

TRADICIONES Y HORIZONTES DE FORMACIÓN DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Ruth Milena Páez-Martínez
(coord.)

Tradiciones y horizontes de formación docente y pensamiento crítico

Tradiciones y horizontes de formación docente y pensamiento crítico / Ruth Milena Páez Martínez ... [et al.] ; Coordinación general de Ruth Milena Páez Martínez ; Prólogo de Karina Batthyány ; Ruth Milena Páez Martínez. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Bogotá : Universidad de La Salle, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-993-7

1. Formación Docente. 2. Educación. 3. Didáctica. I. Páez Martínez, Ruth Milena II. Páez Martínez, Ruth Milena, coord. III. Batthyány, Karina, prolog. IV. Páez Martínez, Ruth Milena, prolog.

CDD 370.711

Otros descriptores asignados por CLACSO
Educación / Formación Docente / Pedagogía / Pensamiento Crítico
América Latina

Diseño de tapa: Dominique Cortondo Arias
Diseño del interior y maquetado: Eleonora Silva

Tradiciones y horizontes de formación docente y pensamiento crítico

Ruth Milena Páez-Martínez
(coord.)



PLATAFORMAS PARA
EL DIÁLOGO SOCIAL

UNIVERSIDAD DE

LASALLE



CLACSO



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva

María Fernanda Pampin - Directora
de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory, Marcela Alemandi

y **Ulises Rubinschik** - Producción Editorial

UNIVERSIDAD DE

LASALLE

Universidad de La Salle

<https://www.lasalle.edu.co/es>

Carrera 4 # 59A-44. Bogotá D.C., Colombia
6013488000



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital desde cualquier lugar del mundo ingresando a libreria.clacso.org

Tradiciones y horizontes de formación docente y pensamiento crítico (Buenos Aires: CLACSO, marzo de 2025).

ISBN 978-987-813-993-7



CC BY-NC-ND 4.0

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875

<clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>



Suecia

Sverige

Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

Índice

Preliminares del grupo Formación Docente y Pensamiento Crítico.....11

Presentación 31
Karina Batthyány y Ruth Milena Páez-Martínez

Introducción 35
Ruth Milena Páez-Martínez

PRIMERA PARTE. Campo problemático de la formación docente y el pensamiento crítico

Capítulo 1. Aceleración histórica, formación docente y pensamiento crítico. Resonancias digitales de las mutaciones del presente.....47
Rafael Santiago Gagliano

Capítulo 2. Contribuciones del pensamiento crítico a la formación docente en América Latina. Una mirada desde la educación popular y la perspectiva de Paulo Freire 71
Lidia Mercedes Rodríguez

Capítulo 3. Lugares epistémicos para la formación de maestros y para pensar la práctica pedagógica. ¿La innovación de los métodos o la invención de los saberes?93
Rafael Reyes Galindo

Capítulo 4. La formación de maestros ya no forma maestros 111
Oscar Saldarriaga Vélez

Capítulo 5. El maestro y su formación. Cuatro campos de problematización 133
Alberto Martínez Boom

Capítulo 6. La universidad crítica 163
Carlos Augusto Hernández

Capítulo 7. Posicionar las transmisiones en contextos de formación 177
Ruth Milena Páez-Martínez

SEGUNDA PARTE. Bases epistemológicas y metodológicas de formación docente y pensamiento crítico

Capítulo 8. La inclusión educativa desde los modelos pedagógicos de la formación docente y el pensamiento crítico 199
Ana Pereyra

Capítulo 9. Pensamiento crítico e (in)tolerancia. Dibujando espacios de coexistencia a partir de la geografía escolar 221
Manuela Monarcha Murad da Silveira

Capítulo 10. Diálogos interculturales, un ejercicio de memoria entre afrodescendientes e indígenas 245
Francisco Casanova Navarro y Laura Valencia Hernández

Capítulo 11. Algunas orientaciones teóricas acerca de la competencia comunicativa intercultural enmarcada en un diseño curricular participativo en ambiente de lengua extranjera 267
Silvia Rocío Pabón Suárez

Capítulo 12. Formación docente en redes. El dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas 283
María Eugenia Míguez

Capítulo 13. Narrativas, lecturas, lectores y pensamiento crítico 311
Eugenia Varela Sarmiento y Andrés Alarcón Jiménez

Capítulo 14. Pensamiento crítico y algunas vinculaciones filosóficas 339
Melanie de San Juan González Torres

Capítulo 15. Retos educativos en la era de la alfabetización digital mediática. Hacia un currículo académico de la vida.....	363
<i>Santiago Tejedor Calvo</i>	

TERCERA PARTE. Bordeando didácticas y mediaciones para el pensamiento crítico

Capítulo 16. Investigando, ¡gestamos cultura de paz! Una apuesta formativa para potenciar en las y los jóvenes el pensamiento crítico.....	391
<i>Ana Brizet Ramírez Cabanzo</i>	

Capítulo 17. Voces de maestros y maestras rurales acerca de la paz.....	415
<i>Carlos Valerio Echavarría Grajales</i>	

Capítulo 18. Semilleros de investigación. Apuestas por la investigación en la escuela y la constitución de subjetividades políticas.....	429
<i>Edisson Alexander Cárdenas Santamaria</i>	

Capítulo 19. Caminando hacia una educación inclusiva. Experiencias iniciales de una institución educativa.....	439
<i>Juan Manuel Benavides Riveros y María Eugenia Osorio García</i>	

Capítulo 20. Educación ambiental orientada a la formación de comportamientos y prácticas culturales proambientales.....	471
<i>Alba Nubia Muñoz Montilla</i>	

Capítulo 21. Hacia la comprensión de funciones matemáticas a través de la solución de problemas científico-naturales.....	497
<i>Ruth Elena Ocaña Figueroa y Juan Carlos Peña Parra</i>	

Capítulo 22. Proyecto de aula “Empresa, función lineal y capitalismo”. Una propuesta para la reflexión.....	515
<i>Camilo Fuentes, Rocío Pedroza y Sandra Jerez</i>	

Capítulo 23. La explicitación del propósito de lectura. Una estrategia metacognitiva para desarrollar la comprensión lectora en aulas multigrado.....	529
<i>María del Pilar Fonseca Calderón, John Fredy Pérez Vega, Henry Yesid Silva Cocunubo y Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos</i>	

Capítulo 24. Educación artística, formación integral y desarrollo del pensamiento crítico. Algunos principios orientadores para las prácticas pedagógicas.....	549
<i>Gina Alexandra Velásquez Moreno</i>	
Capítulo 25. ¿Qué supone desarrollar la labor del docente desde la mirada del emprendimiento?	577
<i>Luisa Fernanda Cadena Corredor</i>	
Capítulo 26. Desarrollo de competencias analíticas a través de una estrategia didáctica de aplicación de prácticas de laboratorio en separación y purificación de mezclas	595
<i>Edwin Yesid Caicedo Acosta</i>	
Capítulo 27. Los maestros y el pensamiento crítico. Nuevos rumbos en la formación docente.....	611
<i>Ana Liset Abril Martínez y Víctor del Carmen Avendaño Porras</i>	

Preliminares del grupo Formación Docente y Pensamiento Crítico¹

Resulta oportuno dedicar un espacio al propósito, el contexto problémico y los alcances que ha desarrollado el grupo Formación Docente y Pensamiento Crítico en los últimos ocho años (2016-2024), especialmente por la plataforma conceptual que ha favorecido la creación de este libro, por el tejido humano que ha podido generar en diferentes momentos y por el legado que, con humildad creemos puede ofrecer a otras comunidades académicas y gestores educativos interesados en este campo. Este grupo ha tenido el respaldo de CLACSO, primero como GT (2016-2019) y luego como grupo interdisciplinar apoyado por centros miembro CLACSO, en particular por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle de Colombia.

¹ Este texto fue elaborado por Ruth Milena Páez-Martínez gracias a los aportes y participación de varios colegas, entre ellos Tamara Proenza, Jorge Hernán Marín, Sandra Hellen Pacheco, Jairo Galindo, Thayane Campos, Juan Ramón Moreno, miembros activos entre 2019-2022. Y con aportes de los miembros en el primer trienio con su carácter de GT de CLACSO: Fernando Vásquez Rodríguez, Daniel Lozano, Rodolfo López, Yamith Fandiño, Gloria Rondón, Natalia Pérez, Jairo Galindo, Andrea Muñoz, Carolina Arévalo, Yolima Gutiérrez, Yebrail Castañeda, Luis Evelio Castillo, José Antonio Segrelles, Roxana Morales Bonilla, Fabiola Bernal Acevedo.

1. Propósito

Aportar al desarrollo del pensamiento crítico de los docentes de la región latinoamericana y caribeña en una perspectiva pedagógica y educativa que reconozca los contextos multisituados de sus actores, así como su incidencia en dinámicas sociales y políticas.

2. Breve contexto problémico

La formación docente y el pensamiento crítico ocupan un lugar crítico en el contexto y en la política pública latinoamericana y caribeña y en relación con la dinámica global. Este grupo aspira a fortalecer un equipo de investigadores(as) de varios países que tengan el conocimiento y la experiencia en el campo, y sobre todo, que estén muy interesados en trabajar conjuntamente en torno de problemáticas comunes, así como identificar los retos que tienen los entes estatales y no estatales en el diseño, desarrollo y evaluación, especialmente, de las políticas públicas relacionadas con el tema.

La formación docente para el desarrollo del pensamiento crítico es un tema relevante en el contexto regional y latinoamericano por las variadas posibilidades de acción, interacción y transacción en campos fundamentales como la historia de nuestra región (y su enseñanza) y la alfabetidad crítica cultural e intercultural de la gente. De igual modo, por las posibilidades de cambio que ofrece en los sistemas educativos formales y por la elevada atención que implica a sistemas educativos no formales como la familia. Cambio que implica, entre tantas cosas, la perspectiva desde la que se mira y se asume el mismo docente y desde la que es mirado por otros (gobierno, sociedad, familia...); focos de enseñanza y de aprendizaje que contribuyan a pensar de modo contextualizado y pertinente; diseño de mediaciones y estrategias didácticas que configuren un ejercicio pedagógico más reflexivo, más crítico, más

transformador y con mayor impacto social; una acción pedagógica comprometida con ayudar a develar y des-velar las condiciones de descolonización de la persona, del saber, del poder y del territorio, y a transformar esos “códigos coloniales” presentes en diversas formas.

Cuando nos referimos a formación docente como primer escenario crítico, estamos hablando de un proceso complejo y diversificado que tiene lugar o que recae directamente sobre la persona docente, y que puede iniciar, incluso desde antes que aquella decida optar por este oficio y profesión.

Puede que todo inicie con las experiencias de docencia que se viven desde la perspectiva de ser estudiante, especialmente en los ámbitos preescolar y escolar especialmente. Sin saber que *será* docente, la experiencia inmediata que se tiene en la relación con un docente va impresionando los sentidos del niño o niña (futuro docente, sin saberlo) y va dejando unos fuertes puntos de referencia acerca de quién es ese otro llamado “profesor(a)”.

Al lado de esto, una combinatoria de variadas situaciones formales y no formales va contribuyendo en esa formación. Como el hecho de conocer las experiencias de otros docentes ya sea a través de conversaciones espontáneas, exposiciones directas, videos, lecturas y/o espacios de intercambio, por ejemplo; o como el hecho de contar con pares docentes interlocutores capaces de dialogar críticamente sobre asuntos de interés común; o el caso de hacer cursos, seminarios o ser parte de grupos de estudio o de procesos de acompañamiento pedagógico o estudios pregraduales o posgraduales enfocados o no en la formación docente; o como el caso de ser “practicante docente” o “docente en formación” o “licenciado en proceso” en donde, antes que nada, se requiere enfrentarse a la realidad de la práctica, exponerse a condiciones preparatorias, estimular los sentidos en escenarios o realidades directas, “impressionar el punto ciego de su experiencia en contexto” (Páez, 2014, p. 75). O como el mismo ejercicio del quehacer docente atravesado por la práctica y la teoría (no solo en el sentido de construcciones

categoriales sino como una elaboración alcanzada bajo unos marcos de pensamiento particulares que ayudan a explicar el mundo). En otras palabras, desde muchos lugares vamos conformando lo que va a constituir la propia formación docente que, como se puede vislumbrar, no ocurre en solitario; por el contrario, se va dando en ese encuentro con variados otros(as), presentes de muy diversas formas.

A esto se suma que la formación docente, en muchos casos, ha tendido a reducirse a la instrucción, la capacitación y la mecanización de procesos desligados de la vida de la población docente, de la realidad de las comunidades con las que trabaja e incluso de las necesidades y problemas de su región.

Derivado de tal reducción, la tendencia a la homogenización de la formación docente por parte de entes estatales y no estatales muestra que se desconocen las particularidades de las regiones junto con su gente, incluso dentro de cada país, así como también la riqueza de las experiencias de la población docente derivadas de su relación con los estudiantes, con otros colegas y con la comunidad en general. Ante esto, considerar los perfiles de unos docentes particulares de acuerdo con ciclos, etapas y contextos específicos parece procedente.

Otro riesgo que sigue siendo constante en el contexto de las políticas educativas es que la enseñanza universitaria tiende a concentrarse en el fomento de habilidades que son requeridas por el sector privado empresarial, situación que minimiza las posibilidades reflexivas y críticas tanto de los docentes como de los estudiantes.

Eso sí, una constante necesaria que ha de considerarse cuando se toma en cuenta la relación entre la formación docente y el pensamiento crítico, se encuentra en las formas dialógicas y en las relaciones de confianza, como nicho esencial en la construcción colectiva de comprensiones, alternativas y propuestas que contribuyan en dicha temática.

Y cuando hablamos de pensamiento crítico como segundo escenario, lo consideramos como un modo de pensar que se adquiere o desarrolla en situaciones educativas que lo favorezcan. Esto es, que puede posibilitarse y construirse de modo intencional. El pensamiento crítico es una modalidad de razonamiento que profundiza en temáticas de diversos órdenes y desde distintas perspectivas, y que genera construcciones de significado y de sentido múltiples que se expresan o visibilizan a través de lenguajes distintos, en una combinatoria de operaciones y estrategias sociales, cognitivas e incluso afectivas que ayudan a la persona a tomar distancia de las creencias e ideología de su propia cultura, a tomar posturas con “juicio” (de modo individual o colectivo), a establecer nuevas relaciones en las prácticas y discursos sociales, a inferir en diversos textos y a producir enunciados, así como acciones razonables, entre otras acciones.

Una de las grandes cuestiones que acompaña este campo es por el *cómo* se ayuda al desarrollo, a la formación y a la promoción del pensamiento crítico de los docentes y de las comunidades con las que estos se relacionan. Este interrogante lleva a considerar que el pensamiento crítico resulta ser una construcción alcanzable y deseable gracias a procesos formativos y didácticos encaminados a su logro, pero también gracias a un complejo de miradas interdisciplinarias y multidimensionales provenientes de campos diversos. Los efectos o resultados de ese proceso cobran forma en variadas producciones de pensamiento crítico (ensayos académicos, discursos orales, reflexiones, experiencias de vida, obras de arte –literarias, pictóricas, cinematográficas, escénicas-, etc.) que logran reflejar procesos inferenciales, relacionales, reflexivos y analíticos, y en especial, mostrar una toma distancia de quien las produce sobre las creencias e ideologías de su propia cultura.

En muchos países de nuestra región, los discursos y las acciones de los docentes adolecen de legitimidad e incidencia contundente en la vida social y política, no se les reconoce ni se les tiene en cuenta en la toma de decisiones trascendentales para la vida de

la gente. Es muy probable que la falta de un pensamiento crítico sea una de las razones. Se hace necesario poner en relación formación docente y pensamiento crítico con el ánimo de contribuir a una apertura social, cultural y política que favorezca el posicionamiento de los docentes en contextos locales y globales.

Pero dicha relación no puede considerarse solamente por el producto sino también por el proceso. El pensamiento crítico en la formación del profesorado ha de asimilarse como proceso (porque se requiere posibilitar el desarrollo del pensamiento crítico a través de diversas mediaciones y didácticas contextualizadas) y como producto (porque se necesita crear algo, fruto de dicho proceso, que aporte en la reflexión y transformación personal y social).

En línea con los dos conceptos centrales del grupo, se han reconocido siete tópicos o ejes para la discusión y el estudio:

T1. Formación docente y pensamiento crítico en políticas públicas. *¿Qué tipo de políticas públicas de formación docente existen en la región? ¿existe una correlación entre éstas y la formación docente y el pensamiento crítico?*

T2. Formación docente y pensamiento crítico desde la investigación. *¿Qué metodologías de investigación son las más pertinentes para la formación docente y el pensamiento crítico en la región?*

T3. Didácticas y mediaciones para la formación docente y el pensamiento crítico. *¿Cuáles son las mediaciones y didácticas que propician la formación docente y el pensamiento crítico en la región?*

T4. Formación docente y pensamiento crítico en contextos rurales, provinciales y urbanos. *¿Qué se está haciendo en estos contextos? ¿Qué se puede hacer mejor?*

T5. Formación docente y pensamiento crítico en la interseccionalidad género, clase y raza. *¿Qué se está haciendo al respecto? ¿Qué falta por hacer?*

T6. Formación docente y pensamiento crítico en las relaciones con la familia. *¿Cuáles son las relaciones con la familia? ¿Qué hay de formación docente en las relaciones con la familia?*

3. Fundamentación y relevancia teórica

Instancias como la UNESCO reafirman una concepción humanista de la educación, inclusiva, no repetidora de desigualdades, preocupada por el bienestar humano, la diversidad de cosmovisiones y sistemas de conocimiento, donde la función de la población docente es esencial para “elaborar un pensamiento crítico y un juicio independiente en lugar de una conformidad irreflexiva (...) Se propone que, en la política de educación, se preste más atención al conocimiento y a las formas en que se crea, se adquiere, se accede a él, se valida y se usa” (Unesco, 2015, p. 18); donde una visión renovada de la educación es clave para el desarrollo de capacidades que amplíen oportunidades a las personas con la idea de “vivir una vida con sentido y con igual dignidad” pues supone abarcar la formación de un pensamiento crítico y un juicio independiente, así como la capacidad de debatir” (2015, p. 33); y donde el pensamiento crítico implica la capacidad de resolver problemas y la incorporación de unas aptitudes básicas de información y comunicación como ejes de desarrollo de actitudes transformadoras: “es necesario un planteamiento holístico de la educación y del aprendizaje que supere las dicotomías tradicionales entre los aspectos cognitivos, emocionales y éticos” (p. 39).

Abordar la formación docente como objeto de estudio y reflexión implica reconocer nuevas formas y estilos de construcción del conocimiento (no siempre guiados por un enfoque) y una apertura que pone la comunicación y el diálogo como oportunidades de reflexión, producción y validación de aquel; de igual modo, reconocer que este campo de actuación es fundamental para contribuir en el bien de la educación de nuestros países como una necesidad imperante. Dicho abordaje contempla al menos tres líneas imbricadas: el saber, la práctica y la experiencia, todas ellas con especial atención sobre la relación formación-desarrollo-aprendizaje de la

persona docente, dentro y fuera de escenarios formales (Steve, Melief y Alsina, 2010).

Frente al saber, tanto el conocimiento disciplinar como el conocimiento experiencial juegan un papel importante en la formación docente. Esa combinatoria es explicada de uno u otro modo por autores como Eloísa Vasco (1997), Araceli De Tezanos (2007), Philippe Perrenoud (2011), Olga Zulúaga (1984). En esta formación, no basta la concentración de contenidos en los cursos, diplomados, programas de formación en pregrado y posgrado sino que se requiere considerar también un aprendizaje a partir de la experiencia de otros y de la propia experiencia; y reflexionar en torno a la forma como se construye y constituye el saber en torno de aquella. Es acá donde la investigación dentro de la formación docente es una necesidad apremiante e imperativa, un gran desafío con la sociedad como dice Litwin (2008).

Frente a la práctica, las tendencias de formación han priorizado las prácticas intencionadas o praxis (acción reflexiva durante la misma acción), pero también hay que dar lugar a las prácticas intuitivas y espontáneas que responden a necesidades particulares. Los aportes de Oscar Saldarriaga (2003), Donald Schön (1998), Léopold Paguay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier y Philippe Perrenoud (coords., 2005) y de Christopher Day (2005) son algunos referentes.

Frente a la experiencia, nada mejor que todo aquello que pasa por los sentidos e impresiona la vida. La formación docente no puede considerarse al margen de ésta, en especial si se pretenden transformaciones de envergadura con la educación, precisamente porque las primeras transformaciones devienen de los mismos maestros con la experiencia como posibilidad más cercana de autorreconocimiento. Dentro de los múltiples autores se señalan Jhon Dewey (1967), Peter Woods (1997), Lola Cendales y Alfonso Torres (sf.), J. Contreras y N. Pérez (2010), J. Contreras (2011), J. Vargas (2007).

La consideración de estos tres aspectos dentro de la formación docente: el saber, la práctica y la experiencia (Páez, 2015) y el reconocimiento de unas “coordenadas históricas, políticas y sociales” (Arandia, 2004, p. 72) desde las que se construyen significados y sentidos, favorecen la comprensión de las realidades y los contextos de la población docente y sus comunidades. Pero esto requiere ir de la mano de la reflexión crítica y el trabajo colaborativo con los pares.

Se hace necesario entonces abordar la formación docente en sus diversos relieves, poniendo énfasis en el pensamiento crítico, reconociendo los avances que se están generando en la región, pero también las dificultades y prospectiva en la materia. En este sentido, dentro de los asuntos que habrá que atender, está la necesidad de una *formación continua* como una capacidad de los profesores. Para Phillipe Perrenoud esta será una competencia esencial en la profesión, lejos de una idea de “entrenamiento” y cerca de un oficio que “se ejerce en contextos inéditos, ante públicos que cambian, en referencia a programas revisados, que se supone se basan en nuevos conocimientos, incluso nuevos enfoques o nuevos paradigmas” (Perrenoud, 2011, p. 133). Una formación continua que puede ser suscitada por los entes a los que pertenecen los docentes o que, en preferencia, puede ser gestada y desarrollada entre el mismo colectivo del profesorado bajo la idea del “colega crítico” (Day, 2005).

Así mismo, habrá que incorporar la *praxis* (en el antes, durante y después de la acción), constituida por la acción y la reflexión: Grundy rescata de la obra de Freire tres elementos esenciales: “*La praxis se desarrolla en el mundo de la interacción, el mundo social y cultural (...)* el aprendizaje deberá ser reconocido como acto social (...) *El mundo de la praxis es el mundo construido, no el natural (...)* Esto, a su vez, obliga a los participantes en la situación educativa a comprometerse en la reflexión crítica sobre su conocimiento, para poder distinguir entre el saber que pertenece al mundo ‘natural’ y el que corresponde al mundo ‘cultural’ (...) La praxis supone un

proceso de construcción del significado que reconoce a éste como construcción social (...) Para todo conocimiento, dar sentido e interpretar son fundamentales. Por tanto, la orientación crítica es esencial para todo el conocimiento cuando nos ocupamos de la praxis en cualquier forma” (1998, pp. 161-162). Unido a esto, también habrá de considerarse que la idea de libertad se atestigua por la misma acción de hablar y que la emancipación “suele ser un ideal al que se tiende y no un *fait accompli* (...) dado que la emancipación está implícita en el acto del habla” (Grundy, 1998, pp. 168-169).

Finalmente, entrarán en el concierto de las especificidades relacionadas con la formación docente y el pensamiento crítico, conceptos como los que siguen: Comunidad crítica (Grundy, 1998, p. 171); pedagogía crítica (Bórquez, 2006); reflexión crítica (Mc-Tag-Gart y Singh, 1986, p. 44, citado por Grundy, 1998, p. 172); conciencia crítica (Grundy, 1998, p. 191; Freire, 1974, p. 54; Giroux, 1992). Junto con lectura crítica (Páez y Rondón, 2014); didáctica crítica (Gimeno, 2009, p. 34); desarrollo del pensamiento crítico (Litwin, 1997, p. 86; Oviedo y Páez, 2019); alfabetización crítica (Serrano, 2008); literacidad crítica (Luke, 2014, 2013; Cassany, 2006).

A partir de lo descrito hasta acá, el grupo *Formación docente y pensamiento crítico* asume siete premisas:

- Sí es posible la formación docente de un pensamiento crítico porque este pensamiento no está dado, luego requiere construirse y trabajarse poco a poco a través de estrategias y didácticas muy particulares.
- Sí es necesario e importante considerar y estudiar *cómo* propiciar la formación de un pensamiento crítico en la población docente de la región (medios, mediaciones, métodos, didácticas, actividades, ambientes, contextos, investigaciones y metodologías participativas...) porque hay vacíos en dicho *cómo*; hay más enseñanza por contenidos que por problemas; la oferta de estudios en el campo es baja; hay rezagos de una enseñanza que se centró en la instrucción y en

el docente como figura “negativa” de autoridad mas no en la construcción crítica del saber con la conciencia del *cómo*.

- Hay una tensión permanente entre las instituciones educativas que tienden a mantener un sistema hegemónico y unidireccional, y la población docente que, a pesar de aquello, asume unas prácticas particulares y renovadoras. Esta tensión resulta positiva pues genera un desplazamiento cognitivo y social de dicha población lo que favorece el pensamiento crítico.
- Se necesita un pensamiento crítico para la transformación social en nuestra región (que propenda por la equidad, la igualdad, la emancipación), su logro es deseable pero no inmediato.
- Una transformación social como característica del pensamiento crítico inicia con el mismo maestro(a) como persona situada, acción que puede extenderse a grupos de pares y que, con el tiempo, puede ampliarse a las comunidades.
- El pensamiento crítico corresponde tanto a una serie de habilidades cognitivas con sentido como a una combinatoria de las dimensiones humanas tales como la comunicativa, la social, la estética, la ética y la política. No es un discurso coyuntural ni de “moda”.

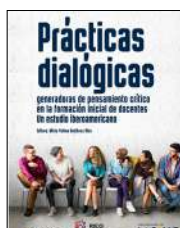
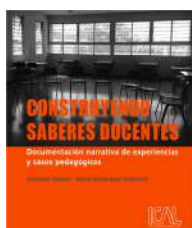
Publicaciones en cuatro ejes o líneas de discusión

Ejes de discusión	Proyectos vinculados	Publicaciones
<p>EJE 1. Formación docente y pensamiento crítico en políticas públicas</p>	<p>Experiencias de sistematización del ejercicio profesional y el pensamiento crítico en docentes: talleres de teatro foro y documentación narrativa. Lideran: Mario Domínguez y Consuelo Hayden Gallo, investigadores del ICAL (Instituto de Ciencias Alejandro Lipschutz, Chile).</p>	<p>2018. Mario Domínguez y Consuelo Hayden Gallo. <i>Construyendo saberes docentes. Documentación narrativa de experiencias y casos pedagógicos</i>. Santiago: Instituto de Ciencias Alejandro Lipschutz. https://bibliotecadigital.uchile.cl/discovery/fulldisplay?vid=56UDC_INST&tab=Everything&docid=alma991007483567503936&lang=es&context=L</p>
	<p>Talleres de Documentación Narrativa y Teatro Foro. Lideran: Mario Domínguez y Consuelo Hayden Gallo, investigadores del ICAL (Instituto de Ciencias Alejandro Lipschutz, Chile).</p>	<p>2019. Mario Domínguez y Consuelo Hayden Gallo. <i>Documentación narrativa e investigación docente. Experiencias y casos pedagógicos</i>. Santiago: Instituto de Ciencias Alejandro Lipschutz. https://www.academia.edu/39899006/Documentaci%C3%B3n_narrativa_e_investigaci%C3%B3n_Docente_Experiencias_y_casos_pedag%C3%B3gicos</p>

Ejes de discusión	Proyectos vinculados	Publicaciones
<p>EJE 2. Formación docente y pensamiento crítico en investigación</p>	<p><i>Métodos para la formación docente y el pensamiento crítico basados en Paulo Freire.</i> Lidera: Ruth Milena Páez, Universidad de La Salle, Colombia. Coinvestigadores: Daniel Lozano y 10 personas de otras instituciones.</p>	<p>2018. Ruth Páez, Gloria Rondón y José Trejo (eds.). <i>Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire.</i> Coedición: CRESUR, CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freir</p>
	<p><i>Estrategias docentes de lectura crítica.</i> Lideran: Gloria Marlén Rondón, Luz Helena Pastrana, Jairo Galindo, Daysi Velásquez, Universidad de La Salle, Colombia. Coinvestigadores: 43 maestrantes.</p>	<p>2019. Gloria Marlén Rondón y Luz Helena Pastrana. <i>Estrategias docentes para la lectura crítica.</i> Coedición: Universidad de La Salle, CLACSO. 2021. Jairo Galindo y Daysi Velásquez. <i>Lectura crítica de medios.</i> Edición: Universidad de La Salle. 2019. <i>Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano No. 67.</i> La fábula: sabiduría práctica y espíritu crítico. Fernando Vásquez.</p>
	<p><i>Pensamiento crítico y educación.</i> Lideran: Paulo Emilio Oviedo y Ruth Milena Páez, Universidad de La Salle, Colombia. Coinvestigadores: 14 maestrantes.</p>	<p>2019. Paulo Oviedo y Ruth Páez. <i>Pensamiento crítico en educación.</i> Coedición: Universidad de La Salle, CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20210211051501/Pensamiento-critico-educacion.pdf</p>

Ejes de discusión	Proyectos vinculados	Publicaciones
EJE 3. Didácticas y mediaciones para la formación docente y el pensamiento crítico	Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación inicial de docentes. Lidera: Yolima Gutiérrez y Red Iberoamericana de Estudios de la Oralidad..	2019. Yolima Gutiérrez (ed.). <i>Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación inicial de docentes</i> . Coedición: Universidad de La Salle, CLACSO. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1085&context=libros
	Las obras de ficción en una pedagogía antirracista transcurricular. Lidera: Mónica del Valle	2019. Mónica Del Valle. <i>Apuntes de clase: Obras de ficción en una pedagogía antirracista transcurricular</i> , 2019. Ediciones UniSalle. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1096&context=libros 2019. <i>Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano No. 64</i> . Literatura y política de nuevo: por una docencia antirracista. Mónica Del Valle.
	Escenarios de formación para el desarrollo del pensamiento crítico. Lidera: Eugenia Varela	2019. Eugenia Varela (ed.). <i>Escenarios para el desarrollo del pensamiento crítico</i> . Coedición: CLACSO, IDEP, Universidad de La Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1030&context=libros 2019. <i>Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano No. 67</i> . La imagen: un medio en disputa para la formación del pensamiento crítico. Mónica Contreras Saiz, Eugenia Varela, Andrés Alarcón

Ejes de discusión	Proyectos vinculados	Publicaciones
EJE 4. Formación docente y pensamiento crítico en contextos rurales, provinciales y urbanos	Formación del docente rural para el desarrollo del pensamiento crítico. Lideran: Daniel Lozano Florez y Rusby Malagón	2022. Daniel Lozano y Rusby Malagón (eds.). <i>De la formación del docente rural en Latinoamérica</i> . Coedición: Universidad de La Salle, CLACSO, CRESUR. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169982/1/De-la-formacion.pdf



Agradecimientos a las instituciones participantes en el Grupo de Trabajo

Centros miembros CLACSO (2020): Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle de Bogotá. Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Pedagógica de Buenos Aires (UNPE), Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Fundación Nuestramérica. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule. Centro Internacional de Pensamiento Crítico Eduardo del Río Rius (CINPECER). Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle de Colombia. Y a otros centros participantes: Centro de estudios Filosóficos Tomás de Aquino (Guanajuato, Mx.). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Red RECREA (La Mesa, Colombia). Colegio Codema IED, Secretaría de Educación de Bogotá.

Referencias

Arandia, M. (2004). La formación de educadores y educadoras desde la mirada de Freire. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (50), 59-78.

Bórquez, R. (2006). *Pedagogía crítica*. México: Editorial Trillas.

Cendales, L. & Torres, A. (sf). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. En: http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/lola_cendales-alfonso_torres-la_

sistematizacion_como_experiencia_investigativa_y_formativa.pdf. /

Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de pedagogía*, (417), 60-63.

Contreras, J. y Pérez, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Day, C. (2005). *Formar docentes*. Madrid: Narcea.

Dewey, J. (1967) *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Ed. Losada.

De Tezanos, Araceli. (2007). "Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante", en *Revista Escuela y ciudad*, 12, pp. 7-26. Bogotá: IDEP.

Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Bogotá: Siglo del Hombre.

Gimeno Lorente, P. (2009). *Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*. Barcelona: Octaedro.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

Litwin, Edith. (2008). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.

Luke, A. (2013). Regrounding critical literacy: Representation, facts and reality. In M. Hawkins (Ed.), *Framing languages and literacies: Socially situated views and perspectives*. New York: Routledge.

Luke, A. (2014). Defining critical literacy. In J. Zacher Pandya & J. Avila (Eds.), *Moving critical literacies forward: A new look at praxis*

across contexts (pp. 19–31). New York & London: Routledge/Taylor & Francis Group.

Páez-Martínez, R. (2018). Impresionar el punto ciego de la formación inicial de maestros. *Nodos y Nudos*, 42(5), 73-83.

Páez-Martínez, R. (2015). Introducción. En: *Experiencia y práctica: claves del saber pedagógico docente*. En: R. Páez (ed.). Bogotá: Ediciones Unisalle y Fundación Compartir.

Perrenoud, Philippe. (2011). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Bogotá: Editorial Magisterio y Editorial Graó.

Paguay, L.; Altet, M.; Charlier, É. y Perrenoud, P. (coords.). (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Saldarriaga, Oscar. (2003). “El maestro: ¿pedagogo, intelectual o... maestro?”, en *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Schön, Donald. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

Schön, Donald. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Steve, O.; K. Melief y A. Alsina (coords.). (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Vargas, J. (2007). Sentido y significado pedagógico cultural de las experiencias trabajadas por maestros investigadores desde la escuela. En: *Revista Educación y Ciudad*, (12), 115-138.

Vasco, Eloísa. (1997). *Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula*. Bogotá: Editorial Magisterio

Unesco. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Ediciones Unesco.

Zulúaga, Olga. (1984). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Presentación

El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle de Bogotá, la Red de Posgrados en Educación de Clacso y el Grupo de Trabajo de Clacso *Formación docente y pensamiento crítico (2016-2019)*, con el respaldo del Instituto para la Investigación y el Desarrollo Educativo –IDEP– y el apoyo de La Universidad Pedagógica de Buenos Aires (UNIPE), convocaron a estudiantes de maestría y doctorado de la región, a responsables de políticas públicas y estudiosos del pensamiento crítico y la formación docente, a quienes participan como actores sociales comprometidos con el estudio de la formación docente y su relación con las políticas públicas, a participar en la II Escuela Internacional de Posgrado en Educación¹ Tradiciones y horizontes de la formación docente y el pensamiento crítico. La Escuela tuvo lugar del 7 al 12 de mayo de 2018 en la Universidad de La Salle de Bogotá D.C.

¹ Las Escuelas de Posgrado de Clacso son un espacio concreto y presencial de intercambio, integración y solidaridad regional en torno de una temática común compartida por un grupo de estudiantes de posgrado, de representantes de organizaciones de la sociedad civil y de responsables de políticas públicas; un equipo docente internacional compuesto por investigadores de América Latina, el Caribe y/o Europa y el mismo país sede de las Escuelas. Los estudiantes que participaron como becarios fueron seleccionados atendiendo a criterios de excelencia académica y trayectoria profesional, desde un enfoque multidisciplinario y pluriprofesional.

Dada la preponderancia de las perspectivas, las reflexiones, los debates y los diálogos llevados a cabo en la Escuela se puso en marcha un proyecto editorial que recogiera los principales focos de atención en torno de la formación docente y el pensamiento crítico. El resultado de este trabajo, revisado y cualificado, se recogió en dos volúmenes: el primero titulado *La formación de docentes en América Latina: perspectivas, enfoques y concepciones críticas*, editado por Rosa María Torres y Daniel Lozano (2019)² y el segundo *Tradiciones y horizontes de formación docente y pensamiento crítico* que corresponde a la presente publicación. En el volumen 1 se enlazaron investigaciones y experiencias que mostraron un vínculo con el pensamiento crítico en la región. Se abordaron contextos de formación docente y pensamiento crítico; perspectivas, enfoques y concepciones de formación docente y pensamiento crítico en la región; y un contexto social y político actual de la formación docente en América Latina y el Caribe. Ambos volúmenes son un referente fundamental como un “estado de la cuestión” y/o como base para seguir andando y tejiendo las comprensiones y las posibilidades reales de acción transformadora en los contextos educativos, sociales y políticos de nuestra región.

En este segundo volumen, desde una perspectiva crítica la atención se ha centrado en aquellas tradiciones que han marcado la formación docente, algunas bases epistemológicas y metodológicas asociadas y una serie de mediaciones cercanas al desarrollo del pensamiento crítico en docentes y estudiantes. Entre otras cosas, porque ambos conceptos –formación docente y pensamiento crítico– son de un altísimo uso en la región pero de muy baja armonización y coherencia con los contextos reales y con las apuestas particulares de las instituciones formales y no formales que atienden procesos educativos.

² Puede consultarse acá: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cresur/20200714045946/Fomacion-Docente.pdf>

De ahí que, se ha procurado asimilar la *formación docente* como un proceso continuo que pretende contribuir o debe contribuir en las dimensiones humana, pedagógica, didáctica, investigativa, social y política del profesorado que labora en todos los niveles educativos. Tal pretensión ha quedado muchas veces reducida a ejercicios de instrucción y de capacitación desvinculados de la experiencia y el saber pedagógicos, de los contextos, de las realidades y de los problemas de las comunidades y las regiones donde se trabaja.

De otra parte, y aunque se reconoce que el pensamiento crítico puede definirse de diversas maneras, como provocación y avance en el debate realizado en el marco de la Escuela, se lanzó una carta: el *pensamiento crítico* se entiende como una manera de estudiar las creencias e ideologías de una cultura, de explicar e interpretar los textos de la cultura con miras a superar los discursos y las prácticas tecnocráticas, generar una conciencia crítica de los sujetos y posibilitar acciones críticas. De igual modo, como una construcción alcanzable a través de procesos pedagógicos y didácticos, y éste es un escenario de trabajo de relevancia en el campo educativo.

El propósito de la Escuela fue brindar un espacio de intercambio, de aprendizaje y de diálogo en torno de la formación docente y el pensamiento crítico en Latinoamérica y el Caribe; intercambiar conocimientos entre las y los participantes sobre cuestiones teóricas, políticas, económicas y culturales relacionadas con el estudio y las necesidades de desarrollar un pensamiento crítico en los docentes de Nuestra América y el Caribe; avanzar en la construcción de redes de estudiosos, activistas sociales y representantes de política pública interesados en el desarrollo del pensamiento crítico de los docentes y en las construcciones derivadas del mismo; y analizar el estado actual de la formación docente en la región latinoamericana y caribeña, en estrecha relación con el pensamiento crítico.

Esta labor editorial ha sido posible gracias al trabajo coordinado entre la Red de posgrados de CLACSO, el Grupo de Trabajo

Formación docente y Pensamiento crítico de CLACSO (2016-2019) y tres centros miembro del mismo Consejo: la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle y el Instituto para la Investigación y el Desarrollo Educativo –IDEP-, en Colombia; el Centro Regional de Formación Docente e Investigación –CRE-SUR- en México y la Universidad Pedagógica Nacional –UNIPE- en Argentina.

Karina Batthyány
Ruth Milena Páez-Martínez
Coordinadoras

Noviembre de 2024

Introducción

¿Qué se necesita considerar cuando se piensa la formación docente y el pensamiento crítico? La pregunta llevó a contemplar múltiples asuntos y a decantar tres de ellos que procuran una línea comprensiva, aunque no exclusiva. No podían faltar las *situaciones problema* ligadas a las *tradiciones* que son puntos de referencia obligados en los procesos educativos. Tampoco las *plataformas* epistemológicas y metodológicas para pensar y trabajar la formación docente y el pensamiento crítico. Algunas *evidencias* se consideraron de igual importancia. A través de investigaciones y experiencias que la misma población docente ha llevado a cabo como modos posibles de incorporar el pensamiento crítico en su quehacer docente, ella misma reconoce la preponderancia, pero también los retos que esto trae.

La formación docente y el pensamiento crítico requieren un análisis profundo en el contexto de las transformaciones sociales, políticas y educativas contemporáneas. Esperamos que las tres partes que componen esta publicación hagan un aporte en dicho análisis: 1. *Campo problémico de la formación docente y el pensamiento crítico*. 2. *Bases epistemológicas y metodológicas de formación docente y pensamiento crítico*. 3. *Bordeando didácticas y mediaciones para el pensamiento crítico*.

La primera parte del libro tiene como objetivo examinar los desafíos inherentes a la formación de maestros en América Latina, así como la necesidad urgente de integrar el pensamiento crítico como un eje central en este proceso formativo.

Uno de los temas novedosos es la *aceleración histórica* y su impacto en la formación docente, abordado por Rafael Santiago Gagliano en el primer capítulo. Gagliano destaca cómo el *capitalismo digital* y las transformaciones rápidas del presente han modificado tanto la subjetividad de los profesores y estudiantes como la estructura misma de la cultura escolar. Estas mutaciones traen consigo dilemas éticos y pedagógicos que requieren nuevas estrategias de justicia educativa. En este sentido, la formación docente no puede ser vista como un proceso aislado, sino como parte de una dinámica social más amplia que afecta la manera en que los futuros docentes comprenden su rol y el de sus estudiantes.

La obra de *Paulo Freire* y su legado en la educación popular es otro pilar importante, destacado por Lidia Mercedes Rodríguez en el segundo capítulo. Freire ofrece una visión emancipadora y crítica de la educación que aún resuena con fuerza en América Latina. Su enfoque en la *enseñanza de la lectura del mundo* y el papel del docente como facilitador del diálogo crítico sigue siendo una herramienta valiosa para repensar la formación docente en un contexto donde la justicia social y la participación activa son fundamentales para el desarrollo de ciudadanos conscientes.

El capítulo de Rafael Reyes Galindo aborda la problemática de los *lugares epistémicos* en los que los maestros desarrollan su práctica pedagógica. Este enfoque critica la tendencia de la investigación educativa que prioriza la innovación de métodos por encima de la *invención de saberes*. Galindo sugiere que la formación docente debe partir de la experiencia y memoria de los propios profesores, en lugar de imponerles teorías o datos ajenos a sus realidades, lo que abre un debate sobre cómo integrar mejor las voces de los docentes en la construcción de sus propias trayectorias pedagógicas.

A su vez, Oscar Saldarriaga Vélez problematiza los *sistemas de formación docente* en Colombia, señalando su fragmentación y desorientación. La propuesta de Saldarriaga de fomentar la *autoformación docente* como una vía para promover el pensamiento crítico y la reflexión sobre las prácticas en el aula, pone de relieve la necesidad de un enfoque más integrado y menos dependiente de políticas educativas externas que muchas veces no responden a las necesidades locales.

Alberto Martínez Boom, por su parte, realiza un análisis historiográfico de la figura del maestro y su proceso de *profesionalización*, lo que invita a una reflexión más profunda sobre la identidad del docente. El maestro no solo debe verse como un transmisor de conocimientos, sino como un actor clave en la construcción de una pedagogía que tenga en cuenta los vínculos con la infancia, el aprendizaje y la *autoridad pedagógica*.

En un contexto universitario, Carlos Augusto Hernández introduce la idea de la *universidad crítica*, cuestionando si las universidades realmente están formando ciudadanos capaces de participar de manera activa y crítica en las decisiones que afectan a la sociedad. Este capítulo subraya la importancia de que las instituciones educativas promuevan una *educación ética* y humanista que capacite a los estudiantes para comprender fenómenos sociales complejos como la inequidad y la violencia.

Finalmente, Ruth Milena Páez-Martínez plantea una reflexión sobre el debilitamiento de la *autoridad en las instituciones* y el impacto de fenómenos contemporáneos como el individualismo y la competitividad en la formación docente. La autora señala la necesidad de recuperar la *tradición* y las *transmisiones* como herramientas fundamentales para promover una enseñanza que no solo responda a las demandas del presente, sino que también mantenga un diálogo con el pasado.

Estos siete capítulos ofrecen un marco interesante para problematizar la formación docente en América Latina, destacando la necesidad de un pensamiento crítico que reconozca las tradiciones

en el marco de las complejidades sociales y culturales de la región, y que responda de manera innovadora y ética a los desafíos contemporáneos.

La segunda parte del libro profundiza en las bases epistemológicas y metodológicas que sustentan la formación docente y el desarrollo del pensamiento crítico en contextos educativos diversos. Los capítulos que componen esta sección abordan una amplia gama de enfoques teóricos y prácticos, desde la inclusión educativa hasta la interculturalidad, la etnoeducación y la alfabetización digital, subrayando la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas para adaptarse a los desafíos contemporáneos. A través de una crítica de las estructuras fragmentadas y una exploración de nuevas formas de enseñar y aprender, los autores proponen metodologías que promuevan una educación crítica, democrática e inclusiva.

Ana Pereyra, en el capítulo 8, destaca cómo el pensamiento crítico ha influido en la evolución del concepto de *inclusión*, sugiriendo que es necesario adecuar las tradiciones de formación docente a la cultura digital para responder a las nuevas exigencias educativas. La reflexión sobre la inclusión no solo implica el acceso a la educación, sino también la *participación activa* del estudiantado en una educación crítica que desafíe las desigualdades existentes.

El pensamiento crítico emerge como un pilar fundamental en el desarrollo de una educación transformadora, especialmente en contextos de polarización y monoculturas del saber, como lo señala Manuela Monarcha Murad da Silveira (capítulo 9). A través de la *geografía escolar*, la autora propone la discusión de la convivencia con la alteridad y la diferencia como un medio para desafiar la intolerancia y promover el pensamiento crítico en las aulas, lo que refuerza la necesidad de revisar las prácticas docentes desde una perspectiva crítica y abierta a la diversidad. Por su parte, Francisco Casanova Navarro y Laura Valencia Hernández (capítulo 10) abogan por una *educación intercultural* que fomente el diálogo y el reconocimiento de identidades culturales, en particular entre

afrodescendientes e indígenas, como una vía para superar la discriminación y el racismo.

Silvia Rocío Pabón Suárez (capítulo 11) presenta orientaciones teóricas sobre la competencia comunicativa intercultural en el marco de un diseño curricular participativo en ambientes de lengua extranjera. La autora propone un cambio de paradigma en la enseñanza de lenguas, resaltando la importancia de desarrollar *competencias interculturales* que permitan a los estudiantes no solo dominar un idioma, sino también entender y respetar la diversidad cultural presente en sus contextos. Esto subraya la importancia de un currículo que promueva no solo habilidades lingüísticas, sino también una conciencia crítica y plural. Seguido, con una fuerza puesta en lo metodológico, Eugenia Míguez (capítulo 12) presenta la *documentación narrativa* como una herramienta para visibilizar y reconstruir el saber pedagógico desde la experiencia de los docentes que narran a otros docentes. El centro se pone justamente en la valoración de las experiencias en el campo pedagógico.

El pensamiento crítico se vincula profundamente con la lectura y la narrativa, como se explora en el capítulo 13 por Eugenia Varela Sarmiento y Andrés Alarcón Jiménez. Estos autores investigan cómo las prácticas de lectura, tanto individuales como grupales, influyen en el desarrollo del pensamiento crítico. Argumentan que, más allá de los textos y sus autores, el proceso de lectura se enmarca en un contexto histórico y sociocultural que afecta cómo los estudiantes y docentes se relacionan con el conocimiento. A través de un análisis de las narrativas y su impacto en el lector, los autores subrayan la importancia de una educación que fomente la *reflexión crítica* sobre la historia y la cultura, en lugar de perpetuar una visión única e incuestionable de los hechos.

Melanie de San Juan González Torres, en el capítulo 14, traza las conexiones filosóficas del pensamiento crítico, destacando su relación con la lógica informal y la teoría de la argumentación. Este capítulo aborda los *fundamentos filosóficos del pensamiento crítico*, lo que ofrece una base sólida para comprender cómo se puede aplicar

en la educación actual. De San Juan González Torres plantea que comprender estos orígenes filosóficos permite a los docentes y a los investigadores en ciencias sociales desarrollar métodos más efectivos para enfrentar los problemas complejos que desafían a la sociedad contemporánea. Además, propone una lectura crítica de los aportes iberoamericanos al pensamiento crítico, contribuyendo a un análisis más amplio y global del tema.

Finalmente, con Santiago Tejedor Calvo (capítulo 15) se examinan los retos que plantea la *alfabetización digital* y mediática en la era contemporánea, destacando la necesidad de transformar las prácticas educativas tradicionales para adaptarse a un mundo dominado por la tecnología. El autor argumenta que la *alfabetización mediática* es clave para fomentar el pensamiento crítico en un contexto educativo cada vez más digitalizado, y ofrece un decálogo de recomendaciones para replantear las estrategias formativas en la academia.

En suma, esta segunda parte del libro ofrece una mirada crítica y multifacética de las bases epistemológicas y metodológicas que deben guiar la formación docente en el siglo XXI. A través de la inclusión, la interculturalidad, la documentación narrativa, la lectura histórica y la alfabetización digital, los autores invitan a repensar el papel de los docentes como mediadores del pensamiento crítico y agentes de transformación social. Las propuestas aquí recogidas no solo apuntan a mejorar la práctica educativa, sino a cuestionar y reconstruir los fundamentos mismos sobre los que se edifica la enseñanza y el aprendizaje en contextos contemporáneos.

La tercera parte, enfocada en el borde de didácticas y mediaciones para el pensamiento crítico, invita a reflexionar sobre cómo las estrategias didácticas y las mediaciones pedagógicas pueden promover dicho pensamiento en el estudiantado a través de diversas disciplinas y enfoques educativos. Esta sección pone de manifiesto la importancia de articular metodologías innovadoras con las demandas contextuales de las escuelas, lo que abarca desde la

educación para la paz, la inclusión educativa, la comprensión matemática y lectora, hasta la formación artística y científica.

El capítulo 16, de Ana Brizet Ramírez Cabanzo, subraya cómo la *investigación formativa* puede generar una *cultura de paz* entre jóvenes escolares, promoviendo su corresponsabilidad ética y su participación activa en el cambio social. A través del análisis crítico de los contextos que los rodean, los estudiantes son afirmados como ciudadanos con capacidad de transformar su entorno. Por su parte, Carlos Valerio Echavarría Grajales, en el capítulo 17, examina las *narrativas de paz* en contextos educativos rurales, destacando cómo los *maestros rurales* no solo enseñan, sino que también actúan como constructores de paz, integrando discursos y saberes pedagógicos que fomentan un entorno pacífico en las escuelas.

El enfoque crítico también se extiende a la constitución de *subjetividades políticas* en los estudiantes, como lo presenta Edisson Alexander Cárdenas Santamaría en el capítulo 18. A través de los *semilleros de investigación*, se promueve la reflexión crítica en los jóvenes, fomentando su capacidad de interpretar y transformar su realidad mediante el pensamiento político y social.

La inclusión educativa es abordada en el capítulo 19 por Juan Manuel Benavides Riveros y María Eugenia Osorio García, quienes exploran cómo la formación docente puede integrar *estrategias inclusivas* que respondan a las diversidades presentes en el aula. Este capítulo resalta la necesidad de una *educación inclusiva*, tanto a nivel teórico como práctico, que fomente la participación de todos los estudiantes en igualdad de condiciones.

Desde otro ámbito de actuación, Alba Nubia Muñoz Montilla (capítulo 20) expone cómo la educación ambiental puede ser una herramienta transformadora para desarrollar *comportamientos proambientales* en los estudiantes, conectando el pensamiento crítico con la *conciencia ecológica* y la responsabilidad hacia el medio ambiente. Y desde una perspectiva científica, el capítulo 21 de Ruth Elena Ocaña Figueroa y Juan Carlos Peña Parra ofrece una didáctica alternativa para la enseñanza de funciones matemáticas

a través de *problemas científico-naturales*. La relación entre el aprendizaje abstracto y la realidad cotidiana permite una mayor comprensión del conocimiento matemático y desarrolla el pensamiento crítico de los estudiantes en el proceso.

Camilo Fuentes, Rocío Pedroza y Sandra Jerez, en el capítulo 22, proponen una *pedagogía por proyectos* que integra la Educación Matemática Crítica (EMC) y las ciencias sociales. Esta propuesta interdisciplinaria permite a los estudiantes analizar críticamente el contexto histórico y social en el que viven, consolidando saberes útiles para su vida cotidiana.

El pensamiento crítico también se ve favorecido por el desarrollo de *habilidades metacognitivas* en la lectura, como lo destacan María del Pilar Fonseca Calderón y sus colegas en el capítulo 23. A través de estrategias que enfatizan la explicitación del propósito de lectura en aulas multigrado, se potencia la *comprensión lectora* de los estudiantes y su capacidad crítica frente a los textos.

El capítulo 24, escrito por Gina Alexandra Velásquez Moreno, resalta el papel de la *educación artística* en la formación integral y en el desarrollo del pensamiento crítico. La autora aboga por *proyectos pedagógicos* que integren la creatividad con la reflexión crítica sobre los contextos sociales y culturales, promoviendo una educación que fortalezca el tejido social desde las artes.

En cuanto a la formación técnico-laboral, Luisa Fernanda Cadena Corredor (capítulo 25) reflexiona sobre el papel del docente como orientador en la *formación profesional* y el *emprendimiento*, destacando la importancia del pensamiento crítico en la formulación de metas y proyectos de vida de los estudiantes, especialmente en contextos de educación media técnica.

En el capítulo 26 de Edwin Yesid Caicedo Acosta se aborda una propuesta didáctica en el ámbito de la química, donde la experimentación y el *aprendizaje activo* contribuyen al desarrollo de *competencias científicas* y del *pensamiento analítico* en los estudiantes. Esta estrategia didáctica no solo mejora los procesos de enseñanza,

sino que también estimula la creatividad y el pensamiento crítico a través de la manipulación experimental.

Finalmente, en el capítulo 16, Ana Liset Abril y Víctor del Carmen Avendaño, presentan resultados de una investigación enfocada en la incidencia de la enseñanza en el desarrollo del pensamiento crítico en las prácticas docentes. Se deja en evidencia el bajo nivel de competencias docentes en la enseñanza del pensamiento crítico en la zona escolar 909 de Sonora (México) y los efectos positivos de un esquema de capacitación que respondiera a dicha situación.

En conjunto, los capítulos de esta tercera parte ofrecen una mirada multidimensional sobre cómo las didácticas y mediaciones pedagógicas pueden servir como vehículos para el desarrollo del pensamiento crítico en diferentes contextos educativos. Al borde de la interdisciplinariedad y la reflexión crítica, los autores proponen nuevas formas de enseñanza que responden a los retos actuales y contribuyen a la formación de ciudadanos más conscientes y transformadores de su realidad.

Esperamos que esta obra siga aportando a la reflexión-acción de los colegas docentes, de las instituciones educativas y de quienes intervienen en procesos de gestión y política educativas.

Ruth Milena Páez-Martínez

PRIMERA PARTE

Campo problémico de la formación docente y el pensamiento crítico

Capítulo 1

Aceleración histórica, formación docente y pensamiento crítico Resonancias digitales de las mutaciones del presente

Rafael Santiago Gagliano¹

Introducción

El pensamiento pedagógico latinoamericano afronta uno de los desafíos mayores de su historia bicentenaria: cómo entender, elaborar y transmitir el mundo en que vivimos. La comprensión idealista o materialista del pasado, sus lecturas lineales o dialécticas han quedado insuficientes para dar cuenta de los muchos fenómenos disruptivos y convergentes que viven sociedades y generaciones. Una reflexión posible sobre el orden histórico en el que estamos inmersos resulta pedagógicamente crucial para construir pensamiento colectivo y crítico acerca de aquello que necesitamos

¹ Ex Presidente del Consejo General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Consultor en organismos de gobierno. Profesor de Historia de la Educación Argentina en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigador y docente en las Especializaciones en Políticas Educativas y en Educación, Políticas Públicas y Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Universidad Pedagógica Nacional de Buenos Aires (UNIPE).

anticipar, transformar, conservar o destruir. La formación docente está en el centro de ese proceso por su compromiso ético y político de ayudar a configurar sentidos que arbitren las diferencias epocales, instituyan herederos de las variadas tradiciones que nos alimentan, amplíen los horizontes de derechos y direccionen las múltiples culturas del enseñar y aprender.

Aceleración histórica

Todas las sociedades históricas han vivido temporalidades propias; sus desarrollos y progresos pueden explicarse por el modo en que acoplaron su vida material y simbólica a la velocidad de transmisión de sus saberes y cosmovisiones. La aceleración histórica de base tecnológica digital es lo propio de nuestra época, aquella experiencia inmanente que condiciona y determina el horizonte vital de todos los contratos formativos. A su modo, organiza el mundo en categorías vinculadas al tiempo y su decurso: lento/rápido, actual/obsoleto, conectado/desconectado, efectivo/anacrónico. Son las categorías temporales las que arrastran y traccionan a todos los valores e ideales que surgieron con la educación moderna y los depositan en imaginarios de museo.

