento fundamente, múltiperspectivo del trato investigativo con los objetos y sujetos que emergen en la investigación; lo cual, significa que los procesos de investigación se sustentan en “la confrontación permanente de las realidades intersubjetivas que emergen a través de la interacción del investigador con los actores de los procesos y realidades socio-culturales y personales objeto de análisis, así como del análisis de la documentación teórica, pertinente y disponible” (Sandoval, 2002, p. 41)

La hermenéutica, esa “unidad armónica de pensamiento y actitud vital” (p.236) como lo describe Vigo (2002), permite que los sen-

tidos que se abordan en esta reflexión, que intentan abrir posibilidades y contorsiones en el pensamiento investigativo, desde el cual, sea posible trascender su estructura estrictamente filosófica e ingresarla en las concreciones, los encuentros y desarraigos propios del trabajo metodológico y su relación con los objetos de estudio, asunto que como bien deja ver Carlos Sandoval (2002), se concibe como una:

Opción que no se agota exclusivamente en su dimensión filosófica sino que trasciende a una propuesta metodológica en la cual la comprensión de la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto, el cual es susceptible de ser interpretado mediante el empleo de caminos metodológicos con particularidades muy propias que la hacen distinta a otras alternativas de investigación (p. 67).

Objetos de estudio y propósito investigativo: intereses y sentidos del pensar científico

La construcción del conocimiento se da desde el mismo momento en que el sujeto (conciencia) interactúa con un objeto (elemento aprehensible por el sujeto) para conocerlo, este objeto como lo dice Hessen (1991) puede ser real o ideal, “real en el sentido que se pueda observar – experimentar e idear en cuanto a que sean objetos abstractos, atemporales, que solo existen en el mundo ideal del individuo” (p.14). Ese “qué” abordado para ser comprendido es lo que se conoce como “objeto de estudio”, el cual puede ser una cosa, un hecho social o un fenómeno natural e inclusive, una teoría o postura filosófica que es analizada con miras a otorgar nuevos y diversos sentidos a su significado¹².

Analizando el objeto de estudio desde las diferentes ciencias, encontramos por ejemplo, que la matemática como ciencia formal no tiene un objeto de estudio definido en sentido estricto, cada persona al profundizar sobre esta ciencia construye su propio objeto de

12 Puede ampliarse este concepto desde Gerard Fourez (2008).

acuerdo al propósito que desee lograr; por ejemplo, el investigador que construye un modelo matemático para explicar el funcionamiento de cierto fenómeno, se encuentra con que el modelo construido es su objeto de estudio, mientras que, en las ciencias fácticas, factuales o materiales (sociales y naturales) se evidencia que, para estas ciencias, en algunos campos de acción ya están definidos los mismos y ellos dependen del propósito que tenga el investigador; en estas ramas, los objetos de estudio no son únicos, cada investigación factual es una investigación en particular y por ende poseen su propio objeto de trabajo en particular.

Ahora bien, tomando la clasificación general de la ciencia que hace Mario Bunge (2000) se evidencia por ejemplo, que el objeto de estudio para la ciencia formal es la lógica y la matemática, pero cada uno de estas ciencias construyen sus propios objetos; si pasamos a las ciencias fácticas se determina que poseen dos objetos de estudios: las ciencias sociales y las ciencias naturales, lógicamente, cada una de estas ciencias presentan sus propios objetos de estudio.

Expuesto lo anterior, se entiende por objeto de estudio al núcleo central de un proyecto de investigación (unidad de análisis, hecho o realidad a investigar), al respecto Ortiz (2004) define al objeto de estudio “como cosa o fenómeno al que se enfoca el proceso de investigación, respecto del cual se formula la tesis y sobre el que se habrá de demostrar y sostener los resultados” (p.119). Dependiendo de la disciplina científica, en la cual se vaya a realizar la investigación se determina o se construye el objeto de estudio, siendo importante aclarar que es diferente al problema de investigación; el problema a investigar está inmerso en el objeto de estudio y dicho objeto puede presentar al tiempo diversos problemas susceptibles de ser investigados.

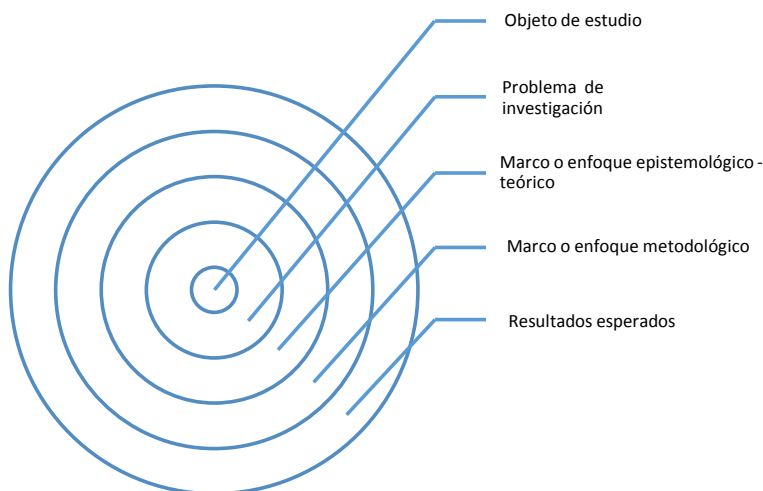
Veamos algunos ejemplos; para el profesional en psicología, la psicología educativa puede ser uno de sus objetos de estudio, mientras que el TDAH¹³, es un problema de investigación inmerso en los ambientes escolares y que pertenece al objeto de estudio antes men-

cionado; para el trabajador social uno de sus objetos de estudio es la comunidad, mientras que, los conflictos socioeconómicos de la comunidad podrían ser su problema de investigación; para el administrador de empresas su principal objeto de estudio son precisamente las organizaciones, mientras que la motivación de sus empleados o el abordaje del talento humano en las organizaciones serían unos de sus problemas de investigación; cada objeto de estudio presenta a sus investigadores diferentes situaciones que se pueden convertir en problemas de investigación; reconocer el campo disciplinar o profesional al inicio del proceso investigativo, ayuda a establecer los objetos de estudio y los posibles problemas de investigación que rodean a los mismos.

Al iniciar el proyecto de investigación, se hace necesario reflexionar frente al objeto de estudio que se quiere abordar; asimismo, se recomienda realizar la caracterización del problema, teniendo en cuenta la coherencia e idoneidad del mismo, desde sus dimensiones ontológicas, epistemológicas, teóricas, metodológicas y axiológicas surgentes en el trabajo investigativo, cuestión que como Tamayo y Tamayo (2004) afirma: “cada ciencia tendrá sus propios problemas y para ello debe utilizar prácticas o técnicas que se acomoden al objeto del estudio” (p.29).

Una vez hecho un recorrido general por la conceptualización y ejemplificación del objeto de estudio, hay que tener en cuenta los componentes que giran alrededor de dicho objeto al estudiar de manera holística este fenómeno al principio de toda investigación, ayudará a ser acertados con los diferentes componentes de tipo epistemológico, teórico, metodológico y del ejercicio práctico del análisis y sistematización de la información del proyecto en ejecución. En el siguiente gráfico se muestra de manera ilustrativa los componentes que giran alrededor del objeto de estudio (Figura 1).

Tal como se observa en la estructura planteada, se reconocen ciertos componentes que giran alrededor del objeto de estudio e intervienen en todo proceso investigativo tales como: el problema de investigación, el marco o enfoque epistemológico-teórico, en el cual se definen los antecedentes o estado del arte y las teorías que funda-



mentarán el problema a investigar; el marco o enfoque metodológico, donde se define el enfoque metodológico o tipo de investigación, el diseño de la investigación, el nivel de la investigación, las técnicas y los instrumentos a utilizar en el proceso de recolectar o recabar información, los criterios de población, muestra y por último los criterios o técnicas de análisis de la información para obtener los resultados que den respuesta a los objetivos planteados en el proyecto y a la pregunta problema. Por lo anterior, el análisis crítico del objeto de estudio garantizará la coherencia ontológica, epistemológica, teórica y metodológica que debe seguir todo proyecto de investigación para dar sentido a las múltiples manifestaciones de la realidad.

Planos del objeto de estudio

Una vez expuesta la anterior discusión, se propone reflexionar sobre los distintos planos que conforman la estructura holística del objeto de estudio, con el fin de lograr una estructura lógica de la triada epistemológica-teórica-metodológica, objetiva y bien definida del proyecto, que de alguna manera, permite visualizar a futuro todo el desarrollo del proceso investigativo. El siguiente esquema, muestra los diferentes planos del objeto de estudio, que se proponen, deben ser abordados al inicio de su propuesta investigativa:



Figura 2. planos del objeto de estudio. Fuente: Autores.

Plano ontológico

El primer plano del objeto de estudio que se recomienda analizar en una investigación científica, es precisamente el plano ontológico; si bien la ontología “más acá de su consideración como “doctrina filosófica” brota cada vez desde el reconocimiento y la asunción de la diferencia del ser, refiriéndose en términos generales al estudio del ser con los entes” (Escudero, 2009: 1), de sus características y propiedades; es importante que el análisis de este plano se realice desde un contexto de investigación científica y no desde un contexto meramente filosófico, pero teniendo la clara diferencia entre lo que existe como objeto dotado de forma y aquello que lo constituye esencialmente, otorgándole sentido y existencia.

De acuerdo con Ariza (2012, p.34), la ontología se entiende como “el estudio del ser al margen del ente-conciencia (mente), estudia como es el ser y que determinaciones implica sobre la realidad fenoménica”. Por esto, en el plano ontológico del objeto de estudio, desde el contexto de la investigación científica, se analiza en función de la realidad, entendida ésta como la naturaleza del ser (comprendiendo el ser como el objeto de estudio). Esta realidad del objeto

puede tener diferentes interpretaciones por parte del investigador, las cuales podrían ser en términos generales tres tipos o conjuntos de realidades:

1. Una realidad fija, dada, objetiva o determinada del objeto.
2. Una realidad abstracta, racional o teórica del objeto y,
3. Una realidad cambiante, compleja o subjetiva del objeto.

A continuación se muestran un ejemplo del plano ontológico de un proyecto de investigación:

Cuadro 1. Ejemplo del plano ontológico para un objeto de estudio

Título del proyecto	Objeto de estudio	Problema de investigación	Plano ontológico
Validación y argumentación de lo matemático en el aula ¹⁴ .	Objeto de estudio: Argumentación matemática. Sujetos de estudio: Estudiantes de pregrado y posgrado de matemáticas.	Recursos argumentativos utilizados para validar soluciones de problemas matemáticos.	En el plano ontológico del objeto de estudio se determina una realidad, Abstracta, racional o teórica.

Fuente: Autores.

Plano epistemológico

El segundo análisis que se debe realizar gira en torno al plano epistemológico del objeto de estudio; desde este plano, se analiza la postura epistemológica o enfoque filosófico que fundamenta el objeto de estudio. De una manera global, cuando nos referimos al plano epistemológico del objeto de estudio, nos enfocamos precisamente a la postura epistemológica que sustentaría el objeto de estudio, las posturas epistemológicas que componen los intereses

14 Investigación realizada por Olga Lucia León Corredor y Dora Inés Calderón y publicada en la Revista latinoamericana de investigación: Matemática Educativa (RELIME) en el año 2001.

de las ciencias, constituyendo así un corpus básico de análisis son: la empírico-analítica, histórico-hermenéutica y la crítico-social.

El plano epistemológico del objeto de estudio, se puede determinar de una manera más sencilla, cuando se ha identificado la realidad del objeto de estudio, es decir, cuando se ha analizado el plano ontológico del objeto de estudio.

Bien, he aquí la importancia de la relación entre el *plano ontológico* y el *plano epistemológico* del objeto de estudio, dependiendo de la realidad (plano ontológico) que posee el objeto de estudio, se determina la postura epistemológica (plano epistemológico) más apropiada para abordar el mismo; en este sentido, si el objeto de estudio posee una realidad fija, dada o determinada, la postura epistemológica que mejor sustenta el plano epistemológico es la empírico-analítica; por otro lado, si el objeto de estudio posee una realidad abstracta, histórico-racional o teórica, la postura epistemológica que mejor sustenta al objeto de estudio en la investigación científica es la histórico-hermenéutica y, por último, si la realidad que posee el objeto de estudio es cambiante, compleja o subjetiva, la postura epistemológica que mejor sustenta el objeto de estudio es la crítico-social.

Es importante aclarar que lo expuesto anteriormente, en este plano epistemológico, no es la única manera de abordar o interpretar, bajo qué postura epistemológica se debe ubicar el investigador para soportar su proyecto, esto se debe, a la misma dinámica de cambio, en el cual se encuentra la ciencia; cabe mencionar que, en el siglo actual, existen otras posturas epistemológicas llamadas emergentes, que de alguna manera modifican la forma de comprender la naturaleza del fenómeno que se quiere abordar, como por citar un ejemplo, traemos a colación la teoría de la complejidad, fundamentado por el maestro Edgar Morín.

Plano metodológico

En el plano metodológico se debe definir el paradigma o enfoque metodológico que se utilizara durante el proceso investigativo y

que sustentará el componente metodológico del objeto de estudio, en otras palabras, en este plano se trata de ubicar si la metodología a utilizar esta dada desde el enfoque cuantitativo, cualitativo, de investigación acción o mixtos. Vale la pena aclarar que estos enfoques metodológicos de investigación, no son los únicos utilizados en la investigación científica.

Respecto de lo anterior, se pregunta lo siguiente: ¿Cuál es la relación del plano metodológico, con los planos ontológico y epistemológico?, precisamente, dependiendo de la postura epistemológica que sustenta al objeto de estudio en el proceso de la investigación científica, se determina el enfoque metodológico a utilizar; así pues, si la postura epistemológica que sustenta al objeto de estudio es la empírico-analítica, el enfoque metodológico que se fundamenta allí es el paradigma cuantitativo; por el contrario, si la postura epistemológica que sustenta al objeto de estudio es la fenomenológica, el enfoque metodológico a utilizar sería el cualitativo; pero, si la postura epistemológica que sustenta al objeto de estudio es la teoría crítica, se tiene que el paradigma metodológico desde el cual se fundamenta el objeto de estudio es la investigación acción (I.A).

El plano ontológico, epistemológico y metodológico, están íntimamente relacionados entre sí con el objeto de estudio que se ha determinado. Los dos planos que se explicaran a continuación (el plano teórico y el plano axiológico) se relacionan más directamente con el problema de investigación; sin embargo, al estar el problema de investigación inmerso en el objeto de estudio, de alguna u otra manera, estos planos también se relacionan con dicho objeto.

Plano teórico

Este plano se refiere básicamente a dos componentes fundamentales; por un lado encontramos el estado de la cuestión o también llamado antecedentes de la investigación y por otro lado encontramos el estado del arte del objeto de estudio, es decir, las teorías que definen y fundamentan filosóficamente el problema a investigar. Todo problema de investigación está inmerso en el objeto de estudio

y en un campo de conocimiento específico de la ciencia o disciplina científica en el cual se desarrollará la investigación. Determinar y analizar las teorías que fundamentarán el fenómeno a investigar, ayudará en varios contextos de la investigación, por ejemplo, en la redacción de hipótesis (si se requiere), en la determinación de las categorías o variables de análisis, en la construcción de instrumentos de investigación y lógicamente, en los procesos argumentativos que se utilizan en el momento de realizar el análisis de la información recabada.

Plano axiológico

La axiología “es la rama de la filosofía que estudia la naturaleza de los valores y juicios valorativos” (Jiménez, Ruiz y Gutiérrez, 2010, p. 252). Desde hace algunos años, se ha venido debatiendo sobre el cuidado ético-moral en la investigación científica, y más aún, cuando se investiga en las ciencias sociales.

El plano axiológico del objeto de estudio, hace referencia al análisis de la escala de valores que el investigador debe tener en cuenta para proteger la integridad ética-moral de las personas que son participantes de una investigación. Al parecer la investigación científica se ha preocupado siempre por la solución de problemas, la elaboración de conocimiento científico o la profundización de fenómenos, pero, se ha dejado a un lado la necesidad del cuidado de la integridad psicológica del talento humano inmerso en las investigaciones. *Crear un clima en que prospere la integridad en la investigación, es una responsabilidad importante de la comunidad científica* (Bird citado por Jiménez, Ruiz y Gutiérrez, 2010, p. 255).

A modo de síntesis, se presenta en el Cuadro 2, la relación entre el plano ontológico, epistemológico y metodológico, dado desde el análisis del objeto de estudio.

Cuadro 2. Relación entre el plano ontológico, epistemológico y metodológico del objeto de estudio

Plano Ontológico	Plano Epistemológico	Plano Metodológico
1. Realidad fija, dada, objetiva, determinada	Empírico-analítico, positivista.	Cuantitativo
2. Realidad abstracta, racional, teórica	Fenomenológico, Interpretativo, Histórico-hermenéutico.	Cuantitativo
3. Realidad cambiante, compleja, subjetiva	Teoría crítica, introspectivo-vivencial, socio crítico.	Investigación acción (I.A)

Fuente: Autores.

En ésta, se pueden inferir las diferencias entre las formas de conocer un objeto según la perspectiva metodológica, así como las interrelaciones que se dan en los tres planos a la hora de buscar su comprensión. Por esto, es indispensable que las interacciones entre el objetivo de estudio y sus planos estén atravesadas cada vez por dimensiones creativas e inventivas que puedan desarticular las concreciones y las expresiones fijas del mundo. Los planos contienen los conceptos, que en su acontecer dan sentido y agilidad al pensamiento que intenta dar cuenta virtual de una cada vez más caótica y esquivada realidad.

Conclusiones

Una vez expuestos los lugares de encuentro de la investigación como territorio y del investigador como lo expuesto a los discursos, las relaciones estéticas y las perspectivas de análisis de los acontecimientos de experiencia, de alteridad-otredad y de intempestivas, es importante enunciar algunas cuestiones que podrían aportar a nuevas reflexiones acerca de la re-significación de las pesquisas y las consideraciones sobre los objetos de estudio, las epistemologías y la operacionalización metodológica.

En tal sentido, 1) se pudo abrir el escenario de la investigación por fuera de las acciones de pura racionalidad, observando y sintiendo, desde la relación estética-pensamiento, formas diversas del asumir los territorios y las reflexiones investigativas. 2) también fue necesaria una consideración que pudiese profundizar en la importancia del objeto de estudio para la investigación, encontrando que sus movimientos presentan, una vez expuesto tal escenario, a perspectivas diversas que relatan relaciones contrarias a campos absolutos de verdad 3) finalmente, se presentaron las conexiones que existen entre los objetos de estudio en sus cualidades: a) ontológicas, b) axiológicas y c) metodológicas, otorgando en sus lecturas e interpretaciones, la posibilidad de encontrar sentidos diferentes a los escenarios donde acciona el investigador; pudiendo con esto, intentar ordenar procesos de pensamiento que permitan al religue investigación-investigador, esto es, plano-pensamiento, resignificarse constantemente.

Lo hasta aquí escorceado en las relaciones de sentido que se encuentran en la complejidad del proceso investigador, sólo se mueven y presentan a modo de caminos que se van abriendo, esto es, de senderos por donde el pensamiento transitará en aras de buscar nuevas lógicas, paradigmas o arquetipos que configuren modos posibles, aunque no absolutos, de enfrenar las distancias, los silencios, sobrevuelos y encuentros propios del trabajo investigativo.

Referencias

- Ariza, F. (2012). Aletheia, Ontología Hermenéutica Unificada, Proyecto libre y colectivo abierto a la participación social. Extraído el 24 de octubre del 2015 de <http://www.aletheia.comoj.com/>.
- Baudrillard, J. (2006). El complot del arte. Editorial Amorrortu, Buenos Aires: Argentina.
- Berti, G. (2011). Gilles Deleuze, caos y pensamiento. Revista Instantes y Azares. Escrituras nietzscheanas, volumen 9.
- Bunge, M. (2000). Metodología de la investigación, México D.F. siglo XXI editores.

- Deleuze, G. (2009). *Cine I: Bergson y las imágenes*. Editorial Cactus: Buenos Aires.
- Deleuze, G. (2008). *Nietzsche et la philosophie*. Press universitaires de France, Paris: France.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2015). *¿Qué es la filosofía?* Editorial Anagrama: Barcelona.
- Díaz, E. (2010). *La construcción de una metodología ampliada*. Revista salud colectiva, Buenos Aires.
- Escudero, A. (2009). *Una confrontación incesante: Ontología y metafísica*. Revista Aparte rei marzo 62. Universidad de la Rioja. La Rioja: España.
- Feyerabend, P. (1995). *Adiós a la razón*. Ediciones Altaya, Barcelona.
- Feyerabend, P. (1986). *Contra el método*. Editorial Tecnos, Madrid: España.
- Jiménez, R.; Ruiz, G. y Gutiérrez, M. (2010). *Axiología en la ciencia*. V foro de investigación educativa. CFIE-IPN. p. 252-256. Extraído el 15 de enero de 2014 de http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/3381/Axiologia_en_la_Ciencia.pdf?sequence=1.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción Comunicativa*. Madrid: Editorial Trotta.
- Heidegger, M. (2009). *Ser Y tiempo*. Editorial Trotta, España.
- Hessen, J. (1991). *Teoría del Conocimiento*. Traducción de Gosé Gaos (decimoséptima edición). Colonia (Perú): Instituto Latinoamericano de Ciencia y Arte.
- Herrera Restrepo, D. H. (2010). *Husserl y el mundo de la vida*. Franciscanum, 153(52), p.253.
- Hoyos, G. (2002). *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión*. ARFO editores, Bogotá: Colombia.
- Larrosa, J. (2015). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Fondo de cultura económica.
- León, O. y Calderón, D. (2001). *Validación y argumentación de lo matemático en el aula*. Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, marzo, 5-21.
- Ortiz, F. (2004). *Diccionario de metodología de la investigación científica*. México: Limusa.

- Nietzsche, F. (2011). *Obras completas: volumen I*. editorial Tecnos, Madrid: España.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Arfo editores e impresores, Bogotá: Colombia.
- Vásquez, A. (2006). La Epistemología de Feyerabend; Esquema de una teoría anarquista del conocimiento. *Revista Observaciones Filosóficas*, número 1. Publicación electrónica: <http://www.observacionesfilosoficas.net/feyerabend.html>.
- Vigo, A. (2002). Hans George Gadamer y la filosofía hermenéutica: Lacomprensión como ideal y tarea. *Revista estudios públicos* # 87.
- Zourabichvili, F. (1994). *Une Philosophie de l'évenement*. Presses universitaires de France. Paris.

Sección II

Emergencias

Capítulo 5

Diseño curricular para favorecer las competencias de lectura y escritura en función de la ciudadanía crítica: una experiencia desde la investigación-acción educativa

Ricardo Alexis Torrado Vargas¹

Resumen

Las competencias genéricas (CG) son desempeños contextualizados que identifican los elementos comunes a cualquier titulación y que se complementan con los propios de cada campo de conocimiento para favorecer su desarrollo. Diversos estudios confirman su bajo nivel en los ingresantes universitarios, lo que incide en el desempeño académico y en el abandono de los estudios. Se presenta un diseño curricular para fortalecer las CG de lectura y escritura de los estudiantes de una universidad privada del municipio de Cúcuta (Colombia), articulándolas en función de la formación ciudadana y considerando los lineamientos del horizonte pedagógico sociocrítico. La metodología corresponde a la investigación acción educativa (IAE). En la fase de observación se describió el currículo considerando su

1 Licenciado en Biología y Química y Magíster en Educación. Profesor adscrito al Departamento de Pedagogía de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Correo electrónico: r.torrado01@unisimonbolivar.edu.co; ricardoalexistorrado@gmail.com

flexibilidad, la cultura institucional, y los procesos de enseñanza; en la deconstrucción se determinaron aportes del currículo a la formación de CG; mientras que la fase de reconstrucción y práctica consistió en la formulación del diseño curricular incorporando el enfoque de competencias. La propuesta aporta a la comprensión y transformación de las prácticas curriculares universitarias, ligadas éstas a los procesos de enseñanza propios de la práctica pedagógica.

Palabras clave: Competencias ciudadanas, currículo, escritura, investigación acción educativa, lectura crítica.

Curriculum Design to Improve Reading and Writing Skills Respect to Critical Citizenship: an Experience from Educative Research-Action

Abstract

Generic competences (GC) are contextualized performances that identify the common elements to any degree, which complement itself with proper of each knowledge area to favor its development. Many studies confirm underperforming university students, which affects their academic performance and promotes dropping out of studies. It was presented a curriculum design to favor GC, related to reading and writing in students from a private university in Cucuta (Colombia), wich was articulated in function of citizen formation and considering guidelines of socio-critical pedagogical horizon. Methodology corresponds to educative research-action (ERA). In observational phase it was described the curriculum considering its flexibility, institutional culture and teaching processes; in deconstruction it was determine contributions from curriculum to GC formation;

while reconstruction phase and practice included formulation of curricular design incorporating the competence approaching. The proposal contributes to understand and transform the university curriculum practices, linked to teaching processes of pedagogical practice.

Keywords: Citizenship competences, curriculum, writing, educative research-action, critical reading.

Introducción

A partir de discusiones entre universidades latinoamericanas y europeas surgieron las Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina (Informe Final - Proyecto Tuning - América Latina 2004-2007); así, sin desconocer las particularidades de formación ni la autonomía, se propuso como primera línea de trabajo la definición de competencias genéricas y específicas, posicionando a las primeras como aquellas que favorecen de manera importante el logro de las segundas. Se evidencia entonces la necesidad de que las universidades avancen en acciones de enseñanza donde el currículo centrado en competencias, con una clara definición de CG, cobre protagonismo como eje de los procesos académicos. Ya en el contexto colombiano, el informe “Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación” de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) presenta un panorama de la educación superior, exponiendo que enfrenta retos en materia de calidad dada su rápida expansión, la necesidad de aumentar la cobertura, la diversidad de programas e instituciones, la competitividad derivada de la globalización y la necesidad de atender estudiantes con diversos niveles de competencia.

Esto permite exigir a las universidades niveles de calidad que satisfagan las necesidades de los estudiantes y de las empresas que los contratarán. Lo anterior considera los procesos académicos, cuyos resultados en términos de competencias son un indicador de la manera en que las universidades están pensando la sociedad; por eso, uno de los objetivos específicos es “Fortalecer el desarrollo de competencias

genéricas (...) en todos los niveles de educación superior” (OCDE, 2012, p.55). También en el ámbito colombiano, los Lineamientos para la Educación Superior del Plan Decenal de Educación (2006 – 2016) abordan los fines y calidad de la educación en el siglo XXI, planteando como meta el establecimiento de currículos contextualizados que se orienten a desarrollar “las dimensiones del ser, la identidad nacional, la democracia y el acceso al conocimiento y la cultura, mediante procesos innovadores y de calidad que incentiven el aprendizaje, la investigación y la permanencia” (Plan Decenal de Educación, 2006 – 2016, p.20); un currículo así debe construirse en atención a las necesidades de formación de los estudiantes, lo que precisa procesos de investigación que se renueven periódicamente considerando los cambios del entorno nacional, local e institucional. Conviene señalar, como parte del aporte del estudio, la relación de los procesos de lectura y escritura con el desempeño y la permanencia. Así, se ha evidenciado que las habilidades de lectura y escritura permean todas las prácticas discursivas del entorno académico, de modo que muchas de las dificultades de inclusión a la cultura académica y las diferencias en el desempeño se originan en su escaso dominio (Clerici, Monteverde y Fernández, 2015); en consecuencia, las mejoras en su desarrollo constituyen un factor de incidencia en la mitigación del abandono de los estudios; sustentando este argumento, Uribe y Carrillo (2014) afirman que “las habilidades de comprensión lectora y producción escrita facilitan el éxito escolar porque permiten expandir el conocimiento en las diversas áreas de estudio y posibilita un óptimo desempeño en los alumnos evitando la deserción académica”.

La presente investigación propone un diseño curricular que, fundado en los lineamientos del horizonte pedagógico sociocrítico, favorece las competencias de lectura y escritura en función de la ciudadanía crítica. Lejos de limitarse al cumplimiento de las políticas nacionales e internacionales, éste horizonte posibilita formas de significar y potenciar la ciudadanía mediante ejercicios de pensamiento propios de la dimensión crítica de la lectura y la escritura. En este sentido, y en palabras de Serrano (2014) conviene que la “lectura y (...) la escritura, se

constituyan en verdaderos instrumentos de estructuración del pensamiento y en herramientas que favorezcan la consolidación del dominio discursivo fundamental para el ejercicio de la ciudadanía en democracia” (p.99), a su vez que actúan como movilizadores del desempeño académico incidiendo en la reducción del abandono de los estudios.

Fundamentación teórica y metodológica

Antecedentes. Numerosos trabajos de investigación dan cuenta del interés de implementar el enfoque de formación por competencias en el contexto universitario. Así, abordando el tema de la evaluación de las competencias genéricas se cuentan los trabajos de Medina, Sánchez y Pérez (2012); Charria, Kewy y Ortiz (2012); Villa y Poblete (2011) y Fernández (2010), éste último presenta implicaciones que representa para la evaluación la formación por competencias en miras al logro de la calidad. Mostrando la percepción de los docentes frente a la incorporación de las competencias genéricas se encuentra el trabajo del grupo de investigación “Bitácola” de la Universidad de Girona (2006); mientras que Villalustre y del Moral (2011) se ocupan de la adquisición de estas competencias en el contexto de la implementación de asignaturas virtuales. Tratando el problema de la evaluación de las CG, pero proponiendo estrategias para fortalecerlas, se encuentran los trabajos de Pérez et al. (2013) y el de Baños y Pérez (2005), los cuales presentan varias de las competencias consideradas de importancia en los contextos en los que se desarrollaron. Otras investigaciones dan cuenta de estrategias para fortalecer las competencias de lectura y escritura, tales como la de Guevara y García (2013), Benavides y Sierra (2013) y Andrade (2007), éste último correspondiente a una propuesta del contexto colombiano para fortalecer la lectura considerando su dimensión literal, inferencial y crítica. En una perspectiva integradora y más cercana a los intereses del presente estudio se destaca el trabajo de Serrano (2014) en donde se indica la importancia de los procesos de lectura y escritura como vehículos para la promoción de la ciudadanía.

Contexto situacional. La universidad Simón Bolívar es una institución de carácter privado con sede principal en la ciudad de Barranquilla (Departamento del Atlántico, Colombia). El proyecto se desarrolló en la sede del municipio de Cúcuta, ubicado en el Departamento Norte de Santander, siendo este fronterizo con la República Bolivariana de Venezuela, lo que demarca dinámicas sociales y culturales especialmente problemáticas con cierta asociación a las dinámicas de grupos armados; entre estas se encuentra la recepción de víctimas del desplazamiento forzado, minería ilegal, comercio informal, desempleo y marginación concentrada especialmente en las crecientes zonas periféricas de urbanización ilegal. Respecto a las causas del problema, Cadena (2007) señala que la vulneración de las regulaciones territoriales y económicas por parte de tales grupos, son una manifestación de la ineficacia de las políticas de seguridad, derivadas de la poca presencia de la fuerza pública desde décadas anteriores. El mismo autor señala al contrabando como el principal problema de orden socioeconómico, y lo explica dada la diferencia del poder adquisitivo de las monedas entre Colombia y Venezuela. Los aspectos aludidos inciden en la población estudiantil, la cual ve afectadas sus dinámicas académicas por los efectos del clima problemático que rodea a las familias de las que hacen parte. Lo anterior se refleja en las cifras de deserción para programas universitarios de pregrado; así, el Sistema para la Prevención de la Deserción en la Educación Superior (SPADIES², 2016) presenta la tasa de deserción por cohorte para Colombia, siendo para Norte de Santander del 50,8%, encontrándose en el sexto puesto a tan sólo 7,2 puntos porcentuales del segundo departamento en la lista compuesta por los 28 entes territoriales que ofertan programas universitarios. El problema se manifiesta también en los resultados departamentales de pruebas de estado SABER PRO, cuyos promedios para los módulos de lectura crítica, comunicación escrita y competencias ciudadanas entre 2012 y 2015, se encuentran en términos generales, por debajo de la media nacional (aunque con tendencia similar para los dos primeros módulos).

2 Datos tomados a corte de abril de 2016. Documento disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-357549_recurso_3.pdf



Figura 1. Promedios nacionales y del departamento Norte de Santander para los módulos de competencias genéricas SABER PRO. Los gráficos se realizaron a partir de los datos disponibles en <http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas2/saber-pro/resultados-agregados>

Referentes teóricos. El referente teórico se enmarca en tres líneas: la primera comprende el concepto de competencia con énfasis en las llamadas competencias genéricas, la segunda a los lineamientos institucionales que definen el horizonte pedagógico sociocrítico; y la tercera, a la noción de currículo situado en la perspectiva crítica.

El concepto de competencia. Surge en el mundo del trabajo en la década de 1970 en una búsqueda orientada al hallazgo de criterios científicos explicativos de la eficiencia de las personas en el desempeño laboral. En los ochenta el concepto de competencia profesional trata de dar solución a la necesidad de los países industrializados de mejorar la relación entre la educación y el sector productivo, y fue impulsado desde experiencias generadas en países como Estados Unidos, Canadá, Australia y Reino Unido, transfiriéndose a países latinoamericanos como México, Colombia, Chile y Argentina para buscar un punto de encuentro entre formación y empleo. Por su parte, la noción de formación profesional por competencias se extendió por todo el mundo, principalmente en países en vía de desarrollo con fondos del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID); la demanda de cualificaciones en términos de conocimientos y destrezas tuvo como consecuencia el priorizar las cualificaciones individuales antes que las cualificaciones estructurales e institucionales. En la educación, el concepto de competencia surge como respuesta a la crisis

económica de la década de los setenta, y asociado a la cultura de la calidad, la globalización y la competitividad empresarial. Como fenómenos asociados a la evolución del concepto en los ámbitos educativos (de 1990 hasta el 2000) se cuentan la revolución de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), los múltiples desarrollos del constructivismo, y los exámenes masivos para ingreso y egreso con el propósito de establecer un “ranking” en y entre sistemas educativos; lo mismo que la acreditación de programas en la educación superior. En la escuela primaria y secundaria, hace aparición el aprendizaje colaborativo, el currículo flexible, el currículo por asignaturas y el enfoque curricular por competencias. Los empresarios franceses introdujeron el concepto de competencia para describir los resultados de aprendizaje en función del saber hacer contextualizado. Ante este requerimiento, el informe de la UNESCO presidido por Delors afirma que sobre todo se debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio (Delors et al., 1996). Por su parte, el Proyecto Tuning para América Latina (2007) propone que las competencias describan lo que el estudiante sabe y puede demostrar como resultado del aprendizaje, lo cual implica definir competencias genéricas o básicas, transversales y específicas y, además articular docencia e investigación científica con trabajo y tareas productivas. La postura teórica de competencia más acorde con este trabajo corresponde a la de Tobón (2008):

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento meta cognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (p.5).

Nótese que el concepto no se reduce a las habilidades instrumentales o desempeños eficientes, sino que evidencia la fuerte integración de las dimensiones que configuran el ser humano, y conecta el ejercicio profesional a los problemas y necesidades socioculturales en el marco del ejercicio ciudadano responsable.

Horizonte pedagógico socio-crítico. Para hacer posibles las metas de formación, la Universidad Simón Bolívar propone el horizonte pedagógico sociocrítico, el cual configura la apropiación para el contexto universitario desde los fundamentos de la teoría crítica, operando como orientador de la praxis pedagógica. Tal praxis se direcciona a desarrollar profesionales críticos, con pertinencia y pertenencia social y habilidades para interactuar desde lo local y regional en un mundo globalizado; y propone un proceso regulador mediado por la evaluación que permite articular la relación dialógica entre docentes y estudiantes en un ambiente académico participativo y democrático. El horizonte se caracteriza porque: a) parte del supuesto de que no es posible concebir la educación separada de la cultura y de los procesos de aprendizaje, b) su esencia se da en la realidad dialógica entre estudiante y docente, que permite la comunicación del conocimiento en condiciones de equidad, c) fundamenta la educación, la formación y la práctica pedagógica desde teorías educativas y sociales que tienen como esencia la transformación del ser humano para la emancipación y, d) Toma como referentes teóricos y filosóficos la Teoría Crítica de la escuela de Frankfurt. Los aportes de la Teoría Crítica ofrecen los fundamentos epistemológicos que abren el horizonte de conocer, comprender, transformar y producir el conocimiento desde una mirada diferente a la racionalidad instrumental, reconociendo la unidad dialéctica entre teoría y práctica. Asimismo, en el horizonte interactúan cinco componentes: 1) Las metas de formación, en función de profesionales críticos, autónomos, libre-pensantes, con pertinencia social y competentes. 2) La relación dialógica entre docentes y estudiantes que implica un currículo mediatizado por el saber cultural y comunitario donde el alumno y la comunidad son protagonistas. 3) Didácticas adecuadas a las condiciones de cada

saber y ciencia, lo mismo que al desarrollo de competencias en función del pensamiento crítico 4) Contenidos basados en experiencias de aprendizaje en consideración de lo científico, técnico, humanista, ético y estético, posibilitando el diálogo de saberes y la interdisciplina. 5) El desarrollo de la educabilidad, la enseñabilidad y la aprendibilidad. El horizonte, aunque teóricamente sustentado, no ha sido claro en cuanto a su capacidad orientadora de maneras de hacer específicas en el aula, lo que requiere propuestas que sin desconocer las necesidades de formación desde la especificidad de cada campo de conocimiento, demarquen lineamientos de formación crítica.

Noción de currículo. El currículo es un modo de organizar las prácticas educativas, y considerando los aportes de Shirley Grundy, es en esencia una construcción cultural (Agray, 2010). La autora sustenta su propuesta en los intereses del conocimiento planteados por Habermas, en la teoría crítica de la educación, y en algunos aspectos de la pedagogía del oprimido de Paulo Freire. Habermas (citado en Pásek, 2006) define el *interés* como el placer que se asocia a una acción u objeto, por lo que actúa como orientador de la acción humana en la búsqueda de tal placer, por lo que desde la racionalidad se crean condiciones para favorecerlo. El conocimiento científico, como modo particular de conocer, también está orientado por el interés, y dependiendo de este, pueden caracterizarse paradigmas que responden a un modo particular de entender la realidad, unos modos de hacer ciencia y las relaciones que se establecen con los objetos de estudio; siendo estos intereses el técnico, el práctico y el emancipador; los cuales a su vez, adaptados a las teorías curriculares, las nominan y permiten comprender sus implicaciones para los proyectos formativos en los que se aplican. Este trabajo considera la noción de currículo crítico, el cual, basado en la teoría crítica de la educación, posiciona al docente como un investigador colaborativo, lo cual exige el compromiso y voluntad de quienes esperan transformar una realidad educativa, por lo que también se transforman a lo largo de su hacer. Este currículo se pone en juego en la cultura de la cotidianidad institucional, considerando los intereses de los estudiantes y posibilita la interpretación,

articulación, la proyección–acción–investigativa de sí, manteniendo permanente preocupación por la pertinencia. Así, el currículo en esta corriente es “un factor de cambio social, a saber: la dialéctica, la emancipación y la transformación” (Mora, 2012, p.141). Trascendiendo entonces la visión instrumental de la realidad educativa propuesta por el currículo técnico, y la postura racionalista del currículo práctico; el currículo crítico es entendido como acción para la preparación, lo cual es propio del saber liberador en cuanto busca “emancipar a la gente de la irracionalidad del discurso, de la injusticia en la interacción social y de la dominación por el mundo natural y social” (Mora, 2012, p.142). Las condiciones para hacer posible la concreción de esta corriente en la práctica tienen que ver con la lectura de los contextos sociales y culturales de los actores del proceso educativo y con la manera en la que apropian e interpretan su realidad, lo mismo que con las posibilidades de desarrollo de sus diversas dimensiones en orden al desarrollo integral, y con la capacidad de actuar participativa y críticamente para dar respuesta a los problemas e incertidumbres que puedan presentarse en los distintos ámbitos de aplicación.

Metodología

La metodología corresponde a la investigación acción educativa (IAE) y toma como referente la propuesta metodológica de Tobón (2008), quien propone maneras puntuales de desarrollar sus fases desde el enfoque de formación por competencias. La *fase de observación* consistió en la descripción del currículo institucional para determinar cómo se ha llevado a cabo la formación de las CG. Las unidades de análisis fueron: **I)** La cultura institucional considerando: **a)** el grado de participación de comunidad académica en la elaboración del currículo, **b)** el seguimiento a las metodologías de diseño curricular, y **c)** el nivel de integración entre teoría y práctica. Para esta categoría se recurrió a la técnica de grupo focal, conformado por tres profesores coordinadores de procesos académicos dentro del área de formación sociohumanística y dos profesores del Departamento de Pedagogía; las subcategorías fueron la estructura, organización y cambios curriculares, la

participación de diferentes estamentos en la elaboración del currículo, las formas de relación entre miembros de la comunidad académica y los procesos de desarrollo curricular. Como resultado se obtuvo un informe descriptivo como aproximación comprensiva a las formas de organización curricular en relación con la formación de las CG. **II)** La flexibilidad curricular, expresada en la organización del plan de estudios; la técnica fue el análisis documental a través de una herramienta de chequeo de los aspectos que debería considerar un currículo flexible en atención a los lineamientos de acreditación para instituciones de educación superior en Colombia³. **III)** El proceso de enseñanza, a partir de: **a)** el análisis documental de procesos de evaluación de los aprendizajes en asignaturas de interés de la región de formación de ciencias y competencias generales⁴; en total fueron cinco asignaturas: competencias comunicativas en lengua castellana (I y II) y seminario de sociohumanidades (I, II y III), **b)** Un diagnóstico a los procesos institucionales de tutorías⁵ y monitorias académicas en términos de sus fortalezas y debilidades; el diagnóstico involucró al coordinador de tales procesos y a los miembros del Departamento de Pedagogía

-
- 3 El Consejo Nacional de Acreditación es una entidad de carácter público, integrada por representantes de la comunidad científica y académica y que establece los lineamientos con los que se orienta la evaluación de los programas académicos de pregrado, incluyendo los programas de formación profesional, técnico profesional y tecnológica, tanto presenciales como a distancia. A partir de este referente se emite un juicio de la distancia relativa entre el servicio que presta un programa y entre el óptimo esperado de acuerdo a su naturaleza.
 - 4 Esta región de formación se compone de asignaturas que propenden por la formación de competencias que no se sitúan en un campo de conocimiento específico pero que los favorecen a todos, como por ejemplo las competencias comunicativas. Se infiere de allí su pertinencia en orden a aprovecharlas como escenario de fortalecimiento de las CG.
 - 5 Procesos de acompañamiento durante la formación de estudiantes mediante la acción individualizada o en grupos pequeños, por parte de académicos competentes y formados para tal acción (ANUIES México, citado por Hoyos, 2010, p13)

(3 participantes), **c**) encuestas de percepción para definir posibilidades institucionales de formación de las CG; allí se tuvo en cuenta la opinión de 22 docentes y de 311 estudiantes a los que se les aplicó un formulario mediante herramientas web 2.0; esto durante espacios de inducción estudiantil suscritos a la asignatura de “Habilidades para la vida universitaria”, **d**) el establecimiento del nivel de correspondencia del currículo institucional frente a los siete ejes del currículo complejo; para tal efecto se diseñó un objeto de análisis microcurricular a partir de los “Siete saberes necesarios para la educación del futuro” (de Edgar Morin) el cual se aplicó a las asignaturas de interés (competencias comunicativas y seminarios de sociohumanidades).

La fase de deconstrucción permitió determinar los aportes del currículo a la formación de las CG, para tal efecto se utilizaron: **a**) análisis de resultados históricos en pruebas SABER PRO; **b**) diseño y aplicación de pruebas objetivas que consideraron la dimensión literal, relacional, valorativa y sociocultural de la lectura; y la dimensión de conocimiento (de la constitución política de Colombia) y pensamiento sistémico de las competencias ciudadanas. Las pruebas se aplicaron a 171 estudiantes de primer semestre (44%), 167 de quinto semestre (43%) y 60 de último semestre (32%). Resultado del análisis se realizó un informe descriptivo de los niveles de CG de los estudiantes; **c**) una prueba de escritura argumentativa aplicada a una muestra intencionada de 40 estudiantes de últimos semestres. Los textos se calificaron mediante una rúbrica que consideró los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos de la escritura, con una especial valoración de aspectos críticos en la argumentación; y **d**) encuestas de percepción (de 22 docentes respecto a los estudiantes) y auto-percepción (de 311 estudiantes) sobre el nivel de CG. Los resultados de las dos primeras fases permitieron definir implicaciones para la formación de las CG, así como aspectos negativos, positivos y oportunidades en organización curricular definida para formarlas.

La fase de reconstrucción consistió en la elaboración de un diseño curricular que incorporó el enfoque de las competencias en atención a los lineamientos del horizonte pedagógico sociocrítico.

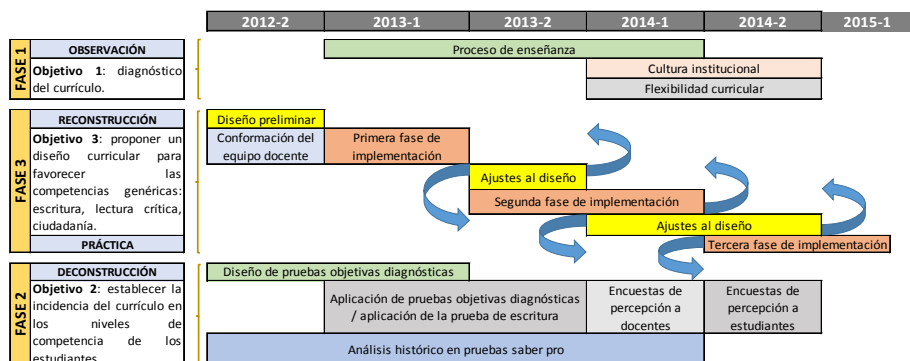


Figura 2. Implementación en espiral de las fases de la investigación. Fuentes: Autores.

Para perfilar la propuesta se tuvieron en cuenta las categorías de observación orientadoras de la primera fase. *La fase de práctica*, simultánea a la reconstrucción, permitió describir algunos logros a partir de la experiencia de los docentes y directivos que trabajaron en el diseño e implementación; esto dio lugar a recomendaciones que permitieron mejorar los elementos planteados, respondiendo a la vez al diseño espiral que implica poner en práctica la metodología de investigación acción educativa. Analizar información en este paso consistió entonces en describir avances en relación con lo esperado a partir del diseño y la implementación realizada.

Resultados

Resultados referidos a la fase de observación

- a. *Sobre la participación de estudiantes en el diseño curricular:* Los estudiantes no participan directamente en el diseño de los microcurrículos, lo que limita la construcción participativa de su propio conocimiento en los escenarios de la práctica pedagógica. Los planes de estudio no necesariamente posibilitan opciones de formación desde la semipresencialidad, lo que ha generado pasividad y poca iniciativa de los estudiantes frente a las asignaturas y el uso fuerte de los recursos virtuales. Resultó notoria la escasa formación de la mayoría de los profesores sobre

- teorías de la educación y la construcción de saber pedagógico, lo que limita su participación efectiva en la puesta en acción del currículo; así, los profesores asumen un conjunto de comportamientos dependientes de la autoridad educativa alejándose de sus posibilidades profesionales (competencia pedagógica) lo que les genera una identidad interna de empleados. Los profesores asumen la formación por competencias como una propuesta más que debe aplicarse para cumplir, pero continúan enfatizando la enseñanza en los contenidos.
- b. *Integración de la teoría con la práctica en los microcurrículos:* Las estrategias utilizadas en el aula limitan el conocimiento del mundo a los textos escritos. Los métodos de enseñanza de los profesores en su mayoría, o no son claros, o simplemente no son acordes a un modelo que demanda la relación dialéctica con los saberes, contextos y actores en relación con el interés crítico y emancipador propuesto por la institución. La docencia se muestra anclada a la enseñanza expositiva dentro de un contexto presencial, y persiste la carencia de espacios de análisis o estudios interdisciplinarios y transdisciplinarios del meso currículo y de los contenidos de las asignaturas en relación con las nuevas tendencias disciplinares, necesidades y campos de acción pedagógica. Hacen falta metodologías que orienten a los profesores en el diseño y gestión del currículo integrador teniendo como base el saber acumulado, su experiencia y las implicaciones del paradigma del pensamiento complejo.
- c. *Caracterización del proceso de enseñanza a partir de los siete ejes del currículo complejo:* al responder cada una de las 30 preguntas del objeto de análisis microcurricular se obtuvo una descripción del microcurrículo en relación con los ejes del pensamiento complejo en el contexto educativo; puntuar las respuestas de uno a diez en relación con el nivel de cumplimiento permitió elaborar una gráfica que representa la manera en la que el microcurrículo se aproxima al esperado desde tal enfoque.



Figura 3. Representación gráfica de la expresión del currículo complejo en las asignaturas de “Seminario de sociohumanidades” y “Competencias comunicativas” (determinado durante la fase de observación). Fuente: Autores.

Resultados referidos a la fase de deconstrucción

a) Niveles de desempeño en CG para estudiantes de semestres iniciales, intermedios y finales, medidos a partir de pruebas objetivas: En la competencia de lectura crítica no se evidenciaron cambios significativos y positivos en los niveles de competencia en la medida en que se avanza en la formación.

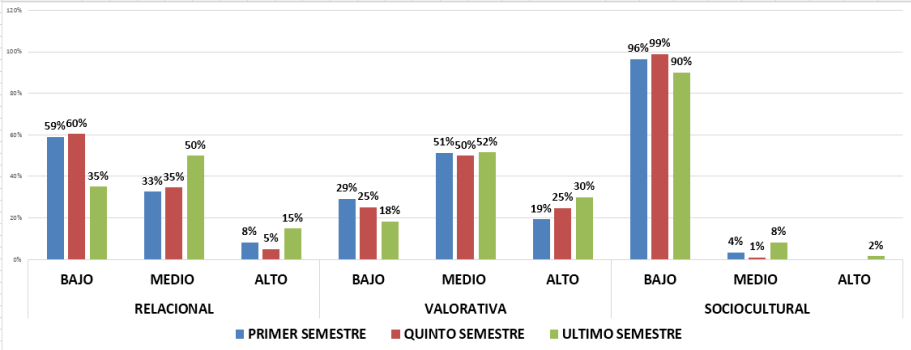


Figura 4. Porcentaje de estudiantes en la dimensión relacional, valorativa y sociocultural de la lectura, medida mediante pruebas objetivas. Fuente: Autores.

Predominan los estudiantes en nivel bajo, lo cual es especialmente notorio en la dimensión sociocultural de la lectura. Los resultados evidencian la dificultad para identificar y valorar críticamente los aspectos sociales y culturales implícitos en textos continuos (como fragmentos de textos literarios) y discontinuos (caricaturas y piezas de humor gráfico), lo mismo que para valorar los puntos de vista e ideologías expresadas por los autores.

Para evaluar las competencias ciudadanas se seleccionaron las dimensiones de conocimiento (de la constitución política de Colombia) y pensamiento sistémico, (capacidad de diversos actores para analizar, interpretar, asumir y resolver una problemática social). Si bien los estudiantes de primer semestre ubican un porcentaje similar (cerca del 50%) en la dimensión de conocimiento, el 70% se ubica en nivel bajo en la competencia de pensamiento sistémico. Los estudiantes de quinto semestre evidencian, igualmente, mayor competencia en conocimientos (66% en nivel medio), pero ubican 51% en nivel bajo para la dimensión de pensamiento sistémico. Similar comportamiento muestran los estudiantes de últimos semestres. En términos generales se evidencia poco impacto de la formación en los niveles de competencia ciudadana y lectura crítica en la medida en que se avanza en los semestres académicos; esto podría guardar relación con el énfasis temático que permea los microcurrículos y la poca iniciativa para formar en consecuencia con los planteamientos del horizonte sociocrítico institucional, lo que implica la aproximación crítica, teórica y valorativa de los hechos sociales en relación con los discursos de las ciencias sociales.

b) Niveles de escritura a partir de la prueba de construcción de respuesta: las subcategorías consideradas para evaluar los textos fueron la presentación y sustentación de la tesis, uso de oraciones y convenciones, uso del lenguaje, estructura del texto y relevancia de la tesis. Fue alto el porcentaje de estudiantes que no presentan con claridad la tesis (65%), un 30% alcanza un nivel medio en este aspecto y sólo un 5% nivel alto. El 98% de los estudiantes no explican la importancia de su tesis, y el 100% no enuncia el propósito que espera al defenderla.

Se destaca el hecho de que el 58% de los estudiantes alcancen nivel medio en la contextualización de la tesis, y 8% nivel alto. El 80% de los estudiantes tiene un bajo nivel en la calidad de los argumentos que presenta para sustentar sus ideas, y el restante 20% exhibe nivel medio. El 85% de los estudiantes que muestran nivel medio en la construcción de oraciones completas y entendibles contrasta con el 45% en nivel bajo y 55% en nivel medio que utilizan de manera asertiva la gramática, puntuación y ortografía para dar coherencia a los enunciados presentados. La falta de adecuada puntuación hace que la lectura sea plana y tediosa, y los reiterados desaciertos ortográficos distraen la atención del lector no habituado a cometerlos. Frente a la cohesión de las ideas, 45% se ubica en nivel medio, 8% en nivel alto y 48% en nivel bajo; la baja cohesión se evidenció en la presentación de frases sueltas que en muchas ocasiones trataron diversos aspectos del problema pero sin relacionarse entre sí en términos de sentido. Fue pobre el uso de conectores. La estructura del texto es uno de los aspectos en los que se evidencia menor nivel de competencia en los estudiantes evaluados; así, el 80% de los evaluados evidenciaron nivel bajo en la utilización del párrafo para presentar argumentos. Podría concluirse que no hay claridad sobre lo que implica la opinión argumentada en términos de una postura bien definida, y que el uso del lenguaje para efectos de presentarla y sostenerla resulta ineficiente.

c) Resultados históricos en pruebas SABER PRO: Se estableció la distancia del promedio de puntajes individuales de los estudiantes de la universidad a la media nacional en términos de la desviación estándar nacional; para ello, se le restó a la media nacional el promedio institucional y se dividió por la desviación estándar en cada periodo. Es clara la tendencia del promedio institucional a alejarse moderada pero progresivamente de la media nacional en los módulos de lectura crítica y competencias ciudadanas. El módulo de comunicación escrita muestra resultados erráticos pero más cercanos a la media. Debe tenerse en cuenta que la consistencia de los promedios sobre la media es un indicador de la calidad de los resultados, lo cual no se evidencia en el histórico de los promedios institucionales.

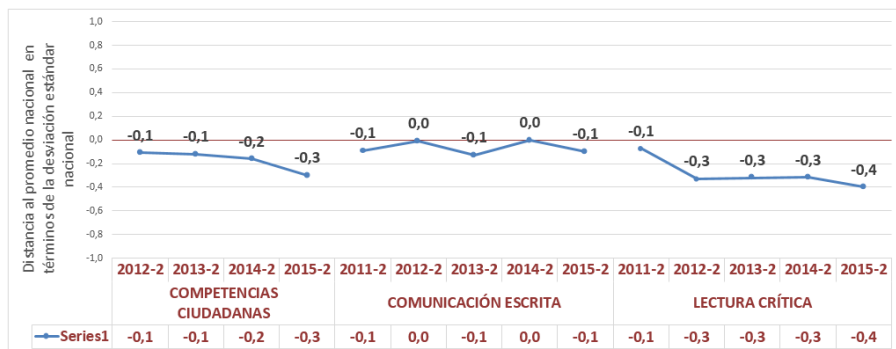


Figura 5. Histórico de los promedios institucionales frente a la media nacional en los módulos de competencias genéricas SABER PRO. Se presenta la distancia a la media nacional en términos de su desviación estándar.

Resultados referidos a la fase de reconstrucción

Como elemento grueso de la propuesta curricular se muestran las implicaciones al diseño curricular derivadas de la fase de observación y deconstrucción. Fuente: Autores.

Tabla 1. Implicaciones al diseño curricular para fortalecer las competencias genéricas derivadas de la fase de observación (descripción del currículo) y deconstrucción (diagnóstico de los niveles de competencia)

1. Fase de observación

1.1 Observación de la cultura institucional en relación con la formación de las competencias genéricas.

- Necesaria participación de los docentes en la elaboración del microcurrículo desde perspectivas problematizadoras.
- Representación de los intereses de los estudiantes en espacios de formación dentro y fuera del aula.
- Formación pedagógica de los docentes frente al enfoque de formación por competencias, la evaluación formativa, el trabajo en equipo (a través de la práctica y el acompañamiento) y la práctica pedagógica crítica.

Tabla 1 (Continuación)**1.1 Observación de la cultura institucional en relación con la formación de las competencias genéricas**

- Favorecer la escritura de experiencias pedagógicas en función de generar saber pedagógico.
- Definir criterios pedagógicos que orienten la selección de los docentes que entran a apoyar la formación de Ciencias sociales y Humanas, y que se espera apoyen con énfasis la formación de las competencias genéricas.
- Abrir espacios institucionales que, articulados a las asignaturas, favorezcan las competencias genéricas.
- Crear mecanismos para la difusión de la producción académica de los estudiantes y profesores en relación con la implementación del diseño curricular que se propone.
- Inclusión de problemas del contexto local, nacional o mundial en los ejercicios de formación en el aula, los cuales, lejos de ser propios de un campo de conocimiento, requieren de todos ellos para su abordaje complejo.
- Favorecer los escenarios de puesta en práctica de los aspectos teóricos desarrollados en los microcurrículos.
- Generar espacios de evaluación del desarrollo de los microcurrículos que impliquen la discusión y participación de colectivos docentes.
- Formación docente en metodologías que, trascendiendo los escenarios expositivos, aproximen a los estudiantes a asumir desde problemas con significado, las competencias que se espera que adquieran.
- Enriquecer los escenarios de asignaturas electivas para que den cuenta de la formación social crítica que se espera de los estudiantes.

Tabla 1 (Continuación)

1.2 Flexibilidad curricular
<ul style="list-style-type: none">• Explicitar las articulaciones, en términos problemáticos y de competencias, entre asignaturas propuestas para formar las competencias genéricas.• Definir problemas vigentes relacionados con la sociedad y la cultura para que actúen como ejes orientadores de los microcurrículos tanto en las asignaturas de formación sociohumanística como en las que son propias de los programas académicos.
1.3 Proceso de enseñanza
<ul style="list-style-type: none">• Pensar procesos de evaluación que den cuenta de la formación de la dimensión crítica en los estudiantes y que los aproximen a la comprensión compleja del aprendizaje. Se debe reconfigurar el discurso evaluativo de los docentes para desligarlo del peso histórico que lo liga a la aprobación y pérdida de asignaturas.• Asegurar la valoración de aspectos actitudinales y procedimentales dentro de las asignaturas, de modo que los aspectos cognitivos no sean lo único que represente valor desde donde pueden percibirlo los estudiantes.• No debería concentrarse la revisión y elaboración de los microcurrículos a escenarios que se asocian con lo contractual. La propuesta microcurricular debería poder ajustarse a lo largo de su implementación para adecuarla a la realidad estudiantil institucional y a la posibilidad de generar sabe pedagógico a través de la misma.• Favorecer el diálogo entre docentes en orden a reflexionar• sobre los modos en los que se están desarrollando los procesos de enseñanza considerando objetivos comunes propuestos.• Desarrollar ejercicios diagnósticos sistemáticos, que independientemente de la percepción del docente, permitan ver la efectividad de las acciones de enseñanza a corto, mediano y largo plazo.

Tabla 1 (Continuación)**1.3 Proceso de enseñanza**

- Crear herramientas para uso en procesos de aula que permitan dar concreción a las formulaciones del microcurrículo y sobre las que se pueda evidenciar el nivel de producción académica y apropiación de las competencias por parte de los estudiantes.
- Generar espacios de discusión institucional que evidencien el trabajo académico de los estudiantes y docentes en el aula como aporte a la formación crítica y ética.
- Favorecer la difusión de la producción escrita de estudiantes y docentes en relación con la apropiación de las competencias genéricas y el horizonte pedagógico sociocrítico.
- Para enseñar el proceso de conocimiento: formación epistemológica en los docentes e inclusión de discusiones al respecto en las áreas de formación.
- Para enseñar el conocimiento pertinente: identificar problemas propios de los campos del conocimiento e integrarlos a procesos de enseñanza en el aula desde perspectivas críticas.
- Enseñanza de la condición humana: incluir el análisis de situaciones sociales desde perspectivas que definen la condición multidimensional humana (ética, estética, política, lúdica, etc.)
- Enseñanza de la identidad terrenal: análisis crítico de elementos que configuran la identidad local.
- Enseñanza del proceso de incertidumbre: formular un microcurrículo flexible que pueda leer situaciones inmediatas que puedan generar escenarios reflexivos - productivos en el aula de clase.
- Enseñanza del proceso de comprensión: enfatizar la formación y evaluación de competencias en la dimensión socioafectiva.
- Enseñanza de la antropeítica: favorecer la comprensión de la dimensión ética en relación con situaciones de interés para los estudiantes y con los problemas propios de los campos de conocimiento en el que se suscriben los programas académicos.

Tabla 1 (Continuación)

1.3 Proceso de enseñanza

- Generar procesos de selección, cualificación y acompañamiento de los tutores y monitores académicos que garanticen la realización de procesos de acompañamiento dialógicos y cooperativos.
- Enlazar procesos de tutoría y monitoria a las acciones de formación que se propongan para favorecer las competencias genéricas.
- Vincular la lectura de medios audiovisuales a la formación en lectura crítica y escritura.
- Generar espacios de lectura crítica sobre textos comerciales e informativos de consumo masivo en orden a generar reflexiones, que desde la argumentación, permitan generar posturas más propias de la academia.

2. fase de deconstrucción

2.1 Diagnóstico de las competencias de lectura crítica

- No habiendo fortalezas evidentes en los niveles de lectura para las dimensiones propiamente críticas (enunciativa, valorativa y sociocultural) conviene fortalecer todas sus dimensiones en un trabajo escalonado. La lectura crítica a partir de las discusiones relevantes y vigentes de la sociedad, articuladas a rutas de trabajo sistemáticas que permitan evidenciar la evolución del aprendizaje.

2.2 Diagnóstico de las competencias de escritura

- Apoyo paralelo (a las actividades de aula) a aspectos estructurales y gramaticales de los procesos de escritura.
- Énfasis de formación en el planteamiento de posturas sobre problemas de interés global, nacional o local, en un esfuerzo por presentar argumentos críticos sobre ellos.
- Apertura de espacios de lectura crítica apoyados en la imagen, como movilizadores del pensamiento y de los ejercicios de escritura.

Tabla 1 (Continuación)

2.2 Diagnóstico de las competencias de escritura
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo sobre la articulación de los procesos argumentativos a las teorías y planteamientos propios de los campos de conocimiento en el que se forman los estudiantes.
2.3 Diagnóstico de las competencias ciudadanas.
<ul style="list-style-type: none"> • Definición de ejes temáticos de trabajo relacionados con la comprensión de los contextos socioculturales locales desde lo que se articulen las dimensiones de la competencia ciudadana. • Articulación de la dimensión ética a la formación de las competencias ciudadanas. • Favorecer la reflexión sobre la sociedad y la cultura a través de la elaboración de textos argumentativos. • Generar escenarios de seminario propiamente dicho a partir de la elaboración de herramientas que faciliten la planeación y el acompañamiento al ejercicio de implementación en el aula de clase.

Fuente: Autores.

La concreción de algunas de las implicaciones para el diseño del currículo (que incluyen la articulación de asignaturas y otros espacios institucionales de formación) se observan en la Tabla 2. Son visibles a la derecha y hacia abajo los ejes que configuran la propuesta curricular. Así, la selección de las asignaturas de incidencia tuvo como criterio el logro de la articulación entre los procesos de lecto-escritura en función de la formación ciudadana crítica, lo mismo que su capacidad de abarcar diversos momentos a lo largo de la formación. La organización problemática de los seminarios en función de discusiones sobre *historia* del pensamiento latinoamericano, *cultura* (con énfasis en cultura de paz) y *tecnociencia*, permitió un aumento de complejidad de las discusiones, lo mismo que la complejización progresiva de los procesos de lectura y escritura necesarios para defender las posturas críticas emanadas de las discusiones en clase. La evaluación de las competencias de escritura se apoyó en rúbricas que evidencian la

progresión en la complejidad de los desempeños en atención a los aspectos sintácticos, gramáticos y pragmáticos. Las competencias de referencia consideraron la incorporación de aquellas evaluadas en las pruebas de estado sin dejar de lado una propuesta de competencias sociocríticas ajustadas al perfil del egresado definido en la misión institucional. Los insumos evaluativos de las asignaturas a lo largo de la formación favorecen la elaboración de informes de valor agregado de la implementación de la estrategia, lo mismo que la realización de ajustes pertinentes.

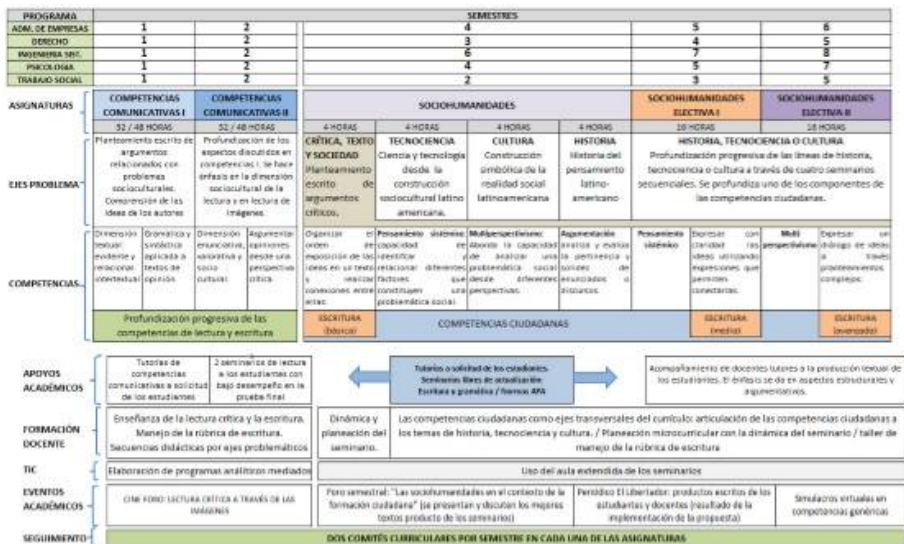


Figura 6. Esquema general del diseño curricular propuesto para el fortalecimiento de las competencias de lectura crítica, escritura y ciudadanía, derivado de los ajustes al tercer ciclo de implementación en el año 2014. Fuente: Autores.

La mejora a los apoyos académicos se ve representada en los ajustes a la organización, fundamentación conceptual y metodológica de los espacios de tutorías y monitorias, lo cual va ligado a la cualificación del personal estudiantil y docente que las desarrolla, esto con el objeto de redimensionarlas como espacios de discusión y argumentación, y no como momentos de resolución de tareas asociados a la aprobación de asignaturas. Como escenarios de formación complementarios y simultáneos a las asignaturas, se destaca el cine foro,

el cual ha resultado de interés para profundizar los talleres de lectura crítica de imágenes que hacen parte de uno de los bloques problemáticos de la asignatura de competencias comunicativas; asimismo, el foro semestral de sociohumanidades (las sociohumanidades en el contexto de la formación ciudadana) permite visibilizar y ahondar fuera de la clase las discusiones desarrolladas durante la asignatura en función de asuntos sociales de interés nacional. Eje fundamental de la propuesta es la formación docente, la cual se promueve desde la reconfiguración y constante revisión del plan de formación profesoral del Departamento de Pedagogía, y que, en consideración de los ejes curricular, pedagógico y didáctico, favorece la incorporación de las competencias genéricas a otras asignaturas y la sistematización de las experiencias de formación en desarrollo. Los espacios de discusión y planeación académica de los docentes (comités curriculares) se reconfiguraron para dar cuenta de aspectos pedagógicos y alejarlos de las visiones instrumentales más relacionadas con aspectos contractuales y normativos asociados al accionar laboral de los profesores; la formación pedagógica ha movilizó con fuerza tales escenarios, en los que se discuten cada vez con mayor precisión los aciertos y aspectos que deben mejorarse en el contexto de implementación del diseño curricular. Aunque no visibles en el esquema, se están incorporando al diseño las asignaturas de *habilidades para la vida universitaria y democracia y ciudadanía*, lo mismo que el desarrollo de experiencias institucionales de sistematización de la práctica pedagógica mediante ejercicios de bitácora profesoral, las cuales aportan a la construcción de saber pedagógico en la institución.

Conclusiones

Como aporte para la institución del trabajo desarrollado se destaca la consolidación de un equipo de trabajo profesoral-administrativo comprometido y que ha acrecentado las acciones propuestas, apropiándolas y mejorándolas en otros contextos formativos e investigativos; asimismo, la dignificación de las asignaturas incorporadas en el diseño, las cuales eran consideradas por los estudiantes

como “clases de relleno”, y que ahora están favoreciendo ejercicios críticos articulados a la lectura y escritura; se evidencia su fortalecimiento como espacios de expresión y comunicación académica en respuesta a situaciones sociales y culturales propias del contexto colombiano y latinoamericano. Es notable la organización de los seminarios de acuerdo a criterios académicos que permiten una comprensión de su propósito de formación, así como la elaboración de herramientas e instrumentos que permiten desarrollarlos y evaluarlos integral y secuencialmente; tal escenario se ha reconfigurado en función de la formación ciudadana y la escritura, haciéndolo un referente institucional de formación en competencias genéricas.

Las principales dificultades para el desarrollo de la investigación fueron de cultura institucional, en cuanto no es clara la importancia y necesidad de fortalecer espacios académicos para tributar a la formación de las competencias genéricas; fue así como el no asumir la responsabilidad de su formación por parte de algunos actores institucionales, dificultó la posibilidad de generar equipos de trabajo o de garantizar la implementación de varias de las actividades propuestas. Del mismo modo, la resistencia al cambio por parte de los docentes y estudiantes implicó realizar enfáticos procesos de diálogo y de trabajo para adecuarlos a la nueva dinámica formativa en el contexto de las asignaturas incorporadas en la propuesta. Se precisa mejorar la selección de los docentes en general, su formación pedagógica y el acompañamiento al proceso de enseñanza; así, las aulas no pueden seguir siendo cajas negras en las que no se sabe lo que ocurre; deben ser escenarios abiertos favorecidos por una cultura que promueva escenarios reales de participación con respeto a la diversidad y la opinión en función de la formación ciudadana crítica; de tales dinámicas deberán abrirse posibilidades de objetivación y movilización del saber pedagógico en el escenario institucional, pero también regional y global.

En términos generales la concreción de la apuesta formativa sociocrítica demanda para la institución cambios más allá del campo de acción de las asignaturas y de las articulaciones entre ellas al interior

de las áreas que las contienen; la cultura de la participación, la concepción de evaluación y los sistemas que la movilizan, los espacios de formación complementaria, la incidencia en discusiones a nivel local y nacional, las líneas de acción de los semilleros de investigación, los problemas enunciados como intereses de formación en los microcurrículos, las relaciones entre profesores y estudiantes, los intereses formativos de los eventos promovidos por los programas y por la institución en general, y la misma organización de los espacios físicos, precisan miradas que enuncien el horizonte crítico que se explicita en los documentos oficiales, pero que no se visibilizaría con claridad en ausencia de estos. La lectura crítica, vista como lectura profunda, comprensiva y problematizadora de la realidad social es una competencia definitoria en el ejercicio ciudadano, y la escritura evidencia la concreción de las reflexiones que suscita; una apuesta de formación en ese sentido implica un trabajo fuertemente promovido desde la formación y acción profesoral, lo mismo que la dedicación de recursos para la investigación pedagógica. Debe trabajarse en la creación de espacios de integración de saberes que aporten a la criticidad esperada en los estudiantes, puesto que la parcelación del conocimiento en campos de interés profesional resulta desfavorable para la formación de la ciudadanía crítica. La propuesta en desarrollo derivada desde este trabajo se constituye como un espacio inicial que ha abierto el interés por la formación de tales competencias, aunque no se desconoce que dicho interés está ligado además a la necesidad de la institución de responder a las nuevas lógicas de evaluación del desempeño académico emanadas del Ministerio de Educación Nacional y que se suman a los recientes discursos sobre la calidad.

Referencias

- Agray, N. (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. *Signo y Pensamiento*, XXIX () 420-427.
- Andrade, M. (2007). La lectura en los universitarios. Un caso específico: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. *Revista Tabula Rasa*, (7), 231-249.
- Benavides, D. y Sierra, G. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - REICE*, 11(3), 79-109.
- Beneitone, P.; Esquetini, C.; González, J., Marty, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Bilbao, España: RGM.
- Cadena, J. L. (2007). Geografía política: tensión en las fronteras de Colombia como efecto de su conflicto interno. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*. (Versión online) Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92720202>
- Charria, V.; Sarsosa, K. y Ortiz, F. (2012). Propiedades psicométricas de un instrumento de las competencias genéricas del egresado de una universidad privada de Cali, Colombia. *Revista Perspectivas en Psicología*, ene-jun, 8(1), 101-112.
- Clerici, C., Monteverde, A. C. y Fernández, A. (2015). Lectura, escritura y rendimiento académico en ingresantes universitarios. *Ciencia, docencia y tecnología*. (50), 35-70.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2006). Plan Decenal de Educación 2006-2016. Bogotá: Autor.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2015). Estadísticas deserción y graduación 2015. (Documento online). Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-357549_recurso_3.pdf
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana / UNESCO.

- E. Baños y Pérez, J. (2005). Cómo fomentar competencias transversales en los estudios de ciencias de la salud. *Revista Educación Médica*, 8(4), 216-225.
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria – REDU*. 1(8), 11-33.
- Grupo de Investigación “Bitácola” de la Universidad de Girona. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*. 341, 301-336.
- Guevara, Y. y García, J. (2013). La comprensión lectora como competencia genérica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(2), 319-339.
- La educación encierra un tesoro. (1996). UNESCO.
- Medina, A., Sánchez, C. y Pérez N. (2012). Evaluación de las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes. *Revista Innovación Educativa*, 12(58), 133-150.
- Mora, R. (2012). *Prácticas curriculares, cultura y procesos de formación* (2ª ed). Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- OCDE (Organización para la cooperación y el desarrollo económicos) - El Banco Mundial. (2012). *Evaluación de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en Colombia*. sl: Autor.
- Pasek, E. (2006). Reflexiones sobre la docencia: una práctica plena de intereses subyacentes. *Educere*, 10() 107-114.
- Pérez, J., García, J. y Almudena, A. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias genéricas en los títulos de grado. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 175-196
- Romo, A., De la Torre, L., Álzate, M., Gallego, M., Ramírez, M. y Gómez, M. (2010). *Tutorías para la formación integral en la Educación Superior*. Medellín, Colombia: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Revista Lenguaje*, 42 (1), 97-122
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

- Uribe, O.L. y Carrillo, S. (2014). Relación entre la lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. *Entramado*, 2(10), 272-285.
- Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Revista Bordón*, 63 (1), 147-170.
- Villalustre, L. y Del Moral, M. (2011). Competencias genéricas desarrolladas por los estudiantes con las actividades de ruralnet. *Revista A*.

Hermeneútica del enfoque de formación por competencias en la configuración de la práctica pedagógica universitaria

*Gisela Alexandra Leal Leal¹,
Ricardo Alexis Torrado Vargas²*

Resumen

El objetivo de la investigación fue determinar las implicaciones aportadas a la configuración de la práctica pedagógica de los profesores de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, desde el enfoque de formación por competencias. El estudio se realizó en el año 2013, y metodológicamente responde al enfoque cualitativo con diseño hermenéutico. Los resultados describen comparativamente el enfoque de formación por competencias asumido por la universidad y la

-
- 1 Licenciada en Biología y Química y Magíster en Práctica Pedagógica. Profesora adscrita al grupo de investigación en desarrollo humano, tejido social e innovaciones tecnológicas (GIDTI) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, en Cúcuta, Colombia. Correo electrónico: gisseh@hotmail.com /
 - 2 Licenciado en Biología y Química y Magíster en Educación. Profesor adscrito al Departamento de Pedagogía de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Correo electrónico: r.torrado01@unisimonbolivar.edu.co; ricardoalexistorrado@gmail.com

práctica pedagógica de los profesores, identificando elementos diferenciadores. La discusión aporta implicaciones pedagógicas como la necesidad de rescatar la identidad del docente, fortalecer la relación del docente con la institución, reconocer al estudiante como ser multidimensional, analizar críticamente los impactos del enfoque de formación por competencias incorporado al currículo, la necesaria reflexión sobre las didácticas y la evaluación, y la importancia de la investigación como posibilidad de reconfiguración de la práctica pedagógica. Se pretende contribuir a la reflexión y discusión sobre el ejercicio profesoral en la región, posibilitando asumir su práctica desde nuevas formas de relación con el saber pedagógico.

Palabras clave: Hermenéutica, formación por competencias, práctica pedagógica.

Hermeneutics of Competency Training Approach, in Configuration of University Pedagogical Practice

Abstract

The objective of research was to determine implications to configuration of pedagogical practice of University Simon Bolívar's teachers from competency training approach. The study was performed in 2013, and methodologically adopted a qualitative approach with a hermeneutics design. Results comparatively describe approaching of competence training assumed by University with pedagogical practice of teachers, identifying differentiating elements. Discussion reveals that pedagogical implications such as need to rescue identity of teacher, strengthen teacher's relationship with the institution, recognize student as a multidimensional being, analyze impacts of

competency training approach incorporated to the curriculum, reflect about didactics and evaluation, and consider the importance of research as a possibility to reconfigure pedagogical practice. It is intended to reflect and discuss about teaching profession in the region, making it possible to assume this practice from new forms of relationship with pedagogical knowledge.

Keywords: Hermeneutics, competence training, pedagogical practice.

Introducción

En el informe elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos se expone que el sistema de educación superior en Colombia enfrenta retos en materia de calidad debido a su rápida expansión, la continua necesidad de aumentar la cobertura, la creciente diversidad de programas e instituciones, la mayor competitividad debido al progreso de la globalización y la necesidad de atender a estudiantes con diversos niveles de competencia (OCDE, 2013). Esto ha generado condiciones para que las universidades mejoren sus procesos internos en miras al fortalecimiento de una cultura de la calidad de la formación. En consecuencia, dentro de los objetivos clave del programa de reforma de la Educación Superior en Colombia, (establecidos en el Plan Nacional de Desarrollo) se exige la existencia de programas académicos basados en un enfoque de formación por competencias que respondan a las necesidades del medio y la obligación de asegurar la calidad profesoral para hacer efectiva esta formación.

En el contexto internacional, Traver y Moliner (2002) explican que los estilos de enseñanza de los profesores se fundan en su pensamiento, creencias y marcos teóricos de referencia cuando intervienen o valoran sus prácticas educativas. Asimismo, Ruíz y Tamayo (2005) relacionan estudios a nivel nacional que demuestran cómo los estudiantes no aprenden realmente el conocimiento que se les enseña, hecho atribuido al énfasis que cada profesor le da a los modelos pedagógicos utilizados en la práctica, al dominio del saber y a su fun-

ción social en el proceso de enseñanza. Por su parte, las investigaciones de Salazar y Chiang (2007) y Gaitán et al. (2005), evidencian la necesaria transformación y configuración de la práctica pedagógica cuando se asumen los retos del enfoque de formación por competencias. Queda clara la confluencia de múltiples factores en la configuración del pensar y actuar del docente cuando se trata de referir la naturaleza de su práctica pedagógica desde el enfoque de formación por competencias.

La presente investigación parte de que la calidad institucional depende en buena medida de los profesores que hacen posible la objetivación del currículo en el aula, por lo que conviene reflexionar sobre el modo en que el enfoque de formación por competencias permite definir una práctica pedagógica diferenciadora y propiciadora de ambientes de aprendizaje acordes al mundo complejo y diverso, favoreciendo sucesivamente su reconstrucción. El estudio contribuye a determinar implicaciones que aporten a la reconfiguración de la práctica pedagógica del profesor universitario.

Fundamentación teórica y metodológica

Aspectos teóricos. Se parte de la noción de *competencia*, refiriendo su acepción más generalizada como la de saber hacer en contexto o saber en acción. En una perspectiva más amplia Tobón (2008) las define como procesos complejos que implican idoneidad en un saber ser, hacer, conocer y convivir en contextos complejos; lo que implica resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento; esto sin dejar de lado la metacognición, la ética, el compromiso social, la construcción de tejido social, el desarrollo personal y social y el respeto al medio ambiente. Se identifican entonces, respecto a la formación por competencias, cinco elementos básicos: idoneidad, contexto, actuación, resolución de problemas desde la complejidad e integralidad en el desempeño, todo con un eje transversal que es el ejercicio ético. En este sentido, y en el contexto de esta investigación, la noción de competencia no se define en función del logro de individuos

eficientes respecto a las exigencias del mercado global, ni tampoco a un movimiento que enfoca la educación como un adiestramiento para lograr eficiencia en términos de indicadores de calidad. La formación por competencias es un enfoque que plantea la oportunidad de reestructurar los sistemas educativos por dentro, superando la instrucción ocupada en contenidos para crear consciencia de la condición de sujetos históricos, lo mismo que responsabilidad frente al ejercicio ciudadano participativo en el escenario complejo de la sociedad y la cultura.

La noción de competencia así expuesta entra a conjugarse con el horizonte pedagógico sociocrítico, pues este concibe a la educación indisolublemente vinculada a la cultura y a los procesos de aprendizaje en doble vía de sus actores; por lo que su esencia se da en la relación dialógica entre estudiante y profesor, lo que permite la comunicación del conocimiento en condiciones de igualdad. El horizonte fundamenta la educación, la formación y la práctica pedagógica desde teorías educativas y sociales que tienen como esencia la transformación del ser humano para la emancipación (Universidad Simón Bolívar, 2008) por lo que referentes teóricos y filosóficos se pueden rastrear en la teoría crítica de la escuela de Frankfurt y los aportes de la pedagogía del oprimido de Paulo Freire.

En cuanto a la noción de *práctica pedagógica*, esta se concibe como el espacio que “ nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Pero que también comprende las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones” (Zuluaga, 1999, p.46). Como categoría metodológica articula una institución, un sujeto soporte de esa práctica, y un saber: el saber pedagógico. Según la autora, la práctica pedagógica designa los modelos pedagógicos teóricos y prácticos utilizados en la enseñanza, los diversos conceptos que son aplicados a la pedagogía pero que devienen de otros campos de conocimiento, los discursos institucionales donde se realizan las prácticas, las características sociales de estas en las instituciones educativas y que asignan unas funciones a

los sujetos de esa práctica, lo mismo que las prácticas de enseñanza en diversos espacios sociales mediante los elementos del saber pedagógico. Este reconocimiento de los alcances de la práctica pedagógica y del saber pedagógico posibilitó comprender sus relaciones en el contexto del horizonte pedagógico sociocrítico propuesto por la Universidad Simón Bolívar.

Aspectos metodológicos. La investigación responde a un diseño cualitativo de tipo hermenéutico, y el análisis de la información se realizó desde el paradigma interpretativo comprensivo, que de acuerdo con Cárcamo (2005) “supone un rescate de los elementos del sujeto por sobre aquellos hechos externos a él. En este sentido, debe destacarse que dicho análisis toma eje fundamental el proceso de interpretación” (p.0). La naturaleza de los datos es cualitativa y basada en narraciones derivadas de la aplicación de encuestas y en documentos institucionales. La técnica utilizada para el desarrollo de la investigación fue el análisis de contenido, que según la postura teórica de González y Cano (2010) permite identificar, codificar y categorizar los ejes de significado implícitos en los datos, lo que trasciende lo manifiesto para permitir el acceso al significado o contenido latente. El análisis de contenido se aborda de manera sistemática con la construcción de categorías, lo cual posibilita pensar y organizar los datos para convertirlos en estructuras temáticas significativas. De esta manera, el planteamiento central para el análisis es que la teoría surge de la interacción interpretativa frente a los datos.

Población participante. Los profesores encuestados correspondieron a los programas académicos de Administración de empresas (5), Derecho (13), Ingeniería de Sistemas (4), Psicología (8) y Trabajo social (5); también al Departamento de Ciencias Sociales y Humanas (11). Estos se eligieron mediante muestreo teórico, lo que significa que fueron aquellos que en forma suficiente contribuirían al desarrollo de la teoría para lo cual se realizó la investigación (Osses y Sánchez, 2006). Se tuvieron en cuenta dos criterios de selección: 1) Cumplir con un tiempo de permanencia en la institución igual o superior a tres años, teniendo en cuenta que la continuidad es necesaria para

asegurar la apropiación de determinados discursos institucionales; y 2) Obtener una representación de todos los programas académicos y dependencias, esto en función de identificar aspectos diferenciadores en las respuestas dependiendo del campo de formación en el que los profesores se suscribieron. La selección de acuerdo a los criterios dio como resultado una muestra significativa de 46 profesores, lo cual favoreció un encuentro de posturas en relación a la práctica pedagógica, dadas las diferentes formaciones disciplinares y experiencia profesional.

Etapas de la investigación. I) Identificación de las categorías de análisis: se identificaron tres categorías que permitieron elaborar y seleccionar preguntas para el diseño del instrumento. Estas categorías se asumen desde la noción metodológica de práctica pedagógica de Zuluaga (1999): **a)** la Institución (condiciones de poder), **b)** un sujeto de saber (el docente) y **c)** un saber (el saber pedagógico). **II) Diseño y aplicación de instrumentos:** se elaboró una encuesta con preguntas abiertas que se aplicó a través de un espacio virtual de reflexión institucional al que se llamó bitácora del profesor; este se dividió en tres momentos de participación a lo largo de tres meses, en cada uno de los cuales se aplicaron las preguntas correspondientes a una sola de las categorías. Esta dinámica permitió obtener de manera literal la narrativa de los participantes como objetivación de su práctica, aportando a la investigación claridad, veracidad y confiabilidad, evitando a la vez el cansancio que pudo derivarse de la aplicación de la totalidad del instrumento en un solo momento (Tabla 1).

III) Organización y procesamiento de los datos (codificación): se condensaron las narrativas de los docentes en unidades de análisis. El proceso consistió en extraer los ejes de significado más sobresalientes de los datos, identificando palabras, frases o párrafos con un significado sobresaliente en relación a los objetivos de la investigación, para luego codificarlos y realizar agrupaciones entre significados emergentes. Por último, se establecieron relaciones entre los códigos y sus unidades de análisis en busca de la generación de conceptos (Gil y Cano, 2010). Se aclara que una sola respuesta pudo llegar a contener

Tabla 1. Preguntas aplicadas a los profesores mediante la encuesta virtual (bitácora del profesor) y su relación con las categorías teóricas asociadas a la práctica pedagógica

Categorías (Zuluaga, 1999)	Preguntas orientadoras
<p>Relación docente - institución</p> <p>Refiere a las organizaciones civiles o estatales dedicadas a la producción, difusión o enseñanza de los saberes, que hacen parte del engranaje que toda sociedad crea para la producción, adecuación y control del discurso</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué dificultades pedagógicas identifica en el programa académico en el que suscribe su práctica? 2. ¿Qué fortalezas pedagógicas identifica en el programa académico en el que suscribe su práctica? 3. Frente al proceso formativo, ¿Qué tipo de profesional se debe formar en el programa académico en el que suscribe su práctica? 4. ¿Cómo considera que su asignatura aporta a la construcción del perfil del profesional propuesto por la Universidad Simón Bolívar?
<p>Saber pedagógico</p> <p>Diferentes discursos a propósito de la enseñanza y que reúne los temas referentes a educación, instrucción, pedagogía y enseñanza; conformando un dominio de saber institucionalizado que configura la práctica de la enseñanza.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. ¿De qué manera concibe usted la formación? 6. ¿Cuál es su propuesta didáctica para abordar la asignatura? 7. ¿Qué elementos tiene en cuenta a la hora de evaluar? ¿Por qué?
<p>Sujeto de saber</p> <p>Refiere a los sujetos que enseñan en instituciones educativas (profesores), estos ponen en práctica los enunciados de un saber en una sociedad determinada.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 8. ¿Qué tipo de maestro necesita la Universidad Simón Bolívar para aportar al perfil profesional que propone? 9. Teniendo en cuenta el horizonte pedagógico sociocrítico Institucional ¿Qué propone desde su experiencia y referentes teóricos para fortalecer las prácticas pedagógicas en su asignatura?

Fuente: Autores.

varias unidades de análisis categorizables, por lo que fue necesario repetir el proceso para obtener el nivel de saturación necesario. **IV) Reagrupación de los datos:** las unidades de análisis se reagruparon en estructuras sintéticas denominadas *categorías inductivas*, las cuales compartieron un mismo significado, esto posibilitó la posterior organización en estructuras temáticas con mayor nivel de abstracción o *categorías deductivas* que perfilaron los ejes centrales de la discusión. La Tabla 2 muestra un ejemplo del procedimiento descrito.

Además de la encuesta, la elaboración de fichas bibliográficas permitió la codificación de los datos obtenidos de los textos institucionales de referencia: el proyecto educativo institucional (PEI) y los proyectos educativos de programa (PED) (Tabla 3).

V) Exposición de los datos: se identificaron relaciones entre los diferentes elementos que conforman las categorías inductivas y deductivas. Este paso permitió la reducción e interrelación de los datos facilitando el trabajo comparativo para descubrir nuevas relaciones en función de la interpretación (González y Cano, 2010). Para la exposición de los datos se utilizaron tablas comparativas, mientras que la triangulación consistió en el relacionamiento discursivo de las categorías derivadas de la aplicación de los instrumentos considerando su frecuencia (N).

Ejemplo esquemático del proceso de triangulación a partir del relacionamiento de categorías derivadas de las respuestas a la encuesta y del análisis documental (para la categoría “relación docente-institución”).

VI) Redacción de reflexiones analíticas: se realizó de forma paralela a la codificación y exposición de los datos, justificándola y dándole continuidad con la verificación (interpretación de los resultados). En este paso se analizaron y relacionaron los aportes de cada categoría con las conceptualizaciones derivadas del referente teórico.

Tabla 2. Ejemplo del proceso de codificación para la categoría de “contexto institucional” de un docente del programa académico de Psicología

Pregunta: ¿Qué tipo de profesional se debe formar en el programa académico en el que suscribe su práctica pedagógica?			
Respuestas		Código / unidad de análisis	Categorías inductivas
El psicólogo de la universidad Simón Bolívar, formado desde la perspectiva del desarrollo humano, será un profesional en permanente construcción, capaz de autorregularse y auto determinarse con un comportamiento ético y compromiso social, poseedor de una cultura académica disciplinar y profesional, donde se les proporciona condiciones para que desarrollen condiciones básicas profesionales de investigación y para la promoción, prevención, e intervención de la salud mental, en donde considere los factores psicobiológicos y socioculturales en las áreas educativa, organizacional, social, jurídica y clínica.	133	Capacidad de autoaprendizaje	Auto aprendizaje
	134	Capaz de autorregularse	Auto regulación
	135	Capaz de autodeterminarse	Auto determinación
	136	Comportamiento ético	Ético
	137	Compromiso social	Compromiso social
	138	Poseedor de una cultura académica disciplinar	Fundamentación teórica disciplinar
	139	Condiciones básicas profesionales de investigación	Investigador

Fuente: Autores.

Tabla 3. Ejemplo del proceso de categorización de documentos institucionales a partir de fichas bibliográficas

Autor: Universidad Simón Bolívar	El enfoque de formación por competencias en el horizonte pedagógico sociocrítico
Edición: Versión 1.	Ciudad / año: Barranquilla, 2011
Unidad de análisis: enfoque de formación por competencias.	
Descripción	Segmento / Categoría
<p>El desarrollo de competencias en el marco del horizonte pedagógico socio – crítico se enfoca hacia el fomento de la cultura ético – crítica con el propósito de: transformar las relaciones que estudiantes y docentes entablan con el conocimiento; y transformar la estructura mental de los actores educativos.</p> <p>La propuesta de competencias incluye la apuesta por el desarrollo de las capacidades y habilidades necesarias para pensar y para el desempeño en contexto, para crear consciencia de la condición de sujetos históricos y, por tanto, ligados a lo que han sido los rasgos identitarios de nuestra sociedad. Al tiempo, sujetos conscientes del rol que les corresponde como ciudadanos participativos en el escenario público de la comunidad en la cual nos encontremos.</p>	<p>Propósito: fomento de la cultura ético-crítica, para transformar relaciones con el conocimiento y la estructura mental de los actores educativos</p> <p>Apuesta por el desarrollo de capacidades y habilidades para desempeñarse en el contexto</p>

Fuente: Autores.

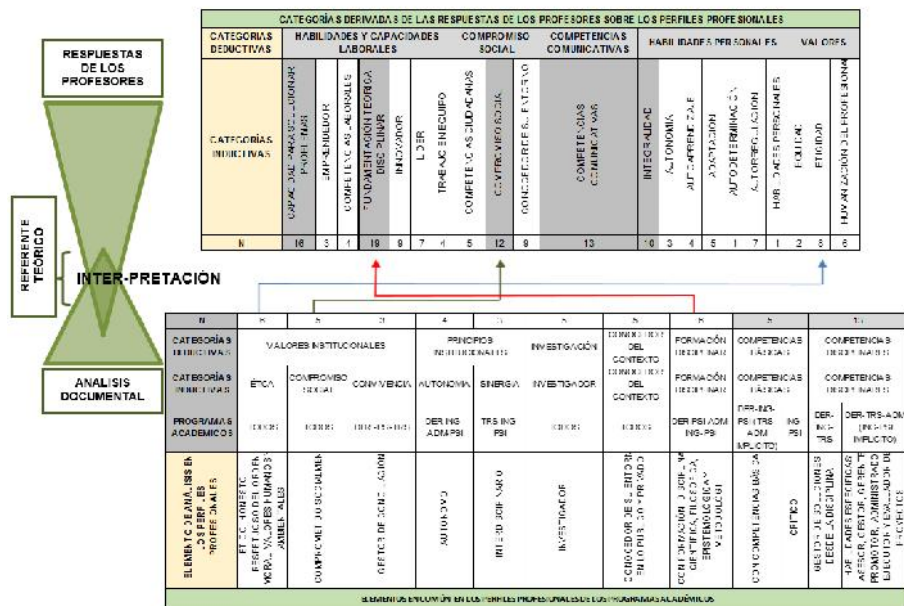


Figura 1. Ejemplo esquemático del proceso de triangulación a partir del relacionamiento de categorías. Fuente: Autores.

Resultados

Los resultados describen hallazgos generales en cuanto a la implementación del enfoque de formación por competencias en la universidad Simón Bolívar, dando cuenta de los elementos diferenciadores de la práctica pedagógica en función del mismo; posteriormente se presentan las implicaciones pedagógicas que se les derivan, las cuales identifican campos de reflexión para la reconfiguración de la práctica pedagógica.

Generalidades de la implementación del enfoque de formación por competencias

– *Enfoque de formación por competencias en la universidad Simón Bolívar.* La Universidad entiende la formación por competencias como las acciones educativas para el desarrollo del pensamiento sociocrítico y complejo en el escenario de la interacción multidireccional entre

profesor, estudiante, comunidad académica y sociedad. Su meta de formación se direcciona al fomento de la cultura ético-crítica, para transformar las relaciones con el conocimiento y la estructura mental de los actores educativos a favor de permitirles desenvolverse en el contexto problemático. Esta meta de formación es congruente con la del enfoque socioformativo complejo (ESC) el cual propone “Formar competencias que le posibiliten a cada persona autorrealizarse y contribuir, a la vez, a la convivencia social y al desarrollo económico, en contacto con los procesos históricos, culturales y políticos” (Tobón, 2004, p.8). Sin embargo, los planes de estudio de la universidad objetivo se estructuran en asignaturas compartimentadas suscritas en regiones, campos y áreas de formación, lo cual no es diferenciador respecto a los enfoques formativos tradicionales. El ESC demanda nodos problematizadores y proyectos formativos en los que se entretaja el saber popular con los conocimientos de las diferentes disciplinas generando un diálogo de saberes que, trascendiendo tales territorios disciplinares, aporte a la mirada compleja de la realidad.