Para comprender fenómenos en los que estamos inmersos, resulta necesario tomar distancia y escapar transitoriamente de su influjo, que combina caprichosamente mutaciones con mutismos. Muchos cambios acelerados del presente dejan sin voz a grupos sociales completos: las mutaciones temporales producen también nuevas subalternidades en la estructura social latinoamericana. Personas que han dejado de comprender el mundo cotidiano en que han vivido por décadas y se refugian en soledades y aislamientos cada vez más alienantes constituyen serios desafíos para el pensamiento social y pedagógico que busca integrar y cohesionar las sociedades en las que vivimos.

La ausencia de sentido que toda inmediatez presupone en los procesos de aceleración histórica exponencial *deshereda* y empobrece por igual a las nuevas generaciones como a sus adultos formadores. Necesitamos comprender pedagógicamente –en segundas y terceras lecturas– los procesos de aceleración en relación con su fuerza desestabilizadora y seductora a la vez. La ambigüedad está presente con sus derivas orientadas a la gratificación inmediata, el entretenimiento y las pasiones del *gaming*. *Ilusiona a las nuevas generaciones la interrupción de las jerarquías y mediaciones que Internet les promete, les fascina el anonimato y la popularidad al mismo tiempo y sostiene que la aceleración digital no ha hecho sino aumentar sus libertades personales*. La educación pública de todos los días se confronta con estos campos de fuerza y sentido tanto en las prácticas como en las conductas y deseos que ingresan a las aulas en la biografía social de los estudiantes.

Una de las consecuencias –de un orden mutacional– de la aceleración histórica del presente se verifica en desplazamientos de sentido a la vez materiales y simbólicos. Se trata de la sustitución, en el campo de la cultura, de bienes por contenidos. Los contenidos devienen servicios digitales y el proceso se completa con su mercantilización por suscripción a los mismos. Un libro no es su libro, sino sus contenidos digitales y las conversaciones con puntaje que puede suscitar. El pensamiento crítico resulta irrelevante por elitista, opaco y anacrónico: lo que importa es sencillamente la curación de contenidos. ¿Qué significa curar contenidos desde una perspectiva formadora? ¿Combinar variados filtros empresariales, algoritmos y *big data* en una suma de poder privado? Curiosamente, las redes sociales han tomado ese vocablo –curación de contenidos– del mundo de la museología, donde desde criterios de bienes culturales inscritos en tradiciones valoradas, se presentan y organizan las exposiciones.

El trabajo pedagógico con los textos de la cultura está sufriendo procesos de ampliada transformación. Las grandes empresas tecnológicas se constituyen en las “industrias” culturales

hegemónicas. Mucho antes del surgimiento de Internet y las redes sociales, Paul Virilio señalaba, en el primer lustro de la década 1980, la inminencia probable de los nuevos regímenes de temporalidad.

En el nivel de las tecnologías avanzadas parece que asistiéramos a una inversión de la perspectiva que afecta a las capacidades humanas de control, es decir de simple aprehensión de los fenómenos. Por un lado, los efectos inducidos que se inscriben desde ahora en la muy larga duración (contaminación, poluciones irreversibles...) exceden la capacidad de vigilancia y de aproximación estadística. Por el otro, la generalización de la automatización, al quitarles a los responsables directos su poder sobre la puesta en marcha y el mantenimiento de los procesos, transfiere esta responsabilidad por encima de toda acción a un concebidor-decididor privado de medios de apreciación, y eso a pesar de la informática y de los aparatos que permiten la simulación. Finalmente, último aspecto y no de menor importancia, esta rarificación del manejo afecta el régimen de temporalidad del “decididor humano”. En efecto, tras las fases que se han vuelto clásicas, *mecanización-motorización-automatización*, llega la última fase: la *cibernetización*. Es cuando los fenómenos que pasan *aquí*, en el espacio común, no pasan ya *ahora* en el tiempo común sino en *otro-tiempo* sobre el que nadie tiene poder, a pesar de la ilusión trágica de la informática (Virilio, 2003, p. 190).

¿Dónde quedan las instituciones formativas en este proceso de aceleración digital? ¿Cómo argumentar desde el pensamiento crítico pedagógico la importancia central de formar sujetos que puedan distanciarse y mirar el presente desde las tradiciones de las culturas visuales y el poder de la escritura? ¿Queremos realmente ayudar a formar el tiempo histórico que atravesamos o solamente adaptarnos a las intenciones privadas de su velocidad y dirección? ¿Con qué relojes trabajamos? ¿Qué temporalidades elegidas son aquellas en las que decidimos formar? Hay desafíos cuyas respuestas competen a las políticas públicas –es el *tiempo grande*–, pero también se disputa la historia en el *tiempo chico de las instituciones*

y las aulas. La escuela debe preservar el dispositivo de la conversación que indaga, revisa, explora, critica y construye el saber de cada momento y situación. La escuela hace síntesis entre lo privado y lo público en lo *común*. Es en el gobierno de lo común el espacio en que la escuela formadora alcanza su autonomía relativa; es en el campo de lo común donde la pedagogía puede agenciar su tiempo propio, local, soberano, haciéndolo depender fenomenológicamente de los sujetos y las circunstancias de sus determinaciones en relación con el poder emancipador de las propuestas de conocimiento, en el contexto mayor de los ritmos profundos de la naturaleza.

Es preciso pensar lo común como lo colectivo, pero también como lo corriente, lo propio, lo auténtico. El trabajo cotidiano de maestros y profesores constituye una indagación incesante sobre lo común, sobre la incertidumbre y complejidad de su profesión entramada con los destinos colectivos de las nuevas generaciones. Esa labor formativa siempre constituyó un experimento con el tiempo, fuera o no consciente. Y esas experiencias tuvieron la capacidad de alterar dispositivos institucionales, encuadres epistemológicos y vinculaciones intergeneracionales. Los modos en que se sedimentó el tiempo grande de las políticas en el tiempo chico del trabajo pedagógico ayudan a comprender históricamente los posicionamientos éticos y políticos de generaciones de docentes latinoamericanos. El pensamiento crítico estuvo y está en los intersticios de las prácticas formativas, modelando las experiencias con el tiempo de tal forma que puedan tomarse unas direcciones y no otras. Entre el fluir de *Cronos* y el instante de *Kairós*, los docentes han encontrado los rumbos precisos para componer la figura de los herederos de cada época y lugar. Ese fluir diverso de experiencias, fenómenos y relaciones de la escuela pública moderna está en suspenso por cambios explosivos en la *arquitectura temporal de la aceleración histórica*, impuestos por el capitalismo digital y sus transformaciones sociales, económicas y culturales en curso.

La aceleración del ritmo del cambio social hacia un ritmo intra-generacional más que intergeneracional se refleja en un lenguaje que evita predicados de identidad, usando en su lugar indicadores temporales. La gente habla de trabajar (por el momento) como panadero en lugar de ser panadero, vivir con Mary en lugar de ser el marido de Mary, ir a la iglesia metodista en lugar de ser un metodista, votar al partido republicano en lugar de ser un republicano, y así sucesivamente. Este uso del lenguaje indica que la preocupación por la contingencia ha incrementado incluso donde el ritmo real de cambio aún no lo ha hecho: las cosas (trabajos, cónyuges, compromisos religiosos y políticos, etc.) *podrían* ser de otra manera, *podrían cambiar* en cualquier momento, ya sea debido a mi propia decisión o a la decisión de otra gente. Aunque el aumento de la contingencia no es equivalente a aceleración, contribuye ciertamente a la percepción de la pendiente resbaladiza y la presión del tiempo (Rosa, 2011, p. 32).

La pedagogía moderna y sus didácticas trabajaron con las representaciones del tiempo que la historia les ofrecía. Había un pasado, un presente y un futuro que se ofrecían claros y distintos. Las propuestas educativas tenían un ritmo de desarrollo y realización que comprendía –al modo del teatro clásico– un inicio, un nudo y un desenlace. El pasado constituía una reserva de experiencia colectiva, modelo de identificación y refugio de contrastes y ejemplaridades; el presente era la palpitante escena del trabajo formativo cuyas promesas colmaría el futuro como compromiso de las generaciones adultas en el porvenir de las nuevas. ¿Cómo reabrir posibilidades existentes en este presente histórico? ¿Cómo dejar fluir las temporalidades en la formación docente para que puedan pensarse nuevas cogniciones sobre horizontes de futuro, anticipaciones discernidas y presentes seductores en conocimientos y vínculos? Romper linealidades modernas puede ayudar, pero al hacerlo también estamos tentados a autorizar derivas temporales erráticas, disolventes e inquietantes. La escuela pública de lo común no puede replicar ni mimetizarse con las temporalidades

de la sociedad mayor, sino contribuir –y es este su plus de valor– a distanciarse y problematizar todas las aceleraciones históricas del presente. Para ampliar los espacios de lo posible es menester reconstruir narrativamente, en las propias temporalidades del relato, las tensiones, contradicciones y entropías presentes en el cotidiano intergeneracional. Se trata de discutir en qué tiempo o temporalidades deseamos habitar y vivir, pacífica y amorosamente con otros. La escuela pública tiene muchos recursos de bienes comunes para responder a esas preguntas.

Después de Einstein, los nuevos desarrollos de la física muestran que propiedades importantes de la materia, como el azar y la imprevisibilidad, no escapan tampoco a las temporalidades sociales. El azar, como componente fundamental de la realidad, se ha convertido en una característica esencial de la temporalidad que, en el plano epistemológico, tiene innumerables consecuencias ontológicas y políticas. El concepto mismo de orden se ve trastornado para dar lugar a realidades cuya turbulencia constituye un factor estructurante. Lo no lineal, lo irreversible, lo complejo, lo activo, lo singular y, en fin, lo caótico, redefinen la idea del tiempo y la convierten en la idea de los múltiples tiempos: los tiempos lineales, los tiempos circulares y también los tiempos tangenciales. En dichos tiempos, y para ellos, no hay centro ni caminos predeterminados (Valencia, 2007, p. 41).

La escuela moderna ha sabido combinar tiempos en la experiencia de su propio laboratorio de vida. Apropiarse de un saber matemático demanda un proceso lineal con posibilidades ciertas de instantes kairológicos, de comprensiones súbitas combinadas con procedimientos lentos propios de la experiencia infantil. Si los niños son efectivamente sujetos de la cultura, deben poder acceder a los bienes simbólicos en sus dimensiones temporales plurales, combinando instancias lúdicas y poéticas con las propuestas pedagógicas formales.

Forma parte de una larga discusión en la pedagogía latinoamericana discernir sobre la importancia de los contextos sociales,

económicos y culturales en la determinación de las propuestas educativas de las instituciones formativas. Considerados en términos binarios y reduccionistas, unos sostienen que la escuela debe adaptarse a sus contextos inmediatos y otros afirman que la escuela pública tiene la suficiente autonomía para prescindir de la determinación inmediata de lo local y asumirse en su identidad por la propuesta pedagógica que pone sobre la mesa de los estudiantes. Una mirada “estereofónica” podría llegar a una síntesis virtuosa de ambas posiciones del discurso pedagógico: comprender conforme los contextos inmediatos y actuar pedagógicamente como si estos no estuvieran. No obstante, los compromisos éticos y pedagógicos de la formación docente tienen que diferenciarse por su propuesta pedagógica autónoma, profesional e independiente en clave de derechos y ciudadanía. La pobreza e indigencia de muchos niños y adolescentes de toda Latinoamérica –una América Latina pluriétnica y multicultural en cada país– se desafían desde la escuela a través de buenos planteos formativos que interpelen desde ciudadanías tempranas, cuidados y estudios con adultos que alojen las diferencias y todas sus transformaciones culturales posibles. La escuela convoca a todos los sujetos de la diáspora social y nacional: desplazados, migrantes internos, refugiados, empobrecidos de muchas subalternidades, excluidos y “descartados”. El maestro los mira, los reconoce, les abre un círculo de conversación cotidiano y centralmente no pierde en ningún momento el deseo profundo que lo conecta con lo que enseña. Los niños de la diáspora olvidan sus etiquetas con las que llegan del mundo social al ver a sus maestros apasionados por la propia luz que envuelve al saber. Los lenguajes culturales que la escuela moviliza hacen olvidar y recordar al mismo tiempo: desafían los determinismos al olvidarlos transitoriamente y habilitan nuevas exploraciones en lo “aún no” de identidades y mundos de saber.

Si la escuela pública ha de esperar transformaciones de orden estructural para encarnar los cambios pedagógicos urgentes, no hará otra cosa que mantener el *statu quo* y al hacerlo romperá el

compromiso con la novedad radical que toda generación de niños porta como enigma y potencial. Escuelas de propuestas pedagógicas pobres en contextos pobres y escuelas ricas en contextos de riqueza aumentan las desigualdades e injusticias que las sociedades latinoamericanas multiplican en otros ámbitos económicos y culturales, haciéndolas menos democráticas y más vulnerables al empobrecimiento racializado y la violencia difusa. Una simple construcción comunitaria del currículo podría suturar muchas heridas que el tiempo y la desigualdad han consagrado en la trama social. Si la escuela pública se inscribe en procesos sociales más amplios, conservando la especificidad emancipatoria de su propuesta pedagógica, puede convertirse en una institución fuerte de la comunidad, en tiempos de un debilitamiento profundo de toda autoridad simbólica.

María Zambrano (1904-1991), la destacada filósofa y ensayista española, vinculada con las Misiones Pedagógicas y otras experiencias de educación popular durante los gobiernos republicanos, afirmó que educarse es un *camino de tiempo*, empeñado en hacer sensible “lo que hay” sin perder de vista lo que “debe haber”.

“El ser humano no tiene, como las demás especies animales y vegetales, un medio propio al cual adaptarse perfectamente; pero sí posee, diríamos nosotros, el tiempo, su medio entre todos, su tiempo humano donde su vida ha de realizarse y realizar. Que el tiempo sea el medio humano sobre todos, lo muestra el hecho de que la realidad, esa realidad con la cual ha de tratar y para tratar ha de descubrir, se ofrece en el tiempo; se manifiesta y se esconde, emerge y desaparece, reaparece, dura, según el género de realidad que sea. Podemos ya anticipar que cada género de realidad tiene su modo propio, peculiar de albergarse en el tiempo. Tiempo y realidad constituyen el medio específico de este ser llamado hombre que ha de descubrir la realidad trascendiéndola y trascendiéndose a la vez, a sí mismo, mas siempre en ella; el ser humano no puede quedarse fuera de toda realidad. Educarlo será disponerlo a afrontar, en cualquier época de la historia que se trate, en cualquier

región de la tierra, en cualquier régimen político y social, dentro de la clase a que pertenezca, educarle será despertarle o ayudarle a que se despierte a la realidad en modo tal que la realidad no sumerja su ser, el que le es propio, ni lo oprima, ni se derrumbe sobre él; en modo de que no se le desrealice, falta de esa asistencia que el hombre, como prenda constante, tiene que pagar a todo lo que le rodea.” (Zambrano, 2013, pp. 152-153).

Los enunciados utópicos que acompañaron a la pedagogía moderna siempre se ocultaron en lo que “debe haber”. Allí radica la fuerza transformadora que moviliza los recursos que todo presente dispone para realizar. Aquello que “todavía no”, “aún no” puja por emerger y hacerse consciente en el presente. La pedagogía dispone de bienes culturales para inducir el despliegue de esas potencialidades contenidas en el instante actual que buscan su expresión y vida propia. Para ello, salir de la zona de comodidad y confort –aquella que autoriza a lo “que hay” como lo único posible– requiere de un esfuerzo de trabajo colegiado con pares y otros profesionales que ayuden a expandir la mirada y poder ver más lejos y actuar en consecuencia. La pasión por la lectura y la escritura –entre otros recursos disponibles desde las ciencias, las artes y el conocimiento del cuerpo– abren esos mundos de lo posible en el presente y conjuran la fuerza disgregativa de los pasados interrumpidos. Volver a conocer para actuar, devolverle capacidad de agencia y voz significa algo más que una participación democrática en la institución pública de formación en lo común. Las ciudadanías infantiles y adolescentes recuperan capacidad de agencia y se instituyen como sujetos que protagonizan –esto es, toman decisiones y asumen sus consecuencias– los mundos del conocimiento y su distribución.

La escuela puede ayudar desde el conocimiento a unir los puntos distintos de las biografías estudiantiles, enfatizando las conexiones de figura, los propósitos tácitos, bajo el presupuesto de que el sentido es ulterior, viene con demora cuando, posiblemente, docentes y estudiantes ya no estén juntos en la escuela. Así, la

formación docente presupone apuestas fuertes en sus compromisos emancipatorios que no podrán con certidumbre ser corroborados, aunque se trabaje incansablemente para hacerlas posibles. El conocimiento como índice de emancipación no es tarea excluyente del maestro, sino un empeño relacional de trabajo continuo en el tiempo, con familias, estudiantes, colegas y comunidad.

Aceleración histórica y formación docente

La escuela moderna nació coetánea con la velocidad expresada en el ferrocarril, el telégrafo y la bicicleta. Y desde sus mismos orígenes la velocidad y la distancia a recorrer constituyeron objetivos solamente a ser alcanzados y superados cada vez con mayor celeridad. Cuando las tecnologías se asociaron con el conocimiento científico –causa y razón de la Revolución Industrial–, la velocidad de las máquinas y la metáfora del motor como ícono popular y epítome de la velocidad moderna constituyeron los grandes atractores del progreso material de sociedades y naciones. Ya Max Weber (1864-1920) había señalado que la modernidad consistía en una creciente especialización, una incrementada división social del trabajo y una cuantificación y racionalización siempre mayor. El mundo de las máquinas y motores cumplían sobradamente los requisitos para hacer posible el espectáculo moderno del vértigo aceleratorio de la vida social, material y cultural.

La escuela pública común nació al interior de los sistemas educativos latinoamericanos, inmersa en esos procesos de velocidad, rapidez y prisa. La escuela resistió desde otras temporalidades en épocas del ferrocarril, la bicicleta, el teléfono y el fonógrafo; discrepó perdiendo en tiempos de automóviles, aviones y cine; se desconcertó por completo con la velocidad convergente de pantallas del ciberespacio como un universo virtual masivo, conformado por Internet y los mundos digitales de las redes sociales. La formación docente atravesó todas esas series históricas y su labor se vio

transformada por antagonismos sociales y tecnológicos. Hoy vive simultáneamente en un mundo de átomos y un mundo de *bits* y eso resulta inédito como institución formativa. La información transformada en servicio digital desplazó al conocimiento como fundamento del trabajo cultural en la etapa algorítmica-financiera del capitalismo globalizado. Las fuertes dinámicas mercantilizadoras de la educación arrastran el sentido común de época a considerar a la escuela como una suerte de franquicia tecnológica, liberada de todo fundamento de derecho y bien público. El paroxismo de la aceleración tecnológica encuentra en los negocios del capitalismo digital su punto culminante.

La formación docente –que no es instrucción o mera capacitación– necesita recordar que su trabajo es tratar con el conocimiento en su pasaje al pensamiento, para desde allí alfabetizar en las complejidades de abstracción que demanda el mundo en el que vivimos. En toda formación docente que interroga su tiempo subyace el viejo ideal de *bildung*, un pasaje sostenido en el viaje de la heteronomía a la autonomía, de la dependencia a la interdependencia, pasando por la independencia.

La educación es una *experiencia del nosotros* ampliada en círculos cada vez más envolventes. La formación docente arrastra tradiciones que asocian modelos de saber con la mera acumulación de conocimientos que nunca se transforman en pensamientos propios. Esas tradiciones de alfabetización multiplican incesantemente el no-saber, al desprender la experiencia del nosotros que aprende de los problemas que requieren un abordaje desde el pensamiento colectivo. La aceleración histórica de base digital ha descompuesto y desconfigurado los códigos de visibilidad que otras temporalidades permitían mirar y apreciar. Las sensibilidades artísticas y emocionales, la apreciación de las resonancias con los mundos de la naturaleza y el cosmos, la reflexividad lenta de las experiencias comunes, junto a otros tantos registros han dejado de ser visibles en las representaciones cotidianas del trabajo formativo. No es que no haya educación artística o natural; de lo

que se trata es de su pérdida de valor simbólico transformador en el proceso de constitución de los sujetos de la educación. Muchos saberes han agotado su capacidad configuradora y la formación docente podría interrogarlos para invitarlos a pasar de la periferia al centro de la formación inicial y continua.

Cada institución conoce qué saberes son los que han quedado marginados y se necesitan recuperar, haciéndolos operativos, visibles y representables. Son decisiones político-pedagógicas las que han de suturar el no-saber inducido por olvidos y cómodas aceleraciones. La formación docente, apoyada en el pensamiento crítico del siglo XXI, necesita vitalizar la producción de conocimiento *en el aula, devolverle a ese espacio la fuerza de un lugar antropológicamente fuerte*. Las energías utilizadas para criticar a la institución escolar –cuyos resultados históricos no son para nada reconfortantes– han de transmutarse en fuerza creadora para constituir nuevas formaciones docentes que recuperen la historicidad del maestro y los patrimonios plurales de la transmisión cultural. Son muchos los intangibles que nos unen, capaces de reparar los daños entrópicos en los lazos sociales, desde una política educadora de afectos y cuidados. Cuidar las formas tanto como los saberes y los vínculos constituye un desafío ralentizador a la aceleración histórica en curso. Resituar la formación en el centro del trabajo y la práctica pedagógica conforma una invitación a desplegar intereses, expectativas y afectos que las nuevas sensibilidades docentes portan como marca de época. Tenemos problemas nuevos y conceptos viejos, pero todos ellos pueden interrogarse, cambiar y atravesar relaciones impensadas. Es posible que la configuración de las nuevas agendas de la formación docente problematice otros repertorios culturales, postulen otras ecologías de saberes, devuelvan libertad en los métodos para enseñar y evaluar y contemplan la centralidad de aquellos conocimientos silenciados en sus propias temporalidades, con la invitación de hacer pasar por los cuerpos la experiencia de esos atravesamientos.

¿A qué velocidades viven hoy las escuelas? ¿Qué tiempos necesitan los procesos formativos? ¿Qué combinaciones de aceleración y ralentización resultan oportunas para que haya experiencia real de conocimiento? ¿Cuántos mundos hacemos entrar en la escuela?

Estas preguntas y otras asociadas irrumpen con los sentidos de averiguar cuáles son algunas de las posibles consecuencias de la aceleración histórica para los procesos de formación docente.

Primero, cabe decir que la escuela es una institución que sabe mezclar tiempos y experiencias en ellos. Las temporalidades lineales y circulares –los calendarios lo prueban– constituyen la médula del fluir cotidiano: *Cronos* y *Kairós*, el tiempo secuencial y el oportuno, el aburrimiento de la repetición y el éxtasis de una epifanía modesta, todas ellas son experiencias en el laboratorio escolar del tiempo. La poesía, la ciencia, la experiencia lúdica, los viajes por la naturaleza, la insistencia en la escritura cotidiana, la suspensión de la credulidad, la risa y el llanto, vehiculizan algunas de las muchas expresiones temporales que los bienes culturales con los que los docentes trabajan permiten desplegar ante niños y adolescentes. Salir del lenguaje pedagógico políticamente correcto permite conceptualizar y nombrar esas experiencias e integrarlas en subjetividades más complejas y variadas. Una perspectiva crítica, contrahegemónica deja filtrar otras representaciones del tiempo en las prácticas micropolíticas del tiempo chico del aula.

Se puede decir también que la escuela y la formación docente que la hace posible es de raíz relacional, vincular: aprendemos y enseñamos asociando, conectando, inscribiendo, empalmado conocimientos, experiencias, sujetos, materialidades. Enriquecer sinérgicamente las tareas de las temporalidades contrarresta las muchas fuerzas y dinámicas de desescolarización presentes en las luchas culturales y económicas por monopolizar –en otros dispositivos, formatos y plataformas– la transmisión de saberes, informaciones y competencias. En tanto promotora de justicia social, la escuela se compromete a ofrecer y repartir un campo de guiones culturales modernos en vínculos de auténtica igualdad. La historia

que la escuela enseña devuelve la serie del tiempo en que las sociedades se despliegan en sus luchas por la justicia y la igualdad. Así las cosas, todos aprendimos que en su época parecían utópicas la abolición de la esclavitud, el sufragio universal, la descolonización africana o la emancipación de las mujeres. Sin embargo, esas conquistas de la humanidad nos constituyen y nos habilitan para conceptualizar las del presente.

Otro crédito que la escuela tiene en su haber consiste en saber esperar, aguardar, demorarse, diferir. Esa condición típica de los procesos formativos ha devenido en un atributo contracultural, que torna a la institución un espacio inquietante. Sucede que la espera, la pausa que la escuela y la formación demandan son ejercicios en un camino de transición hacia un lugar claro al que se quiere arribar. Esos intervalos tienen por trabajo ordenar lo sedimentado, articular lo conocido con lo nuevo, afianzar los conocimientos y tomar fuerza para reiniciar los procesos. La aceleración histórica categoriza como tiempo de obsolescencia y de innecesario retardo la espera y la demora aquí comentada. La pulsión –casi adictiva– de “perderse algo” importante mientras la espera acontece, borra una de las conquistas más sofisticadas del proceso evolutivo humano. Insistir en la importancia formativa de este tiempo “entre” los tiempos devuelve la experiencia de los “umbrales”, la percepción de los límites y de la propia finitud. Los umbrales tienen sus propias escalas y ritmos que lo distinguen del tiempo lineal y acumulativo. Devolverle sentidos simbólicos a la espera constituye un potente hecho de la vida escolar. El capital, inscripto en la mayor aceleración temporal de la historia, descrea y combate toda espera: negocio es negación del ocio, es decir, del reposo. En la espera, en la demora con rumbo y dirección, surge lo insospechado, lo inédito, las contingencias, que aguardaban su momento, que articulan su figura propia, azarosos *eureka*s, posibilidades de cambio. Para el dinero puesto en movimiento, por el contrario, cuanto menor sea el tiempo en que se complete el ciclo del capital –sin

demoras ni esperas–, mayor será la ganancia. Cuando falta rumbo o propósito, el tiempo se acelera y todo envejece más rápidamente.

Maarten Simons y Jan Masschelein, en su libro *Defensa de la escuela. Una cuestión pública* (2014), testimonian una meditada reflexión sobre la calidad de los tiempos que la escuela ofrece a sus estudiantes y los procesos de transformación que habilita para que cada niño pueda “alzarse sobre sí mismo y renovar el mundo, para cambiarlo de un modo impredecible”.

Su manifiesto pedagógico resulta profundamente moderno y clásico al mismo tiempo. La escuela pública siempre ofrece posibilidades de nuevos comienzos, es decir, sus temporalidades están abiertas en tanto y en cuanto constituyen caminos ciertos de renovación del mundo y de la subjetividad de la generación joven. La escuela pública de hoy debe recordar que, en sus orígenes, ella fue la que rompió el orden aristocrático, en la antigua Grecia, donde cada clase social debía tener su propio sistema de socialización y formación. La escuela pública nació contracultural, desmintiendo la necesidad de sociedades fundadas en la estratificación por clases y la explotación de mano de obra esclava. Esa escuela trabajó y lo sigue haciendo con una perspectiva experimental: prueba y refuta los hechos antes de aceptarlos como figuras cerradas, ontológicamente impermeables al juego ocioso de la experimentación. La formación docente necesita conectarse con esa memoria histórica de larga duración para enriquecer el presente y ampliar las posibilidades de acción.

“Nosotros nos oponemos firmemente a respaldar la condena a la escuela. Al contrario, abogamos por su absolución. Creemos que es precisamente hoy –en el momento en que muchos la condenan por inadaptada a la realidad moderna y otros incluso parecen querer abandonarla completamente– cuando aparece explícita y claramente lo que la escuela es y lo que hace. También confiamos en dejar claro que muchos de los alegatos contra la escuela están motivados por un antiquísimo temor (e incluso por el odio) a una de sus características más radicales, pero que la definen

esencialmente: la escuela ofrece “tiempo libre”, que transforma los conocimientos y destrezas en “bienes comunes” y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible).” (Simons y Masschelein, 2014, p. 12).

El ritmo exponencial de la aceleración histórica constituye el mayor desafío de la escuela pública del siglo veintiuno. Los desplazamientos sincrónicos de la cultura narrativa e histórica de la escuela moderna a las culturas visuales y tecnológicas han motivado un cambio sustantivo en los lenguajes y las retóricas de la educación. La pedagogía ha perdido capacidad referencial y se han encerrado en vocabularios de corte instrumental y didáctico. En silencio, casi subrepticamente, se han diluido los fines de la educación, los propósitos de sentido que informan las prácticas cotidianas. Los resultados de estos desarrollos han hecho previsibles y tópicos las experiencias de aprendizaje. Estas han quedado huérfanas de sentido y ya no marcan a los sujetos en su deseo de saber. Sabemos también que una y otra vez la escuela pública ha reanudado sus propios movimientos interrumpidos y esta es una ocasión propicia para movilizar los activos intangibles de la formación docente. La experiencia temporal que podemos desplegar ofrece otros modos de narrarnos: podemos vivir el tiempo de la inmersión, de las formas implicadas de la pertenencia, del saber entrar y salir con intermitencias, ralentizar y focalizarse, hacer zoom sobre un salto, una demora, una espera. La estructura argumental-narrativa de introducción, nudo y desenlace se ha deshecho en microtemporalidades donde el inicio puede ser el final y el comienzo el mismo desenlace. El tiempo existencial admite puntos de vista y puntos de fuga, desplazamientos y perspectivas desde otras alteridades, culturas y lenguas.

El mundo está lleno de respuestas a casi todo. Una fuerte ilusión de saberlo a golpe de mouse parece constituir sentido común.

Pero la escuela es una institución incómoda que por oficio pone toda aseveración en estado de pregunta. La pregunta demanda y exige la presencia del adulto, porque la indagación y el descubrimiento acontecen en la intersección de los tiempos entre generaciones presentes en el acto pedagógico. La escuela no sabe, pero quiere saber; por eso, siempre demorará las respuestas y cuando llegue a ellas reiniciará sus interrogaciones.

La escuela sabe y la aceleración quiere hacérselo olvidar que en todo conocimiento hay un excedente, un resto inasimilable a la representación y conceptualización. Saberlo comporta un descentramiento discreto, un respeto por las cosas y la dignidad de los seres que nos inscriben en horizontalidades de vida. La pregunta de conocimiento en el aprender con otros le devuelve el lugar a la infancia, un lugar hoy incierto y deshilachado. La aceleración histórica ha precipitado el corrimiento de las edades: la infancia ha sacrificado años y experiencias a favor de una adolescencia tempranamente estimulada como consumidora de contenidos digitales y bienes materiales. Ayudar a los niños a representarse el mediano y el largo plazo, por haberlo integrado en la formación inicial docente, constituye también un aprendizaje sobre el tiempo y sus mudanzas. Las distinciones temporales, la separación de los mundos físicos o analógicos de los digitales, la presencia necesaria de perspectivas y puntos de vista y de toda terceridad en las disputas o litigios, la importancia de los límites, las legalidades y las regularidades constituyen semillas del desarrollo de la conciencia moral y científica de las nuevas generaciones.

La educación consiste en dotar de autoridad al mundo, no solo hablando *del* mundo, sino también y especialmente dialogando (encontrándose, implicándose, comprometiéndose) *con* él. En pocas palabras, la tarea de la educación es asegurar que el mundo hable a los jóvenes. En consecuencia, el tiempo libre en tanto tiempo escolar no es un tiempo para la diversión o para la relajación, sino un tiempo para prestar atención al mundo, para respetarlo, para estar presente en él, para encontrarlo, para aprenderlo y para

descubrirlo. El tiempo libre no es tiempo para el yo (para satisfacer necesidades y desarrollar talentos), sino un tiempo para comprometerse o *implicarse en algo* que es más importante que las necesidades, los talentos y los proyectos personales. Al abrir el mundo a los niños y a los jóvenes, esos niños o jóvenes podrán experimentar a sí mismos como una nueva generación con relación al mundo y como una generación capaz de un nuevo comienzo (Simon y Masschelein, 2014, pp. 91-92).

Aceleración histórica y justicia educativa

Cada época tiene su universal que conquista y bajo el cual vive. Nuestra época tiene en los derechos humanos su universal declarado. El piso de los consensos éticos en el mundo se fija por el respeto irrestricto a los derechos humanos. ¿Qué articulaciones posibles se podrían establecer entre la aceleración histórica del capitalismo digital de las aplicaciones, el universal moral de los derechos humanos y la práctica de justicia educativa en las instituciones formativas? La vieja escuela del orden y la disciplina escolar, ajena por completo al giro experimental de los conceptos, desarmaba el deseo, domesticaba las voluntades y silenciaba los cuerpos. Vivimos la transición de un paradigma fundado en la producción de orden a otro recreado en estrategias de justicia educativa. El orden era interés de las instituciones y sistemas; la justicia educativa se sustenta en una experiencia nuclear formativa que importa a los sujetos en relación con otros. La justicia como paradigma no se limita a cuestiones disciplinarias, sino que constituye una atención sensible a la resolución formativa de las injusticias derivadas en todos los planos de la vida institucional. Los problemas de la pedagogía moderna no pueden ser resueltos por el paradigma que la fundó. No es con más orden y más disciplina que los aprendizajes se potenciarán sin conflicto. De hecho, en algún momento del siglo XX, la escuela moderna dejó de producir sentidos y subjetividades

potentes y su progreso se detuvo y no logró superar sus puntos muertos. Reformas de variada índole, surgidas del mismo paradigma fundacional, se aplicaron con variada suerte sin modificar sustantivamente los problemas que pretendían corregirse. La masificación y el empobrecimiento de las instituciones parecen fenómenos concurrentes con la deserción, el abandono y la repitencia. Las injusticias del modelo anterior se acumularon y la producción de daño resultó persistente, ya que siguió actuando –por sus efectos– más allá de las circunstancias que le dieron origen.

La justicia educativa constituye un paradigma bajo el cual son los sujetos y sus aprendizajes el centro del trabajo docente. El foco de análisis se desplaza del acatamiento abstracto de la norma a las políticas de reconocimiento, cuidado y aprendizaje de los estudiantes. La misma idea de justicia resulta de naturaleza contenciosa ya que puede ser considerada como sinónimo de equidad, reciprocidad, igualdad, mérito, reconocimiento, participación, imparcialidad, entre otras interpretaciones posibles. La idea de justicia desde la perspectiva de derechos está abierta a la libre participación y protagonismo de los estudiantes y sus profesores. Con sus distintos significados se pueden conformar agendas variadas, propias de cada consenso institucional. El “diálogo democrático” revisa periódicamente los consensos alcanzados.

Sucede que la justicia es lenta en sus procedimientos y, una vez más, la escuela encuentra resistencias derivadas de la inmediatez con que se resuelven los conflictos en tiempos de aceleración histórica.

La justicia educativa se enriquece con los matices, las interpretaciones, las perspectivas y puntos de vista diversos, las múltiples concepciones del bien, lo justo y la reparación del daño infligido. De allí su atención y preocupación por las particularidades de cada caso, ya que la escuela mira a los sujetos en sus aprendizajes del mundo. El paradigma de justicia educativa expande la discusión sobre los valores y los efectos que sustentan, las culturas en las que están arraigados y la autoestima, dignidad y respeto de cada

sujeto y grupo social. Hay desigualdades que la justicia educativa no puede resolver en su propio ámbito, pero sí puede escuchar y contextualizar respetuosamente.

Insistir en la justicia educativa como paradigma implica un cambio en la conversación educativa ya que hace visibles y solucionables las formas construidas de la desigualdad. Hay destinos inexorables que no son tales al ser interrogados por prácticas de justicia educativa. La aceleración histórica en el mundo social no permite revisar las herencias, interrogar los legados familiares y sociales. La escuela es la institución donde esa pregunta es posible de formular. Por otra parte, los niños necesitan aprender con justicia a tomar decisiones y hacerse cargo de las consecuencias de su elección. La justicia educativa no vota las decisiones: construye otra narrativa fundada en el conocimiento reflexivo derivado de las prácticas de la propia justicia. Votar, en este caso, consiste en abdicar ante el tiempo de la velocidad que resuelve por la inmediatez numérica situaciones de múltiples sentidos de significación. Solo una nueva narración, compleja y abierta, puede superar una situación de injusticia.

La justicia educativa promueve una imaginación prospectiva: invita a pensar escenarios de futuro donde otros deseos y valores podrían operar los cambios que deseamos en el presente. Los conflictos de la vida en común también pueden ser revisitados desde la imaginación prospectiva de la justicia educativa. Pensar la cultura escolar como una constelación densa de significados permite acceder a lógicas combinatorias que colaboren a salir de las concepciones binarias del viejo orden escolar y desplazarse a las prácticas de la justicia educativa. Esa justicia centrada en la formación reconoce la vida de los estudiantes entendida desde sus aprendizajes: es la vieja idea de *Paideia* que regresa desde lugares inesperados.

Conclusiones

Los sistemas educativos latinoamericanos atraviesan los mayores desafíos desde su fundación y establecimiento. La formación docente está asediada por la globalización neoliberal y la aceleración histórica que disuelve tradiciones e induce amnesia de saberes y prácticas. El momento constituye un desafío sistémico al conjunto de los países de América del Sur. El pensamiento crítico del siglo XXI puede hacernos ver las dinámicas imperiales y neocoloniales activas en los procesos de la globalización económica y cultural. Mayor solidaridad, intercambio y cooperación entre los países favorecerán las fuerzas de la unidad, desde la cual se podrán legitimar los cambios que las sociedades exigen y necesitan. Es preciso reconocer que los problemas de la formación docente han cambiado de escala y que es fundamental saber la magnitud de los desafíos que afronta.

La educación es un bien público y un derecho social. Los lenguajes académicos, pedagógicos y sociales de la formación docente podrán confluír en una reconstrucción de la unidad sudamericana, repartiendo la riqueza sin dejar de producirla. Un proyecto regional aguarda desde lógicas públicas consensuadas. Paz, justicia educativa y fuertes instituciones formativas que se apropien como un recurso más de las tecnologías exponenciales y de aceleración constituyen un horizonte común que dialoga con todos los tiempos que resuenan en este presente americano.

Bibliografía

Rosa, H. (2011). Acumulación social: consecuencias éticas y políticas de una sociedad de alta velocidad desincronizada. *Persona y Sociedad*, 25 (1), 9-49.

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Valencia, G. (2007). *Entre Cronos y Kairós. Las formas del tiempo sociohistórico*. Barcelona: Anthropos.

Virilio, P. (1997). *Un paisaje de acontecimientos*. Buenos Aires: Paidós.

Zambrano, M. (2013). *Filosofía y educación. Manuscritos*. Alicante: Club Universitario.

Bibliografía consultada

Ballesteros Leiner, A. (2007). *Max Weber y la sociología de las profesiones*. México: UPN.

Cerda Gutiérrez, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.

De Kosnik, A. (2016). *Rogue archives: digital cultural memory and media fandom*. Cambridge: The MIT Press.

Derrida, J. (1997). *Mal de archivo: una impresión freudiana*. Madrid: Trotta.

Elias, N. (1993). *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Godin, B. (2017). *L'innovation sous tension. Histoire d'un concept*. Canadá: Les Presses de l'Université Laval.

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semiótica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.

Martel, F. (2017). *Smart. The digital century*. Harper Collins Publishers India.

Meirieu, P. (2006). *Cartas a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.

Rosa, H. (2016). *Alienación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Buenos Aires: Katz.

Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de las personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.

Virilio, P. (2003). *El arte del motor. Aceleración y realidad virtual*. Buenos Aires: Manantial.

Capítulo 2

Contribuciones del pensamiento crítico a la formación docente en América Latina

Una mirada desde la educación popular y la perspectiva de Paulo Freire

Lidia Mercedes Rodríguez¹

“Es preciso que el educador o la educadora sepan que su “aquí” y su “ahora” son casi siempre “allá” para el educando. Incluso cuando el sueño del educador es no sólo poner su “aquí y ahora”, su saber, al alcance del educando, sino ir más allá de su “aquí y ahora” con él o comprender, feliz, que el educando su- pera su “aquí”, para que ese sueño se realice tiene que partir del “aquí” del educando y no del suyo propio”.

(Freire, P. 1999)

Introducción

Nos proponemos recuperar algunos aportes de Paulo Freire para pensar la formación docente en la actualidad.

¹ Profesora de la Cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana y de la Cátedra de Educación de Adultos, Universidad Nacional de Buenos Aires. Doctora en Filosofía por la Universidad de París VIII. Codirectora de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Directora de proyectos del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa para América Latina (APPEAL).

Es necesario ubicar, en primer lugar, que no es correcto hablar de un único Freire, debido a las múltiples apropiaciones que ha recibido y sin duda continuará recibiendo. También porque en su biografía no es uniforme en sus concepciones, en la medida en que, para mantener una coherencia, entra en dialogo con los diversos contextos.

El pensamiento freireano, como todos, no puede ser comprendido por fuera de su contexto de producción. Sus aportes requieren ser históricamente ubicados, teniendo en cuenta tanto las preocupaciones que lo motivaron y las problemáticas a las que pretendió dar respuesta, como los recursos teóricos de los que abrevó.

En el contexto de las profundas transformaciones de orden social, político y cultural de las décadas de 1960 y 1970, la pedagogía latinoamericana organizó un campo de “alternativas” que puso en discusión la hegemonía escolar de base positivista. Paulo Freire fue un aporte fundamental para la consolidación teórica y metodológica de ese campo.

Pero hacia mediados de la década de 1960 surgía en América Latina una situación educativa con características inéditas. Por primera vez se plantea la obsolencia de la escuela, su incapacidad cuanti y cualitativa para seguir cumpliendo la función de inclusión de las nuevas generaciones en la sociedad de los adultos. Freire traía una propuesta de profunda transformación democrática cuyo desarrollo esperado fue obturado por los gobiernos dictatoriales. De todos modos, el planteo freireano mantiene una unidad que se despliega a lo largo de las cuatro décadas en que se despliega. Las revisiones y modificaciones que fue produciendo al tomar en cuenta las críticas que recibía y los diferentes contextos en que se inscribía su trabajo reforzaron la matriz original. No hubo rupturas fundamentales.

Pero su pensamiento, por otra parte, no fue estático, sino que tuvo un movimiento a partir del cual se pueden desarrollar distintas etapas, como ha sido señalado por varios autores (Gadotti, 1996). Consideramos que el período que se extiende desde sus

primeros trabajos educativos en el Brasil populista y desarrollista, hacia finales de la década de 1940, hasta la publicación de su obra principal, la *Pedagogía del oprimido*, en 1970, después de la experiencia en el gobierno demócrata cristiano en Chile, es el momento de constitución de la matriz de su pensamiento. En este artículo ubicamos algunos puntos centrales de su pensamiento en esta etapa, sobre todo desde el punto de vista de su aporte metodológico.

La segunda etapa transcurre entre 1970 y 1980, y se corresponde especialmente con sus trabajos como asesor de gobiernos africanos en proceso revolucionarios, en particular en Guinea Bissau. En esos años también asesoró y colaboró con gobiernos latinoamericanos también en procesos de profunda transformación social, como el de Nicaragua.

Los primeros años de su regreso a Brasil pueden ser considerados un momento transicional, en los cuales busca reinsertarse en una sociedad profundamente transformada después de los dieciséis años en que la había dejado. Puede considerarse una tercera etapa de su trabajo la experiencia desde la gestión del estado, en la Secretaría de Educación de la Municipalidad de São Paulo. Allí ubicaremos sus propuestas vinculadas a la formación docente, que recuperan resignificando sus principales planteos.

Estos diferentes momentos no significan rupturas fundamentales con lo son los principios que desarrolla en sus primeras obras. Más bien se trata de modificar la propuesta en cada coyuntura, para privilegiar sus principios básicos. Señalamos tres aspectos que se sostienen, a pesar de los cambios que producen en cada experiencia o propuesta concreta. Como cierre, ubicamos también una temática que puede ser leída como síntesis: “lectura de la palabra, lectura del mundo”.

1. La politicidad, la eticidad y la historicidad

A pesar de los distintos momentos de su pensamiento, algunos elementos permanecen a lo largo de toda su trayectoria y es importante ubicarlos. Freire fue acusado de reformista por las izquierdas latinoamericanas y de comunista por las dictaduras. La operación hegemónica del discurso neoliberal actual es más sutil, ya que trata de apropiárselo y subordinar sus principales ideas y propuestas a la lógica del discurso mercantilista.

Sin agotar el tema, se pueden por lo menos señalar tres aspectos que son centrales en su producción. Si bien están siempre presentes, estos tópicos son tematizados con mayor profundidad a medida que avanza su trayectoria intelectual.

El primero, la politicidad de la educación. La imposibilidad de separar lo inseparable: la educación de la política. El nudo del planteo lo sintetiza en trabajos avanzados de su vida intelectual: "... saber a favor de quien y de qué, y por lo tanto contra quién y contra qué, hacemos la educación y de a favor de quien y de qué, y por lo tanto contra quién y contra qué, desarrollamos la actividad política" (Freire, 1992, p. 110).

El segundo, ligado al primero, la eticidad. Entendida como respeto, humildad, capacidad de aprender:

La preparación científica del profesor o de la profesora debe coincidir con su reactividad ética. Cualquier desproporción entre aquélla y ésta es una lástima. Formación científica, corrección ética, respeto a los otros, coherencia, capacidad de vivir y de aprender con lo diferente, no permitir que nuestro malestar personal o nuestra antipatía con relación al otro nos haga acusarlo de lo que no hizo, son obligaciones a cuyo cumplimiento debemos dedicarnos humildemente pero perseveradamente. ...Pero es fundamental que perciban el respeto y la lealtad con que un profesor analiza y critica las posturas de los otros. (Freire, 1997b, p. 18).

Finalmente, la historicidad.

El profesor que piensa acertadamente deja vislumbrar a los educandos que una de las bellezas de nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo, como seres históricos, es la capacidad de, al intervenir en el mundo, conocer el mundo. Pero, histórico como nosotros, nuestro conocimiento del mundo tiene historicidad. Al ser producido, el nuevo conocimiento supera a otro que fue nuevo antes y envejeció y se “dispone” a ser sobrepasado por otro. De allí que sea tan importante conocer el conocimiento existente cuanto saber que estamos abiertos y aptos para la producción del conocimiento aún no existente. (Freire, 1997b, pp. 29-30).

El planteo metodológico

Suponer que el principal aporte de Freire fue la creación de un “método F” es una reducción importante de su propuesta. Más bien se trata de principios metodológicos algunos de los cuales desarrollamos más adelante.

Sin embargo, es útil señalar los principales pasos que deberían anteceder al desarrollo de un programa de alfabetización, que se pueden extender a un programa educativo en general. Según el trabajo del pedagogo brasileño, estos puntos son los siguientes:

- Identificación de las contradicciones principales y secundarias en que están envueltos los individuos de la zona. Se trata de una tarea de investigación, que se realiza con apoyo de las universidades y participación de la comunidad.
- Selección del vocabulario y de las palabras generadoras. Es decir, ubicación de los ejes del vocabulario y las preocupaciones del grupo.
- Elaboración de las codificaciones para la investigación. Se sintetizan esas problemáticas en algún tipo de material, sobre todo láminas.

- Descodificación en los círculos de investigación. Ellas se ponen en discusión en el grupo y permiten así objetivar una situación a través del diálogo problematizador.

La educación crítica requiere procesos metodológicos: el diálogo problematizador: “Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (Freire, 2002, p. 90).

La problematización. La concientización es un proceso de aprender a pararse frente al mundo. A veces se ha asimilado a la idea de adquirir una cierta ideología, o una cierta conciencia de clase. Es eso, siempre y cuando se mantenga una perspectiva crítica y no bancaria. La concientización es poner en duda los presupuestos desde los cuales el discurso hegemónico nos invita a significar el mundo. Y por lo mismo, preguntarse siempre las razones de ser de las cosas.

Esto implica la capacidad de problematizar, es decir, de pensar el mundo como no necesario sino construido, como algo que nos viene dado, pero que es también histórico, y por lo tanto, modificable por la acción del sujeto. Problematizar es lo contrario de repetir y no importa el contenido de la repetición. Es una actitud, en definitiva. Una actitud gnoseológica, ética, afectiva, de reconocimiento de la otredad, de búsqueda de los puentes para el encuentro con el otro.

Lo central es reconocer el mundo en un doble juego de lo dado y lo dándose. De lo presente y lo potencial. De lo que es, pero sobre todo de lo que puede ser. Y de aquello posible que no aparece en la superficie de las cosas. Es más, que aparece imposible en la superficie de los hechos.

El ejercicio de problematización conduce al descubrimiento del inédito viable. Lo dándose en lo dado. Lo potencial, lo posible en las situaciones dadas. Es decir, a descubrir caminos de transformación que no habían sido imaginado. Eso suele suceder cuando

estamos frente a situaciones límite, que parecen no superables. La tarea de la problematización, que es siempre un ejercicio grupal, consiste en desarmar las partes del rompecabezas, en re-pensar las cosas dadas como inevitables y en construir subjetividades activas, dialógicas, responsables.

La problematización implica reconocer a los educandos como sujetos y asumirse uno mismo, educador, como tal. Esto es, educandos y educadores, transformadores insertos en su realidad. No adheridos a ella. Manejando el timón, no siendo llevado por el oleaje. La problematización no es solo pensar el mundo, sino también pensar el propio modo de pensar el mundo, de los educandos y los educadores. Pensar los parámetros, los preconceptos, los valores, desde los cuales lo está pensando.

Esta actitud problematizadora implica leer como diálogo entre sujetos, es decir, leer la lectura que otros hicieron del mundo, igual que él mismo, como sujeto lector, lo hace.

Ni manipulación ni espontaneísmo. El educador crítico enseña no un contenido, sino cómo pararse frente a cualquier contenido. No una lectura del mundo, sino la posibilidad de multiplicidad de lecturas. Pero él no puede negar su propia lectura del mundo, como si él mismo no fuera sujeto, como si pudiera abstraerse de su lugar en el mundo, como si no tuviera él mismo sus propias ideas acerca de cómo son las cosas.

El educador freireano tiene en este proceso dos desafíos. Por un lado, es un desafío constatar que su modo de ver el mundo es simplemente el suyo y no necesariamente el único y completamente verdadero. Por otro lado, al identificar a los educandos como sujetos, debe reconocer el mismo su propia subjetividad, sin negarla. El educador tiene un sueño y no tiene derecho a renunciar a él. Pero sin imponerla. Poniéndola en diálogo.

Lo contrario de la manipulación no es el espontaneísmo, sino el diálogo, que implica la participación crítica y democrática de los educandos en el acto de conocimiento del que también son sujetos.

Diálogo. La palabra verdadera, la comprometida, no el verbalismo, es praxis. Como significar el mundo es ya un modo de transformarlo, de intervenir en él, el diálogo pedagógico no se reduce a una relación yo-tú, sino que implica que esa relación está mediatizada por el mundo. Por ello, el diálogo no es posible entre los que quieren pronunciar el mundo y los que niegan a los demás ese derecho. Tampoco puede ser nunca instrumento de conquista de unos sobre otros. Solo es “conquista del mundo para la liberación de los hombres” (Freire, 1997b, p. 106).

Por ello, el diálogo es el único camino válido para la una educación humanista. No puede existir en relaciones en las cuales unos son transformados en “seres para otro”: “El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo “pronuncian”, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos” (Freire, 1997, p. 46).

Diálogo, que es escuchar. Pero también hablar. Asumiendo la responsabilidad, que es lo contrario de la burocratización de la educación, la profesionalización neoliberal. El educador tiene la tarea de escuchar, *hablar con ellos*, no solamente dejarlos con sus propias palabras. De otra manera, *hablar a ellos* sería una forma de no oírlos (Freire, 1992, p. 113).

En ese sentido, es tarea del educador convocar esa curiosidad crítica de los educandos, que es constitutiva de lo humano, y evitar las lecturas mecánicas (Freire, 1992, p. 128). La tarea del educador es también convocar y estimular siempre a los grupos populares, a los niños, a los educandos, a escribir sus textos.

La problematización como tarea que el educador promueve marca el tipo de diálogo, donde la apertura a la escucha, el ejercicio del derecho a la palabra no significa una similitud en las tareas del educador y del educando, ni el tipo de responsabilidad que cada uno tiene. La sociedad ha depositado en el educador la responsabilidad de conducir el acto educativo y asumir esa responsabilidad es un desafío ético.

La idea de la educación como “situación gnoseológica”, fuertemente vinculada a la de diálogo, es otro eje central que apunta a desestructurar la pedagogía normalizadora. En cada momento educativo, el conocimiento se crea y se re-crea: “La educación como práctica de la libertad supera la contradicción educador-educando y se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza” (Freire, 2002, p. 107).

Para Freire la palabra verdadera es praxis, en tanto en ella la acción y la reflexión se implican mutuamente. Y praxis es el modo de ser propiamente humano. Por lo tanto, la palabra verdadera no puede ser solo el privilegio de algunos que la digan para otros, sino que, por el contrario, implica un encuentro de los hombres. Por ello, esa palabra no se reduce al acto de depositar ideas, ni a un intercambio de ideas preexistentes, ni polémica entre sujetos, sino que es un “acto creador”. La palabra verdadera es diálogo.

Pero como también es praxis, tampoco se reduce a una relación yo-tú, sino que implica que esa relación está mediatizada por el mundo. Por ello, no es posible entre los que quieren pronunciar el mundo y los que niegan a los demás ese derecho. El diálogo no puede ser nunca instrumento de conquista de unos sobre otros.

Por otro lado, el conocimiento se constituye en las relaciones de transformación entre el hombre y el mundo. El conocimiento no es sólo la relación de un sujeto con un objeto, sino que incluye la relación comunicativa entre sujetos cognoscentes, que se da en torno a un objeto cognoscible.

Para Freire, el diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo transforman y así lo humanizan. Por eso, la “educación como práctica de la libertad” es sobre todo una situación gnoseológica en que el acto cognoscente se comunica a otros sujetos, igualmente cognoscentes. La educación como “situación gnoseológica”, opuesta a “transmisión y extensión”, es comunicación y diálogo, encuentro. El carácter

gnoseológico de la educación está estrechamente ligado a su carácter dialógico.

Además, el sujeto no piensa solo. El pensamiento tiene una doble función: cognoscitiva y comunicativa porque la comunicación que es necesaria para el conocimiento implica reciprocidad, no puede haber sujetos pasivos. Para que sea posible, debe haber un marco significativo común. Por ello es importante el “diálogo problematizador”, para disminuir la distancia entre el educador y el educando o, por ejemplo, en la educación agrícola, entre el técnico y el campesino.

En ese sentido, el diálogo es la fundamental estructura del conocimiento. La situación gnoseológica no se produce de manera aislada, ya que el educador siente la necesidad de ampliar el diálogo a otros sujetos y el aula es un encuentro donde el conocimiento se construye, no se trasmite. Desafía a los educandos a pensar, a problematizar, no a memorizar, disertar, como si fuese algo acabado.

El planteo general que Freire realiza en esta primera etapa se resignifica después de su paso por la secretaría de educación de São Paulo.

Freire sintetiza en un párrafo los elementos centrales de su primera propuesta metodológica, que luego ira profundizando y resignificando en diferentes contextos.

Esos temas, que se llaman generadores porque contienen en sí la posibilidad de desdoblarse en otros temas, se refieren a las situaciones límite que es necesario superar. Cuando los temas no son percibidos como tales, se presentan como determinaciones históricas frente a las cuales sólo pueden adaptarse, que significa la existencia de aquellos a quienes beneficia y a quienes no. Cuando se llega a visualizarlas como problema que requiere ser resuelto surge el “inédito viable”. (Freire, 1992, p. 121).

Para sintetizar, podríamos señalar que el primer paso de una experiencia pedagógica es detectar los temas de interés, sentidos por los participantes, especialmente lo que está siendo percibido como

una “situación límite”. Ese tema, conocido como “tema generador”, se propone como objeto de reflexión y de problematización. La posibilidad de tematizar una situación, pensarla en conjunto, objetivarla, es un primer paso para comenzar a encontrar el “inédito viable” que permita superarla.

2. São Paulo y la gestión del estado

Entre 1889 y 1991 Freire asume como Secretario de Educación entre en São Paulo, cuando gana las elecciones municipales un frente electoral articulado con el Partido de los Trabajadores (PT). “Escuela Pública Popular” fue el concepto organizador del tipo de institución que se quería construir. En ese marco muy general, se pensó la formación docente, no de modo aislado o individual, sino articulada a la construcción del Movimiento de Reorientación Curricular.

Se partía de un concepto de currículum definido en los siguientes términos:

El currículo será entendido, entonces, como un conjunto de decisiones sobre las prácticas educativas de la escuela o, aun, sobre la organización de las mismas. De esa concepción se deriva el planteo de que no es posible su elaboración fuera de situaciones concretas. Esto tiene fuertes implicaciones políticas pues valoriza el derecho de los sujetos que están envueltos en la acción educacional a tomar decisiones sobre sus actos y, en consecuencia, asumir la consecuente responsabilidad de esa acción consciente. (Freire, 1997a, p. 96).

La formación docente se basó en los principios que Freire desarrolló desde sus primeros trabajos: “No podemos pensar en ganar la adhesión de las maestras a una forma de relacionarse con los educandos más abierta, más científica también, más arriesgada, imponiéndoles nuestro punto de vista. Necesitamos ante todo convencer, casi convertir” (Freire, 1997a, p. 52).