– *En cuanto a los procesos evaluativos*, el horizonte pedagógico sociocrítico institucional plantea la valoración de los desempeños que se califican según criterios de calidad, teniendo en cuenta los saberes (ser, saber y saber hacer), el manejo de la teoría y la práctica. Lo anterior evidencia que la universidad asume una noción de competencia específica congruente con el enfoque socioformativo complejo ESC, así como una propuesta formativa desde el enfoque de competencias conducente a impactar la formación desde el currículo.

En contraste con los aspectos documentales, la indagación sobre los aspectos evaluados por los profesores permitió identificar cinco dimensiones emergentes: cognitiva, social, comunicativa, ética y laboral. Por su parte, Tobón (2004) expone que si el desarrollo humano consiste en un conjunto de características biopsicosociales, estas deben comprenderse a partir de las dimensiones que lo configuran, a saber, la cognitiva, corporal, social, comunicativa, ética, lúdica, laboral y espiritual. A partir de lo anterior se determinó que las dimensiones que los profesores enuncian evaluar con mayor fre-

cuencia, son la cognitiva y la social, en las cuales se identifican de manera sobresaliente la evaluación de los conocimientos adquiridos, la capacidad de resolver problemas, la participación, las actitudes hacia el trabajo en clase y el compromiso con el desarrollo de la asignatura. Con menor frecuencia los profesores enuncian evaluar la dimensión ética y la dimensión laboral, siendo la asistencia a clases y el manejo del tiempo las unidades de análisis sobresalientes en estas categorías. Los profesores perciben como un elemento indispensable en la evaluación de los aprendizajes, la capacidad argumentativa, analítica e interpretativa y elementos de la dimensión comunicativa, aspectos que pueden suscribirse en las competencias cognitivas básicas.

– *Diferencias entre el enfoque de formación por competencias y la práctica pedagógica de los profesores.* La relación de los profesores con la institución se suscribe principalmente a los espacios académicos del aula de clases, lo cual les genera una visión reduccionista y un desapego por otras dinámicas académicas que impliquen su participación. Esto resulta problemático si se parte de que la participación posibilita en la comunidad educativa construir intereses comunes y trabajar cooperativamente en torno a la misión y visión institucional mediante procesos organizados que propendan en todo momento a la igualdad, la democracia y la autonomía. La participación de los profesores de la universidad parece estar suscrita a aquellos espacios contractualmente definidos, tales como la asistencia a procesos de inducción, cualificaciones dentro del plan de formación profesoral, celebraciones institucionales, reuniones administrativas relacionadas con procesos de registro o acreditación de los programas, los actos culturales y las bienvenidas a clases. Se precisa una conexión participativa mediada por los procesos de investigación y extensión con relación a los procesos de enseñanza.

– *Disonancia entre la práctica pedagógica y los perfiles profesionales de los estudiantes.* Los profesores asumen como rasgos característicos de mayor importancia la formación de un profesional con sólidas bases teóricas y metodológicas disciplinares en función de solucionar problemas del entorno laboral; sin embargo, se descuidan

aspectos como la formación en principios institucionales, valores, investigación y conocimiento del contexto. De esta manera, se apunta al eje de competencia laboral empresarial para formar personas eficaces, pero se descuidan los ejes de integración sociocultural y de autorrealización propios del enfoque de formación por competencias desde el horizonte sociocrítico. Se evidencia entonces, una desarticulación entre lo que la institución desea formar y lo que el profesor concibe como prioritario en su práctica.

– *No se identifica claramente* la relación entre formación y ciudadanía, formación y deberes, y formación con transformación del medio sociocultural, tal como lo plantea el horizonte institucional. Aunque los profesores son conscientes de la importancia de estos factores en la formación de sus estudiantes, desde los principios emancipadores de un ser crítico y propositivo, las estrategias utilizadas en el aula se suscriben principalmente a los libros de texto. Los métodos de enseñanza o no son claros, o simplemente no son acordes a un modelo que demanda la relación dialéctica con los saberes, contextos y actores. Para estos efectos se expone que el principal método de enseñanza utilizado por los profesores fue la realización y análisis de textos escritos.

– *En cuanto al saber pedagógico*, se evidencia claramente un *su-jeto docente* que reconoce con fuerza la importancia de los saberes disciplinares pero que no enuncia la necesidad de los conocimientos pedagógicos y la utilización de un método definido de enseñanza. La concreción del enfoque de formación por competencias hace imprescindible la utilización de estrategias didácticas que promuevan la formación del espíritu emprendedor y la exploración e intervención del entorno; mientras que el horizonte pedagógico sociocrítico plantea la necesidad de generar estrategias de enseñanza que fomenten la identificación y solución de problemas, el manejo de los conflictos y el trabajo en equipo. Estos aspectos no son desarrollados claramente en el discurso de los profesores a través del instrumento de reflexión mediante el cual se recogió la información en esta investigación (bitácora del profesor).

– Existe un desconocimiento del sujeto que aprende por parte del profesor, por lo que sus procesos de enseñanza se limitan a las dimensiones cognitiva, social, laboral y comunicativa, dejando de lado el fortalecimiento de las dimensiones corporal, lúdica, espiritual y ética. Tal debilidad ubica a la práctica pedagógica en el enfoque formativo tradicional, el cual considera como importantes aquellas categorías objetivables y relativamente fáciles de medir a través de la evaluación convencional (pruebas de lápiz y papel). Al contrario, y desde un enfoque socioformativo complejo, el ser humano se concibe desde una multiplicidad de dimensiones interdependientes con un modo de pensar complejo y cuya realización está dada desde el hacer dialógico con el otro. Esta mirada integradora demanda a la vez formas de pensar y movilizar la evaluación más allá de los ejercicios de verificación de las dimensiones cognitivas de las competencias. El afán en tales aspectos cognitivos puede estar permeado por las lógicas evaluativas de las pruebas de estado, a las cuales los docentes se suscriben por la demanda institucional de responder a las pruebas masivas estandarizadas nacionales.

– La enseñanza se manifiesta principalmente en dinámicas magistrales o expositivas dentro de un contexto presencial y con escasa articulación con el enfoque de formación por competencias. Los planes de estudio de los programas académicos continúan bajo una estructura rígida basada en asignaturas compartimentadas. Aunque los profesores utilizan para planear sus clases un instrumento que permite la identificación y operacionalización de competencias, estos apartados no están adecuadamente desarrollados, como si lo están los temas a tratar y los tiempos que se les asignan. Se requieren metodologías que orienten el diseño del currículo por competencias teniendo como base el saber acumulado, la experiencia profesional, los problemas del contexto y los supuestos del pensamiento complejo.

– Aunque los profesores consideraron la formación en investigación como un aspecto fundamental de su perfil de formadores, su producción intelectual derivada de actividades de investigación es muy baja; así, en el análisis de los resultados no se encontraron có-

digos asociados a la categoría de *producción intelectual*. La reflexión del profesor sobre su práctica y su objetivación en productos de conocimiento le permitiría nuevas relaciones con el saber, el estudiante y la institución.

– Se evidencia insuficiente reflexión conceptual sobre la propuesta del diseño curricular por competencias por parte de los directivos y de los profesores encargados de la planeación de los microcurrículos, de modo que no es clara la manera en que las estrategias de enseñanza dan cuenta de este enfoque, el cual se asume como una propuesta más que “debe” aplicarse para cumplir el requisito de la planeación, la cual sin embargo presenta un fuerte énfasis temático.

Implicaciones pedagógicas en relación con la concreción del horizonte pedagógico sociocrítico y el enfoque de formación por competencias

– *Rescatar la identidad del profesor como soporte del saber pedagógico*: Los procesos de selección y vinculación de quienes aspiran al ejercicio profesoral deben exigir, además de la acreditación en competencias profesionales, postgrados en el área específica y experiencia profesional, un proceso de formación pedagógica posgradual que favorezca el acercamiento al saber pedagógico. Esta formación no debe medirse en términos de horas y créditos cursados, sino que debe valorarse mediante ejercicios de producción discursiva del profesor en relación con los escenarios de formación a los que aspira. La institución debe favorecer los apoyos a la formación en este sentido y generar los espacios de reflexión de las prácticas pedagógicas que favorezcan el mejoramiento continuo; debe considerarse en todo caso que “El desconcierto, la falta de formación para afrontar nuevos retos y el intento de mantener las rutinas, lleva a muchos profesores a hacer mal su trabajo, enfrentándose a una crítica generalizada, que considera a los docentes como los responsables universales de todos los fallos del sistema de enseñanza” (Vaillant, 2010, p.9), la universidad debe entonces priorizar la formación y reflexión para permitir la recuperación del perfil del profesor como académico que se piensa la formación.

Las anteriores consideraciones son consecuentes con lo propuesto en el Informe McKinsey (2007), en donde queda claro que el éxito de los mejores sistemas educativos depende de la formación del profesorado en términos de motivación y aprendizaje permanente, sugiriendo también que las herramientas de intervención para el alcance de tales logros consisten en el acompañamiento al desarrollo de prácticas pedagógicas particularmente significativas por parte de profesores expertos, la alta inversión en la formación de los profesionales que ingresan al magisterio y el tiempo dedicado al trabajo hetero-referenciado en equipo (para planear, implementar, evaluar y emprender mejoras). Es así, que en la universidad se debe ofrecer, en el marco de sus planes integrales de desarrollo, propuestas de formación del profesorado con una fuerte orientación a la excelencia, la consolidación de la comunidad académica y la participación en las metas establecidas en los planes y programas académicos. Estos planes deben tener en cuenta el fortalecimiento de tres tipos de saberes para garantizar la formación en competencias al estudiantado, tal como lo propone Zambrano (2006): disciplinar, pedagógico y académico. En este sentido, se deben aportar las herramientas que fortalezcan no solamente el saber pedagógico, sino también la capacidad del maestro de objetivar y sistematizar lo que hace.

– *Fortalecer la relación del profesor con la institución mediante espacios para el diálogo y la retroalimentación.* Debe vincularse al profesor en actividades de retroalimentación y trabajo en equipo con sus colegas y directivos de programa, teniendo en cuenta que el diálogo es un eje central del pensamiento complejo desde el enfoque de formación por competencias. Se pretende entonces, hacer evidente la participación en los procesos de autoevaluación institucional que no solamente dan cuenta de un ejercicio de evaluación de actores, sino también de la evaluación de los currículos y de la institución en general. Tales situaciones se podrían presentar de manera pertinente en los procesos de inducción docente y planeación microcurricular, pues allí el profesor puede identificarse con un colectivo humano y puede aprender del otro y de sus propios aciertos y errores, reco-

nociéndose como parte fundamental de un espacio académico y no como un ente aislado que asiste por momentos a una universidad a “dictar clases”.

– *Reconocimiento crítico del enfoque de formación por competencias y sus implicaciones curriculares, didácticas y evaluativas.* Las competencias imponen un cambio en la cotidianidad del aula de clase, por lo que el profesor debe reflexionar sobre los aportes de la formación por competencias al currículo universitario y proponer estrategias didácticas y evaluativas que le sean consecuentes. Así, una de las inconsistencias encontradas en este aspecto es la falta de coherencia entre la importancia que se le da al discurso de las competencias y su nivel de desarrollo efectivo, lo que exige volver la mirada no solo a las políticas públicas, sino a la sensibilización frente a la gestión curricular, lo mismo que a las intervenciones de acompañamiento y evaluación del ejercicio docente (Beneitone et al., 2007). Se propone para la universidad un diseño curricular orientado por núcleos problemáticos integradores e interdisciplinarios, con énfasis sobre los procesos y no sobre contenidos. Esto requiere de un ejercicio colectivo de análisis de las tendencias de los diferentes programas de formación, para responder a las exigencias que plantea el contexto y considerando la necesaria realización personal de los estudiantes. Queda claro que aunque la institución encuentre una coherencia documental entre el horizonte pedagógico sociocrítico y el enfoque socioformativo complejo, no logrará un pensamiento complejo en sus actores si no establece un cambio estructural y funcional del currículo.

– A nivel didáctico deben incorporarse cambios en los métodos de enseñanza y realizar giros hacia metodologías que hagan mayor énfasis en el proceso de aprendizaje. Entre las metodologías que resultarían útiles se cuentan el seminario investigativo alemán, el aprendizaje basado en problemas (ABP), los mapas mentales, la cartografía conceptual, redes semánticas, lluvias de ideas, estudio de casos y el modelo didáctico operativo. En todo caso debe trabajarse en el diseño didáctico que dé cuenta de la concreción de los referen-

tes del horizonte pedagógico sociocrítico, pues más allá de replicar experiencias y metodologías, se requiere crear las propias en atención a la complejidad de los problemas que demarca la formación de un ciudadano crítico.

La evaluación es uno de los aspectos más discutidos en la formación por competencias, ya que implica una reforma del sistema educativo en general. Sin embargo, se propone en este aspecto, y no necesariamente esperando que ocurran estos cambios a nivel macro, empezar a evaluar desde los procesos interdependientes de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en función del autoconocimiento y la autorregulación, siendo estos principios básicos del modelo pedagógico sociocrítico. Deben considerarse asimismo procesos de retroalimentación entre pares, sin descuidar procesos de medición objetiva periódica a lo largo del proceso de formación de los estudiantes en función de generar indicadores de valor agregado.

– *La investigación como posibilidad de transformar la práctica pedagógica.* Torrado (2015) refiere que las carencias en la formación investigativa de los estudiantes recaen en el profesor como sujeto llamado a pensar las estrategias pedagógicas y didácticas que oxigenan la construcción curricular institucional, señalando principalmente el divorcio existente entre el hacer investigativo institucional y la propia práctica pedagógica. Es así como se propone una formación profesoral fuertemente vinculada a los procesos de investigación, de modo que el profesor pueda reflexionar permanentemente sobre su práctica para hacerla escenario de investigación e innovación. Un profesor que no investigue su hacer, está condenado a repetir la misma tarea cada año. La investigación permite aprender del otro, fortalecer el saber académico, innovar apuestas didácticas y evaluativas, generar procesos críticos e innovadores y favorecer el escenario de emergencia del saber pedagógico. Formar por competencias implica un profesor investigador de su práctica pedagógica.

Una posible propuesta formativa dirigida a las dependencias encargadas del desarrollo profesoral universitario es acompañar la reflexión y construcción de prácticas pedagógicas significativas pro-

pías de su especificidad; motivando a la vez su sistematización. Lo anterior requiere la asesoría permanente de docentes expertos en el campo, para que desde un ejercicio colaborativo, se identifiquen elementos diferenciadores en el saber disciplinar, que acompañado de las teorías y enfoques educativos desde el saber pedagógico, permitan generar una mejor relación con el conocimiento, con los estudiantes, con el medio y con la institución. Se estaría fomentando así el desarrollo del saber académico, de forma más cercana al profesor, teniendo en cuenta un contexto sociocultural no proclive a procesos investigativos. La sistematización de las prácticas pedagógicas se convierte así en un paso en la generación de proyectos de investigación sostenibles y a largo plazo.

– Reconocimiento del estudiante como ser multidimensional: La propuesta en este aspecto, es asumir la *integralidad del desempeño* (Tobón, 2004) como apuesta didáctica de la práctica pedagógica. Una posible acción consiste en la articulación de las electivas y actividades de bienestar universitario a los propósitos formativos de los planes de estudio, lo cual implica el trabajo interdisciplinario de los docentes de las tres regiones de formación (profesional, socio-humanística y básica) con los docentes de las electivas de deporte y cultura, en propuestas formativas macro, que vinculen a la comunidad educativa. Otra posible apuesta pedagógica, consistiría en articular las asignaturas de competencias comunicativas, ética profesional y los seminarios de socio-humanidades, en un proyecto transversal que responda a un enfoque socioformativo complejo, en el que se oriente al estudiante desde una mirada ética, a producir textos que reflejen sus puntos de vista frente a los tres grandes ejes abordados por los seminarios de socio-humanidades: tecno-ciencia, cultura y sociedad, favoreciendo la participación estudiantil en estas asignaturas poco reconocidas, la producción textual y la crítica social. Se cumplen de esta manera cuatro grandes propósitos: interdisciplinariedad, pensamiento complejo, formación ética y fortalecimiento de competencias genéricas (lectura crítica, escritura y ciudadanía).

Conclusiones

Ver la práctica pedagógica como noción metodológica permitió analizarla desde sus categorías constitutivas: institución, saber pedagógico y sujeto de saber. Lo anterior permitió realizar un ejercicio reflexivo sobre las implicaciones pedagógicas necesarias para asumir los cambios didácticos y evaluativos que plantea el enfoque de formación por competencias; reconociendo en éste, un campo de reflexión del saber pedagógico, que como enfoque debe asumirse reflexiva y críticamente. En el contexto del estudio, la falta de consistencia en la reflexión conceptual sobre la propuesta del diseño curricular por competencias en los miembros de la comunidad académica ha generado estrategias y acciones que no se corresponden con la formación que demanda este tipo de enfoque.

El carácter interdisciplinario y multifuente de la noción de competencia, que actualmente es muy utilizado desde el campo de la evaluación, hace evidente que la Universidad Simón Bolívar debe analizar la manera cómo ha venido empleando el enfoque de las competencias, buscando que éste sea parte estructural de todo el proceso curricular, y no solamente de los procesos evaluativos. Debe posibilitársele a los profesores asumir procesos reflexivos y sistemáticos sobre sus posibles alcances y limitaciones. Así, la docencia orientada a la formación de competencias requiere de un ejercicio reflexivo que implique el análisis, la deliberación, el debate y la evaluación crítica, tanto de la fundamentación conceptual como de las estrategias de enseñanza que implementa para orientar el aprendizaje. Esto implica revisar continuamente el plan de trabajo, las necesidades de los estudiantes, la orientación brindada y los recursos disponibles. Por tal razón, se rescata la necesaria tarea de fortalecer el saber pedagógico, disciplinar y académico del profesor, desde programas de desarrollo profesoral e investigativos que le permitan impulsar una transformación de su identidad como profesional de la enseñanza. Una enseñanza por competencias desde la perspectiva profesoral, implica identificar prácticas de estudio, prácticas de comunicación y prácticas de transformación.

Los profesores presentan una notable tendencia a analizar la institución desde afuera, como si ellos mismos no hicieran parte fundamental de los procesos. Por tal razón, es necesario fortalecer su relación con la institución, generando espacios para el diálogo y la retroalimentación, encontrando un punto de referencia en las mismas dinámicas de autoevaluación institucional. La participación del profesor en la institución es importante porque posibilita en la comunidad educativa construir intereses comunes y trabajar cooperativamente en torno a la misión y visión institucional. Esta participación es vital para asumir propositivamente el enfoque de formación por competencias.

Se identificó que la mayoría de los profesores asumen los procesos de formación sin tener en cuenta los perfiles profesionales de los estudiantes que dicen formar, lo que repercute en procesos formativos descontextualizados. De las variadas dimensiones del desarrollo humano, los profesores evalúan con mayor énfasis la dimensión cognitiva y la dimensión social, pero en menor medida la dimensión ética y la dimensión laboral. Por tal razón es importante que el profesor reconozca al estudiante como un ser multidimensional, y oriente sus estrategias didácticas y evaluativas al desarrollo de las diferentes dimensiones del ser humano, asumiendo la integralidad del desempeño como apuesta didáctica de la práctica pedagógica.

Un aspecto necesario para la configuración de la práctica pedagógica es la reflexión y autoevaluación que el profesor realice de su propia práctica, ejercicio objetivable a través de la sistematización. Esto favorecerá nuevas relaciones con el saber, el estudiante y la institución.

Es importante para la concreción del horizonte pedagógico sociocrítico institucional que la formación en competencias se asiente en un pensamiento complejo, donde todas las dependencias involucradas en la comunidad educativa favorezcan el diálogo de saberes en función de los problemas del contexto sociocultural, buscando superar las miradas fragmentarias de la realidad. Se espera que las posturas sociocríticas permeen el enfoque de formación por compe-

tencias para generar ambientes de aprendizaje dialécticos y posibilitadores de la transformación de la estructura mental, cosmovisión y ejercicio ciudadano de los profesionales en formación. En todo caso, el profesor debe reconocerse como un sujeto que aprende a lo largo del ejercicio crítico de su práctica pedagógica.

Referencias

- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final. Proyecto TUNING América Latina 2004-2007 U. d. D. y. U. d. Groningen (Ed.)
- Cárcamo, H. (2005). *Hermenéutica y Análisis Cualitativo*. Cinta de Moebio. (23)
- Díaz, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.
- Gaitán, D., Martínez, G., Romero J., Saavedra, M. y Alvarado, P. (2005). Caracterización de la práctica docente universitaria. Estudio de casos: pregrado. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- González, T., Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: tipos de análisis y proceso de codificación (II). *Nure Investigación*, 45, pp.1-10.
- OECD/TheWorld Bank (2013). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en Colombia*.
- Osses S. y Sánchez, I. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 1. (XXXII).p.p. 119-133
- Uiz, F., Sánchez, J., Jaramillo, C. y Tamayo, O. (2005). Pensamiento docente en profesores de ciencias naturales. *Enseñanza de las ciencias*.VII Congreso, p. 1-2.
- Salazar, C. y Chiang, M. Competencias y educación superior. Un estudio empírico *Horizontes Educativos* [en línea] 2007, 12. Recuperado de:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917592003>> ISSN 0717-2141

- Tobón, S. (2004). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo. Bogotá: Instituto Cife.ws.
- Torrado, R. (2015). La enseñanza de la investigación en la universidad: más des-informativa que formativa. *Revista Fronteras del Saber*. 1(7), pp. 33-41.
- Traver, J., Sales, A., Doménech, F. y Moliner, O. (2002). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación* 36 (8), pp.1-19.
- Universidad Simón Bolívar. (2008). Proyecto Educativo Institucional. Barranquilla: Autor.
- Universidad Simón Bolívar. (2011). El enfoque de formación por competencias en el modelo pedagógico sociocrítico. Documento institucional. Barranquilla.
- Vaillant, D. (2010) La identidad docente. La importancia del profesorado como persona. En: Colén, M y Jarauta, B. (Ed) *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. Barcelona: Alfaomega.
- Zambrano Leal, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere*, abril-junio, 225-232.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre, Anthropos, Universidad de Antioquia.

Capítulo 7

La apropiación de los saberes modernos en los procesos formativos de la escuela nueva: la Escuela Normal de Antioquia 1938 a 1942

Jovany Gómez Vahos¹

Resumen

La presente investigación evidenció la apropiación de los saberes de la biología, la psicología y la medicina por parte de los maestros en formación de la Normal de Antioquia, todos ello bajo la lógica de los discursos evolucionistas, cuestión que prefiguró unas prácticas pedagógicas en las que la relación pedagogía, ciencia y saberes constituyeron una experiencia formativa a travesada por un interés definitivamente moderno. Comprender cómo a partir de esta apropiación se pueden establecer las maneras en que se relacionaron pedagogía, ciencia y saberes, como espacios que fueron constituyendo el campo de la enseñanza de las ciencias en Colombia, fue el objeto central de esta investigación. Se retoma el análisis histórico propuesto Michell Foucault y Olga Lucía Zuluaga, historiando la práctica pedagógica a partir de la descripción de la práctica discursiva. Ambas

1 Licenciado en Filosofía. Especialista en Gerencia Social, Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria. Magister en Práctica Pedagógica. Miembro del Grupo en Investigación Educación, ciencias sociales y humanas, Universidad Simón Bolívar, Cúcuta. Colombia. Jgomez86@unisimonbolivar.edu.co

opciones, identificaron en la apropiación de los saberes modernos, cómo el discurso de la escuela activa, permitió establecer un horizonte en el cual fue apropiado el discurso evolutivo, hecho que tuvo consecuencias en los procesos formativos de la escuela normal de Antioquia en la primera mitad del siglo XX y por ende en la constitución del campo de la enseñanza de las ciencias en Colombia.

Palabras clave: Escuela activa, ciencias naturales, saberes modernos, discurso evolutivo, progreso.

Appropriation of Modern Knowledge in Formative Processes of New School: Escuela Normal de Antioquia 1938-1942

Abstracts

This research evidenced the appropriation of biology, psychology and medicine knowledge for those to study to be teachers in Escuela Normal de Antioquia, all of them under the logic of evolutionary discourses, as a question that originated the pedagogical practices in which relation between pedagogy, science and knowledge constituted a formative experience, linked by a definitely modern interest. The main aim of this research was to understand how through this appropriation joined pedagogy, science, and knowledge, as spaces that constituted field of teaching science in Colombia. Historical analysis proposed by Michell Foucault and Olga Lucía Zuluaga was taken as reference, from study of pedagogical practice based on description of the discursive practice. Both options identified in appropriation of modern knowledge, how the discourse of active school allowed to establish a horizon in which evolutionary

discourse was appropriated, as a fact with consequences in formative processes of Escuela Normal de Antioquia in the first half of XX century, and consequently, in the constitution of field of science education in Colombia.

Keywords: Active school, natural sciences, modern knowledge, evolutionary discourse, progress.

Introducción

Al hacer un ejercicio histórico sobre los procesos formativos de los normalistas antioqueños durante las primeras décadas del siglo XX, se deben reconocer una serie apropiaciones que se dieron en el marco de una sucesión de intereses, tensiones y apuestas de la época, que tenían como objetivo central, llevar al país al progreso. A esta apuesta por el progreso, no es ajena la escuela, hecho que se hace evidente en las apropiaciones que hicieron los normalistas antioqueños de unos saberes modernos, que tenían como objetivo la formación de un hombre moderno, que fuera respuesta efectiva a el horizonte social propuesto por el Estado y la dinámica económica mundial de ese entonces. Este capítulo de resultados de investigación, hace una análisis sobre la apropiación de los saberes modernos basado en los resultados de la investigación: *La apropiación del discurso evolutivo en los procesos formativos de la escuela nueva y su incidencia en la constitución del campo de la enseñanza de la ciencias en Colombia: la escuela normal de Antioquia, 1938 a 1942.*

Los procesos formativos estuvieron íntimamente unidos a los saberes experimentales y en especial al saber de la biología la cual se convirtió según Saenz, Saldarriaga y Ospina (1997), en la piedra angular del edificio moderno y del discurso pedagógico activo, pues esta “se había configurado como teoría general de las relaciones entre los organismos y los medios, poniendo fin a la creencia en la existencia de un reino humano separado del animal” (ibíd, p.18), Menciona-da visión “refleja la acogida entusiasta de las teorías evolucionistas

de Spencer y Darwin y de las múltiples nociones sobre la herencia y la importancia del medio en el desenvolvimiento de la especie” Sáenz et al. (ibíd, pp.17-18).

De esta forma para la Escuela Nueva la mirada formativa por el niño y su proceso evolutivo, el mismo autor indica que:

Estaba dirigida primordialmente a objetos y conceptos apropiados por la biología; conceptos como la lucha por la vida, la herencia, la adaptación al medio, el instinto, el equilibrio y la aptitud, esta última definida más como capacidad orgánica de adaptación al medio externo que como actividad mental, lingüística o simbólica interiorizada (p.18).

Se asiste así, a la configuración de un nuevo tipo de horizonte pedagógico, que según Ruiz (2009, p.27):

Con los planteamientos de la pedagogía activa se concilia la tajante separación entre cuerpo y alma que durante la Regeneración había sido restaurada como fundamento de la educación impartida desde la Iglesia. Esta situación se expresa a través de la disputa entre un saber denominado tradicional y católico, para el cual solamente era posible el conocimiento del alma y cuya pedagogía se basaba en la gramática, la memorización y el pensamiento especulativo, y un saber considerado moderno cuya pretensión de verdad se basaba en la experimentación, la biología y la fisiología, es decir, el conocimiento de las cosas materiales.

Se establece así para esta investigación un problema central que puede ayudar a entender la forma en que se ha venido constituyendo el campo de la enseñanza de las ciencias en Colombia, y es el concerniente a analizar cómo los saberes propios de la biología y en específico los referidos a las teorías evolucionistas, fueron apropiados por la escuela y en especial por el maestro en formación, lográndose así prefigurar unas prácticas pedagógicas en las que la relación pedagogía, ciencia y saberes configurarían una experiencia formativa a travesada por un interés definitivamente moderno.

Entender esta relación entre pedagogía, ciencia y saberes, a luz de la apropiación de los discursos evolutivos en los **procesos** formativos de los maestros normalistas, y en específico de los formados en la Escuela Normal de Institutores de Antioquia entre los años 1938 a 1942 se constituye en el objeto principal de esta investigación.

Fundamentación teórica

Esta investigación comprende la práctica pedagógica como el espacio desde donde se pueden develar las dinámicas que acontecieron en una determinada época y los discursos que las influyeron y constituyeron la experiencia educativa. También se asienta en los desarrollos de la escuela nueva como movimiento pedagógico y educativo nacido del contexto moderno europeo, de esta forma se hace énfasis en el método Decroly, el cual fue apropiado por los normalistas antioqueños.

La práctica pedagógica y su horizonte conceptual

Se entiende **la práctica pedagógica** como el espacio que “nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Pero también comprende las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones” (Zuluaga, 1999, p.46). De esta forma es necesario comprender la práctica pedagógica más que como una teoría en sí, según Martínez (1990, p. 5-6):

Como una categoría metodológica, es decir, como un objeto conceptual y también como una noción estratégica en tanto práctica de saber que articula tres elementos metodológicos fundamentales: Una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico. Elementos que establecen una relación compleja que no es estática ni estable sino muy por el contrario, dinámica y cambiante.

Unido a la noción de práctica pedagógica, se reconocen en esta investigación las de: saber, saber pedagógico, memoria activa del saber pedagógico, sujeto de saber, método de enseñanza, apropiación, acontecimiento de saber.

El saber cómo noción fundamental de cualquier tipo de práctica, deber ser entendido como el producto de un conjunto de objetos de saber originados a partir de prácticas, que no son necesariamente científicos. Debe ser entendido entonces como esa categoría que puede agrupar desde opiniones hasta nociones o conceptos, teorías, modelos o métodos. Este reconocimiento del saber le permitió a esta investigación develar todas aquellas relaciones de la práctica pedagógica con los contextos, las teorías, las tendencias, las dinámicas sociales e incluso las apuestas políticas más convenientes para los gobiernos de turno, lo que en últimas permitirá a esta investigación, como diría Martínez Boom, una movilidad que posibilitará el desplazamiento por las regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos. Martínez (1990). Entendido así el saber, se reconocerá para esta investigación al **saber pedagógico**, como aquel que está constituido por un conjunto de objetos como:

La escuela, la instrucción, por el sujeto o los sujetos, el niño, los conocimientos, las formas de enseñar, los métodos de enseñanza, las formas como se relacionan las ciencias con la enseñanza y la enseñanza básicamente de un conjunto de saberes que no son necesariamente científicos (ibíd, p.10).

Como dice Ríos citando a Zuluaga (2005):

Con relación a la educación y la pedagogía, la noción de **memoria activa del saber pedagógico** es entendida como el lugar donde podemos encontrar cuales han sido las formulaciones, las búsquedas, los fracasos, los obstáculos, las continuidades y los avances acerca de la enseñanza” así como las discontinuidades, los discursos, las normas, los reglamentos, manuales de enseñanza, textos escolares, las disposiciones del cuerpo, los materiales de memoria: objetos, emblemas, pupitres, uniformes, que visibilizan y permiten reconstruir la historia de nuestras prácti-

cas pedagógicas. Para Zuluaga, la memoria activa se reconstruye gracias a un trabajo histórico donde también se descubren exclusiones, diferencias, estratificaciones, sometimientos, ocultamientos. Esas condiciones históricas están inscritas en los conceptos producidos. El término de Memoria Activa indica la vigencia de conceptualizaciones y problemas para la actualidad. Pero en ningún momento desliga la producción de conceptos de sus condiciones de posibilidad.

Otra de las nociones relevantes para esta investigación fue la de **sujeto de saber**, entendido como aquel que según Zuluaga, “pone en práctica los enunciados de un saber en una sociedad determinada y en una práctica de saber” Zuluaga (1999, p.149). Ilustrado así el sujeto de saber, estará representado para esta investigación, por todos aquellos sujetos que apropiaron los discursos modernos y evolutivos a las prácticas pedagógicas de la escuela activa en la normal de Antioquia.

Con la introducción de los saberes experimentales y las técnicas de experimentación en las escuelas normales en Colombia, durante la primera mitad del siglo XX, los métodos de enseñanza sufren un reacomodamiento (Zuluaga, 1999) el cual estuvo atravesado por discursos y prácticas que provenían de las ciencias experimentales modernas. Para esta investigación, uno de los discursos de mayor relevancia e influencia en los principios mismos de la escuela activa, fue el discurso de la biología experimental y unida a ella uno de sus desarrollos más refinados, la teoría de la evolución. De esta forma se hace necesario el reconocimiento del **método de enseñanza**, como uno de los espacios en donde se hicieron presentes estos discursos. Este es entendido como “la serie de enunciados referentes a los procedimientos para enseñar y que define como sujeto de saber al maestro, designado socialmente como soporte del saber. El método es parte del saber pedagógico pero no representa todo el saber pedagógico” Zuluaga (1999, p.143).

Al tener esta investigación como uno de sus objetivos fundamentales: El reconocimiento de la apropiación del discurso evolutivo y los saberes modernos en las prácticas pedagógicas de la pedagogía

activa, se hace relevante entender el concepto de **apropiación** planteado por Zuluaga (2005, p.14):

Apropiar es inscribir, en la dinámica particular de una sociedad, cualquier producción técnica o de saber proveniente de otra cultura y generada en condiciones históricas particulares. Apropiar evoca modelar, adecuar, retomar, coger, utilizar, para insertar en un proceso donde lo apropiado se recompone porque entra en una lógica diferente de funcionamiento. Apropiar un saber es hacerlo entrar en coordenadas de la práctica social. Es, por tanto, un proceso que pertenece al orden del saber cómo espacio donde el conocimiento está accionado por mecanismos de poder y no por la lógica del movimiento de los conceptos en el conocimiento científico. Sin embargo, para historiar un saber apropiado es necesario tomar un campo de conceptos más amplio que el apropiado, con el fin de localizar los recortes, exclusiones, adecuaciones y amalgamas que conlleva tal proceso de institucionalización del saber.

Finalmente se identifica a la noción de **acontecimiento de saber**, como una de las nociones a tener en cuenta en esta investigación. Se utilizó en esta investigación al igual que en el proyecto: **La apropiación de la escuela nueva en el saber pedagógico colombiano: una mirada a las escuelas normales durante la primera mitad del siglo XX**, dirigido por el grupo de historia de las prácticas pedagógicas, ya que permite tomar distancia como dice el Ríos (2008, p.4-5) de un conjunto de nociones que están ligadas al postulado de continuidad, a saber:

Tradición, influencia, desarrollo, evolución, mentalidad y época. Esta noción ha sido definida, al interior del grupo de investigación historia de las prácticas pedagógicas en Colombia, como el suceso de diferente procedencia, jerarquizado de acuerdo con su lugar en un sistema de formación, y diferenciable con otros acontecimientos porque no poseen la misma importancia, ni la misma duración, ni igual fuerza para producir efectos en el sistema. Con Foucault, los sucesos de creación, los documentos y los discursos se asumen como acontecimientos.

Desde este punto de vista, el proceso de apropiación de los saberes modernos y el discurso evolutivo en las prácticas pedagógicas de la escuela nueva, será analizado parafraseando al Ríos (2008) como un acontecimiento de saber pedagógico. Tal proceso no es aislado y continuo sino plural y discontinuo a partir de las múltiples relaciones que se establecen entre instituciones, sujetos y discursos.

La escuela nueva y su apuesta moderna

Es importante reconocer el movimiento de la escuela nueva, como un acontecimiento, atravesado e influenciado por una serie de discursos y prácticas que en gran medida comenzaron a ser reaccionarias a una idea de hombre que inevitablemente aparecía como obsoleta ante el gran avance de la ciencia moderna, el desarrollo burgués y el nacimiento de los Estados-Naciones.

En tal sentido cabe reconocer más que un punto de origen, la emergencia de la escuela nueva como el fruto y la expresión final de una tradición pedagógica europea, formada desde el siglo XVI, y representada por cuatro pedagogos, a saber. Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Froëbel. Del Pozo Andrés (2003). Al mismo tiempo no se puede desconocer que “históricamente pueden identificarse las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX, como uno de los espacios de mayor desarrollo de dicho movimiento tanto para Europa como en los Estados Unidos. Herrera (1999).

Ríos (2008) menciona que la escuela nueva debe ser reconocida como un acontecimiento que, en primer lugar, sustenta ideológica y conceptualmente: las mudanzas que va a sufrir la educación como una de las corrientes de pensamiento que mejor supo interpretar las necesidades contradictorias de un modelo de sociedad que tuvo que enfrentar la emergencia de lo moderno y el afán del progreso, para el cual se debía contar con un nuevo hombre, por ende con una nueva educación.

Y nuevamente Ríos (2008, p. 9-10) dice:

Y en segundo lugar, como un acontecimiento de saber pedagógico, que transforma las concepciones sobre la formación del hombre, la infancia, el maestro, los métodos de enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la didáctica. En este sentido, este acontecimiento pedagógico, dirige también su mirada hacia la transformación de los procesos de formación de maestros en las ciencias y los saberes, introduciendo nuevas metodologías y didácticas, sustentadas en la observación, los saberes experimentales y el papel activo de los estudiantes.

Unido a este panorama, no se puede desconocer el contexto en el cual aconteció el movimiento de la escuela nueva en Colombia y que hizo que este emergiese y fuera apropiado como dice Sáenz de forma diferente a la sucedida en los países Europeos.

En los inicios del siglo XX, era inevitable que Colombia debía entrar en el ritmo que imponía el nuevo orden mundial, en donde el avance industrial, el progreso económico, el fortalecimiento de los Estados modernos y el libre pensamiento exigían nuevas apuestas y el abandono de aquellas que eran obsoletas.

El proceso de modernización de la cultura por la introducción en la vida cotidiana de las relaciones sociales y valores del capitalismo, la triplicación de la población entre principios de siglo e inicios de los años sesenta” Sáenz (2003, p. 1). Terminan influyendo en las reformas educativas de principios de siglo y específicamente en la necesidad de introducir un nuevo tipo de educación que abordase el reto de formar un hombre que pudiese enfrentar el mundo moderno y el ideal prometido del progreso. Para esta investigación resultó importante reconocer cómo en el período entre 1930 a 1946, bajo los gobiernos liberales se abordaron fuertes debates sobre la educación pública, debido a la experimentación pedagógica y desarrollo de reformas legales que apropiaron de manera selectiva las prácticas de la pedagogía activa como bien señaló anteriormente Sáenz (2003).

Estas tendencias se tuvieron que enfrentar a la hegemonía ético-política entre Iglesia y Estado, que como comenta Sáenz (2003), tuvieron dos efectos estructurales de largo plazo: la medicalización de la población y la creación de una política de asistencia social a la población más pobre. Este avance de la escuela nueva liderado por los gobiernos liberales, fue detenido por la reforma de la educación pública entre 1946 y 1956 liderada por el partido conservador con el fiel apoyo de la Iglesia católica. Estos son a grandes rasgos los hechos que guardan para la presente investigación los aspectos a tener en cuenta a la hora de abordar un análisis que permita reconocer las formas en que fueron apropiados los discursos modernos en las prácticas pedagógicas de la escuela nueva en Colombia.

El método decrolyano, tras la defensa de la vida

La propuesta desarrollada por Decroly, tiene una marcada pre-ocupación por la vida misma del niño y de su ambiente, para él (Decroly) estos dos factores deben ser reconocidos por el maestro si se quiere realizar una formación. Su directa relación con el pensamiento de los enciclopedistas europeos, especialmente Rousseau, cuya doctrina de acercamiento a la naturaleza, de enseñanza de las cosas, de reacciones naturales, terminó impactando en el desarrollo de su apuesta formativa (Luzurriaga, 1961).

De esta manera Decroly, termina interesándose en concentrar su actividad en el estudio de los medios, de la técnica y por tanto de la realidad viva que el niño representa. Su lema principal será: “Escuela para la vida, por la Vida”. El ideal de su proceso formativo estará amarrado a la realidad vital del niño, y en el trabajo decidido para que cada niño alcance el grado de perfección que sea capaz. De esta forma para la Decroly, **la educación será un proceso de adaptación que debe dirigir el maestro** (Luzurriaga, 1961).

En tal sentido, el maestro deberá organizar el proceso formativo, a partir de los intereses del niño, mencionados intereses deberán entenderse como los instintos naturales que el niño como organismo

vivo, posee. Decroly, no está de acuerdo con la escuela clásica, la cual nunca tuvo en cuenta la naturaleza del niño, debido a que era vista como pecaminosa y perturbadora de cualquier proceso de aprendizaje, en que los ideales educativos, llegaban de afuera del niño. Para Decroly, estos deben nacer de la misma naturaleza del niño. De esta manera el maestro debe trabajar sobre aquellos intereses del niño, debe reconocerlos, comprenderlos, ya que es a partir de allí que podrá reconocer cuales son aquellas necesidades que como organismo vivo el niño debe cubrir. Así, las cosas el interés o instinto del niño, estará directamente relacionado con las necesidades. Esta visión de base netamente biológica, ubica al método decrolyano, como un método moderno, basado en los postulados de los saberes modernos. Para Decroly (1932, p.71), la relación del niño con el medio es importante, por ello en su visita a Colombia comentaba lo siguiente:

¿No es maravilloso entre lo grande, que para dar el primer paso hacia la vida haya de despojarse el hombre de todas las ataduras que lo ligaban a la madre y que, al hacerlo, se exponga de un golpe al peligro y al riesgo de una vida libre? Maravilloso todavía el que sea preciso que se exponga a las incomodidades del medio, a múltiples excitaciones internas y externas, si se quiere que evolucione en el sentido de aquello que la herencia ha inscrito fuertemente en su estructura. Para que un día llegue a ser hombre, individuo completo, es preciso que primero el hambre, la sed, el frío, la fatiga, y luego la curiosidad, el miedo, etc., vayan desatando las fibras de su sistema nervioso y orientándolas hacia los centros encargados de recibir las impresiones, realizar las adaptaciones apropiadas y preparar los materiales que servirán para edificar los conceptos básicos de la consciencia y los determinantes de la acción y de la conducta.

Es en la comprensión del niño, como organismo vivo, en donde se llega a entender que de la unión entre el medio y sus necesidades debe ser construido el edificio educativo y didáctico. Al respecto Luzzi (1961, p.79) menciona:

Son – dice Decroly- las necesidades del niño las que sirven de pivot. Todo lo que la sociedad y la naturaleza viviente o no viviente realizan para su satisfacción, puede ser objeto de conocimiento en la medida en que el cerebro del niño puede asimilarlos. /.../ Ya tenemos un medio de relacionar todo el enorme contenido de los programas y de establecer un límite dentro del campo inagotable que constituye la cultura: **tenemos de un lado el estudio del niño, de su vida, de sus necesidades y de otro el medio social o natural en que vive.**

Así las cosas, Decroly termina construyendo su método; ubicando a los que él llama centros de interés, como eje central de su apuesta formativa y; buscando a través de ellos la experiencia formativa, siguiendo las lógicas del organismo vivo cumpliendo así con las dinámicas evolutivas que le son consustanciales. Los centros de interés permiten cumplir con el ideal Decrolyano, de estudiar, comprender y proteger la vida. Estos al definirse en directa relación con las necesidades del niño, indagan por encaminarlo a su real proceso de adaptación con el medio circundante. De esta manera Decroly, identifica cuatro necesidades cruciales sobre las cuales construye su apuesta formativa y didáctica: Primero: Necesidad de alimentarse, a las que se unen las de respirar y ser limpio. Segundo: Necesidad de defenderse contra las intemperies o inclemencias exteriores. Tercero: Necesidad de defenderse contra los peligros y enemigos diversos. Cuarto: Necesidad de obrar y trabajar solidariamente, de recrearse y perfeccionarse material y espiritualmente (Luzurriaga, 1961).

Finalmente este proceso formativo está no solamente cercano a los postulados de los saberes modernos, como los de la biología y la psicología, sino que igualmente está comprometido con las apuestas del progreso, los valores y cualidades que lo hacen posible, entre ellas el trabajo. Para Decroly, el trabajo es fundamental para el proceso adaptación del niño, el cual debe promoverse en las escuelas. Así las cosas, esta investigación, tendrá muy en cuenta el horizonte formativo creado a partir de los desarrollos de la Escuela Nueva, y en

especial aquellos referidos al método Decrolyano, método que fue apropiado por los Normalistas Antioqueños, como principal favorecedor del proceso adaptativo y evolutivo del niño.

Metodología

La metodología que se utilizó para el desarrollo de esta investigación tuvo en cuenta las claridades conceptuales que se hicieron en el marco teórico acerca de las nociones de: práctica pedagógica, saber, saber pedagógico, memoria activa del saber pedagógico, sujeto de saber, método de enseñanza, apropiación, acontecimiento de saber. Dichas claridades permiten reconocer que un camino metodológico útil a la tarea aquí propuesta es el análisis arqueológico propuesto por Michel Foucault. No siendo un método de análisis interpretativo ni formalizador, es una opción para el análisis histórico, en este caso, de la educación y la pedagogía en nuestro país. Es un estilo de análisis metodológico que busca realizar **una reescritura metódica de lo dicho**, y que va más allá de las unidades discursivas, a saber: autor, obra, libro, tema; tomando más bien, series de nociones como las de práctica discursiva, positividad, archivo, discontinuidad, formación discursiva, acontecimiento, enunciados, campo enunciativo. Foucault (1996, p.33-49).

A través de la arqueología se pretendió convertir en objeto de discurso la escuela nueva, y cómo esta apropió el discurso evolutivo, hecho que tuvo consecuencias en las prácticas pedagógicas que de allí se derivaron. De esta forma se tuvo en cuenta los desarrollos de este proceso de apropiación específicamente en la escuela normal de Antioquia en la primera mitad del siglo XX.

Como este proyecto es un trabajo de investigación histórica, su unidad analítica es el documento. En este sentido, se utilizó los procedimientos metodológicos que menciona Zuluaga (1999) en su libro "Pedagogía e Historia": Etapa de instrumentación de documentos discursivos, etapa de prelectura de documento, etapa de tematización de los documentos o registros, etapa de caracterización de te-

máticas directrices, etapa de establecimiento de sistemas descriptibles, etapa de establecimiento de establecimiento de agrupaciones o cortes históricos, Validez y confiabilidad de la investigación.

Este trabajo investigativo tuvo como criterios de validez y confiabilidad, primero que los resultados de él obtenidos podrán permitir análisis entorno a la forma en que los procesos formativos como el de la escuela nueva, al haber apropiado saberes modernos y discursos como el evolutivo, pudieron enfrentar la constitución de un tipo de hombre, iluminados a partir de los principios de la modernidad y el progreso. Esto muy a las claras permitirá realizar análisis de carácter educativo, social, psicológico y político, lo que permitirá reconocer su validez. En segunda instancia el proceso de confiabilidad estuvo iluminado por los procesos de triangulación que son abordados en investigaciones cualitativas como estas. La triangulación de las diferentes fuentes: tesis de los normalistas de la época, informes de los supervisores de la época, leyes, reglamentos entre otros, además de entrevistas y conversaciones con algunos de los investigadores que a nivel nacional han abordado esta temática, permitió confirmar la confiabilidad de la investigación.

Resultados

Al tratar de develar los procesos de apropiación que tuvo el discurso evolutivo en los procesos de formación de los normalistas antioqueños durante las primeras décadas del siglo XX, no puede dejarse de reconocer, que dichas apropiaciones estuvieron enmarcadas por tensiones de carácter religioso, político, económico, social y cultural que constituían la Colombia de comienzos de siglo XX. Igualmente no podría entenderse este contexto Colombiano, alejado del avance logrado por Europa en ámbitos como el industrial, el político y el científico, que terminaría impactando inevitablemente el horizonte nacional y enmarcando su avance en las lógicas del progreso.

Al mismo tiempo se debe entender que el mencionado avance propuesto desde los Estados modernos, implicaba la generación de

estrategias que pudiesen construir una sociedad para el progreso. Entre estas estrategias, estaba la educación, la cual permitiría la formación y perfeccionamiento de un hombre a partir de los postulados propuestos por la biología y la psicología moderna. Dichas apuestas, enmarcan el horizonte de los hallazgos que serán desarrollados en el presente capítulo.