Sus principios fueron:

1] El educador es el sujeto de su práctica, compitiéndole a él crearla y recrearla. 2] La formación del educador debe instrumentalizarlo para que él cree y recree su práctica a través de la reflexión sobre su cotidiano. 3] La formación del educador debe ser constante, sistematizada, porque la práctica se hace y se rehace. 4] La práctica pedagógica requiere la comprensión de la propia génesis del conocimiento, o sea, de cómo se da el proceso de conocer. 5] El programa de formación de educadores es condición para el proceso de reorientación curricular de la escuela. 6] El programa de formación de educadores tendrá como ejes básicos: La fisonomía de la escuela que se quiere, en tanto horizonte de la nueva propuesta; la necesidad de suplir elementos de formación básica en los educadores en las diferentes áreas del conocimiento humano; la apropiación, por los educadores, de los avances científicos del conocimiento humano que puedan contribuir a la calidad de la escuela que se quiere. (Freire, 1997a, pp. 92-93).

Grupos de formación docente continua

La formación de los docentes fue pensada como grupos de trabajo sistemático. El grupo permitía al educador retomar su historia, contrastando en el tiempo las diversas hipótesis; partía del supuesto de que todo educador hace teoría y práctica; el conocimiento se construía “en interacción con otros”; la construcción del grupo se daba a través de la participación activa, abierta y crítica de sus elementos.

Las principales dificultades encontradas fueron:

- la resistencia de los participantes para exponer sus prácticas y sus ideas;
- el desánimo para los que esperaban encontrar soluciones mágicas, recetas, especialmente en los más jóvenes;
- el temor a ser juzgados por lo que venían haciendo, especialmente los de mayor experiencia.

A su vez, los logros más importantes fueron:

- una actitud diferente frente al error, lo que probablemente tuvo influencia en la mejora de los índices de retención,
- el cuestionamiento a la cartilla como el principal instrumento de trabajo del profesor,
- la mejora de los elementos tenidos en cuenta para el planeamiento del trabajo. (Brasil, Secretaria Municipal de Educação, n.d., pp. 9-10)

Pedagogía de la autonomía

La dirección del sistema escolar estatal, en fuerte vínculo con la docencia, convoca a Paulo Freire a reconfigurar su propuesta pensando desde el sistema escolar y en esa línea produce varias obras. Una de las de mayor síntesis conceptual fue la de la *Pedagogía de la autonomía*. Allí señala tres ejes principales:

Uno. No hay docencia sin discencia. Como Freire decía en sus primeros trabajos, “diálogo” y “situación gnoseológica” también significa que la educación produce un vínculo entre sujetos, que se ven transformados por ese vínculo. El educador modifica su conocimiento, sus percepciones sobre la realidad de la que habla en el proceso del vínculo con el educando.

Dos. Enseñar no es transferir conocimiento. Tal como sostenía Freud, educar es imposible, en el sentido positivismo de imprimir un diseño previo en el alma del educando. La tarea del educador freireano es la de generar condiciones para que algo del orden de la trasmisión de conocimientos ocurra.

Tres. Enseñar es una especificidad humana. Por otra parte, la tarea pedagógica nos permite crecer y profundizar la condición humana que nos constituye, más allá del plano biológico.

3. Lectura de la palabra, lectura del mundo

La enseñanza de la lectura y escritura de la palabra se vincula fuertemente con la lectura y escritura del mundo. Leer un texto es leer la lectura que otros hicieron del mundo

¿Qué es un texto? Es una cierta manera de ver una parte del “afuera”, de la exterioridad del sujeto, que es una cierta lectura del mundo. Al leer un texto no leo el mundo directamente, sino leo el modo en que el autor –otro sujeto como yo – lo leyó. Pero el texto escrito se me presenta como cosa terminada. Y eso puede llevarme a confusiones en el sentido en que se lee entonces como si allí ya estuviera terminado de definir, cosificado, el sentido. La escritura transforma en cosa el pensamiento. Que no es cosa, que proceso, que es apertura. Que es devenir constante.

Un texto es una parte del mundo. Pero también no lo es, porque es algo así como la cristalización de la lectura del mundo en un cierto momento.

Los autores escriben sobre realidades que les preocupan, que no necesariamente son las mismas de los que los leen. Pero los textos suelen leerse como si fueran la realidad, la verdad, olvidando los condicionamientos históricos, sociales y subjetivos de quien lo escribió. En ese sentido es que leer y escribir son procesos continuos, porque leer implica la misma actitud activa, atenta, interesada, de re-pensar lo que el autor escribió.

Por ello es muy importante tomar en cuenta las relaciones con el contexto de quien habla y de quien lee y escribe, “leer el texto en relación con el contexto” (Freire, 1992, p. 121). Por todo esto es que puede hablarse de lecturas del mundo, porque si leer es dar sentido, el objeto de la lectura puede ser lingüístico o no lingüístico, pueden ser palabras, frases, pero también situaciones, realidades, procesos históricos.

Leer el mundo es dar sentido

Esa es una de las razones por las cuales Freire plantea que “la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél”. La palabra nombra al mundo, significa las situaciones que se nos presentan. En la sociedad, en el mundo en que estamos insertos, que nos llega a veces por los medios de comunicación, y al pequeño, cotidiano, que nos afecta a veces más que el otro.

El lenguaje es una cualidad constitutiva de lo humano, a partir de la cual surge la cultura, que es un nuevo orden en el cual se inscribe la existencia humana. La vida humana tiene un soporte biológico, pero resignificado en el orden cultural. Somos seres de la palabra. Y en ese sentido, si leer es significar el mundo, la lectura del mundo no es ajena a su escritura.

Pero esa lectura no es ascética. Estamos afectados por el mundo. No lo nombramos como algo externo, como quien mira una película y a lo sumo se emociona. Porque el mundo es un lugar de transformación. El mundo nos trae problemas, obstáculos a nuestros proyectos, contradicciones respecto a nuestros valores y desde allí demanda nuestra intervención, en lo cotidiano, en lo social más amplio. Reclama nuestra acción, lo cual no significa que necesariamente respondamos a ese llamado.

Por ello leer el mundo es transformar el mundo. Aun por ausencia. Transformar el mundo por nuestra presencia, personal o colectiva que lo significa, o de otros, que nosotros dejamos hacer. Cuando no hacemos, cuando no leemos, cuando rehuimos la práctica a la que el mundo nos convoca, dejamos a otros que lo hagan. No podemos escaparnos de ese otro social y cultural que nos constituye como humanos.

Leer el mundo es otorgarle significado desde un proceso consciente. Profundizar ese ejercicio de lectura es superar la inercia del cotidiano, para ver las razones de ser de lo obvio, discutir la inexorabilidad de lo inexorable.

Leer implica un modo de pararse frente al mundo y en ese sentido es igual a escribir

Leer es una actitud. Frente al mundo o frente a los textos, en tanto otras lecturas que se hicieron del mundo. Uno puede dejar pasar, asumir la inercia de lo cotidiano, considerarlo como inexorable, de lo necesario y no modificable. O bien, puede leer. Pensar, nombrar, significar, asumir el compromiso y la responsabilidad de una cierta manera de comprender. Uno puede estar “adherido” al mundo o inserto en él. En el primer caso, pasa la mirada por las letras porque las tiene delante, pero no lee, no comprende, no piensa. Hasta podría decirse que es un cierto estado de la conciencia.

Para la educación bancaria, enseñar es transmitir la lectura del mundo del educador como la única verdadera. Debemos recordar que la escuela pública nace en América Latina vinculada a un modelo dependiente. Era necesario significar la vida rural de las mayorías como barbarie y no como diferencia.

Desde ese punto de vista fundante del sistema escolar, la mayoría del pueblo es incapaz de pensar, de leer el mundo correctamente. Y esa concepción que transformó en barbarie la diferencia, no fue inocente ni gratuita. Lo que no puede es reconocer en el educando –el pueblo, el niño, etc.– un sujeto con capacidad de pensamiento, de construir sus propias lecturas del mundo, tan verdaderas como las del educador.

Los niños de sectores populares, de culturas subordinadas, aprenden que una parte importante del modo de ser de sus familias no está permitido en la escuela. Modos de hablar, creencias, formas de vestirse, usos del tiempo y el espacio, no son aceptados en la institución escolar, representante del Estado, del poder hegemónico, de la cultura legítima.

En ese sentido, la escuela ha sido eficaz para instalar una cultura como legítima, pero con ello no ha logrado nunca, por suerte, eliminar del imaginario y de las culturas populares la infinidad de

creencias mágicas, religiosas y el significado otorgado a diversos hechos de la vida cotidiana de las comunidades, de la vida políticas de los pueblos y ciudades.

Es probablemente todo ese conocimiento transmitido por vías informales, en el hogar, en la familia, con los amigos, el que les ha dado a los grupos populares la enorme capacidad de sobrevivencia en el contexto de desocupación de la década de 1990.

Esa posición ilustrada, incapaz de ver en el otro sujeto más que una carencia que requiere ser completada por la acción del educador, incapaz de ver en el proceso educativo algo más que el llenado de una vasija vacía no es privativa de los grupos conservadores y reaccionarios. Es compartida por los grupos progresistas, que asumen como tarea la de enseñar al pueblo todo lo que él ignora, sin dudar de su propia verdad, de su propia claridad en la lectura del mundo, de su propia capacidad.

Las manifestaciones auténticas de la cultura del pueblo, de su forma de ver el mundo, son solo muestras de su ignorancia, estupidez o barbarie. Eso tiene consecuencias políticas, ya que el sujeto cuya cultura aparece como subordinada no está en condiciones reales de ejercer la democracia. Es siempre pasible de manipulación mediática. Que requiere ser educado para ello. La democracia real implica un sujeto que queda afuera, que es el pueblo.

Para la educación crítica, enseñar es ayudar a construir un modo de pararse frente al mundo. Una actitud

Desde una perspectiva freireana, crítica, enseñar no es enseñar una lectura del mundo, sino a leer el mundo. A reconocer la capacidad del sujeto de otorgar sentidos a sus realidades, superando lo que se presenta como obvio, para buscar sus razones de ser. Por ello, la lectura de lo real, no puede ser nunca una repetición de la manera de leer el mundo del educador o de los autores que se eligieron.

Enseñar a leer el texto como la continuidad de enseñar a leer el mundo. Despertar la curiosidad, convocar al sujeto que es siempre activo, atento, curioso. Si hay lectura verdadera, no puede haber aburrimiento. La educación no es neutra porque tanto si es bancaria como si es crítica, implica una lectura del mundo, que precede al acto educativo.

Por eso es imposible la neutralidad de la educación. No se enseña a leer más allá de las situaciones en las que estamos insertos como sujetos. Enseñar implica una posición del educador y un reconocimiento de la posición del educando. No en el sentido de una posición política-partidaria, sino en el sentido de un posicionamiento más global, de un modo de estar en el mundo: “No podemos ser educadores sin asumir la responsabilidad de clarificarnos respecto a *favor de quien y de qué*, y por lo tanto *contra quién y contra qué*, hacemos la educación”. Tiene sentido educar porque hay futuro, hay un mañana, hay proyecto y hay un después de mi propia ida de este mundo. Porque la vida tiene algo que vale la pena de ser comunicado. No transmitido, porque no se puede, pero sí comunicado, dando testimonio.

Lo que la educación bancaria enseña es una lectura del mundo, como si fuera “la” verdad, “la” lectura del mundo, basándose en una supuesta e imposible neutralidad científica. El discurso de la “neutralidad” y la “no jetividad” de la ciencia solo tiene como finalidad legitimar las concepciones dominantes. Pero la educación, en tanto ejercicio de aprender a leer el mundo, es constitutivamente política.

El sentido de la profesionalización docente

El profesional docente, en todo caso, es el que tiene autoridad sobre su tarea. No el que le falta, el que siempre tiene algo que aprender porque la hace mal, porque no está –nunca estará– suficientemente capacitado. El profesional es el que tiene la dignidad del oficio, porque asume totalmente la responsabilidad. Por supuesto que,

por lo mismo, tiene la obligación de seguir aprendiendo. Que no es consumir cursos para conservar el trabajo, eso es la burocratización de la tarea de enseñar que termina jugando en contra de la tarea de enseñar y de las propias condiciones de trabajo.

Recuperar la dignidad de enseñar que el neoliberalismo nos negó no es gratuita. No se regala. Implica también asumir otra cosa que el neoliberalismo niega, que es nuestro propio sueño, el sentido del trabajo, que viene unida a la alegría de enseñar. Pero esto implica, a su vez, asumir la responsabilidad, en el fondo, de para quién y en contra de quién, para qué proyecto de hombre y, por lo tanto, de sociedad, y en contra de cuál.

Recuperar nuestro lugar de sujetos implica recuperar nuestro lugar político, responsable. Ese es el verdadero sentido del profesional. No es un problema de saber la didáctica –que por cierto es absolutamente necesaria–, sino de captar toda la compleja trama social –histórica, política– en que estamos inscritos como profesionales.

Conclusiones

Pensando desde la problemática latinoamericana, Freire abrió para la pedagogía moderna la perspectiva de un nuevo horizonte de sentido, vislumbrando posibilidades que no han sido aún desarrolladas en toda su radicalidad y cuya significación cobra nueva vigencia en los actuales escenarios políticos y culturales latinoamericanos.

Desde su planteo se reconfigura el espacio educativo construido en la modernidad y se transforman los tradicionales lugares de educador y educando. El educador no pierde centralidad, pero la misma se constituye de un modo diferente al de pensarse dueño del saber.

En esa línea Freire propone el diálogo problematizador como eje metodológico de su propuesta, que se inicia con una investigación

acerca de los temas generadores en la zona en que se va a desarrollar el trabajo educativo.

Después del proceso de codificación de esas situaciones, ellas se objetivan y se ponen en diálogo en colectivo. Ese proceso permite la superación de las situaciones límite, por medio del surgimiento del inédito viable. Leer un texto es leer la lectura que el autor hizo del mundo y leer el mundo es darle significado a las situaciones en las cuales el sujeto está inserto. La educación no es neutra porque siempre implica una lectura del mundo, que precede y constituye al acto educativo.

Para la educación “bancaria”, enseñar es transmitir una lectura del mundo como la única verdadera. Esa posición ilustrada, que ve en el educando solo una carencia que requiere ser completada por la acción del educador, es la matriz fundante del sistema escolar, que significó las diferencias culturales como barbarie e ignorancia.

Desde una perspectiva crítica, por el contrario, enseñar es conducir al educando a asumir la responsabilidad que tiene, como sujeto, de otorgar sentidos a sus realidades, superando lo que se presenta como obvio y poniendo en cuestión el sentido común instalado. La problematización como proceso metodológico implica pensar el mundo en su doble juego de lo presente y lo potencial, lo que conduce al descubrimiento del inédito viable, de aquellas posibilidades inscriptas en lo que una realidad que se presentaba como inevitable. Implica reconocer a los educandos y también a los educadores como sujetos, ambos transformadores, con capacidad de estar insertos en su realidad, no adheridos a ella. Por ello no es solo pensar el mundo, sino también pensar los parámetros desde los cuales se lo está pensando.

La educación crítica, situándose en el registro gnoseológico, incide en el plano ético y en el político en la medida en que trabaja para la constitución de subjetividades activas, en creciente proceso de asunción de su dignidad como sujetos históricos.

En síntesis, hace casi 40 años atrás la pedagogía moderna vislumbró, en el marco de procesos de transformación social, la posibilidad de un nuevo horizonte de sentido donde la matriz original quedaba desarticulada, dando la posibilidad de nuevos horizontes de pensamiento. Los procesos represivos de manos de las dictaduras obturaron ese desarrollo, lo cual permite hoy la hegemonía del discurso educativo neoliberal.

La recuperación de estos puntos del pensamiento freireano señalan caminos de construcción de nuevos horizontes para la pedagogía. Solo al dar cuenta del territorio geográfico, cultural, político concreto en el que surge es cuando una educación realmente nueva puede emerger.

Bibliografía

Brasil, Secretaria Municipal de Educação, P. do M. de S. P. (n.d.). *Grupos de Formação. Uma (Re) visão da Educação do Educador*. Serie Grupos de Formação, 01. São Paulo. Freire, P. (1992). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1997a). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1997b). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gadotti, M. (1996). *Paulo Freire, una biografía*. São Paulo: Cortez, UNESCO, IPF.

Capítulo 3

Lugares epistémicos para la formación de maestros y para pensar la práctica pedagógica

¿La innovación de los métodos o la invención de los saberes?

Rafael Reyes Galindo¹

Dejé a maestros y alumnos con mis preguntas sin respuesta, frustrada sobre todo por no haber podido decirles, a falta de palabras, en qué medida su hospitalidad me había devuelto la fuerza; cuánto había fortalecido mi orgullo de pertenecer a la misma familia pedagógica (...); cuán parecido nos sentía “a pesar de todo”. Compartiendo la misma cultura. (...). Lo que me ayuda a tener confianza en “nuestra escuela” (...), son todos los maestros, muy reales, que conocí por azar o por necesidad y que trabajan con los alumnos, sin hacer ruido y sin desmayo. A ellos, con gratitud, deseo dedicar estas páginas.

(Anne-Marie Chartier, 2004)

¹ Profesor de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Miembro del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (A1 Colciencias). Desarrolla en la Universidad Javeriana la *Línea del saber pedagógico y la formación de maestros* del Grupo Historia y es responsable de la formación en investigación de la práctica pedagógica en el Semillero Arqueología del Oficio. Es profesor de Planta en las áreas de Pregrado y Posgrado. Desarrolló con profesores de las Licenciaturas una investigación sobre el saber pedagógico en investigaciones colombianas que fue financiado por la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad Javeriana. Correo: reyes@javeriana.edu.co.

Introducción sobre una posible actitud subalterna del maestro que se prepara en las instituciones universitarias

Este texto es un encuentro entre el maestro de la escuela colombiana y los profesores universitarios. Tiene como punto de partida, estoy seguro, el reconocimiento de lo afortunado que hemos sido ustedes y nosotros al compartir un tiempo académico de formación hecho de rigor y de método, de conversación y de experiencia. Nunca les pagaremos bastante que ustedes nos hayan elegido.

En este capítulo, un profesor universitario habla de la formación, de la práctica pedagógica, y de los espacios que la habitan. ¡Cuánto quisiera no tomar la palabra para dirigirme a los maestros, sino más bien ser tomado por la palabra de ellos para inaugurar esa otra educación que se nutre de los saberes recobrados porque que están vivos en su voz, son fecundos en sus gestos y aportan esperanza con sus interrogaciones! Me sentiría así con autoridad y sería autorizado, no tanto para hablar cuanto para entrar en su palabra. Esto quiero decir, entonces, que cuando uno habla con una maestra, con un maestro, no inauguramos nada, porque el saber nos precede, solo tenemos que ser llevados él.

En esta intervención no voy a inaugurar nada. Quiero estar con ustedes en el comienzo de todo. No esperen que diga que la formación de los docentes en Colombia es muy importante porque que les aportaría competencias para acompañar procesos de aprendizajes exitosos; tampoco voy a señalar la necesidad de desarrollar en los profesores una capacidad crítica que le permita leer los contextos particulares; ni que necesitamos maestros que desarrollen valores para una cultura de la convivencia y de la paz. Lo que sí quiero es formular una pregunta que, si logro dotarla de condiciones y alcances, si consigo ponerla en sus límites (o si logra ponernos en los límites) podría constituirse en una interrogación nacida de una “docta inocencia”. ¿Por qué la universidad colombiana no escucha la “memoria activa” de los maestros y maestras colombianos? ¿Por

qué piensa programas de formación *de* maestros, sin pensar *con* los maestros? ¿Por qué supone de que carecen de espíritu crítico, de capacidad de leer y de interpretar situaciones? ¿Por qué la Universidad, la Academia, las Facultades de educación no recobran con ellos los horizontes de formación, las condiciones de la enseñanza? ¿Hasta qué punto cuando afirmamos que la calidad de la educación depende de la formación de maestros, estamos diciendo en realidad que el principal obstáculo para la mejora de la educación es la calidad de los maestros actuales?

Cuando los maestros que se sienten beneficiados con créditos condonables, ya sea total o parcialmente para una maestría o un doctorado me dicen que están muy agradecidos con el Estado, con el Gobierno o con las instituciones, yo les digo: no tienen nada que agradecer. Se les debe, es un acto de justicia histórica (y con el país del porvenir). No se agradece cuando se otorga lo que les pertenece. Pero la *pedagogía de la deuda* funciona. Lejos de construir un empoderamiento de la profesión docente siento a muchos colegas convertirse en subalternos de la deuda. “Darle a cada uno su derecho”, dice Santo Tomás de Aquino, que es en lo que consiste la justicia, y porque vuelven a la Universidad, a decirnos su saber, a devolvemos la esperanza, nosotros les hacemos creer que ¡nos la quedan debiendo!

El maestro necesita volver a la Universidad, ¿cuáles son los criterios metodológicos (políticos, ético) para esto? ¿por qué la Universidad no regresa a los maestros y maestras para pensarse, para percibirse de otro modo, para interrogarse de otra manera? Al fin y al cabo, eso quiere decir *universitas*, comunidad de maestros. Y, de todos modos, la pedagogía nació no de un método científico sino de una vida en común, o como Dilthey señala, la pedagogía tiene su origen en la *vida fraterna* (1940). Entonces, ¿es justo, que el maestro y la maestra lleguen a la Universidad como un beneficiado, como extraño/a, a extrañarse y a ser extrañado/a, a sufrir un *extrañamiento*? ¿No sería mejor que llegara como a su casa? Y que

llegue a su casa con mil ecos y con muchas preguntas, con ejercicio de habla y con capacidad de escucha.

La filósofa española María Zambrano nos recuerda a Antígona, personaje del drama de Sófocles. Ella, nutrida de mil voces, se presenta como una náufraga que en el exilio se ha llenado de un saber que quiere contar. El naufragio no la ha hecho débil, al contrario, la ha investido de un carácter, la ha convertido en una narradora de sí misma. Así pienso yo a los maestros y maestras colombianos. Exiliados, golpeados por el diseño instruccional, por la secuencia metodológica, por las pruebas Saber, por las evaluaciones de ascenso. Entonces las palabras de María Zambrano en *La Tumba de Antígona* (1986) parecen describir la forma como los maestros y maestras tocan la playa universitaria:

Nunca nadie se acercó diciéndonos, “esta es la llave de vuestra casa, no tenéis más que entrar”. Hubo gentes que nos abrieron su puerta y que nos sentaron a su mesa, y nos ofrecieron agasajo, y aun más. Éramos huéspedes, invitados. Ni siquiera fuimos acogidos, en ninguna de ella como lo que éramos, mendigos, náufragos, que la tempestad arroja en una playa como un deshecho, que es, a la vez, un tesoro. Nadie quiso saber qué íbamos pidiendo. Creían que íbamos pidiendo porque nos daban muchas cosas, nos colmaban de dones, nos cubrían, como para vernos, con su generosidad. Pero nosotros nos pedíamos eso, pedíamos que nos dejaran dar. Porque llevamos algo que allí, allá, donde fuera, no tenían; algo que no tienen los habitantes de ninguna ciudad, los establecidos; algo que solo tiene el que ha sido arrancado de raíz, el errante, el que se encuentra un día sin nada bajo el cielo y sin tierra; el que ha sentido el peso del cielo sin tierra que lo sostenga. (Zambrano, 1986, p. 259).

Creían que íbamos pidiendo, dice la pensadora española, pero lo que pedíamos era “que nos dejaran dar”. Yo quisiera presentar la formación de maestros en la Universidad de esto modo: no pedimos nada, a no ser que lo planteemos así, *pedimos que nos dejen dar*.

Dejarnos dar quiere decir que la formación de maestros, la investigación del territorio de la escuela y la pedagogía se construya no tanto con la innovación de métodos, instrumentos y secuencias (aunque también con ellos), sino con la invención de un saber fundamente, que en las palabras de la maestra Olga Lucía Zuluaga se llama “saber pedagógico” (1999). Cuestionamos el papel subalterno que cumple la pedagogía en las políticas de formación de maestros y analizamos el hecho de que solo se despliegue subordinadamente al interior de otras disciplinas como las sociales, las disciplinas psicológicas, lingüísticas, filosóficas, etc., pero no como saber específico de la relación maestro-alumno y de construcción de comunidad. Una consecuencia de que la pedagogía funcione solamente como saber anexo a otras disciplinas conlleva a que se presente simplemente como metodología instrumental, o se le revista de “aplicacionismo” o de tecnología educativa. Esto conlleva también a una acentuada subordinación de la pedagogía frente a otras disciplinas y a que se desconozca su dimensión productiva y su carácter relativamente autónomo.

Creemos que el carácter subordinado de la pedagogía lesiona la comprensión del papel social de la escuela y del maestro. La escuela se convierte en espacio vulnerado por objetivos que poco o nada tienen que ver con la educación: mercado, competitividad; la formación pierde dimensiones integrales y se presenta como capacitación. Por otra parte, el maestro sería presentado como subalterno frente a otros intelectuales de la educación, frente al experto quien es el que, en definitiva, termina legitimando su saber. Por eso, nosotros, dirigimos la atención en forma específica, directa e intencional hacia el triángulo conformado por la pedagogía, la escuela, el maestro como ámbito aún no pensado suficientemente por los programas de formación.

Dejarnos dar, en el decir de María Zambrano, ser acogido, sí, pero como lo que somos, sujetos capaces de dar cuenta de un modo de leer la escuela, de un modo de producir saber pedagógico. No pedimos solo métodos, referentes conceptuales, perfiles ideales,

sino también condiciones de pensarnos de otro modo, de reconstruir nuestra experiencia y de darle rigor a la memoria activa de la pedagogía, de encontrar una estética, esto es, una “paciente labor de darle forma a nuestra impaciente libertad” (Foucault, 1984).

Entonces, la paradoja de nuestra propuesta sería la siguiente.

- No queremos tanto mejorar la práctica pedagógica, cuanto recuperar un saber sobre ella (o de pronto ambas).
- No queremos un saber hacer en el territorio de la escuela que la haga solo eficaz para el aparato productivo, sino un hacer saber que dé cuenta de las construcciones de sentido de los actores escolares (o de pronto ambas).
- No queremos tanto innovar instrumentos, cuanto hallar las condiciones de la *invención de sí mismo* nutrido de “la memoria activa” de los maestros y maestras (o de pronto ambas).

Primero. La recuperación de la práctica pedagógica. Un saber complejo como para ubicarla en una episteme única.

Nuestra investigación no habla tanto de “práctica docente”, ni de “práctica educativa”, ni de “práctica de enseñanza”. Ni siquiera de simplemente “práctica”. Todas estas denominaciones son legítimas y eficaces, funcionan dentro de sus matrices epistemológicas que las han definido. No siempre funcionan para nosotros. Frente a esta dispersión en la que la práctica pedagógica se halla dispersada, nutrida, enriquecida; borrada, asediada, desplazada, postergada, la maestra Olga Lucía Zuluaga propone en su proyecto de investigación *rescatar la práctica pedagógica* (1999). ¿Rescatarla de qué? ¿acaso se rescata una práctica pedagógica?

Una expresión de este ejercicio lo encontramos en los ensayos que el profesor Carlos Vasco (1968) desarrolló cuando aplicó los planteamientos de Habermas sobre los tipos de interés en ciencia

(1968). En efecto, Vasco aplica el texto de “Conocimiento e interés”, traducido por Guillermo Hoyos, y lo lleva para pensar la práctica educativa a través de talleres con maestros. En *Tres estilos de trabajo en ciencia sociales* (1985) dejó para nosotros una herramienta analítica pedagógica de grandes compromisos: identificar hasta qué punto nuestra práctica pedagógica obedece a intereses técnicos, interpretativos o emancipatorios.

Por otra parte, en la escuela de Carlo Federici de la Universidad Nacional, el rescate de la práctica pedagógica se apoya en el otro trabajo de Habermas, *Teoría de la acción comunicativa* (1981), en el cual el filósofo alemán plantea que existen tres tipos de acción: acción técnica, acción estratégica y acción comunicativa. Esta vez es el profesor Antanas Mockus quien, a través del concepto de pedagogía reconstructiva, busca desentrañar la práctica pedagógica preguntándose si ella consiste en un “actuar sobre” o si se trata más bien de un “actuar con”. Mockus continúa preguntándose: ¿de qué modo la práctica pedagógica se vuelve acción técnica-instrumental? ¿cuándo se muestra como acción estratégica? ¿cómo puede la práctica pedagógica convertirse en acción comunicativa? En el texto *El lugar de la pedagogía en las universidades* (1995), Mockus convierte el espacio universitario en espacio pedagógico (antes solo habitado por la escuela) donde se construye comunidades haciendo del otro un par, un interlocutor válido hecho de conversación. Se constituye así la pedagogía como *disciplina reconstructiva* (1995).

A su vez, Olga Lucía Zuluaga, en *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía: enseñanza como objeto de saber* (1999), no inscribe la pedagogía como una disciplina sino como un saber. Para la maestra de la Universidad de Antioquia el saber explora la pedagogía en sus relaciones con las ciencias de la educación, la didáctica, el entorno sociocultural, la cotidianidad de la escuela. Con Olga Lucía, la pedagogía como saber, el saber pedagógico, es una relación compleja del sujeto con su narración, con sus campos conceptuales, con la cultura. El maestro, ¿es un científico? De

pronto sí, pero sobre todo es un artesano, que hace de la filigrana escolar su saber, alguien que conoce su oficio y que no puede ser desplazado por el experto.

En una rejilla que les ofrezco ahora, muestro un intento de articular estas tres empresas del rescate de la práctica pedagógica en Colombia (Vasco-Mockus-Zuluaga), pero vista en una sola unidad de acción. Advierto que cambio el concepto de acción comunicativa por narración (saber narrativo) que permite ver a los sujetos de la educación no sólo como interlocutores válidos, sino también como sujetos entregados a los juegos tácticos que producen los sentidos de la escuela, de sí mismo y los sentidos de la cultura:

Saber fundante	Tipo de acción	Propósito	Tipo de práctica pedagógica	Efectos de saber	Dispositivo (engranaje)
Matemática – física.	<i>Acción técnica:</i> Clasificación, predicción, verificación.	Mejoras de la práctica a partir de fines técnicos.	“El actuar sobre otros”, encuestas, test, planeación. Sistematización de la práctica.	Tecnología educativa, procedimientos sobre los sujetos. La innovación del experto.	Medición y taxonomía.
Política, economía, psicología.	<i>Acción estratégica:</i> contrarrestar conductas de otros.	Contrarrestar la acción de los sujetos. Producción de ambientes.	El “actuar frente a otros”. Prácticas disuasivas, producción de consensos. Hacer creer que se es libre.	Calidad educativa. Perfiles educativos de excelencia. Gobierno de los otros. Contrarrestar el individuo peligroso. La conducción del inspector.	Observación. Creación de ambientes de aprendizaje.
Narrativo.	<i>Acción táctica:</i> Producción de sentido.	La pregunta por el vínculo memoria, reconocimiento.	“El actuar con otros”. “artes de hacer” Formación.	“Cultura en plural” – sujetos – saberes. Contingencia-invencción de las prácticas. La invencción del artesano.	Conversación: “hacer saber en función del encuentro”.

Fuente: Elaboración propia.

El “saber narrativo” que yo propongo aquí para la práctica pedagógica, la práctica pedagógica como saber narrativo, nos muestra que ya no es posible un proyecto de sociedad, de cultura y de conocimiento pertrechándose en la muerte del hombre y del final sujeto. Con Paul Ricoeur (2004), pienso que el sujeto es redivivo, vuelto a hacer por la narración de su tiempo. Con la práctica pedagógica como narración los saberes se hacen *tiempos recobrados*, es el desandar de los pasos *perdidos* en los meandros de los saberes procedimentales y los laberintos de las acciones estratégicas. Pero la narración está en eclipse, sentencia Ricoeur. Sin embargo, ahí está el saber pedagógico contando la escuela, relatando al maestro, diciendo la formación. Si la innovación es la borrachera instrumental con la que hoy se estrangula a la práctica pedagógica, la invención, en cambio, está hecha de insurrección de los saberes, de hombres y mujeres, de niños y de niñas que se cuentan de otro modo. No se desprecia ni la acción instrumental ni los propósitos estratégicos. Ni se dice que el saber narrativo sea mejor que ellas; se dice que deben ser pensadas, o mejor narradas, en un vínculo o mejor en una tensión entre las acciones técnicas, los procedimientos estratégicos y los juegos narrativos, tal como se ve en el Esquema 1:

Esquema 1. Saber pedagógico como saber narrativo



Fuente: Elaboración propia.

Segundo. La práctica pedagógica y la cotidianidad de la escuela: “saber hacer” o “hacer saber”

De la escuela se dicen muchas cosas. Las políticas educativas y los discursos pedagógicos cultivaron el horror a la escuela y construyeron en nosotros la representación de la carencia. Por eso, a los maestros se les pide competencias, que sepan hacer en contexto. Sin embargo, pedagogos como la mexicana Elsy Rockwell nos muestran que lo que se dice de la escuela no es lo que la escuela hace. Ciertamente ha muerto la escuela; pero como dice Anne-Marie Chartier, “ha muerto una representación de escuela que de hecho jamás existió, pero bastaba que se creyera en ella de manera colectiva y compartida para que fuera legítima” (2017). Esto se debe al concepto de cultura que ha cargado la institución escolar: se dice que a la escuela se va para acceder a la cultura, a los libros, a las ciencias, a los autores. Chartier nos recuerda, siguiendo a Michel de Certeau, que la cultura no son libros sino acciones, son conductas de sujetos que portan sentido al interior de las instituciones. ¿Y por qué no conocemos los sentidos que los sujetos portan, que los niños y jóvenes construyen al interior de las instituciones? Porque posiblemente hemos mirado la escuela solamente desde procedimientos técnicos y saberes estratégicos: la escuela se convirtió en el lugar de las políticas, el desarrollo de los perfiles y el desconocimiento de los juegos creativos de la cultura.

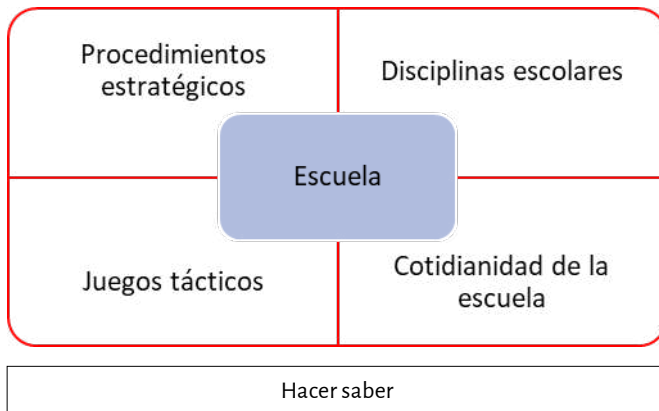
¿Qué es el hacer de la práctica pedagógica cuando, como señala Mockus, estamos ante los bordes de la escuela? De cara a la ciudad, está ya no es la misma. En *La escuela estallada* (2017), Chartier escribe:

se trata de mirar más allá de las rejas que encierran el patio de recreo, hacia el mundo donde se comunica, donde se aprende, se lee, se escribe, se intercambia, se copia, se inventa, se triunfa, se fracasa, se hace trampa, se burla, se rivaliza, se charla, se calla, donde se cuenta, se escucha, se instruye, se cultiva, donde se olvida y se recuerda; en pocas palabras, donde se realizan, lejos de la mirada de los maestros, mil operaciones bien típicamente escolares.

Así, la escuela se convierte en una relación de fuerza entre la bien pensada estrategia de los programas y las improvisaciones tácticas de los actores. Describir estos juegos se puede convertir en una escritura imposible, pues no todo puede ser conocido, observado, contralado, evidenciado: toda pretensión de sistematizar una práctica fracasa aquí. La escuela ya no recibe políticas y procede por programas. También es un juego creativo al que, el observador de las prácticas difícilmente puede acceder: posiblemente, así, las prácticas pedagógicas sistematizadas, ya no estarían dando cuenta de las prácticas de la escuela. Cuando la experiencia de los sujetos se hace evasiva a la sistematización, cuando no se deja fijar en escritura, nos queda la oralidad. Y como señala Saldarriaga (2016) citando a Chartier, mucha de la práctica pedagógica es oralidad y sería bueno que se quedara así.

Frente a un *saber hacer* en contexto, hemos querido darle una vuelta de tuerca más. No se trataría tanto de saber hacer cuanto de hacer saber: de las artes de hacer producidas por una nutrición de la vida que nos ofrece la escuela, por la escuela cotidiana, tal como se puede ver en el Esquema 2.

Esquema 2. Hacer saber en contexto.



Fuente: Elaboración propia.

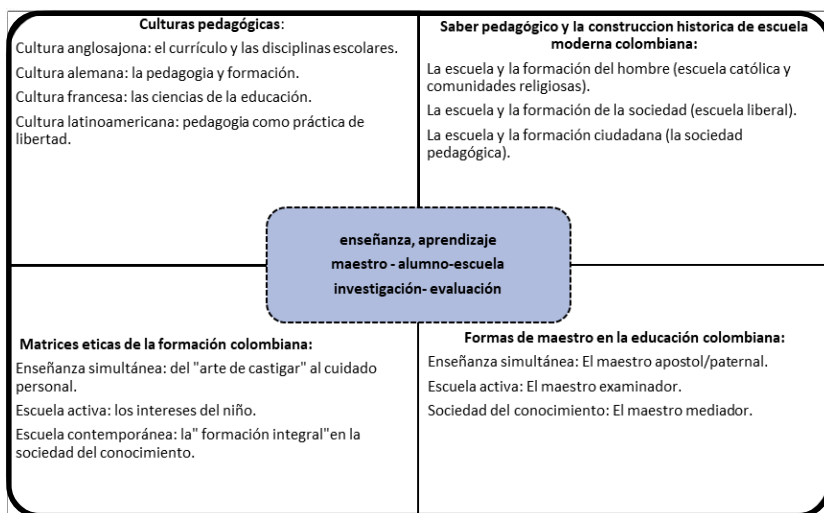
No toda acción cotidiana de la escuela podría ser objeto de discurso, de saber, de teoría, de explicitación: la escuela es “ese resto inmenso, constituido por lo que, de la experiencia humana, no ha sido domesticado ni simbolizado por el lenguaje” (De Certeau, 1980). He aquí el espacio abierto para la invención, la inclusión, de los otros saberes y de las prácticas de sí mismo. La enseñanza contempla no solo el momento de saber hacer, sino también el acontecimiento de *hacer saber*.

Tercero. La memoria activa y las culturas pedagógicas

Cuando decíamos que no queremos tanto *innovar instrumentos*, sino hallar las condiciones de la *invención de sí mismo* nutrido de “la memoria activa” de los maestros y maestras (o de pronto ambas), apuntábamos a producir una herramienta analítica que permitiera defender la pedagogía como un saber relativamente autónomo. Esto quiere decir que la pedagogía tiene historia, la pedagogía tiene conceptos, ideas, saberes, produce teoría; al formar sujetos instituye valores; al hacer comunidad crea vínculos; al producir sentido aflora en estéticas: ¿se necesitan más argumentos para superar la visión que se tiene de ella de ser meramente campo contextualizador de las ciencias, secuencias procedimentales o ámbito de aplicación?

La práctica pedagógica trabaja sobre conceptos: enseñanza, aprendizaje, formación; con sujetos, maestro, alumno; en una institución, la escuela, la ciudad; la práctica pedagógica evalúa, investiga. Todos son saberes que surgieron en una historia, se produjeron en unas culturas; nos dieron criterios para gobernarnos a nosotros mismos y conducir a otros (ética) y fundamentaron la escuela y la formación de maestros. Ver esquema 3.

Esquema 3. Momentos que constituyen el horizonte conceptual de la pedagogía.



Fuente: Elaboración propia.

La práctica pedagógica, para producir saber pedagógico, se articularía a estos cuatro momentos que constituyen el horizonte conceptual de la pedagogía.

A modo de conclusión. La Universidad y los maestros ¿un lugar epistémico para la invención del oficio?

Es muy extraño proponerle a la Universidad y a las facultades de educación ser un espacio epistémico para la invención del oficio. La Universidad es el lugar de las profesiones. Pero en un proyecto como el de la maestra Olga Lucía Zuluaga, las facultades de educación deberían ser el lugar del saber pedagógico (1999). Como en un viaje de Carpentier tenemos que volver sobre los pasos perdidos; aquellos que nos dejaron los trabajos como los de Araceli de Tezanos en *Maestros, artesanos intelectuales* (1985) y en *El Maestro*

y su formación: tras las huellas de los imaginarios (2006). Hemos de recobrar como saber *El oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, que propone el profesor Saldarriaga (2003). Implicarnos en la *vida de los maestros colombianos* con Rodrigo Parra Sandoval (1986) y *hacernos maestros y maestras* con Graciela Fandiño (2005). Ellos nos dan los saberes epistémicos de los saberes recobrados, para ser el maestro de escuela hecho narración en la obra de Fernando González.

De esta manera podemos decir con George Steiner (2004) que, en la Universidad, en pregrado y postgrado nuestros estudiantes se hacen maestros *del pensar*. Cada maestro será una vieja historia en la huella de un individuo, solo la entienden los que la experimentan; y solo la experimentan los que están sensibles a esta experiencia: quien experimenta un maestro *tiene el corazón partido en dos* (p. 119).

Porque no tener maestros, como dice María Zambrano (2007), “es no tener ante quién preguntar y más hondamente todavía, no tener ante quién preguntarse. Quedar encerrado dentro del laberinto primario que es la mente de todo hombre originariamente; quedar encerrado como el Minotauro, desbordante de ímpetu, sin salida” (p. 117).

La invención del maestro hará de la relación pedagógica un ejercicio estético: una comunidad de inocencia, hecha de asombro, de interrogaciones y perplejidades. Necesitamos que en cada encuentro nuestros estudiantes no nos tengan miedo, “estamos obligados a ver el mundo que se avecina, con más curiosidad que con temor”, dice Chartier (2004, p. 204). “Estamos obligados a creer que no siempre sucede lo peor y actuar en consecuencia”.

Así, hablar con una joven, con un adolescente, con un niño significaría educar-nos a partir de su voz, de sus reclamos y de su rabia. Entonces, se haría manifiesta nuestra ignorancia y entraríamos en el espacio del enseñar como el que pregunta; y en el preguntar como el que aprende. Los proyectos de vida, la escala de valores, los criterios determinantes no serían los puntos de partida ni los

referentes innegociables, sino aquello buscado desde la inocencia, la perplejidad y el asombro del que descubre en cada momento el vértigo de la vida que está por nacer y que surge cuando el otro es posible. Hay algo desprovisto de fruición, es decir de goce, que se llama *ignorar* porque la academia lo ha revestido de vergüenza y lo define como carencia cuando todo ella es pura posibilidad de que salgamos de la soledad magisterial en la que estamos conminados.

Quiero agradecer a esta Casa² donde reina el rigor por haberme invitado a pronunciar estas palabras. Siempre me he debatido entre mi interioridad y su contrario. Pero, como dice Ronald Barthes, eso hace un profesor universitario: investigar y hablar, inventarse a sí mismo, “soñar en voz alta su investigación”.

Bibliografía

Álvarez, G. (2012). *Formación de nación y educación*. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Colección Culturas pedagógicas. Bogotá: Siglo del Hombre.

Chartier, A-M. (2017). La escuela estallada. *Pedagogía y saberes*, (46), 97-100.

Chartier, A-M. (2004). *Enseñar a leer y a escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.

De Certeau, M. (1980). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.

² Se refiere a la Universidad de La Salle de la ciudad de Bogotá.

De Tezanos, A. (1986). *Maestros. Artesanos intelectuales*. Bogotá: Universidad Pedagógica.

De Tezanos, A. (2006). *El Maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Magisterio.

De Tezanos, A. (2004). *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Colección de pedagogía. Bogotá: Antropos.

Dilthey, W. (1940). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada.

Echeverri, J. (2008). Una experiencia pedagógica, formativa y editorial: la *Revista de Educación y Pedagogía*. *Educación y Pedagogía*, XX (50). Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9923/9121>.

Fandiño, G. y Castaño, I. (2005). *Haciéndose Maestras*. Bogotá: Magisterio.

Martínez Boom, A. (1990). Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (1).

Martínez Boom, A. (2012). *Memorias de Escuela Pública*. Colección Bicentenario. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.

Mockus Sivickas, A. (1995). *Lugar de la pedagogía en las universidades. Reforma académica*. Documentos de la Universidad Nacional de Colombia, 125-134. Disponible en: <https://www.ucentral.edu.co/sites/default/files/inline-files/pensar-la-universidad-mockus.pdf>

- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Colección Culturas pedagógicas. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Parra Sandoval, R. y Castañeda E. (1986). *Los maestros colombianos*. Plaza & Janés.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I*. La configuración del tiempo en el relato histórico. México: Siglo XXI.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Saldarriaga, O. (2003): *El Oficio del Maestro, Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Grupo de la Historia de las prácticas pedagógicas. Bogotá: Magisterio.
- Saldarriaga, O. (2016). La “escuela estallada”: diálogos entre dos nociones de práctica pedagógica. Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/17715>.
- Saldarriaga, O., Sáenz O. y Ospina A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Volumen 1 y 2.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de maestros*. Madrid: Siruela.
- Vasco, C. (1985). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Disponible en: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/177/TresEstilosdeTrabajo_1_.pdf.
- Zambrano, M. (1986). *La tumba de Antígona*. Barcelona: Anthropos.
- Zambrano, M. (2007). *Filosofía y educación. Manuscritos*. Málaga: Ágora.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Anthropos.

Zuluaga, O. (1992-1993). Otra vez Comenio. *Educación y Pedagogía*, 4 (8-9).

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Anthropos.

Zuluaga, O. et al. (2005). *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo*. Colección Pedagogía e historia. Bogotá: Magisterio

Capítulo 4

La formación de maestros ya no forma maestros

*Oscar Saldarriaga Vélez*¹

Séame permitido comenzar con una anécdota personal. A finales del siglo pasado, cuando hacía estudios en la Universidad Católica de Lovaina, me interesé en una línea de investigación, muy reconocida, sobre Sociología de las religiones. Mi desconcierto comenzó desde la primera frase que nos lanzó el profesor: “La sociología de las religiones ya no estudia la religión, lo religioso es considerado ahora como un fenómeno derivado”. En efecto, su curso consistió en mostrarnos cómo “la religión” no era, contra todo lo que hemos creído, un fenómeno universal, “un hecho” constante en todas las sociedades –desde las más “primitivas” hasta las más “civilizadas”–, suponiendo su carácter de elemento constitutivo de “la naturaleza humana” o, al menos, de constante antropológica.

Por el contrario, sostuvo el profesor, la sociología contemporánea de la religión (¿o de las religiones?) problematiza la aparente característica típica de “lo religioso”: un conjunto más o menos congruente de creencias, deidades, santos, doctrinas, jerarquías eclesiásticas, clero y fieles devotos, una institucionalización típica

¹ Doctor en Filosofía y Letras-Historia (Université Catholique de Louvain). Profesor de la Pontificia Universidad Javeriana; Miembro fundador del Grupo Historia de la práctica pedagógica en Colombia.

de las relaciones entre “lo sagrado” y “lo profano” en cada cultura. A la luz de las disciplinas lingüísticas y semióticas (desde la antropología hasta el psicoanálisis), tal conjunto deja de ser autoevidente y empieza a ser visto como un formato cultural e histórico, que muchas sociedades no occidentales, y también las actuales sociedades posmodernas, o no han experimentado o han contemplado su disolución. En cambio, estas disciplinas descubren un sustrato estructural a muchas y muy variadas manifestaciones sociales en relación con el *sentido de la vida –y de la muerte–*. La tesis completa, al final del curso, era: “La sociología de las religiones no estudia ya la religión, sino un nivel más fundamental, los sistemas culturales de sentido, que no siempre se organizan bajo la forma típica de “religión”. Ni siquiera la distinción entre lo sagrado y lo profano es un indicador sustancial”.

Pues bien, creo que esa tesis, traducida al campo pedagógico, podría ayudarnos a pensar el endiablado asunto de la “formación de maestros”. Extrapolando entonces, la frase que deberemos examinar diría así: “La formación de maestros hoy ya no forma maestros, pero es posible sacar a luz un proceso más estructural”. Si se ensaya problematizar los términos “formación” y “maestro”, las consecuencias serían numerosas y complejas; esta breve reflexión tratará de esbozar algunas rutas de investigación para intuir hacia dónde nos puede conducir este ejercicio crítico e histórico.

La primera ruta de exploración sería una ruta negativa, constatando lo obvio: que en Colombia, el o los sistemas de formación de maestros actualmente en curso e incluso en diseño, adolecen de defectos, de incoherencias, de fragmentación y, en conjunto, de desorientación general.

Esta es una crítica barata, diría nuestro extrañado filósofo Estanislao Zuleta, por superficial. Pero lo preocupante es que esta es la tesis que motiva a los reformadores, a los planificadores y a los “decididores”, a ensayar, una y otra vez, diseños de políticas y de dispositivos de formación docente, en busca del método, la estrategia o la propuesta pedagógica exitosos, que aseguren por fin la

calidad y la eficacia del resultado.² Un resultado que debe medirse en los rankings de las evaluaciones nacionales e internacionales a que son sometidos, de modo escalonado, estudiantes, maestros, instituciones educativas y países enteros, en el juego inequitativo de la competitividad global.

No es fácil escudriñar lo que se considera como un “buen profesor” en los documentos producidos por el Ministerio de Educación Nacional en 2013 y 2014: el extenso documento titulado *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política* (diciembre 2013), y enseguida, los *Lineamientos de calidad para las Licenciaturas* (MEN, 2014). Solo recordaré las tres competencias que, según estos lineamientos, el maestro debe lograr y en las que debe ser medido: el *enseñar*, el *formar* y el *evaluar*. Destaco de entrada la ausencia, en esta política, de una cuarta competencia del “buen profesor” que se ha vuelto cada vez más demandada desde el campo académico, aunque poco comprendida desde el campo político: *investigar*.³

² “La formación de maestros en Colombia ha sido un asunto de recurrentes debates y reformas normativas. En los últimos 25 años se han producido más de 15 reformas, entre leyes de la república, decretos leyes, resoluciones y directrices ministeriales. Actualmente existen 501 Programas de licenciaturas distribuidas en 88 universidades; 330 programas en universidades oficiales y 201 en universidades privadas. En 2015 se encontraban matriculados 43.767 estudiantes” (Álvarez, 2018).

³ Existen en Colombia desarrollos importantes sobre la investigación en la escuela, como el Programa Ondas de Colciencias, programas desarrollados por algunas Secretarías de Educación Departamentales (Bogotá, Medellín, Cali...) o por Facultades e Institutos de Educación de Universidades públicas y privadas. Casi todos ellos están fundamentados en un uso doble de la investigación: investigación sobre prácticas de los maestros (con gran acumulado, por ejemplo, en la enseñanza de la lecto-escritura o en la de las ciencias) y a la vez, la investigación como práctica cognoscitiva y formativa de los maestros, que es el gran sueño de los pedagogos, no tan compartido por los diseñadores de políticas educativas. Como lo señala el profesor Fabio Jurado, el fisuramiento o fragmentación del sistema educativo colombiano impide que estas experiencias localizadas puedan ser convertidas en políticas públicas (Jurado, s.f.). Por otra parte, el profesor Jurado ha sido, como veremos, uno de los pioneros de la batalla por hacer de la investigación un componente fundante de la formación de maestros (Jurado, 2016).

Importa señalar que, por una parte, estos documentos de 2013 y 2014 han recogido las banderas del Movimiento Pedagógico Colombiano (MPC) de la década de 1980, consignadas en el derogado Decreto 272 de 1998:

El reconocimiento de la docencia como profesión, la pedagogía como su saber fundante y los núcleos del saber como plataforma para seleccionar y ordenar los conocimientos que vienen de la pedagogía, de otras disciplinas, y la investigación y los avances tecnológicos como componentes fundamentales para la formación y la práctica del maestro. (MEN, 2014, p. 4).

Y más importante aún es citar, recuperar los enunciados de esos cinco *núcleos del saber pedagógico*, como una de las más altas síntesis sobre el saber del maestro, logradas por esa conjunción de grupos de investigación universitarios y militantes del movimiento magisterial que fue el MPC. Estos puntos quedaron consignados también como ideario de la formación de maestros en las Escuelas Normales Superiores, desde 1997:

- a) La educabilidad del ser humano, atendiendo su proceso de desarrollo personal y cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje;
- b) La enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural, correlacionando el contexto cognitivo, valorativo y social de quien aprende y sus posibilidades de transformación en contenido y estrategias formativas;
- c) El currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el dominio de una segunda lengua;

- d) La estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, su interdisciplinariedad y sus posibilidades de construcción y validación de teorías y modelos;
- e) Las realidades y tendencias sociales y educativas, de carácter institucional, regional, nacional e internacional;
- f) La dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa y las consecuencias formativas de la relación pedagógica (Art. 4, MEN, 1997).

El propio documento se hace depositario de tal tradición intelectual y política. Algunas de las propuestas del movimiento pedagógico quedaron incorporadas parcialmente en la Ley 115 de 1994 y particularmente en el artículo 109, que establece como propósito:

Formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. (MEN, 2013b, p. 21).

Pero, por otra parte, también es necesario señalar que, aunque el enunciado parafrasea casi literalmente las banderas políticas del Movimiento Pedagógico, ya no significa lo mismo, pues ahora esta joya está engastada en los marcos obsesivos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, bajo la amenaza de no lograr nuestros propósitos como país:

[...] en Colombia nos encontramos con un hecho contundente que afecta nuestras posibilidades como nación de lograr que cada vez más estudiantes de los estratos socioeconómicos más bajos, accedan a un aprendizaje de calidad, y por ende, al éxito profesional y proyecto de vida enriquecida por la experiencia vital. El actual bajo desempeño del sistema educativo exige revisar, entre otros aspectos, la calidad de los programas de formación inicial y permanente de

maestros y establecer normas de referencia más exigentes para autorizar y renovar su registro calificado. Se requiere, ante todo, repensar lo que se entiende por un “buen profesor”. (MEN, 2014, p. 3).

Es bastante aleccionador revisar el extenso documento del MEN de diciembre de 2013, *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*, porque trasluce algunos datos que dejan intuir el proceso histórico de estas reformas. En este texto se comenta que el famoso decreto 272 de 1998 “institucionalizó” esos criterios sobre el saber pedagógico, es decir, que creó un estándar general para la formación de docentes. Enseguida se lamenta de que un decreto de 2003 (el 2566) haya derogado estas definiciones, lo que dio paso a que, desde entonces, los programas de licenciatura ofrecieran “énfasis diferentes entre universidades públicas y privadas, [que] utilizan créditos desiguales y realizan proyectos de investigación diversos que en muchos casos obedecen al interés particular de los docentes y no a una programación colectiva territorial o nacional” (MEN, 2013, p. 26).

En el documento subsiguiente, los *Lineamientos de calidad para las Licenciaturas*, hay otra versión del episodio, señalando el 2008 como el año de la ruptura,⁴ pero más allá de estas discrepancias –que habrá que esclarecer–, valga señalar el sentido del proceso: ante esa proliferación de programas en ejercicio de la autonomía curricular, el Estado ha respondido con una política de control de calidad, en un todo alineadas con las políticas transnacionales de la OCDE, que consisten en darse

como prioridad crear y fortalecer las instancias que orientan, evalúan y ejercen las funciones de inspección y vigilancia, con la reapertura de la Sala de Educación en la CONACES además de la formulación de requerimientos con mayores exigencias para la

⁴ En el propio documento de 2014 (p. 7) se relata una versión distinta de este episodio, en la que no me detendré, pero la cual se señala que la ruptura del proceso de diseño de evaluación por competencias (de 2003) ocurrió entre 2008 y 2010 (Resolución 2443 de 2010) y que su reparación es el objetivo de estos Lineamientos.

creación y renovación de los programas de formación inicial de maestros. (MEN, 2014, p. 3).

Esto es, asegurar la regulación del sistema por la vía de la evaluación y la autoevaluación, a partir de “estándares de calidad”. Lo que el profesor e investigador Alejandro Álvarez Gallego ha llamado, muy en tono foucaultiano, “el paso de una gubernamentalidad liberal a una de regulación y control”:

Estos ajustes están inscritos en una nueva estrategia que llamamos de *regulación*, contraria a la forma como antes se procedía por parte del Estado, cuando dictaba con detalle los modos como en las instituciones educativas se debía realizar la tarea formadora. Ahora el Estado pone unas condiciones para que las instituciones puedan acreditarse, ahorrándose así todo el esfuerzo de tener que vigilar que se cumplan las directrices detalladas de antes. (Álvarez, 2018, p. 66)

La conclusión del profesor Álvarez, que comparto, es que:

el fortalecimiento de los programas por parte de las instituciones estatales se limita a la exigencia de resultados, sin un compromiso decidido con las propuestas de mejoramiento que se derivarían de los mismos. Faltaría por evaluar la contribución de un mecanismo que no consulta las perspectivas de los programas y que obliga a disponer grandes esfuerzos y recursos de las instituciones para cumplir con exigencias externas para continuar existiendo. Una consecuencia directa del objetivo, económicamente deseable, de algunos organismos internacionales como el Banco Mundial, es reducir el papel del Estado en la financiación de la educación y al mismo tiempo mejorar los resultados. (Álvarez, 2018, pp. 69-70)

Pero hay otra conclusión más importante, que Álvarez extrae de estos documentos:

Lo que ocurre es que el maestro, visto en función de la calidad en términos de cifras y de indicadores en la definición de las políticas de formación, no existe como sujeto. Estas políticas no consultan sus trayectorias, ni sus propuestas y apuestas, tampoco la dimensión

ética y política de sus prácticas. Mucho menos se ponen en consideración las culturas, los territorios, las instituciones y las condiciones específicas en las cuales realizan sus prácticas. (Álvarez, 2018, p. 70).