La apropiación de los saberes modernos en los normalistas antioqueños

La preocupación por la degeneración de la raza, tuvo un interés fundamental para el Estado, a principios del siglo XX, y eran fruto de “tensiones en el pensamiento de la época encarnado por la elite intelectual y política” (Restrepo, 2007, p.55). Este también era el interés de sectores tan estratégicos como el médico y el escolar. La forma en que fue asumido su estudio e intervención estuvo visionada a partir de las lógicas de los saberes modernos de la época. Los presupuestos del saber religioso y de la tradición ya no eran suficientes, pues el ideal del hombre, no era el mismo, yo no se buscaba formar a un hombre para su salvación, el interés ahora era bajo las lógicas del discurso evolutivo de la biología moderna, su adaptación al medio.

Aunque en un principio el debate fue complejo, pues la influencia que aún tenían las élites religiosas sobre la sociedad y en específico sobre grupos que detentaban el poder, como el partido conservador, fue decayendo ante la inevitable marcha hacia el progreso. Se terminó imponiendo una nueva visión de sociedad y por ende un nuevo tipo de hombre. Los estudios sobre la raza tuvieron que atender a estos propósitos y los saberes que los direccionaron no podían sino basarse en los desarrollos más depurados que la humanidad había logrado en la época moderna. Estos propósitos no fueron para nada ajenos a la escuela colombiana y al saber pedagógico que la constituía, asunto que Sáenz et al. (1997, p.8) comenta de la siguiente manera:

Este discurso modernista atraviesa el conjunto de saberes, los conceptos y los objetos de los discursos sobre la escuela, el

maestro, los métodos de enseñanza, los fines de la educación y las estrategias de formación./.../ Este discurso predominó en la propuesta de reforma de la pedagogía y de la educación pública, así como en las nuevas prácticas de formación del magisterio hasta mediados de los años treinta.

La apropiación de estos saberes modernos, están rodeados por una serie de hechos, que permiten su circulación. Al respecto Ríos (2004), nombra cuatro de estos hechos. Como primer hecho las instituciones médicas como las primeras que apropiaron el discurso de la pedagogía activa e introdujeron prácticas higiénicas, saberes experimentales e imágenes de infancia basadas en la ciencia. Como segundo hecho, la ley 39 de 1903 “Ley Uribe”, la cual introduce nuevos métodos para la formación de los maestros y las nuevas generaciones, los cuales buscaban la formación de un sujeto productivo y útil. Como tercer hecho, la creación del Gimnasio Moderno en Bogotá la cual es la primera institución direccionada a partir de los saberes experimentales y sociales específicos de la escuela nueva. Y finalmente como cuarto hecho, la Escuela Normal Central, la cual fue la primera en adoptar los métodos modernos experimentales.

Al respecto Santamaría y Llano (2012, p.13) mencionan:

En un contexto de transición intelectual, donde se plantearon diferentes debates en cuanto a la situación de la población colombiana frente a países europeos, el problema de la degeneración de la raza liderado por Luis López de Mesa, las pedagogías activas introducidas por Nieto Caballero, la formación docente y las diferentes reformas educativas, reclamaban un nuevo tipo de intelectual que pensara la educación y con ello el desarrollo del país. Los acontecimientos que acompañaron el posicionamiento de este intelectual centrado en los temas pedagógicos e higiénicos estuvieron concentrados especialmente en la formación docente, tema relevante para asumir los retos de un sistema educativo precario.

Con respecto a los saberes modernos “Las apropiaciones lícitas en este sentido son la de los conceptos y prácticas que ayudan a ex-

plicar esta situación del pueblo y a regenerarlo” Sáenz et al. (1997, p.5). Estas apropiaciones de los saberes modernos estarán enmarcadas en dos factores que fueron cruciales, el primero, la aceptación de una imagen del hombre que estos fueron constituyendo: **El hombre como organismo que se adapta a las exigencias de la vida natural y social, el hombre activo, productivo y útil**. Y un segundo factor para el cual se debía preparar el niño: el mundo moderno, que se presentaba, complejo, diferenciado y tecnificado (Sáenz et al., 1997).

Es en esta directa relación con los saberes modernos, donde la escuela empieza a asumir una nueva visión sobre el niño, enmarcada en los desarrollos del discurso evolucionista, centro de la biología moderna. Los pedagogos modernos no estuvieron de espaldas a esta concepción nueva del hombre y es así como en la conferencia desarrollada por Decroly en el Gimnasio Moderno en 1925, declaró lo siguiente:

El niño es un ser humano que evoluciona, un conjunto de fuerzas que despierta con el correr de los años y marca orientaciones definitivas para su vida futura. No es un cuerpo inerte sobre el cual pueda hacerse pesar un sistema fijo y rígido; hay que seguir su desenvolvimiento por la curva que él mismo traza, sin olvidar que **es un organismo viviente y que hay que tener cuidado de no estropear su desarrollo natural** con sistemas que avancen más de más de lo que permita la amplitud de su capacidad en cada momento, sin obstaculizar su crecimiento normal. **El método** no puede, pues, ser ni precipitado ni estacionario: **debe simplemente estar en armonía con las capacidades del muchacho en cada momento de su vida** (Caballero et al., 1932, p.52).

Esta visión de Decroly, se hace presente en su método de los centros de interés, el cual es creado bajo las lógicas de la evolución individual del niño, pues atiende directamente a las necesidades naturales de adaptación del organismo vivo. La infancia así, se convertía para el Estado, en la edad a cuidar, a moldear, a evolucionar y la escuela sería el lugar propicio donde esto se haría posible. Las nor-

males² a su vez serían elemento fundamental para iniciar el proyecto de reforma que esto implicaba. Según Ríos y Cerquera (2014, p. 162):

Los maestros en ejercicio y en formación en las escuelas normales fueron una pieza central en esta mirada longitudinal del proyecto de reforma. Sus reflexiones y ensayos sobre cómo enseñarían un saber o disciplina bajo los fundamentos de la Escuela Nueva, los ubica en un lugar determinante en el escenario de modernización del contenido de enseñanza, ya que señalan las diversas revoluciones pedagógicas entre nosotros, desde Lancaster hasta Decroly.

Biología y psicología. La emergencia de una escuela para la defensa de la vida

Se presentan a continuación dos de los saberes modernos, que no solamente direccionaron el análisis de la degeneración y el perfeccionamiento de la raza, sino que igualmente constituyeron una práctica pedagógica basada en la defensa y cuidado de la vida. Fue tal su influencia, que terminaron definiendo los mismos propósitos de formación tanto del maestro como del niño mismo. Biología y psicología, se podría decir, fueron apropiados por la pedagogía activa y en especial, fueron el centro del método Decrolyano; No hay separación posible, están tan íntimamente relacionados que logran combinarse de forma tan coherente, que su apropiación no fue compleja en un país como Colombia, que requería rápidamente comprender las causas de su atraso y construir sus apuestas de futuro.

Para el caso que ocupó esta investigación, la apropiación de los saberes modernos de la biología y la psicología por parte de los normalistas antioqueños, se da un contexto específico que ya ha sido desarrollado a lo largo de este capítulo. Sus características juegan en el campo de lo político, lo económico, y tienen como propósito

2 Las normales respondieron a las exigencias educativas de la época y se constituyeron en los centros de formación, que preparaban los futuros maestros.

principal, el progreso. De esta forma pueden reconocerse las siguientes: 1. La necesidad de consolidar un sistema político y administrativo del Estado. 2. La definición de un sistema productivo, que pasará de la apuesta productiva agraria a la industrial, 3. La Vigorización de la raza, en función de su utilidad social y económica.

Es en el contexto de estas tres características en donde la apropiación de los saberes modernos tendrá sentido para la escuela activa colombiana, ya que es claro en el discurso de los normalistas, que él país apenas nacía, la república recién había sido fundada, dicha impresión es evidente en las tres primeras décadas del siglo XX, ya que coincidentalmente el país había sido refundado con la constitución de 1886, y durante el período de 1889 a 1902, había enfrentado la guerra de los mil días, la cual lo había dejado devastado. Colombia así comenzaba el siglo XX, como un país que nacía nuevamente, una patria para el cual la escuela debía ser un espacio estratégico de reconstrucción social y humana.

Esta escuela estaría alejada de aquellos saberes que ya habían fracasado en la formación del colombiano, saberes tradicionales, rígidos, descontextualizados del mundo moderno que había surgido. La escuela estaría entonces centrada, en los saberes que le permitieran pensar un hombre para este mundo del progreso. Los normalistas así asumen una posición crítica y establecen su horizonte pedagógico. Osorio (1938, p. 25), menciona por esto:

Ya no vemos la escuela revestida de esa imposición odiosa que ejercía sobre los niños por medio de horarios rígidos, que de todo representaban para ellos, menos motivos de acción, de actividad y de trabajo; ahora es el lugar donde reina verdadera armonía entre los alumnos y maestros, la escuela cuyo programa es dictado a diario por la naturaleza y el medio ambiente; donde los temas están ajustados a la realidad y acorde con las necesidades e intereses de los niños; es la escuela modeladora de personalidades y creadora de ideales, que sigue paso a paso las líneas directrices de la mentalidad infantil. Y en cuanto a la manera de dar los conocimientos al niño y de transmitirle nuevas ideas, hubo un cambio

de forma que decidió por completo el porvenir de nuestras escuelas. Del programa a base de materias aisladas que pretendía interesar al niño de tal clase, a tal hora del día hacia determinada actividad, pasó al programa de ideas asociadas, de actividades múltiples y de verdaderos móviles hacia el trabajo escolar. A medida que fue desapareciendo el concepto que se tenía acerca de la escuela, según el cual el niño ingresa en ella para adquirir en el menor tiempo posible las informaciones sobre el plan de estudios, es decir, una serie de principios teóricos que de nada le servirán después, fue tomando la escuela un carácter más científico y se dio cuenta de que **sólo cumpliría su misión cuando preparara al individuo en la vida real y para la vida completa.**

Esta afirmación del normalista, hace evidente lo que ya se mencionó al comienzo de esta apartado. Se asume que en esta escuela nueva, la biología y la psicología estarán íntimamente ligadas. Estos saberes modernos al ser apropiados, establecen el horizonte pedagógico de la escuela normal antioqueña. Cuatro de los enunciados planteados por Osorio pueden identificarse para confirmar esto: 1. ahora es el lugar donde reina verdadera armonía entre los alumnos y maestros, la escuela cuyo programa es dictado a diario por la naturaleza y el medio ambiente, 2. la escuela modeladora de personalidades y creadora de ideales, que sigue paso a paso las líneas directrices de la mentalidad infantil, 3. del programa a base de materias aisladas que pretendía interesar al niño de tal clase, a tal hora del día hacia determinada actividad, pasó al programa de ideas asociadas, de actividades múltiples y de verdaderos móviles hacia el trabajo escolar, 4. fue tomando la escuela un carácter más científico y se dio cuenta de que sólo cumpliría su misión cuando preparara al individuo en la vida real y para la vida completa.

Nótese como en el primer enunciado es la biología la que transforma la escuela, y la que ubica el programa que a diario debe ser desarrollado por el maestro. En el segundo es la psicología la que permite la construcción de una personalidad, debido al conocimiento que permite de la mentalidad infantil, hecho que permite para el tercer enunciado apostarle a los procesos de asociación como clave

fundamental en el proceso de reconocimiento del mundo, interés central de la biología. Finalmente en el cuarto enunciado, es la biología la que termina dándole sentido a la escuela misma.

Aunque se reconoce la unión que tienen el discurso biológico y psicológico, y su separación parezca imposible a la hora de pensar la escuela activa, debido a sus íntimas interrelaciones, se mostrarán a continuación en un primer momento aspectos bajo los cuales se evidencia la apropiación del saber biológico y en un segundo momento aspectos específicos que evidencian la apropiación del saber psicológico por parte de los normalistas antioqueños.

Apropiación del saber biológico

El saber biológico tuvo para el caso de los normalistas una apropiación que estableció una directa relación entre el proceso evolutivo humano, la defensa de la vida y el afán del progreso.

Frente al **proceso evolutivo**, se puede reconocer en las apropiaciones que de este se hicieron por parte de los normalistas, específicamente un afán por el proceso adaptativo del niño. En este sentido Rodríguez (1942, p.62) propone:

La importancia del medio es tan grande que hombres de la talla de Lamarck y Darwin llegaron a definir la vida como un fenómeno de adaptación a él. Todas las luchas, desvelos, afanes y dolores, No son más que un esfuerzo del ser por mimetizarse, digámoslo así, con las circunstancias del ambiente en que ha nacido. Mientras más perfecta es la adaptación más elevada es la forma de vida, más excelso es su significado.

Se reconoce que la escuela debe permitirle al niño ser consciente de su naturaleza como organismo vivo, de forma que esto le permita adaptarse al medio en que vivirá. En este sentido las excursiones como parte de la experiencia formativa ayudaban al niño lograr una mejor cercanía con el medio según Ramírez (1938, p.2): “Son ellas el medio más eficaz que puede contribuir a la formación vital del individuo, a la intelectual y moral”.

Es tanta la importancia que se le da al conocimiento del medio que Osorio (1938, p. 32) afirma:

No hay que perder de vista que el estudio de la naturaleza en la escuela primaria, debe ser una oportunidad para despertar en el niño el espíritu de observación y darle a conocer los fenómenos que a diario se suceden como la lluvia, el frío, el granizo y muchos más y hacerle comprender sus efectos dañinos o provechosos, según sea el caso.

Con respecto a **la defensa de la vida**, se puede reconocer que la escuela es el espacio propicio para que esto suceda. “La Escuela de la vida es consciente de la inmensa labor que tiene que hacer. De ella esperamos que transforme la educación hasta alcanzar que ésta corrija, al menos en algo, Las graves consecuencias de una herencia mala y de medios deficientes” (Rodríguez, 1942, p.90).

La vida, concebida como la experiencia real del organismo vivo en la naturaleza, tendrá para la escuela un claro sentido: proyectarse a la sociedad y su progreso. Rodríguez (1942, p. 102) comenta:

Más, a pesar de que no sepamos aún para que hemos sido creados, desconozcamos cuales son nuestros poderes naturales e ignoremos el alcance de estos, nuestra conducta al respecto habrá de ceñirse a la opinión de los que como Jhon Dewey, señalan a la labor educativa la tarea de preparar en la vida y Para la participación en ella. Ya que la vida a que se refiere el célebre psicólogo norteamericano es lo único evidente, y capacitando al hombre para lo bello y útil que ella encierra, nos pondremos en el camino de perfeccionar la sociedad, y formar un ambiente favorable a la investigación del verdadero último fin de nuestra existencia.

Estas formas de apropiación del discurso biológico hicieron que en un principio, el interés que existía entorno al perfeccionamiento de la raza, se trasladara a la vida, su origen, su desarrollo y su cuidado. Aunque en ningún momento el interés por el análisis y perfeccionamiento de la raza desaparecen, también emerge este interés por la vida, como una forma clara para el campo de la formación.

Dichos intereses confluyen uno y otro, parecieran ser el mismo, pero se encuentran sutilmente diferenciados, casi no pudiéndose identificar donde comienza uno y donde continúa el otro, generando coexistencia en la interacción. Al parecer ese interés por la vida, termina iluminando en definitiva los análisis de la degeneración de la raza y las medidas de intervención para perfeccionarla. La vida como en su momento la degeneración de la raza, es ahora el campo de coexistencia de los discursos modernos que fueron apropiados por los normalistas antioqueños.

Raza y vida, se convierten así en dos categorías que atraviesan de forma definitiva el saber pedagógico que constituye las prácticas pedagógicas de comienzos de siglo, y que le da una característica específica a la pedagogía activa de corte Decrolyano que fue apropiada por los normalistas antioqueños.

Apropiación del saber psicológico

Al igual que la biología, la psicología, se convierte para la escuela activa, en un saber moderno fundamental a la hora de estudiar la raza, y en especial, la vida, como se dijo al final del anterior apartado.

Para el caso del saber de la psicología y su apropiación por parte de los normalistas antioqueños, es importante reconocer que esta se hace evidente en dos aspectos, el primero muy cercano a la biología, en lo concerniente al desarrollo del cuerpo y la mente. El segundo aspecto tiene que ver con la utilización del método Decrolyano, específicamente en dos de sus componentes fundamentales la asociación y la expresión.

Con respecto al primer aspecto Osorio (1938, p. 3), comenta:

Hay necesidad, dado el estrecho vínculo que existe entre el desarrollo del cuerpo y del espíritu, de considerar la manera cómo evolucionan los intereses a medida que avanza la edad, problema de mucha trascendencia desde el punto de vista pedagógico, porque un verdadero educador debe adoptar su enseñanza a los intereses que corresponden a cada edad de la vida.

De esta forma, el discurso psicológico es apropiado por los normalistas, a través de una visión centrada en uno de los desarrollos decrolyanos: **El interés**. A partir de este el niño puede ser reconocido en las diferentes etapas de su desarrollo, esto va a ser fundamental a la hora de asumir la experiencia pedagógica y didáctica.

Este conocimiento de los intereses del niño, hace emerger nuevamente la relación del discurso psicológico con el biológico, pues es a partir de estos intereses en donde se hacen evidentes lo que Decroly llama necesidades del niño. Necesidades e intereses están directamente conectados, en el proceso de adaptación del niño a su mundo, factor clave del discurso evolutivo.

Este reconocimiento del niño a partir de sus intereses y necesidades, hace que la experiencia pedagógica está influenciada definitivamente por el saber psicológico. “La Pedagogía tomó nuevos caminos; adquirió nuevos rumbos y orientó sus pasos por los senderos de la psicología. Ya no es la misma de antes; sus diferencias son grandísimas y tan claras que surgen ante nosotros como axiomas” (Osorio, 1938, p.25). Igualmente Hernández (1940, p.22) comenta:

Es esta la razón para que la pedagogía haya venido transformándose desde muchos tiempos atrás, pues al principio se creyó que el niño era un hombre en miniatura y por consiguiente se le educaba como tal; pero cuando ya se fue conociendo más su constitución y lo que es en realidad. Fue necesario buscar métodos más adecuados, viniendo como consecuencia el nacimiento de una nueva ciencia o sea la Psicología la cual no puede emanciparse en ningún caso de la Sociología y la Fisiología y con fenómenos muy esenciales de estas ciencias a las que he venido tratando.

Este interés por la psicología atiende definitivamente al hecho de su practicidad, pues al estar unida a los saberes modernos, en su concepción de un hombre diferente al visionado por la tradición religiosa, se presenta como una saber que permite conocer al hombre desde su realidad misma, de su relación con el mundo, desde su real proceso biológico y evolutivo. Concepción práctica, para una apues-

ta práctica como la del progreso. Según James, citado por Sáenz et al. (1997, p.22):

La psicología actual se despreocupa de las funciones puramente intelectuales, sobre las cuales Platón y Aristóteles, y todo lo que se puede llamar la tradición filosófica clásica habían insistido, para interesarse, en cambio por el aspecto práctico de la actividad humana, demasiado tiempo desdeñado.

El segundo aspecto a través del cual fue apropiado el discurso psicológico, tiene que ver como ya se mencionó, con la aceptación y utilización del método Decrolyano, específicamente en dos de sus componentes fundamentales la asociación y la expresión.

Como ya se mencionó este discurso psicológico es apropiado en el contexto de método Decrolyano y en específico en dos de sus tres aspectos fundamentales. La Asociación y la realización o expresión. Con respecto a la asociación Osorio (1938, p. 34-36) comenta:

La Asociación es de suma importancia en lo que a la pedagogía se refiere, pues en este proceso psicológico, se fundamentan los programas modernos, por medio de los cuales se rige la enseñanza en las escuelas que han adoptado los nuevos postulados de la educación. /.../ La Escuela debe ser, en consecuencia, un centro alegre donde el niño pueda gozar de un buen estado Psíquico que lo capacite para hacer sus asociaciones según la experiencia que su medio le suministre. /.../ Es preciso seguir en la enseñanza este medio que nos indica la naturaleza misma del niño. Querer desviar este desenvolvimiento con la aplicación de métodos que van en contra de su desarrollo natural, equivale a rebelarnos contra las leyes mismas de la naturaleza.

Finalmente se reconoce en la psicología un saber fundamental, no solo para la escuela, gracias al conocimiento que del niño se obtiene, sino que también es fundamental para el Estado ya permite formar al niño para el tan anhelado progreso. Como lo confirma Rodríguez (1942, p.90):

La escuela de hoy, que hemos dado en llamar escuela activa o escuela de la vida, es una institución que ya lleva mejorados muchos defectos de la antigua, merced a los adelantos de la psicología del niño. En un principio, como en todas las revoluciones, sus doctrinas fueron exageradas y se les notó también serios peligros. En la actualidad la Educación pretende colocarse en justo medio, y ello parece que se conseguirá en breve dada la loable preocupación de los estados modernos de formar buenos ciudadanos, amantes de la libertad y el bien común.

De esta forma aparece en el proceso de apropiación del discurso psicológico, un nuevo elemento que podría pasar desapercibido, pero que los normalistas logran identificar y apropiarse muy claramente: La formación de la personalidad, con base en los postulados modernos de la autonomía y la libertad. En este sentido este normalista reconoce en la formación de la personalidad, la labor más importante que puede ser desarrollada:

La Facultad más extraordinaria del hombre es la posibilidad de su propia autodeterminación. Facultad que natura le dio para que obtuviera su máximo desenvolvimiento espiritual de por sí y para sí mismo, y para que relegándola, se incorporara al aprisco de los inconscientes, al rebaño de los borregos que sólo conocen la voluntad del que los entorpece. /.../ El fin primordial de toda buena educación no debe ser otro que el de fomentar el desarrollo de esa aptitud, la más sagrada entre las humanas, en cada educando. /.../ Al fomentar la facultad de la autodeterminación, hemos puesto las bases para la formación de la personalidad, puesto que ello enseña al individuo que su valor no lo podrá obtener por herencia ni por préstamo, sino que ha de adquirirlo auto realizándose y auto superándose (Rodríguez, 1942, p. 108).

El mismo autor termina reconociendo que la personalidad es una labor fundamental de la escuela aliada definitivamente a la ley evolutiva que le es connatural al ser humano:

Todo ser es una particularización de lo absoluto (de la fuerza increada) a quien le está encomendado en virtud de la ley de la evolución su propio perfeccionamiento, concluiremos en que el fin más trascendental de cualquier educación es la de permitir y favorecer la realización de personalidades (Rodríguez, 1942, p. 110).

Se muestra entonces como, biología y la psicología se convirtieron en saberes modernos, que fueron apropiados por los normalistas antioqueños. Al mismo tiempo se logra descubrir las intenciones de su apropiación, las cuales estaban directamente relacionadas con los estudios sobre la raza, la defensa de la vida y el afán del progreso.

Conclusiones

La apuesta por el progreso y el ideal de los saberes modernos, enfrentaron a la escuela a nuevos ideales sociales, ante los cuales debió responder. Se evidencia así una clara opción pedagógica, *las prácticas pedagógicas de la escuela colombiana*, para este caso, Normal de Antioquia, no fueron ajenas a las prácticas sociales existentes en la época. Hecho que la llevó a realizar profundas transformaciones en sus saberes y prácticas. En dichos saberes y prácticas se terminaron apropiando saberes modernos que llevaron a la experiencia formativa, a contar con elementos que le permitieron leer la experiencia pedagógica bajo las lógicas de la vida natural.

Entre los principales saberes modernos que fueron apropiados por los normalistas antioqueños, están la biología y la psicología. Es a través de ellos, como los normalistas construyen un ideal formativo, que es atravesado por las lógicas naturales de la vida. Hecho que se hizo evidente, en la apropiación que hacen los normalistas antioqueños de toda una serie de elementos que son puestos en relación con fines formativos.

Ver la práctica pedagógica como noción metodológica, permitió a esta investigación realizar una descripción de una unidad discursiva, en la cual se terminan evidenciando tres elementos fundamentales que atraviesan así la experiencia pedagógica de principios del

siglo XX: **La escuela, el maestro y el saber pedagógico**. La manera en que son constituidos dichos elementos, permitió a esta investigación evidenciar la emergencia de formas muy particulares sobre las cuales puede reconocerse la presencia de los saberes modernos en la educación colombiana a comienzos del siglo XX.

Referencias

- Caballero, A. (Transc.), Uribe, G (Comp.). (1932). El Doctor Decroly en Colombia. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Del Pozo Andrés, M. (2003). “La renovación de los métodos de enseñanza: el movimiento de la Escuela Nueva, en: Psicología y Pedagogía en la primera mitad del siglo XX. Madrid, UNED.
- Foucault, M. (1996). La arqueología del saber. México. Siglo XXI.
- Hernández, L. (1940). La herencia y el medio de la escuela. Tesis para optar por el título de instructor. No publicada. Escuela Normal de Antioquia. Medellín.
- Herrera, M. C. (1999) Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951. Santa Fe de Bogotá, Plaza Y Janes Editores Colombia S.A.
- Luzuriaga, L. (1961) La educación nueva. Buenos Aires, Editorial Losada.
- Martínez, A. (1990). Una mirada arqueológica a la pedagogía. Revista Pedagogía y Saberes, No.1, Bogotá. pp. 7-13
- Osorio, L. (1938) Los centros de interés en la escuela primaria. Tesis para optar por el título de instructor. No publicada. Escuela Normal de Antioquia. Medellín.
- Ramírez, B. (1938). Apuntes sobre excursionismo escolar. Tesis para optar por el título de instructor. No publicada. Escuela Normal de Antioquia. Medellín.
- Restrepo, Eduardo (2007). Imágenes del “negro” y nociones de raza en Colombia a principios del siglo XX. Revista de Estudios Sociales, agosto-Sin mes, 46-61.
- Rios, R. (2004). Revista Memoria y Sociedad. Las ciencias de la educación en Colombia: Algunos elementos históricos sobre su apropiación e institucionalización. 1926 -1954. Volumen 8 No.17

- Ríos, R. (2008). Proyecto de Colciencias: la apropiación de la escuela nueva en el saber pedagógico Colombiano: una mirada a las escuelas normales durante la primera mitad del siglo XX.
- Ríos, R., Cerquera, M. (2014). La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(16), pp. 157-172.
- Rodríguez, J. (1942) El triángulo de la vida. Tesis para optar por el título de instructor. No publicada. Escuela Normal de Antioquia. Medellín.
- Ruiz, J. (2009) *Revista Des-encuentros*. De la educación física al deporte: Consideraciones sobre la biopolítica de la cultura física en Colombia durante las tres primeras décadas del siglo XX. Vol 8.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Volumen. 2, Medellín, Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Universidad de Antioquia.
- Sáenz, J. (2003). *Pedagogía Activa, recatolización y desarrollo: Las reformas de la educación en Colombia 1930-1957*. En: *La instrucción y la Educación Pública en Colombia: 1841-1997*. Documento Compilado.

Sección III

Praxis

Capítulo 8

La investigación formativa como medio para la transformación de la práctica docente

*Yudith Liliana Contreras Santander*¹

Resumen

La investigación es considerada como una función esencial de la universidad, de esta manera debe entenderse el papel importante de todo profesor universitario, quien desde el ejercicio de su práctica en el proceso formativo aplica diferentes estrategias que promueven la cultura investigativa. Ahora bien, el objeto central del estudio es promover actividades específicas de investigación formativa desde la asignatura de Metodología de investigación en la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. El estudio se desarrolló bajo el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, mediante el diseño de investigación-acción, contando con la participación de docentes que orientan estas asignaturas; el abordaje del trabajo se realizó en tres fases: se inicia con un proceso de deconstrucción de la práctica; se elabora un plan de trabajo con actividades propias de la investigación formativa y se evalúa la aplicación del plan de trabajo desarro-

1 Licenciada en matemáticas e informática, Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria y Magíster en Educación. Profesora del área de formación para la investigación del Departamento de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta y.contreras@unisimonbolivar.edu.co

llado acompañado de la reconstrucción de la práctica docente. La investigación formativa se fundamenta desde los aportes de Restrepo y Elliot reconociéndola como una función pedagógica donde se establece una relación entre docencia e investigación ligada al pregrado. Los resultados del estudio permitieron evidenciar el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes y la reconstrucción de la práctica docente.

Palabras clave: Investigación formativa, investigación en sentido estricto, investigación acción educación.

Formative Research as Tool of Transformation of Teacher's Practice

Abstract

Research is considered as an essential function of the university, thus, it must be understood the important role of each university teacher, who from their practice in training process, applies strategies to promote research culture. In this sense, main objective of study is to promote specific activities of formative research through course of Research Methodology taught at University Simon Bolivar, Cucuta. The study was developed under interpretive paradigm with a qualitative approach, through the design of action-research, with participation of teachers who guide these courses; Approaching was performed in three phases: it began with a deconstruction of practice; a work plan with activities specific to the formative research was elaborated and the application of work plan developed together with the reconstruction of the teaching practice was evaluated. Formative research was based from contributions of Restrepo and Elliot, who recognized pedagogical function when relationship

between teaching and research is linked to undergraduate studies. Results of study made it possible to demonstrate development of investigative skills in students and the reconstruction of teaching practice.

Keywords: Formative research, research in the strict sense, research action education.

Introducción

La Instituciones de educación superior juegan un papel fundamental en la actual sociedad del conocimiento, luego debe entenderse que “las sociedades de conocimiento tienen la capacidad de identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano”, Unesco (2005, p. 29), entonces esto lleva a pensar el gran reto que debe asumir la universidad para dar respuesta a las exigencias actuales, en este caso es necesario preguntarse inicialmente cuál es el objeto o fin de la universidad y hacia donde deberá orientar su proceso formativo.

Al respecto, Rodríguez (2000) afirma que frente a las exigencias de la sociedad globalizada la universidad tiene como fin la transformación social, la igualdad y el progreso social, desde una enseñanza científico-técnico-humanista centrada en la investigación, que responda a problemáticas reales en busca de un universitario integral que aporte al desarrollo de la sociedad. De acuerdo a esto, debe entenderse la universidad como una fuente principal de producción de conocimiento y deberá orientar su apuesta formativa en pro de las exigencias actuales de la sociedad de conocimiento.

Desde esta perspectiva, Colombia en la ley 30 de 1992 propone en uno de sus objetivos “trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y, promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país”, es decir, que a las universidades les compete ser líderes en procesos de cambio que promuevan la transformación en

beneficio de la sociedad y para ello es necesario repensar los procesos académicos, luego en el presente estudio se tratara de un factor importante relacionado con “docencia e investigación”, buscando de esta manera desarrollar procesos formativos desde una posición reflexiva y crítica que debe asumir el docente, vinculando a la vez la investigación como un elemento importante dentro de su práctica, luego se plantea como objetivo central promover actividades específicas de investigación formativa desde la asignatura de Metodología de investigación en la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, buscando familiarizar a los estudiantes con la lógica de la investigación desde estrategias pedagógicas que van más allá de una cátedra expositiva y desarticulada de su saber disciplinar, logrando a través de actividades prácticas como ensayos teóricos, reconocimiento de revistas científicas y preseminario investigativo; enlazar los propósitos formativos de la disciplina desde la investigación.

Ahora bien, para hablar de investigación en la docencia es necesario precisar lo que se entiende por este término cuando se hace referencia a la educación superior. El Consejo Nacional de Acreditación desde 1998 realiza una distinción entre Investigación Formativa e investigación en sentido estricto. La investigación formativa “se trata del reconocimiento de que el proceso de aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento, de que la enseñanza debe ser objeto de reflexión sistemática sobre la base de la vinculación entre teoría y experiencia pedagógica y de que, como se ha dicho, el docente debe estar comprometido también en el proceso de construcción y sistematización del saber en qué consiste la actualización permanente” (CNA, 1988, p.51), y la investigación en sentido estricto hace referencia a la construcción de conocimiento universalmente nuevo, es decir se adquiere un reconocimiento por parte de una comunidad académica del área. Debe aclararse que, aunque la investigación formativa no es investigación en sentido estricto, es necesaria para que esta se desarrolle.

Además, reflexionar sobre la relación docencia e investigación lleva a responder a exigencias actuales en educación superior, tal

como se expresa en el Decreto 1295 de 2010 que reglamenta el registro calificado de los programas académicos, donde se rescata la relación entre docencia e investigación, y se aclara la necesidad de promover la formación investigativa de los estudiantes, para esto cada programa debe contar con profesores que tengan a su cargo fomentar la investigación, con el fin de desarrollar una actitud crítica y una capacidad creativa en los estudiantes.

Fundamentación teórica

Aunque se realiza una distinción entre investigación formativa e investigación en sentido estricto, es necesario profundizar en el término de investigación formativa, que de acuerdo a Restrepo (2003, p.198-199) se encaja en tres aspectos: el primero es la *investigación exploratoria*, como búsqueda de necesidades, problemas, hipótesis y poblaciones relevantes para estructurar o refinar proyectos de investigación. El segundo es la *formación en y para la investigación* a través de actividades que no hacen parte necesariamente de un proyecto concreto de investigación, su intención es familiarizar con la investigación, con su naturaleza como búsqueda, con sus fases y funcionamiento. El tercero es *la investigación para la transformación en la acción o práctica*, se busca dar calidad, efectividad y pertinencia de la práctica o del programa, usualmente mientras uno u otro están siendo llevados a cabo.

Desde esta concepción, la investigación formativa está ligada al trabajo que se desarrolla en el pregrado, su finalidad es esencialmente educativa, luego es fundamental el papel del docente quien a partir de diferentes estrategias pedagógicas debe acercar al estudiante a tomar una posición reflexiva y crítica frente al conocimiento, generando cultura investigativa desde el trabajo que desarrolla en el aula y repensando de manera constante su práctica docente que le permita estructurar los programas que imparte, elevando de esta forma el nivel de calidad, respondiendo a las necesidades del contexto y asumiendo la investigación como eje fundamental de su quehacer docente.

Ahora bien, pensar la investigación formativa desde la relación docencia-investigación, lleva a la necesidad de reflexionar las estrategias pedagógicas que se llevan al aula de clase, para ello debe entenderse la estrategia como “proyecto de acción con el cual se intenta alcanzar un objetivo” (Böhm y Schiefelbein, s.f., p. 63), luego para llegar al alcance de objetivos en un proceso formativo, el docente debe tomar decisiones que le permitan diseñar y aplicar diferentes actividades para el logro de los mismos, de esta manera el docente debe reconocer que en el campo pedagógico se presentan diferentes modelos pedagógicos que le permiten tomar una postura en su proceso de enseñanza.

Teniendo en cuenta que la relación docencia-investigación debe pensarse desde el campo pedagógico, entonces le compete al docente realizar el ejercicio de reflexionar constantemente su práctica con el fin de transformarla para poder responder a objetivos y propósitos formativos, frente a esto Elliot (2000, p. 41) propone que si el docente realiza una práctica reflexiva autónoma podrá crear tanto su teoría como sus estrategias pedagógicas, para ello es necesario integrar la investigación-acción a su quehacer docente buscando de esta manera ese ideal de “docente investigador” necesario en el contexto educativo.

Entiéndase de acuerdo a Elliot (2005, p. 24-25) la investigación acción como aquella que permite reflexionar los problemas cotidianos experimentados por los profesores en lugar de problemas teóricos, cuyo propósito se centra en profundizar la comprensión del profesor de su problema, adoptando de esta manera una postura exploratoria donde se debe interpretar lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, es decir, es más bien naturalista que formalista, luego la aplicación de este método es esencial en la práctica docente, por ejemplo para el caso del presente estudio de formación en investigación donde el docente debe ser un investigador de las realidades que vive en su contexto educativo, facilitando de esta manera la construcción de estrategias para aplicar en su práctica, con el fin de lograr un apren-

dizaje que resulte significativo y además se incentive en los estudiantes cultura hacia la investigación.

Además, la investigación para la transformación en la acción o práctica, de acuerdo a Walker (1992) citado por Restrepo (s.f.) se aclara que:

Aparece el término de investigación formativa referido a la investigación-acción o a aquella investigación realizada para aplicar sus hallazgos sobre la marcha, para afinar y mejorar los programas mientras están siendo desarrollados, para servir a los interesados como medio de reflexión y aprendizaje sobre sus programas y sus usuarios (p. 9).

Luego para hablar de investigación formativa es necesario vincular la investigación acción que, aunque no busca solucionar todos los problemas o deficiencias relacionadas con la práctica pedagógica, permite que el docente o grupo de docentes quienes manejan el saber disciplinar reflexionen estas problemáticas y propongan soluciones frente a ellas buscando generar cambios, aclarando de acuerdo a Restrepo (s.f. b, p. 4) que “por su objeto, entonces, la I-AE puede enfocarse a transformar instituciones escolares totales o unidades o prácticas sociales de la misma, o puede circunscribirse a la práctica pedagógica de un docente particular”.

Es de aclarar que la investigación formativa es necesaria en los procesos de pregrado para que se de investigación en sentido estricto, pues desde el ejercicio en el aula se aplican diferentes estrategias que ayudan al desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes, pero la investigación formativa no sustituye la investigación en sentido estricto, tal como lo plantea Hernández (2003):

La investigación formativa tiene sentido si se alimenta de la investigación y si asegura las condiciones para que ella pueda darse. Por más que una universidad se suponga centrada en la formación profesional, sus profesores y sus estudiantes no podrían aceptar que a la exigencia de la investigación se respondiera simplemente con la investigación formativa (p.192).

Metodología

El paradigma bajo el cual se fundamenta esta reflexión de la práctica se denomina socio crítico, puesto que:

Se supone que el investigador y el objeto investigado están vinculados interactivamente, y que los valores del investigador (y de los “otros” colocados) inevitablemente influyen la investigación. Se requiere de un diálogo entre investigador e investigado de naturaleza dialéctica para transformar la ignorancia y los conceptos erróneos en una conciencia más informada” tal como lo señalan Guba y Lincoln (2002, p. 127).

Esta postura es clara desde la posición que se asume en el estudio puesto que se parte de una estructuración colectiva con el grupo de docentes que orientan las asignaturas de metodología de investigación, además, se toma en cuenta los avances del grupo de estudiantes donde de acuerdo a las necesidades presenten en ellos se va reestructurando el abordaje del programa.

La metodología abordada es investigación-acción y el diseño del estudio apropiado es investigación-acción-educación, puesto que como lo define Walker (1992, citado en Restrepo, 2003):

Aparece el término de investigación formativa referido a la investigación-acción o a aquella investigación realizada para aplicar sus hallazgos sobre la marcha, para afinar y mejorar los programas mientras están siendo desarrollados, para servir a los interesados como medio de reflexión y aprendizaje sobre sus programas y sus usuarios (p. 199).

Resulta esencial puesto que el estudio se centra en investigación formativa, luego no se puede desligar de la investigación-acción, además desde la reflexión colectiva del programa y la reflexión particular de la práctica docente se busca retroalimentar los procesos académicos desarrollados al interior de la asignatura de metodología de investigación fortaleciendo de esta manera una formación de calidad.

Para la implementación del diseño de investigación acción educación se cuenta con el grupo de docentes del centro de investigación que orientan estas asignaturas en los diferentes programas académicos, quienes se reúnen al inicio y durante el semestre para revisar los avances de los grupos y socializar estrategias pedagógicas que permitan el fortalecimiento de la asignatura.

El estudio se desarrolla en el primer semestre del año 2016 centrado en tres fases: primero se realiza un proceso de deconstrucción-reconstrucción de la práctica docente, que permite a partir de un proceso de deconstrucción poder detallar las debilidades presentes en el proceso de formación con el fin plantear alternativas de progreso o mejora tanto del programa como de la práctica; seguido este proceso o reflexión se implementan actividades pedagógicas que permita fortalecer el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes que son evaluadas al terminar la asignatura para determinar si las actividades específicas de investigación formativa fueron pertinentes.

Resultados y discusión

La investigación-acción-educación pensada desde la investigación formativa emplea métodos que permiten transformar el ejercicio de la práctica del docente, de esta manera se aborda la primera fase del estudio desde un proceso de deconstrucción – reconstrucción de la práctica que permite un alto nivel de reflexión por parte del docente en relación al proceso de enseñanza que se desarrolla en el aula, alejándose de la aplicación de propuestas mecánicas frente al desarrollo de la asignatura (Tabla 1).

En la Tabla deconstrucción-reconstrucción se muestra el ejercicio docente reflexionado en cuatro semestres académicos consecutivos desde la orientación de la asignatura de metodología de investigación. Los trabajos iniciales mostraban un mayor ejercicio teórico y de reflexión individual. Durante el desarrollo de la asignatura, que se ha ido fortaleciendo semestre a semestre a través de un trabajo colectivo con los docentes que orientan las mismas, ha permitido la

Tabla 1. Deconstrucción-reconstrucción de la práctica docentes orientada desde la asignatura de metodología de investigación

Categorías	Deconstrucción	Reconstrucción
Recursos	Materiales impresos desde libros o documentos.	Elaboración de materiales propios para el desarrollo de las actividades.
	Mayor manejo de clases teóricas en el aula de clase	Mayor manejo de actividades prácticas en aula de sistemas donde se refleja mayor participación del estudiante.
Estrategias	Siempre se desarrolla Trabajo en equipo.	Se desarrolla trabajo en equipo.
	El desarrollo de la práctica se realiza solo desde una reflexión individual.	Se realiza reflexión no sólo individual sino con el grupo de docentes que orientan asignaturas de metodología con el fin de fortalecer los procesos.
	Se partía Siempre de un tema de interés y revisión de literatura (abstracto)	Se ubica un campo de interés que permita identificar un objeto de estudio el cual se debe aterrizar en una realidad (se construye un plan: se describe una Ruta de actividades)
	Dificultad en el momento de procesar información identificada en revistas científicas.	Se cuenta con fichas de sistematización de información.
	Retroalimentación al estudiante	Retroalimentación al estudiante. Evaluación formativa

Fuente: Autores.

construcción de materiales propios y pertinentes acorde a las necesidades de los programas, además de la reestructuración de una ruta de actividades ajustada en función de las necesidades del estudiante y en pro del desarrollo de competencias en investigación.

De igual forma, en la tabla de Deconstrucción-Reconstrucción se observa que el ejercicio de replantear la práctica no es cambiar toda la práctica, es reconocer también las fortalezas presentes en el ejercicio docente e incluir estrategias que permitan superar las debilidades encontradas en la deconstrucción y fortalecer los aspectos buenos de la práctica. Al respecto, Restrepo afirma que se debe comenzar con una reflexión sobre la propia práctica, en relación con un problema identificado; a partir de esta reflexión se reconstruye la práctica mediante la retrospectiva, además, en la deconstrucción se intenta encontrar la estructura de la práctica, sus componentes básicos y teorías implícitas, develarlos es el primer paso para cambiar, para progresar, cuando se tiene bien deconstruida se inicia el paso de la reconstrucción o búsqueda de prácticas alternativas o mejoradas.

Dada la reflexión de reconstrucción de la práctica, como segunda fase se construye un plan de trabajo con diferentes actividades prácticas con el fin de desarrollar competencias investigativas, para ello se elabora la siguiente ruta (Figura 1).

Preseminario investigativo

En el plan de trabajo se lleva una secuencia, se inicia con un ensayo teórico, donde el estudiante debe partir de la ubicación de un campo de interés de su disciplina, debe indagar en él, apropiarse del tema, entretejiendo de manera clara y ordenada su argumentación, del tal forma que pueda ubicar objetos de estudio en su disciplina que le permitan posteriormente el abordaje de una problemática sobre una realidad en el contexto en el que se encuentra, donde puede evidenciar y vivenciar el problema, pensando en posibles soluciones a través de un proceso investigativo, permitiendo de esta forma enlazar los propósitos formativos disciplinares desde la investigación.

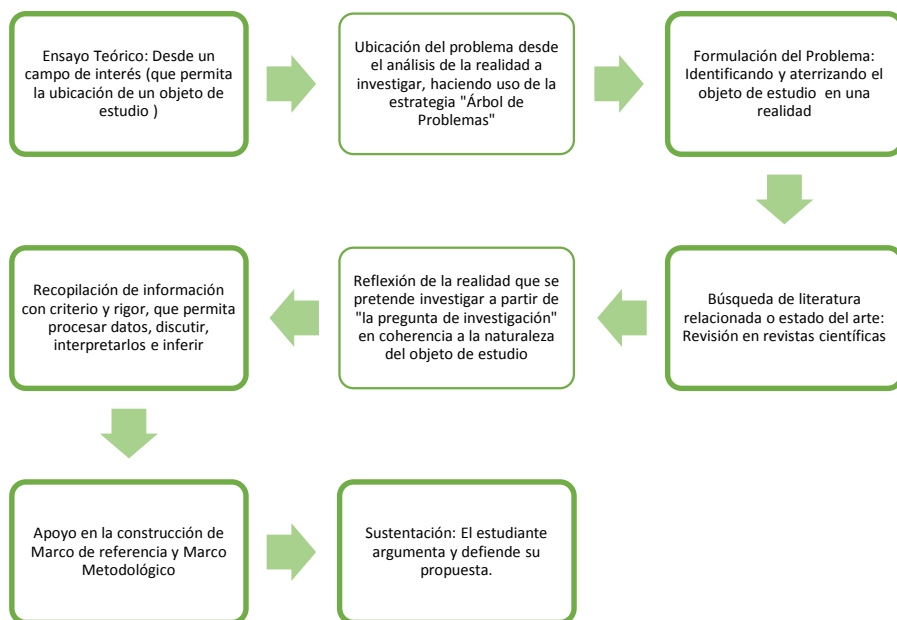


Figura 1. Plan de trabajo: Actividades prácticas. Fuente: Autores.

Otro aspecto fundamental en el plan de trabajo implementado hace referencia al pre-seminario alemán. Tomando en cuenta que el ejercicio de acercar a los estudiantes a los procesos de investigación se inicia en el pregrado, esta estrategia resulta interesante puesto que permite desarrollar actividades prácticas que facilitan este acercamiento, buscando generar cultura investigativa y motivando a los estudiantes en el campo de la investigación, como lo enuncia Molina (2002, p.46), con el preseminario se logra “motivar a los participantes a iniciarse en los procedimientos de la investigación, desarrollar actividades cognitivas e investigativas y actitudes para el trabajo en equipo”.

Desde este punto de vista, en el preseminario se inicia con la identificación de un problema que surge después de la elaboración del ensayo teórico desde un campo en su disciplina. Se debe aclarar que las actividades que se desarrollan se realizan en grupos de máximo tres estudiantes, cada grupo debe abordar una problemática, la cual se trabajará durante todo el semestre en las diferentes actividades prácticas.

Teniendo definida la situación que pretenden abordar en un contexto real, se realiza una identificación del contexto y una búsqueda en diferentes revistas científicas, dejando claro la importancia de hacer una exhaustiva revisión de literatura que permita identificar y caracterizar el problema que se va a emprender, reconociéndolo en los diferentes ámbitos internacional, nacional y local, con el fin de tener mayor conocimiento y apropiación del fenómeno. Para esta recopilación de información se crean fichas que le permiten al estudiante una mayor organización, rescatando aspectos importantes para la selección de información que sea útil, pertinente y coherente con la problemática que se va a iniciar, por tanto, el estudiante debe realizar un riguroso procesamiento de datos, inferencia, interpretación de los mismos, y argumentar las razones por las que esa información que se selecciona es fundamental en su estudio.

Este enriquecimiento teórico, conceptual y metodológico que genera un riguroso proceso de búsqueda y selección de información con criterios, facilita la construcción de un marco de referencia y un marco metodológico apropiado a la problemática que aborda el estudiante, para esto se desarrollan actividades teórico prácticas que le permitan al estudiante identificar y reconocer los diferentes paradigmas de investigación, diseños y clases de estudio, que acorde a sus intereses deberá seleccionar y sustentar construyendo la ruta más adecuada para el abordaje de su problemática.

Los diferentes ejercicios abordados en el plan de trabajo donde se enlaza lo disciplinar con la investigación, deja a la vista que la mejor manera de aprender a investigar se hace investigando, conjugando problemáticas propias de su disciplina con pequeños procesos investigativos donde se genere mayor interacción social por parte de los estudiantes, buscando que miren la realidad de una forma diferente, es decir, logrando que se apropien de las problemáticas de su contexto desde las diferentes herramientas que le brinda la universidad.

Finalizada esta fase, Debe resaltarse desde el Diseño de Investigación Acción Educación, que estrategias como el proceso de deconstrucción, reconstrucción y aplicación del plan de trabajo ex-

puesto anteriormente permiten una reflexión y transformación de la práctica docente. Como lo enuncia Restrepo, “La investigación Acción Educación es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica”, un compromiso esencial en el ejercicio de la docencia.

Desde la lógica del diseño de Investigación Acción Educación se realiza un proceso de evaluación de las estrategias aplicadas a los estudiantes. Durante el semestre se observan los avances que van presentando desde la problemática abordada, realizando la retroalimentación pertinente que les permite a los estudiantes ir superando las debilidades y fortaleciendo el desarrollo de su propuesta. Al finalizar el semestre el estudiante realiza una sustentación de su trabajo donde se evidencia apropiación del problema desde una mirada amplia, argumentando con soportes teóricos y empíricos que dan sentido a la propuesta, y finalmente la estructuración de una ruta metodológica bajo un paradigma de investigación que le permitirá el desarrollo de su propuesta.

Conclusiones

Desde la reflexión de la práctica docente, fundamentado en la investigación-acción-educación y la investigación formativa se construyó un plan de trabajo, a partir de actividades específicas, donde se le brinda al estudiante herramientas que le permiten acercarse a la investigación, brindando de esta manera una formación con perfil investigativo que debe tener todo profesional universitario y que además está en coherencia con el horizonte Institucional de la Universidad Simón Bolívar.

Desde las diferentes actividades del plan de trabajo desarrolladas durante el semestre y fundamentadas en la investigación formativa se logró generar ambientes de aprendizaje propicios para el estudiant-

te en la construcción del conocimiento, y desarrollo de competencias investigativas, donde el actor principal en este proceso es el mismo estudiante, de esta manera, se despertó su motivación, viéndose reflejada en los avances presentados por los estudiantes y al finalizar el semestre en la apropiación y sustentación de su propuesta.

La investigación formativa permite familiarizar al estudiante con herramientas, métodos, técnicas que le permiten tanto a docentes como a estudiantes acercarse a la investigación en sentido estricto, siendo esta última función principal de toda universidad, pero difícilmente se podrá llegar a la investigación en sentido estricto si no se generan espacios de investigación formativa.

Finalmente se debe resaltar que la experiencia de deconstrucción y reconstrucción permite una reflexión y crítica constructiva de la práctica docente, mostrando que se pueden desarrollar actitudes positivas en el estudiante que permiten favorecer su proceso de aprendizaje, que además, debe continuarse fortaleciendo, porque una función principal del docente es de actualización constante, que le permita repensar e innovar su ejercicio docente buscando generar ambientes agradables en pro de un aprendizaje significativo.

Referencias

- Böhm, W. Schiefelbein, E. (s.f). Repensar la educación, Diez preguntas para mejorar la docencia. Editorial pontificia Universidad Javeriana.
https://books.google.com.co/books?id=84Guy7BNxF8CYpg=PA63Ydq=estategia+pedag%C3%B3gicaYhl=esYsa=XYredir_esc=y#v=onepageYq=estrategia%20pedag%C3%B3gicaYf=false
- Consejo Nacional de Acreditación (1998). La evaluación externa en el contexto de la acreditación en Colombia. Colección documentos de reflexión No 1. Santafé de Bogotá.
- Elliot, J. (2005). La investigación-acción en educación. Madrid. Editorial Morata. Quinta edición.
- Elliot, J. (2000). El cambio educativo desde la Investigación-Acción. Madrid. Editorial Morata. Tercera edición.

- Guba, E., Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. Compilación de Denman, C., y Haro, J. A., por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social, p. 113-145. Sonora: colegio de Sonora.
- Hernández, C. (2003). Investigación e investigación formativa. *Nómadas (Col)*, núm. 18, pp. 183-193
- Ministerio de Educación Nacional (1992). Ley 30 de diciembre 28 de 1992, por el cual se organiza el servicio público de la educación superior.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Decreto 1295 de 20 de Abril de 2010.
- Molina Pardo, A. (2002). Los semilleros de investigación y los seminarios. *Uni-pluri/versidad*, vol. 2, No 3. Grupo CHHES – Biogénesis, Universidad de Antioquia. Extraído de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/download/12233/11098>
- Organización de las Naciones Unidas. UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Ediciones Unesco.
- Restrepo Gómez, Bernardo (2003). Investigación Formativa e Investigación Productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas (Col)*, número 18, pp. 195-202, Universidad Central de Colombia. Extraído de: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105117890019.pdf>
- Restrepo Gómez, Bernardo (s.f.a). Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto. Extraído de: http://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/articles-186502_doc_academico5.pdf
- Restrepo Gómez, Bernardo (s.f.b). Una variante pedagógica de la Investigación-Acción Educativa. *OEI-Revista iberoamericana de educación*. Extraído de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF>
- Rodríguez, M. R. (2000). Sociedad, universidad y profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (38), 79-99.

Capítulo 9

El modelo de indagación frente al desarrollo de la argumentación escrita

*Juan Pablo Salazar Torres*¹

Resumen

El presente capítulo comparte la experiencia significativa de la aplicación del modelo de indagación para el fortalecimiento y desarrollo del proceso de argumentación escrita en los estudiantes del programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. La investigación se realizó en el contexto de la asignatura de metodología de la investigación científica, cuyo propósito es la formación de competencias básicas en investigación para el diseño y la ejecución de proyectos de investigación formativa. El estudio se fundamentó en el paradigma positivista utilizando una muestra intencional de 30 estudiantes y teniendo en cuenta como fuente principal los textos entregados por los estudiantes, se aplicó la técnica análisis de contenido para describir los procesos de argumentación escrita de los estudiantes. Los resultados evidenciaron que la aplicación del modelo de indagación presentó un impacto positivo en el desarrollo de textos argumentativos, así como la identificación de objetos de

1 Licenciado en matemáticas e informática, Especialista en la administración de la informática educativa y Magíster en educación. Jefe del Departamento de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Email: j.salazar@unisimonbolibar.edu.co.

estudios y problemas factibles del campo disciplinar para la generación de investigación formativa.

Palabras clave: Modelo de indagación, proceso argumentativo, argumentación escrita.

Inquiry Model from Development of Written Argumentation

Abstract

This chapter shares the significant experience of the application of the inquiry model for the strengthening and This chapter reveals the significant experience of inquiry model in order to strength and develop written argumentation in students of psychology in University Simon Bolivar, Cucuta. Research was made in context of course Scientific research methodology, whose purpose is to develop basic research skills to design and execute training research projects. Study was based on the positivist paradigm with an intentional sample of 30 students, and considering text delivered by students as main analysis source; technique of content analysis was applied to describe argumentation processes. Results showed that the application of inquiry model had a positive impact on development of argumentative texts, as well as identification of objects of study and problems related to disciplinary field to generate formative research.

Keywords: Inquiry model, argumentative process, written argumentation.

Introducción

Existe en el campo de la educación mundial y colombiana, la necesidad de formar profesionales con un sentido crítico, ser crítico frente al conocimiento y la sociedad, se logra en gran medida cuando se investiga y se construye conocimiento científico, para posteriores reflexiones de los sistemas educativos, sociales, políticos y culturales, o más aún de la reflexión frente al sistema funcional de un estado.

Desde el área de competencias investigativas, la Universidad Simón Bolívar ha trazado unos lineamientos para el desarrollo de los procesos que fundamentan las competencias básicas transversales para la formación de un profesional investigador, es así, como uno de los pilares y espacio para lograr dicha formación es la asignatura de metodología de la investigación científica I, entendiéndola como aquella que “implica la aplicación de una serie de reglas y estrategias que especifican cómo se puede profundizar un problema y se concreta en un proceso sistemático que comprenden acciones, actividades y tareas” (Palella y Martins, 2010, p.27). Además de formar en metodologías, técnicas, herramientas e instrumentos para el desarrollo de una propuesta de investigación, es lograr desarrollar en los estudiantes la capacidad de interpretar, inferir, decantar o **argumentar** (de manera oral y escrita), su propuesta de investigación a desarrollar en la asignatura de formativa.

Desarrollar un proceso de argumentación escrita en los estudiantes, no es tan sencillo en el mundo de hoy, por todas las implicaciones que existen alrededor de la escritura argumentativa (como por ejemplo, la falta de lectura), de manera que, los docentes que están llamados a la formación en este campo de la investigación, deben buscar estrategias didácticas-pedagógicas que permitan la acción comunicativa (como lo llama Habermas) entre estudiantes y docente de una manera que facilite la formación de las competencias en y para la investigación científica.

Por lo anterior, aparece el siguiente cuestionamiento ¿Permite el modelo de indagación el desarrollo del proceso argumentativo es-

crito, en los estudiantes de metodología de la investigación científica I, del programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta? Para lograr dar respuesta a la pregunta anterior, se propuso el siguiente objetivo: Determinar el efecto del modelo de indagación en el desarrollo del proceso argumentativo escrito, en los estudiantes de metodología de la investigación científica I, del programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.

El modelo de indagación y los procesos argumentativos

El horizonte teórico que fundamentó esta experiencia significativa, se dio desde el modelo de indagación de Suchman (1962) y la teoría de la argumentación de Reymond Duval (1999). Al respecto Eggen y Kauchak (2001, p. 324) define que desde el punto de vista educativo:

El modelo general de indagación es una estrategia diseñada para enseñar a los alumnos como investigar problemas y responder preguntas basándose en hechos. El modelo de indagación se implementa a través de cinco pasos que son: 1. Identificación de una pregunta o problema, 2. Formulación de hipótesis, 3. Recolección de datos, 4. Evaluación de la hipótesis y 5. Generalización.

En la identificación de una pregunta o problema de investigación, se hace necesario reflexionar en función de los objetos de estudio de la disciplina científica en el cual se forma el futuro profesional; una vez identificados objetos de estudios, se indaga a los estudiantes de los problemas factibles de ser investigados que rodean a dicho objeto, de las tensiones y preocupaciones actuales del campo o área determinado y de la posible pregunta de investigación.

En la formulación de hipótesis se integran las “premisas” de las cuales parte el investigador y que tienen la particularidad de ser calificadas por un criterio de “verdad”; así, los estudiantes a partir del problema planteado, formula su hipótesis, premisas o tesis, para empezar a construir o desarrollar un proceso de argumentación escrita.

En la tercera etapa de recolección de los datos, los estudiantes hacen primero una reflexión de las técnicas y los instrumentos válidos y coherentes para la recolección de la información; ello implica, un discurso metodológico pertinente en función del paradigma trabajo en el proyecto de investigación y la posibilidad de la formación frente a la construcción de las diversas técnicas, de los criterios de validación y/o confiabilidad de los instrumentos que utilizaran.

La cuarta fase, hace referencia a la evaluación de la hipótesis, siendo esto posible a partir de la discusión y análisis de los resultados recolectados mediante los diferentes instrumentos, así, ésta fase permite que el profesor desarrolle discursos y construcciones conceptuales de los procesos análisis de datos o categorías propias de un objeto de estudio y en triangulación con los referentes teóricos utilizados.

La fase de generalización, además de permitirle al estudiante formarse en procesos de descripción, interpretación, comprensión o análisis, permite la elaboración de síntesis y puesta en marcha de las conclusiones logradas en la investigación que se lleva a cabo.

Con este modelo de indagación se pretende dar respuesta a una problemática planteada, al tiempo que, se pretende desarrollar el proceso argumentativo escrito en los estudiantes, “si bien son los alumnos quienes investigan en una clase de indagación, el docente debe planificar cuidadosamente para facilitar el proceso” (Eggen y Kauchak, 2001, p. 328) pues bien, uno de estos procesos es el desarrollo de la argumentación escrita.

Ahora bien, desde una mirada teórica de la argumentación, Duval (1999), citando a Toulmin y Perelman afirma que se le designa el nombre de argumentación a “la existencia de una forma de razonamiento natural, que no se deja describir ni evaluar según los clásicos criterios lógicos” (p.3), en el cual, un argumento “es aquel que implica, generalmente, la convicción, y la adhesión en favor de la afirmación que justifica o en contra de la que refuta” (Duval, 1999, p.7).

Para Duval un argumento se acepta o se rechaza respecto a dos criterios: su pertinencia y su fuerza (1999, p.7). La pertinencia, “hace relación a los respectivos contenidos de la afirmación y del argumento que lo justifica y la fuerza, depende de dos factores, por un lado el hecho que ningún otro argumento se le pueda oponer, que resiste a un contra-argumento o que no tiene replica, y por el otro debe tener un valor epistémico positivo (evidente, necesario, autentico,...) y no negativo o neutro (absurdo, posible, plausible,...).”

Ahora bien, la argumentación oral según Duval (1999), “se realiza en tiempo real, es decir, es una interacción directa e inmediata con el interlocutor” (p.7), mientras que la argumentación escrita afirma el autor, “se hace en tiempo diferido y no limitado, sin interacción directa con el interlocutor” (p.8). Esto implica que exista la posibilidad de alejamiento y reinicio, lo que cambia la ejecución de la argumentación.

En el siguiente esquema, Duval (1999, p.16) explica cuáles son los elementos que interactúan en un proceso de razonamiento para llegar a una argumentación: premisas, término medio y conclusión.

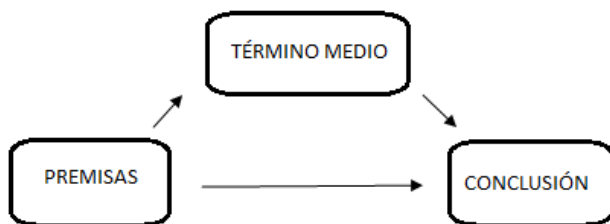


Figura 1. Estructura argumentativa según Duval. Fuente: Relación de justificación entre proposiciones en la deducción y en la argumentación Duval (1999-pg 16).
Fuente: Autores.

Duval (1999, p.16) afirma que “las premisas no pueden ser más que hipótesis dadas al inicio o conclusiones obtenidas de pasajes anteriores, seguidamente dice “los términos medios no pueden más que tomarse de un cuerpo determinado de definiciones y de teoremas ya construidos teóricamente”, donde la deducción impone la implicación, como una conclusión, de la parte consecuencia, y sólo

el de esta parte, independientemente de cualquier interpretación del contenido de las premisas y de la conclusión. Igualmente Duval (1999, p.17) expresa que “un valor epistémico se halla ligado al estatus teórico de cada proposición es decir, de las proposiciones que componen un razonamiento”. Este valor epistémico al cual Duval hace referencia dentro del contexto de la fuerza de un argumento, es precisamente el contenido semántico epistemológico que fundamenta el proceso de la argumentación escrita.

Marco metodológico

El desarrollo de esta experiencia, estuvo soportada desde el paradigma positivista en el cual “la objetividad es la manera de alcanzar un conocimiento utilizando la medición exhaustiva y la teoría” (Parella y Martins, 2010, p.46). La Población fue finita, compuesta por la comunidad estudiantil de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, teniendo como muestra no probabilística intencionada el grupo de 30 estudiantes de la asignatura de metodología de la investigación científica I del programa de Psicología en el periodo académico 2014-2.

El análisis de la información se realizó mediante el análisis de contenido bajo el fundamento de una matriz de categorías teóricas (argumentos preferibles, fuertes y pertinentes). Es importante aclarar que los trabajos escritos entregados por los estudiantes en cada uno de los avances presentados durante el semestre, fueron las fuentes primarias objetos de dicho análisis y las clases fueron estructuradas bajo el modelo de indagación de Suchman.

Resultados y discusión

El modelo de indagación planteado por Suchman, plantea en un primer momento la identificación de una pregunta o problema. Con el propósito de lograr este primer paso, se conformaron grupos de máximo tres (3) estudiantes para el desarrollo de la propuesta de investigación que debían fundamentar durante el semestre (o como lo llama Eggen y Kauchak, agrupar a los alumnos), y, teniendo en

cuenta este modelo, cada grupo realizó una aproximación al campo disciplinar en el cual querían desarrollar la propuesta y presentaron además de una pregunta de investigación, un título tentativo y un ensayo del campo que querían abordar. Los resultados al final de semestre fueron positivos, y los estudiantes lograron decantar una posible propuesta de investigación. A continuación se muestra en la Tabla 1, la evolución argumentativa de este aspecto en un mismo grupo de estudiantes.

Tabla 1. Evolución en la argumentación escrita de la idea y pregunta de investigación.

Primer avance	Segundo avance	Tercer avance
<p>Idea: Las desventajas del desarrollo profesional y personal para las personas con discapacidades (sordos, mudos, ciegos) por la falta de pedagogos capacitados en los diversos colegios y universidades para enseñanza de estas personas discapacitadas.</p>	<p>Idea: La formación del profesor universitario y su relación con la inclusión social.</p> <p>Pregunta: ¿Cuál es el nivel de formación que tienen los docentes universitarios en relación a la inclusión social?</p>	<p>Idea: La formación del docente universitario frente a las políticas de inclusión social.</p> <p>Pregunta: ¿Cuál es la apropiación del docente de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, frente a las políticas de inclusión social universitaria?</p>

Fuente: Autor.

Realizar una aproximación al campo disciplinar en el cual los estudiantes iban a realizar su proyecto, implicó que, cada grupo inicialmente realizara búsqueda en base de datos de información científica (como Scielo, Redalyc, Pubindex, etc.), identificaron, objetos de estudio, teóricos, tensiones y problemáticas actuales del campo disciplinar seleccionado, logrando de esta manera, precisar al final del semestre una pregunta de investigación o problema y un posible título para su propuesta investigativa (ejemplo mostrado en la Tabla 1).

La aplicación del modelo de indagación, logro desarrollar en la gran mayoría de los estudiantes, procesos de argumentación escrita validos (teniendo como fundamento la teoría de Duval). Lógicamente al inicio del proceso formativo, fue bastante complejo, pero, a medida que se fue cuestionando y buscando solución a la problemática planteada, los estudiantes desarrollaron posturas y procesos semánticos válidos en la construcción de una trama argumentativa. Seguidamente cada grupo construyo una hipótesis de investigación teniendo en cuenta los criterios de la metodología de la investigación, al tiempo que, iban desarrollando aproximaciones al discurso científico, discurso que fue analizado desde la teoría de la argumentación con la propuesta de Raymond Duval.

Buscar información para la solución del problema planteado al inicio de la propuesta por cada uno de los grupos de trabajo, dio espacio para la formación en Técnicas e Instrumentos del enfoque cuantitativo, dado que, desde una mirada curricular, la metodología de la investigación I, se fundamenta en la formación desde este paradigma de investigación. Construir un “mini-proyecto” durante el semestre, implicó que los estudiantes realizaran una síntesis de su propuesta, es decir, se dieron los espacios para que los estudiantes argumentaran de manera escrita su idea de investigación, al tiempo que, las clases se fueron desarrollando en pro del modelo de indagación.

El proceso de argumentación escrita, se analizó desde la postura teórica de Duval (1999), como ya se expresó anteriormente, en el cual, se evaluó la fuerza y pertinencia que tenían los argumentos escritos por los estudiantes durante el proceso de síntesis de su trabajo. Al inicio del semestre, gran cantidad de los argumentos dados por los estudiantes, fueron argumentos preferibles, es decir, argumentos sin ninguna fuerza y pertinencia, lo que generaba la validez de lo escrito en su trabajo. Además, en un principio del curso, todos los trabajos mostraron problemas de “derecho de autor”, los estudiantes sólo se dedicaban a copiar y pegar párrafos de diferentes páginas de internet o libros, pero, no realizaban la cita correspondiendo de acuerdo a las normas APA, exigidas por la universidad para

la presentación de trabajos escritos, aun cuando se les explicaba la importancia de las citas de autores en los diferentes tipos de trabajo, este problema se evidenció en la entrega del primer avance.

A medida que fue avanzando el semestre, y, con la aplicación del modelo de indagación de Suchman, los procesos argumentativos fueron mejorando. Ya los escritos evidenciaron premisas – términos medios y conclusiones (proceso argumentativo desde Duval). A manera de ejemplo, se presenta la Tabla 2, el cual muestra el avance y la formación argumentativa de un grupo de trabajo.

Tabla 2. Avance y formación argumentativa de un grupo de trabajo

Avances	Fragmentos tomados del trabajo del grupo A	Categorías de análisis	Análisis del proceso argumentativo
Primer avance	“La psicología educativa es una rama de la psicología cuyo objeto de estudio son las formas en las que se produce el aprendizaje humano dentro de los centros educativos. De esta forma, la psicología educativa estudia cómo aprenden los estudiantes y en qué forma se desarrollan” (Ejemplo textual de redacción científica en un estudiante del grupo A, en el cual se evidencia la no aplicación normativa de una cita directa).	Redacción científica.	Como se puede observar, en el primer informe, el grupo realizó un proceso de “copiar” y “pegar” desde varias páginas de internet en casi todo su trabajo, evidenciando la falta de desarrollo del proceso argumentativo escrito. Igualmente no existe una apropiación de la escritura científica-argumentativa. Evidenciando posibles problemas de plagio o derechos de autor. La no aplicación de los criterios normativos en la redacción de documentos científicos.

Tabla 2 (Continuación)

Avances	Fragmentos tomados del trabajo del grupo A	Categorías de análisis	Análisis del proceso argumentativo
Segundo avance	Se ve que la inclusión social y educativa en Colombia se realiza solo en los colegios, entonces solo tienen la posibilidad de estudiar hasta bachillerato, pero y los que quieren realizar una carrera profesional que pueden hacer.	Argumento preferible.	En la entrega del segundo informe, aunque el proceso de copiar – pegar y no citar no fue tan recurrente en el escrito, se evidenció argumentos personales (o preferibles), sin ninguna pertinencia y fuerza, lo que implicó un nivel no apropiado del proceso de argumentación escrita por los estudiantes.
Examen final	A nivel mundial, La UNESCO (2005) define la inclusión como “un proceso destinado a abordar y atender a la diversidad de necesidades de todos los educandos mediante una participación cada vez mayor en el aprendizaje, entornos culturales y comunidades, y a reducir al mismo tiempo la exclusión dentro y partir del entorno educativo (...)	Argumento fuerte (Premisas) Argumento pertinente (término medio)	De acuerdo con Duval un argumento se acepta cuando es fuerte y pertinente; fuerte en el sentido que contenga un valor epistémico y, pertinente, cuando existe una lógica en el contenido semántico del mismo.

Tabla 2 (Continuación)

Avances	Fragmentos tomados del trabajo del grupo A	Categorías de análisis	Análisis del proceso argumentativo
Examen final	En Colombia el MEN (Ministerio de educación nacional) lleva un proceso de la educación inclusiva en educación superior promoviendo unos principios y retos para promover una política de educación superior inclusiva en Colombia.	Conclusión	Para este último avance, se evidencia el desarrollo de un proceso argumentativo escrito por parte de los estudiantes, se puede observar que, hay un soporte epistémico con la cita de autores, pero al tiempo se guarda una coherencia semántica del argumento, es decir, existe también pertinencia del mismo. Guardando la estructura de Premisas- Término medio y conclusión.

Fuente: Autor.

Conclusiones

El modelo de indagación de Suchman, generó espacios para la creación de una propuesta formativa en la asignatura de metodología de la investigación científica I, al tiempo que, permitió la identificación de problemáticas falibles de investigar en el campo profesional de los estudiantes.

El modelo de indagación de Suchman fortaleció los procesos de argumentación escrita en los estudiantes del curso de metodología de la investigación científica I, del programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, desarrollando el proceso tríadico premisa –término medio– conclusión en la trama argumentativa, así como el desarrollo de la síntesis, análisis y uso de la información científica.

El análisis de la argumentación escrita de los trabajos presentados por los estudiantes del curso de metodología de la investigación científica I del programa de Psicología, permitió identificar vacíos en la formación ética-investigativa del futuro profesional, como lo es, el posible plagio de trabajos investigativos, lo cual permitió generar al interior del grupo, estrategias de formación en el campo del uso normativo de los trabajos escritos o de investigación (norma APA).

Referencias

- Bunge, M. (2000). Metodología de la investigación, México D.F. siglo XXI editores.
- Díaz R., Á. (2002). La argumentación escrita. 2 Ed. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Díaz, E. (2010) La construcción de una metodología ampliada. Revista salud colectiva, Buenos Aires.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2001). Estrategias docentes, enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. Traducción de Dafne Mehaudy. Fondo de cultura económica. México. D.F.
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. Editorial Mc Graw Hill. México. D.F.
- Perelman, C., y Tyteca, L. (1989). Tratado de la argumentación. Madrid: Greedos. Pierce, C. (1974). La ciencia de la semiótica. Colección de semiología y epistemología. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Raymond, D. (1999). Argumentar, Demostrar, Explicar: ¿continuidad o ruptura cognitiva? Grupo editorial Iberoamérica, México. D.F.
- Duval, R. (1999b). Algunas cuestiones relativas a la argumentación. International Newsletter on the Teaching and Learning of Mathematical proof.. Francia: IUFM de Lille.
- Duval, R. (1999c). Semiosis y pensamiento humano. Registros semióticos y aprendizajes intelectuales. (Traducción de Miryam Vega).. Cali: Universidad del Valle: Universidad del Valle.
- Palella, S. y Martins, F. (2010). Metodología de la investigación cuantitativa. Caracas: Fondo editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).

Moya, p.; Rojas, M. y González, P. (2015). Modelos de pensamientos. Disponible en: <https://proyectocombaslajarcia.wikispaces.com/file/view/Modelos+de+Pensamiento+para+las+UDIs.pdf>

Universidad Simón Bolívar (2015). Proyecto educativo institucional. Barranquilla: Ediciones de la Universidad Simón Bolívar.

Santa Paella, S. y Martins Pestana, F. (2010). Metodología de la investigación cuantitativa. Fondo editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL). Caracas.

Capítulo 10

La educación, la política y el poder: un enfoque desde la asignatura de ideas políticas

María Susana Marlés Herrera¹

Resumen

La intención que persigue esta reflexión, es invitar a revisar la pertinencia de temas como la ciencia política, constituyente de las ciencias sociales y humanas, tema disciplinar del programa curricular del Derecho. Hoy ser abogado, significa, ser un profesional que además de sustentar sus conocimientos en la comprensión, interpretación y aplicación de sendos compendios normativos y jurídicos, debe asumir una responsabilidad social y política, en tanto práctica natural de su deber ser. En efecto, el abogado, soporta su quehacer disciplinar en la exégesis doctrinal, esto sin menoscabo, de la observancia de realidades económicas, culturales, coyunturales, a ser tenidas en cuenta en tanto eslabones ineludibles de escenarios complejos, a transformar. Con base en lo anterior, el propósito por tanto, es agenciar valores como la idoneidad y la honestidad, desde temas como el poder, la política, la dignidad humana, la ciudadanía, entre otros; donde el encuentro de los jóvenes y la educación, permita el disfrute de una sociedad

¹ Politóloga y Magíster en ciencia política. Profesora adscrita al programa de derecho de la universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Correo electrónico: m.marleso1@unisimonbolivar.edu.co. Grupo de investigación altos estudios de frontera (ALEF).

ética, sujeta a preceptos, en búsqueda de la felicidad, de un bien común, interés que ha perseguido la humanidad, a través de la historia.

Palabras clave: Ciudadanía, política, poder, educación, gobernabilidad.

Education, Politics and Power: An Approach from the Subject of Political Ideas

Abstract

The intention that chases this reflection, is to invite to check the relevancy of topics as the political, constituent science of the social and human sciences, be afraid to discipline of the program curricular of the Law. Today to be an attorney, it means, to be a professional who beside his knowledge to sustain in the comprehension, interpretation and application of sendos normative and juridical compendiums, must assume a social and political responsibility, while natural practice of his duty to be. In effect, the attorney, supports his occupation to discipline in the doctrinal exegesis, this without damage, of the observance of economic, cultural, relating to the moment realities, to being had in account while unavoidable links of complex scenes, to transforming. With base in the previous thing, the intention therefore, it is to obtain values as the suitability and the honesty, from topics as the power, the politics, the dignity humanizes, the citizenship, between others; where the meeting of the young persons and the education, it allows the enjoyment of an ethical company, subject to rules, in search of the happiness, of a common good, interest that the humanity has chased, across the history.

Keywords: Citizenship, politics, power, education, gobernabilidad.

Introducción

“Este es un mundo que te domestica, para que desconfíes del prójimo, para que sea una amenaza, y nunca una promesa”

Eduardo Galeano

La pregunta a responder en el desarrollo del tema es: ¿Cuáles son los principales fundamentos de las ideas políticas que han emergido en los diferentes lapsos históricos, del devenir de la humanidad?

Un componente importante que soporta la importancia de esta reflexión es el ser ciudadano. Cuando se tiene claridad en que ciudadano/ciudadana no solo es tener la mayoría de edad, sino también ser parte de un contexto y momento histórico, aportando ideas, opiniones, actuando frente a la situación en que se encuentre, como parte substancial de un colectivo social definido.

La constitución política de Colombia del año 1991 definió un nuevo marco de relaciones sociales, económicas, políticas, culturales, ambientales, entre otras, que evolucionó la concepción del Estado – Nación, al otorgar un papel protagónico a los nacionales como factor y motor de desarrollo. Es por ello, la urgencia de abordar procesos positivos de crecimiento político, los cuales logren efectividad en el ejercicio de la ciudadanía. Es decir, los ciudadanos y ciudadanas se reconozcan y sean reconocidos como sujetos de derechos, razón por la cual se adopten prácticas institucionales que generen en los estudiantes una nueva forma de pensar, actuar y sentir.

El ser ciudadano, desde el derecho, debe tener el poder de opinar y actuar con libertad, debe reconocer que al nacer, de manera inmediata es un ser social, el cual crece en un grupo definido, en una continua interacción con las personas que le rodean. Lo anterior, requiere de procesos educativos que formen sujetos particulares, pero también yuxtapuestos, a las diversas colectividades que configuran su entorno humano. Todos en cumplimiento de propósitos comunes, en procura del bienestar general.

Metodología

La propuesta de ser ciudadanas y ciudadanos copartícipes en la cimentación de un país, de una región, de una localidad, aunada a la filosofía de la universidad de propender por una pedagogía socio-crítica, demanda un proceso de formación integral en la academia Colombiana, que propenda por profesionales demócratas, recreadores de una cultura de la civilidad, capaces de interesarse en el devenir político con profundo sentido ético, responsabilidad social, salvaguardas irrestrictos de la justicia con equidad.

Las ideas políticas son el resultado de profundas reflexiones que la humanidad ha cimentado, a través de pensadores y colectivos sociales, reflejo de cada momento histórico. Es por ello la importancia que conlleva al estudiante de derecho, conocer éstos aportes desde la ciencia política y el derecho, como premisa ideológica en el ejercicio de sus deberes y derechos, como asociados de la humanidad.

El desarrollo de la materia de ideas políticas, tiene como objetivo conocer e interpretar los principales postulados de las diversas teorías e ideologías políticas, con miras a que el futuro profesional, logre a través del estudio y la comprensión de dichas ideas, la transformación de los espacios de la vida pública local, regional y nacional, a partir del ejercicio de su profesión como abogado e investigador; soportado en la interpretación y aplicación de los compendios teóricos, normativos y jurídicos a que hubiese lugar.

La principal competencia que se pretende fortalecer en los estudiantes, es ser un profesional del derecho propositivo ante coyunturas sociopolíticas, necesarias de transformar².

2 Colombia, hoy, se ve abocada a grandes exigencias. Desde lo económico a un modelo de desarrollo extractivo inclemente –en la elección y uso indiscriminado de los recursos naturales no renovables, como en las prácticas de extracción, técnica fracking– decisiones inconsultas e ilegítimas, que fracturan la salvaguarda de un ambiente natural, vital para los habitantes, no solo del país, sino del mundo. En lo político, y a portas de iniciar un camino de largo aliento, ante la eventual implementación de unos acuerdos de paz, los

Esto lo puede lograr a través de la simbiosis del análisis e interpretación de las herramientas conceptuales, con los imaginarios particulares, aunado a la responsabilidad política que en él debe existir, en torno al devenir de la historia contemporánea, en la que subyace.

El estudiante que llega a la materia, es diverso y único, con elementos de gran importancia, inherentes a su propia historia y tra-segar propio. En algunos de ellos existe un bagaje importante de elementos conceptuales personales, resultado de sus estudios secundarios, como también de los conocimientos que les otorga tener estudios de pregrado en áreas afines a las ciencias sociales u otras disciplinas del saber; lo anterior, entonces, permite avanzar con rapidez en el desarrollo de los contenidos micro curriculares. Otros en cambio, producto de una débil calidad académica en su educación primaria y secundaria, ven con dificultad incluso con apatía, el para qué sirve trabajar los temas propuestos. Lo cual conlleva a que aunados los unos con los otros, a desplegar varias estrategias pedagógicas en procura de avanzar en contenido de la materia, con la totalidad de los grupos.

En este momento, del desarrollo en clase de los contenidos programáticos, es cuando cabe observar con rigurosidad las estrategias metodológicas, en pro de lograr los propósitos formativos que propenden en agenciar valores como la equidad, la idoneidad y la honestidad, en el futuro ejercicio del derecho, por medio de la comprensión de principios filosóficos relacionados con poder, bien común, ciudadanía, disfrute de una sociedad ética, moral, en tanto valores expuestos en las distintas corrientes teóricas de lo político.

La propuesta metodológica a utilizar, entre otras, es el estudio de caso, en tanto una de las formas más comunes de análisis en política comparada. Se escoge el mismo, ya que por su intermedio es

ciudadanos “de a pie”, del común, son manipulados por los medios, por los gobernantes y/o ex gobernantes de turno, quienes se aprovechan de la desinformación, por no decir ignorancia de los primeros, para espolear a toda una población, a un camino sin retorno.

posible identificar un conocimiento más cercano de la realidad en la que se encuentran inmersos los estudiantes, la región, y por supuesto Colombia.

Para el desarrollo de las ideas políticas, se toma el estudio de casos tanto por su función explicativa como comprensiva, en la medida que desde sus primeros estudiosos, responsables de desarrollar importantes aportes al pensamiento político tales como Aristóteles, Platón, Maquiavelo, Bodino y Montesquieu, entre otros; intentaron explicar la historia de la humanidad por medio un análisis objetivo de la misma. No obstante, hoy, la ciencia política, afronta una dicotomía en lo que respecta a sus métodos de investigación. Los politólogos americanos enfocan sus estudios en la elaboración de hipótesis y la búsqueda de teorías; mientras que los europeos, más bien tratan de estar cerca de los hechos y obtener resultados más concretos; es por ello que actualmente, la ciencia política está en la búsqueda de planteamientos que permitan integrar ambas perspectivas y así, obtener mejores resultados.

Con base en lo anterior, se escoge el estudio de caso a partir de cuatro autores que exponen la importancia de esta metodología para la praxis académica. El primero, Stake, establece que hay estudios de caso explicativos y otros en la modalidad comprensiva, advirtiendo que:

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último (Stake, 2005, p.5).

El segundo referente es el trabajo realizado por Díaz, Mendoza y Porras, quienes enuncian:

Se aprecia que el fundamento epistemológico del Estudio de Caso tiene un principio que puede ser comprensivo-explicativo

y está centrado en las ciencias de carácter ideográfico, ya que tiene por objeto el estudio de los fenómenos en los que intervienen las personas actuando en grupos organizados como unidades que refleja los diferentes caminos para la obtención de los datos y que tiene gran relevancia sobre todo la forma en que los datos se utilizan para investigar cuestiones de interés para el desarrollo a partir de situaciones particulares (Díaz, Mendoza y Porras, 1011, p.11).

Con base en los presupuestos anteriores, el desarrollo de los temas, en ideas políticas, se alcanza al trabajar con rigurosidad la historia de la humanidad, al fortalecer conceptos, como estado, gobernabilidad, ciudadanía, legalidad versus legitimidad, estado fallido; a partir de éstos, ponderar hasta donde Colombia y sus pobladores, todos, son corresponsables de la crisis que subsisten en todo orden.

El analizar el país como ciudadanos colombianos, al establecer desde los estudiantes, cuáles son sus deberes desde su futura profesión, se obtiene la identificación de la responsabilidad social que precisan frente al devenir de la ciudad, la región, por ende de la nación; aunado a ser habitantes geográficamente localizados en una frontera, en la cual persisten considerables dificultades sociales, económicas, políticas, que redundan en su condición personal, familiar y profesional.

Con base en lo anterior, el método elegido es eje sustancial de la materia, en tanto permite construir explicaciones sensibles al contexto dinámico y emergente, de la realidad colombiana. Por ello es trascendente insistir en lo planteado por los autores enunciados, debido a que:

Es importante reconocer que, aunque los estudiantes no aprenden todo lo que se les enseña, aprenden mucho más de lo que se les enseña. Aprenden cosas de las que los profesores no son conscientes, como por ejemplo aquello que es importante para sus superiores, qué temas se asocian y se subordinan a otros temas, y hasta qué punto se toleran los diversos errores. El profesor competente prevé el aprendizaje imprevisto, e incluso lo facilita (Stake, 2005, p.8).

En tal sentido, la evaluación se cimienta en observar dos grandes competencias: la cognitiva, en tanto lo conceptual, desde los diferentes tópicos abordados en el desarrollo de los contenidos. Así mismo, el sentido interpretativo y propositivo del estudio de caso, a partir de la estructura de argumentación. Esto, a través de talleres, conversatorios, foros, sustentaciones de grupo e individuales, en el aula de clase y por medio del uso de medios informáticos.

El proceso de evaluación ha arrojado como resultados importantes avances con un ponderado de excelencia en un 30% de los estudiantes e importantes progresos en un 50%; algunos con dificultades en la comprensión, pero con interés de crecer en la reflexión. En un 20%, se observa un decrecimiento entre quienes en definitiva no logran conectarse con la materia, en tanto sus intereses personales y profesionales, se encaminan hacia otro tipo de logros. Siendo por ello urgente revisar metodologías y didácticas para la movilización de la praxis pedagógica.

Discusión

El contexto social, económico, político, cultural, que vive hoy Colombia, sus regiones, por ende los municipios, sin menoscabo de la observancia de las naciones del mundo, es posible caracterizarlo como complejo. En vastas zonas del continente americano, la cultura occidental se impuso resultado de la destrucción, por no decir genocidio, de los pueblos indígenas ancestrales que las componían, como también por la ocupación de territorios menos densamente poblados. La cultura europea fue allí impuesta por los colonos, más tarde, por los grupos independentistas y sus descendientes.

Es en este momento histórico, donde América inicia a vivir la exclusión, consecuencia del dominio cultural europeo; logro obtenido por la forma más extrema, la del exterminio y la aculturación violenta de los pobladores. Pareciera que fue fácil segregar en reservas o asimilar los pueblos indígenas sobrevivientes, a un sistema de sometimiento y aparente integración a los colonos, a los afros, quienes en ese momento eran esclavos. Es cuando se obtuvo como resultado una institución social híbri-

da, en el cual después del exterminio inicial, el racismo fue de explotación y, en consecuencia, surge también un sistema de desigualdad.

Cuando se reconocen éstos dos conceptos: exclusión y desigualdad, es el momento de identificar la pieza clave de estos fenómenos, como lo es la escuela, el sistema educativo y el papel central del Estado en la construcción de este universalismo, al homogenizar lo diverso, desde la identidad “nacional” que supera todas las demás identidades. A cambio del derecho a la diferencia, la política de homogeneidad cultural impone el deber a la indiferencia. En Colombia, los pueblos indígenas y los inmigrantes extranjeros fueron los grupos sociales más directamente afectados al homogenizar la diversidad cultural, que desconoció sus diferencias. Hoy además de ellos, otros grupos sociales también son discriminados, como lo son las mujeres, la comunidad diversa sexual, quienes son objeto de decisiones vinculadas al universalismo –ausencia total de reconocimiento de la pluralidad existente–, en este caso bajo la forma de decisiones nacionales, traducidas en normas, en leyes, en políticas públicas.

La exclusión y la desigualdad, incluyen diferentes formas de sustitución de la segregación, por reintegración o inserción social, a través de programas de reeducación, de retorno a la comunidad y de extensión de la ciudadanía, en el caso de las mujeres y los indígenas, años 50 y 60 respectivamente. Esto significó, que los grupos sociales afectados fueron transferidos del sistema de exclusión al sistema de desigualdad, tal es el caso de los derechos de reconocimiento como ciudadanas que cuando fueron conferidos a las mujeres, cuando a éstas se les “otorgó” el derecho al voto, el ingreso a la educación superior, al mercado de trabajo; pasando de un sistema de exclusión a uno de desigualdad, en tanto se les “integró”, pero con oportunidades y salarios que siguen siendo hasta ahora, inferiores a los de los hombres.

Lo mismo ocurre, o aún peor, con los pueblos indígenas, donde con base en la ley 160 de 1994, se les reconoce autonomía en sus territorios y, hoy, en la Sentencia T-445/16 de la Corte Constitucional, ésta determina que las entidades territoriales, como los indígenas, hacen

parte del Estado y por tanto son propietarias del subsuelo y de los recursos naturales no renovables, lo cual significa importantes ajustes de la normatividad y la política minera del alto gobierno en Colombia, frente al tema de preservación ambiental, el modelo económico que tiene el país; así como el derecho que asiste a las minorías étnicas.

Es cuando cabe exponer un concepto que debe ser tenido en cuenta al analizar la historia de Colombia, sus realidades sociales, culturales y políticas; éste es, el de dignidad humana. Según lo expresa la Declaración Universal de Derechos Humanos en el primer párrafo del Preámbulo, es:

El reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana, es la base de la libertad, la justicia y la paz en tanto fines de los pueblos de las Naciones Unidas (Declaración universal de los derechos humanos, 1948, p.1).

Asimismo, cabe tener en cuenta el planteamiento de la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos, del Comité Internacional de Bioética de la Unesco, el cual reza:

Artículo 3 – Dignidad humana y derechos humanos. 1. Se habrán de respetar plenamente la dignidad humana, los derechos humanos y las libertades fundamentales. 2. Los intereses y el bienestar de la persona deberían tener prioridad con respecto al interés exclusivo de la ciencia o la sociedad (UNESCO, 2005, p. 5).

También es sustancial traer a colación lo que el filósofo alemán Immanuel Kant, distingue claramente entre “valor” y “dignidad”, al reflexionar sobre la dignidad, planteándola de la siguiente manera:

Un valor intrínseco de la persona moral, la cual no admite equivalentes. La dignidad no debe ser confundida con ninguna cosa, con ninguna mercancía, dado que no se trata de nada útil ni intercambiable o provechoso. Lo que puede ser reemplazado y sustituido no posee dignidad, sino precio. Cuando a una persona se le pone precio se la trata como a una mercancía (Dorando, 2010, p. 3).

Asimismo determina a la autonomía moral, concepto central con que Kant caracteriza al ser humano y constituye el fundamento de la dignidad humana, como: “La autonomía, es, pues, el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional” (Dorando, 2010, p. 4).

Al desarrollar la materia de ideas políticas con base en las reflexiones anteriores, la responsabilidad académica que asiste a los encargados de orientar este tipo de temáticas, propias de las ciencias sociales y humanas, requiere soportarse en concepciones tales como política, poder, educación, gobernabilidad, políticas públicas, entre otros. Lo anterior, sin menoscabo del eje fundamental de la ciencia política como es la ciudadanía, entendida ésta como un mínimo de humanidad compartida, desde aquel ciudadano que respeta y genera una confianza básica.

De igual manera, es importante enunciar que uno de los atributos relevantes para ser ciudadano es, *pensar en el otro*. Tener claro que no sólo es otro, el que está cerca y con quien sabemos que vamos a relacionarnos directamente, sino también considerar al otro más remoto, al ser humano más lejano -al desconocido- o a quien hará parte de las futuras generaciones; reconocer que todos participan de un camino complejo y de largo aliento, como lo es la vida misma desde su cotidianidad.

Ahora bien, el ciudadano también se define por su relación con el Estado; en tanto se es ciudadano de un país específico, con unas normas establecidas, por un Estado determinado. Cuando Sócrates decide no escapar y más bien cumplir la sanción de los jueces, da una lección inaugural de ciudadanía; ésta es, respetar lo público. También uno es ciudadano: “cuando mide las consecuencias de sus comportamientos en el largo plazo, y logra evaluar acciones, normas y consecuencias” (Mockus, 2004, p.1).

De la misma manera, Jürgen Habermas, otro de los autores que se ha dedicado a analizar la situación de la ciudadanía en la contemporaneidad, expresa lo siguiente:

De acuerdo con la autocomprensión del estado de derecho como una asociación de ciudadanos libres e iguales, el estatuto de ciudadanía se encuentra ligado al principio de voluntariedad (Habermas, 2010, p.7).

Con base en estas consideraciones, es posible observar la importancia y trascendencia que tiene adelantar la materia, acercarse al “saber” desde la academia, como armadura importante en el desarrollo de un colectivo social; conforme la sociedad va cambiando, las instituciones de enseñanza superior deben procurar ser partícipes, respetuosos de las particularidades e individualidades, en la ilustración de los individuos que acceden a ellas, a fin de entretener entre todos, colectivos humanos, que logren satisfacer sus propias necesidades, por ende las necesidades sociales de los otros que les rodean o están por llegar.

La modernidad hace que el saber –conocimiento– circule más rápido, hay una cantidad abrumadora de información con respecto a un mismo hecho, porque según Lyotard: “en la sociedad postmoderna la ventaja pertenece al que sabe y puede obtener un suplemento de información” (Lyotard, 1992, p.5).

Otro pilar que abandera el avance de ideas políticas, es posible sintetizarla en la famosa frase de Bakunin: “no seré verdaderamente libre hasta que todos los hombres y mujeres que me rodean sean también libres. La libertad del otro, lejos de suponer una limitación para mi libertad, es una condición para su realización” (Cuevas, 2003, p. 53).

Se requiere así mismo, traer lo expreso en la Resolución 466 del Ministerio de Educación, fechado el 6 de febrero 2007, por la cual se definen las características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de programas académicos de formación profesional en Humanidades y Ciencias Sociales, en la cual al desarrollar los contenidos curriculares de los programas inmersos en estas ciencias, establece que para la ciencia política, éstos deben ser:

“... Las teorías y perspectivas principales, en especial de la filosofía, la historia, la psicología, el derecho, la economía, la comu-

nicación y otras ciencias sociales y humanas análogas, que resultan indispensables para el desarrollo de una visión interdisciplinaria...” (Resolución 466, 2007, p.3).

Por ello, es cuando romper un paradigma, existente para el autor del presente documento, como lo es tomar la política atrapada al mundo teórico sin relación alguna con el mundo práctico. Los conceptos y marcos ideológicos, a trabajar, son un aporte para la discusión, pero sobre todo para la acción. Cada una de las ideas o filosofías políticas originan herramientas para pensar los grandes problemas teóricos, políticos y éticos de las sociedades actuales; también son un insumo indiscutible para pensar, analizar y resolver los aprietos cotidianos necesarios de afrontar, en el día a día, a la vuelta de la esquina y con el vecino de enfrente.

Con respecto a lo anterior, se inicia con una noción de política, para lo cual se elige la siguiente tesis, al reunir éstos elementos en su estructura, coherentes con los planteamientos del presente razonamiento: “La política se relaciona con la conducta humana y, de manera más precisa, con la interacción humana, basada en una relación que implica autoridad, gobierno o poder” (Bolívar, 2001, p.56).

La anterior idea de política, lleva de la mano el poder, por ello es fundamental traer en esta discusión, dicho concepto desde el planteamiento de Foucault, del cual se propone que:

En todo lugar hay poder, el poder se ejerce, nadie es su dueño o poseedor, sin embargo sabemos que se ejerce en una determinada dirección, no sabemos quién lo tiene, sabemos quién no lo tiene. El poder no es algo inmutable, es una dinámica constante, una relación de fuerzas que atraviesa toda la sociedad, la constituye y transforma a la vez (Foucault, 1980, p. 77).

El tema que convoca, resultado de un actividad pedagógica, requiere así mismo una percepción del concepto educación; para ello, es interesante soportarse en el trabajo de tres autoras, todas ellas educadoras, quienes plantean:

La educación, que nunca es neutra, puede estar al servicio de la liberación y de la transformación social, o por el contrario, al servicio de la opresión y de la reproducción de las desigualdades. De esta doble posibilidad de ser, la educación opta, tristemente, en no pocas ocasiones por la reproducción del statu quo, favoreciendo a los grupos hegemónicos, perpetuando las desigualdades, la violencia y la exclusión (Rodríguez, Carrera y Magalhaes, 2013, p.7).