En esta lógica, se ha visto que incrementar los mecanismos de *evaluación* de maestros solo resolverá de modo muy precario el problema, esto es, no lo resolverá. Este es el primer sentido, sentido negativo, en el que la formación de maestros no forma maestros: la formación de maestros, debilitada en su fundamentación pedagógica y formativa –valga la redundancia– va acomodándose –distorsionándose– cada vez más hacia los modos cognitivos y *éticos* que suponen e imponen las lógicas de la evaluación estandarizada y masiva. La redundancia es intencional, porque tiene sentido en este punto recuperar la noción de *Bildung*, heredada del romanticismo y ya clásica en pedagogía:

Esquemáticamente, la *Bildung* es trabajo sobre sí mismo, cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio. Ella apunta a hacer de la individualidad una totalidad armoniosa, lo más rica posible, totalidad que en cada uno permanece vinculada a su estilo singular, a su originalidad. La *Bildung* es, pues, la vida en el sentido más elevado. (Fabre, 2011, p. 215).

Por creencias como estas, los pedagogos, románticos empedernidos, somos objeto de mofa por parte de los diseñadores de sistemas educativos.

Ahora bien, el punto adonde quiero llegar, tras dibujar esta ruta negativa de la formación de maestros, es al asunto de la conformación del Sistema Colombiano de Formación de Educadores. El diseño propuesto por el MEN desde 2013 es, desde el punto de vista institucional, lógico y coherente. Su propósito es constituir un mecanismo integrador de la gran heterogeneidad y dispersión de las modalidades, instituciones y titulaciones de formación docente, tratando de articular

los requerimientos y necesidades del contexto nacional, las particularidades de las regiones y la diversidad de poblaciones con las cuales los docentes van a interactuar en su labor; acorde con la definición de competencias laborales y profesionales de los educadores en los distintos programas de formación [inicial] según las reglamentaciones existentes y modos de titulación. (MEN, 2013b, p. 80).

Y en esto, sigue recogiendo los “núcleos pedagógicos” que nutren el ejercicio del oficio de maestro desde el saber, haciéndolos coexistir con las exigencias de resultados medibles y evaluables en todos los niveles, con la certeza de que estas últimas asegurarían las primeras.

El sistema se concibe como integrado por tres grandes subsistemas: formación inicial, formación en servicio y formación avanzada. Tres componentes que ya habían sido establecidos –aunque no como sistema– desde el decreto 709 de 1996.

La formación inicial busca reunir la formación normalista, las licenciaturas universitarias, estén o no localizadas en Facultades de Educación, y las formaciones técnicas y tecnológicas, más los programas de pedagogía para profesionales no licenciados. La formación avanzada recoge los posgrados (especializaciones, maestrías y doctorados) y la formación en servicio –llamada formación en ejercicio, en la educación pública–, comprende los programas de capacitación o Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPDs) u otros programas de formación proveídos por la Nación, las Secretarías de Educación Departamentales o Centros de Investigación, ONG e instituciones privadas o mixtas, coordinados desde unos Comités Territoriales de Formación de Docentes –CTFD–, también creados por el decreto 709 de 1996. El subsistema de formación en servicio es considerado como el núcleo de la formación docente (MEN, 2013, p. 102), y ello porque, ante todo, se concibe como “la vía a través de la cual es posible leer y problematizar las demandas del contexto y generar soluciones en términos formativos”, y desde él se definen las necesidades y alternativas

de las otras dos, la formación inicial y la formación avanzada. La idea de articular las tres modalidades, y al tiempo enfatizar en la formación práctica en el terreno escolar es, a mi ver, un giro visionario que, bien asumido en el mediano plazo, podrá rendir muy buenos frutos. Recuperar la escuela cotidiana (Rockwell, 1995) como lugar de producción del saber pedagógico y como ambiente de intercambio de saberes entre los distintos sujetos educativos no es poco reto, pero es la dirección correcta.

A riesgo de simplificar un problema a todas luces complejo, trataré de identificar los asuntos pedagógicos y culturales que – además de las trabas administrativas y jurídicas reconocidas expresamente por el Ministerio– han bloqueado y aún bloquean la fluidez de las conexiones institucionales posibles entre los tres componentes. Arriesgaría la hipótesis de que estos bloqueos culturales y pedagógicos son, en cierto modo, los determinantes de las desconexiones administrativas y financieras.

Advierto cuatro puntos críticos en la articulación del sistema. El primero, afecta la buena articulación interna en el componente de formación inicial, la relación entre las Escuelas Normales y las Universidades. El segundo, debilita el componente de la formación en servicio, que el propio documento del Ministerio declara como principal; el tercero enrarece los efectos positivos del componente de formación avanzada o postgraduada de los maestros. Y, por último, pero no menos importante, habrá que considerar el ambiguo lugar que le va quedando en todo esto a las Facultades de Educación. Todos estos bloqueos son densos, complejos y difíciles de entender y de explicar, pero esbozarlos al menos incitará a que sean objeto de mayor investigación y más agudo análisis.

Respecto de la articulación posible y deseada entre las Escuelas Normales y las Facultades universitarias, sean las de Educación o las de las disciplinas referentes de las disciplinas escolares –Ciencias Naturales, Matemáticas, Ciencias sociales, Ciencias Humanas, Ciencias del Lenguaje–, el malentendido se nutre tanto de la brecha pedagógica entre Normales y Facultades de Educación, como

de las fracturas sociales y políticas entre los mundos rurales y los mundos urbanos, que tanto Normales como Universidades han encarnado en su respectiva trayectoria histórica.

El duro relato de los desencuentros y diálogos de sordos entre las dos instituciones ha sido testimoniado y analizado en una importante tesis doctoral elaborada por Gloria Inés Casilimas, maestra de Escuela Normal “de pura cepa”, cuya síntesis el profesor Álvarez ha dado a conocer en el artículo que venimos citado en este ensayo.⁵ Recogiendo la síntesis que este autor hace del trabajo de Herrera, podría esquematizarse así el complejo juego de tensiones aún no resueltas entre Normales y Universidades:

Existen algunas tensiones formales y otras más de fondo entre las ENS y los programas de licenciaturas, lo cual va en contravía de la idea de sistema que el MEN propone para la formación inicial de educadores. Entre las tensiones formales estarían:

- Las ENS y algunas licenciaturas forman maestros para el nivel de educación preescolar y básica primaria, pero con concepciones pedagógicas diferentes, que la mayoría de las veces no dialogan.
- Los normalistas que desean seguir sus estudios en una licenciatura no tienen el reconocimiento de sus dos años complementarios (grados 12 y 13), después de terminado su grado 11 de bachillerato. Tal reconocimiento depende de convenios que se deben establecer, según la norma, para las homologaciones de los créditos correspondientes. Pero en la mayoría de los casos o no existen, o no funcionan.
- Las Normales Superiores están distribuidas a lo largo de casi todo el territorio nacional, con énfasis en zonas rurales; las licenciaturas en cambio están concentradas en las tres más grandes ciudades del país: Bogotá, Medellín y Cali. Esto significa que, al licenciarse en la ciudad, muy probablemente no regresen al campo y se pierda lo que aprendieron en las Normales. (Álvarez, 2018, p. 77).

⁵ Herrera Casilimas, Gloria. *Panorama histórico, políticas y resistencias: reestructuración y acreditación de las escuelas normales colombianas*, Medellín, Universidad de Antioquia, 2017. Mimeo.

Pero las tensiones de fondo son aún más preocupantes, tanto más cuanto que dependen, por una parte, de la voluntad política de las Universidades para (no) utilizar a las Normales como fuente de sus (ciertamente escasos) recursos; y por otra parte, de la capacidad teórica y pedagógica de las Facultades para leer las realidades culturales de aquellas, y no imponerles sus formatos epistemológicos e investigativos:

[Tensiones que...] tienen que ver con la superposición de dos concepciones diferentes acerca de lo que significa formar maestros. El trabajo de la profesora Gloria Herrera ilustra lo que pasó con esta supuesta alianza entre Universidades y Escuelas Normales. Por un lado, las Universidades no reconocieron la legitimidad de la formación Normalista, y por otro, no se previeron los recursos para la operación de dicha alianza. [...] De un lado las universidades no miraron el saber que poseían las Normales como una oportunidad para discutir con ellas lo que significa formar maestros, en el mejor de los casos lo consideraron un proceso inicial, un semillero. De otro lado las Escuelas Normales vieron a las Universidades como intrusas que no buscaban sino dinero. (Álvarez, 2018, p. 79).⁶

Y en los casos en que se logró gestionar la homologación, esta se convirtió en “un trámite absolutamente formal que no permitió establecer puentes entre los saberes acumulados por décadas en las Normales y los de las Universidades” (Álvarez, 2018, p. 79).

Esta última afirmación, del orden de las estructuras profundas del saber pedagógico y de su institucionalización académica, también ilumina el bloqueo que se experimenta en el componente de la formación avanzada de maestros, esto es, su formación universitaria en maestrías y doctorados. Los medios de comunicación, al recoger los resultados de los estudios técnicos que han evaluado la

⁶ Fabio Jurado Valencia, de la Universidad Nacional, lingüista, investigador y formador de maestros por muchos años, valora como fortaleza de la formación normalista su capacidad para formar identidad con la docencia, pero la ve débil en cuanto a que no asume la investigación como elemento formativo de jóvenes maestras y maestros (Jurado, 2016, p. 18).

política estatal destinada a financiar la formación de maestros en maestrías y doctorados –usualmente en Facultades de Educación de universidades privadas– denominada como OO (Oferta Orientada), destacan en grandes titulares que “la formación posgradual no ha impactado significativamente” en los resultados académicos de las instituciones de educación básica y media que los han comisionado, y ello se afirma con base en las “escasas mejoras” obtenidas en las pruebas estándar nacionales e internacionales. Sin embargo, si leemos directamente esos estudios técnicos, resulta falaz e incompleta la conclusión de la formación posgradual de maestros sea ineficaz. Otra cosa es debatir sobre el modelo utilizado, la OO como financiación de maestrías y doctorados en universidades privadas, con fondos públicos.

En realidad, el “poco impacto en la calidad de la educación” de los estudios de posgrado de los maestros no corresponde del todo a las conclusiones de los informes técnicos. Uno de estos, reciente, sostiene que el impacto de la OO financiada por la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, cuyo pico más alto se alcanzó entre 2015 y 2016, no es un asunto fácil de evaluar:

Del estudio se desprenden dos grandes hallazgos. Primero, es débil la relación de causalidad entre la OO y los indicadores relacionados con el plantel. Y, segundo, tanto los docentes que participaron en el programa como quienes no lo hicieron consideran que la OO ha sido muy positiva y que, en general, ha logrado los objetivos que se propuso. Los dos hallazgos no son contradictorios. Muestran que los efectos del programa no son de corto plazo y, además, que las relaciones de causalidad entre la OO y los indicadores del colegio son indirectos y multicausales. En las encuestas, en los grupos focales y en los estudios de caso se observó una asimetría entre los logros de los docentes individuales y la capacidad institucional de aprovechar las ventajas de la formación posgradual. Los planteles no han creado condiciones propicias que permitan potencializar las bondades de la OO. (InfométriKa, 2018, pp. 1-2).

Por otra parte, los impactos de la formación avanzada no solo deben medirse por los indicadores generales de desempeño de los colegios donde laboran los maestros postgraduados, –y aquí el propio sistema debe reconocer los límites de sus sistemas de evaluación–, sino por otro tipo de variables:

En general en el trabajo de campo observamos que los profesores que se han beneficiado de la OO no encuentran en el colegio un ambiente propicio para consolidar los aprendizajes adquiridos en los posgrados. El ordenamiento institucional no es propicio para que el docente OO participe en grupos de trabajo y estudios impulsados por la institución. (Infométrika, p. 4).

Y luego, como dice el profesor Fabio Jurado, “lo grave es que el problema de la calidad de la educación se la endilgan a los docentes y no a las universidades que los forman” (Jurado, 2016, p. 14). Pero, a mi modo de ver, y esta es la tesis central de este ensayo, que ya he sugerido a propósito de las dificultades de relación entre Normales y Facultades universitarias, el problema epistemológico y pedagógico de fondo es que las Universidades no logran –y en no pocos casos, no quieren– *aprender a leer la Escuela*. La aparente secuencialidad entre la enseñanza secundaria y la enseñanza universitaria impide ver las profundas diferencias entre “la escuela” y la “universidad”, a pesar de su aparente filiación. No hay tal.

No entraré en detalles sobre la historia paralela pero diferenciada que tuvieron las Universidades medievales respecto de las “primeras letras” o de los “colegios de humanidades”, pero el resultado de ello es que la Universidad se ha reconocido por su función de guardadora y productora de las disciplinas académicas y científicas; mientras que la escuela primaria y secundaria serían su terreno de pedagogización o de transposición didáctica. Siempre se pensó que en la Escuela las ciencias existen en pequeño, hasta que la historia de las disciplinas escolares, desarrollada desde la última década del siglo XX ha mostrado que algunos saberes o disciplinas apropiadas para la escuela son productos intelectuales

cuasi autónomos y que otros han sido producidos específicamente como saberes propios de la escolaridad (por ejemplo, la Gramática o la Historia) (Chervel). En Colombia, la obra de Olga Lucía Zuluaga ha puesto de manifiesto que la diferencia entre el profesor universitario y del docente de secundaria y primaria viene de una diferencia en el modo en que la jerarquización actual de las ciencias les asigna un rol diferenciado en la enseñanza de las disciplinas: mientras que el profesor universitario es el portador autorizado de una disciplina y la explica, poco importa si no sabe enseñarla. A su vez, los maestros de secundaria y primaria son reconocidos ante todo por su método didáctico, no por su saber académico. Zuluaga ha liderado una gigantesca investigación colectiva que ha sacado a luz los procesos históricos que han conducido a la estridente paradoja de que esta escisión entre los saberes académicos, los saberes enseñados y las didácticas, haya sido institucionalizada en el formato curricular de las Facultades de Educación, los actuales organismos hegemónicos de la formación de maestros:

Socialmente se reconoce como maestro a quien se supone como muy claro, muy sencillo y muy simple para exponer, porque tiene como herramienta fundamental el método. Mientras más desarraigado del saber está el maestro en una formación social y mientras mayor sea su desarraigo cultural, más se enfatiza en su oficio metodológico; de esto último tenemos una muestra muy clara en la forma como existe la Pedagogía, hoy día, en las Facultades de Educación. (Zuluaga, 1997, p. 156).

Esta tensión constitutiva de las Facultades de Educación se ha caracterizado como una tensión entre conocimientos disciplinares y conocimientos pedagógicos (Ríos y Cerquera, 2013). De esa subordinación institucional y epistémica del saber pedagógico y del oficio de maestro se desprende una insólita jerarquización de saberes, instituciones y sujetos que han configurado una perversa, pero eficaz pirámide Universidad-Facultad de Educación-Escuela Normal. Parecería una natural escala ascendente, pero en verdad

los saberes “superiores” colonizan y a la vez desconocen a los “subalternos”. Las Facultades de Ciencias –Naturales y Sociales– y las universidades desprecian e ignoran a las Facultades de Educación, pues no las reconocen ni como portadoras completas de las disciplinas ni tampoco como las sedes de un saber pedagógico potente y creativo. Y las Normales son añoradas como las mejores formadoras de maestros, pero ¿por qué las instituciones de “educación superior” solo reconocen su saber cómo “elemental” o técnico?

Si las razones son de estructura histórica, las soluciones son actualmente de voluntad política y creatividad epistémica. La estructura histórica refleja el proceso por el cual la formación de maestros normalistas en Colombia, desde sus comienzos en la Reforma Instruccionista de 1870, fue clasificada, al inicio, en el rango de instrucción primaria “superior” (Sáenz, Saldarriaga, Ospina, 1997, t. 2). Solo hasta 1904 (Decreto 491) la formación normalista fue “ascendida” al rango de enseñanza secundaria, aunque limitada a la formación de maestros de primaria. Luego, hacia 1934, con la creación de las Facultades de Ciencias de la Educación para Señoritas, y la de Varones, que al poco tiempo fueron convertidas en la Escuela Normal Superior, la formación pedagógica fue dotada de rango superior. La paradoja es que la Escuela Normal Superior, donde en un comienzo coexistieron las ciencias naturales, humanas y sociales con la pedagogía, fue la institución que, a partir de 1938, terminó por ser reducida a una condición de saber metodológico y procedimental, mientras que las ciencias “mayores” tomaban vuelo, y ellas y sus portadores intelectuales eran saludados como “salvadores de la nación” (Álvarez, 2013).⁷

Esta jerarquización de los saberes –de los más experimentales a los más operativos– y sus instituciones parece expresar simplemente una continuidad acumulativa y natural desde lo más simple

⁷ De hecho, la investigación de Álvarez ha mostrado que em Colombia fue la escuela, “la escuela primaria y secundaria, [el] escenario en torno al cual se consolidó gran parte de lo que serían luego las ciencias sociales”. (Álvarez, 2013, p. 7).

–la enseñanza primaria– hasta lo más complejo –la formación universitaria–, determinada por la “evidente” diferencia de fines para cada nivel. Pero la emergencia política y epistémica de las luchas del Movimiento Pedagógico Colombiano por la desubalternización del saber pedagógico ha hecho visible una diferencia sustancial entre los tres niveles. No solo porque el escalonamiento por niveles no siempre ha existido como único modelo de organización de los sistemas educativos (Saldarriaga, 2016), sino porque el modo de existencia, circulación y distribución de los saberes en la escuela primaria, la básica, la media y la “superior” (que en Colombia incluye toda enseñanza posgradual) determina por generar diferencias profundas en el ejercicio del oficio de maestro, tanto en lo estructural como en lo cotidiano de las instituciones educativas.

Pero aunque estas diferencias saltan a la vista de todos, el modo y modelo de existencia, circulación y distribución del estilo de conocimiento universitario hegemoniza y coloniza los niveles educativos “inferiores”, produciendo un doble efecto perverso: a los maestros de básica y media se les exige “sistematizar sus prácticas” y lo hacen traduciendo sus experiencias en unos lenguajes imitados o inspirados en los lenguajes universitarios, y por otra parte, la formación de maestros se hace del mismo modo, pretendiendo replicar los estilos metodológicos y epistémicos de las disciplinas académicas. Dicho en una frase, los formatos universitarios invaden y fagocitan los saberes propios de los maestros no universitarios. En este punto, las tesis del profesor Rafael Reyes Galindo son contundentes: las facultades de educación están reproduciendo un modelo epistémico prestado y no prestan oídos a la palabra escrita y oral de las maestras y maestros, no construyen en conjunto con ellos, aprendiendo de ellos, nuevos lenguajes para pensar, decir y hacer unos saberes pedagógicos otros (Reyes, 2018).

En este punto es menester referirse al segundo componente del sistema de formación de maestros, la formación en ejercicio o *in situ*, esto es, en las escuelas o colegios, en medio de las rutinas escolares, pero también de los verdaderos problemas y soluciones prácticas

que los maestros enfrentan en la contingencia del día a día, en fin, en la “vida escolar” o en la “cultura escolar”, que llaman algunos. Así enunciada, se afirma la importancia estratégica que tiene esta formación en terreno para la construcción de una cultura de la colaboración y diálogo de saberes entre expertos de las ciencias de la educación y maestros de aula y patio, los que antiguamente llamábamos “maestros de tiza y tablero”. Con dos condiciones: antes que nada, de rechazar las concepciones y políticas de “capacitación”, “asesoría”, “acompañamiento”; u otros eufemismos utilizados para edulcorar la acción paternal y colonizadora de las instituciones “superiores” a las que nos acabamos de referir, las cuales, junto a ONG, empresas privadas y consorcios de expertos, conforman hoy una densa nube de tercerización de la práctica pedagógica alrededor de las instituciones educativas focalizadas como más débiles. Se trata de una práctica en la que, debe reiterarse, el ánimo de lucro no es uno de los menores incentivos para licitar esos acompañamientos. Esto último sería aceptable, si a lo menos ese fuera el precio de construir esa cultura colaborativa entre expertos externos y maestros en terreno, de la que nacería no solo un renovado saber pedagógico para maestros y estudiantes, sino, seguramente, una reinserción de la escuela en las culturas locales, en sus tejidos sociales inmediatos.

Y una segunda condición, tan nimia que solo depende de una decisión administrativa, sería clave para desbloquear el actual desprestigio de la formación en ejercicio: darle valor de titulación académica posgradual a los cursos o proyectos, o diseñar algún tipo de reconocimiento profesional equivalente, puesto que, tal como están hoy las cosas, la titulación posgradual, en lugar de favorecerla, está, simple y llanamente, matando la formación en terreno. Así es imposible que logre el propósito oficial de ser el más importante de los ámbitos de formación de maestros.

La reconstrucción de los saberes de maestras y maestros, tanto como renunciar a la ceguera epistémica de los académicos: este es el sustrato más profundo que, más allá de los formatos institucionales, saca a luz la estructura de sentido de la formación de

maestros en la actualidad, y que permitiría modificar el futuro de disolución que afecta cada vez más el oficio de maestro. No hay que desesperar, esos otros saberes pedagógicos para otra formación de maestros ya asoman desde el Sur, desde las periferias de Occidente, poniendo en acto pedagogías que leen la diversidad cultural y las epistemologías populares, raizales, étnicas (Prochner, 2018) y también surgen alternativas a partir de algunas experiencias de intercambio entre maestros universitarios y maestros de los territorios. Permítaseme ahora, para cerrar estos esbozos, acudir a la propuesta de uno de los pioneros de estos proyectos colaborativos, el maestro Fabio Jurado Valencia:

Un aspecto que se considera fundamental [...] es la cualificación docente, [pero] no como capacitación. Es decir, el desarrollo de proyectos de autoformación vinculados con el establecimiento de actitudes positivas hacia la investigación por parte de los maestros, de manera que frente a la falta de respuestas para resolver problemas relacionados con [el aprendizaje escolar] puedan investigar sobre ello, probar estrategias e hipótesis, discutir los procesos, sus efectos y resultados. Esto implica el intercambio de experiencias, concertar el apoyo con investigadores universitarios en educación, con [redes...] y con autoridades gubernamentales que de verdad confíen en la idoneidad en los maestros que innovan e investigan. (Jurado, 2013, 22).

Bibliografía

Álvarez Gallego, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas*. Bogotá: Secretaría Distrital de Educación-IDEP. http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_333.pdf

Álvarez Gallego, A. (2018). Tensiones en la formación inicial de maestros en Colombia: Entre el normalismo y la universidad.

Práxis Educativa, 14 (28), 64-81. Disponible en: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/3447>.

Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: la *Bildung*. *Educación y Pedagogía*, 23 (59), 215-225. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/8717/8019>.

Infométrika. *Evaluación del impacto del programa de Oferta Orientada (OO)*. Bogotá, julio de 2018. Dactylo.

Jurado Valencia, F. (2016). Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente. *Pedagogía y Saberes*, 45, 11-22. Disponible en: www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a02.pdf.

Jurado, F (s.f.). Los ajustes al sistema educativo colombiano. Bogotá: Instituto de Investigación Educativa, Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: http://pensamiento.unal.edu.co/fileadmin/recursos/focos/focopatino/docs/las_fisuras_del_sistema_fabio_jurado.pdf.

Jurado Valencia, F., Sánchez, L., Cerchiaro, E. y Paba, C. (2013). Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido. *Folios*, 37, 17-25.

Herrera Casilimas, G. (2017). *Panorama histórico, políticas y resistencias: reestructuración y acreditación de las escuelas normales colombianas*. Tesis de Doctorado. Universidad de Antioquia, Medellín. Disponible en: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/handle/10495/8674>.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). Decreto 3012 de 1997 por el cual se acreditan las Escuelas Normales Superiores. Bogotá, Imprenta Nacional. Disponible en: www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86205_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). Decreto 272 de 1998 por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones. Disponible en: www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86202_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2012). *Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: Imprenta Nacional. Disponible en: www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). Viceministerio de educación superior. (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (versión preliminar – mayo 5 de 2014)*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). Decreto N° 2450 de diciembre 17 de 2015 por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación.

Prochner, L., Cleghorn, A., Kirova, A. y Massing, C. (2018). *La formación de maestros en entornos diversos. Espacios en donde las visiones del mundo se entrecruzan*. Cali: University of Alberta/Universidad del Valle.

Reyes Galindo, R. (2018). Lugares epistémicos para la formación de maestros: la innovación de los métodos o la invención de los

saberes. Lección inaugural en la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana.

Ríos, R. y Cerquera, M. (2013). Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares. *Pedagogía y Saberes*, 39, 21-32. Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2622/2409>.

Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sáenz, J., Saldarriaga, O., y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Volumen 1. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Saldarriaga, O. y Vargas, C. (2014). La configuración histórica del maestro público en Colombia: entre opresión y subalternidad, 1870-2002. *Historia y Memoria de la Educación* 1 (1), 113-129.

Saldarriaga Vélez, O. (2016). La conformación del bachillerato moderno en Colombia, 1782-1892. Ponencia presentada en el XII Congreso de Historia de la Educación Iberoamericana. México, Toluca. Disponible en: www.academia.edu/s/309caaa61e/saldarriaga-conformacion-bachillerato-moderno-colombia-1792-1892.

Zuluaga, O. L. (1997). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la Pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre/Universidad de Antioquia.

Capítulo 5

El maestro y su formación

Cuatro campos de problematización¹

*Alberto Martínez Boom*²

Desde los fundamentos de la modernización educativa, el trabajo del maestro y la función docente han intentado armonizarse con racionalidades interesadas en sistemas educativos eficaces donde priman los mejores resultados basados en lenguajes como el de las competencias. Estas variaciones introducen cambios significativos en los procesos de formación del educador y plantean como punto central “el uso de nuevos métodos y técnicas para la gestión del aprendizaje”. La función docente actual ya no parece reclamar un lugar privilegiado de autoridad pedagógica, sino que conmina al profesional de la educación a centralizar su mirada en el propósito de elevar al máximo los niveles de aprendizaje, motivación, rendimiento y competitividad de sus estudiantes. ¿Qué valor

¹ Documento preparado para el panel: “Tradiciones y horizontes de la formación docente y el pensamiento crítico” en la Escuela internacional de posgrado en educación, evento organizado por la Universidad de La Salle y CLACSO, entre el 7 y el 12 de mayo de 2018. Este capítulo contó con la participación del profesor Jhon Henry Orozco Tabares.

² Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación de la UNED, España. Profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Miembro activo y fundador del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Investigador emérito de Colciencias. Web-site: www.albertomartinezboom.com.

conserva la formación de maestros actualmente? ¿Cómo conectar las propuestas de formación con la función docente?

La vieja pregunta por quiénes son los maestros vuelve una y otra vez a estos espacios de debate institucional. Muchos expertos hablan en nombre de una verdad del educador que han ayudado a objetivar en distintos momentos de reflexión o diseño singular de propuesta de reforma, reconversión, profesionalización y actualización docente. En los últimos treinta años hemos asistido a una infinidad de conferencias, seminarios y eventos sobre la formación de este personaje. Todo un arsenal de planes y decisiones institucionales que, en palabras de Benjamín Levin (1998), conforman una epidemia política de reformas de la docencia a nivel global. No interesa hablar desde ese suelo ya conocido y, por cierto, gastado hasta el cansancio. Sería más útil una descripción capaz de advertir algunos de los modos como este sujeto ha sido racionalizado hasta llegar a la difícil pregunta por lo que se supone debería ser un maestro o mejor, un docente, en la época actual.

En este documento se realiza un bosquejo muy general que acentúa cuatro maneras distintas de objetivación del maestro, es decir, un conjunto de problematizaciones discontinuas en las que se pone en juego alteraciones, obstáculos y regresiones que conforman a su vez la procedencia y el presente de la docencia como función social y estratégica. La problematización designa “un problema en los términos en que se designa actualmente” y su pertinencia obedece al esfuerzo por determinar “lo inédito” de nuestro propio presente.

Robert Castel recuerda que “el presente es una herencia” (2001, p. 67) y que el esfuerzo por apropiarla yace atravesado por huellas y heridas enigmáticas. El maestro no es un objeto natural y las prácticas de formación que sobre él se han efectuado no constituyen la concreción de un discurso teleológico susceptible de concebirlo como idealidad, sino más bien esfuerzos acerca de su objetivación dotadas siempre de historicidad. Cuatro cruces intento ensayar, cruces que no son tanto cronológicos sino problemáticos.

Primero. Entre oficio y profesión. Una imagen de sí mismo

Ante todo, unas preguntas que se reiteran: ¿quién es o qué puede llegar a ser un maestro? ¿Qué hace y qué función cumple? Antes de la aparición de la escuela pública existían prácticas de enseñanza dispersas en el mundo social: educación hogareña en la familia, gremios de maestros de oficios, órdenes religiosas, grupos filantrópicos, ayos de pupilos y preceptores particulares, cada uno con sus rutinas diferentes. Hubo incluso un tiempo en el que llamaron pedagogo al esclavo que acompañaba al niño noble y, en pleno auge del humanismo español, Antonio de Nebrija afirmaba:

[...] Igual que la nodriza al puerperio, así el pedagogo sigue a la nodriza; ambos, con todo, como sustitutos. Pues lo mismo que la nodriza sustituye a la madre, el pedagogo está en el lugar del padre [...]. ¿Pues quién educará a los hijos con mayor cariño que la madre que los alumbró y el padre que los engendró? ¿Acaso la asalariada nodriza o el pedagogo mercenario? (Nebrija, 1981, p. 61).

Carlos Castro Saavedra en su elogio de los oficios dice: “aprendiz fue la luz, antes de entrar al mundo y coronar los montes y las cabezas de los bueyes. Aprendiz, igualmente, fue el río en sus comienzos: antes de ser profundo y navegable” (1972, p. 5), una alusión a los inicios de cualquier acción. En lo que a la enseñanza respecta, su organización como oficio emerge a tumbos entre la escasez de las ganancias materiales y el poco prestigio social de la labor. La dotación del salario del maestro fue sin duda uno de los fenómenos que más claramente puso de relieve la precariedad de su oficio.

En los archivos sobre la escuela el clamor del maestro es una constante que determina su visibilidad. Como opositor o como titular de alguna escuela, al maestro lo vemos porque se queja, reclama, suplica y denuncia. Su grito lo pone en evidencia, lo diferencia de otros sujetos enseñantes o preceptores en otros tiempos. En otras palabras, la obtención del título y del nombramiento como maestro, proceso en el que los opositores solían exhibir la

crudeza de sus necesidades para inclinar a su favor la designación, necesariamente no garantizaban su supervivencia, que llamaban “congrua sustentación”.

En 1792 el Gobernador y Comandante General de Popayán, al sugerir al clérigo José Joaquín Navia como maestro interino de la escuela del Colegio Seminario de esa ciudad, encarecía tener en cuenta no solo su “buena instrucción y costumbres proporcionadas a inspirar en los niños los mejores sentimientos de piedad”, sino:

[...] la indigencia en que se [hallaba] y que tanto más crece con las naturales obligaciones de sostener a sus ancianos padres, a sus pobres y recogidas hermanas y numerosos hermanos, que unos y otros se prometían justamente su alivio y educación en la comodidad de este buen hijo y de este honrado hermano. (Archivo Eclesiástico de Popayán, Libro C3, Doc. 15).³

Si bien es cierto que paulatinamente la enseñanza empezó a ser vista como un oficio al cual le correspondía una remuneración, la vaguedad de las nociones y los mecanismos que determinaban su funcionamiento, mantuvieron a muchos maestros en el límite de la indigencia. Las vicisitudes económicas no fueron el único factor que definió el carácter endeble identificado en los primeros maestros públicos. La delimitación de sus funciones y el rango frente a otros funcionarios civiles y eclesiásticos, no aparecían con una claridad irrefutable inmediatamente fueran nombrados para el encargo.

Para verificar y medir todas las calidades exigidas al maestro público, el gobierno estipuló un procedimiento regular por el que

³ En términos similares se expresó Manuel Bravo al postular su nombre para obtener la titularidad de la escuela de primeras letras de Rionegro, incluso, señalando como uno de los principales “méritos” de su aspiración su “escasez de medios o pobreza suma”, e indicando estar dispuesto a “sujetarse a la penosa faena de lidiar con los niños, para con la corta contribución de ellos subvenir escasamente a los alimentos de [su] infeliz familia” (Biblioteca Nacional de Colombia, Libros Raros y Curiosos, Protocolo, Instrucción pública, f. 431).

se debían examinar los aspirantes, el cual si bien dependía en buena parte del cura párroco, estaba sujeto a la certificación del ayuntamiento a través de algunos empleados del cuerpo municipal como el síndico personero, quien en algunos lugares debía recabar “una información plena con testigos fidedignos” sobre la vida del aspirante, o hacer “riguroso examen para dar una prueba de [su] instrucción” (Sierra y Quintana, 1808, f. 378). Aunque el control sobre el maestro circula entre el orbe eclesiástico y el civil, es el orden gubernamental el que se reserva en última instancia el derecho de dotar al maestro, convirtiendo a ese oficio en un asunto de jurisdicción pública.

La consolidación del oficio se hizo finalmente en el siglo XIX con la irrupción de la primera instancia de formación magisterial: la Escuela Normal, a partir de entonces el carácter metodológico de su trabajo estabilizará parcialmente su función respecto del Estado, la sociedad y la infancia que tenía a su cargo. En ese sentido el “beneficio de los maestros”, tal como lo había expresado Juan Luis Vives, podía compararse con el de Dios y con el de los padres, pues su cargo, dada la enorme importancia que se le empezó a reconocer a “la instrucción pueril” para lo restante de la vida, era el de “defender los cuerpos y apaciguar y sosegar los ánimos” (Vives, 1914, p. 24), para estos “libertadores y conservadores” de la infancia, debían por tanto estar reservados los más altos reconocimientos. Esta es una idea que aún permanece en el discurso, pero en el orden de su concreción material recorre un camino discontinuo, vacilante y en muchos casos absolutamente contradictorio.

Como no se trata de una descripción lineal sino de un punto de mira analítico, la cuestión del enseñante público ha devenido del oficio rudimentario al ejercicio metodológico y más recientemente a un campo estratégico de profesionalización docente, es decir, que la mirada que el maestro tiene de sí mismo interrelaciona la constante aflicción por su reconocimiento, ya sea de su carrera, su formación, y su remuneración. Más allá de cualquier añoranza respecto a su oficio y a los distintos momentos en los que se buscó

especificar su labor, lo que interesa hoy es delimitar el alcance de su profesión. Y con ello aclarar los niveles de autonomía y heteronomía en su trabajo, la manera como los discursos de la profesionalización le exigen que se modernice y actualice para lograr la dignificación profesional.

La profesionalización, como categoría desde la cual se quiere repensar al maestro, nos revela los intentos por reconducir su formación, sus competencias profesionales y su desempeño. Este concepto, además de ser llamativo, se refiere básicamente al proceso mediante el cual el maestro es incorporado a la política del “conocimiento especializado” y del desarrollo tecnológico en general o para decirlo en términos de los especialistas: “la profesionalidad fundamental o básica del profesor se demuestra en la capacidad operativa que posee para producir buenos aprendizajes, es decir, transferibles sobre contenidos de calidad y pertinencia” (Rodríguez-Breitman, 1998, p. 19).

Los discursos sobre el desarrollo profesional docente en el ámbito de las reformas educativas son los que han alcanzado gran importancia, desde mediados de la década de 1980, en la creación de nuevos mecanismos para valorar, certificar y controlar los modelos institucionales y las prácticas de los profesores. Estos discursos suponen, entre otras cosas, la aprobación de nuevas legislaciones que gobiernan la formación del profesorado, la creación de nuevas instituciones y modelos de certificación o habilitación para la función docente y el establecimiento de departamentos de investigación y de competencias organizativas que se pueden utilizar para definir la enseñanza (Popkewitz y Pereyra, 1994).

La categoría de desarrollo profesional se hace acorde a los requerimientos de los sistemas educativos y se amplía en los propósitos de volver cada vez más funcional al maestro a través de la bien llamada “función docente”. Asistimos entonces a un replanteo del ejercicio docente que se traduce tanto en el cuestionamiento de los propósitos de la enseñanza como en las implicaciones que esta tarea deriva en la formación del profesorado. Lo que antes se

comprendía como proceso de formación se ha venido transformado, con cierta radicalidad, por un campo de profesionalización que ha sido calificado como conveniente por los mismos maestros y por las organizaciones sindicales que hacen de la profesionalización una de sus principales reivindicaciones, pensamiento que determina los modos como este concepto y su práctica des-realiza e hiper-realiza al maestro. Lo des-realiza porque permite que cualquier profesional pueda dedicarse a la docencia; y lo hiper-realiza porque, al descentrarlo de sí mismo, lo pone en una sola tarea: el aprendizaje como foco de trabajo y rendimiento en el que debe optimizarse al máximo.

Philippe Perrenoud aclara que, si bien todas las profesiones son oficios, no todos los oficios son profesiones (2004, p. 10). En la tradición anglosajona se concede el estatus de profesión a oficios muy específicos que denotan cierta categoría a la que no es posible dictarle los procedimientos, o maneras de hacer. Por ejemplo, a un médico nunca se le prescribe, a manera de una guía, cómo realizar una operación; por el contrario, en el acto de una operación, y de acuerdo con sus conocimientos y experiencia, toma las decisiones autónomamente y se responsabiliza de ellas, corre riesgos y asume sus decisiones. Por lo general, con excepciones por supuesto, un maestro de escuela acepta e incluso demanda lineamientos, currículos, talleres, libros de texto y otras guías pormenorizadas que prescriben paso por paso lo que deben hacer sus estudiantes de tal manera que al facilitarse su trabajo interviene muy poco en la producción de lo que enseña, lo que de paso limita su responsabilidad respecto de cualquier error de diseño, propósito, contenido y/o resultado. El oficio del enseñante no parece contener los elementos que determinarían su valoración como profesión, tanto su autonomía como su capacidad decisoria es en nuestro orden legal y cultural de carácter restringido, al igual que sus matices de prestigio y de reconocimiento social y económico.

En pocas palabras, la profesionalización es solo un verbo que da cuenta de una acción funcional. Su dinámica interna como su

conceptualización no se aproxima a los criterios de los trabajos profesionales y señala mejor la caricatura de un nuevo perfil para el docente, cuya subjetividad es menos visible en la enseñanza, pero más objetivable en la interacción con el sistema. Este desplazamiento de la formación a la profesionalización no es inocente, es un campo nuevo en donde reconceptualizar sirve en tanto habla de competencias profesionales funcionales con el aprendizaje, hoy tarea central del desarrollo de los sistemas educativos.

Segundo. Formas de comportamiento. Relaciones con la Iglesia y con el Estado

A la pregunta por sí mismo conviene agregar la cuestión de para quien trabaja. Cuáles son las instancias encargadas de su designación y función respecto de la moralización, la higienización social, la construcción de nación, los compromisos ideológicos con partidos políticos y la propia masificación de la educación. El maestro público aparece ligado al cura y por tanto al poder pastoral. En esos inicios el énfasis formativo estuvo colocado en el ejemplo, lo que refleja una relación precaria respecto al saber, aunque fuerte respecto a la moral cristiana. Este maestro público era seglar en su designación y religioso en su formación. Su saber era el de la religión, pues debía demostrar en la oposición sus conocimientos de la doctrina y la fe católicas. Al no existir instituciones singulares para su formación fueron los manuales, los ejercicios de muestras, el catecismo y la emulación los que servirán de guía, es decir, unas muestras que replica, unos manuales que le indican como proceder y una moral cristiana que lo engloba y define como maestro virtuosamente cristiano:

Por esta consideración, posean los maestros, no sólo la debida competencia para instruir bien, sino que tengan la facultad y destreza convenientes, y brillen por la pureza de sus costumbres [...] pues es

cosa inevitable que el discípulo se componga y acomode al ejemplo de su maestro [...]. Tendrá para con sus discípulos un afecto de padre, por manera que ellos le estén en lugar de hijos y no tendrá cuidado alguno de los remordimientos que le proporcionen ellos o su profesión [...]. Los profesores no serán elegidos por los escolares, pues en ello ejerce influencia avasalladora la ambición del favor o del dinero [...]. Sean, pues, los profesores elegidos y aprobados por contados y sesudos varones profesionales de la enseñanza, conspicuos por su erudición y la limpieza de su vida. (Vives, 1948, pp. 550-555).

Emulación de vida que explica su función pastoral en pro de la moralización social. Con el propósito de afianzar la unidad nacional el oficio metodológico sirvió para establecer un orden social de la lengua, un orden social de la religión, un orden social de gobierno. La fe católica como religión oficial delegada en la Iglesia consolida la estrecha relación entre educación y religión, cuya misión será la de moralizar como estrategia gubernativa que buscaron por este medio instruir como convenía. La instalación de mecanismos de índole moral y ocupacional en las normales, incluyendo sus aulas, implicó cambios notables en la relación con el saber pedagógico.

Pedagogía y religión iban de la mano hasta constituir un proyecto formativo. Juan Lorenzo Palmireno lo descifra con claridad al reconocer el carácter sacerdotal del magisterio:

La vida del que enseña, o guía a otros ha de tener hojas, flores y frutos que son letra, buena fama y buenas obras [...] porque ha de tener cargo de enseñar aquel que tiene fama de amador de Dios [...]. A este fin dice: apacienta a mis ovejas, apacientálas y socórrelas en necesidades de alma y cuerpo [...]. Gran trabajo es el del maestro, pues ha de ser justo e igual y ha de cumplir con todos, y contentar a todos. (Palmireno, 1573, p. 126).

En las tres primeras décadas del siglo XX, el discurso pedagógico será impregnado por la exigencia de la higienización, entendida como una práctica para la depuración de las costumbres y el mejoramiento de la raza. El maestro y la escuela fueron por supuesto

los baluartes de estos principios educativos: higiene y limpieza reciben en la escuela una nueva extensión. Se inicia por la higiene corporal, de allí se pasa a la higiene comportamental y a la higiene mental hasta llegar a la higiene espiritual, garante indefectible de una moral. La llamada moral biológica, apoyada en saberes médicos y pedagogías activas, exigirá del maestro otros desempeños ya no como santo educador sino como higienista pedagógico y trabajador social.

En la clínica, en la cátedra, en el periódico y hasta en el hogar mismo hemos de ser los apóstoles de la higiene moderna; a todo el que quiera oírnos hemos de enseñarle los secretos que la materia entrega a sus constantes interrogantes y debemos predicar a los cuatro vientos el poder de la profilaxia, del bisturí y de la droga. (Montoya y Manrique, 1912).

Si “educar es higienizar”, como anuncian las sentencias reiteradas de inicios de siglo XX, la prueba que hace de esta insistencia una regularidad que tiene impacto sobre la población escolar y la sociedad en su conjunto fueron los trabajos que sobre higiene social

basados en estadísticas creadas [...] en la Oficina Central de Higiene y Salubridad del Municipio de Bogotá, única oficina en el país en donde se pueden recoger datos numéricos que ofrezcan garantía para deducir medidas tendientes a disminuir la mortalidad y a mejorar la salud de la comunidad. (Montoya y Manrique, 1912).

Esta función del maestro se conecta ahora con procesos de normalización biológica de la población que resultaron útiles para el gobierno económico y político de la sociedad.

Más recientemente, las reformas educativas colocan la función docente en dirección a otra especificidad: el trabajo docente y su profesionalización. La función docente no es la expresión de una época, la palabra docencia es muy anterior a su semántica actual, lo que cambia con la función docente es la posición del sujeto, las relaciones en las que entra, las tareas que cumple y

los efectos susceptibles de producir. Dirigida hoy al aprendizaje, la tarea del docente se torna especializada hasta el punto en que sus otrora funciones parecen caducar (ya no tiene que verse como quien moraliza, higieniza y civiliza). Es por esto que imaginar al maestro contemporáneo como estimulador de aprendizajes, constructor de ambientes para el aprender a aprender, *coaching* o potenciador de los mayores rendimientos individuales y colectivos o proveedor de técnicas de auto-responsabilización es una imagen concordante con el destino de quienes valoran la educación como la ruta privilegiada de avance hacia una sociedad del aprendizaje permanente. No hay una verdad del aprendizaje, pero sí existen prácticas sociales que materializan sus posibilidades; una de ellas es claramente la función docente.

Tanto el trabajo pastoral del maestro como el proceso de secularización que lo convierte en funcionario del Estado, que debe conocer la ley e incluso las principales expectativas y demandas de las agencias educativas internacionales hasta la función docente, son marcas que quedan grabadas en su cuerpo.

Tercero. La relación con la verdad. El saber que lo caracteriza

En este plano el maestro aparece configurado por un conjunto de saberes que va desde lo religioso pastoral hasta lo profesional administrativo, pasando por conocimientos pedagógicos, filosóficos, psicológicos, antropológicos, sociales, médicos y políticos. Una serie de objetos de saber se ordenan y reúnen en la práctica haciendo del maestro el depositario de una multiplicidad de técnicas, rutinas e insistencias acerca de lo que se supone constituye la verdad de su trabajo. Diferenciar la alusión al maestro como depositario de una acción artesanal y la especificidad de un proceder más racionalizado le permitió a Olga Lucía Zuluaga decir:

Entre los sujetos que de una u otra manera se relacionan con el discurso de las ciencias o de los conocimientos, hay uno de ellos cuya forma de relación designa una opresión cultural que se establece a través del método de enseñanza: ese es el maestro [...], mientras más inferior sea la situación cultural del maestro, le es confiado en mayor medida su oficio metodológico. (Zuluaga, 1999, p. 156).

Las reconstrucciones que la sociología histórica ha hecho del maestro lo muestran en su condición artesanal vinculada a los méritos de sus escasos rudimentos. La modestia de su origen social aunado al ánimo vocacional y a su papel como motor espiritual de los pueblos describe unas cualidades académicas no demasiado exigentes. Un artesano de las primeras letras que desempeña un trabajo sin gloria ni prestigio (Escolano, 1996, p. 31), ejercido además desde actitudes donde se confunde enseñanza con religión.

Esta escena inicial del cuerpo enseñante cambia cuando aparecen las instituciones encargadas de su formación. Al respecto dice Narodowski que ya no conviene dejar al maestro a la buena voluntad de una vocación, sino acogerlo en un riguroso proceso de formación capaz de inscribir las condiciones necesarias para la tarea educativa, “la escuela deja de ser un asunto estrictamente eclesiástico para participar directamente, como quería Comenius, de la *res pública*” (Narodowski, 1994, p. 117). Desde la escuela para profesores inventada por La Salle, los futuros enseñantes aprenden a ocupar el lugar del que sabe, del que vigila, del que hace de la emulación una verdad referencial a la manera correcta de ser y comportarse.

La Escuela Normal emerge y se constituye en la institución de formación de maestros por excelencia. Lugar para la normalización, práctica que implicaba uniformar lenguaje, costumbres, formas de pensar y de sentir “forjando la identidad lingüística, religiosa y simbólica de los estados nación” (Popkewitz y Pereira, 1994, p. 18). Las normales fueron en nuestro país, nos dice Olga Lucía Zuluaga, las primeras instituciones del saber pedagógico. Su

nominativo tiene origen en la norma, es decir en la intención de volverlos normales; valga decir: igualar, homogeneizar, ordenar, metodizar, reglar, regularizar y pautar a los maestros, quienes después multiplicarán sus propias experiencias de control disciplinario. La formación aquí se centra en el método de enseñanza y en el modelado de las cualidades personales que se constituirán, con diferentes contenidos, en los ejes ineludibles de la formación magisterial. Las normales difundirán la enseñanza mutua o lancasteriana y harán del método de enseñanza un artefacto novedoso.

El método es un modo de organización que empieza a regir las formas pedagógicas de intervención. La singularidad del método de enseñanza era condición para el ejercicio del oficio, de aquí procede históricamente el estigma de que el maestro solo necesita poseer el método. Un método para enseñar con un solo maestro en un salón permitiendo el ingreso de centenares de niños. En la formación normalista el método le asigna al maestro un saber que organiza lo que tiene que hacer, pero también lo contrario, el método solo se puede construir en espacios organizados, un método para la normalización social. No es exagerado advertir que uno de los mayores efectos de la instrucción pública en los procesos de escolarización social fue haber enseñado a los sujetos a integrarse metódicamente a lo público.

Por su parte los procesos de expansión de la forma escuela que llevaron a nuestra sociedad a multiplicar los dispositivos de escolarización afectaron también a la institución encargada de formar a los maestros. Tanto la escuela elemental como las Escuelas Normales vivieron un extenso proceso de multiplicación que generó prácticas de cohesión social en virtud de las cuales el maestro cumplía una función central como agente público que modelaba sociedades. En ese sentido lo que se institucionaliza no es simplemente un lugar profesoral: "se institucionaliza, entonces, una de las piezas claves de la maquinaria escolar, la formación de docentes, bajo el imperio del control político del Estado y el control

científico de la pedagogía, que definirán de allí en más, la misión del maestro” (Diker y Terigi, 1997, p. 30).

La relativa estabilidad alcanzada por la formación de maestros en la Escuela Normal cambia radicalmente con la aparición de las Facultades de Educación, específicamente la Escuela de Ciencias de la Educación en la Universidad de Antioquia en 1926, y las Facultades de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional en Bogotá; el Instituto Pedagógico de Señoritas en Bogotá y la Escuela Normal de Varones en Tunja en 1933 (Ríos, 2005, pp. 2-31). Lo primero a advertir en los fundamentos de la formación en la Facultad es su diferenciación con respecto a las Escuelas Normales:

La Facultad no es una Escuela Normal, aunque prepara para la dirección y el profesorado de éstas, y por tanto necesita de la Normal como campo de práctica, de investigación y de demostración pedagógicas. La Facultad no es un curso de información, pues no pretende únicamente informar sino formar personal para los diversos fines. No es tampoco un Curso Complementario, pues su misión no es únicamente la de complementar una formación anterior sino la de dar una preparación específica con fines claramente definidos. (MEN, 1934, pp. 4-5).

La variación consistía en abandonar la pedagogía pestalozziana (la enseñanza objetiva) e incorporar la observación y los métodos experimentales como técnicas que vinculan la educación al desarrollo de las ciencias sociales y naturales. Tomás Cadavid, defensor del proyecto de ordenanza para la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación en el Departamento de Antioquia, argumentaba en 1933 la variación institucional en la formación del profesorado con estas palabras:

La ciencia de la educación, para cumplir tan excelsa misión, se ha asociado a otras que la auxilian y hacen corte de honor. La psicología tanto racional como experimental, la medicina, la biología y la fisiología son esas las servidoras o hermanas eficaces que ayudan, o mejor, complementan a la pedagogía. Nada digamos de la sociología,

pues es sabido que la ciencia del niño es la primera entre las sociales. De aquí que el aula, antes muerta y destartalada, debe sustituirse por un laboratorio, donde el niño es el centro, en torno del cual se mueven el sacerdote, el médico, el psicólogo y el padre de familia. El maestro dirige e induce, el alumno trabaja con todas las facultades del alma, pero sin fatiga ni pereza. (Cadavid, 1933, p. 3).

Desde las escuelas normales hasta las facultades de educación el escenario de la formación de maestros introduce diferencias importantes en el papel que va a cumplir la pedagogía a la luz del oficio metodológico o de la consolidación de un nuevo funcionario educativo. Al respecto dice Olga Lucía Zuluaga:

Existe otro sujeto que también enseña y al que se llama docente. Este sujeto de la enseñanza es reconocido como tal, no a partir del método de enseñanza, sino del saber que transmite, él puede ser profesor de matemáticas, profesor de física, profesor de sociología, es decir, su estatuto como docente en la sociedad se le reconoce desde otro saber que no es la pedagogía. Sin embargo, los dos sujetos enseñan, pero la diferencia entre esos dos sujetos es una resultante de la forma de institucionalización y de la adecuación social de los saberes, mas no es una distinción que se derive de la naturaleza de la pedagogía. (Zuluaga, 1999, p. 49).

Es importante destacar en los espacios de formación el auge que empezaron a tener los énfasis de psicología educativa, psicopedagogía, administración educativa, psicología y administración en las facultades de educación. Énfasis cuyos fundamentos se encuentran en la psicología del aprendizaje de corte conductista, la enseñanza programada, el diseño instruccional, el análisis de sistemas, la psicometría, la estadística y las ciencias de la educación. Las facultades apuntaban a la formación de un funcionario educativo distinto al maestro normalista, con ciertas posibilidades para administrar, supervisar e investigar. De esta manera se inicia el trabajo experimental en Centros Piloto para ensayar nuevos

programas, métodos, materiales y para capacitar a los docentes en servicio.

A inicios de la década de 1960 asistimos a un singular entrecruzamiento de técnicas, teorías y estrategias propias del periodo de la posguerra. Técnicas como la planeación impactaron la sociedad en su conjunto y la educación en sus niveles micro a través del currículo y la evaluación. Teorías como el capital humano replantearon la valoración de lo económico en dirección a una nueva riqueza, el aprendizaje. Estrategias como el desarrollo impulsaron la expresión de una educación cada vez más transnacional y agenciada en rutas de modernización. Los docentes de la modernización educativa requerían incorporar la novedad de una racionalidad interesada en sistemas educativos eficaces, menos costosos, más acordes con los desarrollos tecnológicos y, en general, con las exigencias de mayor velocidad.

Estos espacios institucionales de formación del maestro colombiano representan un campo formativo que hoy se encuentra interrogado. Precisamente lo que este campo configura es lo que la profesionalización de nuestra época recompone. Cada espacio de formación magisterial es una fuerza que produce y descompone subjetividades, cuerpos y territorios.

Estas variaciones introducen cambios en los procesos de formación del maestro y plantea como punto fundamental para desarrollar mayor idoneidad profesional “el uso de nuevos métodos y técnicas para la dirección del aprendizaje”. Acelerar el aprendizaje de los otros es la cuestión prioritaria. Las guías introducen el mecanismo de la planificación de la enseñanza como la solución más adecuada para obviar la deficiente preparación del magisterio. Planeando su trabajo, es decir, parcelando los contenidos de acuerdo con unos temas generales, definiendo objetivos generales y específicos, determinando el conjunto de actividades y recursos necesarios para el desarrollo de los temas y el logro de los objetivos, y por último, evaluando permanentemente, no solo se buscaba garantizar la uniformidad de los contenidos en todas las escuelas del país

sino que, y como punto fundamental, se ponía en funcionamiento un modelo uniforme para el desarrollo de tales contenidos. Habría que precisar que los objetivos de aprendizaje no solo reubican el papel de maestro sino, y, sobre todo, recortan y aceleran el proceso educativo restando tiempo para el pensamiento.

Otro de los acontecimientos significativos en la historia de la formación de maestros fue el conjunto de actividades que desarrolló entre 1968 y 1975 la Misión Pedagógica Alemana (MPA). A partir de sus actividades se generó un proceso de planificación minuciosa de la acción educativa a través del diseño de programas de estudio y de las guías para el maestro (Martínez-Boom, Castro y Noguera, 2003, p. 59). Estas, en su intento por dotarlo de un instrumento que organizara metodológica y didácticamente su práctica, introducen el mecanismo de la planificación de la enseñanza como la solución más adecuada para obviar la deficiente preparación del magisterio. Se inicia así la parcelación de los contenidos de acuerdo con unos temas generales y definiendo los objetivos específicos. La distribución de las guías, unidas a los cursos de capacitación para su manejo, buscaba consolidar un modelo que organizaba la práctica de enseñanza del maestro, tratando de agrupar la totalidad del proceso educativo. Simultáneamente al afianzamiento de la estrategia administrativa, comenzó a proponerse en el país una educación estructurada alrededor de la planificación.

Es claro que en sus relaciones con el saber la formación inicial y continuada de docentes muestra modos específicos de producción, distribución y reproducción de conocimientos y de experiencias al interior de las instituciones encargadas de la formación del profesorado. No es extraño apreciar cómo las recomendaciones acerca de los docentes, producidas por la Unesco y la OIT (1966), centran en la función docente el énfasis estratégico de reestructuración de la función pública, social y económica del educador, en virtud a su reconocimiento como Capital Humano para el desarrollo y el énfasis que los Estados colocan en definir y ajustar unos lineamientos de garantía profesional: formación inicial y

permanente, contratación, remuneración, carrera, procedimientos disciplinarios, supervisión, responsabilidades, evaluación, derechos, atribuciones gremiales, seguridad social, etc.. Se trata de todo un conjunto de detalles que alejan al docente del saber metodológico en armonía al diseño fundacional de la escuela y lo aproximan a una órbita de profesionalización en clara sintonía con los sistemas educativos y todo lo que ello significa.

Tenemos entonces que, por una parte, los profesores son observados con desconfianza, acusados de ser profesionales mediocres y de tener una formación deficiente; y por otra, son bombardeados con una retórica que los presenta como elementos fundamentales para la mejora de la calidad de la educación y para el progreso social, siempre y cuando incorporen competencias profesionales dirigidas al logro de mejores aprendizajes.