Para sustentar lo mencionado, es importante ilustrar lo hallado en el discurso de la filósofa norteamericana Martha Nussbaum, en el mes de diciembre de 2013, en Medellín, cuando la universidad de Antioquia le entregó el grado de doctorado honoris, en el cual ésta realizó una fuerte crítica a la educación mundial, para lo cual se traen acápite del mismo, en los siguientes los términos:

Cambios radicales se están produciendo en lo que las sociedades democráticas enseñan a los jóvenes, y estos cambios no han sido bien pensados. Ansiosas de lucro nacional, las naciones y sus sistemas de educación, están descartando descuidadamente habilidades que son necesarias para mantener vivas las democracias (Nussbaum, 2013, p.1).

Enuncia:

... En el mismo año, 2013, el gobernador electo del estado de Carolina del Norte, en un programa de televisión, comentó que su plan educativo era: ... ajustar el currículo de educación a lo que las empresas y el comercio requieren para darle empleo a nuestros hijos, los cursos tradicionales de humanidades, por esa razón, ya no recibirán fondos... afirmó: la filosofía y los estudios de la mujer son dos áreas inútiles, que no serán financiadas (Nussbaum, p.1, 2013).

Continuando con este hilo conductor, en la medida del desarrollo de la materia de ideas políticas, éste debe aunar aún más conceptos, ideas, referencias conceptuales, que permitan un análisis concienzudo de la realidad nacional de un país como Colombia. Para ello, un aditamento epistemológico importante es el elemento gobernabilidad, del doctor en ciencias sociales Antonio Camou que lo define,

rescatando su carácter multidimensional y relacional: “La gobernabilidad debe ser entendida como un estado de equilibrio dinámico entre el nivel de las demandas sociales y la capacidad del sistema político (estado/gobierno) para responderlas de manera legítima y eficaz” (Camou, 2001, p.36).

A partir de lo anterior, y de vuelta a Colombia, varios estudiosos del tema político, el poder y demás elementos que confluyen en él, persisten por medio de sendas investigaciones académicas; siendo posible proponer por ejemplo, una definición un tanto más fiel a la realidad nacional, de otro componente cardinal del Estado, éste es, política pública. Para ello, es traída a esta plática la disertación del profesor Raúl Velásquez Gavilanes, quien a través de una indagación en el aula, con profesionales de varias disciplinas, estudiantes suyos de la maestría en ciencia política de la universidad Javeriana, entre todos esbozan la siguiente idea, de política pública:

Proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener (Velásquez, 2009, p.8).

Lo anterior, lleva entonces a pensar y repensar, la razón que acompaña autores como Bauman, Touraine, y Blackshaw quienes en conjunto afirman, citados por Flores (2011):

... la modernidad es fría como el metal, competitiva como una carrera de obstáculos, desoladora como un parque sin niños. Por tanto el individuo es su unidad de medida, y todo se ha construido a su imagen y semejanza (p. 23).

Es en este preciso instante, en el cual cabe formular interpelaciones tales como: ¿qué es, qué significa, ser ciudadano en Colombia?, ¿cuenta con el poder de opinar y actuar con libertad, frente al entorno y contexto en que se encuentre inmerso?, ¿conoce la res-

ponsabilidad que subyace en él o ella, de asumir compromisos, en ambientes políticos con los cuales se sienta o no, identificado?

La respuesta a las mismas, a pesar de ser bizarra, sería: en los procesos educativos, desde los maestros, desde las instituciones, hay que diseñar estrategias pedagógicas las cuales susciten en los futuros profesionales, en forma individual y colectiva, ser conocedores cabales de su entorno inmediato, desde lo social, lo económico, lo político y por supuesto desde lo cultural. Lo anterior, en procura de seres humanos integrales, respetuosos de su historias, sus particularidades, sus sueños y proyectos de vida; finalmente, capaces de asumir el compromiso y responsabilidad sociopolítica que les acompaña.

Es cuando se equilibra la dimensión del ciudadano/ciudadana, cuando se construye un país, en el reconocimiento del otro como legítimo; desde la diversidad y la diferencia, cuando se registra y se convive con los conflictos, al armonizar los intereses individuales con los colectivos.

Conclusión

La tendencia de los jóvenes en el mundo de hoy, permite observar que sus expectativas personales y profesionales (quienes logran acceder a los sistemas de educación), los llevan a buscar oportunidades que les generen ante todo un sustento económico, antes que un mejoramiento de la calidad de vida.

Se ven abocados a la ausencia de cultura ciudadana, producto del desequilibrio entre el nivel de las demandas sociales y la capacidad del sistema político (estado/gobierno) en la respuesta, todo ello, resultado de políticas públicas inconexas con las realidades del entorno social.

Ellos y ellas identifican contextos con características en las que prevalece una alta insatisfacción de necesidades básicas, lo cual redundará en que su meta/proyecto de vida, sea la generación de recursos suficientes que les permita vivir, con base en estándares orientados por una modernidad apabullante que los deshumaniza.

Lo desarrollado en el presente texto, lo vivido en la práctica pedagógica, lo discutido y analizado con otros profesores universitarios, permite entonces afirmar que es el momento -ojala no tardío-, en el cual se requiere aún más esfuerzo desde la academia. No solo en la discusión, sino en la praxis. Es el momento histórico, por lo menos para Colombia, en el cual el devenir social, económico y político del país, demanda profesionales que trasciendan lo teórico, lo retórico, por una destreza profesional y personal, que redima la humanidad que existe en ellos, lo cual a corto plazo, vigorice una sociedad responsable, madura, con esperanza en un futuro en el cual prime la vida y la búsqueda de la felicidad en tanto seres humanos.

Referencias

- Bolívar, M., R. (2001). La Política Como Ciencia. Estudios Políticos. Núm. 28. Sexta época. Septiembre-Diciembre.
- Camou. A. (2001). Los desafíos de la gobernabilidad. Editores Plaza y Valdez.
- Constitución Política de Colombia (1991).
- Cuevas, N., F. J. (2003). Anarquismo y la educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria. Cuadernos libertarios 11. 1ª ed.
- Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III).
- Díaz D. S., S. A., Mendoza M. V. M., Porras M. C.M. (2011). Una Guía para la elaboración de Estudios de Caso. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación. Razón y Palabra. Número 75 Febrero-Abril.
- Dorando J. M. (2010). Dignidad humana en Kant y Habermas. Revista anual de la Unidad de Historiografía e Historia de las Ideas – INCIHUSA – CONICET / Mendoza. Vol. 12 n° 1 / ISSN 1515-7180 / Artículos (41-49).
- Flores M. B. G. (2011). Comunidad, individuo y libertad. El debate filosófico-político sobre una triada (pos) moderna.
- Foucault. M. (1980). Microfísica del Poder. Segunda edición. Impreso en Edissa.

- El Heraldo (2015). “El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial”. Redacción Domingo 13 de Diciembre.
- Habermas, J. (2010). El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos. *Diánoia*, vol. LV, no. 64
- Ley 160 (1994). Congreso de Colombia. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Reforma Agraria y Desarrollo Rural Campesino, se establece un subsidio para la adquisición de tierras, se reforma el Instituto Colombiano de la Reforma Agraria y se dictan otras disposiciones.
- Lyotard (1992). *Qué es lo posmoderno*. Zona Erógena. No. 12.
- Mockus, A. (2004). *Al Tablero*. El Periódico de un país que educa y se educa. Ministerio de Educación. ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? No. 27.
- Resolución 466 (2007). Ministerio de Educación Nacional. Por la cual se definen las características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de programas académicos de formación profesional en Humanidades y Ciencias Sociales.
- Rodríguez. C. Y., Carrera. M.V., y Magalhaes. M.J. (2013). Género, Diversidad Sexual y Educación. *Revista Iberoamericana de Salud y Ciudadanía*. Vol. II, No. 2, Julio-Diciembre.
- Sentencia T-445 (2016). Corte Constitucional. Sala Sexta de Revisión. Acción de tutela interpuesta por Liliana Mónica Flores Arcila contra el Tribunal Administrativo del Quindío.
- Stake. R.E. (2005). *Investigación con estudios de casos*. Ediciones Morata SRL. 3ª ed., Madrid.
- UNESCO (2005). *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos*.
- Velásquez. G. R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto “política pública”. *Desafíos*, Bogotá (Colombia), (20): 149-187.

Pedagogía con lógica práctica que construye desde el aula la idea de lo que se estudia y el mundo

Javier Alfredo Bosch Fossi¹

Resumen

El lenguaje responde a estructuras de la lógica que posibilitan el pensar y el entender. Se trata de validar esta condición y rasgo del lenguaje, para generar procesos de aprendizaje en el aula en los cuales la lógica asegure el entendimiento en contraposición el efímero acto de memorizar, que se aplica como la práctica más constante y generalizada incluso a nivel universitario para justificar paradójicamente la interpretación, el discurso propio, las competencias comunicativas, el pensamiento crítico y en resumidas cuentas, el conocimiento, con la propuesta de superar la memorización empleada por los estudiantes y evitar la suspensión del pensamiento y discurso propios del acto académico; para ello se propone una bitácora de profesor que consigne las consideraciones y las pautas para entender –en clase, o lo que corresponda de vida académica por venir–, para aprender a no memorizar y de esta forma conocer, pensar, explicar, interpretar

1 Comunicador social, Especialista en técnicas y métodos de investigación social y Magíster en semiótica. Profesor adscrito al área de competencias comunicativas en lengua castellana del Departamento de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Correo electrónico: poetico.javier@gmail.com; j.bosch@unisimonbolivar.edu.co

y formular definiciones propias con estructura lógica válida, que sirva para delimitar, acercar al entendimiento e identificar el ser y/o la naturaleza de lo conocido mediante la acción de definir. El objetivo es interpretar y conceptualizar el desarrollo y exposición del discurso teórico o científico desde la construcción del entendimiento y la razón, para explicar con el discurso lo considerado socialmente, la realidad o el mundo de la vida.

Palabras clave: Lógica, definición, entendimiento, explicación, conceptualización.

Pedagogy with Practical Logic that Construct Since Classroom the Idea of What Is Studied and About the World

Abstract

Language responds to structures of logic that allow thinking and understanding. It is a question of validating this condition and trait of language, in order to generate learning processes in the classroom, whose logic assures opposed understanding to ephemeral act of memorizing, which is the most constant and generalized practice even at university, to justify paradoxically the interpretation, own discourse, communicative competences, critical thought and in summary, the knowledge, with the proposal to overcoming the memorization used by students, and avoid suspension of thought and discourse that are proper of academic act; For this purpose, a teacher's logbook is proposed, to register considerations and guidelines for understanding -in class, or what corresponds to academic life to come-, to learn not to memorize, and in this way to know, to think, to explain, to interpret and to formulate own defi-

nitions with valid logical structure, that serves to delimit and approach the understanding, and to identify the being and/or nature of the known through the action of defining. The objective is to interpret and conceptualize development and exposition of theoretical or scientific discourse, from construction of the understanding and reason, to explain with speech what is socially considered, the reality or the world of the life.

Keywords: Logic, definition, understanding, explanation, conceptualization.

Introducción

La enseñanza en su necesidad de facilitar y permitir el aprendizaje relaciona en verdad, los aspectos teóricos y prácticos de lo que se estudia y/o conoce. Es necesario en los términos más generales en que es expresado el sentido y la acción de la enseñanza moderna, decir que debe facilitar el entendimiento y facilitar la explicación en la perspectiva consiguiente de comprender e intervenir, con conocimiento de causa, en las realidades y contextos en que se sitúa tal entendimiento y explicación.

La enseñanza verdadera se desvive, se agota al máximo en el procurar el conocimiento. Pero el conocimiento no se transmite. Lo oportunamente transmitido en la enseñanza es el testimonio y la vivencia del docente que orienta el proceso. “Muchos educadores y lectores pueden resultar sorprendidos por la tesis de que el conocimiento y el aprendizaje se construyen, cuando lo corriente siempre fue reconocer que el conocimiento se aprende, después de que alguien lo haya descubierto (...) La enseñanza constructivista considera que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior, aun en el caso de que el educador acuda a una exposición magistral, pues ésta no puede ser significativa si sus conceptos no encajan ni se ensartan en los conceptos previos de los alumnos” (Florez, 1998, p.237) La enseñanza ante todo facilita progresivamente el caudal de la información en torno a ese algo que se estudia, llámese teoría,

hipótesis, dato, postulado, descripción, definición, etc. Así pues, el conocimiento no es lo transmitido y acontece propiamente en el momento y espacio en que el estudiante construye idea en el camino del saber explicar y el saber hacer.

Aceptado esto, la educación que se malogra y malogra lo que rodea, se desgasta en informar, es decir, transmitir y hacer repetir lo transmitido. La didáctica de la repetición se fundamenta en el tradicional dictado que tiene como eje la proliferación del uso y abuso de la definición y el equívoco fomento que hace de la memoria de lo definido, esto último considerado el valor esencial.

Dígame, el proceder acorde de la educación es permitir la construcción del conocimiento una vez se facilita la información. “En ese orden de ideas, la realidad humana se concibe como una realidad eminentemente construida, ubicada en un triple plano: físico-material, socio-cultural y personal-vivencial. Es una realidad en donde la racionalidad y el discurso de la causalidad y el lenguaje formalizado a través de las ecuaciones propias de las ciencias de la naturaleza, dan paso a la reflexión sobre los órdenes de lo ético, lo político, lo cultural, lo significativo en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo, propio de las ciencias sociales o de la discusión como prefieren contemporáneamente denominarlas algunos autores. Ligado a este planteamiento se encuentra la aceptación de que la experiencia humana tiene un triple afincamiento: Universal (como especie), particular (como parte de una cultura y sociedad particular) y específico (como realidad única e irrepetible, propia de un momento de la historia social y personal)” (Sandoval, 1997, p.35).

El conocimiento que surge ante las cosas tangibles e intangibles del mundo se construye en el tránsito de lo que deviene como comunicación y por tal, como comunicable en ese progresivo ir estando de acuerdo las partes o humanos actores en el significado y lo significativo de lo que así se conoce. Así pues la comunicación no es transmisión de mensajes, no es mera información; como teoría y práctica de vida y en ello vivencia o lo que es lo mismo, experiencia significativa plena de significado, se concibe así “la comunicación como el acto

de relación entre dos o más sujetos, mediante el cual se evoca en común un significado” (Paoli, 1996, p.11).

Se dice sobre el acuerdo, sobre el significado de toda situación o tema de enseñanza en el caso que nos ocupa, el de profesor-alumnos y en general, el de los hablantes en procura de su proyecto en el horizonte de la vida, que: “Hay que acertar en el entendimiento común de la situación para poder acertar en la ejecución del plan y dominar la situación. Toda acción humana exitosa requiere el entendimiento, de la comprensión compartida de la situación; en este sentido toda acción verdaderamente humana es acción comunicativa, no obstante el trasfondo opaco y paradójico del saber prereflexivo del mundo de la vida que le sirve de contexto. Con base en esto, la acción de enseñanza es por naturaleza acción comunicativa (o estaría comprometida a serlo de manera eminente por su carácter formativo)” (Flores, 1998, p.220).

En el proyecto de la formación, la comunicación que debe darse sobre todo entre estudiantes y cada profesor: ¿es un medio (fin estratégico) o es un fin en sí misma, es decir, conducente como meta última hacia lo teleológico que quiere decir entendimiento? “En el camino hacia la delimitación de la acción comunicativa, Habermas clasifica las acciones como orientadas al éxito y orientadas al entendimiento” (Botero, 1998, p.329). Las acciones orientadas al entendimiento son divididas a su vez en ingenuas y reflexivas en relación con la actitud crítica que generen o no los hablantes sobre lo dicho, así también, cada hablante en particular ante lo que él mismo ha enunciado. Esto genera en cualquiera de los casos, a un habla argumentativa que se funda en el ofrecer razones de lo que dice. Anótese que teóricamente hablando, cualquiera de las dos consideraciones son válidas para la pretensión de formar y que en uno u otro caso la comunicación en esencia y realidad humana, es acción, acción comunicativa, que en el acuerdo bien sea como acción estratégica o acción de entendimiento, hace nuevas y potenciales acciones que parten del lenguaje, “materia prima” cosa en sí de cada proposición lógica, diálogo, acuerdo, acto, acción, realidad.

“Sólo hay mundo donde hay habla, es decir, el círculo siempre cambiante de decisión y obra, de acción y responsabilidad” (Heidegger, 2001, p. 133). El comprender abre el mundo y el entendimiento facilita la clave de esta apertura. La crisis de no entender va más allá del no captar lo que se dice o hace en una clase o jornada en que algo se aprende. No entender equivale a hallarse en un mundo extraño, ajeno que infunde cada vez más apatía y extrañeza y por esa vía miedo y evasión del individuo quien esto experimenta. No entender es no leer el mundo y viceversa. Es tener ante sí un caudal de datos que amenazan y asfixian. Una amalgama amenazante de textos sin contexto, un cúmulo de información en el mundo que es cada vez más un crescendo de información. ¿La alternativa radical para esa crisis general? Procurar, generar, permitir entendimiento; en esto separar las partes de cada todo que se estudia para ver la relación lógica que guardan tales partes entre sí y una vez esto integrarlas no sin entender sus vínculos, asociaciones, conexiones, identidades. Sin duda, esto permite la trama de las cosas y el mundo mismo si es un diálogo de los que en esto se encuentran, un mundo que es llamado *mundo de la vida* porque es un mundo que reporta significado y realidad en que se da encuentro, comunicación.

El mundo de la vida es una esfera de razón y cultura dado que está hecha con los otros, un proyecto vivo de lo que en curso -mediante la racionalidad- puede ser explicado y justificado, o lo que es lo mismo, una dimensión social donde opera el entendimiento, la razón, cada anhelo y los valores humanos.. “Entonces racionalidad es un determinado modo de concebir la realidad, una manera específica característica de interpretar la experiencia vivencial, un modo englobante de entender los fenómenos, un esquema de pensar, una forma de conceptualizar nuestra vivencia, un modelo (paradigma) de (re) presentar el mundo. Podemos constatar algo en común, a saber, que la racionalidad es el producto o resultado de un esfuerzo integral (intelectivo, sensitivo, emocional, vivencial) del ser humano ubicándose en el mundo que le rodea” (Serrano, 2007, p. 217).

Gracias a la óptima educación, se tiene información pertinente y oportuna, pero siendo la pretensión educadora más que ello, se entiende cada ser o cosa de lo que se dice, aprendiendo a definir y en ello en verdad, aprendiendo a conocer en el camino del conocimiento teórico, tradicionalmente mal entendido como conocimiento que se memoriza o es memoria. Es la educación en el diálogo que propicia, el ámbito del acuerdo de los hablantes de lo que cada cosa nombrada es, pero sobre todo, lo que significa, porque el asunto en sí es el significado de lo que se conoce y de lo que se hace con lo conocido. La educación es un diálogo en torno a lo significativo del mundo o universo; una significación que se revalida desde –en cada caso– un previo pensar y entender y hace necesario además saber y poder definir con un discurso propio, lo nuevo que se estudia y una vez esto, necesario también –dígase mejor indispensable–, poder explicar, teorizar y comprender.

¿Qué debe haber como condición sine qua non en el acompañar ese dinámico y circular tránsito del informar-definir, analizar-percibir, entender-explicar, conceptualizar-teorizar, comunicar-comprender? El eje sin duda es el *entender* porque es el *en todo momento* del verdadero diálogo y de la verdadera educación. De tal manera, informar y como cosa en esencia moderna analizar y definir pero en un dejar abierta, en constante construcción la *definición* de las cosas o entes más esenciales en el camino del tránsito ya señalado que lleva a la comprensión; un tránsito del pensar que valga agregar no es lineal, sino circular pues como ha dicho Hegel, “el camino del espíritu es el rodeo” (Jaeger, 1997, p.152) y este espíritu no es otra cosa sino el caudal del saber, de la experiencia, de la realización y obra del deseo humano captada hoy como cultura.

“De la definición se dice que expresa o descubre la esencia de las cosas. Así cuando preguntamos *qué es el hombre*, respondemos con su definición: el hombre es animal racional. La definición dice, pues, lo que la cosa es” (García, 1981, p. 52). Es el poder de la lógica lo que permite la estructura del acercar al entendimiento lo que se intenta conocer. Es esta la lógica y estructura de la definición de los

seres o las cosas lo que entrega en el análisis del discurso que enuncia definición, la siguiente síntesis o fórmula:

Definición = [identificación], (cualidades) e / historia o usos de lo definido/

Pero siendo más explícito y reemplazando cada parte del enunciado anterior:

Definición = [ser / naturaleza del ente o cosa], (conceptos constitutivos) e / historia o usos de lo definido/

Un ejemplo genérico plantearía (en definición y estudio de gato) que: como [*Ser/ Naturaleza*], es un animal irracional del orden de los felinos cuya caracterización lo hace ante los ojos del conocimiento, (*Conceptos constitutivos*): mamífero, vertebrado, cuadrúpedo, cazador, peludo, domesticable, carnívoro y entre otras distinciones, /*Historia o usos de lo definido*/, su saber caminar por los tejados, maullar, dormir en cojines, ronronear y perseguir, exterminar ratones...

El aprendizaje basado en problemas debe advertir en una perspectiva epistemológica que interroga por la validez del conocimiento, que pensar algo debe saber definir, ubicar ese algo; que una definición no es un listado de rasgos, pero, no obstante, una definición parte de saber la enumeración o “lista” de esos rasgos. Tal aprendizaje debe también advertir –de manera crítica– que la definición habitualmente se ubica dentro de un discurso que es taxonomía, ideología en uso y por tal discurso del poder. El usual definir es sin duda un alarde del conocimiento científico. Hace un discurso que llena de sustantivos y acciones lo definido y ubica, significa lo definido en un momento, espacio, gusto, sentido y estilo.

Para mayor dificultad en las aulas, según el ejemplo resulta para cualquier estudiante difícil memorizar gato en una definición que regularmente se acompaña de artilugios del lenguaje y estilo. Así se ve gato como: *animal irracional del orden de mamíferos y felinos que por su dinámico desplazamiento es de constitución vertebrada, en sincronía de sus patas de cuadrúpedo en inclinación y acechanza propia de un carnívoro cazador de ratones con un pelaje no mimético en ambientes*

generalmente domésticos que cuando no, prefiere ronronear y dormir en sillones. El tradicional y equívoco uso de definiciones lleva de manera irremediable al recurso de la memoria como práctica pedagógica del consecuente olvido y la desubicación ante lo no entendido y comprendido.

Se requiere en un ejercicio lógico que ponga en juego el constructivismo, aprender la estructura de una definición, además con confianza y creatividad dado el caso, expresar con palabras propias los artilugios de una definición –esto es poder ya formular una definición con expresión propia–, la necesidad en marcha de diferenciar la *definición* del *concepto* para saber y/o recordar que toda palabra es una idea y en esto un concepto sobre algo. Todo discurso verbal o escrito se hace con palabras o conceptos como cada idea que cada concepto es sobre lo que se nombra. De igual manera las definiciones tienen en su interior el empleo de conceptos (palabras o términos) como las famosas muñecas rusas que albergan en su interior otra muñeca rusa más pequeña. El concepto es: “Representación de un objeto en general, pero al mismo tiempo de tal forma que se represente aquello en que convienen muchos objetos” (Halder y Muller, 1981, p. 82).

Conceptualizar es entonces la relación dinámica de conceptos que hay en la definición o acercamiento racional a algo, gracias a lo cual en el acto de pensar y hacer la transposición de términos o ideas, cada concepto constitutivo de una definición también puede ser definido como parte de un sentido en una estrecha relación de cosas; pues como señala Wittgenstein: “Lo mismo que no nos es posible pensar objetos espaciales fuera del espacio y objetos temporales fuera del tiempo, así no podemos pensar ningún objeto fuera de la posibilidad de su conexión con otros.” (Wittgenstein, 1980, p. 37). Es por ende el pensamiento y la lógica que como unidad hace posible lo uno y lo otro, un todo de conceptos o ideas en relación de continuidad con todo, que funda las proposiciones del lenguaje, las palabras, el pensamiento discursivo, coherente y lógico y lo cual permite el explicar. Y dicho esto esencialmente desde la perspectiva del lenguaje:

“Sólo la forma de *proposición* interviene, con derechos propios, en la lógica: >dos y dos son cuatro<. Cuando la palabra toma la forma de *proposición* es cuando, para la lógica clásica, llega al máximo de claridad, al ápice de su uso perfecto, a aquello para lo que está hecho la palabra” (García, 1981:48).

Metodología

Población participante

Los pasos o etapas para la consecución de la meta propuesta, han sido implementados en el acontecer del desarrollo del programa de la materia *Antropología y Etnografía* – IV Semestre del Programa de Trabajo Social de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta– e implican los momentos de: a) Interrogar por los conceptos fundamentales en aras de la construcción de las definiciones básicas de los mismos –entendiendo que una cosa es definir y otra conceptualizar–; b) formulación de preguntas que problematicen, piensen, el fenómeno o fenómenos abordados; b) construcción de un sistema de conceptos en concordancia con el sentido de las ciencias sociales; d) explicación, discusión, interpretación de realidades concretas, e) propuestas de acción, reflexión y/o expresión acerca de las realidades o contextos.

Para estudiantes de cuarto semestre de Trabajo Social de la Universidad Simón Bolívar, la cátedra *Antropología y Etnografía*, desde una propuesta pedagógica con la directriz del Constructivismo, se ha orientado al desarrollo de competencias comunicativas y ciudadanas, el pensamiento crítico y el pensamiento social.

La problemática que involucra los aspectos teóricos y prácticos, está caracterizada por estudiantes que en su mayoría tienen poca concentración, acusan hoy por hoy poca capacidad de asombro y necesidad de experiencias de aula muy puntuales y preclaras máxime la novedad y la prioridad que plantea la antropología y su herramienta por excelencia para adelantar o pensar la investigación de campo, como lo es la etnografía. Se trata de interesar y una vez esto, hacer

posible una situación comunicacional que siempre es un reto para el docente y desde los primeros instantes del semestre, una necesidad para tal estudiantado.

Las teorías pertinentes para el desarrollo de la cátedra son las que se inscriban en el campo de la antropología cultural, el paradigma del interaccionismo simbólico y la investigación cualitativa. Teóricos como Clifford Geertz, Charles Cooley, Néstor García Canclini, entre otros, son los representantes de tales concepciones teóricas. Tales pensadores son idóneos en el pretendido estudio de la cultura, por entender, verbigracia, la cultura como el texto por excelencia; el lenguaje de lo cotidiano como el asunto mismo que construye la realidad, y la hibridación cultural como el fenómeno moderno más propio para entender la complejidad y riqueza de las cosmovisiones que permite el tejido social en épocas de globalización, encuentro de mundos y expresiones de la cultura.

Propuesta didáctica

El constructivismo como el planteado modelo pedagógico y teórico a seguir, se orienta en pro del pensamiento crítico e implica secuencias didácticas de jornadas de exposición del docente, exposiciones de alumnos (breves y dinámicas), talleres grupales e individuales, debates, lecturas dirigidas, visión de documentales y/o películas que ilustran y retoman realidades pertinentes para la reflexión y el aprendizaje.

Las jornadas de exposición del docente están caracterizadas por un *modelo de razonamiento y acción pedagógica* que ante todo pone en cuestión el tema o el asunto tratado desde la enunciación de problemáticas, hechos o situaciones. Mostrar, señalar, interrogar en tal pretensión es identificar, determinar el qué, el orden, la relación de lo que se muestra ante la construcción del conocimiento a manera de realidad. Ante esto, el pensamiento científico ha de nombrar la realidad social y cultural con conceptos propios de la ciencia, que en el caso referido, es la antropología. Estos conceptos, en la dispo-

sición lógica, guardan una relación entre sí como parte del ejercicio racional del pensar en función de la lógica de la ciencia. Pero al nombrar es necesario prácticamente en el acto como parte de la identificación -del todo y las partes del todo que se estudia- cada definición, cada acercamiento a cada cosa, a cada aspecto, con palabras, con expresión propia que no necesariamente plantea opinión sino la esencia de lo que es y lo que implica entonces la precisión del concepto.

La secuencia didáctica que pretende el *aprendizaje autónomo*, debe decir, hacer enunciación que vaya siendo en las proposiciones del lenguaje un sistema, una relación de términos o conceptos, es decir, un habla, una explicación que vincula las cosas y las palabras que nombran estas cosas entre sí, un encadenamiento bien de la singularidad a la generalidad o de la generalidad percibida a la especificidad en una red de conexiones o asociaciones posibles en el lenguaje que piensa. Es esto una asociación dinámica de las partes del fenómeno –por conocer– que es percibido por los participantes de la jornada pedagógica como materia, hecho, caso, idea o realidad.

Verbigracia, si se habla sobre cultura. El tema, el asunto es la cultura. Pero, ¿qué es cultura? ¿Qué nociones implica la idea de cultura? ¿Qué constituye la idea o noción de cultura? El tipo de enunciación o discurso que corresponde y que ha de ser propiciado por el docente en interpretación, ilustración de realidad, problemática social, nombra los términos- que como palabras en sí mismas son ideas- en relación constitutiva con otros términos. Así pues, menciona, habla de: tradiciones, hábitos, costumbres, vivencias, valores, ritos, creencias, saberes, técnicas, visiones, cosmovisiones, mundos, acciones, significados, sentido (razón de ser), tramas, matrices, proyectos, etc.

Ante la urdimbre de conceptos y situaciones, hay que nombrar y hacer vivencial lo que el pensamiento, en su orden va poniendo, señalando en el discurso. Esto en el acto implica un ejercicio de identificar, definir, acotar, diferenciar esto de lo otro, de aquello, pero también hacer *catarsis*, *epideixis*, *aletheia*, *epojé*. Mas toda definición está en el camino de un orden lógico, de un cercano y ocurrente entrecruzamiento de ideas que a su vez remiten a otras asociaciones.

De tal manera, en un seguir ilustrando tal acontecer del discurso y el pensamiento, definir bien sea: cultura, tradición, costumbre, etc., lleva a saber, descubrir, hallar que una idea cualquiera contiene a otra y otra, en una forma circular en donde no hay un solo centro pues en la esfera del conocimiento cualquier concepto, idea es un eje, cruce, convergencia múltiple de asociación en el encuentro con otras ideas siempre pertinentes.

Si se define cultura (desde una perspectiva moderna), esta es: un constructor de sentido y pertenencia a prácticas, valores, relaciones humanas y sociales, posible en razón de comunicación, acuerdo de significados, vivencia y convivencia y un hacer en ello realizable el proyecto humano y de vida de los miembros de un colectivo. ¿Una definición cerrada, definitiva o insuperable? No. Una definición como otras por proponer que ha de ser construida en una secuencia didáctica que invita a pensar la cercanía o relación que cada concepto, idea nombrada guarda con otra y en ello, evocar, nombrar, usar, estudiar, otras ideas o términos en una relación constante que hace expresión y discurso que no se agota en su ejercicio de abordar lo que un algo y otro, remite al todo.

La antropología es por naturaleza como cátedra de estudio, una materia teórica. Así pues, no ha faltado la pregunta: ¿Cómo adelantar, expresar nociones teóricas haciendo de ello algo significativo que se distinga de jornadas de aula que exigen del estudiantado la memoria del momento para sortear pruebas de exámenes y sólo eso? ¿Cómo no caer en lo que de buena fe o de hábito académico, han incurrido algunos docentes en materias teóricas?

La respuesta general implica, en la práctica, la generación colectiva y particular del interés hacia lo más connatural del ser humano como lo es el interés por el conocimiento. Habermas habla sobre el particular de un interés práctico que conlleva la dinámica del habla, del diálogo, de las relaciones humanas que se insertan en el mundo social. Más concretamente, la Antropología nombra, pregunta, por la Cultura y tal idea, tal concepto conlleva la idea de sentido. Así pues, pensar el sentido, teorizar sobre el sentido del conglomerado

do humano, del grupo humano, de la reunión de lo humano, debe propiciarse desde el llamado, la invitación, el fomentar el sentido, dígame entonces, favorecer el sentido de nombrar, conocer la explicación teórica en su relación vívida con el mundo de lo real, o lo que el estudiante puede nombrar y remitir a su vida de cara a la realidad práctica, cotidiana, acuciante, circundante.

Formar, es en una enunciación general, hacer parte de una comunicación de valores. Es esto una transformación en la aprehensión de lo que es fundamento, de lo que reposa, es base de la experiencia constitutiva de lo humano con lo humano, es decir, con lo social. La antropología estudia la cultura y el sentido de ello. El trasfondo es experiencia de vida colectiva gozada y/o sufrida. La antropología es teoría sobre el sentido de la expresión de la cultura, y tal explicación –¿la de qué área no?– tiene, debe, responder al carácter de lo existente y crucial; tiene que hacer posible en el pensamiento construir fundamento, y en la *transposición didáctica* volver ello, lo significativo, de lo que en cada uno ahí afuera del aula, en algo o en mucho, es realidad palpable. Se trata por tanto, de explicar, ilustrar, lo que se señala y se nombra. Tal explicar es un interpretar que invita al pensar, un propiciar un decir propio y dinámico en cada cual, así mismo, adelantar una nueva o segunda explicación de lo explicado, como un nuevo decir de manera diferente pero en el mismo sentido, lo que está en cuestión, igualmente, hacerlo visible en el ejemplo, en la ilustración, hacerlo justificable -como construcción de sentido-, explicar lo vivido, entender la orientación social de ello.

Evaluación

La evaluación es realizada con rangos de lo cuantitativo y el trasfondo de esta calificación es correspondiente a lo que el estudiante hace de correctas interpretaciones del significado y sentido del hecho cultural y comunitario. En tal dinámica, se hace la evaluación de la enseñanza-aprendizaje en relación con la apropiación, manejo, explicación, de los contenidos desarrollados en clase, así como, los dirigidos desde tutorías y trabajos de casa de los estudiantes.

La evaluación mediante exámenes escritos (tres durante el semestre) conjuga pruebas de manejo y apropiación de conceptos; tales pruebas generalmente escritas son de la modalidad de texto abierto. Al estudiante se le pide regularmente en cuatro modalidades de preguntas: 1) Definir con redacción propia y sólo con redacción propia, términos específicos o conceptos básicos de contenidos teóricos que se estudian. Tiene para apoyarse, textos abiertos en sus manos que son textos teóricos así como cuadernos, apuntes o anotaciones de clase. 2) Formular preguntas abiertas que generen discusión y/o reflexión sobre lo estudiado, que no hayan sido formuladas ya durante las jornadas de clase o no estén dadas de manera explícita en los textos guía y 3) Interpretar, contextualizar y discutir fragmentos textuales que señala el docente y que se hayan en las lecturas de estudio. 4) Construir discurso (redacción o verbalización) que emplee correctamente determinados conceptos de una teoría o tratado. Tal texto debe explicar en esencia un fenómeno en especial.

La evaluación formal se hace en atención a la coherencia y claridad en el manejo de conceptos, la correspondencia entre explicación y realidad social y la capacidad de cuestionamiento y pensamiento crítico. Las evaluaciones de las actividades trazadas son valoradas con un criterio hermenéutico de interrogar e interrogarse, de interpretar y explicar (se). La directriz general es la evaluación formativa, que tiene en cuenta la evaluación siempre abierta teniendo en cuenta el interés de los estudiantes por un constante -antes y después de cada examen- seguir aclarando y deliberando sobre los asuntos teóricos y prácticos y lo cual está valorado por las variables de participación y compromiso.

Talleres en clase, que en algunos casos son complementados y/o mejorados en trabajo fuera de aula, son resueltos, discutidos, socializados en clases siguientes desde su lógica y búsqueda. El ejercicio constante, la solicitud reiterada de contextualizar –esto es, llevar, poner la teoría en la realidad y tiempo o coyuntura de la sociedad, periodo que se estudia, permite confrontar, ilustrar y posibilita el ver en torno, leer, interpretar realidades o situaciones en especial, así

como lo que corresponde ante ello, dada la tarea y el deber de un trabajador social. En esto así, la visualización de los criterios y pautas de evaluación.

Discusión

Relación teórica

“Para el modelo comunicativo de acción el lenguaje sólo es relevante desde el punto de vista pragmático de que los hablantes, al hacer uso de oraciones orientándose al entendimiento, contraen relaciones con el mundo, y ello no sólo directamente, como en la acción teleológica, en la acción regida por normas o en la acción dramaturgica, sino de un modo reflexivo” (Habermas, 1999, p.143). Es pues, el lenguaje la facultad por la que se transparenta la acción humana que es medio y/o fin, -razón instrumental como también razón última o telos-. Se manifiestan también a través de él, otras acciones como la acción que está en capacidad de conquistar y expresar la verdad interior de cada ser en la señalada *acción dramaturgica* y la acción regida por el deber que sabe el ideal de la virtud de lo moralmente correcto como parte de la señalada *acción normativa*, esto es, en general, las competencias del ser de lo comunicativo y de lo ciudadano.

A manera de tesis o enunciado categórico que expresa una tentativa de solución ante un fenómeno o problemática en especial, y una vez lo cual, se agrega la argumentación para consecución de tal propuesta, se ha planteado desarrollar durante un semestre académico, una dinámica pedagógica constructivista que involucra en la cátedra de *Antropología y Etnografía* a estudiantes de cuarto semestre de Trabajo Social de la Universidad Simón Bolívar, para en torno al tema de la cultura, contribuir al desarrollo de competencias comunicativas y ciudadanas, el pensamiento crítico y en ello, el pensamiento social. Es decir, una pedagogía constructivista que retoma el asunto de la cultura en el diálogo con la población señalada. Se trazó previamente que ha de generar como propuesta de intervención, un fomento del discurso conceptual y el pensamiento científico-social

en los participantes de tales jornadas. El argumento de tal pretensión es que el entender y comprender –fundado en la construcción de un discurso propio– hacen posible el interpretar la realidad que circunda.

“Lo que plantea el constructivismo pedagógico es que el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada alumno que logra modificar su estructura mental, y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración. Es decir, el verdadero aprendizaje es aquel que contribuye al desarrollo de la persona. Por eso el desarrollo no se puede confundir con la mera acumulación de conocimientos, de datos y de experiencias discretas y aisladas” (Florez, 1998, p. 235).

La generalidad de estudiantado con que se trabaja no tiene facilidad de expresión en lo que respecta a los asuntos de la ciencia. Hablan locuazmente de sus anécdotas y situaciones diarias pero enmudecen o muestran frenos en el lenguaje conceptual que debe pensar académicamente la realidad o cultura que viven. En el fluido discurso cotidiano de los estudiantes se evidencia en sus procesos de lenguaje-pensamiento, lo que denomina Robert Gagné, -como parte de su *Modelo jerárquico de aprendizaje-*, procesos de *encadenamiento*, *asociación verbal* y *discriminación múltiple* pero que, ante la necesidad del discurso científico carecen de *aprendizaje de conceptos*, *aprendizaje de principios* y *solución de problemas*.

Entiende Gagné que en el *aprendizaje de conceptos*: “El que aprende adquiere la capacidad de emitir una respuesta común a una clase de estímulos que pueden diferir grandemente entre sí en apariencia física; puede emitir una respuesta que identifica a una clase completa de objetos o de acontecimientos (Zepeda, 2014, p. 77). Pero el caso en verdad, es que el estudiante se ha acostumbrado y resignado a memorizar definiciones y conceptos varios inadvertidamente insertos en tales definiciones y que está práctica, se hace en materias esencialmente teóricas que el estudiante asocia con clases y contenidos donde se memoriza, pues se da por hecho que teoría es memoria, según este tipo generalizado de estudiantes. Por tanto, se

aprecia que no hay además ni *aprendizaje de principios* ni *solución de problemas*, como lo entiende Gagné. Es más, si el campo de la pedagogía piensa de tal manera, la epistemología por su parte lo corrobora con palabras prácticamente en el mismo sentido: “La construcción teórica sirve a dos fines principales. Uno es predecir la ocurrencia de acontecimientos o de resultados experimentales y prever así nuevos hechos. El otro consiste en explicar o hacer inteligibles hechos ya registrados” (Wright, 1996:17).

Las ideas de Gagné, inscritas en su *modelo jerárquico de aprendizaje*, que enuncia ocho tipos de aprendizaje, vinculantes entre sí, de lo simple a lo complejo, ilustran los retos y capacidades que ponen en juego quienes participan de un proceso de entendimiento y/o discurso sobre lo que se entiende. Los dos últimos de una consecución o continuidad de estos ocho tipos, se formulan así: “7. *Aprendizaje de principios*. En los términos más simples, un principio es una cadena de dos o más conceptos; funciona para controlar la conducta del modo que sugiere una regla verbalizada del modo >si A, entonces B<, donde A y B son conceptos. Sin embargo debe distinguirse de la mera secuencia verbal si >A, entonces B< (...) 8. *Solución de problemas*. La solución de problemas es un tipo de aprendizaje que requiere de los acontecimientos internos que generalmente se llaman pensamientos. Dos o más principios adquiridos previamente, se combinan, de algún modo, para producir una capacidad nueva que puede demostrarse” (Zepeda, 2014, p.77).

El discurso o la producción de texto al que conllevan los tipos de aprendizaje más complejos identificados por Gagné, pueden manifestarse bien, en la forma de discurso hablado o escrito, esto es, la competencia comunicativa de hablar y redactar tan requerida en las aulas de los centros de educación de hoy. El mundo actual requiere de un estudiante en formación que articula su inteligencia con la interpretación de su contexto social y en ello, ha de hablar, expresarse, se manifiesta, sienta su *doxa* y el necesitado *logos* o lo que es lo mismo: opina, considera, anota sobre creencia, parecer como también

asume posturas conceptuales, lógicas, académicas, teóricas, científicas.

“El modelo propuesto por Gagné representa una de las formas más completas para la planificación de la enseñanza, aunque si se revisa más a fondo a las categorías de estrategias cognoscitivas y de la información verbal puede notarse que éstas están en relación de dependencia de las habilidades intelectuales, ya que las estrategias cognoscitivas pueden compararse con las capacidades intelectuales a largo plazo, que se esperan en la enunciación de los objetivos generales de todo un proceso de instrucción escolar” (Zepeda, 2014, p. 82) Mas no es suficiente describir las operaciones cognitivas que supone un óptimo proceso de aprendizaje que se apropia en su discurso de conceptos, aprende principios y soluciona problemas. Una óptima secuencia didáctica debe considerar en su propuesto ciclo de momentos de aprendizaje que este aprendizaje sea significativo, es decir, le diga algo y paulatinamente mucho a cada estudiante en relación con su mundo propio, sus expectativas y deseos. Así pues, la generalidad de la sustentación teórica de un óptimo aprendizaje, implicará definir con palabras propias, aprender, manejar conceptos, solucionar problemas en la medida en que se interioriza un valor, un significado de lo que se aprende. Esto se hace mediante la comunicación, entendida esta teóricamente, como la acción en común que hacen dos o más personas las cuales evocan significados del universo cultural de tal acción o acciones, y llegan a acuerdos sobre tales significados en relación con las acciones que los vinculan.

El concepto de significado es idea fundacional, concepto fundamental de la ciencia social moderna. Sólo así se entiende y justifica la importancia que tiene el pensar y planificar el aprendizaje desde la lógica del *aprendizaje significativo* formulado por Ausubel sobre quien en relación con su concepción teórica se consigna: “Ausubel considera que la estructura cognitiva de cada sujeto manifiesta una organización jerárquica y lógica, en la que cada concepto ocupa un lugar de función de su nivel de abstracción, de generalidad y capacidad de incluir otros conceptos. Así en el aprendizaje significativo los

significados de ideas y proposiciones se adquieren en un proceso de inclusión correlativa en estructuras más genéricas” (Sacristán y Pérez, 1999, p.48) en la condición de su asimilación significativa.

Cuando el aprendizaje es significativo es porque hace referencia a un contenido previo que ya reportaba significado y por tanto, idea significante. La significación opera en el movimiento dialéctico del texto-contexto en su ubicar el qué se conoce en correspondencia con un espacio-tiempo vivido por quien conoce como dimensión de vivencia, experiencia sensible, inteligible o incluso intuición.

Se hace posible e indispensable el aprendizaje significativo en el desarrollo de una *secuencia didáctica* a partir del manejo y apropiación de conceptos. Clave es que al estudiante se le invite, se le permita y encamine a que organice en la percepción y el entendimiento las cosas o entes del saber en concordancia con la generalidad y especificidad del conocimiento que el sujeto del aprendizaje ya tiene. La pedagogía moderna considera que el sujeto del aprendizaje es activo, cognoscente, necesitado de diálogo, comunicación y reconocimiento. La pedagogía moderna identifica el fenómeno en que el docente transpone el conocimiento científico mediante el diálogo, la anécdota, la exposición que se da en el aula en un ejercicio consciente de acercar y hacer significativo y por tal, vívido, lo que se aprende. Llama a este hecho de aula, *transposición didáctica*.

La *transposición didáctica* hace práctico y utilizable el conocimiento al ponerlo en la dimensión de la realidad social. Es así un conocimiento aplicable para los sujetos actores del proceso de aprendizaje. Su lenguaje es aproximativo pero tal transposición no deja de ser científica por no olvidar y apartar definitivamente el rigor conceptual. De tal modo, lo que se llama aquí definición autónoma y por tanto, manejo y apropiación conceptual con el discurso caracterizado por la transposición didáctica, constituyen el asunto clave en la esencial intención pedagógica que busca el aprendizaje.

Innovación de la praxis

Genera momentos e imagen de impopularidad al docente, la postura y medida de abiertamente negar y negarse a ofrecer y dar, sobre lo que se estudia, definición requerida por los estudiantes y que por tal no haya sido construida por ellos con la ayuda y práctica pedagógica del docente. En el sobre la marcha sin todavía comprender la propuesta de manejar conceptos, el estudiantado extraña y reclama el confort habitual que le produce toda definición de las cosas o entes que se intenta conocer. Resignados están sin advertirlo, a memorizar con esta actitud. Tener a la mano una oficial definición que repose ya en los cuadernos, ofrece momentánea y suficiente seguridad, evita la inquietud que lleva al pensar, aleja la reflexión, las encrucijadas que plantea lo desconocido, aporta generalmente pereza y conformidad y niega la necesaria sensación de angustia ante lo que no se sabe aún si además el docente llama a interrogantes mayores que ponen en juego o articulan las nociones que todavía no se definen.

“El hombre se capta conciencia. Cuánta veces mata y muere en vano en el definir; costumbre ilusa ésta en función de la certeza del “es”. Pero la ciencia no está fundada en un detenido “es” como tampoco ese “es” llena la verdadera conciencia. Ciencia y conciencia son las dos, naturaleza por igual de pregunta que interroga bien, “qué es esto”, “qué es aquello” y así sabe por discusión propia, que no cierra en la pregunta la comprensión” (Bosch, 1999, p. 18) Es pues esta conciencia dimensión del saber que es impresión, imagen del mundo, es decir, interioridad vacía del hombre porque no hay en ella objetos propiamente dichos, sino tan sólo el “telón” en que las cosas son representadas conciencia. En este modo de entender, “la conciencia no tiene nada de sustancial, es una apariencia, en el sentido de que no existe sino en la medida que aparece” (Sartre, 1984, p. 26). En esta lógica, en este modo de abordar el qué de la conciencia, como también el pensamiento y el lenguaje, se trata entonces de decir, expresar las cosas de la conciencia y establecer la sustancial relación y, por consiguiente nueva idea de esta con el mundo en su hacer parte vertida,

puesta, en el mundo junto con otras ideas, dada la exterioridad del individuo que como otros testimonia así, acción de conocimiento.

Puede decirse que negar definición y llamar en paralelo a la definición propia, autónoma, es un necesario y valorado momento de crisis o ruptura. Es la situación del requerimiento de identificar ideas, relacionar ideas, ilustrar ideas y ofrecer ejemplos; nombrar de un modo nuevo e interpretar con conceptos, la realidad del estudiante; propiciar así la organización de un estudio o naciente tratado sobre el qué de lo que se nombra y conoce.