La función docente, las propuestas de profesionalización y el nuevo papel del aprendizaje en la sociedad actual colocan al maestro en una indefinición que debilita su especificidad al tiempo que lo dota de rasgos excesivamente superficiales y reduce su trabajo a ejercer una función de facilitador. Profesionalizar es un verbo, una acción lineal, una secuencia que no exige pensamiento sino resultados. El trabajo docente ya no se refiere a la asignación académica, ahora cumple funciones de gestión; ya no importan las condiciones del sujeto sino sus competencias aislables y desarticulables que afectan su subjetividad profesional. La antigua formación parece haber devenido en nuevos procedimientos, que los lenguajes expertos nombran como modelos de formación eficiente, en razón de que resuelven aspectos puntuales de las viejas rutinas, a partir de los efectos producidos por las nuevas tecnologías, es decir: tecnologías de la velocidad, técnicas de la trasmisión, tecnologías de acción a distancia. Este campo de indefinición lo captura, lo convierte en tutor, motivador y *coaching* con unos saberes que apuntan a cambiar y adaptar los dispositivos de formación.

Cuarto. Las relaciones con los otros

Este cuarto plano de análisis deja entrever el conjunto de relaciones que conectan al sujeto enseñante con la infancia y la adolescencia, con el asunto de la autoridad pedagógica y en últimas instancias con la sociedad del aprendizaje en sus múltiples mutaciones e interrogaciones. De modo que asistimos a un momento de recomposición completa del educador, en la que su funcionalidad social toma direcciones imprevistas como si fuera posible diluirlo por un lado y mantenerlo por otro.

Este recorrido permite identificar que las redes que se han tejido en esa historia muestran lo tenue y precario de la relación entre el maestro y la sociedad civil, entendida como ámbito de lo público, de la ciudadanía y de la cultura. A veces como funcionario del Estado circunscrito a la escuela; a veces representado solamente en función del aprendizaje del niño, infantilizándolo intelectual y afectivamente. Para decirlo con el discurso educativo de la década de 1970, se logró un rápido aumento de la cobertura educativa, pero al mismo tiempo, muchos intelectuales de la educación empezaron a preocuparse por el deterioro de la calidad del sistema con la masificación, la disminución del tiempo neto escolar, el aumento de alumnos por aula y el nombramiento de docentes de dudosa preparación.

La aplicación de la tecnología educativa implicó una reestructuración general del aparato educativo, donde las transformaciones más específicas se dieron en el campo de la enseñanza. Aunque no era la primera vez que se buscaba afectar de manera directa la labor del maestro en el aula de clase, la puesta en marcha de la renovación curricular despertó un gran movimiento de rechazo por parte de gremio magisterial y por grupos de profesores e investigadores de varias universidades del país al diseño y programación de la enseñanza, donde se restringe y circunscribe el aprendizaje a transformación de conductas.

El modelo curricular no corresponde simplemente a un cambio nominal en relación con lo que se conocía como plan de estudios o “pensum” académico. Por el contrario, creemos que se trata de una nueva categoría que transforma radicalmente la concepción del proceso educativo, redefiniendo el rol de la escuela y el estatuto del maestro, reduciendo la enseñanza a un proceso de instrucción y colocando como centro del proceso educativo al aprendizaje. Inscrita dentro de este proceso, la educación será entendida de ahora en adelante como una empresa de rendimiento, en donde el proceso de formación del individuo social es despojado de su carácter cultural y colocado a nivel de metas operacionales predeterminadas y cuantificables. (Martínez-Boom, Noguera y Castro, 1988, p. 20).

La oposición a la nueva reforma no tuvo como único objetivo la introducción de los nuevos procedimientos del diseño instruccional; en general se trató de un movimiento en contra de la aplicación del enfoque de la tecnología educativa y contra lo que ella representaba, la transferencia, a través de los organismos multilaterales. Los debates y resistencias generaron una amplia y rica reflexión en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, aspectos que hasta entonces se habían mantenido fuera de las grandes discusiones entre maestros.

El aprendizaje se ha constituido en una necesidad. Desde esta premisa, el docente se configura desde una función condicionada al aprendizaje de los otros, en la cual su tarea principal es facilitar el autoaprendizaje “aprender a aprender: Cada uno construye su conocimiento” (Tedesco, 1997, p. 10) a través de un rol orientador, motivador, evaluador y administrador. En esta etapa del aprendizaje a lo largo de la vida, el centro de la atención ya no es el currículo que los aprendices deben dominar sino las habilidades para organizarse a sí mismos y la percepción de circunstancias que se les presenten como oportunidades de aprendizaje.

El docente deviene entonces en un facilitador, quien a través de su función posibilita que los otros organicen su aprendizaje y no tanto su pensamiento, en tanto “aprender es adquirir un repertorio

de estrategias cognitivas y metacognitivas”. De este modo, su función está centrada en el otro, así cualquiera puede ocupar la función, pues no se está hablando del sujeto, sino de la labor que debe cumplir y que es garantizada a través de los procesos de regulación mencionados en un apartado anterior.

El aprendizaje visto así también sugiere una administración de los procesos mentales, qué se debe saber, qué se debe saber hacer; así el docente es un ejecutor y la didáctica se asume desde la mirada a los procesos de la mente que deben ser regulados. También señala que los procesos de aprendizaje son propios del individuo lo que

significa también que, en el proceso de aprender, la persona es consciente de su realidad como individuo, insertada dentro de su propio contexto particular; el individuo aprende de una manera vivencial, incorporando lo que aprende a su propia realidad y haciendo referencia al medio externo en que vive. El individuo olvida o no aprende lo que no haga referencia a su situación particular en un momento dado. (Álvarez y Trujillo, 1983, p. 35).

El devenir maestro-docente se encuentra interceptado por las distintas formas que el aprendizaje adopta. De este modo, el aprendizaje que aparece aquí ya no es el referido al conocimiento, sino al desarrollo de competencias que posibiliten saber hacer y saber ser en contexto, donde la función docente es orientar sobre tales competencias, lo cual es su responsabilidad y le confiere idoneidad. La formación permanente se constituye en el modo de regular y desarrollar tales competencias a través de un “plan de formación, actualización y capacitación docente para desarrollar las capacidades de aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer, en las dimensiones científicas, técnicas, tecnológicas, humanísticas, artísticas y ambientales” (MEN, 2006, p. 25), lo cual es responsabilidad del docente y se mide a través de la evaluación.

El sujeto educable hoy día se crea a partir de y en relación con una nueva racionalidad de gobierno donde él mismo se construye

mediante sus propias escogencias y acciones. El aprendizaje a lo largo de la vida se puede considerar como una micro tecnología de poder que, a su vez, trabaja para dichos fines, promoviendo e impulsando a los individuos para que alcances niveles óptimos de autoconfianza y empresarismo (Ball, 2009, p. 65).

El discurso efervescente alrededor del aprendizaje, como diría Ball, requiere de una ausencia de profundidad, un ser sin conocimiento acumulado que pueda desembarazarse de las cargas de la experiencia, puesto que, en esta perspectiva, la experiencia es un obstáculo al cambio. Más bien la flexibilidad, la innovación, la creatividad, la evolución y la adaptabilidad a este laberinto confuso de aprendizajes que aparecen en las políticas figurativas del aprendizaje a lo largo de la vida, se convierten en técnicas para controlar a las poblaciones que permanecen en condiciones de inestabilidad e incertidumbre económica y social.

Dentro de todo ello, muchos analistas han señalado que la adquisición, desarrollo y actualización de habilidades y competencias se convierten en una responsabilidad personal del trabajador como individuo, con lo cual lo separa del conjunto ya que lo empresariza y lo remite solo a sí mismo y en competencia con los otros, que pasan a ser en adelante sus opositores. Concomitantemente, tanto instituciones como gobiernos se manifiestan muchos menos responsables con sus trabajadores y ciudadanos. Una sociedad del aprendizaje interminable exigiría de los maestros un compromiso irrestricto con esa dinámica del aprender-desaprender. Dentro de este mundo social del aprendizaje todo es posible, pero nada es estable.

Momentos importantes que interrogan la formación magisterial

Stefan Zweig (2002) tiene un libro titulado: *Momentos estelares de la humanidad*, una serie de paisajes novelados que van desde la

muerte de Cicerón hasta la conquista del Polo Sur. Esta narrativa podría llamar la atención sobre la posibilidad de nombrar algunos momentos estelares del maestro y su formación, en particular se me ocurren tres: el decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, la fundación de la Escuela Normal Superior en la década de 1930 y el impacto formativo derivado del Movimiento Pedagógico y de la Expedición Pedagógica. Tres experiencias que muestran momentos lúcidos y abiertos para la formación magisterial que es necesario tener en cuenta como referentes clave para una imaginación política creativa.

El DOIPP concedió al maestro un papel protagónico en la construcción moral y civil de la nación, de ahí la insistencia en una instrucción capaz de poner a los estudiantes en contacto con lo empírico, la participación y la estimulación de los sentidos. La estrategia de expansión del decreto abarcó la edición del periódico *La escuela normal*, título homónimo al publicado en Francia desde la década de 1850. Fue este el primer periódico en presentar la pauta sobre la opinión estatal en materia de instrucción que intentaba a su vez formar a todos los profesores de los Estados Unidos de Colombia. Manuel María Mallarino señala en el primer número su obligatoriedad como texto para los educadores. Era una propuesta para interiorizar en las personas la necesidad de implantar la idea de república a partir de la formación de una especie de yo interior personal y colectivo: “el gobierno republicano tal como se entiende entre nosotros es aquel en que el pueblo se gobierna a si propio”. Si se quería gobernar bien, la república necesitaba que sus habitantes tuvieran una mejor inteligencia y “mayores virtudes públicas” es decir, “el conocimiento de los deberes y los derechos eran claves para este proceso y no había otra forma más directa y personal que por medio de la lectura y la escritura”, es decir, una relación abierta a la cultura en su máxima expresión.

La Escuela Normal Superior, que existió entre 1936 y 1951, representa un momento importante en la historia de formación magisterial del país. Su época dorada coincidió con la rectoría de

José Francisco Socarrás (1936-1944) en la cual se estableció un plan general de estudios, cursos preparatorios y se crearon el Instituto de Psicología Experimental, el Instituto Etnológico y la Sección de Educación Física. La Escuela Normal Superior surgió de la apuesta pedagógica según la cual el país necesitaba una escuela de formación de maestros de alto nivel académico, por eso contó con un fuerte impulso al método de proyectos y a los seminarios de investigación, becas internacionales para los estudiantes y una biblioteca que paso de 2.500 a 27.000 volúmenes en pocos años. Además del título de licenciado, llegó incluso a brindar doctorado. Muchos de sus egresados alimentaron la vida intelectual universitaria de las décadas siguientes, entre ellos: Jaime Jaramillo Uribe, Darío Mesa, Virginia Gutiérrez de Pineda, José Agustín Blanco, Miguel Fornaguera, Jorge Durán Villamizar, Roberto Pineda Giraldo y una pléyade de pensadores que marcaron huella en este país.

El Movimiento Pedagógico de la década de 1980 acontece como gesto de resistencia frente a los impactos de la tecnología educativa y el diseño instruccional. En este participaron maestros de escuelas y colegios, profesores universitarios, grupos de investigación y el gremio magisterial sindicalizado. Como afirmación, la resistencia se hizo desde el oficio y no simplemente desde la reivindicación salarial. Entre sus logros y conquistas merece destacarse la manera como el movimiento puso en debate la formación del maestro, en particular la pregunta por sí mismo, es decir, el maestro que el maestro necesita y no el que necesita el Estado, el mercado o los agenciamientos trasnacionales. Este movimiento llamó la atención sobre la vida educativa de la escuela y de la enseñanza que, entre otras cosas, permitió visibilizar a la pedagogía como discurso que posibilita al maestro reconfigurar tanto su práctica profesional como su práctica política. No es extraño que apareciera la *Revista Educación y Cultura* que desde 1984 se ha mantenido como expresión magisterial de unos sujetos capaces de escribir y debatir.

Tres momentos que no constituyen un modelo, sino que advierten que en materia de formación de maestros podemos llegar más lejos que simplemente acomodarnos a los derroteros de la OCDE y a los estándares de una educación globalizada. Este diagnóstico no puede omitir dos asuntos nodales que muy rápidamente quiero nombrar: la crisis de la formación en la universidad y la formación de maestros como negocio lucrativo.

La formación de maestros como edu-negocio

Las últimas dos décadas han sido años de gran expansión de los *edu-negocios*, en los que han tenido lugar procesos de fuerte aceleración y extrema concentración de riqueza y poder corporativo, los cuales van desde la estimulación a bebés hasta la provisión de técnicas de autoayuda y *coaching*, pasando por innovaciones para el desarrollo de competencias básicas en matemáticas y lenguaje, entrenamiento para presentar exámenes, mejores desempeños laborales, rutinas para la acreditación de programas e instituciones, etc.

Es innegable la importancia académica y el prestigio global que poseen instituciones que expanden sus sellos corporativos por el mundo. Me refiero a Universidades como Harvard, Oxford o Cambridge, el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) y la Escuela Navarra de Negocios, entre muchas otras; instituciones educativas adjetivadas como “de excelencia” caracterizadas por la selectividad, tasa de admisión baja y costo elevado. Instituciones que se suponen son los modelos de formación de mayor prestigio global. Circunstancias que no las inhiben para poner en venta cursos, diplomados e incluso programas de verificación evaluativa gracias a sus sellos institucionales para acumular rendimientos. El MIT, por ejemplo, ha tasado los ingresos agregados de las empresas fundadas por sus egresados que la sitúan como la undécima economía más grande del mundo.

No es extraño entonces que estudios sobre el maestro y su formación, como el realizado por la Fundación Compartir (2014) bajo el título de “Tras la excelencia docente”, indiquen que la cuestión ya no pasa por profesionalizar: el asunto novedoso sugiere encaminarse hacia cánones de excelencia magisterial en cuya ambivalencia se hace explícito el contraste entre los maestros que tenemos y los futuros “héroes” que se requieren. Mirar el sistema educativo solo a través de estándares internacionales, validar experiencias exógenas como si fueran verdades universales indica que –para estos expertos– estamos como estamos por los maestros que tenemos. Incluso se sugiere que es improductivo el trabajo que realizan diariamente en las escuelas.

Bien vista esta concepción de la excelencia docente que, según sus fundamentos y sus justificaciones empíricas, tiene como objetivo y principio de racionalidad un interés económico, puede advertirse su carácter nodal en la reactivación de la discursividad de los *edu-negocios*. No es gratuito que universidades privadas de élite tengan tanto interés por los asuntos de la educación particularmente la formación de docentes que la *nueva excelencia* requiere.

Hoy los desafíos que se le hacen al maestro pasan por encima de la vida, eliminando las diferencias y colocando de paso, tono de bravata. Frente a esas exigencias que desafían a los maestros a que se asuman como empresarios de sí mismos, como partícipes de una nueva excelencia que no consulta sus problematizaciones se hace necesario una alerta de cautela, un lenguaje que, en lugar de presionar y avasallar, por el contrario, dé tiempo de pensar.

Bibliografía

Álvarez, R. L. y Trujillo, I. (1983). *Una introducción a la formación profesional*. Bogotá: Sena.

Ball, S. (2009). El aprendizaje a lo largo de la vida, las subjetividades y la sociedad pedagogizante. *Educación y Cultura*, 84, 63-76.

Cadavid, T. (1933). Trabajos manuales. *Alma Nacional*, 1 (1), 2-5.

Castel, R. (2001). Presente y genealogía del presente. Pensar el cambio de manera no evolutiva. *Revista Archipiélago*, 47, 67-74.

Castro, C. (1972). *El elogio de los oficios*. Bogotá: Sena.

Levin, B. (1998). An epidemic of education policy: what can we learn for each other? *Comparative Education*, 34 (2), 84-118.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Escolano, A. (1996). El oficio de maestro y el futuro de la memoria. *Enfoques pedagógicos*, 13 (4), 13-32.

Fundación Compartir. (2014). *Tras la excelencia docente*. Bogotá: Compartir.

Martínez-Boom, A.; Castro, J. O. y Noguera, C. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Magisterio.

Martínez-Boom, A.; Castro, J. O. y Noguera, C. (1988). Reformas de la enseñanza en Colombia, 1960-1980. Del énfasis didáctico al énfasis curricular. *Educación y Cultura*, 15, 12-21.

MEN. (2006). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*. Bogotá: MEN.

MEN. (1934). *Reglamento de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Montoya, J. y Manrique, J. (1912). *Repertorio de medicina y cirugía*, 3 (11).

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.

Nebrija, A. (1981). *De liberis educandis libellus*. Valencia: Universidad de Valencia.

Palmireno, J. L. (1573). *El estudioso cortesano*. Valencia: J. Iñíguez de Lequerica.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Popkewitz, T. y Pereyra, M. (1994). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Ríos, R. (2005). *Las ciencias de la educación en Colombia*. Bogotá: Magisterio.

Rodríguez-Breitman, M. (1998). El impacto de los organismos internacionales en la escolarización: el campo de las políticas para la educación primaria en Brasil. *Revista de Estudios del Currículum*, 1(3), 112-137.

Sierra y Quintana, M. J. (1808). *Miguel Jerónimo Sierra y Quintana solicita se le libre título de maestro para poder instruir la juventud de esta capital*. Bogotá: Archivo General de la Nación, Anexo, Instrucción Pública, T. 4, f. 477v.

Tedesco, J. C. (1997). Educación, mercado y ciudadanía. *Revista Colombiana de Educación*, 35, 71-84.

Unesco. (1966). *Recomendación conjunta de la OIT y la Unesco relativa a la situación del personal docente*. Paris: Unesco.

Vives, J. L. (1948). De las disciplinas. *Obras completas*. Madrid: Aguilar.

Vives, J. L. (1914). *Tratado del socorro de los pobres*. Valencia: Prometeo.

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Anthropos.

Zweig, S. (2002). *Momentos estelares de la humanidad*. Barcelona: Acantilado.

Capítulo 6

La universidad crítica

*Carlos Augusto Hernández*¹

En un libro muy leído, *Sin fines de lucro*, Martha Nussbaum (2010) habla de una crisis de la democracia causada por una crisis de la educación. Esa crisis de la educación se caracteriza por cierta mirada sobre el tema que olvida o subvalora la tarea central de la formación de la persona, que se desentiende de la necesidad de preparar a los jóvenes en los problemas de la convivencia humana y piensa la educación en la perspectiva de la competitividad y la productividad. Esta perspectiva favorece la fragmentación de los saberes, desconoce la integralidad de la formación y empobrece las interacciones entre personas. Lo que se deja de lado de esta forma es precisamente el centro de la tarea educativa: preparar a los nuevos miembros de la especie para vivir y realizarse como personas y como ciudadanos.

En la perspectiva de la competencia mercantil, la universidad deja de reconocerse como el espacio en donde se prepara a las

¹ Doctor en Educación. Físico. Se ha desempeñado como profesor asociado del Departamento de Física de la Universidad Nacional de Colombia y en 2006 recibió el reconocimiento "Gerardo Molina" de la misma institución. Fue consejero del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y consejero en el Programa Nacional de Estudios Científicos en Educación en Colciencias. Ha participado en la elaboración de documentos sobre evaluación y sobre educación superior. Universidad Nacional de Colombia. En la actualidad se desempeña como Vicerrector Académico de la Universidad Nacional de Colombia.

personas para asumir sus responsabilidades con la sociedad como miembros calificados de ella, poseedores de un saber valioso y útil para el proyecto colectivo, para pasar a pensarse como una empresa que compite en el mercado del conocimiento.

Tal vez en esa empresa universitaria siga siendo posible la investigación interdisciplinaria de problemas complejos, pero se debilitan la crítica ilustrada y la conciencia de pertenecer a una comunidad planetaria. En el lenguaje actual de las competencias, se prepara a las personas para cumplir tareas más o menos específicas, más o menos complejas, para ser eficaces en el trabajo, pero no para la vida social. El profesional aparece como una suma de competencias y no como un ciudadano responsable de su propia vida y de la vida de la sociedad.

Contra esta perversión del sentido de la formación, Martha Nussbaum (2001; 2010) propone poner el énfasis en tres grandes aspectos:

- a) El autoexamen socrático: la capacidad de reflexionar críticamente sobre los propios presupuestos, la autorreflexión y la autocrítica.
- b) La educación cosmopolita: una educación del ciudadano planetario, del Ciudadano del Mundo, en una época en la cual la humanidad está esencialmente interconectada, cuando problemas como el agotamiento de los recursos, la contaminación ambiental o la guerra afectan no a un país o una región, sino a la humanidad en su conjunto.
- c) La formación de la imaginación narrativa, de la capacidad de “sentir con el otro”, de ponerse en su lugar, de sufrir con su sufrimiento y gozar su felicidad. El tipo de imaginación que se forma con el cultivo de la literatura, con la experiencia de la interculturalidad.

Estas dimensiones fundamentales del ser humano adquieren forma y consistencia en el espacio de las humanidades, pero Martha

Nussbaum constata con enorme y comprensible preocupación que las humanidades se están debilitando y desapareciendo en las universidades del mundo.

La educación humanista de la que habla Nussbaum es esencial para la comprensión y la construcción de la persona, de la sociedad y de la cultura. Las humanidades, la literatura, la filosofía, la historia y la política son claves para formar al ciudadano y para comprender el sentido y el impacto social de las ciencias y las técnicas. El desprecio de las humanidades es un desastre para la democracia.

Por ello el profesor Guillermo Hoyos repetía, siguiendo a Martha Nussbaum, que “puesto el fundamento en las humanidades, entonces sí las ciencias” (Hoyos, 2012, p. 121) y proponía trabajar para restablecer los vínculos esenciales entre la educación y las humanidades, “para poder dar a los estudiantes la capacidad de ser ciudadanos críticos y creativos de acuerdo con las utopías democráticas para sus países y para el mundo” (2012, p. 122).

No hay duda de la importancia de la ciencia; dan fe de ella grandes logros como el aumento de la esperanza de vida, el mejoramiento de la producción agrícola, los sorprendentes avances en las tecnologías de la información y la comunicación. Pero también nos enfrentamos a grandes problemas nuevos o recientemente descubiertos relacionados con la aplicación de los desarrollos tecnológicos como la degradación del ambiente, el agotamiento de algunos recursos naturales esenciales, el desequilibrio en la productividad que incrementa el desequilibrio social y la exclusión de quienes no tienen acceso a medios cada vez más sofisticados que se requieren para la generación de la riqueza.

Es una verdad compartida universalmente que la ciencia se ha vuelto indispensable hoy para conocer y proteger los recursos del planeta y mejorar la vida social.

Ello implica, según la Conferencia Mundial sobre la Ciencia en el siglo XXI en su *Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico*, la “necesidad apremiante de utilizar responsablemente

el saber de todos los campos de la ciencia para satisfacer las necesidades y aspiraciones del ser humano” (1999).

La ciencia es determinante en las decisiones estratégicas de las sociedades actuales. La participación en esas decisiones implica conocimientos básicos y capacidad de discernimiento, atendiendo a las implicaciones de mediano y largo plazo. Solo los ciudadanos formados e informados pueden efectivamente participar en las decisiones que afectan al conjunto de la sociedad. Esto implica el libre acceso al conocimiento y convierte la comprensión del sentido social de la ciencia y de sus aplicaciones en parte del derecho a la educación.

Pero es evidente que la educación no está ofreciendo las herramientas para esa participación, ni para la comprensión de su importancia. Es más, hace ya medio siglo, hacia 1968 Habermas denunciaba en su trabajo *Ciencia y técnica como “ideología”* el uso del conocimiento científico como mecanismo de exclusión. Las decisiones que implicarían la participación de la sociedad, que deberían adoptarse en un espacio de interacción, se toman cada vez más frecuentemente como decisiones técnicas que suponen un conocimiento experto que excluye la participación de los afectados por esas decisiones. Un experto decide si es necesario cerrar el hospital del que se sirve la comunidad, otro experto elige lo que los niños y los jóvenes deben aprender, un tercero determina si es legítimo extraer los recursos del subsuelo.

En el mundo de la contaminación ambiental, de la sobreexplotación de los recursos del planeta, de las armas capaces de destruir la humanidad, de la comunicación global controlada por los grandes capitales, de las enormes desigualdades en la satisfacción de necesidades básicas, de los desequilibrios crecientes entre Norte y Sur y entre ricos y pobres, de la exclusión y las oleadas de desplazados e inmigrantes que huyen de la violencia y la miseria, de las grandes inequidades en la distribución del conocimiento, donde los beneficios de la ciencia están tan desigualmente distribuidos,

no puede decirse que las tecnologías son neutrales. Tampoco lo es la investigación.

Es imperativo preguntarse:

¿Quiénes influyen y deciden en el desarrollo de la ciencia y la tecnología?

¿Qué tanto incide la sociedad (el interés general) en la investigación y en la elección y desarrollo de las tecnologías?

¿Qué tanto inciden los intereses bélicos o económicos?

¿Qué tecnologías promovemos (dadas las posibilidades de desarrollos diferentes) para la paz y el desarrollo humano?

¿Qué investigaciones son prioritarias y por qué?

¿Cómo se asignan los recursos?

¿Qué mundo se construye o se consolida actualmente con el conocimiento que producen los investigadores?

Son preguntas que deben hacerse las universidades y que deben llevarse al debate social. Son las preguntas propias del pensamiento crítico entendido aquí en el sentido de un pensamiento que explora los fundamentos, que devela las ideologías y las trampas de las primeras impresiones, que pone de presente el valor de verdad o falsedad de algunas imágenes de la sociedad, de la ciencia o del sentido de la educación.

Las sociedades deben intervenir en el examen de las consecuencias de la aplicación de las tecnologías, en la elección y en las transformaciones posibles de las técnicas *de modo que prevalezca el interés público* (es lo que, según parece, comienza a ocurrir en Colombia a propósito del *fracking*).

Se trata de asegurar que las tecnologías atiendan las necesidades básicas humanas con equidad y sostenibilidad (es decir, que promuevan las condiciones de la paz) y que no extiendan las condiciones de violencia (inequidad, exclusión, marginamiento de los beneficios).

En algunos casos las conclusiones saltan a la vista. Es claro, por ejemplo, que la búsqueda de la paz mundial implica menos inversión en desarrollo de armamento, más inversión en educación,

salud pública y cultura y más información significativa y abierta a la crítica.

Pero, como señalaba Habermas (1984), dadas las barreras establecidas para la participación eficaz de las comunidades en la discusión y toma de las decisiones que las afectan, ocurre que unos pocos deciden el destino de muchos que no encuentran espacio para intervenir o que están excluidos *a priori* porque no poseen el lenguaje adecuado para defender sus intereses. Algunas de estas barreras no se descubren si no son develadas por la crítica.

Bernstein (1988) muestra, por ejemplo, que en la escuela se emplean unos códigos elaborados que son de fácil acceso para los niños de las familias con mayor capital cultural y que son de difícil comprensión para los niños menos habituados a la lectura y a la discusión racional. También son de difícil acceso para quienes pertenecen a los sectores menos favorecidos los códigos empleados en las explicaciones que los expertos ofrecen para justificar sus decisiones.

George Gadamer (1990) expresa precisamente su preocupación por el papel del experto que sustituye al público afectado por las decisiones en un contexto de ausencia de comprensión de los efectos políticos de empleo de los conocimientos científicos y técnicos. En lugar de ser intermediario entre la especificidad de los problemas y el lenguaje propio de las comunidades afectadas, el experto asume el papel de juez basado en el poder del conocimiento. Como persona responsable y crítica, el experto debería comprender los límites y problemas del lenguaje y buscar alternativas para ampliar la comunicación, pero, con demasiada frecuencia, dada la división del trabajo, no está preparado para cumplir ese papel pedagógico.

¿Forman las universidades profesionales e investigadores críticos?

Hace también más de cinco décadas, Habermas, en su texto “El cambio social en la formación universitaria” (Habermas, 1964) ya criticaba a la universidad alemana porque ofrecía una buena formación técnica, una formación para el trabajo suficiente, pero no aseguraba una formación práctica, una formación suficiente para la vida social. Los egresados de la universidad alemana podían encontrar soluciones racionales para los problemas técnicos, pero podían ser torpes en el manejo de sus relaciones sociales y afectivas y en sus elecciones políticas.

Pareciera, por otra parte, que en la era de la información contamos con la información necesaria para juzgar adecuadamente las situaciones; pero la información realmente disponible para la mayoría puede ser insuficiente e inútil en relación con lo que concierne a la vida práctica, aunque resulte eficaz para producir admiración o sometimiento. La misma divulgación científica debe ser sometida a crítica: ¿presenta la ciencia como aclaración de la vida, de la naturaleza y la sociedad o, más bien, como “milagro”, como poder extraordinario?

Naturalmente que hoy son muchos los científicos conscientes de sus responsabilidades sociales. Los participantes en la *Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el Siglo XXI: Un nuevo compromiso* concluyen:

nos comprometemos a hacer todo lo posible para promover el diálogo entre la comunidad científica y la sociedad, a eliminar todas las formas de discriminación relacionadas con la educación científica y los beneficios de la ciencia, a actuar con ética y espíritu de cooperación en nuestras esferas de responsabilidad respectivas, a consolidar la cultura científica y su aplicación con fines pacíficos en todo el mundo, y a fomentar la utilización del saber científico en pro del bienestar de los pueblos y de la paz y el desarrollo sostenibles, teniendo en cuenta los principios sociales y éticos mencionados.

Por su parte, el documento de la Unesco de 2015 sobre la *Responsabilidad Social de las Universidades: implicaciones para América Latina y el Caribe*, propone siete criterios para examinar y evaluar la responsabilidad social universitaria:

- *Pertinencia social*, cuyo núcleo es analizar el valor social del conocimiento producido y los mecanismos promovidos para difundir y transferir conocimiento para beneficio de la sociedad.
- *Calidad*: evalúa la capacidad de educar de manera crítica y comprensiva a un alumno, los aprendizajes significativos y el valor social de los conocimientos que se producen y transfieren para que el estudiante se convierta en un ciudadano responsable, creativo, productivo, participativo y tolerante, y que ejerce su vida personal y social plena y democráticamente.
- *Responsabilidad en el ejercicio de la crítica social y política*. Las universidades deben evaluarse en términos de las contribuciones que hacen a la producción de conocimiento útil para el desarrollo de la ciudadanía y la conciencia cívica necesaria para el ejercicio de la vida democrática.
- *Contribución al desarrollo económico*. La universidad debe ser evaluada por la contribución que realiza en la producción y transferencia de nuevos conocimientos capaces de ofrecer soluciones a los problemas de la mayoría de la población, especialmente los segmentos más pobres.
- *Ampliación de las fronteras del conocimiento*. La universidad debe evaluarse por su contribución a la ampliación de las fronteras del conocimiento con libertad académica, pluralismo, trabajo interdisciplinario y pluralidad de enfoques teóricos y perspectivas metodológicas.
- *Investigación básica y su relación con nuevos aprendizajes*. Las universidades deben evaluar la investigación básica considerando su relación con la docencia y con la construcción de aprendizajes significativos.

- *Difusión de la cultura*. La universidad debe ser evaluada por la sociedad por la contribución que realiza en el desarrollo de la cultura que pone al ser humano como creador y que hace accesible su obra a todo público. (Herrera y Didriksson, 2015, pp. 189-191).

Pero falta aún un largo camino por recorrer para que los ideales de calidad asociados a estos aspectos se hagan realidad.

La responsabilidad social de las universidades podría entenderse de modos muy distintos según los modelos de universidad.

Cuando en el año 2010, Hans Wissema estuvo de visita en Colombia promoviendo sus ideas sobre las universidades de tercera generación, más de un dirigente universitario se entusiasmó con este modelo. La universidad de tercera generación es una institución que se ocupa prioritariamente de la colaboración con empresas tecnológicas. En su versión más radical, estas instituciones funcionan como centros de investigación y desarrollo de las empresas. Son instituciones ubicadas entre la investigación académica y la industria, que realizan investigación para la empresa y como empresa, estableciendo vínculos económicos entre ambas. Desarrollan investigación interdisciplinaria y transdisciplinaria al servicio de la empresa. Las universidades de tercera generación son empresas que proveen servicios profesionales en un mercado internacional competitivo. Son empresas que producen y comercian conocimiento y tecnología y que participan en la competencia por contratos de investigación. Son empresas que producen y aplican conocimiento con ánimo de lucro y que recurren a fuentes diversas de financiación.

Sin duda es importante que las universidades establezcan contactos con las empresas, pero ello no puede implicar convertirlas en empresas renunciando a la idea de universidad como centro de producción y apropiación de conocimiento socialmente útil, como espacio para la formación integral y como institución que asume en primera instancia sus responsabilidades con el conjunto de la sociedad.

En el polo opuesto de la idea de universidad de tercera generación está la idea de universidad pública que plantea el profesor Guillermo Páramo (1995), para quien la universidad está llamada a cumplir en la modernidad el papel de aquel que conoce su sociedad y comprende e interpreta el interés colectivo.

La universidad pública y cualquier otra universidad que asuma la prioridad de lo público dará prelación, según Páramo, a lo importante sobre lo coyuntural; pensará en lo inmediato sin descuidar el largo plazo; pondrá el interés general, lo público, por encima del interés particular, lo privado. La vida social prevalecerá para ella sobre el interés económico y asumirá como una tarea importante la ampliación de lo público. Para ella serán propósitos centrales la educación de la opinión pública y la difusión del saber que aumente las posibilidades de participación de la sociedad. De esta forma, con sus herramientas propias (la cultura y el saber académico) esta universidad cumplirá una tarea política construyendo democracia.

Para el profesor Guillermo Hoyos, la universidad es el lugar donde se está formando el futuro ético, político y cultural del país. Los investigadores y estudiantes comprometidos con el *ethos* de la universidad buscan la verdad con todas sus energías, comprometidos en una comunicación crítica y sincera, con actitud reflexiva dialogal y deliberante y con una comprensión clara de que toda producción teórica especializada tiene incidencias sociales. Esta universidad asume su compromiso responsable con la cultura, la conciencia social, la participación política y la transformación de la sociedad. Por ello, en su interior mismo debe prevalecer el reconocimiento y el respeto de las diferencias. Por ello se define como un espacio plural donde se dan siempre la coexistencia y la confrontación de formas de vida y pensamiento.

La racionalidad propia de esta universidad es la racionalidad comunicativa. En el espacio de esta institución se busca la comprensión de contextos y de perspectivas. En la universidad que se orienta por el *ethos* que afirma Hoyos se dan cita ciudadanos que

son capaces de establecer acuerdos racionales y de dar sentido a las instituciones y al Estado Social de Derecho.

Siguiendo a Kant (1988), la universidad es el lugar de la mayoría de edad comprendida como capacidad de guiarse por la propia razón sin someterse pasivamente a la conducción de otro; es el lugar del saber, esto es, del “uso público de la razón” que hace quien conoce a través de la escritura y el ejercicio de la crítica. Este uso público que produce y difunde el saber no puede ser negado a la sociedad, no puede ser censurado o puesto al servicio de un interés particular. Es por ello, por la condición del saber cómo bien público, que la universidad tiene derecho a la autonomía.

En la universidad que merece el calificativo de autónoma, los profesores y los estudiantes están comprometidos en una comunicación crítica y sincera. En esta universidad se asumen la reflexión crítica y autocrítica y la responsabilidad social. Estos elementos determinan las pedagogías propias de esta universidad.

Las interacciones en esta universidad requieren una actitud dialogal y deliberante; profesores y estudiantes se comprometen en el trabajo propio y tienen respeto y aprecio por el trabajo de los colegas; allí se impone el respeto a opciones políticas y se reconoce la importancia y necesidad del trabajo científico comprometido con las problemáticas del país. El centro de esta institución es la formación de una actitud crítica y responsable en relación con el conocimiento, el trabajo y la sociedad.

Esta universidad está lejos de pensarse a sí misma como una empresa que produce profesionales eficientes, pero entiende que sus egresados deben cumplir sus tareas como profesionales de alta calidad; sabe que una formación especializada y un desarrollo de las áreas técnicas no tienen por qué estar en pugna con una formación crítica y reflexiva.

Contra la concepción pragmática tecnicista del conocimiento, esta universidad se reconoce instalada en un lugar y en un momento de la historia de un país y del mundo, y se empeña en fortalecer las áreas del saber que forman para la reflexión, la crítica,

la comprensión del hombre, la cultura y la historia. Ella busca que la excelencia académica en ciencias y en técnicas esté acompañada de una reflexión crítica sobre la dimensión ética y política de la ciencia, ella asume un compromiso responsable con el ejercicio profesional y también con la cultura, la conciencia social, la participación política y la transformación de la sociedad.

En la coyuntura contemporánea en Colombia, la universidad crítica entiende que algunos pueden ver la paz lograda con un grupo armado, tras medio siglo de guerra, como un acontecimiento importante, pero no necesariamente trascendental, como un acuerdo incompleto en el que se han dejado razones para insistir en el odio y el miedo, pero entiende también que la paz puede ser comprendida y construida como una oportunidad extraordinaria para cambiar la cultura de la violencia, para transformar la imagen de una sociedad que con demasiada frecuencia se ve a sí misma como intolerante y agresiva, como una oportunidad única para comenzar un cambio cultural que nos permita reconocernos como constructores de una enorme obra colectiva, que nos permita imaginar un futuro como el campo de trabajo en donde se construye un mundo más humano.

Los dos modelos propuestos (el de la universidad de tercera generación de Wissema y el de la universidad crítica de Páramo y Hoyos) son ideales a los que tienden más o menos conscientemente las universidades. No son completamente excluyentes, pero la elección entre estos dos modelos es de una enorme importancia política y social.

Para terminar, acudamos a la escritura, que nos permite, al leerlos, escuchar a los que no están con nosotros; escuchemos al profesor Guillermo Hoyos:

Preocupados sólo por el crecimiento económico, tratamos la educación cada vez más como si su objetivo primario fuera enseñar a los estudiantes a ser productivos económicamente, más que a pensar críticamente y a formarse como capaces de aprender de su

experiencia y de comprender a las instituciones y a sus conciudadanos. Esta visión tan corta acerca de la utilidad de la educación ha socavado nuestra habilidad para criticar la autoridad, ha reducido nuestra simpatía con los marginados y diferentes, y ha pervertido el sentido de nuestras capacidades para ocuparnos de problemas globales complejos. Y la pérdida de estas “competencias” básicas pone en riesgo la salud de las democracias y la esperanza en un mundo decente. (Hoyos, 2012, pp. 121-122).

Bibliografía

A.A.V.V. (1999). *Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico*, adoptada por la Conferencia mundial sobre la ciencia el siglo XXI.

Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia*. Santiago de Chile: CIDE.

Gadamer, H-G. (1990). *Los límites de experto. La herencia de Europa*. Barcelona: Península.

Habermas, J. (1973). *Conocimiento e interés*. Trad. G. Hoyos. Universidad Nacional de Colombia.

Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como “ideología”*. Madrid: Tecnos.

Herrera, A. y Didriksson, A. (2015). La nueva responsabilidad social y la pertinencia de las universidades. En Aponte E. (Ed.). *La Responsabilidad Social de las Universidades: Implicaciones para América Latina y el Caribe*. San Juan: Unesco-IESALC.

Hoyos, G. (2012). Democratizar la democracia. *Bordón*, 64 (3).

Kant, I. (1988). Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?, en *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Tecnos.

Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz.

Páramo, G. (1995). La Universidad Nacional, universidad del Estado. *Reforma Académica*. Documentos. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Capítulo 7

Posicionar las transmisiones en contextos de formación

Ruth Milena Páez-Martínez¹

Nada más deslumbrante que el volumen de información en las redes, la velocidad con la que se accede a ciertos datos, las preguntas contestadas por una web que recoge información de múltiples lugares en contados segundos o la explosión de miles de formatos multimediales. Pero también, nada más preocupante que la escasa dedicación a la reflexión y el análisis de aquello que deslumbra, y más desconcertante aún nuestra incapacidad para enfocarnos y atender completamente al más cercano, al más próximo, nuestro prójimo. Las carreras de esta época parecen arrebatarnos tiempo a la profundidad y al disfrute de la vida cotidiana, así como hacernos creer que mejor resulta la novedad que la tradición, en un desbalance innecesario. Ante esto, la disposición a enseñar y a transmitir un legado que pueda ser actualizado y recreado parece no dar espera.

En la primera parte del capítulo se mencionan algunas situaciones generadoras de dispersión de la atención y en la segunda se avanza a justificar el poder de las transmisiones en la

¹ Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle de Bogotá. Directora de la dependencia de Currículo, Aprendizaje y Evaluación de la misma institución. Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Correo: rmilenapaez@gmail.com.

supervivencia, la convivencia y la evolución de la especie humana, procurando dar respuesta a qué es lo que se transmite; se culmina ratificando la necesidad de trabajar desde la tradición, situación que puede hacer menos difícil el desarrollo del pensamiento crítico del profesorado y de los jóvenes de nuestro tiempo.

1. Lo que dispersa la atención

Muy a menudo, la prisa como consecuencia de la velocidad que queremos aplicar a nuestro vivir y convivir cotidianos se encuentra asociada directamente con una de las enfermedades más agresivas de nuestro tiempo: la distracción, con la falta de atención y deferencia hacia los que nos rodean.

(Duch, 2019).

Un tema latente que ha sido datado por varios pensadores del época es la aceleración del ritmo de la vida cotidiana, del tiempo, lo que no da chance a la reflexión ni a la vida contemplativa, ni al ocio (Duch, 2019; Han, 2013, 2015); la pérdida de referentes de autoridad o lo que el psiconalista Massimo Recalcati llama simbólicamente el ocaso del padre o del progenitor (2014); o el exceso de positividad, o de limpieza o de perfección, son otras características de este tiempo, muchas de ellas, si no todas, resultado de una idea de progreso, de que todo se puede y de que los individuos cuentan más que las personas y las comunidades, como si fuese posible vivir sin considerar a los demás.

Esta aparente libertad con la que se mira hacia adelante, como si el pasado no importara o estuviese subestimado, parece haber incrementado y llevado a un riesgo nada menor en el desarrollo de la juventud que ya es adulta, y de la juventud que aún no lo es: la falta de anclajes o de postes en la *tradición*:

Porque vivimos en una época marcada por una intensa “destradicionalización” de las formas de vida heredadas del pasado, nos vemos constreñidos cada vez más a las exigencias de los llamados “imperativos del futuro”; entonces, cuanto más nos proponemos colonizar el futuro, tanto más probable es que este nos ofrezca algunas sorpresas no solo desagradables e irritantes, sino incisivas, terroríficas y demolidoras hasta tal punto que nos “descoloquen” física y psicológicamente [...].

En la sociedad actual, las referencias al pasado y también, aunque en menor medida, al futuro son cada día, a causa de la sobrealceleración imperante, más insignificantes e imprevisibles. Existe una enorme obsesión por el gozo del instante actual, desconectado de toda “arqueología” y de toda “prospectiva”. (Duch, 2019, pp. 93-95).

La necesidad de vivir el instante ha traído dificultades en la convivencia de las personas en diversos frentes, entre otras cosas, la imposibilidad de proyectos comunes en la pareja debido a que “no se está dispuesto reconocer y aceptar la integridad de la secuencia temporal de la propia vida y de la vida del otro” (Duch, 2019, p. 96). No se viven “trayectos biográficos” sino el instante. Cuando prima el individualismo es difícil incluir al otro en el proyecto conjunto de un “nosotros”.

La *destradicionalización* es otra situación. Las transmisiones familiares que son decisivas para el futuro de la especie humana se hallan afectadas por la monogeneracionalidad (un grupo de individuos se agrupa afectivamente no siempre por vínculos de sangre sino por el estilo de vida y estos grupos son los que determinan un modo de vida). En el relevo intergeneracional, las transmisiones son uno de los modos de socialización; y las que se dan entre pares en intercambios de gustos y sueños compartidos (expandidos en buena medida por las redes sociales) son otro de los modos. Parece que se ha dado mucha importancia a esa socialización de pares, que se ha dejado en la sombra la transmisión familiar y que, por no distinguir entre fenómenos intergeneracionales e

intrageneracionales, “no se puede decir nada de la transmisión efectuada por las familias” (Blais, Gauchet y Ottavi, 2018, p. 61).

A esto se suma que los padres y madres o los acudientes parecen haber olvidado las diferencias generacionales y, en muchos casos, pretenden actuar como jóvenes, por lo que dejan de lado su importante rol como adultos en una sociedad. Así las cosas, dejan de ser anclaje para sus hijos: “Resulta cada vez más difícil crecer en un mundo que sueña con la eterna juventud y que rechaza la experiencia real de lo imposible. Esta reducción a cero de la responsabilidad subjetiva es un sello distintivo de nuestro tiempo” (Recalcati, 2014, p. 74).

Esto afecta también la memoria familiar y sus narrativas: los recuerdos, los amigos, las fotografías terminan siendo insignificantes, desechables, “imposible de engarzar en la existencia de los miembros de las nuevas familias” (Duch, 2019, p. 98). Y ni qué decir de la no comunicación o mejor, de la no escucha o el “mutismo”, como dice Lluís Duch, un pseudolenguaje agresivo que se impone cuando las transmisiones fracasan o cuando no se ofrecen posibilidades expresivas al ser humano en su trayecto biográfico (p. 12).

En la misma línea de lo que se viene diciendo, como efectos de esa modernidad (economía global, enfoque neoliberal...), se nos hizo creer que mejor era el logro individual, el de cada quien, incluso por encima de los demás, lo que se ha reconocido como *individualismo*. Esto ha distanciado a las personas de la vida en comunidad. Se le dio al individuo tal poder que muchos suponen que sus logros están ausentes de las personas que contribuyeron en su desarrollo desde la niñez. Y se hizo tanto hincapié en el “constructivismo” que, llevado a un extremo, dejó en manos del individuo la construcción de lo que conoce, como si esto fuera posible por fuera de la tradición, de la familia y de la Escuela con mayúscula.

Blais, Gauchet y Ottavi (2018, pp. 57-58) logran expresar una crisis de las transmisiones en dos ideas:

- A la escuela se le suelen atribuir las dificultades de una “crisis” de la transmisión. Pero la misma escuela, hoy por hoy, trata de evitar todo lo relacionado con una “pedagogía transmisiva”. Hablar “a favor de las transmisiones” suele ser visto como un discurso desactualizado: ese proceso en el que una generación le pasaba a otra el conjunto de saberes, de prácticas y de valores que constituyen una cultura “parece pertenecer a un mundo pasado”. Pero “¿de qué hablamos cuando deploramos “el abandono de la transmisión” o lo contrario, cuando denunciemos su carácter represor?”.
- “Los derechos de la razón individual se declaran superiores al legado de las generaciones precedentes”. Basta la propia razón “para llegar a un conocimiento indudable”, y es que cada uno está llamado a “construir conocimientos” y a descubrir la verdad apelando a su razón”. Así las cosas, las primeras transferencias que eran hechas por los parientes (muchas veces de modo tácito o implícito) resultan desaprobadas.

Velocidad e inmediatez; ausencia de anclajes o puntos de referencia con *autoridad*; subestimación de las transmisiones; cierta pretensión de emparejar las relaciones intergeneracionales cuando son diferentes, e individualismo que, entre otras cosas, vuelve sordos los oídos al mundo de los demás. Son estos rasgos muy comunes de nuestro tiempo, rasgos que interfieren de uno u otro modo en el logro del aprendizaje profundo en jóvenes y adultos.

2. El poder de las transmisiones

Tomando algo de distancia de la antropología y la pedagogía, los avances de la paleoantropología y la paleontología han logrado precisar que parte del éxito del *homo sapiens* se debe a la mezcla con otras especies que

nos han proporcionado ventajas genéticas y mayor versatilidad para adaptarnos a nuevos territorios. Si parte del éxito ha sido esa mezcla, esa hibridación, no sé cómo alguien puede sustentar que dentro de la misma especie existen grupos diferentes y que los hay superiores e inferiores. El éxito de nuestra especie es la diversidad. (Martínón-Torres, 2020).

Dice María Martínón-Torres, doctora en medicina y cirugía, directora del Centro Nacional de Investigación sobre la Evolución Humana (CENIEH) en Burgos, que especies diferentes como sapiens y neandertales, hibridaron, “tuvieron descendencia y alguien cuidó de esa descendencia, por lo que parte de esa herencia genética la tenemos nosotros en nuestro ADN. Las ideas de las personas racistas no se sustentan en la biología. Nosotros somos un crisol de humanidades extinguidas” (Martínón-Torres, 2020).

No es algo menor que la ciencia nos revele recientemente que nuestro ADN contiene lo transmitido hace miles de años entre las especies:

Si bien en la actualidad somos la única especie humana sobre la faz de la tierra, ahora sabemos que no siempre estuvimos solos, y que conocimos y tuvimos descendencia con otros humanos que ya no existen pero que han dejado su firma en nuestros genes [...]. ¿Qué implica tener en nuestra sangre material genético de otras especies humanas? [...] ¿Aporta esto una perspectiva diferente sobre la diversidad humana actual? (Martínón-Torres, 2019, p. 74).

Ni biológica ni culturalmente podemos considerar la vida humana sin transmisiones. Estas nos constituyen y las necesitamos como base de una herencia que recibimos –que se espera recibamos– y que garantiza la continuidad, la supervivencia y la evolución de la especie humana.

Las transmisiones son ese viaje en el tiempo que hace cierta información, el traslado de las huellas de un conocimiento acumulado; traslado que implica o compromete a quien transmite, el medio

a través del que transmite y a quien recibe lo transmitido; en otras palabras, son una herencia:

Esta herencia que se transmite requiere salvaguardarse o archivar-se. La información genética, por ejemplo, se almacena en cada *gen*² –cada uno distinto– ubicado en un lugar físico dentro de un cromosoma, un lugar llamado *locus*. La información cultural, por su parte, también almacenada de modo biológico, se guarda además en lugares físicos y simbólicos cargados de narraciones, testimonios y objetos; en otras palabras, se archiva a través de la lengua, la escritura y los objetos técnicos. Porque está almacenada, es posible que pase de una generación a otra. Esto es lo que constituye una herencia cultural, muy dependiente de la biológica. (Páez-Martínez, 2020, pp. 253-254).

Por eso este concepto no se presenta en el sentido “bancario” que pueda tener el término sino como una labor de salvaguarda de las experiencias, los conocimientos y los saberes de una comunidad; como un acto necesario de dar y de legar un universo signíco y simbólico que resulta fundamental para construir algo nuevo o para renovar lo construido y/o para aprender de su naturaleza y condiciones; como un deber con los nuevos, los que recién llegan al mundo, quienes antes de ser creadores y emisores son receptores.

Qué se transmite

Tomando como referente la interesante agrupación acerca de los contenidos que transmiten las familias (morales, cognitivos y existenciales), esbozada por la historiadora Marie-Claude Blais y los profesores Marcel Gauchet y Dominique Ottavi (2018, pp. 64-84), avanzo tímidamente un desarrollo suscitado a partir de la lectura de *La evolución de las especies*, de Charles Darwin (1989), *El mundo*

² Un gen es un segmento de ADN que contiene información para producir la síntesis de una proteína (una cadena polipeptídica).

sobre el papel, del psicólogo canadiense David Olson (1998), *Lector vuelve a casa*, de Maryanne Wolf (2020) y *Desenterrar las palabras. Transmisión generacional del trauma de la violencia política del siglo XX en el Estado español*, de Clara Valverde (2014).

Transmisiones morales. Estas transmisiones tienen por objeto los valores, los comportamientos y los modos de ser y algunas maneras de pensar, de sentir, de ser; por ejemplo, la reflexividad y el trabajo sobre sí.

Darwin ha afirmado que ser moral es ser capaz de reflexionar sobre los actos pasados y sobre sus motivos, frente a los que el hombre puede aprobar o desaprobar unos u otros, comparar impresiones e impulsos pasados, siendo esta la más grande diferencia entre él y los animales inferiores (Darwin, 1989, pp. 513-514). También ha dicho que el fundamento de las facultades o cualidades morales de la especie humana

descansa en los instintos sociales, comprendiendo en este término los lazos de familia. Estos instintos son en extremo complejos, y respecto a los animales inferiores promueven tendencias especiales hacia ciertos actos determinados; pero sus elementos más importantes son el amor y el afecto especial de la simpatía. Los animales dotados de instintos sociales sienten deleite en mutua compañía, se previenen unos a otros del peligro y se ayudan y defienden de muchas maneras. Estos instintos no se extienden a todos los individuos de una misma especie, sino solamente a los de la misma tribu o comunidad. Como son el alto grado beneficiosos para la especie, es probable que se hayan adquirido por la selección natural. (Darwin, 1989, p. 513).

Esto significa, por ejemplo, que la simpatía, un sentimiento de los más importantes en los “instintos sociales” según el naturalista, se transmite y se aprende en las relaciones dentro de un grupo, así como el deseo general de auxiliar a sus compañeros. Llevado esto al campo educativo actual, por ejemplo, la *empatía* se considera una cualidad necesaria de desarrollar. Pero así como la solidaridad y la

honestidad, aquella difícilmente se podrá aprender en contextos y en relación con personas no empáticas. Acá cobran valor las transmisiones por vía testimonial o del ejemplo, aquellas en las que las acciones de las personas no se reducen a hablar de la empatía sino que estas mismas *son* empatía. Así que nuestra niñez y juventud bien podrá tener un estímulo más fuerte de este aprendizaje, que ya tiene una carga hereditaria previa, en contextos en los que se viva tal sentimiento: “No es improbable que después de larga práctica se hicieran hereditarias las tendencias virtuosas” (Darwin, 1989, p. 515).

Por su parte, dentro de los estudios de la teoría de la mente de los niños como lo recoge Olson (1998), se señala que los menores adquieren de modo veloz y precoz los mismos “modales” de la cultura en la que nacen: maneras de hablar y pensar, acción y consecuencias, sentimientos; también evidencia un logro en la identificación de las creencias y deseos, propios o de los demás, después de los cuatro años de edad. Los niños comprenden las falsas creencias a través de la sorpresa, la decepción, la introspección. Más adelante, poco a poco van aprendiendo a distinguir puntos de vista. Aun con los adolescentes y hasta los mismos adultos, suelen observarse dificultades en la distinción de puntos de vista. La cultura tiene enorme poder de transmisión. En tiempos recientes esto parece ignorarse por parte de algunos, con serias consecuencias en el desarrollo del cerebro de las nuevas generaciones.

Transmisiones cognitivas. Referidas al sentido de lo colectivo, la relación con el trabajo, el lugar del lenguaje y la abstracción. Algunas de ellas: la transmisión de la lengua (relatos, capital cultural); el gusto por la cultura y el esfuerzo intelectual; el proyecto social o profesional y el sentido de las instituciones.

Para Darwin, luego de las facultades morales vinieron las del entendimiento o las intelectuales. El “entendimiento” del hombre debió ser muy importante en una antigua época, “capacitándole para inventar y usar el lenguaje, fabricar armas, instrumentos,

tender celadas, etc., lo que, unido a sus hábitos sociales, le hizo ser, desde ha mucho tiempo, señor de todas las criaturas vivientes” (1989, p. 513). Debió darse un progreso extraordinario en el desarrollo del entendimiento,

así que entró en uso, mitad por arte y mitad por instinto, el lenguaje, pues el hábito repetido de la palabra al obrar activamente sobre el cerebro y producir efectos hereditarios, impulsaba a la vez el perfeccionamiento del lenguaje [...]. Las facultades intelectuales del hombre más elevadas, como las de raciocinio, abstracción, propia conciencia, etc., son probablemente consecuencias del constante mejoramiento y ejercicio de las otras facultades intelectuales. (Darwin, 1989, p. 513).

En efecto, el desarrollo del lenguaje y en particular la escritura, favoreció la abstracción y la conciencia diferenciada entre lo que se habla y lo que se escribe o lo que se piensa y lo que se escribe. David Olson ratifica una hipótesis y es que

las implicaciones cognitivas de los artefactos culturales son un producto de los nuevos conceptos inventados al manipular esos símbolos y artefactos. Nuestros sistemas gráficos no solo conservan la información; también proporcionan modelos que nos permiten ver el lenguaje, el mundo y nuestra mente de un modo nuevo. (1998, p. 286).

Y son esos modelos de la escritura los que ayudan a hacer consciente aquello que se representa: quienes conocen el alfabeto, identifican los fonemas, quienes lo desconocen, no los oyen; un sistema de escritura permite distinguir lo metafórico del significado literal y, en la construcción de subjetividad, esta distinción es necesaria en el desarrollo de la mente.

Tan complejas y tan potentes a la vez han sido las transmisiones logradas con el desarrollo de la escritura que Olson afirma que casi todo puede ser leído (no dice qué no). Algunas de las razones que soportan su afirmación son las siguientes (1998): “La lectura consiste en recuperar o inferir las intenciones del autor a través

del reconocimiento de símbolos gráficos” (p. 300), significados e intenciones que han de ser compatibles con pruebas gráficas; aprender a leer es “aprender a reconocer los aspectos representados gráficamente y a inferir aquellos aspectos del significado que no están en absoluto representados gráficamente” (p. 300); “La lectura es la recuperación/postulación de una intención destinada al receptor para un texto que es justificable a partir de las pruebas gráficas disponibles” (p. 301).

Así mismo, la *cultura escrita* es una

condición cognitiva y social, la habilidad para participar activamente en una comunidad de lectores que han acordado una serie de principios de lectura, una hermenéutica, si se prefiere, un conjunto de textos considerados como significativos, y un acuerdo activo sobre interpretaciones válidas o apropiadas de esos textos. (Olson, 1998, pp. 302-303).

De ahí que la relación entre cultura escrita y cognición sea expresada así: “toda escritura puede verbalizarse o leerse en voz alta, entonces toda escritura sirve como modelo para el habla” (p. 303). Todo pensamiento entraña percepción, expectativas, inferencias, generalización, descripción y juicio; y el *pensamiento letrado* es la manipulación deliberada y la representación consciente de tales actividades (p. 308).

Muy recientemente, los estudios de Maryanne Wolf sobre el desarrollo del cerebro lector en la especie humana le han llevado a afirmar que el logro de la alfabetización es uno de los logros “epigenéticos” más importantes del homo sapiens, es algo singular en nuestra especie:

El acto de aprender a leer añadió un circuito completamente nuevo al repertorio de nuestro cerebro homínido. El largo proceso de desarrollo que implica aprender a leer correctamente y en profundidad cambió la estructura misma de las conexiones de dicho circuito, y eso configuró el cerebro y transformó la naturaleza del pensamiento humano. Lo que leemos, cómo leemos y por qué leemos cambian

nuestro modo de pensar, los cambios se siguen sucediendo en la actualidad a un ritmo cada vez más acelerado. (Wolf, 2020, p. 14).

De ahí que aprender sobre el impacto de las distintas formas de lectura en la cognición y la cultura es clave para los futuros cerebros lectores. En su libro *Cómo aprendemos a leer: historia y ciencia del cerebro y la lectura* (2008), la autora se dedicó a estudiar lo que hace el cerebro cuando lee y por qué algunos niños y adultos tienen más dificultades que otros cuando aprenden a leer. Allí describe “cómo la lectura cambia el cerebro y cómo la plasticidad cerebral permite que éste sea modelado por factores externos como un sistema de escritura en particular (por ejemplo, el inglés *versus* el chino)” (Wolf, 2020, p. 19).

Transmisiones “existenciales” o psíquicas. Los padres transmiten la vida o el don de la vida; un nombre, una identidad social; el amor incondicional; y una memoria que es a la vez familiar y colectiva. Transmisiones testimoniales con la palabra, la acción, la omisión y el mismo silencio.

Las transmisiones son tan influyentes en la vida de las personas, especialmente en las edades de la infancia y adolescencia, que hasta la transmisión del silencio, del no relato del dolor o sobre el horror pueden terminar afectando en el orden mental a las generaciones siguientes que tendrán que convivir con el “fantasma” de lo no expresado. En otras palabras, ese fantasma viaja de generación a generación sin hacer mucho bien.

El autor Bernardo Orín (2021) trae un ejemplo del trauma de violencia política en tres generaciones, tomando como base la guerra civil española en un análisis realizado por Clara Valverde Gefaell (2014).³ Porque situaciones como las catástrofes, las gue-

³ Los psicoanalistas Nicolas Abraham y Mária Török fueron pioneros en el concepto de la transmisión generacional en su libro *La corteza y el núcleo*, de 1978. Clara Valverde se basó en dicho concepto y lo aplicó al caso de la guerra civil española en su trabajo *Desenterrar las palabras. Transmisión generacional del trauma de la violencia política del*

rras, la violencia y los traumas por situaciones diversas afectan a la salud mental y así lo han datado los investigadores (Orín, 2021). Al respecto, el análisis mencionado de Valverde resulta muy interesante, en tanto habla de tres generaciones atravesadas por la cuestión de la guerra, las que son bien recogidas por Orín (2021):

La generación de lo “indecible”

La primera generación es la que vivió el trauma más importante –como en el caso de la guerra civil en España–, es la generación de lo indecible. Lo que vivieron fue tan desbordante que no pudieron ponerle palabras. Experimentaron horrores como la desaparición del freno social que impide matar. Tendieron conscientemente a no hablar a sus hijos de lo que habían visto porque no querían hacerles daño.

A nivel inconsciente, las emociones desbordantes, como el miedo o la rabia, a menudo se reprimieron y el impacto permaneció en la mente y en el cuerpo. Pero lo que no se habla se comunica a través de comportamientos, gestos, lenguaje no verbal y emociones. Y cuanto más se intenta no comunicar el trauma, más intensamente se percibe y se siente, generando repeticiones y obsesiones.

La generación de lo “innombrable”

La segunda generación, los hijos de los que vivieron la situación traumática, son la generación de lo “innombrable”. La información que recibieron de sus padres fue, si acaso, en forma de palabras, pero sin estar acompañadas de las emociones congruentes o, sobre todo, en forma de silencio cargado de emociones. Por ello, esta generación no pudo construir una representación verbal de lo que les ocurrió a sus padres.

siglo XX en el Estado español (2014). Es interesante conocer otras publicaciones de la autora como *No nos lo creemos: Una lectura crítica del lenguaje neoliberal* (2013).

Muchos tampoco pudieron preguntar directamente a sus padres qué habían vivido, porque al verlos heridos y afectados, quisieron protegerles. Cuando uno nota que sus padres sufren, el mensaje no verbal que percibe es “no hagas preguntas”, a lo que se añade la represión que exigía silencio de cualquiera que no estuviera de acuerdo con el régimen establecido.

Esta generación tuvo dificultades para aprender a manejar las emociones, ya que había crecido con padres que habían sobrevivido a una situación terrorífica que no pudieron expresar.

La generación de lo “impensable”

Los nietos de la contienda bélica son la tercera generación, la de lo “impensable”, porque son los que no se imaginan ni pueden representar con palabras lo que ocurrió. No tienen la información sobre los hechos y, al mismo tiempo, ayudan a entretejer, uno a uno, los hilos que unen el pasado con el presente. El proceso de elaboración consiste en tejer en ese telar.

Esta generación es receptora de la transmisión no verbal más potente, de imágenes sin texto que consolidan la travesía del fantasma.

Es importante ver el proceso de elaboración desde la perspectiva de la reparación y no desde el ajuste de cuentas. Esto significa que debemos dedicar el tiempo necesario para recapacitar y expulsar el exceso de emociones dañinas relacionadas con el trauma transgeneracional. Explicar la historia permite modular las emociones encendidas y excesivas, y así poder integrarlas de una manera más sana. Se trata de hacer consciente lo inconsciente.

En suma, es muy fuerte el impacto transgeneracional de la violencia y esto puede verse en las narrativas y las historias de las familias que dejan ver cómo se afectaron sus mentes y sus corazones y cómo esto terminó transmitiéndose, como dice la autora en una reseña a su libro: “mirando los gestos, las emociones y los silencios de nuestros mayores” (Martín-Cabrera, 8 de abril de 2014).

Conclusión

El *conocimiento* de algún objeto o algún fenómeno está en la base de su comprensión y posterior valoración, tal como lo han señalado oportunamente aquellos pedagogos visionarios, como el estadounidense Benjamin Bloom, quien propone el concepto de “resultados de aprendizaje” y su escala de niveles de complejidad expresada en sustantivos (luego en verbos por parte de sus estudiantes) (1957). Desde otro lugar, el brasileño Paulo Freire ha hecho lo propio con sus aportes a la alfabetización crítica emancipadora, en una perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura, y a la pedagogía crítica, en tanto un campo de docencia e investigación que reconoce las problemáticas sociales y políticas del aula de clase y toma como punto de partida la realidad del docente y del estudiante. Hoy más que nunca aportaciones como las suyas adquieren relevancia para el aprendizaje en escenarios educativos diversos, quizás con más compromiso de parte de los sistemas de educación formal.

En definitiva, esta falta de conocimiento y reconocimiento de las transmisiones y de la historia revela las dificultades enormes en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes cuando los docentes mismos no lo tienen. Acciones esporádicas, intuitivas, no sistematicas han debilitado una construcción soportada y una actitud o disposición a ese pensamiento. Este es uno de los hallazgos en la investigación “Pensamiento crítico en educación (2018-2019)” que se publicó como *Pensamiento crítico en educación* y que se recoge en la introducción de la obra, (Oviedo y Páez, 2020).

Difícilmente se logran procesos creativos y críticos sin el fundamento del conocimiento de aquello que antecede a lo creativo y a lo que se valora críticamente, o sin la memoria de lo que ya se ha hecho y elaborado antes. No podemos evadir esto de que no hay creación sin antes tradición, sin antes acudir al pasado o a la historia, sin antes conocer y aprender de lo pasado. El reconocimiento

de las personas como sujetos hechos de historia que a su vez hacen historia convoca implicaciones mayores frente a las acciones del docente y del estudiante. Si se aspira a transformar, hay que conocer la historia.

Esto advierte un concepto de *memoria* como una capacidad dinámica del ser humano, “sin la cual no es posible la construcción del universo simbólico que se manifiesta en la actividad imaginativa, la narración mítica, el encuentro con el otro y el rito”; “como un “movimiento temporal” hacia el pasado y hacia el futuro propio, que es también un desplazamiento hacia el pasado y futuro de los otros” (Páez-Martínez, 2017, p. 239). La memoria, lejos de pensarse como ese cajón que aloja cosas y al que se acude cuando se necesita, tiene un papel dinámico en la rememoración del pasado y en la anticipación del futuro en la vida personal y colectiva de las comunidades y de la especie entera. Conocer el pasado y soñar el futuro trae una responsabilidad educativa muy grande que no se puede evadir so pretexto de la “rapidez de los nuevos tiempos” o de las ventajas de las nuevas tecnologías frente al acceso a la información y *al conocimiento*. Sin memoria ¿cómo educar?

También advierte al campo de la investigación, cualquiera este sea, no perder de vista el origen etimológico del verbo investigar, que viene del latín *investigare* y este a su vez del término *vestigium* (vestigio, huella), lo que significa seguir la huella o ir tras esta. En la actualidad hay abundancia de estudios e intereses investigativos encaminados a la innovación y a la creación, pero el esfuerzo colectivo será auténtico solo si se apoya en lo que se conoce y se aprende del pasado. Así lo asume por ejemplo la paleontóloga María Martiñón cuando reconoce que la investigación desarrollada en el campo de la evolución humana durante la última década ha aportado datos inéditos sobre la especie; datos que, tomados de las evidencias del pasado, trazan nuevos caminos al conocimiento y al futuro de la especie (2019).

Finalmente, pensar las transmisiones y el aprendizaje parece llevarnos por vías diferentes a entender que somos parte de

un mismo tronco y que lo que hagan los individuos de la especie humana, de una u otra forma, en uno u otro tiempo, terminará afectándola. Entender que somos todos uno solo y que en nosotros están los que vemos, los que ya no están y los que vendrán, de seguro nos llevará por unos caminos de más solidaridad, respeto y vida en comunidad. Como concluye Darwin (1989):

Debemos, sin embargo, reconocer que el hombre, según me parece, con todas sus nobles cualidades, con la simpatía que siente por los más degradados de sus semejantes, con la benevolencia que hace extensiva, no ya a los otros hombres, sino hasta a las criaturas inferiores, con su inteligencia semejante a la de Dios, con cuyo auxilio ha penetrado los movimientos y constitución del sistema solar –con todas estas exaltadas facultades– lleva en su hechura corpórea el sello indeleble de su ínfimo origen (p. 523).

Bibliografía

Blais, M-C, Gauchet, M. y Ottavi, D. (2018). Capítulo 3: Las transmisiones familiares. En *Transmitir, aprender*. Trad. de Vera Waksman. Buenos Aires: UNIPE-Editorial universitaria.

Darwin, C. (1989). *El origen del hombre*. Madrid: Edaf.

Duch, L. (2019). *Vida cotidiana y velocidad*. Barcelona: Herder.

Han, Byung-Chul. (2014). *En el enjambre*. Barcelona: Herder.

Han, Byung-Chul. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.

Han, Byung-Chul. (2014). *El aroma del tiempo*. Barcelona: Herder.

Martín-Cabrera, L. (8 de abril de 2014). Reseña al libro *Desenterrar las palabras. Rebelión*. Disponible en: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=183059>.

Martiñón-Torres, M. (2019). Antropología: qué hemos aprendido en la última década. En *Hacia una nueva Ilustración. Una década trascendente*. Madrid: OpenMind-BBVA, 72-84.

Martiñón-Torres, M. (2020). María Martiñón: “Las ideas de las personas racistas no se sustentan en la biología. Somos un crisol de humanidades extinguidas”. Entrevista de V. Ley. *Jot Down*. Disponible en: <https://www.jotdown.es/2020/02/maria-martinon-las-ideas-de-las-personas-racistas-no-se-sustentan-en-la-biologia-somos-un-crisol-de-humanidades-extinguidas/>.

Olson, D. (1998). La representación de la mente: los orígenes de la subjetividad y La constitución de la mente letrada. En *El mundo sobre papel*. Barcelona: Gedisa.

Orín, B. (2021). Orden mental y orden público. *Jot Down*. Disponible en: <https://www.jotdown.es/2021/05/orden-mental-y-orden-publico/>.

Páez-Martínez, R. (2020). Epílogo. Los hilos endebles de las transmisiones. Familia y escuela en perspectiva crítica. En P. Oviedo y R. Páez-Martínez (Eds.). *Pensamiento crítico en la educación*. Bogotá: Universidad de La Salle-CLACSO, 249-267.

Páez-Martínez, R. y Oviedo, P. (Eds.). (2020). Introducción. En: *Pensamiento crítico en la educación*. Bogotá: Universidad de La Salle-CLACSO, 11-34.

Páez-Martínez, R. (2017). *Lo mítico en la formación de los niños*. Bogotá: CLACSO.

Recalcati, M. (2014). *El complejo de Telémaco*. Barcelona: Anagrama.

Török, M. y Abraham, N. (1978). *La corteza y el núcleo*. Madrid: Amorrortu.

Valverde, C. (2014). *Desenterrar las palabras. Transmisión generacional del trauma de la violencia política del siglo XX en el Estado español*. Barcelona: Icaria.

Wolf, M. (2020). *Lector vuelve a casa*. Barcelona: Deusto.

SEGUNDA PARTE
Bases epistemológicas y metodológicas
de formación docente y pensamiento
crítico

Capítulo 8

La inclusión educativa desde los modelos pedagógicos de la formación docente y el pensamiento crítico

*Ana Pereyra*¹

Introducción

En el ejercicio de la mediación docente en vistas a la formación de las generaciones futuras, la idea de inclusión constituye un núcleo central. Los modelos pedagógicos de la formación docente han estado organizados en torno al concepto de inclusión y, en sus cambios de sentido, el pensamiento crítico ha tenido particular relevancia. El propósito de este capítulo es revisar esos cambios de sentido a los efectos de interrogarse por la vigencia de las

¹ Doctora en Ciencias Sociales (Flacso Argentina, 2008). Es la Secretaria de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional de Argentina, docente investigadora en la Maestría en Formación docente de esa Universidad y profesora regular de metodología de la investigación social. Sus investigaciones se concentran en la formación y la profesionalización docente, la enseñanza de las disciplinas escolares desde un enfoque inclusivo, el planeamiento educativo y el tratamiento escolar del pasado reciente. Es la referente para América Latina de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación (AMCE).

tradiciones de la formación docente y del pensamiento crítico y su necesaria adecuación a la cultura de la conectividad digital.

Tomando como punto de partida el planteo de Flavia Terigi en su texto *Lo mismo no es lo común* (2008) se recorren tres momentos de los sistemas formadores latinoamericanos caracterizados por los siguientes sentidos de la inclusión: *Todos en la escuela*, *Todos aprendiendo lo mismo*, *Todos aprendiendo lo común*. En cada uno de estos momentos se identifican los principios fundantes de la igualdad educativa, las políticas educativas a las que dio lugar, los principales debates ligados al pensamiento crítico de las Humanidades y las Ciencias Sociales y sus implicancias en las transformaciones de los modelos pedagógicos de la formación docente.

El recorrido se hace poniendo el foco al mismo tiempo en el ejercicio profesional docente y en los aportes del pensamiento crítico relativos a la distancia entre las metas de los sistemas formadores y los logros efectivamente alcanzados. Se identifica por lo tanto un pasaje de *la indiferencia a las diferencias* como criterio organizador del desempeño docente en el primer sentido de la inclusión educativa (*Todos en la escuela*) a prácticas de enseñanza organizadas en torno a los conceptos de *individualización y diferenciación pedagógica* que conllevan a resignar la meta de igualdad de logros de aprendizajes en favor de los aprendizajes y las trayectorias de cada estudiante. Se liga este pasaje al ejercicio del pensamiento crítico en las teorías de la reproducción, los debates en torno al fracaso escolar, la educabilidad y, finalmente, la diversidad cultural.

A los efectos de pensar un modelo pedagógico de la formación apropiado a la era de la conectividad digital se propone la articulación entre *transmitir y aprender* (Gauchet, Ottavi y Blais, 2014) a partir de la reconceptualización de lo común desde una perspectiva dinámica e histórica que dé lugar a un nosotros genuino superando la formalidades abstractas del concepto de ciudadanía y la redefinición de las competencias desde una perspectiva procesual que las ligue al desarrollo personal y cognitivo en lugar de concebirlas como atributos cuantificables y medibles de los sujetos a

partir de dispositivos evaluativos del desempeño. Se propone por último inscribir la formación en un trabajo cooperativo entre formadores y docentes en formación en torno al análisis conjunto de los dilemas profesionales –a partir de registros de investigación de huellas de la actividad– que enfrentan los docentes en la era de la conectividad digital.

El capítulo está organizado en tres partes. En la primera, se hace una breve referencia a los conceptos de formación y de pensamiento crítico. En el caso de la formación, se propone una posible explicación acerca de las razones por las que se ha conservado el término “formación” en la dupla formación docente, en lugar del de capacitación, instrucción o educación que constituirían alternativas posibles. En cuanto al adjetivo “crítico” que sigue al sustantivo “pensamiento” se intenta avanzar sobre la caracterización de aquellos puntos de fuga connotados por la criticidad y no circunscriptos a la lógica argumentativa del discurso.

En la segunda parte, se retoman los tres sentidos del concepto de inclusión que la pedagoga argentina Flavia Terigi postula en su texto: *Lo mismo no es lo común* (2008). El avance en la caracterización de esos tres momentos se intenta a través de la identificación de: 1. Los principios sobre los que se organizó el sistema formador; 2. Su regulación a través de algunas políticas educativas; 3. El modelo pedagógico de la formación docente; y, 4. Los debates académicos a los que dio lugar y los aportes del pensamiento crítico a la transformación de los modelos pedagógicos de la formación.

La última parte del texto gira en torno a la pregunta: ¿hay un modelo pedagógico de la formación docente apropiado a la era de la conectividad digital o estamos a condenados a perecer a la fuerza irrefrenable del Leviatán, esto es, a la preeminencia del consumo en tanto eje organizador de las subjetividades y las identidades, a la sustitución de la producción de conocimiento y la investigación por la búsqueda de información en la red, a la restricción de las prácticas de lectura y escritura a los soportes digitales, a la

aceptación resignada y socialmente condicionada de la posición en la jerarquía de usuarios de las tecnologías digitales?

La respuesta que se propone a esa pregunta es provisoria y aspira a inscribirse en la multiplicidad de interpretaciones que confluyen en este libro contribuyendo de este modo a la conformación de lo posible. Desde el pensamiento de Jean Piaget y Rolando García, lo posible no puede residir en lo real como tal, sino en la multiplicación de esquemas interpretativos, en la coordinación de ideas originales que inserte lo existente en una perspectiva superadora (Piaget, 1981).

1. Formación docente, mediaciones y pensamiento crítico

¿Por qué hablamos de formación docente y no de instrucción, capacitación o educación docente?

Desde la tradición francesa, Bernard Charlot se pregunta en su texto: *La relación con el saber. Formación de maestros, profesores, educación y globalización*: “¿Se puede considerar que la docencia es una profesión?” (Charlot, 2008, p. 8).

La respuesta de Charlot no es taxativa y lo interesante es comprender sus razones. Charlot afirma que formar no es solo transmitir en el sentido de hacer que se aprendan y reproduzcan en forma intacta saberes terminados. Es humanizar, socializar y ayudar a un sujeto singular a realizarse por medio de los saberes. “Enseñar” y “formar” son dos términos que aparecieron en francés a fines del siglo XII. Enseñar deriva de “insignare”: señalar. “Formar” deriva de “formare”: dar forma. Pero, a partir de la segunda mitad del siglo XIX y aún hoy, el término “formación” remite a la “formación profesional” entendida como la capacidad de adaptación y la eficacia en la tarea. Desde una concepción eficientista de la profesionalización, el saber específico de los docentes se restringe a la transmisión pedagógica de los saberes escolares cuya definición y selección no controlan los maestros y profesores, sino que

son producidos, definidos y seleccionados por las universidades y los especialistas curriculares. Charlot nos advierte del riesgo de la reducción de la formación a la formación profesional: “Si el profesor se deja ganar por la lógica de la pedagogía sin riesgo no hay formación” (Charlot, 2008, p. 64).

La respuesta de Charlot no es taxativa precisamente porque inscribe la mediación en la transmisión a la que concibe como un proceso. De hecho, es esta inscripción lo que lo lleva a formular un contrapunto entre la lógica de la formación y la lógica de la enseñanza. El énfasis en la lógica de la enseñanza está en lograr la reproducción por parte de los alumnos de discursos constituidos a través del señalamiento de los conceptos que organizan saberes estables. En cambio, la lógica de la formación parte del supuesto epistemológico que liga en forma inquebrantable aprendizaje y actividad. Vale decir, asume que los conceptos no se transmiten, sino que son construidos por los alumnos en el marco de coactividades o actividades de los estudiantes, mediadas por los docentes. La lógica de la acción de un formador es la de la mediación, esto es, la de la construcción secuencial de situaciones de enseñanza que les posibiliten a todos y cada uno de sus alumnos la apropiación del saber que se propone transmitir. Se trata de una actividad organizada y contextualizada para alcanzar ese fin.

Desde la tradición alemana de la *bildung* podemos pensar que *formar es construir una subjetividad*, es un pasaje desde una condición de heteronomía a una de autonomía a la que solo se accede tras haber asumido de forma libre y voluntaria las huellas o marcas del proceso formativo, lo que hace posible una forma específica de pensamiento que se expresa en un estilo determinado de comportamiento cognitivo y vincular (Abad, 2017).

Aquí la noción relevante es la de marca, huella, lo que da forma. Lo que está en debate a partir del concepto de formación, y particularmente de formación docente, es precisamente cuáles son las marcas, las huellas que las instituciones formadoras imprimirán en los formadores, profesores y maestros, vale decir se

discute cuáles son las piedras basales sobre las que se construirá la catedral.

Respecto del pensamiento crítico interesa agregar a las interpretaciones que confluyen en este libro que se trata del pensamiento que se interroga a sí mismo sobre sus condiciones sociales de producción, que reconoce el compromiso ético o la presencia de valores no epistémicos en las preguntas y los problemas que se formula, pero que no renuncia a la objetividad sino que la concibe como un proceso, una conquista a alcanzar en la investigación de un modo intersubjetivo a través de idas y venidas entre grupos de la comunidad académica (Castorina, 2015). De ahí que las explicaciones críticas de las Humanidades y las Ciencias Sociales hayan puesto la pregunta por el lugar de los otros: de los obreros, de los campesinos, de las mujeres, de los aborígenes, de los marginalizados, de los pobres, de los negros, de las personas con discapacidad, de los inmigrantes, de los desplazados, de los excombatientes, de los niños y las niñas, de los adolescentes y jóvenes, de los ancianos, de las cosmovisiones y, finalmente, de la vida en el planeta. En general, las teorías críticas en las Humanidades y las Ciencias Sociales logran la articulación en la explicación ante un problema de conocimiento de niveles o escalas de análisis que inicialmente parecían independientes tornando inteligible una totalidad que resulta en ese momento más abarcativa que las precedentes.

2. Los tres sentidos del concepto de inclusión

La pedagoga argentina Flavia Terigi señala tres significados que el concepto de inclusión ha tenido en América Latina (Terigi, 2008).

2.1 *Todos en la escuela*

El primer significado en la constitución de los sistemas educativos nacionales es el del acceso material a las instituciones educativas.

La idea organizadora de este primer sentido es la de *Todos en la escuela*, que todos puedan acceder a la escuela. Se trata del cambio que en materia educativa se alcanza tras las revoluciones burguesas europeas y las guerras por la independencia latinoamericana: la educación deje de ser concebida como un privilegio de los sectores poderosos y de resolverse en forma privada a través de la selección familiar de instructores apropiados. El modelo escolar que resultará vencedor entre otros posibles es el de la escuela graduada con clases homogéneas de edad.

¿Quiénes son todos? En la constitución de los sistemas educativos latinoamericanos: la población criolla, los migrantes –en ese momento recientes– de la periferia europea y, en último término, los descendientes/sobrevivientes de las poblaciones nativas que preservaron más las formas tradicionales de vida y las lenguas originarias.

El español se impuso como lengua oficial en los países iberoamericanos y el aula graduada “adecuada” a la vida urbana se impuso y se llevó al ámbito rural como modelo institucional orientado a promover la conformación de la ciudadanía política. *Todos en la escuela* significó a la vez, en la misma escuela, en las escuelas de aulas graduadas cuyo formato se expandió mundialmente a partir de mediados del siglo XIX.

En términos de política educativa se destacan las leyes de obligatoriedad escolar, la gratuidad y la expansión continua de la red de escuelas.

El modelo pedagógico de la formación docente en este primer momento es el del normalismo. De este modelo que fue objeto de tantas críticas por su carácter homogeneizador y por su impronta disciplinaria, Juan Carlos Tedesco decía:

del normalismo aprendí no solo los contenidos de la didáctica y la pedagogía dominantes en ese período, sino los valores más profundos de las escuelas normalistas: el esfuerzo como base para superar las dificultades, la austeridad tanto en el comportamiento privado

como público, la responsabilidad frente a los resultados de las acciones, el respeto a la diversidad de ideas políticas, valores religiosos o pautas culturales, junto con un fuerte sentido nacional como base del proceso de integración y cohesión de las distintas corrientes migratorias que integraban nuestra población. (citado por Pulfer, 2017).

Desde este primer significado, los supuestos respecto a la inclusión son:

Uno, la igualdad en las oportunidades de acceso a escuelas homogéneas garantiza la inclusión (en la sociedad nacional de un país capitalista periférico). Dos, existen desigualdades naturales de talento. La creencia de sentido común en las desigualdades naturales de talento es un pilar de este modelo formativo.² Tres, la trayectoria escolar depende del mérito y no de la condición social de origen.

Con la universalización de la escolarización primaria y la diversificación de las modalidades de la secundaria para contener a los sectores medios y abrir el acceso a los sectores populares, se va constituyendo una expectativa de movilidad social ascendente a través de la educación. Hacia mediados del siglo XX, el quiénes se expande en algunos países de América Latina como Argentina por la relevancia que comienza a adquirir la migración latinoamericana.

2.2. Todos aprendiendo lo mismo

La constatación del condicionamiento socioeconómico de los aprendizajes, la explicación sociológica en torno al reproductivismo dio lugar a un segundo sentido de la inclusión: el de *Todos aprendiendo lo mismo*.

² Es importante recordar que este supuesto es también del que parte Durkheim en la *Educación moral* que compila las tesis compartidas por Durkheim con los maestros que asistían a sus cursos en Burdeos (1887-1902) y en La Soborna (1902-1917) y que, por tratarse de discursos orales a ser leídos a futuros docentes, tienen un fuerte carácter normativo.

Lo que Bourdieu enfatiza, ya a fines de la década de 1960, es que hay disposiciones exteriores a las disciplinas escolares que condicionan el aprendizaje, sin ser producto de él. Los *habitus* constituyen esos pre-requisitos que la escuela no enseña de modo explícito, pero son exigidos por las prácticas escolares y se constituyen de modo muy diferente según la posición social de origen de los estudiantes (Bourdieu, 1991).

¿De qué principios fundantes de igualdad de la escuela se distancia esta explicación?

De aquel que traza una equivalencia entre méritos y resultados una vez establecida la igualdad de acceso, es decir, una vez que la educación deja de ser pensada como un privilegio hereditario de los poderosos y pasa a concebirse como un derecho/deber constitucional.

También esta explicación horada las bases de una concepción “naturalista” de las desigualdades al inscribir en la socialización primaria y secundaria, en condiciones y contextos sociales específicos la producción de *habitus* y de subjetividades.

La crítica apunta a señalar que la escuela requiere capacidades de aprender que no han sido incorporadas por los sectores más pobres. La correspondencia en los *habitus* entre docentes y niños provenientes de posiciones sociales favorecidas opera en que los docentes no se ocupen del desarrollo de esas capacidades por parte de los niños que están en la base de la pirámide social. La tesis pone en evidencia que la supuesta indiferencia a las diferencias opera como reproductora de la desigualdad.

La explicación de la sociología crítica se sustenta en los conceptos de *habitus* y de capital cultural de los docentes, es decir, en el ejercicio de la mediación por parte de los docentes. Sin embargo, la recepción apuntó a la institución escolar en su conjunto. Aquí podemos localizar uno de los riesgos del pensamiento crítico: tirar el agua sucia con el niño adentro, el desborde de la crítica respecto al núcleo al que originalmente apunta, no reconocer qué de la

tradición del normalismo ameritaba conservarse y cuál era el sentido de la transformación buscada.

El contexto en el que se formuló la tesis reproductivista es relevante. Se trata del principio del fin del Estado benefactor o de los gobiernos populares que cimentaron el lazo social en torno a un proyecto colectivo de desarrollo y a través de un conjunto de dispositivos institucionales que implicaban a la nación como una clase homogénea de riesgos. El cambio del carácter social del Estado significó: un pasaje a modos de gestión individual de los riesgos de la existencia y una modificación en el modo de construcción del lazo social en las instituciones. Vale decir, un cambio decisivo en el carácter del proyecto colectivo (en la concepción de lo común), en el que la competencia se impone sobre la solidaridad o la cooperación y se torna predominante una lógica de la acción orientada al acceso a niveles diferentes de consumo.

En términos educativos, este cambio se tradujo en un viraje respecto a la valoración de la mezcla social en las escuelas públicas y en un pasaje a un comportamiento que pone en la mira la diferenciación social. Para decirlo, en otros términos, de acuerdo a su posición en la estructura social, las familias buscan la diferenciación a partir de múltiples estrategias de las cuales la educación es una de las más relevantes. Apuntan con esta lógica a que sus hijos asistan a aquellas escuelas que les permitan mantener o incrementar su posición en la estructura social.

El planteo reproductivista da lugar a la formulación de dos problemas: ¿las escuelas son efectivamente homogéneas? ¿cómo desarrollar la capacidad de aprender de todos los estudiantes más allá de “los herederos”?

El segundo sentido de la inclusión se concreta en este contexto. Se trata de que *todos aprendan lo mismo*: la inclusión es concebida en términos de aprendizajes, de proponer como horizonte de la inclusión la igualdad de resultados educativos y la ruptura del condicionamiento social de los resultados.

La discusión en la década de 1980 en América Latina se extiende y generaliza en torno al fracaso escolar que, como afirma Charlot, es un objeto de investigación inencontrable ya que requeriría estudiar, por ejemplo, la diversidad de modos en que las madres de los sectores populares les hablan a sus hijos pequeños (Charlot, 2005).

En términos de políticas educativas, las políticas compensatorias sostuvieron la tesis de que, para que todos aprendan lo mismo, las oportunidades debían ser diferentes. No solo desde el punto de vista material, de las condiciones y la provisión de recursos en las escuelas, sino también desde el punto de vista pedagógico didáctico. Esto no significa que, efectivamente se hayan revertido las brechas materiales entre las escuelas ni que se haya alcanzado una modificación sustancial de las prácticas de enseñanza.

Las políticas compensatorias de índole material apuntaron a una oferta equitativa en calidad y no solo a garantizar que todos tengan las mismas oportunidades de acceder a las escuelas. El supuesto fue que a iguales condiciones materiales de las escuelas y laborales de los docentes, independientemente del contexto social en el que estuvieran localizadas, igual acceso al saber de los estudiantes.

El crecimiento de la pobreza, la desigualdad, la desocupación y la exclusión durante la década del 1990 en América Latina se produce al mismo tiempo que la educación prolongaba la tendencia al aumento de las tasas de escolarización (primer sentido de la inclusión) en todos los niveles. Mientras la exclusión del mercado laboral implicó la pérdida de todos los beneficios ligados al empleo formal, la red escolar operó como un ámbito de contención y absorbió funciones (comedores escolares que albergaron a familias, recreación fuera del horario escolar, etc.) que excedían la enseñanza.

Otro debate destacable de fines de la década de 1990 e inicios de la siguiente es el que se produce en torno al concepto de

educabilidad. Se trató de un debate centrado en la relación entre educación y equidad en el que se opusieron fundamentalmente dos posiciones:

a) La del Banco Mundial. La educación es concebida como condición indispensable para el logro de una sociedad más equitativa ya que es la educación la que condiciona el acceso al mercado de trabajo y es a través de ella que se hace posible la participación y el ejercicio de la ciudadanía.

b) La sociología crítica. La equidad es una condición indispensable para la educación. Es necesario un mínimo de equidad e integración social para poder educar. El concepto de educabilidad apunta precisamente a identificar cuáles son las condiciones sociales mínimas que permiten que los niños y adolescentes cuenten con los recursos, predisposiciones y representaciones para que el proceso educativo pueda ocurrir. La idea central es que todo niño nace potencialmente educable, pero el contexto social opera, en muchos casos, como obstáculo que impide el desarrollo de esta potencialidad (Tedesco y López, 2002).

En términos de políticas educativas ligadas a la compensación *material* es necesario mencionar las políticas de transferencia condicionada de ingresos como la Asignación Universal por hijo (AUH) en el caso argentino, la Bolsa Escola en Brasil, etc.

Se trata de políticas o de programas que se vienen llevando a cabo bajo distintos nombres en América Latina y que se proponen equiparar los beneficios sociales de los asalariados formales con los trabajadores del sector informal o los desocupados.

El condicionamiento de esta transferencia de ingresos a las familias o a los jefes de familia es la asistencia escolar por parte de hijos, menores en edad escolar o jóvenes que no hayan finalizado la escolarización obligatoria. También hay condicionamientos referidos a la salud, como tener al día el régimen de vacunación, entre otros.

En este sentido, son esfuerzos indispensables en el contexto latinoamericano que vienen aportando un proceso de articulación creciente entre agencias estatales “blandas” como las de desarrollo social, salud y educación. Sin embargo, las investigaciones muestran que, desde el diseño de esta política, no hay un eje centrado en la cuestión pedagógica orientada a la reinserción escolar de la población beneficiaria de estas asignaciones. Como si no se tuviera en cuenta que fue la escuela la que los excluyó. Es por esto que, aun siendo indispensables, las transferencias condicionadas de ingreso resultan cada vez más insuficientes desde el segundo sentido de la inclusión considerado aquí: lograr que todos aprendan lo mismo (Feijoo, 2012).

Las políticas compensatorias de carácter pedagógico didáctico se organizaron en torno a los conceptos de individualización y diferenciación. Frente a la indiferencia a las diferencias, la individualización refiere al conocimiento por parte de la escuela de la historia personal, del origen social de los alumnos en tanto factores decisivos de la relación de cada alumno con el saber.

La diferenciación pedagógica, por su parte, parte del supuesto de que para lograr que todos aprendan lo mismo es necesario hacer cosas diferentes. Esto plantea el problema del nivel de la diferenciación: ¿la modificación es a nivel del formato escolar y de la estructura curricular de la escuela común y de la modalidad rural? ¿es a nivel de las situaciones y las modalidades de enseñanza? ¿es a nivel de los contenidos y los objetivos? En este último caso, ¿es sostenible que todos aprendan lo mismo?

Los debates en torno a la diferenciación pedagógica llevaron en términos de reformas o de políticas educativas a cambios de fondo: en la organización académica, fundamentalmente en el nivel secundario, que derivaron en la diferenciación del ciclo básico y el orientado; y cambios curriculares que buscaron establecer los irrenunciables, el piso común a lograr por todos los estudiantes. Por ejemplo, en los diseños curriculares de nivel secundario los núcleos de aprendizaje prioritario (NAP) se definen como:

[...] Saberes indispensables, se trata de modos de pensar o actuar fundamentales en términos de igualdad y equidad; saberes clave, refieren a los problemas, temas, preguntas principales de las áreas o disciplinas y a sus formas distintivas de descubrimiento/razonamiento/expresión, con validez y aplicabilidad general; saberes relevantes para comprender y situarse ante los problemas contemporáneos y saberes condicionantes que permiten la adquisición de otros aprendizajes. (Ministerio de Educación de la Nación, 2016).

Paradójicamente, a la vez que se propone la diferenciación en los diseños curriculares, la tendencia principal en términos del modelo pedagógico de la formación docente apunta al “aplicacionismo” en las capacitaciones que orientaron la formación continua. Es el momento de expansión del modelo pedagógico técnico academicista.

La diferenciación pedagógica dio lugar también a una nueva generación de políticas educativas orientada que responde al problema de la baja tasa de egreso de la escuela secundaria de la modalidad común: el enorme desgranamiento de la matrícula entre los 15 a los 17 años y el bajo nivel de egreso a término del nivel secundario que ya es obligatorio en casi todos los países de América Latina.

En el caso argentino, el Plan FinEs2 es un exponente de estas políticas educativas. De acuerdo a las investigaciones evaluativas que se vienen llevando a cabo podemos mencionar como peculiaridades de este plan:

- El corrimiento de la modalidad común y la inscripción del Plan en la modalidad de jóvenes y adultos.
- La adaptación y la consideración en la currícula de aquello que los adultos aprendieron fuera de la educación formal.
- La articulación entre el Ministerio de Educación y organizaciones sociales (sindicatos, cooperativas, bibliotecas

populares, etc.) en cuyas sedes ocurre la formación. Estas sedes se ubican en barrios en los que no llega la escuela estatal.

- Los tiempos en que se cursa son mucho menores que en la educación común: 3 días a la semana.
- Los docentes del plan provienen en su mayoría de la educación común y manifiestan la necesidad de ser formados en la educación de jóvenes y adultos
- El plan FinEs 2 se sostiene casi sin recursos didácticos. La mayoría de los recursos didácticos se comparten entre profesores y alumnos vía el Whatsapp de los teléfonos celulares (Feijoo, 2018).

2.3. Todos aprendiendo lo común

El debate en torno a la diferenciación pedagógica, las reformas curriculares orientadas al establecimiento de núcleos prioritarios y la emergencia de nuevas formas de escolarización secundaria que favorecen su terminación, conducen a este tercer significado de la inclusión: todos aprendiendo lo común.

La inclusión, ¿supone resignar la igualdad de aprendizajes y de logros educativos? Nuestra hipótesis es que sí. No así la mejora en los aprendizajes de cada estudiante considerando su punto de partida, la ampliación de su capacidad de pensamiento y acción tomando en cuenta su condición de partida, sus tiempos, su contexto. Sin duda, las implicancias de esta perspectiva son importantes tanto en la concepción de la calidad educativa como en su medición, ya que los operativos nacionales e internacionales de evaluación de la calidad se circunscriben a la población escolarizada y son estandarizadas y sincrónicas en lugar de longitudinales.

¿Qué es lo común entonces? Podemos empezar con una negación: lo mismo no es lo común. ¿Por qué lo mismo no es lo común? El problema deviene de la concepción de lo común desde una

parcialidad que resulta excluyente de grupos sociales constitutivos de la comunidad histórica.

El debate en torno a la diversidad refiere al problema de la articulación entre la unidad política de la comunidad histórica y el reconocimiento de su pluralidad etnocultural. Se plantea una tensión entre la solidaridad que tiende a delinear límites, precisamente los límites que conforman la inclusión y la diversidad que tiende a cruzar estos límites.

El concepto moderno de ciudadanía apunta a resolver la tensión entre solidaridad y diversidad a partir de una abstracción de las diferencias –la mencionada indiferencia a las diferencias– y de una igualación legal (el famoso principio de “todos somos iguales ante la ley”, aunque la administración de justicia de cada vez menos cuenta de ello). En este sentido, es importante destacar que la ciudadanía no es un concepto étnico, de sangre o territorial, sino una idea política abstracta que concierne a la igualdad legal, de derechos y obligaciones sociales y políticas para quienes habitan en un espacio nacional. A la vez, no es solo una idea abstracta; para la mayoría de nosotros es algo que no elegimos y que deviene de la historia, las experiencias y los sufrimientos compartidos. Ambos aspectos de la ciudadanía implican la noción de mutua obligación o de obligación recíproca. Las políticas inclusivas se orientan en favor de la solidaridad, enfatizan lo común, pero requieren de una mediación que trabaje, que se haga cargo de las diferencias, que las reconozca para traspasar los límites que el concepto de diversidad impone.

En materia educativa, el desafío que plantea para la educación inclusiva el debate en torno a la diversidad consiste concretamente en que los descendientes de las poblaciones nativas, los negros o los migrantes limítrofes formen parte del nosotros aun cuando sostengan una perspectiva diferente sobre su formación y aun cuando el Estado tenga que formar docentes en las lenguas nativas presentes y vivas en el territorio. En la medida en que esta

incorporación al nosotros no ocurre, se producen formas subalternas, subordinadas o intermitentes de inclusión.

3. La formación docente en la era de la conectividad digital

¿Hay un modelo pedagógico de la formación docente apropiado a la era de la conectividad digital?

A modo de conclusión, podríamos proponer que los desafíos del modelo pedagógico de la formación docente en este clima de época en las que nuestros conocimientos condicionan nuestros usos de la conectividad digital refieren a la posibilidad de articular en el proceso de enseñanza la transmisión con la prioridad del aprender (Gauchet, Ottavi y Blais, 2014).

Recopilando lo dicho hasta aquí y de manera muy esquemática se puede historizar el pensamiento pedagógico como el pasaje de un modelo centrado en la transmisión a uno centrado en el aprendizaje. En efecto, la necesidad de las sociedades humanas de que las generaciones nuevas preserven los componentes estabilizadores de la cultura puso en primer plano la *transmisión* de lo común: la inscripción activa en un “nosotros” desde las sociedades tradicionales.

La disolución en la década de 1970 de visiones holísticas de la sociedad y su reemplazo por visiones conflictualistas dio lugar a un individualismo metodológico centrado, en el plano pedagógico, en las actividades de aprendizaje del alumno. El aprendizaje deja de concebirse exclusivamente como aprehensión en sentido psicológico: la captación de las cosas sin afirmar ni negar o una mera repetición de las formas y sus contenidos. En términos pedagógicos, el aprendizaje referencia esta posibilidad de consolidación, pero también la de comprender, descubrir y transformar. No obstante, desde este enfoque, el Estado y la subjetivación ciudadana pierden relevancia en favor de las estrategias de los actores para su desempeño y su posicionamiento en el mercado laboral

de la denominada “sociedad del conocimiento”. Las carencias, particularmente en el plano de la ciudadanía, del enfoque por competencias centrado en el *aprender* condujeron a un redescubrimiento de la *transmisión* como componente indispensable del pensamiento pedagógico.

La necesaria articulación entre *transmitir* y *aprender* requiere, por un lado, reconceptualizar lo común desde una perspectiva dinámica e histórica y, por otro, concebir las competencias no como atributos cuantificables y medibles de los sujetos, sino como procesos ligados al desarrollo personal y cognitivo. La *pedagogía* puede concebirse como el estudio y el pensamiento sobre los modos de potenciar y complejizar tanto los procesos la transmisión como los de aprendizaje. Se trata de construir a la vez sujetos humanos conscientes y críticos, pero también sabios y competentes.

La transmisión cultural de una generación a la siguiente ejercida en instituciones formadoras públicas y mediadas por un cuerpo de docentes concebidos como funcionarios que apuntan a la formación ciudadana requiere entender al currículo como una síntesis político-técnica de visiones distintas, que toma en cuenta la diversidad de las sociedades nacionales pero que promueve un universalismo genuinamente incluyente de credos, afiliaciones e intereses distintos.

En la actividad docente, la transmisión requiere del pasaje desde una perspectiva del respeto a la diversidad entendida como la primacía de las diferencias identitarias que se transforma en un método de gestión de las desigualdades (la indiferencia a las diferencias que opera en la reproducción) a una perspectiva del reconocimiento transformativo (Fraser y Honneth, 2006) de esas diferencias. El reconocimiento transformativo resulta inherente al proceso constitutivo de un nosotros y favorece las afinidades (el lazo social) en lugar de concebirlas como un obstáculo.

Esta perspectiva acentúa el componente conflictual de la actividad docente y se distancia por lo tanto de una lectura banal del enfoque intercultural que se ampara en el respeto, el consenso y la

armonía, pero impide pensar la actividad conjunta en su duración al asumir como rasgos culturales los silencios y la pasividad (Antier, 2011).

Las investigaciones cuyo objeto es el análisis de la actividad docente situada con vistas a la formación y que se interrogan por la potencialidad de distintos dispositivos para la promoción de la reflexividad docente aportan en este punto un conocimiento sustancial: las conceptualizaciones que organizan la actividad situada de los docentes acerca de las dificultades de aprendizaje de estudiantes singulares ante determinadas situaciones de enseñanza. Desde estos enfoques que sostienen el trabajo cooperativo entre formadores investigadores y docentes en formación, las intervenciones orientadas a la formación se sostienen en un marco de trabajo colaborativo en torno al co-análisis *a posteriori* de la actividad realizada. Se trata de establecer un diálogo entre el formador y el docente, a partir de las huellas de la actividad registradas en el curso de la investigación y orientado hacia una co-elaboración en diferido de la actividad desplegada por el docente.

El aporte más importante de la investigación al problema de la escisión de la teoría y la práctica en la formación inicial y en la continua es que sin análisis de la actividad por parte de los formadores de docentes y sin conocer las conceptualizaciones que organizan dicha actividad, esto es, la perspectiva de los docentes que llevan adelante la actividad (cómo y por qué hacen lo que hacen), difícilmente se puedan construir condiciones institucionales favorables para la reflexividad, es decir, para promover el aprendizaje sobre la propia actividad y, eventualmente, el desarrollo profesional. La reflexividad es entendida aquí como la toma de conciencia o la conceptualización del esquema (estructura conceptual) que organiza la actividad. Hace falta destacar que aquí la reflexividad sobre la propia actividad es concebida como un proceso colectivo (no individual a la manera de Schön) y que la construcción de condiciones que hagan posible la reflexividad de los docentes sobre las situaciones profesionales que enfrentan tanto en su dimensión

epistémica, como pragmática y relacional es una responsabilidad de los formadores y de las instituciones formadoras.

Es necesario diseñar dispositivos de formación apropiados para estas necesidades de formación. El trabajo cooperativo entre investigadores y docentes en torno a estas situaciones y a los dilemas profesionales que allí se despliegan es una condición institucional a construir indispensable en la formación docente inicial y continua para dar respuesta al problema de la inclusión entendida como la formación en lo común orientada al éxito en la trayectoria de todos los estudiantes.

En la medida en que el horizonte de la inclusión es el desarrollo personal y cognitivo, la transmisión es inescindible del aprender. De lo que se trata es de lograr un equilibrio en la actividad docente entre el carácter conflictivo inherente al desarrollo de una co-actividad extendida en el tiempo como la escolar y el carácter frágil de la formación humana.

En esta tensión, resulta preeminente lo vincular y la construcción del lazo social que tiene como marco la comunidad histórico-política de referencia sin que ello suponga abandonar el objetivo del dominio por parte de todos los estudiantes de los saberes disciplinares considerados básicos y prioritarios.

¿Por qué dar prioridad a la construcción del lazo social?

Como dice Pierre Pastré, referente de la didáctica profesional: “el desarrollo en los humanos es algo frágil: una cosa mínima, un fracaso momentáneo, un señalamiento desubicado pueden detenerlo durante un tiempo difícil de detectar...” (Pastré, 2007, p. 91).

Bibliografía

Abad, S. (2017). Cujus regio, ejus formatio. Un aporte al problema de la formación de agentes estatales en la Argentina. En S. Abad y E. Amador. (Comps). *El fantasma en la máquina. Sobre la formación de los agentes estatales*. Buenos Aires: Hydra.

Antier, E. (2011). Formation a l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture: constats et perspectives. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de specialite*, 30 (3), 13-29.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Castorina, J. A. (2015). Condiciones institucionales y gestión académica de la investigación en la universidad pública. *Sinectica*, 44. Disponible en: www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000100009.

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: Trilce.

Durkheim, E. (1997). *La educación moral*. Buenos Aires: Losada.

Feijoo, M. C. (2012). *La dimensión educativa de la Asignación Universal por hijo*. Disponible en: <http://unipe.edu.ar/images/phoca-download/investigacion/2013-2015/Resumen-Feijoo-para-la-web.pdf>.

Feijoo, M.C. (2018). *Investigación evaluativa del Plan FinEs2*. Secretaría de Evaluación del Ministerio de Educación de la Nación-Unipe. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_fines_web_0.pdf.

Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.

Gauchet, M., Ottavi, D. y Blais, M. C. (2014). *Transmettre, apprendre*. París: Stock.

Ministerio de Educación (2016). *Núcleos de aprendizajes prioritarios*. Disponible en: <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD11/contenidos/acerca-Nap/index.htm>.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. París: PUF.

Pulfer, D. (2017). Juan Carlos Tedesco (1944-2017). In memoriam. *Anuario Historia de la Educación*, 18 (1), 4-24.

Piaget, J. (1981). *Le possible et le nécessaire*. París: PUF.

Tedesco, J.C. y López, N. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.

Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. La escuela común, el curriculum único. El aula estándar y tres esfuerzos análogos por instituir lo común. En G. Frigerio y G. Diker. (Comps). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.

Capítulo 9

Pensamiento crítico e (in)tolerancia

Dibujando espacios de coexistencia a partir de la geografía escolar¹

*Manuela Monarcha Murad da Silveira*²

Introducción

*¿Quién hubiera imaginado que al siglo XX le
seguiría inmediately el siglo XI?*

(Amós Oz, 2004)

*La impotencia para entender significa falta de apertura para el
otro. Esta falta de apertura, que en el cotidiano es la simple impo-
tencia para el diálogo se trasmuta fácilmente en negación del otro,
odio hacia el otro, discursos y prácticas de humillación, violencia
simbólica y física y, en el extremo, lleva hacia el exterminio del*

¹ Capítulo presentado como prerrequisito para la aprobación en la “Escuela Internacional de Posgrado en Educación: Tradiciones y horizontes de la formación docente y el pensamiento crítico”, organizada y realizada por la Universidad de La Salle y CLACSO, en Bogotá del 7 al 12 de mayo del 2018.

² Geógrafa y educadora, master en Geografía por la Universidad Federal Fluminense (Río de Janeiro, Brasil). Actualmente trabaja como profesora suplente en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Juiz de Fora (Minas Gerais, Brasil) en el área de formación docente en Geografía. Investigadora asociada al Colectivo de Geografía Crítica del Ecuador, ha desarrollado investigaciones sobre los siguientes temas: mapeo comunitario; tensiones territoriales en el Ecuador plurinacional; Geografía del feminicidio en Ecuador.

otro. Tendríamos que, contra eso, encontrar el misterio del otro. Él se expresaría como disponibilidad ética. Lastimosamente, ella falta a muchas personas. Pero la pregunta que nos hacemos es si podría ser creada cuando parece que ya no somos capaces de cambiar.

(Márcia Tiburi, 2015)

Este capítulo se enmarca en las reflexiones sobre las tradiciones y horizontes de la formación docente y el pensamiento crítico proporcionadas por la Escuela Internacional de Posgrado en Educación, organizada por CLACSO y la Universidad de La Salle en mayo de 2018. El evento nos permitió profundizar en un tema que –a partir de nuestra propia experiencia como formadora docente– nos venía llamando la atención: la convivencia con la alteridad dentro de la escuela (y la universidad) y su potencial para la formación del pensamiento crítico.

Más específicamente, la reflexión central que pretendemos desarrollar se mueve en torno a la tríada: pensamiento crítico, Geografía escolar e (in)tolerancia, en su inherente relación con la formación y práctica docentes. A las inspiraciones y provocaciones brindadas por la Escuela y por nuestra experiencia como docente, se sumaron los desafíos presentados por la actual coyuntura brasileña –marcada por la polarización político-ideológica y una intolerancia creciente –, que nos convoca a todos –asombrados, es verdad– a retomar las discusiones sobre la importancia de una educación contra la barbarie (Adorno, 1995).

No es nuestra intención analizar detenidamente la profunda crisis civilizatoria por la cual la sociedad brasileña está pasando –lo que involucra cuestiones complejas y no restrictas al contexto nacional–, pero sí tratar de localizar, dentro de esta coyuntura la cuestión que nos mueve. El titular presentado por un periódico brasileño en abril del 2018 –“La escuela tiene un alumno que

demuestra ser neonazista. ¿Qué hacer?”³ podría sonar anacrónico, no fuera el clima de recrudescimiento de conservadurismos reinante en Brasil (explícitamente) desde el 2013, expreso por una escalada de odio e intolerancia, oscurantismo y la imposibilidad de diálogo. A pesar de todos los avances constitucionales y legislativos postdictadura militar, el país asiste al resurgimiento de discursos y actitudes nazifacistas que inciden también en el ámbito de la educación.

Como formadora docente, interactúo cotidianamente con alumnos(as) –futuros(as) maestros(as) de Geografía en la Educación Básica – que presentan gran dificultad en lidiar con las diferencias⁴ que, potencializadas por las políticas de democratización de la universidad pública en Brasil de los últimos quince años⁵, insisten en ocupar el espacio académico. La postura resistente de algunos(as) alumnos(as) en un ambiente esencialmente de confrontación de ideas, como lo es la universidad, es notable. Más que el conflicto en sí –condición básica para la construcción del conocimiento a partir de una perspectiva crítica–, lo que llamaba la atención era la imposibilidad de establecer puentes entre estudiantes que se cierran en ideas fijas, sin permitir la apertura para el otro, volviendo impotentes los esfuerzos por crear espacios de escucha y diálogo.

Así como la universidad, la escuela es, cada vez más, un espacio de encuentro de diferentes culturas, identidades y posicionamientos

³ La noticia se refiere a que un alumno supuestamente neonazi hirió dos alumnos negros en una escuela pública en São Paulo (Stabile, 2018).

⁴ Hasta al punto de, en algunas ocasiones, haberme visto obligada a realizar actividades –que creíamos superadas en la educación superior– para la creación de acuerdos de convivencia en clase.

⁵ Respecto a eso, vale señalar los cambios en el perfil de los(as) universitarios(as) a partir de la implementación de políticas afirmativas desde el 2003, que posibilitaron que sujetos antes ausentes del espacio universitario –negros, indígenas y población empobrecida– tuviesen la posibilidad de acceder a cursos de pregrado y posgrado. Concordamos con Oliveira (2016), para quien las políticas afirmativas deben ser entendidas como una conquista de los movimientos sociales y no como una dádiva del gobierno de turno.

sociales, políticos e ideológicos. Como tal, también allí ocurren los conflictos inherentes a ese encuentro, que se dan en medio a relaciones asimétricas de poder (institucional y simbólico). Las culturas e identidades hegemónicas luchan por instituirse, ya sea a través del reconocimiento de derechos, de su inserción obligatoria en el currículo, y/o de la conquista de voz y representatividad en el aula (Candau y Moreira, 2003). Las estrategias a través de las cuales se busca alcanzar reconocimiento social y redistribución del poder (Andrade, 2009a) se chocan, con todo, con prácticas pedagógicas y curriculares marcadas por la homogeneización y por el carácter monocultural.

Respecto a la legislación, existen garantías importantes en el sentido de fortalecer la educación ética, crítica, ciudadana y multicultural: la ley 10.639, del 2003, afirma la obligatoriedad de la enseñanza de cultura e historia afro-brasileña en todos los niveles y modalidades de la Educación Básica; la ley 11.645, del 2008, sustituye a la anterior agregándole la misma obligatoriedad en relación a las culturas y tradiciones indígenas, lo que significa una enorme conquista de los movimientos sociales en lo que se refiere a la justicia curricular (Oliveira, 2016). Aun en este sentido, en consonancia con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media (secundaria) establece como una de las finalidades de la educación “el perfeccionamiento del educando como persona humana, incluyendo la formación ética y el desarrollo de la autonomía intelectual y del pensamiento crítico” (Brasil, 2013, p. 169); las Directrices Nacionales para la Educación en Derechos Humanos, por su vez, en su artículo tercero, reconoce como principios, entre otros, la dignidad humana, la igualdad de derechos, el reconocimiento y valorización de las diferencias y de las diversidades (Brasil, 2013).

Esas conquistas legales, con todo, son solamente la base para un espacio escolar en disputa y para una Geografía escolar en permanente reconstrucción. La situación se agrava con manifestaciones crecientes en el ámbito público que intentan deslegitimar

y perseguir a profesores(as), acusados(as) de “adoctrinamiento político e ideológico” cuando intentan insertar el tema de las diferencias/desigualdades en aula o cualquier tipo de debate que lleve a la formación de una lectura crítica de mundo.⁶ En relación a la Geografía escolar, más específicamente, una reforma recién aprobada que altera la estructura organizacional de la Secundaria y la discusión en curso sobre un nuevo currículo para la educación básica –la llamada Base Nacional Común Curricular– amenazan con la posibilidad de eliminar la obligatoriedad de la Geografía en la Secundaria, reflejando los movimientos recientes que intentan debilitar los ya frágiles espacios de construcción crítica del pensamiento.