Va de la mano de una educación tradicional la práctica de memorizar definición, el asumir de igual manera taxonomías o clasificaciones que enumeran y ordenan las cosas del saber y representan de paso con esto una circunstancia más que lleva al requerimiento de la memoria. Desprenderse de la necesidad del recurso de la memoria es ponerse en manos del requerimiento del entendimiento. Toda clasificación responde a un modo particular de concebir pues una clasificación no es universal dado que corresponde a un momento histórico del entender más el dominio de una autoridad y/o paradigma.

La planificación de una *secuencia pedagógica* que busca y alienta el manejo de conceptos ha de empezar por desatender tanto la definición oficial como toda taxonomía. Conocida es la burla sutil que incluso desde sectores de la literatura se hace de la pretensión de lo taxonómico. Michel Foucault cita en su libro, *Las palabras y las cosas* a Jorge Luis Borges quien a su vez refiere el libro *El idioma analítico de John Wilkins*, donde se clasifica a los animales como: a) pertenecientes al emperador, b) embalsamados, c) amaestrados, d) lechones, e) sirenas, f) fabulosos, g) perros sueltos, h) incluidos en esta clasificación, i) los que se agitan como locos, j) innumerables, k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l) que acaban de romper el jarrón, m) que de lejos parecen moscas” (Foucault, 1985, p. 1) Un ejemplo de la juiciosa arbitrariedad, encasillamiento en la mirada de un autor; ocurrente distribución que implica toda clasificación además de conducir al recurso de la memoria para un mal o rígido aprender lo que así se organiza en la voluntad de conocimiento.

El manejo de conceptos exige una postura coherente con el pensamiento. Lo importante y lo que se hace es por tanto, hablar, discurrir sobre algo, saber identificar *lo ante los ojos* tanto con lógica como con expresión propia. No se solicita del estudiantado que diga cuántas clases o tipos de cosas hay. Lo determinante es en cambio pensar todas las relaciones conceptuales posibles, es decir, cómo algo puede ser contactado con las muchas partes de un todo. Así pues, se le invita al estudiante a hablar en el orden que guste, sobre esto o aquello, no así a decir cuántas clases, o cuantos períodos hay de esto o aquello, etc.

En el aula con el modelo que propicia el docente, se habla, se piensa en voz alta como parte de una propuesta pedagógica como la que aquí se narra. Se trata de poner en evidencia el pensamiento, involucrar en el mismo, incluso hacer en dados casos una *catarsis* o descarga emocional que sea a su vez parte de una estética de lo bello o profundo o abismal que resulta de contemplar y conocer. Así también una *epojé* o construir silencio o cautela ante cada misterio o enigma; producir asombro en la *aletheia* o desocultación de las cosas que ocurre ante la mirada y el lenguaje; así también, la representación en carne propia de lo espiritual de la cultura o *epideixis*. Suficientes fenómenos plantea el mundo social para interrogar, plantear origen de hechos, consecuencias y planes, estrategias, medidas, alternativas de solución.

En un explícito ejercicio de clase, por ejemplo con cinco o cuatro o más o menos conceptos –que son ante todo palabras– se construye públicamente una explicación de algo, se conceptualiza así, con el correcto manejo de los términos. Esto es posible si hay manejo de definiciones y de cada uno de los términos que son puestos en juego, dinámicamente usados en el hecho de explicar. No se puede pensar, por ejemplo, la economía, sin conceptos claves, como oferta, demanda, mercado, capital, interés, inflación, trabajo, etc. No se puede estudiar la antropología sin conceptos y definición de cultura, matriz cultural, costumbre, ethos, sentido, hibridación, cosmovisión, etc.

Conclusiones

Los estudiantes se involucran paulatinamente en las actividades una vez entienden y aceptan el requerimiento de la construcción de su discurso, su participación crítica y reflexiva. Se motivan, una vez superada la etapa de angustia ante lo “abierto de las cosas por entender” y ante esto las pequeñas y útiles cosas que poco a poco se presentan y se ofrecen ante el entendimiento y la posibilidad de la comprensión en la alternativa de intervenir en la realidad social.

La coherencia entre metodología y objetivos trazados –que se evidencia en el trascurso del semestre–, ha dado el resultado de un mejoramiento de las calificaciones, comparativamente hablando, entre el primer parcial y el segundo y tercero o examen final- y, de una progresiva participación en jornadas de clase. Esta participación de los estudiantes en clase se hace más aportante y espontánea. Esta participación implica emotivos niveles de discusión y/o debate en el momento que se piensa la realidad o la cultura ante la directriz teórica que dan los conceptos que se manejan en cada tema o unidad. Se pretende que el estudiante piense, lea, interprete la realidad y en ello “vivifique”, corrobore, la pertinencia de los conceptos y perspectivas estudiadas.

Lo talleres realizados en el aula han sido resueltos, discutidos, socializados por los estudiantes en clases siguientes desde la lógica y búsqueda del manejo y apropiación de conceptos. El ejercicio constante, la solicitud reiterada de contextualizar –esto es, llevar, poner la teoría en la realidad– tiempo especial y coyuntural de la respetiva organización social que se estudia, ha permitido confrontar, compartir la visión que se tiene de tal mundo de lo cultural y ello saber que los estudiantes están leyendo en verdad, interpretando realidades o situaciones en especial, como lo que corresponde es la tarea y el deber de un trabajador social.

Las conclusiones y resultados finales de la propuesta planteada y desarrollada permiten enunciar lo siguiente:

En el campo teórico, el comienzo de una construcción en curso, de una idea clara de conceptos en torno al fenómeno de la cultura y el hecho social. Identificación y empleo de perspectivas teóricas que hacen parte de un enriquecido discurso y la coherencia y profundidad de explicación–argumentación de los estudiantes. En el campo pedagógico, una actitud distinta frente al conocimiento, como lo es en especial, la necesidad de cuestionar y construir tal conocimiento, ejercitando la capacidad de entender y definir lo que se estudia mientras se ejerce el pensamiento crítico que somete a revisión conceptos previos.

Una experiencia gratificante para el profesor fue obtenida de la manera más informal, pero sincera, por fuera del aula de clases de parte de un grupo de estudiantes que participaron de una propuesta pedagógica similar un año antes. Tales estudiantes narraron emocionados y agradecidos, su experiencia de debate y construcción del conocimiento en una jornada de diplomado, según las pautas y conocimientos logrados en una cátedra bajo la directriz del constructivismo y de la lógica que implica. Una cosa distinta, según lo referido, era lo que pasaba con ellos en jornadas de diplomado en comparación con los demás estudiantes provenientes de otros salones o cursos. Los conceptos de estos últimos no habían sido apropiados, asimilados y sometidos a uso, crítica, los de los estudiantes del testimonio, sí.

Referencias

- Bosch Fossi, Javier A. (1999). *Estética en pedagogía. Trabajos de creatividad y nueva educación*. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga.
- Botero Uribe, Darío (1998). *El Poder de la filosofía y la filosofía del poder -Tomo I-*. Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá.
- Florez Ochoa, Rafael (1998). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw Hill, Santafé de Bogotá.
- Foucault, Michel (1985). *Las palabras y las cosas*. Planeta-Agostini, Barcelona.

- García Bacca, Juan David (1981). Elementos de filosofía. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Habermas, Jürgen (1999). Teoría de la acción comunicativa. Tomo I. Taurus, Madrid.
- Halder, Alois y Muller, Max (1981). Breve diccionario de filosofía. Editorial Herder, Barcelona.
- Heidegger, Martin (2001). Arte y poesía. Fondo de Cultura Económica, México.
- Jaeger, Werner (1997). Paideia, Fondo de Cultura Económica. Santafé de Bogotá.
- Paoli, J. Antonio (1996). Comunicación e información. Perspectivas Teóricas. Editorial Trillas, México, D.F.
- Sacristán, José Gimeno y Pérez Gómez, Ángel (1999). Comprender y transformar la enseñanza. Alfaomega, Santafé de Bogotá.
- Sartre, Jean Paul (1984). El ser y la nada. Alianza Editorial, Madrid.
- Sandoval Casilimas, Carlos A. (1997). Investigación cualitativa. ICFES, Santafé de Bogotá.
- Serrano Sánchez, Jesús Antonio (2007). Filosofía actual: en perspectiva latinoamericana. Editorial San Pablo, Bogotá.
- Wittgenstein, Ludwig (1980). Tractatus lógico-philosophicus. Editorial alianza, Madrid.
- Wright, George (1996). Explicación y comprensión. Alianza Editorial, Madrid.
- Zepeda Rodríguez, M. (2014, Julio 22). B. El aprendizaje. Principios básicos y teoría (59-92) Extraído el 7 de noviembre de 2016 desde <http://ri.ufg.edu.sv/jspui/bitstream/11592/7120/4/371-R696ca-CAPITULO%20II.1.pdf>.

Formación en competencias comunicativas: ejercicio dialógico para el desarrollo de una racionalidad comunicativa

Luisa Fabiola Jaimes Gamboa¹

Resumen

Competencias comunicativas es un ejercicio pedagógico desarrollado por la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, con discentes de primer y segundo semestre de formación profesional. Pretende incentivar y fortalecer facultades lecto-escritoras, éticas y de razonamiento lógico en una población estudiantil heterogénea, afectada por un ostracismo auto infringido, que le impide interactuar con el mundo de la vida y establecer procesos de lectura crítica de la realidad. Entendiendo la dialéctica como base para la consolidación de la sociedad civil, se establece una propuesta didáctico-pedagógica basada en la dialogicidad, que permite el fortalecimiento de la reflexión epistémica y comunicativa, a partir del desarrollo de los procesos de interpretación, comprensión y argumentación, que será refleja-

1 Licenciada en español y literatura, Especialista en docencia universitaria y Magíster en educación. Docente. Profesora adscrita al área de competencias comunicativas en lengua castellana del Departamento de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Correo electrónico: l.jaimesg@unisimonbolivar.edu.co

do en la producción discursiva de los estudiantes. Esta perspectiva metodológica favorece el cooperativismo, el empleo ético de la información y el procesamiento crítico de los saberes adquiridos en las distintas disciplinas. Los ejercicios dialógicos concebidos dentro de la praxis pedagógica generan espacios de comprensión holística de la realidad y permiten ejecutar los procesos lecto-escritores de carácter crítico, como fundamentales para el desarrollo profesional del individuo.

Palabras clave: Competencias comunicativas, dialogicidad, lectura crítica, producción discursiva, racionalidad comunicativa.

Teaching for Communicative Competences: Dialogic Exercise for Development of Communicative Rationality

Abstract

Communicative competences are a pedagogic exercise developed by University Simon Bolivar Cucuta, with students of first and second semester of professional studies. It aims to encourage and strength the reading-writing, ethics and logical rationing faculties in the heterogeneous student population, affected by self-inflicted ostracism that avoid to interact with the world of life and to stablish processes of critical reading of reality. Understanding dialectic as a basis for consolidation of civil society, it is possible to stablish a proposal didactic-pedagogical based on dialogicity that allows to strength epistemic and communicative reflection, from development of processes of interpretation, understanding and argumenta-

tion, which will be reflected on discursive production of students. This methodological perspective favors cooperativeness, ethic use of information and critic processing of knowledge acquired in diverse disciplines.

Keywords: Communicative competences, dialogicity, critic reading, discursive production, communicative rationality.

Introducción

En la preocupación por consolidar un currículo perfectible que responda a las necesidades reales de una población estudiantil, que habita terrenos sociales cambiantes e impredecibles, la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta constituye en su discurso curricular para todos los programas académicos en los semestres 1 y 2, *Competencias Comunicativas*, un ejercicio pedagógico que pretende el fortalecimiento de los procesos de lectura crítica y producción textual, desde una perspectiva ética y de razonamiento lógico, que permita la consolidación de la sociedad civil. Lo anterior implica una práctica pedagógica que propenda por el desarrollo de los procesos de pensamiento y de la acción comunicativa, en pro de fortalecer las capacidades y competencias que requieren los futuros profesionales, para incursionar oportuna y adecuadamente en la sociedad del conocimiento.

Se proponen espacios de diálogo donde las dinámicas dialógicas de los interactuantes varían al tiempo que lo hacen los procesos de interpretación, comprensión y argumentación en el encuentro pedagógico; esto propicia la aprehensión de los contenidos teóricos a los que acceden los estudiantes. Es un compromiso interdisciplinar que logra dilucidar la evolución de la lectura crítica, así como la de producción textual; este trabajo requiere de los aportes epistémicos de distintas disciplinas, para consolidarse como un ejercicio holístico de carácter reflexivo y crítico con el propósito de optimizar el desarrollo de las competencias comunicativas.

Apoyados en Habermas, Larrosa, Freire, Saldarriaga, entre otros, se fundamenta una concepción de práctica pedagógica alternativa y altamente activa, que busca el desarrollo de la racionalidad comunicativa desde el mundo de vida de cada uno de los estudiantes, y se aleja del establecimiento de axiomas verdaderos generados en el aula de clase, un espacio con estímulos controlados y programados para el condicionamiento del individuo y que además, desconoce el ajetreo real de la contingencia. Esta práctica pedagógica perfectible y cambiante, funciona como satisfactor ideal para las múltiples necesidades del sujeto participante en el encuentro pedagógico, reconociéndolo desde las especificidades de su otredad, y ofreciéndole un proceso moldeable que se ajusta para el auto reconocimiento de habilidades e intereses.

Una formación que propende por la integralidad, la interacción epistémica y el espíritu crítico; de ahí a que la dialogicidad como estrategia metodológica, de la mano con el horizonte pedagógico sociocrítico que promueve la Universidad, direccionan el desarrollo de una acción comunicativa competente, que se refleja en los discursos de los participantes. La estrategia de la dialogicidad además exige un trabajo cooperativo, donde el estudiante se reconoce a sí mismo como parte activa y cambiante en las relaciones de sentido de la realidad e identifica al otro con capacidades similares. Al desarrollar los procesos de interpretación y comprensión, resultantes de la lectura de las realidades sociales, la producción de sus argumentos se constituirá en el cultivo de su capacidad crítica, lo que requiere de una percepción ética para la socialización y el entendimiento de sus propios discursos.

Entendemos esta práctica pedagógica alternativa y perfectible como la gestora de lugares de encuentro sensibles y vivos, que no se permiten la continuidad de concepciones mecanicistas de técnicas o modismos del lenguaje; no por ser estos menos importantes, sino más bien insuficientes por sí mismos, estos elementos se van mejorando con la apropiación de los discursos, con una postura ética y consciente, en la que prima el interés por una comunicación clara y

acertada de los argumentos expuestos. Así, la determinación de contenidos temáticos que direccionen la formación en competencias comunicativas, pierde relevancia en la medida en que se comprende que la asignatura adquiere un sentido vivo y funcional del lenguaje, que no puede morir con la estática cuantitativa de los contenidos, sino que por el contrario debe acrecentarse con el desarrollo de los procesos o habilidades comunicativas.

Nos referimos a estática cuantitativa en la medida en que, reconocemos que en ocasiones se pretende evaluar el conocimiento a partir de una medición de saberes acumulados de forma mecánica y memorística. En este caso se desvirtúa la concepción absolutista de los contenidos y se promueve la interpretación y la comprensión de los mismos, hasta el punto en el que el pensamiento crítico se constituya en pilar que permita la transformación e incluso creación de nuevos conocimientos, a través de los argumentos que surgen de los espacios de dialogicidad.

En la fiel narración de las experiencias pedagógicas recogidas en este proceso de construcción y deconstrucción de encuentros, es imperativo reconocer la existencia de factores externos, que limitan a los estudiantes en la consecución de campos de experiencia que les permitan lecturas críticas del mundo de la vida. Estos factores han establecido pre-saberes en su formación académica que son antítesis de las experiencias practico-dialógicas a las que apuesta *Competencias Comunicativas*, naturalezas de inacción que no propenden por la creatividad o criticidad y condicionan modelos formulados con verdades ajenas.

No existe manejo ético de la información en sujetos apáticos instruidos en entornos frívolos. La desidia que genera el primer contacto con ambientes de reflexión y escucha a los rugidos sordos del mundo de la vida, resulta de la falta de sentido en los discentes, frente a la realidad que se contorsiona y muta, ante su ceguera. Competencias comunicativas, ha de contribuir al desarrollo integral de los profesionales que egresan de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, en la medida que ellos asuman los compromisos y retos que les

implica la inmersión en comunidades académicas, y se encuentren dispuestos a participar en procesos de pensamiento y acción comunicativa. Estos dos aspectos serán determinantes en la construcción de sociedad civil crítica y ética.

Metodología

Competencias comunicativas encuentra su esencia en el desarrollo de las habilidades comunicativas indispensables para el discernimiento crítico de la información, con la que interactúa cada estudiante en el contexto de su realidad. Reconocerse en espacios de angustia y curiosidad, despierta en el individuo niveles de profundidad y criticidad, que lo sumergen en interpelaciones intersubjetivas continuas pero cambiantes, transportándolo a ambientes más dinámicos del preguntar, en los que la voluntad por conocer no es forzosa sino espontánea. En este punto la práctica pedagógica estará cumpliendo con su tarea, alejada de procesos formativos tradicionalistas, que ponen el discurso de la práctica pedagógica en estatutos de comprensión con mensajes territorializados y poco atrayentes.

La comprensión parte de un ejercicio de voluntad, generado en el discente a su cercanía con el mundo de la vida y formas de ser. El papel del profesor en este sistema vivo y cambiante será el de interlocutor, que permita con sus posturas paradigmáticas y visiones de campo alternativas, la contorsión de los espacios e individuos, en ambientes abiertos, siendo estas aberturas las posibilidades de percibir la realidad en sus múltiples facetas y engendrar principios de validez y criterios que respondan como satisfactores a las particularidades del individuo, entendiendo los posibles mundos de sentido que habitan en la lectura, en un ir más allá de la obligatoriedad y la deóntica de la disciplina.

La racionalidad no puede desvincularse de la comunicación, por encontrar en ella la oportunidad de ser profunda, colectiva y social. Por esto, las dinámicas de aprendizaje reflexivas y creativas no existen sin procesos de pensamiento activos; de ellos se desprenden la

interpretación, comprensión y argumentación, indispensables en para entablar vínculo con la sociedad del conocimiento. Una interacción basada en el ejercicio dialógico del individuo con el saber y la cultura, en el que el sujeto tenga autonomía de reconocer el campo o dimensión donde desea incursionar.

Ahora bien, desde el plan programático construido conjuntamente por los docentes y coordinador de competencias comunicativas, se plantea la construcción de una propuesta didáctico-pedagógica que fortalezca los procesos lecto-escritores, éticos y de razonamiento lógico en la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, ahondando en la dialéctica como base para la consolidación de la sociedad civil. Es decir, existe un direccionamiento de la práctica pedagógica, al fortalecimiento de la reflexión epistémica y comunicativa, a partir de la habilidad de la comprensión de lectura y la producción de discursos, principalmente escritos. De esta manera, se reconoce la pretensión de *competencias comunicativas* por favorecer, la capacidad para el trabajo cooperativo, el empleo ético de la información, y el desarrollo de competencias críticas, que se encuentran directamente relacionadas con las demás asignaturas disciplinares, en la solución de problemas dimensionados en diferentes contextos tanto inmediatos como internacionales.

Desde esta perspectiva, el ejercicio pedagógico en el periodo académico se enfoca y fundamenta en la lectura como proceso de identificación, reconocimiento y valoración de las fuentes de información. Durante este ejercicio se trabaja en la ética del individuo participante, no sólo encausada hacia la voluntad de conocer, sino además en la responsabilidad de hacerlo de forma consciente y oportuna. En términos de Freyre, lo que se requiere es una lectura de la palabra-mundo²; un proceso que no aísla la lectura del contexto de

2 Freyre, en su conferencia *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación* (1991) genera una reflexión profunda entre la vinculación de dos concepciones de lectura: la de la palabra y la del mundo. La primera es propia de los contextos académicos, pero en muchas ocasiones, en su concepción

cada uno de los estudiantes, sino que por el contrario parte de sus propias realidades sociales, permitiéndoles ser altamente críticos y sensibles, ante todo aquello que leen. Se pretende entonces un proceso en el que la lectura es funcional, optimizando el desarrollo de las competencias comunicativas y ciudadanas.

La producción textual se entiende como una oportunidad de transformar las manifestaciones del mundo de la vida y la realidad del estudiante. Al escribir, desde el uso de la crítica y la argumentación, se orienta al diálogo de sí mismo con su mundo; es un proceso interactivo – contributivo, pues la crítica y la razón no conllevan a la transmisión idéntica de los saberes, sino a la abolición del absolutismo en el que ha caído el hombre a cauda de estados de mera tranquilidad, invadidos por temores al *pensamiento* y al cambio. De allí se concibe la práctica para la formación en competencias comunicativas, como un ejercicio dinámico, en que docente y discente deben ser parte del debate y defender sólidamente criterios, aportando a la desmitificación de todos axiomas epistémicos.

En tal sentido, *competencias comunicativas* es un ejercicio de diálogo en el que los sujetos interactuantes son el autor y el lector; simultáneamente los momentos durante el ejercicio cambian e inte-

individualista, aísla a los sujetos de sus realidades inmediatas; lo conlleva a ser insensible y a perder el sentido de dicha habilidad. Por el contrario, la lectura del mundo es el primer proceso de lectura que desarrollan todos los sujetos desde el mismo momento en el que nacen; un ejercicio en el cual se aprende a reconocer los códigos y signos que ofrecen tanto el entorno físico como las personas que le rodean.

Esta lectura del mundo estimula la interpretación, la comprensión, y la criticidad. Por tal motivo, la propuesta para el campo educativo exalta la necesidad de proponer una lectura de la palabra-mundo; una lectura donde los sujetos se direccionen en la oportunidad de encontrar el sentido de la información en la proyección de realidades e intereses concretos. Un proceso donde desaparezca el simple mecanicismo de la decodificación y se logre impulsar una práctica política, la cual implica la percepción crítica, la interpretación y la reescritura de lo leído que nos permita adentrarnos de la mejor manera en la sociedad del conocimiento.

raccionan de forma constante, de lectura a escritura, de escritura a lectura, en un vaivén que se pregunta y reorienta incesantemente. En el primer momento de lectura, nuestros estudiantes asumían el papel de receptores y tenían la misión de interpretar y comprender lo leído; ellos mismos, trasmutaban para hacer su paso al segundo momento, la escritura, asumiendo la responsabilidad que implica la autoría de textos.

Los jóvenes participantes de los encuentros pedagógicos, reconocen aspectos fundamentales para dar cuerpo a los argumentos que conforman sus criterios, como la elaboración de tesis, antítesis, síntesis, modos de lecturas, intertextualidades entre otras cuestiones que responden a lo que Díaz y Rodríguez, en su libro *La aproximación al texto escrito*, presentan como las “Cualidades del texto”³, que optimizan el desempeño de los estudiantes en la escritura.

La propuesta se hace en concordancia con el *horizonte pedagógico sociocrítico* de la Universidad Simón Bolívar, que permea la estrategia metodológica principal aquí presentada y que está pensada para el desarrollo de los diferentes encuentros pedagógicos, que son en sí mismos, el planteamiento y problematización de las realidades sociales concretas. De esta manera se propende llegar a una didáctica dialéctica, que enmarca aspectos puntuales, como la necesidad de “problematizar el conocimiento, cuestionarlo, y confrontarlo mediante la crítica” (PEI Universidad Simón Bolívar, 2015, p. 41). Lo anterior, desde la mirada de la dialogicidad, que promueva “el intercambio de ideas, pareceres, posturas ideológicas, principios científicos, argumentos y contraargumentos, orientados por los principios de la crítica constructiva y la ética de la comunicación” (PEI Universidad Simón Bolívar, 2015, p. 41).

3 El libro *Aproximación al texto escrito*, de Díaz y Rodríguez, es en una herramienta que permite acercar a los lectores al uso efectivo de su lengua, reconociendo que la función cognitiva del lenguaje se constituye en uno de los grandes intereses de los individuos que interactúan en el ámbito académico, gracias a que éstos comprenden que el lenguaje permite la adquisición, apropiación y aplicación epistemológica.

De esta allí, se desprenden aspectos que son parte del discurso y las discusiones con las que interactúa el estudiante, en el ejercicio dialógico que propone *competencias comunicativas*, como el desarrollo de la ética, los valores sociales, la identidad, el reconocimiento del Yo y del otro en el mundo, conectados siempre con la realidad del campo disciplinar y epistémico en el cual se está formando. De ahí que el ejercicio de la evaluación de *competencias comunicativas*, está determinado por la producción de los estudiantes en sus actividades de escritura crítica; esta valoración que contribuye a la perfectibilidad de la asignatura, contiene instrumentos de acompañamiento y evaluación tales como GAF (Guías de acompañamiento formativo) y la rúbrica para la evaluación de textos argumentativos. Esta última es compartida en otros espacios, como seminarios de Socio-humanidades, en los que la dinámica de trabajo responde a praxis pedagógicas semejantes; la lectura y la escritura son exploradas más allá del ejercicio académico dentro del aula de clase, y las reflexiones sobre el mundo de la vida, así como la capacidad del individuo para afectarlo y ser afectado, son discutidas como instrumento de la construcción de principios de validez perfectibles. Los dos niveles de las rúbricas que se trabajan son el básico y el intermedio, para la revisión de los textos de primer y segundo semestre respectivamente:

Rúbrica nivel básico:

Cuadro 1. Rúbrica nivel básico

Presentación de la tesis (20%)	1-Presenta la tesis como una proposición clara y precisa, en su párrafo introductorio.	1	2	3	4	5
Sustentación de la tesis (30%)	2-Sustenta la tesis a partir de las ideas de los textos leídos, para la fundamentación teórica necesaria para su discusión.	1	2	3	4	5
Oraciones y convenciones (15%)	3-Construye oraciones sencillas y bien estructuradas que permiten una lectura entendible del texto.	1	2	3	4	5

Cuadro 1 (Continuación)

Citación (10%)	4- Es explícita en el texto la utilización que se hace de las ideas de los autores o textos sobre los que sustenta las ideas presentadas.	1	2	3	4	5
	5-Elabora la bibliografía de los textos consultados.	1	2	3	4	5
Uso del lenguaje (10%)	6-Utiliza un estilo adecuado y formal, manejando un vocabulario acorde con la disciplina desde la que desarrolla su texto.	1	2	3	4	5
Estructura del texto (15%)	7-Construye y redacta el texto con un propósito lógico y definido, desarrollando ordenadamente las ideas y derivando conclusiones a partir de ellas.	1	2	3	4	5
Calificación						

Fuente: Autores.

Rúbrica nivel intermedio:

Cuadro 2. Rúbrica nivel intermedio

Presentación de la tesis (20%)	1-Presenta la tesis como una proposición clara y precisa, a la vez que le da un contexto.	1	2	3	4	5
Sustentación de la tesis (30%)	2-Sustenta la tesis a partir de las ideas de los textos leídos, para la fundamentación teórica necesaria para su discusión.	1	2	3	4	5
	3-Construye oraciones bien estructuradas y pertinentes que permiten una lectura entendible del texto y claridad en las ideas que se exponen.	1	2	3	4	5
Oraciones y convenciones (15%)						

Cuadro 1 (Continuación)

Citación (10%)	4-Establece el crédito a los autores en todos los casos en que utiliza ideas ajenas, utilizando para ello la norma APA.	1	2	3	4	5
	5-Elabora la bibliografía y referencia de los textos consultados utilizando la norma APA.	1	2	3	4	5
Uso del lenguaje (10%)	6-Utiliza un estilo adecuado y formal, manejando un vocabulario acorde con la disciplina desde la que desarrolla su texto.	1	2	3	4	5
	7-El uso que hace del lenguaje evidencia dominio de los temas y problemas sobre los que desarrolla su texto.	1	2	3	4	5
Estructura del texto (15%)	8-Estructura el texto considerando elementos introductorios, un cuerpo argumentativo consistente y unas conclusiones consecuentes con la tesis planteada.	1	2	3	4	5
Calificación						

Fuente: Autores.

En el transcurso del periodo escolar (semestre), se desarrollan actividades que incentivan la producción textual desde la argumentación, orientada por el profesor en busca de madurar las expresiones comunicativas surgidas en el discurso, que a su vez es producto de una pregunta generadora. Esos indicadores pretenden identificar la capacidad que tienen los estudiantes de plantear una tesis, fundamentarla a partir de la redacción de argumentos sólidos, aplicar las normas que corresponden a la cita de autores y cerrar el texto con

conclusiones que abran paso al debate reflexivo y dialógico. Primer y segundo semestre comparten los procesos para el ejercicio pedagógico, con diferentes niveles de complejidad que están especificados en los instrumentos de evaluación.

Discusión teórica

La práctica pedagógica para la formación en competencias comunicativas, en el contexto de educación superior de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, debe constituirse en un espacio de construcción ciudadana que garantice el desarrollo de los procesos de pensamiento, de la mano con la acción comunicativa, desde una perspectiva ética. De esta manera se pretende garantizar un ejercicio educativo integral que propenda por la re-significación del ejercicio pedagógico, en el proceso de formación de los futuros profesionales. Se hace referencia a la exaltación de una racionalidad comunicativa, definida por Habermas como:

El conjunto de las pretensiones de validez presentes en todo agente que actúa lingüísticamente con vistas a entenderse con otros. Ésta, a diferencia de la racionalidad meramente instrumental, abandona la esfera individual y sitúa el foco de la acción en la cooperación entre los sujetos. Los actores, movidos por la acción comunicativa, no persiguen la consecución de un fin egoísta sino que aspiran a coordinarse a través de actos de entendimiento, haciendo posible el reconocimiento recíproco como sujetos (Fascioli, 2009, p. 34).

Habermas en la interpretación de Fascioli, permite una reflexión que reconoce la educación como núcleo activo y pensante, parte de una sociedad constituida por individuos que actúan de forma conjunta e integrada, respondiendo a dinámicas propias de la comunicación, la colectividad y la participación crítica.

En la posibilidad de fundamentar la práctica pedagógica para la formación en competencias comunicativas, son varias las reflexiones teóricas necesarias para el reconocimiento de los factores principales

que las determinan. Por ejemplo, uno de los elementos destacados, es la importancia de generar el reconocimiento del *sentido* que debe adquirir el ejercicio pedagógico de *competencias comunicativas*, en la formación de los futuros profesionales. Dicho sentido logra ser concebido en la medida en que se vinculan propósitos académicos, con los mundos de vida de cada uno de los jóvenes y adultos que entran a los encuentros pedagógicos.

Lo anterior, en términos de Habermas se comprende de la siguiente manera:

Quando trasladamos a conceptos nuestra comprensión del mundo y nuestra autocomprensión, entonces hablamos de imágenes del mundo o de cosmovisiones. Mientras que en la palabra <cosmovisión> resuena el proceso de la comprensión de la totalidad, la expresión <imagen del mundo> enfatiza más bien el resultado, el carácter teórico o expositivo de una interpretación del mundo que marcha en pos de la verdad (Habermas, 2012, traducción de Jorge Seca, 2015, p. 23).

Este proceso de reconocimiento, de la manera como los estudiantes desde los principios de validez que han establecido con las variaciones de sus especificidades y otredades, comprenden el mundo y se comprenden a sí mismos dentro de él, es lo que facilitará en gran medida la identificación del sentido de una praxis pedagógica indispensable en el proceso formativo. *Competencias comunicativas* parte del rigor del desarrollo del pensamiento de cada uno de los sujetos, permitiéndoles y exigiéndoles a su vez, como lo expresa Habermas, un proceso de comprensión y de auto comprensión, que le conllevan a establecer espacios de discusión y argumentación acerca de las distintas realidades que son objeto de análisis.

A la luz de estas dinámicas dialógicas, en el plan pragmático no se determinan ejes temáticos para ser desarrollados durante los distintos cortes académicos, por el contrario se puntualizan unidades de trabajo orientadas por los procesos de interpretación, comprensión y argumentación. En el desarrollo de dichos procesos, los análisis parten de las lecturas del contexto que realizan los jóvenes, la

interpretación de realidades sociales concretas es constituida como contenido epistémico, que han de ser confrontado con los aportes teóricos de los fundamentos que se adquieren desde las demás disciplinas de estudio.

La interacción que se promueve en los distintos encuentros pedagógicos retroalimenta los procesos mencionados; en ellos surge la necesidad de entablar relaciones comunicativas que obligan al entendimiento, tanto de los códigos lingüísticos como de los elementos normativos propios del ejercicio ético que se desarrolla. La intervención de los docentes debe propender por la estimulación y la orientación de las discusiones y deliberaciones entre los estudiantes; en este punto se hace uso de la *pregunta*, desde una visión pragmática del lenguaje, que conlleve al ejercicio creador propio de los argumentos y no a la repetición de saberes y aforismos estudiados.

Al respecto se encuentra en el análisis de Habermas que:

Los argumentos son enunciados con los que una persona responde a las preguntas de *por qué* (o a actitudes negativas) de otra. (...) A estas preguntas podemos responder con una explicación causal, esto es con la indicación de las circunstancias causantes; con una justificación normativa, indicando las reglas que la autorizan; o con una explicación psicológica, indicando las circunstancias y motivos justificantes (Habermas, 2012, traducción de Jorge Seca, 2015, p. 52).

Son precisamente esta clase de preguntas las que permitirán promover, inicialmente las pequeñas discusiones dentro del encuentro pedagógico, hasta los verdaderos procesos de producción académica y epistémica, propias de la construcción textual. Preguntas que promueven el procesamiento de la información, que es adquirida a partir de diversos mecanismos: las distintas áreas del conocimiento, que constituyen su programa de estudios, las redes de información, la biblioteca. Es una manera de incentivar el ejercicio ético de interacción en una sociedad del conocimiento globalizada y cambiante, escapando del ostracismo que enferma las academias, y limita el accionar de los contextos educativos al mecanicismo.

Ahora bien, el sentido didáctico que se propone en las prácticas pedagógicas, está pensado desde un concepto de *experiencia*, que en la teoría de Jorge Larrosa Bondía, enmarca una infinita gama de oportunidades teóricas y prácticas, con los principios de alteridad, subjetividad, reflexividad, transformación, pasión, entre otros. De esta manera se hace más que necesario, reconocer por un lado los interactuantes en su estado personal y subjetivo, y por otro “la discusión o el diálogo, como formas de comunicación obligatorias” (Orbe, Bondía y Sangrá, 2006, p. 235).

Lo anterior expone la necesidad de promover las oportunidades y los espacios para que los estudiantes interactúen entre ellos de una manera consciente; un ejercicio de clase activo, donde los conceptos y las teorías pasan a ser el soporte de las discusiones y las confrontaciones epistémicas, que se desprendan de la lectura crítica de las distintas realidades sociales, puestas en discusión por los jóvenes. Así, se ayuda a superar el estado blindado que la sociedad pasiva le ha dado a la epistemología y se posiciona, la crítica en los procesos académicos. No se pretende afirmar que la búsqueda de principios en el conocimiento, pierde su importancia con la formación de las competencias comunicativas, pero, se destaca el papel de los saberes como elementos funcionales, en los procesos de reflexión y crítica, que por sí solos no representan significancia, pero con el amparo de procesos dialógicos de discernimiento, se reflejan consecuentemente en las intervenciones de los estudiantes, esta vez con tintes de realidad.

Por tal motivo, la propuesta de promover espacios de dialogicidad donde cada individuo identifique a su interlocutor como un sujeto con un lenguaje específico, el cual ha sido desarrollado con factores como la ciencia y la reflexión, es un proyecto que promueve el desarrollo de habilidades comunicativas, lejos del mecanicismo e instrumentalismo del lenguaje y de la razón. Una dialogicidad que se constituya en la oportunidad que conlleva a la participación, en su estado natural desde realidades concretas, donde se identifique al lenguaje como aquel factor “que nos permita vivir en el mundo, ha-

cer la experiencia del mundo, y elaborar con otros el sentido (o el sin-sentido) de lo que nos pasa” (Orbe, Bondía y Sangrá, 2006, p. 247).

Competencias comunicativas tiene una relación estrecha con el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) de la Universidad Simón Bolívar, en la medida en que desde él mismo, se promueve educación que abarque “una acción dialógica, intersubjetiva, e interestructurante de procesos múltiples” (Proyecto educativo institucional, 2015, p. 30). Una acción de dialogicidad que esté orientada a la optimización de las interacciones de nuestros estudiantes en su proyección a los espacios políticos, sociales, culturales, entre otros, en los cuales habrán de interactuar en el ejercicio de sus profesiones.

Seguramente se constituiría en una excelente estrategia pedagógica y formativa, tanto para los procesos de enseñanza como para los de evaluación, pues implicaría el desarrollo oportuno de los procesos de pensamiento y del lenguaje, importantes en la búsqueda de la calidad educativa, y se desarraigaría el mecanicismo del aprendizaje y la evaluación, donde los jóvenes responden a un sistema bancario de almacenamiento de información, sin desarrollar competencia o capacidad necesaria para la aplicación de los saberes en contextos reales de reflexión y acción profesional.

No queda de más citar un fragmento del P.E.I. de la Universidad Simón Bolívar, en el cual se materializa el anterior pensamiento:

De allí que en el proceso reflexivo de la academia, el pensar lo propio, concreta el HPSC cuando a partir de la teoría crítica se tiene en cuenta la importancia que posee la acción comunicativa para la comprensión y la apropiación del conocimiento sobre la base de la dialéctica. Para ello, es un imperativo construir el pensar lo propio desde el hacer lo propio a través del diálogo, la reflexión, la acción y la transformación de la práctica docente (Proyecto Educativo Institucional, 2015, p. 38).

De nuevo hablamos de la responsabilidad de los docentes en sus ejercicios diarios de clase, de promover la incursión en la sociedad del conocimiento a partir del desarrollo oportuno de la crítica y

de la comunicación. Dos procesos que no pueden separarse, y menos en el ejercicio pedagógico en cuestión (Competencias comunicativas), debido a que en el discurso de los discentes, estos dos elementos son determinantes. En el programa curricular se establecen unidades *procesuales* que se consuman en la *argumentación* como proceso final.

En la concepción del equipo de trabajo propio de la dependencia de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas a la cual pertenece el grupo de docentes de Competencias Comunicativas se comparte, tal como lo afirma Habermas que:

Los argumentos tienen su lugar propio en la práctica discursiva, ya sea en las formas elípticas de la comunicación cotidiana o en las prácticas del derecho, la política, la ciencia, etc., desarrolladas profesionalmente. No obstante, entre la cotidianidad y las culturas de expertos, el espacio de los argumentos no está <<sellado>> sino que es osmóticamente permeable; y es que los argumentos circulan entre el amplio cauce de la comunicación cotidiana y los potentes discursos canalizados de los expertos (Habermas, 2012, p. 53).

Es un ejercicio interdisciplinar, no sólo por integrar los saberes de las distintas disciplinas que conforman la maya curricular de su línea profesional, sino porque además motiva a la confrontación con las lecturas de las realidades sociales. En este momento la transdisciplinariedad encuentra su función epistémica, al mismo tiempo que reconoce la capacidad de transformación a la que se ven expuestos los saberes disciplinares. Aquí se considera que las Competencias Comunicativas, asumen su tarea de construcción ciudadana, pues la lectura de realidades sociales ahonda en el propósito de *extensión* (pertinencia social) al cual se encuentran llamadas todas las instituciones educativas a nivel global.

Este propósito integrador que busca la formación de ciudadanos críticos y comunicativos, nos encauza a pensar en una de las estrategias indispensable en los distintos encuentros pedagógicos, la deliberación; ejercicio ético-político que contribuye a la madurez del

individuo, para una sociedad que requiere ciudadanos participativos, que entiendan el lenguaje como instrumento de una razón que de espacio a la contingencia, propia del mundo de la vida. La deliberación desde el reconocimiento de sociedades modernas y globalizadas, propone el cooperativismo como característica de los futuros profesionales.

Esta introspección acerca de la práctica pedagógica para la formación en *competencias comunicativas*, trae a discusión uno de los interrogantes propios de Saldarriaga en su libro *El oficio del maestro*, ¿qué es lo que hace al maestro? Sin pretensión alguna de ofrecer al lector baladí respuesta y conociendo la profundidad de la pregunta, queremos únicamente mencionar parte de las apreciaciones de Saldarriaga, por considerarlas indispensables para la reflexión que se está desarrollando. Toda práctica formativa, se encuentra altamente influenciada por una serie de factores sociales, culturales, históricos entre otros, que son condicionantes. Ser ajenos sería sinónimo de impertinencia educativa.

Se comparte pues el principio de validez de validez del ejercicio formativo, “una práctica social, un espacio estratégico de recomposición de la sociedad del conocimiento” (Martín Barbero et al., citados por Saldarriaga, 2011, p. 297). Un proceso que parte de la interpelección intersubjetiva del docente, con relación a la funcionalidad que adquiere el lenguaje en el perfil de los profesionales de las distintas ciencias; un proceso que percibe la comunicación como acción, con una esencia infinita, continua, constante, que se optimiza discursivamente a la par con el desarrollo de su criticidad. Es una práctica pedagógica, que impulsa al reconocimiento y aceptación de las diferencias, “lo cual deberá conducir al diálogo entre pares y al respeto de las visiones de mundo de cada comunidad, cada grupo humano y cada persona” (Saldarriaga, 2011, p. 292).

A la luz del concepto de comunicación como factor promotor del conocimiento, uno de los elementos en los que debe enfocarse es el entendimiento entre los sujetos que interactúan concretamente en espacios sociales y en periodos históricos específicos. De aquí

a que nuestro trabajo como docentes del ejercicio pedagógico que incentiva las *competencias comunicativas*, incluya la revisión constante y detallada de sus producciones escritas recomendando, cada vez que sea posible, aspectos tan puntuales como la redacción, el empleo adecuado del léxico, el estilo, la intención comunicativa, entre otros, que permita crear conciencia sobre las cualidades que han de cumplir los textos, con el propósito de una comunicación más efectiva. Lo que el sujeto escribe hace parte de su producción epistémica, es objeto de análisis, es objeto de discusión en los distintos encuentros formativos.

En el proceso comunicativo encontramos una relación simbólica entre los interactuantes, precisamente el signo lingüístico, que “es empleado por al menos dos usuarios competentes con el mismo significado y con el objetivo de entenderse ambos sobre algo en el mundo” (Habermas, 2012, p. 56). La economía del lenguaje es un término que usaremos para definir, un lenguaje colmado de modismos que atropellan el principio de perfectibilidad de las dinámicas comunicativas, que ha sido eje de esta reflexión, condición que afecta muchas de las realidades de los discentes de *competencias comunicativas*. Existe una voz común entre los estudiantes, acusa a las relaciones mercantilistas de la información, de convertir las dinámicas comunicativas en frívolos canjes de códigos y mensajes.

La tecnificación de los medios de comunicación, han permitido simplificar el lenguaje tanto a pictogramas como al uso de apóstrofes, que son abiertamente aceptadas en las masas de redes sociales, a las que ellos recurren frecuentemente. Este fenómeno propio de los terrenos sociales cambiantes, a los que ya nos hemos referido, ha dado una oportunidad de trabajo en los encuentros pedagógicos, trayendo estas nuevas maneras de ser y comunicar, un espacio de discusión y deliberación. Generar estos espacios nos permitió abrir debates que comprendieron la necesidad de entender, los nuevos ejercicios lingüísticos, propios del surgimiento de una nueva generación, que coexiste con la comunicación y la inmediatez. Estas experiencias trasladaron el ejercicio pedagógico a espacios multidi-

reccionales, activos; y desarrollaron en el estudiante procesos de: interpretación, comprensión y argumentación.

Estos canales comunicativos dinámicos parten de procesos de interpretación, que tienen en cuenta ese sentido que se expone simbólicamente, “más allá de la esfera de los significados expresados lingüísticamente y entretnejidos con argumentos” (Habermas, 2012, p. 68). Es el reconocimiento de lo que desde la otredad del interlocutor se expone o argumenta. Se constituye un juego en el que el entendimiento de los símbolos verbales, pretende mejorar la interpretación, aunque no se constituye en el pilar de la misma.

La comprensión es el segundo momento entre los interactuantes. Este proceso “presupone un nivel exigente de reflexión: los implicados tendrían que disponer de la facultad de formarse un conocimiento recursivo uno de otro, es decir, de metarrepresentaciones” (Habermas 2012, p. 61). Es una acción que vincula el reconocimiento de la cultura, de la sociedad, de todos los factores que determinan la visión de mundo de cada uno de los participantes y la manera como estos pueden ser analizados por sus receptores. Los factores pueden ser el entorno, la motivación, la personalidad, las normas, entre otros.

Finalmente en el momento argumentativo las visiones de mundo se confrontan a través de los argumentos expuestos, se aprueban o se debaten. Estos “argumentos desarrollan su fuerza problematizante y al mismo tiempo solucionadora de problemas en el intercambio comunicativo de los actos del habla” (Habermas, 2012, p. 65). Es un proceso que permite la validación y construcción de nuevas posturas, nuevos argumentos, que responden a las nuevas maneras de percibir el ejercicio de aprender. Una postura formativa en la que comunicación promueve la construcción relaciones horizontales, entre los sujetos que interactúan durante el análisis de los distintos temas comunes de su mundo objetivo. Para ello confluyen factores como la intención comunicativa, la coordinación, la cooperación y todos aquellos factores ya mencionados y que consolidan el cuerpo de este discurso, que harán efectiva la incursión de nuestros estudiantes en la sociedad del conocimiento.

Conclusiones

La experiencia en la formación de *competencias comunicativas* basada en un ejercicio dialógico que busca promover el desarrollo de los procesos de interpretación, comprensión y argumentación, para la optimización de la acción comunicativa, ha efectiva y por su carácter perfectible, requiere de un proceso de mejoramiento arduo y constante. El inicio del proceso, ese primer contacto con nuestros ambientes de reflexión se ha enfocado generar ambientes de comprensión holística de la realidad, que permitan comprender los procesos lecto-escritores de carácter crítico, como fundamentales para el desarrollo profesional del individuo

Cuando los estudiantes se inician en procesos que les exigen interpelaciones intersubjetivas con sus realidades y el mundo de la vida, dan paso a la madurez de los procesos de pensamiento y de la acción comunicativa, demostrándolo en sus discursos con capacidad argumentativa. Es innegable que el trabajo requiere del establecimiento de ambientes promotores de creación, estos ambientes son pensados por el docente, que posee visiones de campo alternativas y le permiten contorsionarse en un ejercicio dinámico con el discente.

El inicio del proceso en el fortalecimiento de *competencias comunicativas* representa el mayor reto para el docente, combatir los axiomas frívolos que han definido los ejercicios comunicativos de los estudiantes, en contextos de formación anteriores, no es tarea sencilla. La inmersión en procesos de reflexión crítica profunda de la realidad, que le permita al individuo ver en el camino de la argumentación, la entrada a espacios de discusión dialógica, que le ofrezcan los satisfactores necesarios, para el fortalecimiento de su disciplina, es trabajo conjunto docente discente, que aportará experiencias a la praxis pedagógica y las competencias necesarias al futuro profesional.

El rol del docente es determinante en el desarrollo íntegro de la práctica pedagógica, él está a cargo de discutir en espacios dialógicos y de contorsión activa, aspectos como el léxico empleado, la

forma como el estudiante traduce sus ideas en productos textuales, incluso de establecer parámetros de discusión que le permitirán al discente considerar, reconsiderar, construir y deconstruir su abanico argumental, frente al análisis de realidades concretas.

Establecer la perspectiva desde la que se va a discutir, es una labor cooperativa que orienta a los estudiantes para discernir entre sus puntos de vista sobre el tema; luego definida libre y conscientemente la perspectiva y el punto de vista, en medio de un proceso de comunicación activa y participante, el estudiante manifiesta curiosidad, que decanta en producciones textuales estructurados que reflejan sus expresiones del mundo de la vida.

Identificar los imaginarios de los estudiantes frente a conceptos puntuales del área como, qué es leer, escribir, interpretar, comprender, argumentar, entre otros, es parte de un ejercicio pedagógico que propone explorar presaberes, elaborando conceptos sometidos a la deliberación común, que nos permite acercarnos a las *maneras de ser* de las nuevas generaciones, para comprender sus dinámicas y códigos.