En este contexto de frágil democracia, nos proponemos a ubicar a la Geografía como centro para reflexionar sobre los potenciales y límites para la formación del pensamiento crítico en la escuela, por entenderlo como la capacidad de analizar y evaluar de manera autónoma y ecuánime la consistencia de raciocinios, planteamientos y argumentaciones, lo que consideramos como condición fundamental para hacer frente a la barbarie. De hecho, en el campo teórico brasileño, existe ya este consenso respecto al rol de la Geografía escolar: desarrollar el pensamiento crítico y la formación de ciudadanos a partir de la enseñanza-aprendizaje de la mirada geográfica (Cavalcanti, 2012 y 2006; Kaercher, 2002, 2004 y 2007; Oliveira y Kaercher, 2016). Sin embargo, la distancia entre teoría y práctica es enorme.

Sin oscurecer las experiencias novedosas y realmente críticas llevadas a cabo por muchos(as) maestros(as) en el espacio escolar, la Geografía sigue siendo mayoritariamente una disciplina asociada a la simple memorización de datos e informaciones sobre los diferentes lugares del mundo, lo que poco se vincula a una

⁶ Ejemplo de ello es la organización social y proyecto de ley homónimo conocido como “Escuela Sin Partido”, basado en la falacia de que profesores(as) que enseñan a partir de una perspectiva crítica estarían adoctrinando a alumnos(as) y por lo tanto deberían ser denunciados(as) y alejados(as) del trabajo docente.

capacidad de análisis crítica sobre las relaciones socioespaciales tejidas cotidianamente, en su articulación local-global. La relación con la diferencia –que está en el centro mismo del análisis geográfico y de la capacidad de analizar diferentes perspectivas y geografías–⁷ queda en último plano (o aparece de manera estereotipada) en una dinámica de trabajo docente marcada por la rigidez del currículo, el control por parte de las escuelas, la precariedad de las condiciones de trabajo y/o por una formación docente incipiente.

Con todo, concordamos con Aguirre en su análisis sobre la coyuntura colombiana en 2004, atravesada por el conflicto armado y por la presencia creciente de la intolerancia, cuando, reconociendo la urgencia de una educación contra la barbarie a partir del pensamiento crítico y autónomo, se pregunta “en qué medida los profesores, a través de nuestra práctica pedagógica, en nuestras instituciones educativas y en nuestras relaciones con la sociedad, el conocimiento y la cultura, contribuimos para que se configure esta situación” (2004, p. 136). En el caso de la Geografía escolar, más específicamente, nos cabría preguntar ¿cuál ha sido el rol que los(as) profesores(as) han jugado en el sentido de potencializar (o no) el desarrollo de la razón crítica para hacer frente a la barbarie?

Con esta pregunta no se pretende, de ninguna manera, invisibilizar las dificultades enfrentadas por los(as) profesores(as) de la Escuela Básica en un contexto regional marcado por la precarización del trabajo docente y las demás arbitrariedades relatadas. Sino más bien, abrir un espacio de reflexión sobre las perspectivas, enfoques y concepciones de la formación docente y el desarrollo del pensamiento crítico en la región, teniendo como recorte la Geografía escolar en Brasil –país en que la Geografía se ha desarrollado de manera más crítica, en comparación con otros de Latinoamérica–, con la intención de conocer sus dimensiones limitantes, pero

⁷ Nos inspiramos en Porto-Gonçalves (2001) y su defensa de una Geografía que deje de ser solamente substantivo y se vuelva verbo, representando las múltiples acciones de los sujetos sociales al apropiarse de un espacio; geo-grafiar sería marcar la tierra.

también aquellas que nos permitan potencializar una práctica direccionada a la emancipación humana.

Para analizar algunas aristas inherentes al tema, construimos una reflexión teórico-conceptual a partir de dos ejes principales: por un lado, la relación entre pensamiento crítico, diferencia e (in)tolerancia en el ámbito de la Educación; por otro, de manera más específica, a partir de la discusión sobre la relación establecida entre la Geografía y la monocultura escolar, a la cual examinamos a partir de su dimensión epistemológica y metodológica. Asimismo, a lo largo del texto, establecemos un diálogo con los planteamientos del movimiento de ocupación de escuelas secundaristas, buscando escuchar y nutrirnos de sus voces y enseñanzas.

Pensamiento crítico, diferencia e (in)tolerancia en la escuela moderno-colonial

Para analizar la relación entre pensamiento crítico, diferencia e (in)tolerancia en el ámbito de la Educación, tomamos como base los trabajos de Andrade (2009a, 2009b), Aguirre (2004) y Freire (1987, 2002). Brandão (1989) y Lander (2005) son referencias igualmente importantes, al establecer lo que consideramos el trasfondo de la cuestión de la (in)tolerancia y las resistencias al pensamiento crítico en las escuelas: su relación directa con la monoculturalidad y la violencia epistémica de la escuela como institución instituyente de la Moderno-colonialidad. Aun en este sentido, los aportes de Adorno (1995) y Kramer (2011) nos parecen fundamentales, al poner luz sobre la educación contra la barbarie, entendiendo a la capacidad de plantearse este tipo de educación, aunque de manera paradójica, también como fruto de la razón moderna.

Coincidiendo con Adorno, para quien “la civilización, [...] origina y fortalece progresivamente lo que es anti-civilizatorio” (1995, p. 119), podemos considerar que la escuela –como instrumento fundamental para la difusión de un modelo societario que tiene como

base fundante la imposición de una cultura dominante sobre las demás formas de organización de la vida (Brandão, 1985)– trae inherente en sí la barbarie (Kramer, 2011). Es decir, como “institución construida históricamente en el contexto de la modernidad” (Candau 2003, p. 160) –o Moderno-colonialidad (Lander, 2005)–, la escuela está atravesada por relaciones coloniales de poder y saber, que definen currículos y prácticas, creando un abismo entre la cultura escolar y la cultura de referencia de niños(as), adolescentes y jóvenes (Andrade, 2009a). Por su forma aún contenidista, clasificatoria, altamente jerarquizada y poco participativa, la educación escolar poco aporta en la formación de una postura reflexiva por parte de los(as) alumnos(as).

El análisis de Andrade sobre multiculturalismo y escuela (2009a) contribuye a la reflexión sobre la dimensión epistemológica de los desafíos traídos por la emergencia de las diversidades/diferencias en el ámbito educacional y abre espacio para una discusión más que urgente sobre la (in)tolerancia y sus consecuencias en términos de limitación al desarrollo del pensamiento crítico. El cuestionamiento a la idea de verdad y de conocimiento como objetivo y neutral a partir del multiculturalismo deconstruye radicalmente las bases de la educación moderna: la falta de diálogo en las escuelas y la propia idea de conocimiento escolar (y geográfico) como algo dado.

A la “cultura de la intolerancia” difundida por la escuela a través de la idea de verdad única –cultura a partir de la cual el otro “es percibido como una amenaza y no como un potencial para nuestro propio crecimiento y desarrollo” (Aguirre 2004, p. 136)– el multiculturalismo contrapone la idea de que el respeto hacia el otro es el fundamento del diálogo y, por lo tanto, lo que permite en última instancia, el desarrollo de un pensamiento autónomo y crítico. Según Zuleta, el respeto hacia el otro significa “llevar en serio el pensamiento del otro: discutir, debatir con él sin agredirle, sin ofenderle, sin intimidarle, sin descreer en su punto de vista, [...] tratando de saber qué grado de verdad tiene, pero al mismo tiempo,

significa defender el pensamiento propio” (1995, p. 129, citado por Aguirre, 2004, p. 140).

Para que eso ocurra, ese otro tiene que ser considerado un sujeto digno para el diálogo, es decir, necesito considerar que mi verdad no es la única y establecer una postura de apertura frente a la verdad del otro. Tal postura sería, para Freire, aquella del sujeto tolerante, ya que la tolerancia, “lejos de sugerir desprecio, condescendencia o indiferencia, se refiere, al contrario, al respeto por el otro, a la crítica y autocritica (como condición para el diálogo)” (2002, p. 138). De hecho, la tolerancia es considerada por el autor como una virtud del educador progresista, una virtud revolucionaria.

El reconocimiento del otro sería, por lo tanto, condición primera y esencial del diálogo y, al mismo tiempo, el resultado de este. Yendo más allá, Freire sostiene la necesidad del otro como condición de la propia existencia del yo y de su configuración no-estática, siempre en construcción. En este sentido, al cuestionar nuestra propia verdad, el diálogo nos desestabiliza, ya que “en el acto de reconocer al otro, yo me reconozco a mí y reconozco en mí y en el otro nuestro potencial y nuestras limitaciones” (Aguirre, 2004, p. 140). De hecho, sin perder su posicionamiento político, Freire (2002) critica la postura de profesores(as) supuestamente anclados en una perspectiva crítica que, así como los conservadores, están asentados sobre el dogmatismo y, por esa razón, terminan generando consecuencias pedagógicas y políticas similares, “que conducen al desconocimiento, a la opresión y a la exclusión del otro” (Aguirre, 2004, p. 138).

Andrade, a su vez, retoma la importancia de la tolerancia –concepto polémico y en disputa– al rebatir las críticas usuales planteadas sobre el término, según las cuales el mismo significaría “la falta de utopías”, es decir, “una propuesta destituida de proyectos, de ideales más amplios”, una indiferencia en relación al otro, “casi un favor que se hace al otro, mientras en el fondo no lo acepta realmente” (2009b, pp. 173-174). Frente a esas críticas, el autor sugiere el rescate de la historia de ese concepto, y afirma que la tolerancia

surge históricamente como una lucha contra la intolerancia, es decir, no se trata de un valor ético menor, sino más bien de la “defensa de un derecho humano de los más sagrados, el derecho a la diferencia” (p. 184). Por tanto, frente a prácticas sociales intransigentes – también aquellas que ocurren en los espacios educativos –, la tolerancia gana un valor fundamental como resistencia, ya que la intolerancia es “agresiva y con frecuencia asesina, en su odio hacia la diversidad ajena” (Menezes, 1997, p. 46, citado por Andrade, 2009b, p. 183).

Aún respecto a la (in)tolerancia, pero estableciendo un diálogo con la posibilidad de desarrollo del pensamiento crítico como capacidad de pensar por sí mismo, Andrade diferencia la *dimensión propositiva de la ética* de la *dimensión prohibitiva de la ética*. La primera, ya sea basada en el ideario judío-cristiano de amor al prójimo o en el ideario iluminista de igualdad, busca legislar sentimientos a través de máximas de invitación y consejos (amar al prójimo, aceptar el otro, etc.); la segunda legisla actitudes, “busca acordar actitudes mínimas y de hecho exigibles”, como no robar, no matar, etc (2009b, p. 190).

El autor resalta que los conflictos en las escuelas son mediados predominantemente según la primera perspectiva, lo que genera graves consecuencias: el tratamiento de cuestiones éticas por medio de consejos y recomendaciones, es decir, como “posibilidades y no como exigencias” (2009b, p. 181), no crea vínculos de compromiso que garanticen la tolerancia y la escucha del otro y, sobre todo, omite justamente la base fundamental para la concientización sobre la tolerancia, que es nuestra percepción de “nuestra condición humana, marcada fundamentalmente por la diversidad” (p. 176). Tal perspectiva lo lleva a defender la necesidad de una agenda mínima –los llamados “mínimos éticos”– “necesaria y moralmente exigible para la convivencia entre los diversos otros de sociedades plurales” (p. 181); tal agenda mínima posibilitaría “construir estrategias que aseguren lo mínimo moralmente exigible”, o sea, estaría

basada no en la coerción, sino más bien en la búsqueda participativa de puntos en común.

En ese sentido, nos remitimos a las reflexiones de Adorno, al afirmar que los vínculos de compromiso heteronormados serían insuficientes para detener “lo que es sádico, destructivo, desagregador, mediante un enfático “no debes”” (1995, p. 124); al revés, según el autor, esos propios vínculos pueden producir “rancores rabiosos psicológicamente contrarios a su destinación original” (p. 124). Es decir, el establecimiento de “vínculos de compromiso” –expresión utilizada por el autor para referirse a la coerción social – a partir de reglas creadas “fuera de la consciencia del sujeto” –heterónomas, por lo tanto– no sería suficiente para desarrollar una relación de tolerancia respecto a aquel(la) que piensa, cree, vive o es diferente a mí; podría incluso aumentar el odio hacia la diferencia.

Adorno explicita, principalmente, la importancia del pensamiento autónomo para resistir a la barbarie –“para que Auschwitz no se repita” (p. 119)–, resaltando que solamente a partir de la reflexión propia se produce la concientización. La autonomía es aquí entendida en el sentido kantiano como “poder para reflexión, autodeterminación y no-participación” (p. 125). La idea de “mínimos éticos” propuesta por Andrade, por basarse en ejercicios de participación, resolución de problemas y toma de decisión (con sus inherentes consecuencias), parece ser un término medio a partir del cual se pueda trabajar colectivamente para el desarrollo de la consciencia autónoma y el pensamiento crítico.

La necesidad de pensar una escuela como espacio de “entrecruzamiento de culturas” (Pérez Gómez, 1998, citado por Candau y Moreira, 2003) –y la importancia de que los(as) maestros(as) aprendan a lidiar con eso– queda explícita también a partir del movimiento de ocupación de escuelas por parte de estudiantes secundaristas, ocurrido en Brasil en el 2016. En relatos que retratan la experiencia de las ocupaciones (Campos, Medeiros y Ribeiro, 2016), los(as) alumnos(as) denuncian una forma escolar agotada, que podría ser resumida por la expresión “educación bancaria”, acuñada por

Freire ya en la década de 1970 (Freire, 1987), pero aparentemente muy poco superada.

Más allá de la vitalidad encontrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, del descubrimiento de derechos y de la posibilidad de apropiación del espacio escolar –cuestiones no menos importantes relatadas por los(as) secundaristas–, el cotidiano de las ocupaciones trajo a los(as) estudiantes la experiencia práctica de nuevas formas de sociabilidad que funcionaron como “un espacio formativo único y valioso” (Campos, Medeiros y Ribeiro 2016, p. 134), en el cual, quizás por primera vez en su trayectoria escolar, fueron tratados realmente como sujetos. Rompiendo el aislamiento individualista del cotidiano escolar, a través del ejercicio de la corresponsabilidad, de la participación y de la horizontalidad de los procesos decisorios, estos(as) alumnos(as) vivieron una experiencia práctica del ejercicio de la democracia y la convivencia entre diferentes/desiguales (Campos, Medeiros y Ribeiro, 2016). Cuestiones y conflictos referentes al racismo, sexismo y homofobia –usualmente ignorados por la escuela– se volvieron temas de discusión a partir de la propia experiencia en colectivo y de las demandas de la vida concreta de los(as) adolescentes.

Dayrell y Carrano, en una reflexión sobre las juventudes que llegan a la escuela, resaltan la importancia de la experiencia participativa en sus aspectos educativos y formativos, que permiten a los(as) jóvenes no solamente vivenciar los valores de solidaridad y democracia, sino también el aprendizaje de la alteridad y de la experiencia política de construcción del pensamiento autónomo frente a la pluralidad de ideas. Según los autores, “en una sociedad que, al individualizarse, debilita ideas, valores y prácticas relacionadas a la dimensión colectiva de la vida social”, la participación significa un “efectivo contrapunto”, “una experiencia decisiva para la vida de los jóvenes”, a través de la cual desarrollan “habilidades discursivas, de convivencia, de respecto a las diferencias y el liderazgo, entre otras capacidades relacionadas al convivio en la esfera pública” (2004, p. 121).

En este sentido, al contrario del contenido estanco y “desencarnado” de la escuela, que en general reproduce la perspectiva de un relato único sobre el mundo y deja afuera temas considerados tabúes y polémicos, la ocupación de las escuelas abrió camino al establecimiento de una nueva relación con el espacio escolar, anunciando una comprensión del mismo como apertura, construcción, encuentro de trayectorias y coexistencias simultáneas (y, como tal, del conflicto y la posibilidad de, colectivamente, resolverlo). Permitió, quizás, “imaginar el espacio como la esfera de posibilidades de existencia de la multiplicidad” (Massey, 2008, p. 31), ampliando la percepción, tan difícil de ser trabajada en las clases de Geografía, de que multiplicidad y espacio son necesariamente co-constitutivos (p. 29).

Geografía, monocultura escolar y pensamiento crítico

Lacoste (2010) fue el primer geógrafo a denunciar los vínculos políticos entre una Geografía escolar absolutamente descriptiva y los intereses del estado y de los aparatos capitalistas en omitir el potencial verdaderamente político de todo lo que se refiere al espacio. Su obra revolucionó la manera tradicional de entender y practicar Geografía, explicitando las razones por las cuales la –por él nombrada– “geografía de los profesores” terminó siendo la responsable por difundir una Geografía descriptiva, apolítica y aparentemente inofensiva. Hasta entonces, la imagen consagrada de la Geografía era de una disciplina asociada a la memorización de accidentes geográficos y a la confección de mapas – entendidos como un retrato fidedigno de la realidad, y no como una re-presentación desde un punto de vista específico –, mientras para los estados y empresas, la Geografía había sido siempre considerada un saber estratégico para la guerra, permitiendo conocer, organizar y controlar el espacio y la población sobre los cuales el capital y el estado ejercen su soberanía.

Pese a todas estas críticas respecto a la Geografía tradicional, y a pesar de la reconstrucción del pensamiento geográfico y de la enseñanza de Geografía tras la renovación de la Asociación de Geógrafos Brasileños (1978) y la redemocratización (1985), la densidad política y ética de la Geografía escolar poco fue alterada (Kaercher, 2002). Mayoritariamente, la Geografía sigue siendo “un saber desprovisto de cuestionamientos sobre su significado, tanto de parte de quien enseña como de quien aprende” (Silva, 2002, p. 314), un contenido desvinculado de la realidad de los(as) estudiantes y que reproduce un discurso geográfico cristalizado. La renovación crítica de la Geografía escolar significó, más que todo, alteraciones en el contenido –igualmente importante– sin con eso generar una reflexión sobre los procedimientos de enseñanza-aprendizaje, es decir, sobre la puesta en práctica de esos contenidos críticos en el aula.

Como consecuencia, los(as) estudiantes “no consiguen formar relaciones entre los contenidos que son transmitidos en las clases de geografía y las determinaciones espaciales que atraviesan, directa o indirectamente, su práctica social diaria” (Cavalcanti 1991, p. 278), entre ellas, acrecentaría la capacidad de lectura crítica respecto a la espacialidad que les rodea. Silva (2002), a su vez, resalta que, tanto en la perspectiva de la Geografía tradicional, como de la Geografía Crítica, el conocimiento como construcción no es valorizado. El autor identifica rupturas, pero también continuidades entre las dos Geografías: por un lado, una “Geografía tradicional estimuladora casi exclusivamente de la memoria, señalando la existencia de un mundo armonioso”; por otro, “la Geografía Crítica instigando la crítica, mostrando un mundo lleno de contradicciones, sin con todo identificar sujetos de este proceso” (p. 320).

En investigación más reciente realizada por Oliveira y Kaercher (2016) con alumnos(as) de la Secundaria de escuelas públicas de Porto Alegre, la situación se repite. Solicitados a escribir las tres primeras palabras que asociaban a la palabra “geografía”, los(as) estudiantes reprodujeron las representaciones tradicionales sobre

la disciplina: “más de la mitad de las palabras citadas por los entrevistados se refieren a temas físicos, puntuales e introductorios de la ciencia geográfica, como mapa, Tierra, relieve, clima, paralelos, meridianos, localización”, es decir, “lo tradicional, lo físico, lo emblemático de la Geografía” (p. 41). Para los autores, se trata de la reproducción de una Geografía “liviana”, ya que están ausentes los temas claves de esta ciencia entendida desde una perspectiva crítica, como la espacialidad, las relaciones socioespaciales, los conflictos y, especialmente, lo político.

La investigación trae otros datos interesantes. Con relación a la utilidad de la Geografía escolar, las respuestas confirman lo que veníamos afirmando: “conocer más sobre el mundo (45%); aprender a ubicarse (24%); saber sobre otros países (11%); ubicar países (4%); saber los usos horarios (4%)” (p. 41). Es decir, a pesar de todas las críticas epistemológicas y metodológicas y de las incorporaciones curriculares respecto a la diferencia, “la Geografía se ha mantenido como esta revista de variedades” (p. 41), es decir, como una disciplina de descripción del mundo, desarticulada de las experiencias de vida de los sujetos –plurales, complejas, contradictorias– y alejada de la posibilidad de construir pensamiento crítico y autónomo a partir de la lectura espacial del mundo.

Por último, respecto a la forma por medio de la cual aprenden o estudian Geografía, a parte de las respuestas ya esperadas (45% asistiendo a clases; 30% por medio del libro didáctico), llama la atención el hecho de que 20% de los(as) estudiantes entrevistados dicen aprender por medio de video-clases disponibles en plataformas virtuales. Eso nos lleva a cuestionar el tipo de aprendizaje que está siendo exigido en las escuelas, ya que, aunque pueda ser rica en datos e información geográfica, una video-clase no es capaz de desarrollar el raciocinio geográfico y crítico, justamente porque no cuenta con “la presencia –real– del profesor y las posibilidades de abrir una discusión –real– sobre lo que está siendo abordado” (p. 42). Sin embargo, al parecer, puede sustituir tranquilamente una clase presencial basada en la simple descarga de contenidos.

La importancia de una formación geográfica para la “emancipación humana a través del desarrollo de la razón crítica” (Cavalcanti, 2006, p. 174) queda, por lo tanto, mayoritariamente en el plano discursivo. Más que intentar encontrar culpables para ello, lo que habría que resaltar es que, aparte de las cuestiones estructurales que limitan el quehacer docente, pocos sabemos cómo abrir canales efectivos en clase para el desarrollo de la autonomía y del pensamiento crítico por parte de los(as) alumnos(as). Porque, a pesar de todo lo que leemos en los cursos de formación docente, el pensamiento crítico y la autonomía deben ejercitarse, deben partir de la propia práctica diaria de resolución de conflictos a través de la argumentación informada. Es decir, se genera un círculo vicioso entre la formación que tenemos como estudiantes –autoritaria, con verdades rígidas y poco espacio para el diálogo y lo contradictorio– y la práctica docente que ejercemos.

Quizás un camino posible –como venimos argumentando– sea apostar en una educación basada literalmente en el diálogo, que abra espacios para la expresividad y el debate, no solamente de “opiniones”, sino principalmente de argumentos fundamentados en investigaciones que partan del interés de los(as) alumno(as), de temas que digan respecto a sus vidas, indudablemente empaquetadas de geo-grafías. Los planteamientos de Kaercher (2002) nos ayudan a ir más allá: el autor resalta la importancia de “una postura renovada de más diálogo, no solo entre profesor y alumno, sino también con el propio conocimiento”, a partir del cual sea posible “enseñar a dudar, no enseñar doctrinas o verdades, sino construir un conocimiento nuevo a partir de lo que ya tenemos” (p. 222). De hecho, para alcanzar el objetivo de la Geografía escolar de desarrollar el pensamiento crítico y autónomo del ciudadano, “apoyada en una ética solidaria y pluralista” (p. 225), “la duda debe ser un principio metodológico constante” (p.224), contraponiéndose a una “geografía dogmática, casi religiosa” (p. 227), en que los temas son “presentados de manera mecánica, burocrática. Como

si fueran hechos “verdaderos”, “incuestionables”, dejando “poco espacio al contradictorio, al conflicto” (p. 228).

En una publicación sobre prácticas y reflexiones de la Geografía en el aula, Kaercher (2010) nos brinda sugerencias prácticas de cómo hacerlo. Decidido a trabajar en clase la propuesta de separatismo de la región sur de Brasil –tema atravesado por la cuestión de la diferencia –, el autor/profesor identifica que los argumentos de los(as) estudiantes, ya sea en defensa o en contra de la separación, son frágiles, llenos de prejuicios y errores básicos de información, con poca profundidad argumentativa. Así, sin buscar el consenso, estimula la búsqueda de argumentos en contra y a favor por parte de los(as) secundaristas a partir de una serie de preguntas abiertas que exigen respuestas personales y argumentativas (por ejemplo: ventajas y desventajas del separatismo, y sus razones), seguida de la lectura de otras opiniones sobre el asunto. Por fin, en una dinámica más directiva –pero igualmente participativa– discute los argumentos presentados en clase, profundizándolos y confrontándolos a partir de la mirada geográfica.

A partir de esta dinámica simple, pero efectiva, logra explicitar la complejidad del tema en oposición a la superficialidad presentada por los medios, cuestionando el sentido común y buscando construir a partir de una práctica esencialmente dialógica “un conocimiento que sea lo más plural, democrático y cuestionador posible” (Kaercher, 2010, p. 88). Contrariamente a lo que suele ser la educación, que básicamente enseña los(as) alumnos(as) a dar respuestas, el autor rescata la importancia de “enseñarles a hacer preguntas” (p. 81), volviendo la educación una práctica “con raíz, que venga de bajo hacia arriba” (p. 82).

Además de un cambio en la relación profesor(a)-alumno(a) –reconociendo una participación más efectiva de estos en la construcción del conocimiento– y de la propia relación establecida con el conocimiento – en construcción permanente, nos parecen fundamentales los aportes de Massey (2008) respecto a la necesidad de cambio en la forma como concebimos el espacio. A partir de

una interesante reflexión sobre la conquista del actual México por Cortés, Massey llama la atención justamente para la forma como pensamos el espacio y como esta forma –difundida también, y quizás principalmente, por la escuela– “modela nuestras cosmologías estructurantes”, “modula nuestros entendimientos del mundo, nuestras actitudes frente a los demás, nuestra política” (p. 15). Si bien no se refiera a la educación geográfica escolar, la autora nos da claves para entender la relación entre la concepción de espacio hegemónicamente vehiculada (y construida también a través de las clases de Geografía) –“que hace que el espacio parezca una superficie, continuo y considerado algo dado”– y una perspectiva evolucionista, que entiende de manera jerarquizada a las diferencias, concibiendo “otros lugares, pueblos, culturas, simplemente como un fenómeno “sobre” esta superficie” (p. 22).

La geógrafa resalta que no se trata de una maniobra inocente, sino más bien de una dinámica intencional que busca borrar la coexistencia de la diferencia, presentándole al otro como inamovible, pasivo, sin trayectoria propia, sin futuro que pueda soñar, reduciendo así la complejidad y riqueza de las coexistencias simultáneas “a un lugar en la fila de la historia” (p. 24). Frente a eso, Massey propone un abordaje alternativo del espacio, que lo reconozca como “la esfera de la posibilidad de existencia de la multiplicidad, en el sentido de la pluralidad contemporánea, como la esfera en la cual distintas trayectorias coexisten”, un espacio en construcción, “un elemento esencial en la estructura imaginativa que permite, en primero lugar, una apertura para la genuina esfera de lo político” (p. 31).

Consideraciones finales

Si bien no se refieran específicamente a las clases de Geografía, los relatos de los(as) estudiantes secundaristas que ocuparon las escuelas dejan claro que la simple transmisión/aprensión de

contenidos críticos –ya sea en la clase de Geografía o en cualquier otra disciplina– no es suficiente para el desarrollo del pensamiento crítico, para lo cual es fundamental –como argumentamos aquí– el ejercicio de una ética de tolerancia y de convivencia con la diferencia. Fue en la práctica diaria de resolución de conflictos que los(as) secundaristas aprendieron a identificarse en relación con el otro y, al mismo tiempo, a mediar el conflicto con base en diálogos y en la horizontalidad.

Por eso, en un intento de sistematizar las reflexiones presentadas a lo largo de este artículo, destacaríamos como actitud principal para desarrollar una educación contra la barbarie –que no esté basada en vínculos de compromiso heterónomos, sino en el pensar autónomo– la apertura del espacio escolar al contradictorio, al conflicto en sentido metodológico y epistemológico. Para eso, necesitamos ejercitar no solamente la capacidad argumentativa y reflexiva, sino también el silencio, que permite la apertura hacia el otro y nos prepara para el sentido ajeno (Tiburi, 2015, p. 143): permitírnos salir de nuestras islas donde todos piensan lo mismo y dejar, de manera generosa y hospitalaria, que el otro nos visite (Tiburi, 2015).

Educar en diálogo, definiendo y respetando el espacio propio y del otro, significa romper con las dicotomías moderno-coloniales (Lander, 2005) –el bueno/el malo, el correcto/el equivocado, nosotros/los otros–, y nos permite mirar y realmente percibir a este otro que está a nuestro lado, honrando a sus diferencias, escuchando sus argumentos y reconociendo que “el fanatismo está en casi todos los lugares, y sus formas más silenciosas, más civilizadas, están presentes en nuestro entorno, y quizás también dentro de nosotros mismos” (Oz, 2004, p. 23). Al espejarme, el otro deja de ser una amenaza y se vuelve condición para mi reconstrucción crítica permanente y para mi propio crecimiento.

Desarrollar a partir del conflicto – con los otros y con el conocimiento – esta “noción de ambivalencia”, esta “capacidad para abandonar esos puntos de vista en blanco y negro” (Oz, 2004, p.

19) puede ser una buena manera de estimular la convivencia con conflictos no resueltos, con una diferencia que no se encaja en patrones mentales y sociales rígidos y preestablecidos. Asimismo, estimula la vivencia práctica de una Geografía que entiende el espacio como la dimensión de la coexistencia contemporánea (Massey, 2008). Con todo, potenciar la experiencia del aula en términos de su reconocimiento como espacio de “entrecruzamiento de culturas”, nos obliga igualmente a estar atentos a las asimetrías de poder que atraviesan a las diferencias, tratando de compensarlas. En ese sentido, nos exige construir –colectivamente– los mínimos éticos a que nos referimos anteriormente, evitando caer en el extremo del relativismo cultural, donde se pierde ya cualquier vestigio de principios éticos.

Finalizamos estas consideraciones resaltando la importancia de construir reflexiones académicas también –y principalmente– a partir del diálogo y elaboración colectiva *con* los(as) profesores(as) que están en la escuela básica. Por tanto, un posible seguimiento a la reflexión aquí desarrollada sería, en diálogo con los saberes docentes (Tardif, 2007), visibilizar y sistematizar experiencias significativas llevadas a cabo por profesores(as) de escuela, con sus inherentes dificultades, dudas, límites y aciertos. Tal tarea, menos teórica y más aterrada en las prácticas concretas, puede contribuir a fortalecer nuestra práctica pedagógica en lo que se refiere al desarrollo de una cultura democrática a partir del espacio escolar, teniendo en la formación del pensamiento crítico –autónomo, auténtico, cuestionador y curioso– su eje central.

Bibliografia

Adorno, T. (1995). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Aguirre, M. A. (2004). La indignación, el respeto y la esperanza: ideales necesarios en un contexto de intolerancia. En M. Gadotti, M. V. Gomez y L. Freire. (Comps.). *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Buenos Aires: CLACSO.

Andrade, M. (2009a). A diferença que desafia a escola: apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. En M. Andrade. (Org.). *A diferença que desafia a escola*. Rio de Janeiro: Quartet.

Andrade, M. (2009b). Tolerância, diferença e mínimos éticos: desafios para a prática pedagógica em contextos multiculturais. En M. Andrade. (Org.). *A diferença que desafia a escola*. Rio de Janeiro: Quartet.

Brandão, C. (1989). *O que é educação*. San Pablo: Brasiliense.

Brasil (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC-SEB-DICEI.

Campos, A., Medeiros, J. y Ribeiro, M. (2016). *Escolas de luta*. San Pablo: Veneta.

Candau, V. y Moreira, A. C. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 156-168.

Cavalcanti, L. (2006). *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papyrus.

Cavalcanti, L. (2012). *O ensino de Geografia na escola*. Campinas: Papyrus.

Dayrell, J. y Carrano, P. (2014). Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola? En J. Dayrell, P. Carrano, P. y C. L. Maia. (Orgs.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. San Pablo: Paz e Terra.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. San Pablo: Paz e Terra.

Kaercher, N. (2002). O gato comeu a Geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. En N. Pontuschka. *Geografia em perspectiva*. San Pablo: Contexto.

Kaercher, N. (2004). *A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica*. Tesis de Doctorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Kaercher, N. (2007). A Geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fast food? *Terra Livre*, 23, (28), pp. 27-44.

Kaercher, N. (2010). Separatismo: autonomia x autoritarismo ou através da fala dos adolescentes questionamos o senso comum. En A. C. Castrogiovanni *et al.* (Orgs.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: EdUFRGS.

Kramer, S. (2011). Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. En L. Bazílio, y S. Kramer. *Infância, educação e direitos humanos*. San Pablo: Cortez.

Lacoste, Y. (2010). *A Geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. São Paulo: Papirus.

Lander, E. (2005). Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. En E. Lander. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO.

Massey, D. (2008). *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Oliveira, D. (2016). Possibilidades de leitura do continente africano a partir do ensino de Geografia: uma avaliação preliminar dos impactos da lei 10.639/03. En A. Bezerra *et al.* (Orgs.). *Formação de professores de Geografia: diversidade, prática e experiência*. Niteroi: EdUFF.

Oliveira, V. y Kaercher, N. (2016). De jovens e de geografias: os múltiplos olhares de jovens contemporâneos em relação à Geografia Escolar. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 6 (12), 36-52.

Oz, A. (2004). *Contra o fanatismo*. Rio de Janeiro: Ediouro.

Penna, F. (2017). O Escola Sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. En G. Frigotto. (Org.). *Escola "Sem" Partido. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: LPPUERJ.

Porto-Gonçalves, C. W. (2001). *Geo-grafías: movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*. México: Siglo XXI.

Silva, J. B. (2002). O que está acontecendo com o ensino de Geografia? –primeiras impressões. En N. Pontuschka y A. Umbelino. (Orgs.). *Geografia em perspectiva*. San Pablo: Contexto.

Stabile, A. (2018) A escola tem um aluno que demonstra ser neonazista. O que fazer? *El País*. 3 de abril de 2018. Disponible en: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/03/politica/1522756071_977555.html. Visto el 4 de abril de 2018.

Tardif, M. (2007). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Tiburi, M. (2015). *Como conversar com um fascista*. Rio de Janeiro: Record.

Bibliografia recomendada

Pereira, J. y Leão, G. (Orgs.) (2008). *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica.

Bezerra, A. et al. (Orgs.) (2016). *Formação de professores de Geografia: diversidade, prática e experiência*. Niteroi: EdUFF.

Castrogiovanni, A. C. et al. (Orgs.) (2010). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: EdUFRGS.

Frigotto, G. (Org.) (2017). *Escola “Sem” Partido. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ.

Santos, R. E. (2009). *Rediscutindo o ensino da Geografia: temas da Lei 10.639*. Rio de Janeiro: CEAP.

Santos, R. E. (2011). A Lei 10.639 e o ensino de Geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. *Revista Tamoios*, 7, 4-23.

Azevedo, D. y Morais, M. (Orgs.) (2014). *Ensino de Geografia: novas temas para a Geografia escolar*. Rio de Janeiro: Consequência.

Silva, M. M. (2018). *Artes de fazer educação das relações étnico-raciais nas aulas de geografia (Uma pesquisa no contexto dos saberes profissionais dos professores)*. Disertación de Maestría en Educación. Universidade Federal Fluminense, Niteroi.

Capítulo 10

Diálogos interculturales, un ejercicio de memoria entre afrodescendientes e indígenas

Francisco Casanova Navarro¹ y Laura Valencia Hernández²

Introducción

Diálogos interculturales, un ejercicio de memoria entre afrodescendientes e indígenas es una experiencia de desarrollo de pensamiento crítico, autoaprendizaje y desaprendizaje en red que hace parte del proyecto en Educación intercultural y antirracismo implementado por los autores en el Colegio Antonio Van Uden IED en la ciudad de Bogotá (Colombia). Este proyecto surge de la aparente inexistencia de problemas, de la invisibilización de los conflictos y tensiones y de la normalización de situaciones escolares y prácticas pedagógicas que ocultan la complejidad que se encuentra bajo la rutina y engañosa sencillez de un colegio público en la localidad de Fontibón, periferia de la urbe capitalina. La realidad develada

¹ Docente Secretaría de Educación de Bogotá, historiador de la Universidad Industrial de Santander.

² Docente Secretaría de Educación de Bogotá, filósofa de la Universidad Nacional de Colombia, Especialista en Infancia, cultura y desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

ha sido la multiculturalidad presente en este contexto, en el cual conviven y se relacionan grupos divergentes en sus orígenes e identidades culturales: estudiantes pertenecientes a los pueblos indígenas Misak, Wayu y Awa, a las comunidades afrodescendientes del Pacífico, del Caribe y de Venezuela, así como estudiantes que provienen de las diferentes regiones del país. Sin embargo, pese a la diversidad cultural tanto étnica como regional, las y los estudiantes permanecían bajo el modelo educativo estandarizado por el Ministerio de Educación de Colombia (MEN) para población mayoritaria, sin ninguna catalogación étnica, cultural o de vulnerabilidad más allá que la dada por las circunstancias del conflicto interno. Como resultado, se presentaban impedimentos para el reconocimiento de las identidades culturales, pero también para la participación política efectiva que posibilitara vindicar derechos y rechazar las barreras de la discriminación y el racismo.

En el año 2016 los autores tomamos la iniciativa de abordar esta problemática. Inicialmente acordamos formular una propuesta que tuviera en cuenta la población perteneciente a comunidades étnicas afrodescendientes e indígenas. Si bien el propósito era claro en el momento, a saber, generar impactos pedagógicos, políticos y sociales en el colegio mediante la construcción de espacios escolares incluyentes para la diversidad cultural que a la vez fueran críticos ante el racismo latente que observábamos, no contábamos con la misma claridad respecto a las herramientas teóricas y metodológicas que nos permitieran llevarlo a cabo, más allá de un conocimiento somero y acrítico de los documentos guía y los lineamientos del MEN, que pronto se mostraron insuficientes para abordar la complejidad de la situación.

De este modo, se hizo necesario apropiarnos de conocimientos como el marco legal para la educación intercultural, los insumos teóricos y el rastreo de experiencias similares dentro de los colegios públicos de la ciudad de Bogotá. Igualmente, nos percatamos de la importancia de generar alianzas con las familias, las autoridades tradicionales y los líderes de las comunidades étnicas, así

como con las agencias institucionales al interior de la Secretaría de Educación del Distrito Capital. Por último, nos encontramos con la urgencia de realizar un diagnóstico poblacional riguroso, pues, aunque se tenía conocimiento de la asistencia de estudiantes indígenas y afrodescendientes a la institución, no había datos de su procedencia étnica y regional. En esta medida los primeros pasos dados fueron de consulta, planeación y planteamiento de las estrategias, los interrogantes y el pre-diagnóstico sobre la información requerida; posteriormente el acercamiento a las y los estudiantes mediante la estrategia de semilleros que denominamos “escuelas de identidades culturales, derechos y liderazgo”. En este punto, resultó indispensable una retroalimentación teórica, puesto que el diálogo con las y los niños participantes en los semilleros mostró que sus expectativas, demandas y necesidades ante la institución educativa no podían ser abordadas desde enfoques convencionales sobre la diversidad cultural.

El presente capítulo describe las reflexiones surgidas de nuestra experiencia. Paso a paso nos sumergimos como maestros en una práctica desconocida, pero encontramos en la autoformación y la formación en red un camino para soportar y reestructurar nuestro saber pedagógico y disciplinar, las metodologías de generación de conocimiento y las didácticas en el aula. Dentro de los avances llevados a cabo en el proyecto, nos centraremos en la experiencia de los semilleros, la cual fue el punto de fuga para ir reconfigurando de manera intencionada la propuesta educativa. Hemos estructurado el capítulo con la estructura de una narración organizada mediante preguntas, donde cada una tiene una conclusión como cierre. En primera medida se expondrá un planteamiento del problema desde lo social, legal y conceptual. A continuación, se formulan los avances teóricos y conceptuales que han acompañado el trabajo práctico, luego se exponen las herramientas metodológicas que han acompañado el proyecto. Finalmente se hace una conclusión a modo de cierre.

1. ¿Dónde inicia el problema?

En la fase de diagnóstico, pudimos constatar que la problemática partía de circunstancias sociales en las cuales ciudadanos de etnias y grupos sociales históricamente excluidos que migraron o fueron desplazados a la ciudad capital por diversas razones permanecen, conviven y deben integrarse a la vida urbana. Dentro de este proceso, pudimos constatar tres problemáticas centrales. Por una parte, las niñas, niños y jóvenes pertenecientes a comunidades étnicas generan representaciones de los espacios físicos y sociales de la ciudad, el barrio y, por supuesto, la escuela que difieren y contrastan con las perspectivas de los locales y con las visiones de los diversos grupos étnicos, dependiendo de su procedencia regional e historia grupal. Respecto a la vida dentro de la institución escolar, viven tensiones entre sus planes de vida, sus formas de pensamiento y organización colectivos, sus saberes propios y la adaptación a la institución educativa que se da dentro de un proceso de aculturación que absorbe las identidades dentro de un prototipo único de ciudadano, mediante prácticas de racismo disimulado, en muchos casos no conscientes, de no reconocimiento, invisibilización o formas de visibilización marcadas por “lo exótico” y el folclorismo. Por último, concluimos que la diversidad cultural presente en el colegio rebasaba nuestras expectativas iniciales y, obviamente, nuestros prejuicios. Los docentes participantes aceptaron “desaprender” sus visiones sobre lo afro y lo indígena, a partir de la experiencia compartida con los estudiantes

El encuentro de las distintas culturas debería dar como resultado una transformación del espacio escolar desde la interacción de saberes, costumbres y visiones del mundo. Sin embargo, no es lo que sucede dentro de la dinámica escolar: esta concepción de la escuela como posibilidad y lugar de intercambio, donde múltiples identidades culturales pueden canjear conocimientos y vincularse mutuamente no encuentra su realización. En lugar de establecerse

relaciones de reconocimiento y enriquecimiento de las experiencias de estudiantes y maestros, aparecen relaciones diferenciadas, marcadas por la reproducción de desigualdades entre la cultura mestiza mayoritaria y las culturas afro e indígenas. Esto se evidencia en la existencia de un currículo aun centrado en los aportes de las sociedades europeas, en el cual las producciones simbólicas de otros grupos aparecen solo marginalmente, en la indiferencia no mal intencionada pero frecuente a la historia, memoria y conocimientos propios de las y los estudiantes indígenas y afrodescendientes y la pervivencia de actitudes racistas, tales como el uso del estereotipo (tanto negativo como positivo), el apodo o sobrenombre pero también la inexistencia de contenidos curriculares y prácticas educativas acordes con sus necesidades e intereses. Resultaba ineludible el proceso reflexivo, pedagógico, didáctico y político que aborde dichas problemáticas.

Se nos plantearon, entonces, desafíos respecto a las estrategias pedagógicas que se contemplaran aplicar. La política pública en Colombia, históricamente, se determinó por regímenes de exclusión, en los cuales la educación aparecía como dispositivo útil a los objetivos de generar un modelo de sociedad homogéneo, que imponía un ser colombiano mestizo, católico, hablante y practicante de una cultura española. A partir de 1990, con la promulgación e implementación de la Constitución de Colombia en 1991, que se vio fortalecida con principios multiculturales, el panorama sobre la forma, los contenidos y los medios del acceso al derecho a la educación de las comunidades étnicas dio un viraje positivo. A partir del reconocimiento del carácter pluriétnico y multicultural de la nación se dio la adopción de leyes como la 21 de 1991 sobre derechos indígenas (convenio ONU), la Ley 70 de 1993, que creó la cátedra de afrocolombianidad, el Decreto 804 de 1995 sobre atención educativa para grupos étnicos y el capítulo 3 de la Ley 115 de 1995 sobre etnoeducación. Con esto se abrió un amplio espectro para la construcción de políticas públicas y prácticas para la educación étnica.

No obstante, hoy en día no se ha dado de manera generalizada y coherente una práctica educativa acorde a las exigencias normativas, mucho menos a las necesidades de las comunidades o de los individuos que se adaptan o incluyen al sistema educativo una vez salen de sus territorios, por lo cual, no se da un reconocimiento eficaz de sus derechos. Parte del problema radica en la misma concepción y aplicación de los documentos y legislación educativa, dado que se centraron en programas de etnoeducación que se limitan actualmente a los territorios propios, sin una perspectiva intercultural, resultando inoperantes dentro de contextos urbanos. Si bien los lineamientos para la “Cátedra de afrocolombianidad” presentan alternativas al modelo etnoeducativo, estas aun son demasiado generales y centradas más en contenidos curriculares dispersos que deben adaptarse de alguna manera a la práctica escolar, pero sin dejar establecido de manera contundente un cómo y un por qué. Dichas limitaciones determinan el objeto de análisis e intervención pedagógica.

Con respecto a lo ideológico, resaltamos que las falencias expuestas generan conflictos que culminan con la negación del otro y la adaptación del externo-diferente a la mayoría, es decir, para las etnias se da un proceso de aculturación que los occidentaliza y les impone la asimilación, bajo la pena de no lograr el éxito escolar. Las dinámicas resultantes desdibujan o simplemente invisibilizan sus costumbres culturales, las cuales se ven relegadas al ámbito familiar y privado, muchas veces propiciando enfrentamientos entre generaciones de padres e hijos dado que son estos últimos quienes a través del colegio se adaptan, dejan de lado sus tradiciones y las reemplazan por las de sus pares.

Así pues, organizamos la construcción de “semilleros” étnicos de pensamiento, memoria y autorreconocimiento, en los cuales se rescatan las historias de vida personal, familiar y grupal, así como las diferentes transformaciones y apropiaciones de las culturas. Además, en los que se propicia la formación política en derechos y organización, como factor que determinará la singularidad de

la presente investigación, dado que es un elemento poco tratado en la enseñanza secundaria. Este trabajo dentro de los semilleros implicó también la reflexión y el diagnóstico colectivo sobre las necesidades respecto a la participación, la garantía y el ejercicio de derechos, liderazgo y fundamentos de organización política, como principios y herramientas que sustentan la democracia, haciéndola válida y efectiva. En cuanto a la praxis de los resultados se buscó realizar la implementación práctica de la educación intercultural como herramienta fundamental en la construcción de un país plurinacional.

2. ¿Con qué lenguaje narrar esta realidad?

Articular una propuesta que buscara motivar un proceso de pensamiento crítico alternativo a las estrategias pedagógicas dadas en el colegio nos supuso un trabajo previo de rastrear en fuentes teóricas, documentos de política pública y experiencias previas, con el propósito de resolver inquietudes que surgían cuando se habla de educación intercultural. En primer lugar, nos encontramos con cuestiones relativas al currículo y la planeación escolar: ¿se debía construir un currículo diferenciado, con una respectiva aula especial, o más bien integrar contenidos propios de las diferentes culturas indígenas y afro dentro del currículo estándar? ¿Cuál de las dos opciones generaría mayor impacto en procesos de reconocimiento cultural y empoderamiento político? Más importante aun era considerar cuáles serían los contenidos y las metodologías y didácticas a usar, puesto que se entendía que no podían venir impuestos por la misma institucionalidad que los ha desconocido o los ha representado desde el estereotipo, el folclorismo y la exotización. Por lo tanto, planteamos la necesidad de repensar el currículo desde una construcción participativa, es decir, bajo la pregunta ¿Cómo debe interactuar la institución educativa –escuela– con las formas de educación –transmisión cultural– propias?

Teniendo como eje estas preguntas, el análisis de las pedagogías en la aplicabilidad a la práctica educativa condujo a aquellas que se hallan bajo el modelo pedagógico decolonial, explicado principalmente por Walsh (2013, p. 25). Desde esta postura, se buscó revivir a través de la memoria las pedagogías ocultas por la dominación en un contexto contrahegemónico como: “las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestrados, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación” (Walsh, 2013, p. 25).

Como complemento y aporte al debate sobre la interculturalidad en la escuela, es posible sugerir tres escenarios explicativos de las relaciones interculturales que dan diversos autores (Walsh, 2010), a saber: relacional, funcional y crítico. En el caso del primer escenario se reconocen las relaciones históricas entre grupos con diferencias culturales, pero, sin embargo, se oculta y minimiza el contexto político y las relaciones dominador-dominado. Por otra parte, en el segundo se parte de manera nominal la inclusión, la convivencia y la tolerancia sin propiciar cambios verdaderos a nivel sociopolíticos; es decir, no asume las causas de la desigualdad social y no logra afectar la estructura y el orden hegemónico (Walsh, 2010).

Las dos anteriores son propuestas multiculturales que asumen la adición al sistema para aquellos diferentes sin meditar en el reconocimiento de los derechos. Consideramos que estas dos formas, la relacional y la funcional son las que predominan y se propician en la gran mayoría de colegios; fortalecidas por actividades pedagógicas extracurriculares que refuerzan los estereotipos folcloristas a través de eventos como los del Día de la raza, de la afrocolombianidad y los festejos independentistas. Espacios en los que las danzas y otras prácticas reproducen estas relaciones de poder para todos los estudiantes sin ningún tipo de aproximación

crítica a la situación de los grupos indígenas y afrodescendientes y, en general, de los grupos étnicos.

Finalmente, la posición crítica plantea el problema del racismo y la estructura colonial como una jerarquía de dominación dentro de la cual se dan dinámicas de subordinación cultural, pero también de desigualdad social. Dada esta claridad en sus objetivos, la *interculturalidad crítica* es la propuesta más acorde a las finalidades del proyecto. En esta medida, el concepto se centra en las relaciones asimétricas entre personas, las cuales deben basarse en el intercambio de conocimientos y prácticas para llegar a un reconocimiento como sujeto no subyugado. Reconocer al otro como punto de partida implica construir lugares de encuentro en condiciones adecuadas de enseñanza y de diálogo, por ello se hace necesario que los sujetos conozcan su realidad política y cultural, además de tomar una posición frente a la hegemonía y las relaciones de poder, es decir, un proyecto tanto político como epistémico. Así, la interculturalidad plantea salir de los estereotipos universales y promover el pluralismo, visto como sujeto de identidad cultural, más allá de la simple tolerancia e inclusión (Restrepo y Rojas, 2010, pp.170-171).

Adicionalmente, la perspectiva crítica decolonial nos ha permitido observar las formas de educación propia y de transmisión de saberes, contenidos y productos culturales, que perviven de manera subterránea, invisibilizada y conflictiva dentro espacio escolar y que pueden verse como una forma de lucha y resistencia que simboliza el sobrevivir para seguir existiendo. Dicha alternativa planteó la necesidad de un acercamiento al cuerpo, los sentidos, el hacer, los pensamientos y las vivencias desde las formas de resistencia, de subvertir y de transgredir en un medio como lo es un colegio de Fontibón. La memoria colectiva como metodología de lo pedagógico se puede evidenciar en “un espacio entre otros donde se entreteje en la práctica misma lo pedagógico y lo decolonial” (Walsh, 2013, p. 26).

Así mismo, el acercamiento a las pedagogías decoloniales junto con la lectura de teóricos de la multiculturalidad de corrientes diversas como Taylor (1992), Honneth (1997) y los análisis de Fraser (1997), nos permitieron una reconsideración de la serie de dicotomías y miradas externas que se dan respecto a la yuxtaposición de culturas en las actuales sociedades. Es el caso del dilema que se plantea entre educación propia, enraizada en valores, conocimientos y metas culturales colectivas y una educación estándar basada en un conjunto de asignaturas, contenidos y habilidades individuales que se considera que debe ser adquirido por los estudiantes. Se trata de una contraposición entre una formación local, que responde políticamente al hablando sobre los derechos y reivindicaciones de grupos “minoritarios” y, por otro lado, una educación neutral que responde a demandas globales de formación para la tecnología, la comunicación y el trabajo que todo ciudadano del mundo debe adquirir. En este caso, las posturas teóricas reseñadas muestran cómo esta última educación también ha sido diseñada desde una matriz de valores, conocimientos y metas culturales colectivas no problematizadas, metas en la cuales juegan un papel importantes formas de exclusión, dominación, exclusión, subordinación y explotación política, económica, cultural e incluso epistemológica. La problematización de esta matriz lleva a la comprensión de cómo las formas y contenidos de la educación tradicional en las comunidades étnicas han hecho parte de procesos de resistencia cultural y de emancipación.

Adicionalmente, admitir la marca cultural e histórica de toda decisión sobre la educación pone en otra perspectiva la acción pedagógica. La cuestión no es tanto ¿qué educación es “mejor”?, sino ¿qué educación ofrece una ampliación del sentido y la comprensión de un mundo que es multicultural, complejo y conflictivo? En estas dinámicas contemporáneas, lo más probable es que la solución a la injusticia cultural –tomando los términos de Fraser (1997)– o falta de reconocimiento de las construcciones culturales de los grupos no pertenecientes a las tradiciones europeas no se

encuentre en medidas parciales de valoración cultural, sino “en la transformación total de los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación, creando cambios en la autoconsciencia de todos” (p. 21). Esto implicaría un diálogo intercultural que no puede ser ni condescendiente ni facilista.

El enfoque decolonial previene, así mismo, caer en prácticas y contenidos que terminan favoreciendo al “exotización” de los grupos étnicos, como también en una celebración acrítica de la multiculturalidad, aspecto que en sí mismo no es negativo pero que bajo un enfoque incorrecto puede conducir a una comprensión inadecuada de las culturas como estáticas, monolíticas y ajenas, como también a una trivialización de los contenidos y productos culturales, además dejar por fuera del espectro de intervención pedagógica el factor político presente en la relación entre culturas. En este sentido, afirmar, como sucede en ocasiones dentro de las propuestas de educación multicultural, que todas las culturas tienen el mismo valor o que todas sus construcciones internas son intocables, puede convertirse en una renuncia al análisis cultural y político, en el cual se reproduce la mirada “externa” desde la cultura hegemónica europea que ha sido propia de la educación escolar en Colombia.

Respecto a la fundamentación pedagógica, se eligió la propuesta de Educación Popular de Alfonso Torres como referente principal para el proyecto. Asociada por lo general con el trabajo comunitario, la educación de adultos y de sectores vulnerables, las herramientas conceptuales y metodologías de esta educación popular no han tenido el mismo impacto en las instituciones educativas en sus distintos niveles (básica, secundaria y universitaria) (Torres, 2007, p.16). No obstante, su aplicabilidad a diversos contextos dio una flexibilidad bastante beneficiosa,

En este punto, los desarrollos teóricos y en la praxis de la Educación Popular ofrecen apoyos teóricos relevantes, ya que remite a diferentes agentes educativos cuyo horizonte común se basa en la crítica de la realidad y el papel de la educación como práctica

emancipadora frente al orden imperante a través del fortalecimiento de los dominados como sujetos históricos (Torres, 2007, p. 18). Desde el punto de vista de la Educación Popular, en la llamada normalidad institucional perviven las diferencias (notables a simple vista) en la que se elabora un discurso de dominadores y dominados, en el cual estos últimos son relegados y obligados a una adaptación a un medio diferente de donde proceden, que los excluye y los obliga al olvido como también a la construcción de una realidad fuera de su cultura e historia. Se hace necesario, por lo tanto, que los docentes realicen una lectura de las estructuras sociales de dominación económica, social y cultural de los diversos grupos, estructuras de injusticia social que impiden la autonomía de “tener, saber, poder y actuar” (Torres, 2007, p. 19).

Siguiendo las líneas de la tradición marxista, la educación popular cuestiona el papel de la escuela dentro de los mecanismos de reproducción de desigualdades al ubicar a las instituciones educativas como parte de los aparatos ideológicos del Estado. Dentro del aula, estas desigualdades se legitiman, mantienen y reproducen mediante el establecimiento de relaciones entre educador y educado que se caracterizan por ser lineales, petrificadas en cuanto a las disciplinas y definidas frente a los roles, además de fundarse en una concepción de la educación elitista, discriminatoria, autoritaria memorística, repetitiva y poco práctica (Peresson y Mariño, 1983). Así pues, se invita a una reflexión sobre la forma de impartir conocimientos y de aplicarlos a la realidad del contexto. En el caso de la presente propuesta, tratamos intencionalmente de derribar estos roles definidos estableciendo unas relaciones dialógicas, participativas y democráticas en la que los docentes nos contemplamos más como guías que orientan un proceso voluntario que surgía por sí mismo por medio del intercambio de saberes.

Dentro de este orden de ideas, planificamos formas de intervención pedagógica en las cuales se construyeron espacios de encuentro cuyos objetivos estuvieron encaminados al autorreconocimiento en la práctica misma de su experiencia situada, pues

desde allí se ha ido construyendo la acción organizativa como grupo y es allí donde dan inicio las prácticas de diálogo intercultural y formas de resistencia y transformación antirracistas, cuestiones que se hicieron evidentes en los talleres implementados.

Ir de la práctica a la teoría es una de las características más importantes de la postura del presente proceso. Por ello, no se trató de hacer un ejercicio basado en las metodologías de las ciencias sociales cobijadas bajo el rigor de la academia. Más bien, los autores pretendimos mostrar una perspectiva del trabajo docente desde la escuela secundaria que abordara posibilidades amplias para constituir procesos reales de transformación dada su cercanía a la comunidad. Cabe decir que las instituciones actuales de secundaria asumen una lejanía con las comunidades actuando cada vez más mediante procesos de burocratización e individualismo, producto de una sociedad que no piensa en la educación más que como la adquisición de competencias, sin ningún tipo de atención a las vivencias y emociones como formas de transformación. Por supuesto, hay que reconocer que los conocimientos de los estudiantes son valiosos por su resistencia desde el mismo modelo educativo dado el ideal académico de formación según los exámenes de Estado e ingreso a la educación universitaria como única forma de progreso y de medir la calidad de las instituciones educativas.