El empoderamiento de los estudiantes frente a los procesos que fortalecen las *competencias comunicativas*, es determinante en el ejercicio de construir una ciudadanía más interactiva y global, con capacidad crítica y manejo ético de la información en sus encuentros con el mundo de la vida. Identificar en la evolución de sus producciones textuales, el paso por contextos de formación taxativos y axiomáticos, y la transición a entornos de discusión dialógica, que responden a las necesidades cambiantes de los terrenos sociales modernos; hace de ellos sujetos consientes y participantes del ejercicio. En este punto comprenden que la integración epistémica en sus discursos solo se logra en la medida en que esta sea procesada críticamente; ahondan en la necesidad de hacer más sólidos sus discursos, sosteniendo sus argumentos, con posturas críticas y paradigmáticas.

Referencias

- Díaz, Á. y Rodríguez, A. A. D. (1999). Aproximación al texto escrito. Universidad de Antioquia.
- Freire, P. (1990). La importancia del acto de leer. Tarea.
- Freire, P. (1999). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI.
- Larrosa, J. (2011). La experiencia de la lectura. Fondo de Cultura Económica.
- Fascioli, A. (2009). El concepto de sociedad civil en J. Habermas. Revista ACTIO n°, 33.
- Habermas, J. (2012). Mundo de vida, política y religión. Traducido por editorial TROTTA S.A. Madrid.
- Orbe, F. B., Bondía, J. L. y Sangrá, J. C. M. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. Revista portuguesa de pedagogía, (40-1), 233-259.
- Universidad Simón Bolívar (2015) Proyecto Educativo Institucional. Barranquilla – Cúcuta. Colombia.
- Saldarriaga, O. (2003). Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Habermas, J. (1989). Teoría de la acción comunicativa (Vol. 2). Buenos Aires: Taurus.
- Habermas, J. y Habermas, J. (1999). Teoría de la acción comunicativa (No. 1). Taurus.
- Orbe, F. B., Bondía, J. L. y Sangrá, J. C. M. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. Revista portuguesa de pedagogía, (40-1), 233-259.

Prácticas pedagógicas: desarrollo humano y construcción de sentido

Diego Andrés Rivera Porras¹

Resumen

La Electiva Profesional Clínica Humanista comprende el aprendizaje y uso práctico de las técnicas psicoterapéuticas del modelo humanístico - existencial, denominadas la tercera fuerza de la psicología; dentro de este enfoque se encuentran ramas de la fenomenología-existencial europea y las que provienen del movimiento cultural humanista norteamericano. Los más representativos autores son Carl Rogers, Abraham Maslow, Rollo May, Fritz Perls, Brentano, Dilthey, Ebbinghaus, Jasper, Buber, Binswanger y Medar Boss y Viktor Frankl quienes han realizado grandes aportes para el avance de la psicoterapia, todos bajo el enfoque humanista-existencial, con las terapias centrada en el cliente, Gestalt y la logoterapia con sus diferentes técnicas para el abordaje clínico. Desde esta mirada es importante resaltar el desarrollo de las cualidades humanistas necesarias en el psicólogo en formación, para el abordaje práctico de la psicoterapia humanista existencial, como punto central en el éxito del ejercicio profesional.

Palabras clave: Práctica pedagógica, humanismo, constructivismo.

1 Psicólogo y Máster en Dirección Estratégica. Profesor adscrito al programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Correo electrónico: d.rivera@unisimonbolivar.edu.co

Pedagogic Practices: Human Development and Sense Construction

Abstract

Elective course of Professional Humanistic Clinic, includes learning and practical use of psychotherapeutic techniques of human-existentialist model, also called third force of psychology; in to this model there are branches of European existentialist-phenomenology that come from north American humanistic-cultural movement. In this approach we can find representative authors such as Carl Rogers, Abraham Maslow, Rollo May, Fritz Perls, Brentano, Dilthey, Ebbinghaus, Jasper, Buber, Binswanger y Medar Boss, and Viktor Frankl, which have done big contributions to advance of psychotherapy, all of them under human-existentialist approach, with therapies centered on client, Gestalt and logotherapy with their diverse techniques for the clinic boarding. From this view point it is very important to highlight development of human qualities that are necessary in student of psychology, to board the human-existentialist psychotherapy, as central point of success of the professional exercise.

Keywords: Pedagogical practice, humanism, constructivism.

Introducción

En el campo de la psicología los modelos “humanísticos-existenciales” surgen, como alternativa al psicoanálisis y al conductismo, debido a que estos dos modelos descuidan en gran medida los atributos característicos de los seres humanos, y en muchas ocasiones carecen de propuestas de intervención necesarias que pudiesen ayudar a las personas sanas a estar más sanas, es decir, a alcanzar su mayor potencial. Es por esto, que los psicólogos pertenecientes a este movimiento se muestran críticos contra el psicoanálisis, pues

consideran que su abordaje es mecanicista, impersonal, formalista, jerárquico y elitista, al igual que contra el conductismo, pues lo definen como excesivamente cientifista, frío y distante. Este movimiento se percibe como una reacción contra la adopción en la psicología clínica del método científico experimental, ya que es visto como deshumanizante y despersonalizador, ofreciendo como alternativa una nueva visión del hombre aspirante a la autorrealización plena (Tobías y García, 2009).

Asimismo, la asignatura “Electiva Profesional Clínica Humanista” tiene su fundamentación teórica con base en el término “tercera fuerza”, el cual hace referencia a un movimiento que engloba una serie de enfoques surgidos de la tradición fenomenológica-existencial europea y del movimiento norteamericano de la psicología humanista en los años 90. Los antecedentes de estos modelos se remontan al romanticismo y el existencialismo, junto con el método “fenomenológico”. Este enfoque plantea que la esencia y la naturaleza del ser humano, son pilares básicos, tanto teóricos como técnicos, para cualquiera de los enfoques psicoterapéuticos adscritos a este movimiento, pues comparten la visión de que el ser humano adquiere el conocimiento completamente diferente a los modelos adoptados por los racionalistas, empiristas y sensacionalistas.

El contraste de estos movimientos con otros modelos orientadores de la psicología, surge porque se asume una posición determinista a la hora de explicar la conducta humana, sino que entienden a las personas como libres para elegir su propia clase de existencia. En lugar de atribuir las causas de la conducta a los estímulos, a la genética o a las experiencias tempranas, los psicólogos que adoptan este marco consideran que la causa más importante de la conducta es la realidad subjetiva. En ese orden de ideas se identifica a Carl Rogers, Abraham Maslow, Rollo May, Fritz Perls, Brentano, Dilthey, Ebbinghaus, Jasper, Buber, Binswanger y Medar Boss, y Viktor Frankl como los autores más representativos de este movimiento, los cuales han desarrollado diferentes técnicas para el abordaje clínico, y han orientado el desarrollo de las cualidades humanistas necesarias

para el psicólogo en formación, en su abordaje práctico, como punto central en el éxito de su ejercicio profesional en este modelo.

Dichos autores han señalado algunas características comunes a los enfoques agrupados en este movimiento, por tanto conciben a la persona como distinta y superior a la suma de sus partes. Se la concibe como una totalidad en la que sentimiento, pensamiento y acción conforman un todo integrado. También se reconoce la tendencia innata a actualizarse, mantenerse y desarrollar las potencialidades de su organismo. La experiencia es percibida como una realidad, es decir su experiencia es su realidad. En consecuencia tiene más posibilidades que nadie de tomar conciencia de lo que es para ella la realidad, ya que ninguna otra puede asumir totalmente su marco de referencia interno. Ella es, por tanto, el mejor punto de vista para comprenderse. Hace referencia al organismo también como una totalidad organizada ante un campo fenomenológico y reacciona tal y como él lo experimenta y lo percibe. Por último, relaciona la conducta de la persona, es decir, su interacción con el ambiente, como el esfuerzo intencional para satisfacer las necesidades experimentadas y poder actualizarse en la realidad tal como es percibida (Ruiz, 2014).

Asimismo, Ruiz (2014) define la importancia de conocer y comprender los fundamentos filosóficos, metodológicos y conceptos básicos que caracterizan la psicoterapia humanista-existencial, que dan fundamento al ejercicio práctico de la tercera fuerza de la psicología, cuyos postulados conciben al ser humano como único, libre y responsable de elegir, de potenciar sus capacidades y desarrollar su riqueza interior, resaltando la dignidad. Puesto que el humanismo identifica que los conocimientos relevantes son productos de los fenómenos, cualidades y valores humanos tales como el amor, la compasión, la consideración, empatía, autenticidad, respeto y creatividad.

Ahora bien, atendiendo a los principios orientadores que implica la formación de psicólogos en la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, como un profesional ético, autónomo y crítico es fundamental conocer y comprender los fundamentos filosóficos, metodológicos y conceptos básicos que caracterizan la psicoterapia humanista-exis-

tencial en atención al reconocimiento y fortalecimiento de los valores humanos, puesto que estos dan fundamento al ejercicio práctico de la tercera fuerza de la psicología. Estos postulados muestran al ser humano como único, libre y responsable de elegir, de potenciar sus capacidades y desarrollar su riqueza interior, resaltando su dignidad. Para el humanismo los conocimientos relevantes se obtienen centrándose en los fenómenos, cualidades y valores humanos tales como el amor, la compasión, la consideración, empatía, autenticidad, respeto, y creatividad.

Desde la mirada del existencialismo se enfatiza en el diario vivir, en cómo los seres humanos asumen sus vidas en la libertad, en el aquí y el ahora, en lo que está ocurriendo en este momento en su vida, para orientarse en los posibles cambios que evolucionen y trasciendan su existencia, en el darse cuenta o *awareness*, capacidad que tienen las personas para percibir que sucede en su interior, y en el mundo exterior que les permite integrarse a sí mismas, el existencialismo pone énfasis en la consciencia de lo que ocurre en el presente, haciendo que el ser humano este orientado en la meta de la construcción de su ser personal permanentemente, actualizándose para llegar a ser tal y como es.

Teniendo en cuenta lo anterior, surge el siguiente interrogante:

¿Cómo promover espacios de enseñanza y aprendizaje para que los psicólogos en formación logren interiorizar los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos que respaldan el proceso psicoterapéutico desde un modelo humanista-existencial?

Metodología

Se pretende abordar el anterior planteamiento, encaminando acciones que permitan empoderar al psicólogo en formación en el manejo de las técnicas de intervención y autorregulación, así como las características, habilidades y aspectos necesarios para la práctica y abordaje clínico desde la perspectiva de la Psicología Humanista, reconociendo las técnicas propias y adecuadas del modelo huma-

nista existencial, para el ejercicio efectivo y responsable de la psicoterapia, por medio de la adquisición de estrategias de comprensión lectora, estudio de casos, manejo de historias clínicas, juego de roles con el fin de orientar los procesos que pueden llegar a presentarse en la cotidianidad hasta el restablecimiento de la salud emocional y psicológica de las personas.

Atendiendo a los propósitos formativos planteados en el programa analítico propuestos para el desarrollo de la asignatura en sus unidades temáticas y de aprendizaje, es importante dimensionar las competencias desde el objeto, la finalidad y la condición de calidad propuestas por Tobón (2006). De acuerdo con esto, se plantea como objetivo general el conocer y comprender los fundamentos filosóficos, metodológicos y conceptos básicos que caracterizan la psicoterapia humanista-existencial, que dan fundamento al ejercicio práctico de la tercera fuerza de la psicología a través de la academia en la formación del psicólogo, en el abordaje clínico del modelo humanista existencial, desde la fundamentación teórica, práctica y humanística, desarrollando y fortaleciendo las habilidades psicoterapéuticas, éticas y reflexivas para el ejercicio profesional.

Por tanto se definen como objetivos específicos, potenciar el conocimiento de los postulados teórico-prácticos del proceso psicoterapéutico desde la perspectiva humanista-existencial para la comprensión del rol psicoterapéutico, definir los campos y formas de aplicación de la psicoterapia humanista para la visión de un trabajo integrativo y plantear estrategias terapéuticas para su aplicación en el trabajo psicoterapéutico desde el humanismo, desarrollando así las competencias necesarias básicas del psicólogo en formación (Tabla 1).

Tabla 1 Competencias (Plan de estudios electiva profesional clínica humanista)

Competencias. [Según las propuestas por la Universidad]			
Competencias	Unidades de competencias	Elementos de competencias	Indicadores de desempeño
<p>Desarrollar en el estudiante las habilidades terapéuticas básicas relevantes en el enfoque Humanista – Existencial dando inicio a su formación clínica en psicoterapia desde esta perspectiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Repasar los supuestos generales que fundamentan la práctica de la psicoterapia según el enfoque humanista-existencial y sus antecedentes históricos y filosóficos. • Conocer, por medio del trabajo experiencial, elementos propios de la psicoterapia según este enfoque. • Conocer, por medio de clases expositivas, información básica sobre las principales corrientes que constituyen la psicología humanista-existencial. • Aprender a manejar, a través de la información básica entregada, herramientas clínicas de diagnóstico y tratamiento en la atención psicológica de pacientes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos filosóficos de la psicología Humanista-Existencial • Rol del terapeuta • Acercamiento a la práctica clínica • Psicoterapia centrada en el cliente y psicoterapia experiencial • Psicoterapia Gestalt • Psicoterapia Corporal • Psicodrama y Grupo • Imaginería y Reencuadre 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce los supuestos generales que fundamentan la práctica de la psicoterapia según el enfoque humanista-existencial y sus antecedentes históricos y filosóficos. • Conoce por medio del trabajo experiencial, elementos propios de la psicoterapia según este enfoque. • Conoce por medio de clases expositivas, información básica sobre las principales corrientes que constituyen la psicología humanista-existencial.

Tabla 1 (Continuación)

Competencias. [Según las propuestas por la Universidad]			
Competencias	Unidades de competencias	Elementos de competencias	Indicadores de desempeño
	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar teórica y experiencialmente aspectos relativos al terapeuta y su actitud frente al cliente. • Trabajar experiencialmente en la aplicación de técnicas terapéuticas. 		<ul style="list-style-type: none"> • Maneja a través de la información básica entregada, herramientas clínicas de diagnóstico y tratamiento en la atención psicológica de pacientes. • Desarrolla teórica y experiencialmente aspectos relativos al terapeuta y su actitud frente al cliente. • Aplica técnicas terapéuticas.

Fuente: Tobón, Sergio (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup.

Población participante

Para la caracterización de los estudiantes se contempló el uso de un diagnóstico de saberes, el cual contempla 3 preguntas orientadoras diseñadas con el propósito de explorar los aspectos cognitivos referente al dominio mínimo que el estudiante debería tener a nivel disciplinar para poder encaminar acciones puntuales coherentes con los objetivos planteados en la asignatura, en segunda instancia se exploró la capacidad de abstracción y contextualización de los conceptos teóricos aplicados a la práctica, lo cual permitió reconocer la importancia del contexto social y cultural del estudiante, por último la última pregunta orientadora hizo referencia a los intereses y necesidades manifiestas por los estudiantes, tanto intrínsecamente como extrínsecamente.

Cuadro 2. Formato diagnóstico saberes

Datos Iniciales						
Asignatura	Electiva Profesional Clínica Humanista II	Programa académico				Psicología
Docente	Diego Andrés Rivera Porras	Fecha	Día	01	Mes	02 Año 2016
Nombre del Estudiante						

Fuente: Autores.

Pregunta 1:

De acuerdo a los aprendizajes adquiridos en las asignaturas pre requisito a la Electiva Profesional Clínica Humanista II conteste los siguientes ítems:

- Describa el proceso de entrevista psicológica
- Defina las funciones mentales evaluadas en la entrevista psicológica
- Mencione los aspectos básicos del enfoque humanista, fenomenológico y existencialista

Pregunta 2:

Escriba sus principales expectativas con la asignatura Electiva Profesional Clínica Humanista II

Pregunta 3:

Realice un análisis personal de su desempeño y competencias, manifestando sus fortalezas y debilidades.

Aspectos a tener en cuenta:

- Deberá redactar en máximo una hoja dando respuesta a cada una de las preguntas desde su concepto e interpretación personal
- Tipo de letra: Arial 12, a espacio sencillo.
- Tiempo de entrega: Máximo 8 días.
- El escrito debe ser realizado con buena redacción, ortografía y presentación en general.

Propuesta didáctica

Es importante contextualizar el horizonte pedagógico manifiesto en el Proyecto Educativo del Programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta (PEP, 2015) sobre el cual se visiona el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lograr una comprensión del ejercicio profesional, a partir de unos principios (epistemológicos, metodológicos y pedagógicos) y de unos intereses prácticos frente a lo educativo, desde las disposiciones de un modelo cognitivo-cultural que se inspira en los aportes a la educación de Makarenko, Bruner y Vigotsky.

Desde esta visión el proceso de enseñanza-aprendizaje basa su eficacia en el tipo de comunicación entre el docente y el estudiante, esto es en la apropiación que aquel tiene del saber que enseña, como sujeto que en representación de la sociedad porta un saber que la sociedad evalúa como valioso y en la estrategia que diseña para la construcción colectiva e individual del conocimiento. Así, en este modelo la interacción se da mediante el debate, la crítica argumentativa, las

soluciones a problemas reales, actuando de acuerdo con la interacción dialéctica teoría - práctica y utilizando estrategias cooperativas/ colaborativas para lograr resultados cognitivos y éticos colectivos, como ideales para la formación (Vásquez y León, 2013).

En términos generales, el modelo o teoría socio cultural proyecta como metas formativas el desarrollo máximo de las estructuras cognitivas, el desarrollo multifacético alrededor de las capacidades e intereses de los colectivos e individuos. Como meta social se propone el desarrollo científico-tecnológico productivo y cultural de la sociedad (Figura 1).

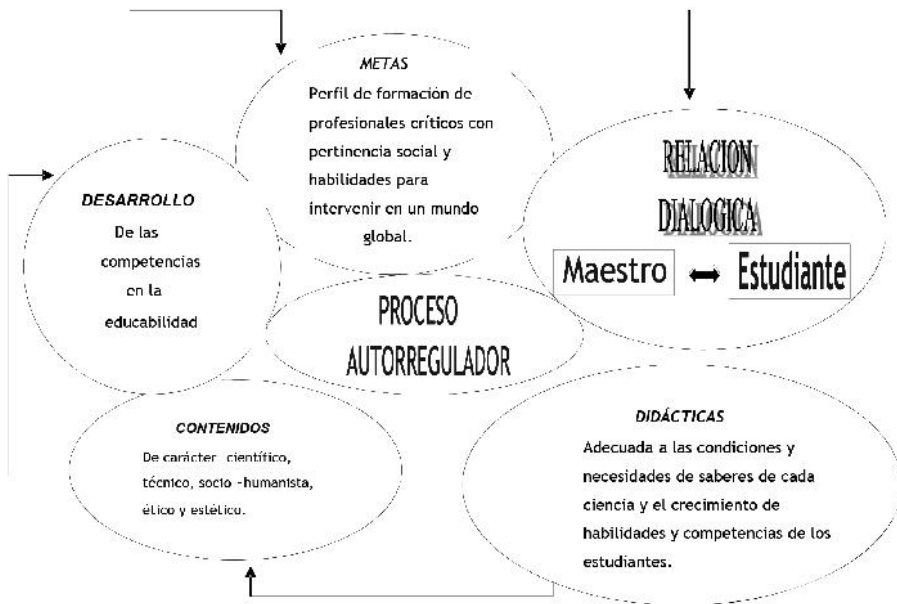


Figura 1. Modelo cognitivo cultural o sociocultural. Fuente PEP (2015).

De acuerdo con la contextualización anterior, se utilizaron estrategias didácticas de sensibilización (relatos de experiencias de vida, visualización, contextualización de la realidad), para favorecer la adquisición de información (mapas mentales, cartografía conceptual), para favorecer la recuperación de información, (lluvia de ideas), para favorecer la actuación (estudio de casos, simulación de actividades

profesionales, aprendizaje basado en problemas) y las estrategias de valoración (autovaloración, covaloración y heteroevaluación) basadas en competencias (Tabla 2 y 3) En el marco de la metodología del aprendizaje significativo (Tobón, 2006).

CONTENIDOS		METODOLOGÍA	MATERIALES Y RECURSOS	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA	SEMANA
UNIDADES DE APRENDIZAJE	TEMAS					
Origen y conceptualización del modelo humanista	Plan analítico de la asignatura. Pautas de clase y evaluación	Conversatorio Juego de roles	Plan analítico de asignatura	Participación y actividad diagnóstica	Plan analítico de asignatura	1
	Bases epistemológicas y fundamentos del humanismo y existencialismo	Conversatorio, trabajo grupal, juego de roles	Documentos de apoyo	Mesa redonda	Tobías I. Cristina Psicoterapias humanísticas existenciales: fundamentos filosóficos metodológicos. PDF	2 y 3
	Definición y aspectos fundamentales del proceso Terapéutico	Primer Parcial	Tipo ECAES	Formato Examen	Escrita Participación	4 y 5 6
Modelo fenomenológico y existencialista	Método Fenomenológico o Centrado en el cliente	Conversatorio, trabajo grupal, juego de roles	Documentos de apoyo	Identificación de caso clínico	Rogers C. Psicoterapia centrada en el cliente	7 y 8
	Valoración del Sujeto y exploración de la consciencia	Segundo Parcial	Tipo ECAES	Formato Examen	Escrita	9 y 10 11
	Fundamentos de la terapia Gestalt	Conversatorio, trabajo grupal, juego de roles	Documentos de apoyo	Manejo de estrategias de abordaje e intervención	Castañedo Celedonio: Seis enfoques psicoterapéuticos, Manual Moderno 2008	12 y 13
Terapia Gestalt	Psicoterapia Gestáltica, ciclo de necesidades, emoción acción.	Practica	Documentos de apoyo	Manejo de estrategias de abordaje e intervención	Boric A. Conceptos básicos de la terapia Humanista y transpersonal. PDF	14 y 15
	Parcial final	Sustentación resultados diagnósticos del caso clínico abordado	Cámara de Gesell	Manejo de estrategias de abordaje e intervención	Historia, teoría y práctica en Terapia Gestalt	16
				Manejo de estrategias de abordaje e intervención	FRANKL. Viktor El Vacío Existencial Edit Kapeluz. 1996 Gestalt: Historia, teoría y práctica. Frankl Viktor. El vacío Existencial	

Figura 2. Estrategias didácticas utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Fuente: Autores.

Evaluación

En los procesos de socialización del conocimiento y su permanente construcción se contó con la retroalimentación y la autorregulación para garantizar la materialización de competencias, de acuerdo con los avances de la ciencia y la tecnología del desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades para emitir juicios argumentados y éticos expresados adecuadamente en forma oral y escrita (Tabla 3).

ESTRATEGIAS	NOMBRE	DESCRIPCIÓN	BENEFICIOS
De sensibilización	Relatos de experiencias de vida	Descripción por parte del docente sobre situaciones reales donde las emociones, motivaciones, actitudes y valores han tenido un papel central en el aprendizaje.	Despiertan el interés de los estudiantes. Llaman la atención de los estudiantes por ser situaciones vividas. Ayudan a que los estudiantes comprendan la importancia de las actitudes en el estudio y en el proceso de autorrealización.
	Visualización	Procedimiento mediante el cual el docente orienta a los estudiantes para que se imaginen alcanzando sus metas, mediante el desarrollo de las competencias, junto con el proceso necesario para llevarlo a cabo.	Ayuda a que los estudiantes tomen conciencia de sus metas. Favorece la motivación, al implicar necesidades e intereses personales. Les posibilita a los estudiantes comprender mejor el proceso de aprendizaje y los posibles obstáculos por vencer.
	Contextualización de la realidad	Es mostrarle a los estudiantes los beneficios concretos de poseer la competencia, teniendo en cuenta las necesidades vitales relacionadas con el proyecto ético de vida, los requerimientos laborales y las demandas sociales.	Ayuda a los estudiantes a comprender que la formación de las competencias no es un capricho o una imposición del docente o de la institución educativa, sino una necesidad para desempeñarse en la sociedad. Favorece la motivación hacia el aprendizaje.
Para favorecer la adquisición de información	Mapas mentales	Procedimiento textual y gráfico que articula aspectos verbales (palabras clave e ideas), con aspectos no verbales (imágenes, logos y símbolos) y aspectos espaciales (ramas, subramas, líneas, relieves y figuras geométricas) con el fin de facilitar la adquisición de la información.	Enlazan el hemisferio izquierdo con el derecho al integrar información verbal y no verbal. Facilitan la adquisición de la información en la memoria a largo plazo debido a que asocian palabras clave e imágenes. Promueven la comprensión de la información.
	Cartografía conceptual	Procedimiento gráfico basado en mapas mentales que permite mostrar la estructura de conceptos científicos mediante siete ejes: nocional, categorial, diferenciación, ejemplificación, caracterización, subdivisión y vinculación.	Ayuda a construir en la memoria a largo plazo la estructura central de un concepto. Permite comprender conceptos científicos de una forma sistemática. Orienta la construcción de conceptos científicos en una determinada área.
Para favorecer la recuperación de información	Lluvia de ideas	El docente busca que los estudiantes aporten ideas sin considerar si son viables, buenas o pertinentes. Se apuntan todos los aportes, se organizan y evalúan. Por último se sacan conclusiones.	Facilitan la recuperación de información almacenada. Permiten crear nuevo saber y conocimiento. Posibilita aplicar el saber que se posee en la resolución de un problema.
Para favorecer la actuación	Estudio de casos	Consiste en el análisis de una situación problemática real o hipotética, con el fin de determinar las causas y efectos, realizar un diagnóstico claro y plantear posibles soluciones.	Permiten comprender un ámbito de aplicación de las competencias. Facilitan el desarrollo de competencias argumentativas, comunicativas, propositivas e interpretativas. Ayudan a aprender a detectar problemas y a afrontarlos.
	Simulación de actividades profesionales	Consiste en realizar dentro del aula actividades similares a las que se realizan en el entorno profesional, con el fin de formar las competencias propuestas en el plan curricular. LA	Permite comprender como se aplican las competencias. Posibilita formar el saber ser, el saber conocer y el saber hacer en situaciones parecidas a las reales.
	Aprendizaje basado en problemas	Consiste en analizar y resolver problemas reales mediante el trabajo en equipo, relacionados con los contenidos del curso.	Ayuda a contextualizar las competencias. Contribuye a formar las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, así como la competencia de trabajo en equipo. Permite construir habilidades de relación, planeación, búsqueda de información y previsión del futuro.
Estrategias de valoración	Autovaloración	La propia persona valora la formación de sus competencias con referencia a los propósitos de formación, los criterios de desempeño, los saberes esenciales y las evidencias requeridas.	La persona construye su autonomía asumiéndose como gestora de su propia educación. Aporta información valiosa para que la propia institución educativa le reconozca sus logros. Aporta al autoconocimiento y la autorregulación.
	Covaloración	El estudiante recibe retroalimentación de sus pares respecto a su aprendizaje y desempeño de acuerdo con unos criterios previamente definidos.	Concientiza a los estudiantes sobre la importancia de los comentarios de los compañeros para mejorar el desempeño y construir la idoneidad. Genera en el grupo un clima de confianza y aceptación que permite la libre expresión. Motiva la asunción de comentarios de los compañeros desde una perspectiva constructiva.
	Heterovaloración	Valoración que hace una persona respecto a las competencias de otra, teniendo en cuenta los logros y los aspectos por mejorar de acuerdo con unos parámetros previamente acordados.	Permite al docente involucrarse en el acto de valoración, colocarse en el lugar del estudiante sin perder el propio lugar como profesional.

Figura 3. Concepción de las estrategias didácticas utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Fuente: Tobón, Sergio (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup.

Tabla 3. Competencias evaluadas en el proceso de enseñanza - aprendizaje

Tipo de Competencia	Competencia Evaluada	Acciones Realizadas	Forma de Evaluación
Interpretativa	Acciones orientadas a la comprensión del significado de situaciones problema.	Acciones que realiza el estudiante con el propósito de comprender una situación específica.	Aprendizaje basado en problemas
			Cartografía conceptual
Argumentativa	Acciones que permiten plantear claramente un problema que hay que solucionar, ubicarlo en un referente teórico, seleccionar y sustentar los elementos relevantes para su análisis y solución.	Acciones que realiza el estudiante con el propósito de fundamentar o sustentar un planteamiento, una decisión o un evento.	Contextualización de la realidad
			Relatos de experiencias de vida
			Visualización
Propositiva	Acciones que permiten proponer nuevas relaciones a partir de una situación dada, explicar dichas relaciones, encontrar un patrón que vincule diferentes situaciones y proponer soluciones o acciones que mejoren la situación inicial-	Acciones que realiza el estudiante con el propósito de plantear alternativas de decisión o de acción y de establecer nuevas relaciones o vínculos entre eventos o perspectivas teóricas.	Mapas mentales
			Estudio de casos
			Lluvia de ideas
			Simulación de actividades profesionales

Es decir, la evaluación, la autoevaluación y la coevaluación, se constituyeron en procesos dinámicos ligados a la enseñanza encaminados a detectar, desde el momento que ingresa el estudiante al inicio de la asignatura, las ayudas necesarias por parte del docente para resolver problemas por sí mismo. De esta manera se pretendía clarificar y afianzar los valores de la autonomía, tolerancia, solidaridad y respeto mutuo, en el mismo proceso de construcción del conocimiento. Los retos y problemas a estudiar fueron tomados desde las realidades manifiestas por los estudiantes y contrastados con el contexto social, cultural y político, el cual se considera el motor para el aprendizaje significativo.

Por otra parte, entendiendo la evaluación como un proceso constante y reflexivo, el abordaje clínico a nivel de entrevista y psicoterapia se abordó mediante el siguiente proceso:

1. Competencia de saber: evaluación cognitiva de tipo conceptual y procedimental desde las diferentes temáticas abordadas en el curso.
2. Competencia saber hacer en contexto: sentido interpretativo, argumentativo y propositivo de las situaciones problemas planteadas a partir de los estudios de caso, historias clínicas y juegos de roles (discusión y proposiciones realizadas en el aula de clase a partir de los ejercicios individuales y grupales).
3. Evaluación en forma de estudios de caso con diagnóstico de examen y CIE 10.

Discusión

La combinación de los factores: herencia genética, interacción con el medio ambiente físico, la mediación sociocultural y los procesos de equilibración, han permitido que Vigotsky, Piaget, Bruner y Ausubel señalen que a partir de que el organismo humano posee un potencial de desarrollo neurocerebral y dadas ciertas condiciones de estimulación ambiental, del orden físico y cultural, se logre la transformación del pensamiento a través de un continuo proceso de

autorregulación y de complejización creciente. Así, el desarrollo intelectual y las habilidades para el pensamiento se comprenden a partir de la psiquis y la actividad humana en el medio ambiente (Tobías y García, 2009).

Por tanto, el desarrollo debe ser entendido dentro de un contexto social, cultural e histórico, porque es en estos contextos donde se adquieren las funciones de lenguaje, pensamiento y conciencia, y el contexto es el que ofrece una serie de conocimientos (acervo cultural) que se organizan con las razones y lógicas sociales y culturales en un momento histórico. Es decir, el principio constructor de las funciones mentales superiores se halla fuera del individuo y él las clasifica en instrumentos psicológicos y en las relaciones interpersonales; de donde los instrumentos psicológicos son los gestos, sistemas de lenguaje, signos, técnicas mnemotécnicas y sistema de toma de decisiones (Tobías y García, 2009).

Es debido a esto que el psicólogo en formación de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta en su perfil profesional conocerá y aplicará técnicas recolectoras de información que posibiliten la identificación de las características propias del contexto sociocultural, también articulará el conocimiento teórico estudiado con los elementos socioculturales observados, replanteando la realidad estudiada, para poder diseñar propuestas de decodificación, deconstrucción y reconstrucción de la realidad social. De igual forma analizará los diversos postulados teóricos, metodológicos y epistemológicos que desde los modelos cognitivo, conductual, dinámico, humanista y existencial, abordan la dimensión psíquica del ser humano, para poder llegar a interpretar los diversos modelos psicológicos (cognitivo, conductual, dinámico, humanista, existencial) que abordan la dimensión psíquica del ser (PEP, 2015).

También aplicará elementos teóricos, epistemológicos, metodológicos propios de los diversos modelos psicológicos, en el abordaje de la realidad del ser humano, seleccionando didácticas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La interacción social juega un rol básico en el desarrollo de la cognición. Afirma Vigotsky que cada función en el desarrollo del individuo aparece dos veces, primero, a nivel social y luego a nivel individual, es decir, primero entre las personas y luego al interior de cada persona. Esto opera también para el desarrollo de la memoria lógica y la formación de conceptos. Esto, en su teoría socio-cultural, enfatiza la interacción del individuo con su entorno social como primordial y además demuestra cómo los fenómenos derivados del desarrollo están en continua transformación; por tanto, es importante tener presente que todo fenómeno en que se expresa el desarrollo, (por ejemplo el aprendizaje escolar) tiene su historia y que los cambios que se dan en él hay que observarlos en su dimensión cualitativa y cuantitativa (Gómez y Polanía, 2008).

Por tanto y de acuerdo con el PEP (2015) el perfil ocupacional del psicólogo bolivariano va dirigido al aporte de soluciones éticas, prácticas, oportunas, en el estudio, comprensión e intervención en procesos de enseñanza-aprendizaje, asistencia y rehabilitación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los diversos factores socioculturales e institucionales que lo pueden afectar, así como los modelos de concepción, promoción, prevención e intervención de los procesos de salud-enfermedad mental (área clínica y de la salud).

Es importante resaltar la educación escolarizada como un campo real de experimentación de la teoría socio-cultural del aprendizaje, porque allí se socializan los saberes y es allí donde el aprendizaje construye parte de sus saberes y se apropia de los significados y valoración atribuidos a ellos por la sociedad. La educación escolarizada sería el ámbito más propicio para que el hombre-individuo y los colectivos humanos accedan a niveles de categorización y abstracción propios de la ciencia y al progreso de las funciones psíquicas superiores. La formulación del modelo sociocultural, con respecto a la relación aprendizaje-desarrollo humano implica la idea básica de que el aprendizaje de conceptos científicos promovería progresos sustanciales en los procesos psíquicos humanos (Vásquez y León, 2013).

Una vez que se haya aprendido un concepto científico, se organizaría con una nueva estructura los conocimientos cotidianos, pues aquellos al pertenecer a un nivel de mayor generalización, es decir, por ser mayor incluso participante provocaría un reordenamiento y clasificación de los cotidianos. La enseñanza estaría interviniendo la zona próxima de desarrollo para estimular los procesos de desarrollos internos. Desde lo educativo pensar en la zona de desarrollo próximo es una herramienta analítica para planificar la enseñanza porque la zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que no han madurado, pero que están en proceso de madurar ayudadas con la medicación de los agentes sociales (Zambrano, 2006).

Desde esta visión el proceso de enseñanza-aprendizaje basa su eficacia en el tipo de comunicación entre el docente y el estudiante, esto es en la apropiación que aquel tiene del saber que enseña, como sujeto que en representación de la sociedad porta un saber que la sociedad evalúa como valioso y en la estrategia que diseña para la construcción colectiva e individual del conocimiento. Así, en este modelo la interacción docente estudiante se da mediante el debate, la crítica argumentativa, las soluciones a problemas reales, actuando de acuerdo con la interacción dialéctica teoría-práctica y utilizando estrategias cooperativas / colaborativas para lograr resultados cognitivos y éticos colectivos, como ideales para la formación (Tobón, 2006).

Es debido a esto que el docente adscrito al Programa de Psicología debe ser un profesional que se actualiza permanentemente en las formas de conocimiento y en los enfoques y tendencias de su área. Además, debe señalar los puntos neurálgicos de lo que enseña, cuestionando, examinando e indicando orientaciones de posibles desarrollos. También debe conocer su responsabilidad y la visión en el quehacer profesional del psicólogo que forma. Ya que él mismo es un modelo el cual intenta profundizar, explorar, reelaborar y pensar críticamente su saber y el de la ciencia de la Psicología, despertando y encauzando inquietudes académicas y profesionales en sus estudiantes. Por tanto, debe estimular frecuentemente a los estudiantes para que cuestionen e indaguen sobre los supuestos teóricos de la

ciencia psicológica, exponer al debate sus propias posiciones, visiones e interpretaciones de ésta, y enfatizar en la importancia de su formación personal primero, y profesional, después, haciendo de los futuros profesionales a su cargo, seres éticos, responsables y comprometidos con la profesión y con su papel dentro de la sociedad (PEP, 2015).

En términos generales, el modelo o teoría socio cultural proyecta como metas formativas el desarrollo máximo de las estructuras cognitivas, el desarrollo multifacético alrededor de las capacidades e intereses de los colectivos e individuos. Como meta social se propone el desarrollo científico-tecnológico productivo y cultural de la sociedad. Los retos y problemas a estudiar son tomados de la realidad y la búsqueda de su solución ofrece la motivación intrínseca que requieren los estudiantes para aprender, pues se reconoce la necesidad de la contextualización del conocimiento como motor para el aprendizaje significativo. La socialización del conocimiento y su permanente producción debe contar con retroalimentación y autorregulación para garantizar la materialización de competencias, de acuerdo con los avances de la ciencia y la tecnología del desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades para emitir juicios argumentados y éticos expresados adecuadamente en forma oral y escrita (Gómez y Polanía, 2008).

Por tanto, el proyecto educativo del Programa de Psicología (2015) propone formar profesionales integrales en Psicología, cimentados en el ideario bolivariano y desde la perspectiva del desarrollo humano, que concibe a hombres y mujeres como seres en permanente construcción con la posibilidad de autorregularse y autodeterminarse. De esta forma, se le proporcionan condiciones para que desarrollen competencias básicas profesionales, de investigación y para la promoción, prevención e intervención de la salud mental, considerando los factores psicobiológicos y socioculturales.

Debido a esto se busca empoderar al psicólogo en formación en las características, habilidades y cualidades necesarias para la práctica y abordaje clínico desde la perspectiva de la Psicología Humanista,

reconociendo las técnicas propias y adecuadas del modelo humanista existencial, para el ejercicio efectivo y responsable de la psicoterapia, además de dar respuesta a las necesidades que se presentan desde la cotidianidad hasta el restablecimiento de la salud emocional y psicológica de las personas. Es decir, el psicólogo en formación estará en capacidad de realizar un acompañamiento y abordaje desde la Clínica Humanista, llevando desde la teoría a la práctica el modelo humanista existencial en su aplicación clínica, con sentido ético y humanista, de respeto, empatía y aceptación incondicional de su cliente. También deberá desarrollar cualidades propias del terapeuta humanista y mostrará capacidades de escucha activa en torno a la práctica, para la adecuada aplicación del modelo humanista (Tobías y García, 2009).

La Universidad Simón Bolívar reconoce las modalidades de actividad académica que puede trabajar el estudiante en compañía o no del docente, en su proceso de formación integral, por tanto existe la actividad académica teórica, en la que el estudiante con el acompañamiento del docente adquiere las habilidades necesarias para poder alcanzar los contenidos conceptuales. Es decir, define el saber cómo aquella competencia referida al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios. La proporción de tiempo de trabajo académico que se genera en este tipo de actividad es de 1 hora de contacto docente-estudiante: 2 horas independientes del estudiante (PEP, 2015).

En el desarrollo de esta asignatura, se utilizaron estrategias didácticas para favorecer la adquisición de información, entre las cuales se destaca la cartografía conceptual, la cual es entendida como un procedimiento gráfico basado en mapas mentales que permite mostrar la estructura de conceptos científicos mediante siete ejes: nocional, categorial, diferenciación, ejemplificación, caracterización, subdivisión y vinculación. Debido a que ayuda a construir en la memoria a largo plazo la estructura central de un concepto, permite comprender conceptos científicos de una forma sistemática y orienta la construcción de conceptos científicos en una determinada área (Tobón, 2006).

También la asignatura electiva profesional clínica humanista, presenta un componente práctico, en el que el estudiante, demuestra el aprendizaje desarrollando las competencias profesionales adquiridas durante el proceso de formación. El docente cumple funciones de asesor y evaluador del desempeño. Por lo cual se utilizaron estrategias didácticas de sensibilización, las cuales incluyeron los relatos de experiencias de vida, debido a la descripción por parte del docente sobre situaciones reales donde las emociones, motivaciones, actitudes y valores tienen un papel central en el aprendizaje, ya que estas despiertan el interés, llaman la atención por ser situaciones vividas y ayudan a que los estudiantes comprendan la importancia de las actitudes en el estudio y en el proceso de autorrealización (Tobías y García, 2009).

Se utilizaron también estrategias de visualización, en el cual el docente orienta a los estudiantes para que se imaginen alcanzando sus metas, mediante el desarrollo de las competencias, junto con el proceso necesario para llevarlo a cabo. Puesto que esto ayuda a que los estudiantes tomen conciencia de sus metas, favorece la motivación, al implicar necesidades e intereses personales y les posibilita comprender mejor el proceso de aprendizaje y los posibles obstáculos por vencer (Tobón, 2006).

Se orientó desde la contextualización de la realidad, con el fin de mostrarle a los estudiantes los beneficios concretos de poseer la competencia, teniendo en cuenta las necesidades vitales relacionadas con el proyecto ético de vida, los requerimientos laborales y las demandas sociales. Esto ayuda a los estudiantes a comprender que la formación de las competencias no es un capricho o una imposición del docente o de la institución educativa, sino una necesidad para desempeñarse en la sociedad, favoreciendo la motivación hacia el aprendizaje (Gómez y Polanía, 2008).

De igual forma se utilizaron estrategias didácticas para favorecer la actuación, como los estudios de casos, con el fin de que los estudiantes analicen una situación problemática real o hipotética, con el fin de determinar las causas y efectos, realizar un diagnóstico

claro y plantear posibles soluciones. Esto les permite comprender un ámbito de aplicación de las competencias. Facilitan el desarrollo de competencias argumentativas, comunicativas, propositivas e interpretativas y ayudan a aprender a detectar problemas y a afrontarlos. Así mismo, se trabajó la simulación de actividades profesionales, las cuales permitieron realizar dentro del aula actividades similares a las que se realizan en el entorno profesional, con el fin de formar las competencias propuestas en el plan curricular. La simulación de actividades se lleva a cabo al comienzo de la formación de competencias o cuando por diversos motivos no es posible asistir a los entornos reales (Tobón, 2006).

Por ende, implícitamente se trabajó sobre el aprendizaje basado en problemas, puesto que se analizaron y resolvieron problemas reales mediante el trabajo en equipo, relacionados con los contenidos del curso, esto ayudó a contextualizar las competencias, contribuye al desarrollo interpretativo, argumentativo y propositivo, permitiendo construir habilidades de relación, planeación, búsqueda de información y previsión del futuro. De lo anterior, el programa de Psicología, toma la modalidad de actividad académica teórica y modalidad de actividad práctica profesional que se encuentran representadas en el Acuerdo 041 de 2012. Las cuales coadyuvan al desarrollo de la formación integral en los estudiantes (Vásquez y León, 2013).

Conclusiones

La principal acción contemplada dentro del ejercicio de la práctica en el aula, se encuentra fundamentada en el reconociendo del otro, como sujeto cognoscente con capacidad de comunicación, con el sentido del valor por sus aportes, buscado siempre de manera sencilla entablar el dialogo reflexivo sobre las realidades del quehacer profesional y sobre los grandes retos que desde lo disciplinar y ético del ser se requieren para lograr un ejercicio pertinente de la profesión, logrando impactar realidades y contextos de forma positiva.

En este sentido diagnóstico de saberes enlaza de alguna manera los ejes temáticos previos básicos para un desarrollo idóneo de la asignatura, adicional se considera necesario que el diagnóstico no solo este delimitado a aspectos del saber si no también en relación a los aspectos del ser, para ello se propone un diagnóstico personal tipo matriz FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas), donde el estudiante logre autoevaluar e interiorizar que elementos como sujeto u objeto de conocimiento logra reconocer dentro de su realidad.

El hacer conciencia de qué elementos internos se están disponiendo y cuáles son aquellas fortalezas o debilidades, o cuales logra identificar como amenazas u oportunidades de su contexto educativo inmediato, permitirá al estudiante contemplar que aspectos debe mejorar o potenciar a nivel personal los cuales pueden abarcar desde técnicas de estudio, manejo del tiempo hasta estrategias de estudio. No obstante el principio del diagnóstico no solo le facilitara interiorizar al estudiante lo referido, sino que además me permitirá también como profesor visualizar, plantear, proponer y promover con los estudiantes las estrategias metodológicas y didácticas para favorecer los aspectos conversados.

Consecuentemente se considera la práctica docente como un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran un quehacer académico, social y pedagógico el cual debe ser coherente con la visión de hombre manifiesta institucionalmente (PEI) y acorde a las necesidades socio-históricas. La presente investigación contempla como se manifiestan las categorías del horizonte pedagógico socio crítico en las estrategias metodológicas de los profesores y su relación con los estudiantes como sujetos válidos del aprendizaje sin perder el norte de la filosofía institucional y su correspondiente visión.

Se contempla dentro de las actividades para el desarrollo de la propuesta formativa una serie de dinámicas o actividades de carácter individual y grupal, según el propósito favorecer el dialogo crítico y el debate académico, como la mesa redonda, los penales y los foros. De igual forma se proponen estrategias que favorecen el aprendizaje

y la comprensión, como las exposiciones, análisis de lecturas, talleres de Estructuras textuales, mapas conceptuales y estudios de caso.

Dentro de las apuestas desarrolladas a nivel de evaluación se contemplan elementos de carácter instrumental como son las pruebas escritas tipo saber pro o controles de lectura y en relación a las actividades referidas inicialmente se visionan procesos de Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, que permitirá de tener una mira muchos más objetiva del proceso formativo de cada uno de los actores del acto pedagógico.

En conclusión, una práctica pedagógica implica toda una panorámica de conocimiento de la institución educativa, de su PEI y el papel protagónico que los estudiantes y profesores presentan en el contexto universitario; son estos, quienes deben consolidar y materializar lo propuesto a través de la didáctica, y velar por la puesta en marcha de las estrategias diseñadas que redunden de forma positiva en el perfil del psicólogo bolivariano y por ende en los contextos sociales culturales y laboral que logre impactar desde su quehacer.

Referencias

- De Zubiría, J. (s.f.) *Hacia una Pedagogía Dialogante* (El modelo pedagógico del Merani). Recuperado de http://mercedesabrego.gnosoft.com.co/home/inicio/archivos/documentos/PEDAGOGIA_DIALOGANTE.pdf
- Gómez, M. y Polanía, N. (2008). *Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia*. Colombia. Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1667/T85.08%20G586e.pdf;jsessionid=235DAB5962A971040CC926A39D8F09AE?sequence=1>
- PEP (2015). *Proyecto Educativo del Programa de Psicología*. Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Colombia.
- Ruiz, C. (2014). *Psicoterapia Gestalt: una terapia humanista. Formación de Terapeutas en Gestalt. Básico*. Madrid. Gestalt: Psicoterapia y Formación. Recuperado de <http://www.gpyf.es/art%C3%ADculos/>

- Tobías, C. y García, J. (2009). Psicoterapias humanístico-existenciales: fundamentos filosóficos y metodológicos. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.*, 2009, vol. XXIX, n° 104, pp. 437-453. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v29n2/10.pdf>
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup.
- Tobón, S. (2006). Formación basada en competencias. Bogotá: Ecoe. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf
- Vásquez, E. y León, R. (2013) Educación y modelos pedagógicos. Tunja, Colombia. Recuperado de http://boyaca.gov.co/SecEducacion/images/Educ_modelos_pedag.pdf
- Zambrano, A. (2006). Las ciencias de la educación y didáctica: hermenéutica de una relación culturalmente específica. *Educere*, 10(35) 593-599. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603504>



El presente trabajo establece un conjunto de discusiones, que a modo de caminos, interrelacionan críticamente el pensar pedagógico contemporáneo. En razón de esto, es posible obtener una perspectiva hermenéutica tanto de los asuntos que competen a las filosofías y epistemologías cercanas a los diseños de la pedagogía, como a sus formas de acción desde la práctica que el maestro suscita con sus estudiantes. Este libro devuelve/rescata, para la fundamentación pedagógica, la presencia abierta, intempestiva, incierta y vivencial del presente [dimensión temporal] que complejiza y perspectiviza el pensamiento, y a la escuela, el territorio de encuentros, de lúdicas y experiencias de intersubjetividad que la hacen un elemento diferencial y disidente, contrario a las lógicas históricas que la convierten en dispositivo de control, regulación y adecuación a las dinámicas sociales hegemónicas.



Libro electrónico