3. En cuanto a las formas de hacer, pensar y resistir... ¿qué métodos abordamos?

Los planteamientos metodológicos se soportan en diversos materiales, métodos y estrategias provenientes del enfoque cualitativo y la Investigación-Acción (IA). Su objetivo se relaciona con un ejercicio de enseñanza fundamentado en las pedagogías críticas y las pedagogías decoloniales, que por su naturaleza se adecúan a las necesidades de una población invisibilizada y ausente. Se debe resaltar que es un acercamiento de diversos conceptos que se ajustan

a una propuesta pedagógica, la cual pretende ampliar la perspectiva sobre las identidades, los legados y los saberes ancestrales como forma de visibilizar un problema y de hacerlo parte de las políticas de la institución.

Los docentes participantes aceptamos “desaprender” nuestras visiones sobre lo afro y lo indígena, a partir de la experiencia compartida con los estudiantes generando una perspectiva horizontal sobre el salón de clase, lugar donde se comparten conocimientos, se juega y se dialoga de forma voluntaria y participativa, sin ningún tipo de vinculación al sistema académico formal (un reemplazo de maestro-estudiante por sujeto-sujeto). En torno a este ejercicio se incentivó la formación política en derechos y la discusión sobre las formas de organización ancestral, como factor determinante para permitir la singularidad y el rigor que pretende elaborar una clara y participativa ética.

Ya que se implementa una metodología de Investigación-Acción se optó por asumir el enfoque de las pedagogías y las metodologías decoloniales con herramientas participativas y lúdicas, desde las cuales fue posible contemplar la vivencia escolar como una oportunidad para el intercambio cultural, el reconocimiento de identidades y de legados históricos, pero con el elemento crítico que posibilitara el análisis de realidades discursivas para cuestionar las formas de discriminación institucionalizada. Por lo tanto, el trabajo se enfocó en la institución educativa mencionada y bajo un contexto de población diferenciada cuya problemática parte de un reconocimiento formal multicultural, implicando con ello la necesidad de un compromiso con las políticas y pedagogías antirracistas.

Para referirnos a las herramientas metodológicas se deben tener en cuenta tres cuestiones importantes que determinaron el presente escrito. Primero, este capítulo corresponde a la primera fase de un proyecto más amplio y a largo plazo. Segundo, en ninguna medida la aplicación de los conceptos tiene la intención de construir una IAP, si no, en dado caso, extraer las herramientas

participativas adecuadas para propiciar una forma de educación que se adecúe a los grupos étnicos presentes en la ciudad de Bogotá. Tercero, el capítulo corresponde a la presentación de un diagnóstico de problemáticas, necesidades y ejes de trabajo desarrollados en el transcurso de un año y medio de acción que han ido construyéndose, de-construyéndose y ampliándose y que actualmente se siguen aplicando en la institución. Finalmente, es preciso mencionar que las condiciones estructurales del contexto han permitido que los fines esenciales sean políticos, fijando como meta conceptual cuestiones como el antirracismo, el reconocimiento de derechos y la formación organizativa como ejes centrales de la discusión.

De las anteriores reflexiones teórico-metodológicas surgieron tres preguntas-problema propicias a ser resueltas: ¿Cómo entender el territorio desde circunstancias donde son precisamente los sujetos indígenas y afro quienes son extranjeros en la ciudad? ¿Cómo percibir el nuevo territorio desde un conglomerado de tradiciones ajenas al territorio mismo? ¿Qué relaciones y estrategias pueden permitir un diálogo intersubjetivo que propicie un reconocimiento de derechos?

Como se ha hecho mención con anterioridad, la finalidad de la primera fase es generar las condiciones de autorreconocimiento y el fortalecimiento de las capacidades organizativas de los estudiantes como forma de implementar una pedagogía decolonial. Precisamente Pilar Cuevas hace un aporte en este sentido, afirmando que en el horizonte de la *interculturalidad* y el *buen vivir* se busca evitar la fragmentación que corresponde a la sociedad occidental. En este caso se puede recurrir a los principios de inmanencia y unicidad de las culturas ancestrales y este proceso es posible a través del reconocimiento de los saberes ancestrales que conforman: “múltiples visiones que confluyen en el acto de aprender y enseñar, de conocer el mundo e incidir sobre él. Este proceso de construcción de conocimiento desde distintas lógicas, al que se le denomina *epistemologías de frontera*” (Cuevas, 2012, p.134).

En este sentido metodológico, las prácticas pueden ser pedagógicas ancestrales que abren nuevas condiciones para el conocimiento, es decir, se dan otras formas de enseñar cuya finalidad principal es implementar una cátedra intercultural bajo conceptos decoloniales donde los estudiantes sean quienes definen cómo se evalúan, dado que el profesor no es el principal participante y que el curso “carece de profesor”, en tanto se basa en una relación sujeto-sujeto.

Por otra parte, existe una relación directa entre territorio e historia, ya que las concepciones del espacio social precisamente contemplan categorías como lo histórico y la percepción del territorio como parte de los procesos de memoria. Por ello, la Cartografía Social (CS) se presentó como la herramienta idónea, sencilla y práctica que los estudiantes entendieran para establecer la relación tiempo-espacio. Es importante recalcar que, si bien la CS es un instrumento mucho más apropiado para un proceso largo, se enfocó al ejercicio de memoria bajo la necesidad de reconocimiento de la diversidad en un espacio determinado, es decir, el primer paso fue definir mediante la praxis la percepción del territorio a modo de diagnóstico cuantitativo y cualitativo. Dicho de otra manera, se observó la cantidad de estudiantes, su procedencia territorial, sus recuerdos, sus impresiones, sus aspiraciones y sus formas de asumir la cotidianidad en la ciudad.

En esta medida, las posibilidades de aumentar la participación hacia estas dos capacidades transforman la cartografía social en una herramienta metodológica adecuada y ajustada a las posibilidades institucionales. Siguiendo a Braceras, se buscó una “participación activa, organizada, eficiente y decisiva. La cooperación debe darse en el marco del diálogo de saberes, planteado en la estrategia” (2012, p. 22). En este caso la aplicación del método no formuló ni se ajustó completamente a un modelo de cartografía para una IAP. Más bien se aplicó como un complemento de memoria que como instrumento fuese adecuado a un objetivo claro como lo

es la determinación de la identidad, el reconocimiento y fin tácito de un diagnóstico de apropiación de nuestros estudiantes.

Finalmente se aplicó una segunda serie de talleres bajo la metodología de las historias de vida, donde el reconocimiento de los valores tradicionales y el intercambio de experiencias era parte fundamental para establecer un grupo diferenciado y con derechos. El primer paso fue plantear el problema. Este surgió después de un consenso grupal que se derivó de las actividades de cartografía de memoria y reconocimiento. Luego de dicho acuerdo, el grupo de trabajo estructuró un posible plan de acción organizado a través de un paso a paso y bajo un objetivo general. A continuación, se determinó trabajar con veintitrés estudiantes que, de acuerdo con la población total de alumnos, resultó ser una minoría poco visible, pero también un número que consideramos adecuado para elaborar un Proyecto Pedagógico Transversal, del cual resultaría un documento escrito que pudiera ampliar las posibilidades hacia un proyecto institucional más consolidado y que evidenciara la presencia de grupos minoritarios en la institución distrital.

4. Algunas actividades derivadas

La serie de talleres buscó identificar datos básicos a partir de la historia de vida de los estudiantes, como características culturales e intereses sobre el medio y el espacio donde permanecen en el entorno educativo. Una serie de preguntas derivaron en un intercambio de costumbres, de recuerdos y de significados que permitieron un ambiente agradable entre los compañeros con quienes intercambiaron sus “saberes y experiencias al tiempo las que reciben de los demás. Consideramos que los mapas se adecuan y favorecen la cultura de los narradores orales y además que la construcción colectiva de mapas permite la reactualización de la memoria individual y colectiva” (Braceras, 2012, p. 23).

Por su parte, la cartografía como un proceso participativo basado en el mapeo dialogado que buscaba principalmente la identificación de las necesidades, posibilidades y sobre todo sentimientos, percepciones y posiciones sobre el espacio de convivencia, permitió realizar mapas de procedencia que pudieran permitir una identificación con el espacio conocido del Estado-nación y posteriormente elaborar una comparación con el mapa político. Esto se construyó a través de preguntas como: ¿qué recuerdo de mi lugar de origen? ¿qué anhelo de mi pasado y cómo lo anhelo? y ¿qué tradiciones comunales practiqué y practico en mi casa actualmente? A los estudiantes que habían nacido en Bogotá se les invitó a hacer un proceso de recuerdo sobre lo que les habían contado sus familiares cercanos y a complementarlo en la segunda sesión que se centró en la pregunta ¿cómo fue la llegada a Bogotá? De ahí que el trabajo por grupos se hubiese hecho en dos secciones, combinando lo que en algunos autores llaman mapa del pasado y mapa del presente (Braceras, 2012, p. 23).

Esta cartografía buscó que los estudiantes tomaran conciencia de su territorio ancestral y los efectos de la ciudad sobre ellos, lo que evidenció situaciones de conflictos en la comunidad, en la familia y “dentro de sus personalidades”. La posibilidad de que sea una herramienta de concienciación determina su utilidad para un proyecto como el nuestro. Sin embargo, el hecho de que sea tradicionalmente utilizada para comunidades populares (Torres, 2007) planteó la necesidad de aplicar cambios contextuales que se ajustaran a través del diálogo al objetivo. Más allá de esta finalidad, la utilización de esta herramienta no buscaba una defensa del territorio sino una identificación y una apertura a través de la didáctica y la lúdica de clase.

En la exploración de intereses, basándonos en Jiménez, Martínez y Mata (2010), se consideró la adaptación de una actividad propuesta por estos autores, denominada, “el camino de la vida”, recurso y recuperación de la historia personal. En ella, los estudiantes hicieron un recuento paso a paso, recordando y contando

en períodos secuenciales, en calidad de fechas o momentos, narraciones que estuvieron guiadas por unas preguntas que se elaboraron en aras de que pudieran expresar de mejor manera ciertos aspectos característicos de sus culturas, de sus lugares de origen, de sus infancias. Por tanto, cada peldaño que fueran completando en el camino formarían una secuencia temporal que finalmente expresaría todo un cúmulo de experiencias pasadas y emociones actuales acerca de ellos mismos. El fin de la actividad era que pudiesen reconocerse como indígenas y afros, haciendo parte de la pluralidad que pretende una sociedad como la colombiana.

En esta actividad del camino de la vida se optó por organizar un juego de tiro al blanco con cerbatanas y dardos. El juego consistía en que la diana tenía cinco opciones de blanco a partir de círculos ligeramente separados que al final formaban cinco segmentos diferentes; a cada segmento se le asignó una letra y a cada letra una pregunta o peldaño del camino. Los estudiantes pasarían de uno en uno disparando a la diana y compartiendo su respuesta al grupo. Al mismo tiempo cada uno como oyente se podría sentir identificado con los relatos de sus compañeros y así mismo, podría también expresar su experiencia similar. Luego de haber completado el camino de la vida propuesto se determinó hacer un “círculo de la palabra”, que resultó en un momento donde todos los participantes compartieron las reflexiones, apreciaciones y evaluaciones del taller que se había elaborado.

Conclusión

Desde el ámbito educativo y la profesión docente es importante generar propuestas alternativas a una educación que solo se centra en los contenidos. La diversidad cultural vista como riqueza es una de las oportunidades trascendentales que poseemos como nación, de allí que el encuentro con diferentes cosmovisiones culturales haya sido la motivación central para iniciar un proceso distinto

que pudiese aportar a un ejercicio de memoria con población afrodescendiente e indígena, entre otras.

Dentro del marco del decolonialismo y de las pedagogías críticas, la acción participativa y la educación popular son vías cercanas de aplicabilidad en el sistema educativo primario y secundario. De ahí que la intención sea la reconstrucción misma de nosotros como pedagogos. Se puede concluir que el proyecto es inacabado porque aún no tiene final, debido a que se abre una brecha gigante en el reconocimiento de las etnias en las instituciones y el autoreconocimiento por parte de los docentes dentro de una institución opresora, que invisibiliza la diferencia y que adapta al estudiante a un proyecto social. El sistema no se adapta al sujeto y a la nueva sociedad ni evoluciona en pos de las necesidades y del autoconocimiento de las raíces colombianas silenciadas; por lo tanto, es un sistema sordo a quienes lo conforman.

Bibliografía

Braceras, I. (2012). *Cartografía participativa: Herramienta de empoderamiento y participación por el derecho al territorio*. Vol. 1. Hegoa: Master en Desarrollo y Cooperación Internacional.

Cuevas, P. (2012). Interculturalidad crítica y buen vivir: el “otro” lugar del desarrollo. *De-Construyendo la educación para el desarrollo una mirada latinoamericana*. Bogotá: Fondo Editorial Corporación Universitaria Minuto De Dios, pp. 133-146.

Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Bogotá: Siglo del Hombres Editores.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos*. Barcelona: Crítica.

Jiménez, M., Martínez, J. y Mata, E. (2010). Guía para trabajar historias de vida con niños y niñas acogimiento familiar y residencial. Sevilla: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social Junta de Andalucía.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Serie Guías, 6. Bogotá: MEN.

Peresson, M. y Mariño, G. (1983). *Alfabetización y educación popular en América Latina*. Bogotá: Dimensión Educativa.

Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial*. Popayán: Universidad del Cauca, Instituto Pensar, Universidad Javeriana.

Taylor, C. (1992). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Torres, A. (2007). *La educación popular: Trayectoria y actualidad*. Bogotá: El Búho.

Valencia, P. O. (2014). Pedagogía crítica en Colombia: Un estudio en la escuela de sectores populares. *Sophia*, 10 (2), 50-63.

Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, re-(existir) y re-(vivir)*. Tomo I. Serie pensamiento decolonial. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración Convento Andrés Bello.

Capítulo 11

Algunas orientaciones teóricas acerca de la competencia comunicativa intercultural enmarcada en un diseño curricular participativo en ambiente de lengua extranjera

Silvia Rocío Pabón Suárez¹

Introducción

En el marco de la política educativa de inclusión en Colombia es necesario referirse al término *intercultural* y relacionarlo con la *competencia comunicativa intercultural*, eje fundamental de la discusión teórica que subyace en un contexto donde la escuela se conceptúa como un espacio social e intercultural o un “espacio de diversidad cultural y social” (Giroux, 1982).

¹ Doctora en educación, Magister en enseñanza de lenguas extranjeras y Licenciada en Educación, especialidad en inglés y español. Ex becaria de la Fulbright del programa de Excelencia en el desempeño de la enseñanza de lenguas. Experiencia en investigación educativa, en pedagogía y didáctica. Experiencia docente por más de veinte años a nivel de educación secundaria y universitaria. Actualmente profesora de lenguas extranjeras del Colegio José Joaquín Castro Martínez IED.

Al iniciar el siglo XXI la escuela se ha proyectado como un espacio abierto, diverso e intercultural que exige un cambio de paradigma en los procesos curriculares y pedagógicos. Ante esta circunstancia, se observa que el estudiante o *sujeto*, como nos referiremos a partir de ahora, necesita desarrollar un proceso de concienciación para interpretar las realidades de otros sujetos diferentes a su propia realidad, tal como lo afirma Kumaravadivelu (2008). En este sentido, el maestro de lengua extranjera enfrenta un reto en el aula que consiste en desarrollar las habilidades comunicativas que conlleven a la interpretación de individualidades que expresan subjetividades acordes con las narrativas o una historicidad vivida por el sujeto al llegar al espacio de la escuela.

De ahí que es necesario repensar tanto las prácticas pedagógicas como un diseño curricular que involucren a la comunidad para tener en cuenta sus necesidades como sujetos activos en el proceso de aprendizaje. Lo anterior exige una concepción de currículo como un proyecto que representa una serie de acciones pedagógicas, epistemológicas y didácticas que tenga un carácter flexible y dialéctico y por ende, tenga en cuenta a los sujetos a quienes va dirigido. En este orden de ideas, el currículo adquiere un rasgo humanizante y dialógico, pues durante el proceso de diseño se tienen en cuenta las voces de los diferentes actores que lo llevan a convertirse en un currículo pertinente, dialogizante, flexible y participativo (Pabón, 2017).

1. Concepción de currículo: De un currículo vertical a un currículo humanizante

En primera instancia es necesario presentar una definición de currículo y su perspectiva entendida en función de incluir el concepto intercultural en ambientes de aprendizaje. Según Gimeno (1987, citado en Baralo, 1997), un currículo es “más que la presentación selectiva del conocimiento, más que un plan tecnológico

altamente estructurado, se concibe hoy como un marco en el que hay que resolver problemas concretos que plantea en situaciones puntuales y también concretas” (p. 18).

Por consiguiente, el currículo es concebido como un proyecto que representa una serie de acciones pedagógicas, epistemológicas y didácticas para lograr unos objetivos determinados. Ampliando esta definición y para propósitos de esta reflexión, el currículo debe entenderse dialéctico, flexible y colaborativo, un documento que contribuye al desarrollo de una conciencia crítica de lo que se observa, se vive y se convive en la escuela. Para alcanzar la conciencia crítica los aprendices deben apropiarse de su participación activa en el currículo a través del desarrollo de habilidades comunicativas que involucren el fortalecimiento de pensamiento crítico y una competencia intercultural que apunte al reconocimiento del otro, de sí mismo y comprender las diferencias que subyacen en el ámbito escolar. Sin embargo, este tipo de currículo debe estar relacionado con el carácter humanizante y dialogizante que Freire (1970) expone ampliamente en su postulado pedagógico. El currículo no solo enmarca y traspasa contextos educativos a través de acciones, sino que debe entenderse como un proceso transformador en los sujetos tanto para comprender el mundo y lo que le rodea como para entender la individualidad del otro, sus creencias, sus posiciones frente al mundo y su cultura. El currículo es entendido como praxis que lo caracteriza por incluir al que no tiene voz y permanece invisibilizado por las relaciones de poder ejercidas en el aula de lengua extranjera. Es importante establecer un proceso dialogizante con el fin de atender las necesidades, las individualidades, la diversidad y la diferencia del otro, para así flexibilizar el currículo.

2. Relación entre cultura, aprendizaje de lengua extranjera e interculturalidad

Lo anterior nos induce a relacionar la palabra cultura con el proceso de ambiente de aprendizaje de lengua extranjera. Kramsch (1991) nota que, en muchas aulas de lengua extranjera, la cultura es frecuentemente tomada como instrumentalista, es decir, para entender diferencias en folklore y en comida. Sin embargo, Byram (1999) afirma que es necesaria la integración de la enseñanza de la comunicación intercultural dentro de una filosofía de una política de educación y desarrollo de la conciencia crítica cultural del estudiante que se refiere a la capacidad para evaluar de manera crítica las perspectivas, las prácticas y los productos en la cultura propia y ajena con respecto a la otra cultura o C2. En otras palabras, desarrollar habilidades en los aprendices para que sean capaces de acercarse al otro, a esa otra cultura, comprendiendo de una manera asertiva sus costumbres, sus formas de vida y estilos de esa cultura. Para tal propósito el diseño curricular tendría que pensarse como un proceso en el cual el sujeto desarrolle una actitud democrática para una aceptación cultural que involucra el respeto, la escucha y el entendimiento hacia el otro. Así, lo estoy dignificando y a la vez, reconociendo el derecho a ser diferente. A este respecto el antropólogo Cortez (2015) afirma que desde la perspectiva de la antropología de la educación el objetivo es dar forma y sentido a las identidades de los sujetos, facilitándoles su inclusión dentro de un grupo social. Compartir una cultura significa reconocer la diversidad para así integrar y unir lasos que permitan el respeto mutuo y el entendimiento.

Ahora bien, existe una relación intrínseca entre cultura y lengua y, por tanto, al aprender una lengua se aprende una cultura. Esto implica ver el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua de una manera distinta. Supone de esta manera reconocer la interculturalidad como parte de estos procesos, es decir, un espacio

donde existen individuos con sus propios repertorios culturales y lingüísticos que permean el ambiente de lengua extranjera. Entonces, ¿cómo se puede definir la interculturalidad? Según Walsh (2013) la interculturalidad es entendida como la comunicación entre culturas; a partir de la relación entre costumbres, perspectivas, ideologías e intereses se efectúa la transformación de las relaciones de poder verticales y la construcción de nuevos sistemas políticos basados en principios de participación significativa y de común acuerdo. Para Guido (2015), la interculturalidad en un ambiente de lengua extranjera en un contexto bilingüe, se relaciona con la comunicación entre culturas que se da a través de habilidades comunicativas para comprenderse mutuamente.

De hecho, y siguiendo a Guido (2015), la interculturalidad parte de las asimetrías sociales, académicas, políticas y de poder, y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el otro pueda ser considerado como sujeto de identidad, diferencia y agencia. Por tanto, la interculturalidad implica un diálogo, un encuentro, una comunicación, una relación, un acercamiento en relaciones de poder menos vertical, con una comprensión dinámica de la cultura, con conciencia histórica en condiciones de negociación y traducción (p. 43). Sin embargo, es pertinente ampliar esta definición al relacionarla con la convivencia entre culturas, que permita no sólo una relación equitativa sino también aprendizajes y enriquecimiento mutuo. Por tanto, deben existir relaciones permanentes de negociación entre condiciones mínimas de respeto, legitimidad, simetría, construcción y posicionamiento político, social y ético-epistémico de saberes. Este nivel de interculturalidad apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario “otro” y una agencia “otra” de convivencia. En este sentido, Walsh (2013) y Freire (1970) establecen una comunicación entre sus percepciones a través de dos características mencionadas anteriormente, la humanización y la dialogicidad en la acción educativa. Se trata de condiciones para que el sujeto o individuo que se está formando se potencialice junto con la ayuda del maestro.

Es importante reconocer que en el ambiente intercultural interactúan sujetos de diferentes orígenes culturales y sociales. Especialmente, en nuestro contexto colombiano, las escuelas están permeadas de sujetos de diferentes procedencias, razas, creencias, entre otras, por las circunstancias históricas que han enmarcado nuestro país: el conflicto armado y el desplazamiento forzado. Por tanto, la escuela se concibe como un espacio social y cultural donde interactúan sujetos de diferentes orígenes, una situación que afecta el sistema educativo, especialmente, los currículos y la pedagogía. Convendría entonces, repensar el ambiente de lengua extranjera como un tercer espacio (Bhabha, 2011) o interculturalidad con el fin de que los sujetos sean capaces de comprenderse mutuamente sin generar ambigüedad, estereotipos y discriminación social. Lo anterior implica que el maestro de lenguas extranjeras adopte una nueva competencia en su diseño curricular, y, por tanto, en sus prácticas pedagógicas: “competencia comunicativa intercultural”. Una capacidad que tiene el sujeto para interactuar, contrastar y comprender entre dos o más culturas, creencias y formas de ver el mundo mediada por la reflexión crítica necesaria para no generar ningún vacío en la comprensión durante el proceso de la comunicación.

3. Carácter dialógico en el diseño colaborativo de un currículo bilingüe intercultural

Para que exista un diseño colaborativo que apunte al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural es indispensable una aproximación dialógica en el proceso mismo de construcción. Este diálogo se caracteriza por la interacción existente entre significados, voces y creencias de los participantes de la acción educativa (Kumaravadivelu, 2012). Estas interacciones, que son esencialmente dialógicas, posibilitan a los diferentes sujetos o participantes adoptar un lenguaje que permita la negociación de significados

construidos colectivamente y un aprendizaje mutuo a pesar de la posible disparidad en las relaciones de poder. Es en este caso, el proceso dialogizante de los miembros de la comunidad está supe-
ditada a sus roles o experiencias en el ámbito educativo, y en las diferentes interacciones llevadas a cabo con el investigador.

Ahora bien, Cummins (1987) resalta las interacciones existentes en el aula de clase mediante el trabajo colaborativo crítico que permite a los estudiantes a través de la indagación, cuestionarse, resolver problemáticas de su entorno aportando hacia su propio proceso de aprendizaje. El sujeto se cuestiona sobre su propio entorno, su propio proceso de aprendizaje contribuyendo de esta manera, al currículo mismo. Siguiendo con Cummins, resalta el trabajo colaborativo y a la vez crítico, el cual permite a los estudiantes cuestionarse entre ellos mismo, resolver problemáticas de su entorno y desarrollar habilidades argumentativas.

De igual manera, el diseño curricular pretende caracterizarse por ser una construcción colectiva donde educadores, padres, directivos docentes y estudiantes sean participantes para darle carácter de pertinencia y que corresponda a las realidades de los estudiantes, así como sus orígenes de procedencia, creencias, sus identidades y subjetividades. En este proceso es necesaria la concienciación como una herramienta fundamental en la reflexión crítica visibilizando al sujeto, quien, hasta ahora, no ha tenido la oportunidad que su voz sea escuchada y tenida en cuenta. Auerbach (2000) asume que la acción educativa debe ser mediada por la reflexión, los posicionamientos de los diferentes entes de la comunidad y la participación asumida de acuerdo con los roles establecidos.

Para garantizar este desarrollo colaborativo y colectivo es necesario el carácter negociador del currículo. Al respecto Grundy (1992) y Boomer (1992) afirman que un currículo negociado y dialogizado implica unas relaciones de poder más horizontales en el aula. Para ello Boomer (1992) cuestiona qué tanto las escuelas promueven en los niños y las niñas el poder aprender de forma

independiente del maestro y qué tanta autonomía se le otorga al estudiante no solo para participar en el currículo sino también a construir su propio aprendizaje. ¿Qué tanto la decisión sobre el diseño curricular se delega a los maestros o si se comparten involucrando la comunidad? ¿Qué estrategias utiliza la escuela para otorgar equidad y poder y mantener el carácter colaborativo en el contexto escolar? Todos estos cuestionamientos podrían superarse paulatinamente si la escuela promoviera el diálogo como herramienta fundamental a través de acciones diversas que involucren directamente a los beneficiarios de la acción educativa. En este caso especial, se garantizaría la inclusión y la pertinencia curricular a las necesidades específicas del contexto, así como desmitificar el paradigma que la comunidad es relativamente “inexperta” para contribuir en el diseño curricular de la escuela.

Conclusiones

Las implicaciones de las anteriores orientaciones teóricas se circunscriben desde la perspectiva de interculturalidad crítica, que se explican más adelante, así como sus alcances de diseño curricular participativo, teniendo en cuenta la comunidad educativa como sujeto agente y activo hacia quien va dirigido.

En relación con la orientación curricular, se parte de la concepción de horizontalidad basada en la negociación y flexibilidad. Esta caracterización tiene que ven con la participación directa de la comunidad en las propuestas curriculares. Para el caso particular de la institución educativa pública donde se realizó el estudio cualitativo, el currículo apunta a las necesidades del contexto, asumiendo un carácter horizontal y flexible para quienes va dirigido. En otras palabras, un currículo integrado y negociado, que posibilite la integración entre las percepciones y necesidades del sujeto, visualizando al educando como un sujeto activo del proceso a través de su participación en el diseño del currículo.

Ahora bien, enfocando el currículo intercultural, este es concebido como un vínculo de diferentes perspectivas que reconozcan múltiples identidades étnicas, de género, de estilos de vida y de formas de ver el mundo para alcanzar una escolaridad incluyente para todos y todas. Por tanto, sus componentes: objetivos, metas, criterios metodológicos y evaluativos están alineados con el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural crítica, resultado de esta investigación. En este marco, el currículo adquiere un sentido incluyente para quienes no han sido visibilizados en el acto educativo, en este caso, los denominados “diferentes”.

Bajo esta perspectiva se concibe una escuela intercultural y diversa que involucre el desarrollo y la formación de los niños y las niñas en el ámbito de la interculturalidad. En otras palabras, la escuela debe convertirse en un espacio de dinámica sociocultural donde los individuos se expresen, se conviertan en sujetos activos y desarrollen su autoestima, su autorreconocimiento y empatía hacia el otro a través de acciones de respeto, solidaridad, comprensión y reconocimiento de su dignidad, valores enfocados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), como seres individuales con derechos y deberes.

El concepto de interculturalidad desarrollado en esta investigación es tomado como el tercer espacio donde convergen o interactúan individuos de diferentes estilos de vida, repertorios culturales y lingüísticos que influyen en los procesos de aprendizaje y, por ende, en los procesos de interacción. Con el fin de desarrollar la competencia comunicativa intercultural se hace énfasis en la comprensión como habilidad del pensamiento que involucra el entendimiento de las diferencias para alcanzar la comunicación asertiva entre individuos provenientes de diferentes condiciones socioculturales. La comprensión es la base fundamental en el desarrollo de esta competencia porque impulsa un diálogo tendiente a ser menos vertical y más horizontal en las relaciones que se entretienen en ese espacio intercultural; interpretar las diferencias entre los sujetos implica no estereotipar ni estigmatizar a ningún

individuo por el hecho de ser diferente. Byram (1999) señala que los prejuicios y estereotipos son sentimientos expresados que requieren un buen manejo por parte del docente.

Lo anterior conlleva a repensar la ética como un espacio intercultural que busca, a través de la negociación de significados y el diálogo, alcanzar la comprensión de las diferencias sin generar juicios de valor ambiguos que afecten el diálogo intercultural. En ello recae la importancia en enfocar los valores como el respeto, la empatía y el reconocimiento hacia las diferencias con el fin de alcanzar una sana convivencia en la pluralidad de la escuela.

Para tal propósito, reconocer al individuo implica entender su historicidad y subjetividad. Este factor es fundamental para interpretar sus realidades y sus identidades. En el contexto de la institución donde se llevó a cabo esta investigación, niños de diferente procedencia comparten el espacio de la escuela. Muchos de ellos emigraron a la ciudad por problemas de desplazamiento forzado, implicación explicitada por Aranguren (2006) como sujetos cargados de desarraigo físico, emocional, social, económico y cultural. Por consiguiente, la escuela es su único espacio para ser reconocidos y poder autoidentificarse. Se torna así el espacio intercultural en una forma de expresión de significados que los sujetos traen consigo para expresar su identidad. A este respecto, es recomendable el uso de la narrativa como estrategia pedagógica que permite a los niños explorar su historicidad y darla a conocer como parte de su forma de expresión. Estas narrativas involucran textos, fotografías, dibujos, símbolos característicos de sus lugares de procedencia, para así mostrar concepciones del mundo y de su comprensión a sí mismos.

Es importante destacar que la competencia comunicativa intercultural puede darse de forma transversal en el currículo, pues para entender, comprender y comunicarse con la otredad, el apoyo de otras áreas del saber que involucren la memoria histórica, sociocultural y política que posibilitan desarrollar la interculturalidad crítica, es fundamental. Así como involucrar los procesos

lecto-escriturales como herramienta para conocer y expresar sus identidades y subjetividades.

Estas características del currículo requieren la implementación de pedagogías articuladas al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, en un ambiente de bilingüismo. La competencia comunicativa intercultural definida en este estudio como la capacidad o habilidad para comprender la diferencia o la diversidad del otro, con el fin de hacer posible una comunicación más asertiva, reconociendo al otro como un ser digno con derecho a expresar su identidad y su cultura. Por tanto, implica una pedagogía de la memoria, mediante la cual los sujetos reconocen su historicidad como parte de su identidad, y se autoidentifican con su pasado colectivo; una pedagogía de inclusión y reconocimiento como forma de potenciar su subjetividad en la escuela y en la sociedad; una pedagogía de equidad e igualdad, que rompa la homogeneización dada en los currículos y, por ende, en las escuelas para promover sus identidades étnicas, culturales y estilos de vida.

Lo anterior nos induce a una co-construcción colectiva que está mediada por la participación espontánea y activa de los participantes en los espacios que se generaron, mediada por preguntas abiertas, formuladas con el fin de llevar a cabo un proceso más dialógico y menos controlado por el docente. Es aquí donde la reflexividad se da en dos direcciones: del maestro hacia los participantes, a través de las preguntas, y de los participantes hacia el maestro, mediando sus intervenciones con preguntas, respuestas argumentativas y contribuciones. La aproximación dialógica implica la perspectiva del uno y del otro para enriquecer los diferentes puntos de vista sin ejercer relaciones de poder. Estas intervenciones son analizadas de acuerdo con el número de interpelaciones y los aportes que realizan.

En la participación colectiva en el diseño curricular es necesario tener en cuenta que la aproximación dialógica se da en la participación de la comunidad a través de diferentes medios como las escuelas de padres o la indagación a los estudiantes a través

de preguntas que conlleven a una participación más directa para el enriquecimiento del currículo. Esta aproximación dialógica es entendida como los diferentes espacios que genera la escuela para fomentar espacios de diálogo con los diferentes participantes de la comunidad con el fin de que el currículo adquiriera un sentido de pertinencia y flexibilidad acorde con las necesidades del contexto educativo.

Otro aspecto por mencionar es la reflexividad de los docentes, de los padres y estudiantes, realizada y orientada hacia la metacognición, con el fin de evaluar las prácticas pedagógicas, conceptos, experiencias, necesidades comunes y propias: factores fundamentales en la transformación del currículo.

Para seguir la discusión

Es importante generar una serie de reflexiones y cuestionamientos para futuras investigaciones tales como: de qué manera formular un sistema de evaluación formativa e integral para evaluar la competencia comunicativa intercultural sin generar inequidades y exclusión; cómo producir equidad y posicionamiento cuando se presenta población minoritaria y mayoritaria en el mismo espacio escolar; cómo se pueden crear espacios democráticos en la escuela para mejorar la participación en las decisiones curriculares por parte de la comunidad; finalmente, qué prácticas pedagógicas y didácticas se podrían llevar a cabo para desarrollar la interculturalidad crítica, en un ambiente de lengua extranjera. ¿Cómo se configuran las identidades sociales y culturales desde las mismas apuestas curriculares? ¿Qué tipo de posicionamientos identitarios se develan en las apuestas curriculares de corte crítico? ¿De qué tipo de interculturalidad crítica deberíamos estar hablando en nuestro país y particularmente en nuestros salones de clase? ¿Cuál podría ser una conceptualización fundante de la competencia comunicativa intercultural mediada por la ética?

Bibliografía

Aranguren, C. (2006). *Ciudadanía intercultural, enseñanza de la historia y exclusión social*. Disponibles en: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00103074>.

Auerbach, E. (2000). When pedagogy meets politics: challenging English only in adult education. En R. D. Gonzales y I. Melis. (Eds.). *Language ideologies: critical perspectives on the official English movement*. NJ: NCTE and Lawrence Erlbaum.

Baralo, M. (1997). La organización del lexicón en la lengua extranjera. *Revista de Filología Románica*, 14 (1), 59-71.

Boomer, G. (1992). *Negotiating the curriculum: Educating for the 21st century*. Washington DC: Falmer.

Bhabha, H. (2011). *Our neighbours, ourselves. Contemporary reflections on survival*. An interview with H. Bhabha. Berlín-Nueva York: De Gruyter.

Byram, M. y Met, M. (1999). Standards for foreign language learning and the teaching of culture. *Language Learning Journal*, 19, 61-68.

Byram, M., Gribkova, B. y Strakey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.

Blandón, M. y Arcos, A. (2015). *Afrodescendencia: herederos de una tradición libertaria*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Bloome, D., Power, S., Morton, B., Otto, S. y Shuart-Faris, N. (2005). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events – a microethnographic perspective*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to english language teaching*. UK: British Library.

Cortez, N. (2015). *Interculturalidad, diferencia y etnoeducación: la educación como lugar antropológico*. Bogotá: Ediciones UNAULA.

Cummins, J. (1987). *Language, power and pedagogy*. GB: Cromwell Press Ltda.

Freire, P. (1970). *Sobre la acción cultural*. Santiago de Chile: ICIRA.

Guido, S. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá prácticas y contextos DIE*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Giroux, H. (1982). *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Grundy, S. (1992). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.

Kramsh, C. (1991). Culture in language learning: A view from the U.S. En K. de Bot, R. B. Ginsberg y C. Kramsch. (Eds.). *Foreign language research in cross-cultural perspectives*. Philadelphia: John Benjamins, 217-240.

Kumaravadivelu, B. (2008). *Understanding language teaching*. NY: Library of Congress.

Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society*. USA: Routledge.

Pabón, S. (2017). *Caracterización de un currículo bilingüe colaborativo enfocado hacia la competencia comunicativa intercultural*. Tesis de Doctorado. Universidad de los Andes, Bogotá.

Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh (Ed.). *Pedagogías decoloniales, prácticas*

insurgentes de resistir, re-(existir) y re-(vivir). Tomo I. Serie pensamiento decolonial. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Bibliografía recomendada

Guitart, M., Rivas, M. y Pérez, M. (2011). Empatía y tolerancia a la diversidad en un contexto educativo intercultural. Empathy and tolerance of diversity in an intercultural educative setting. *Univ. Psychol*, 11 (2), 415-426. Disponible en: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/8516/Empatia-tolerancia-diversidad.pdf?sequence=1>.

Gutiérrez, C. (2005). La tolerancia como desvirtuación del reconocimiento (ensayo). *Palimpsestvs: Revista de la Facultad de Ciencias Humanas*, (5), 1657-5083.

Hassan, N. y Ahmed, K. (2015). Exploring translanguaging: a case study of a madrasah in Tower Hamlets. *Research in Teacher Education*, 5(2), 23-28. Disponible en: <http://roar.uel.ac.uk/4763/>.

Hinkel, E. (1999). *Culture, interaction, and learning: Culture in second language teaching and learning*. USA: Cambridge University Press.

Johnson, R. (1989). *The second language curriculum*. USA: University of Cambridge.

Kramsch, C. y Uryu, M. (2014). Intercultural contact, hybridity and third space. En J. Jackson. (Ed.). *The Routledge Handbook of language and intercultural communication*. New York: Routledge, 211-225.

Kachru, Y. (1999). Culture, context and writing. En E. Hinkel. (Ed.). *Culture in second language teaching and learning*. USA: Cambridge University Press.

Kramersch, C. (2013). Afterword. En B. Norton (Ed.). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 192-201.

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods*. USA: Library of Congress.

Kumaravidelu, B. (2014). Afterword: rethinking global perspectives and local initiatives in language teaching. En S. Ben Said y L. L. Zhang (Eds.). *Language teachers and teaching: global perspectives, local initiatives*. New York: Routledge, pp. 317-323.

Larrain, J. (2005). *¿América Latina moderna? Globalización e identidad*. Buenos Aires: SOL.

Liddicoat, A., M. Papademetre, A. Scarino y Kohler M. (2003). *Report on intercultural language learning*. Canberra: Department of Education Science.

Martín, J. y Nakayama, T. (2000). *Intercultural communication in contexts*. California: Mayfield.

Ministerio de Educación Nacional, (2014). *Programa nacional de bilingüismo-Colombia very well 2015-2025*. Bogotá: MEN.

Merriam, S. (2009). *Qualitative research*. USA: PB Printing.

Rogers, E. y Steinfatt, T. (1999). *Intercultural communication*. USA: Waveland Press.

Scarino, A. (2009). Assessing intercultural capability in learning languages: Some issues and considerations. *Language Teaching*, 42 (1). Disponible en: http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444808005417.

Capítulo 12

Formación docente en redes

El dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas

María Eugenia Míguez¹

Introducción

Ante todo, no es posible ejercer la tarea educativa sin preguntarnos, como educadores y educadoras, cuál es nuestra concepción del hombre y de la mujer. Toda práctica educativa implica esta indagación: qué pienso de mí mismo y de los otros [...]. Definí al hombre y a la mujer como seres históricos que se hacen y se rehacen socialmente. Es la experiencia social la que en última instancia nos hace, la que nos constituye cómo estamos siendo.

(Paulo Freire, 2008)

Esta cita del autor latinoamericano Paulo Freire nos permite introducir la pregunta por la experiencia, nuestra experiencia singular y colectiva, la que nos convierte en sujetos históricos. La pregunta

¹ Magíster en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Director: Daniel H. Suárez. Becaria doctoral CONICET con sede en la Facultad de Derecho, UBA. Directora Laura Pautassi. Profesora en Institutos de Formación Docente en la Provincia de Buenos Aires. Integrante de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, nodo Filosofía y Letras, UBA, e integrante de la Red EnCaHin (Encuentro de Cátedras que Hacen Investigación desde la Escuela), nodo ISFD N°39, Vicente López, Provincia de Buenos Aires.

por la experiencia es una pregunta abierta, en movimiento, una pregunta por el estar. Quizás reivindicar la experiencia sea un modo de reivindicar nuestro estar en el mundo y para ello se vuelve necesario reflexionar sobre qué pienso de mí mismo y de los otros. Ahora bien, ¿cómo reflexionamos sobre nuestra propia experiencia? ¿existe un método para ello? ¿cuál es el lenguaje de la experiencia? ¿cómo la comunicamos? Y, por último: ¿contar nuestras experiencias implica necesariamente una reflexión sobre las mismas? ¿sobre nuestros posicionamientos como sujetos sociales?

Sollano y Sutton (2009) sostienen que “en cualquier definición de experiencia, el proceso de “pasar por algo” es básico, pues implica una respuesta afectiva y no solo cognitiva, donde la emocionalidad está significativamente relacionada con el intento de comprenderse a uno mismo y al otro” (p. 51). Entonces reflexionar sobre la experiencia implica reflexionar sobre lo que *me* pasa (Larrosa, 2009). Aquello que *me* pasa no puede reducirse a un simple pensamiento racional, dado que me atraviesa como sujeto tanto emocional como cognitivamente. Entonces ¿cómo reconocernos sujetos de la experiencia o mejor, seres sentipensantes tal como propone Fals Borda (1986; 2008)? El autor narra su experiencia con pescadores en San Martín de Loba: allí le enseñaron a pescar, a usar el machete, el cuchillo, el anzuelo y a utilizar diversas técnicas, “combinación de artes” dice Fals Borda refiriéndose a las enseñanzas que los lobanos le transmitieron. Cuenta, que aquellos pescadores fueron quienes acuñaron el término “sentipensante”: “Nosotros creemos que actuamos con el corazón y con la cabeza y cuando combinamos las dos cosas así somos sentipensantes”.² Eduardo Galeano (2015) también hará referencia a este término en su texto “Celebración de las bodas de la razón y el corazón”:

¿Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos? Desde que entramos en la escuela o la iglesia, la educación nos descuartiza: nos

² Extraído de entrevista a Orlando Fals Borda. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=LbJWqetRuMo>.

enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón. Sabios de la ética y moral han de ser los pescadores de la costa colombiana, que inventaron la palabra *sentipensante* para definir al lenguaje que dice la verdad. (p. 107).

Quizás nuestra tarea sea esa, juntar nuestros pedazos, revitalizar nuestras experiencias de formación, nuestras historias, en la escuela, en el barrio, con los pies en el suelo, al ras del piso. Este podría ser un modo de pensar críticamente, un modo de repensarnos con otros valorando nuestros saberes, como hicieron aquellos pescadores de la ribera colombiana. Ahora bien, ¿cómo haremos para revitalizar nuestras experiencias si no es compartiéndolas con otros? ¿Qué implica revitalizar aquello que fue producido activamente como invisible (Santos, 2009)?

En este capítulo intentaré dar respuesta a esos interrogantes a partir de unas cuestiones más específicas que abordaré en cuatro secciones: una, ¿por qué narrar nuestras experiencias?; dos, ¿cómo reconstruir la experiencia con la contribución del enfoque (auto) biográfico narrativo en educación?; tres, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas; y cuatro, el tejido de redes.

¿Por qué narrar nuestras experiencias?

A lo largo de los años los docentes han sido *objeto* de múltiples políticas de formación docente. Sin embargo, pocas veces han sido protagonistas de su formación.

A partir de la década de la década de 1990, las políticas en materia de autonomía y profesionalización de la docencia estuvieron en su gran mayoría orientadas por una racionalidad tecnocrática y una retórica modernizadora. Buscaron imponerse desde una lógica “top down”: reformas diseñadas en las esferas centrales de gobierno con alta presencia de los equipos técnicos y escasa o nula participación de los docentes, estableciendo lo que los docentes

debían conocer y hacer para “profesionalizarse” (Feldfeber, 2007, p. 451).

A pesar de la recuperación de la centralidad de la política frente a la lógica economicista y tecnocrática de aquellos años,³ resulta complejo romper la lógica hegemónica que considera a los docentes como “objeto de la política” en lugar de “profesionales participantes en ella” (Angus, 1994; Whitty, Power y Halpin 1999, p. 86, citado por Feldfeber, 2007). En este sentido proponemos reivindicar las voces, las experiencias docentes a modo de quiebre, o por lo menos, fisura de aquello que se pretende instalar como natural, que coloca a los docentes como meros ejecutores de las políticas, como receptores o meros destinatarios de su formación.

Ahora bien, ¿qué implica reconocer, visibilizar, reivindicar las experiencias pedagógicas, en particular de los docentes en el campo educativo? ¿Cómo tornarnos sujetos más que objetos, portadores de saberes?

³ Entre el 2003 y el 2006 además se sancionaron las siguientes leyes: Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (2003); Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (2004); Ley de Educación Técnico Profesional (2005); Ley de Financiamiento Educativo (2005) y Ley Nacional de Educación Sexual Integral (2006). No todas las transformaciones propuestas en los marcos legales encuentran correlato en las políticas implementadas, como en el caso de la extensión de la obligatoriedad. Las leyes sancionadas incluyen en mayor o menor medida aspectos vinculados con las políticas destinadas al sector docente que refieren a las condiciones de trabajo, a la formación continua, a la participación, a la evaluación, entre otros. En lo que respecta al salario docente, la normativa fijó un piso mínimo junto con mecanismos de compensación salarial para equilibrar parcialmente las diferencias entre las jurisdicciones. (Fedfeber, disponible en: www.vocesenelfenix.com/content/las-pol%C3%ADticas-de-formaci%C3%B3n-docente). Además, se torna fundamental aclarar que a partir del año 2014 se implementó en todo el territorio nacional el Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela”. El programa fue impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación (Resolución del Consejo Federal de Educación 201/13) con el objetivo de “instalar una cultura de formación permanente para propiciar la profundización de la formación disciplinar y didáctica de los docentes; impulsar el trabajo institucional y colaborativo de los docentes que implique reflexión y transformación de las prácticas institucionales y de enseñanza”. Además, los sindicatos nacionales firmaron el acuerdo paritario reconociendo el derecho de los docentes a formarse en ejercicio. Esto constituyó un avance fundamental en la formación docente de todo el país.

Consideramos que reivindicar la experiencia implica reivindicar aquello que la ciencia moderna ha descartado como fuente de conocimiento. Lander (2000) propone concebir a la ciencia moderna atravesada por relaciones de poder que no se establecen desde el consenso, sino por el contrario, se desarrollan desde el conflicto. Según su postura, el pensamiento científico moderno no es más que una construcción, una experiencia particular que se tornó hegemónica.

Esta construcción tiene como supuesto básico el carácter universal de la experiencia europea [...]. Al construirse la noción de la universalidad a partir de la experiencia particular de la historia europea y realizar la lectura de la totalidad del tiempo y del espacio de la experiencia humana a partir de esa particularidad, se erige una universalidad radicalmente excluyente. (Lander, 2000, p. 3).

En el curso del despliegue de esas características del poder asociado a la ciencia, se fueron configurando las nuevas identidades sociales de la colonialidad (indios, negros, aceitunados, amarillos, blancos, mestizos) y las geoculturales del colonialismo (América, África, Lejano Oriente, Cercano Oriente, Occidente y Europa):

Las relaciones intersubjetivas correspondientes, en las cuales se fueron fundiendo las experiencias del colonialismo y de la colonialidad con las necesidades del capitalismo, se fueron configurando como un nuevo universo de relaciones intersubjetivas de dominación bajo la hegemonía eurocentrada. Ese específico universo es el que será después denominado modernidad. (Mignolo, 2014, p. 286).

Esta marca de origen, esta forma de comprender el mundo en Occidente sostuvo la mirada moderna acerca de qué se espera de los “recién llegados”. Ordenó un discurso único a la hora de comprender el mundo que garantizara cierta colonialidad de las subjetividades, que, como señala Quijano (2014), se apoya en el control del conocimiento desde la primera infancia. Desde esa universalidad excluyente (Lander, 2000) fue elaborado y formalizado un

modo de producir conocimiento que daba cuenta de las necesidades cognitivas del capitalismo: la medición, la cuantificación, la externalización, (objetivación) de lo cognoscible respecto del conocedor, para el control de las relaciones de las gentes con la naturaleza, y entre aquellas respecto de esta, en especial de la propiedad de los recursos de producción (Mignolo, 2007). Se niega de esta manera la experiencia de estar en el mundo. Ahora bien, ¿por qué se niegan las experiencias? ¿Podrían las experiencias resistir al lenguaje hegemónico de la ciencia?

Siguiendo a Sousa Santos (2009) la modernidad planteó dos formas de conocimiento:

De una parte, el conocimiento como regulación, cuyo punto de ignorancia es denominado caos y cuyo punto de conocimiento es llamado orden. De la otra, el conocimiento como emancipación, cuyo punto de ignorancia es llamado colonialismo y cuyo punto de conocimiento es denominado solidaridad. Aun cuando ambas formas de conocimiento se encuentran inscritas en la matriz de la modernidad eurocéntrica, la verdad es que el conocimiento como regulación acabó predominando sobre el conocimiento como emancipación. Este resultado se derivó del modo en el que la ciencia moderna se convirtió en una instancia hegemónica y por lo tanto institucionalizada. (p. 26).

Para el autor, la teoría crítica moderna aun cuando reclamó una forma de conocimiento como emancipación, al desatender la tarea de elaborar una crítica epistemológica a la ciencia moderna, rápidamente empezó a convertirse en una forma de conocimiento como regulación. Según él, toda forma de conocimiento crítico debe comenzar por ser una crítica al conocimiento mismo. Esto es que la teoría crítica posmoderna está siendo construida sobre los cimientos de una tradición moderna marginada y epistemológicamente desacreditada. Bajo esta forma de conocimiento la ignorancia es entendida como colonialismo. El colonialismo es la concepción que ve al otro como objeto, no como sujeto. “De

acuerdo con esta forma de conocimiento, conocer es reconocer al otro como sujeto de conocimiento, es progresar en el sentido de elevar al otro del estatus de objeto al estatus de sujeto. Esta forma de conocimiento como reconocimiento es la que denominó "solidaridad" (Santos, 2008, p. 26). ¿Es posible establecer relaciones con base en la solidaridad? Sin duda esto parece complejo si consideramos que nuestra forma de conocer y reconocer al otro tuvo base en la violencia (Santos, 2009, p. 167).

Desde el punto de vista pedagógico, un documento fundamental es el Requerimiento o Conminación a los indios, que escribió en 1513 el jurista de la corona Palacios Rubio y rigió hasta 1542. El documento surgió de una ardua polémica acerca de la legitimidad de la guerra contra los indígenas. Argumentaba que el Papa, representante de Dios en la Tierra, había entregado parte del continente americano a los españoles y parte a los portugueses. Suponía el texto que los indios no habían sido informados de tal hecho, lo cual se reparaba en ese acto, leyendo el requerimiento en presencia de un oficial del rey, pero sin intérprete. Los indios que se dieran por enterados y aceptaran la situación tras la lectura se liberarían de ser esclavizados, pero a quienes no lo hicieran se les prometían tremendas penas para ellos y sus familias, además de la esclavitud. La relación pedagógica entre americanos y españoles se establecía como una relación de dominación. Aceptar educarse en la cultura dominante y bajo la ley del dominador era condición para conservar derechos elementales. Para el jurista Juan Ginés de Sepúlveda, los indígenas eran bárbaros. (Puiggrós, 2003, p. 27)

¿Podría pensarse el Requerimiento como escena fundante de la pedagogía (Puiggrós, 2003) y así de la imposición del pensamiento único (Díaz, 2008)? ¿Cómo podría configurarse una pedagogía con base en la experiencia, en la diversidad, en la solidaridad?

Se hace difícil pensar un mundo educativo sin orden y tampoco este punto constituye el fondo de la cuestión. De lo que se trata es de producir una pedagogía de lo previsible y del orden, pero también del devenir y del caos. Una pedagogía que se involucre con lo

social y sepa sostenerse sobre las turbulencias, antes que aspirar a pedestales inmóviles o a verdades universales. Se trata, en definitiva, de una pedagogía del sentido (Díaz, 2008). ¿Y cómo podríamos comprender los sentidos que los sujetos otorgan a lo educativo? ¿Pueden los sentidos ser ordenados, previsibles? ¿Cómo conocer esos sentidos? Quizás conocer las experiencias de los sujetos nos dé una pista. Así lo enuncia Fals Borda (2008) en uno de sus artículos acerca de cómo un grupo de investigadores, entre ellos el autor, trabajaron para hacer frente a los paradigmas hegemónicos de las ciencias sociales:

Para empezar a dirimir estas cuestiones, pusimos en entredicho la idea fetichista de ciencia-verdad que nos había sido transmitida como un complejo lineal y acumulativo de reglas confirmadas y leyes absolutas. Empezamos a apreciar, en los hechos, que la ciencia se construye socialmente, y que por lo tanto queda sujeta a interpretación, reinterpretación, revisión y enriquecimiento. Nos pareció obvio postular que el criterio principal de la investigación científica debería ser la obtención de conocimientos útiles para adelantar causas justas. De allí provino la dolorosa confirmación de nuestra propia incapacidad para adelantar estas tareas, pero también la esperanza de descubrir otros tipos de conocimiento a partir de fuentes reconocidas, pero no suficientemente valoradas, como las originadas en la rebelión, la herejía, la vida indígena y la experiencia de la gente del común. (p. 3)

Hablar de sentidos y experiencias implica considerar que la realidad no constituye una totalidad objetiva a conquistar. No basta con la observación, sino que, por el contrario, la realidad es interpretación. Estas interpretaciones tampoco son neutrales. Al contrario, están cargadas de nuestras vivencias, elecciones, trayectorias, pasiones, ideologías. Todo ello marca la complejidad de las experiencias y las disputas por su sentido.

Lejos de negar su complejidad, consideramos que pensar la revitalización de las experiencias podría constituir un camino

posible para la ruptura con el pensamiento único y también para revisar las definiciones estancas de lo que debería ser el “pensamiento crítico”, en singular. Asimismo, el reposicionamiento de estas discusiones “desde el Sur” como posición de conocimiento supone indagar acerca de los modos en que los sujetos y los saberes podrían aportar a la construcción del pensamiento crítico en plural, superando la producción de subalternizaciones propias de las epistemologías dominantes.

Contribuciones del enfoque (auto) biográfico narrativo en educación ¿Cómo reconstruir la experiencia?

El enfoque teórico metodológico (auto) biográfico narrativo constituye una posibilidad de integrar experiencia, narrativa y formación en investigación para las ciencias sociales y para el campo pedagógico en particular.

Hacia fines de la década de 1960 y principios de 1970 asistimos a un viraje epistemológico producido en relación con el sentido y los fundamentos de la producción de conocimiento acerca de los mundos sociales y culturales. Hasta ese entonces el consenso ortodoxo dominó las ciencias sociales y proveyó de una relativa unidad al campo de las ciencias sociales. Su desaparición fue el efecto conjunto de la crisis económica de los países capitalistas (que pusieron en cuestión a las teorías de la modernización) y de las críticas teóricas al positivismo y al funcionalismo. La crisis del consenso ortodoxo generó una situación de dispersión en las ciencias sociales. La propuesta de Giddens (1995) consiste en tomar la hermenéutica como elemento para estructurar una reconstitución de la teoría social. Desde la perspectiva hermenéutica o interpretativa, los significados que elaboran y ponen a jugar los actores sociales en sus discursos, acciones e interacciones se convierten en el foco. El giro narrativo habilita la investigación narrativa, esta se fortalece con la investigación (auto) biográfica.

En el campo educativo, el uso de la indagación narrativa reivindica “las voces” de los actores, al considerar que son ellos los que están más cerca de su propia experiencia, antes que los investigadores que los escuchan y luego escriben sobre ellos. En este sentido, la modalidad narrativa desafía las formas de investigación tradicional (Bolívar, 2002). Elaborar una narración implica, de este modo, seleccionar hechos o episodios de lo que se vivió y configurar con ellos una cierta unidad de sentido (“intriga” en términos de Ricoeur, 1995) que otorga significado a aquello que, de otra manera, aparecería disperso y sin relaciones mutuas. Desde esta perspectiva de producción del conocimiento, los sujetos participantes expresan sus propios puntos de vista, en su propio lenguaje, donde sus saberes y experiencias son respetados, reconstruidos y reinterpretados en marcos de producción colaborativos con los investigadores.

A este planteo centrado en indagar las (auto) interpretaciones y comprensiones sociales que los sujetos relatan en primera persona (donde la dimensión contextual, temporal y biográfica ocupa una posición central), se suman los aportes de cierta vertiente de dicho movimiento, según la cual parte de esa conciencia práctica se inclina a formularse a través de relatos, en la misma medida en que el tiempo humano se articula de modo narrativo. Hablamos del giro narrativo que, en palabras de Ricoeur (1995), complementa el hermenéutico en la medida en que existe una relación innegable entre narración, identidad y subjetividad. Los seres humanos interpretamos las acciones y los comportamientos de forma narrativa, pensamos nuestra vida como un relato que va cambiando a lo largo del tiempo, y el tiempo mismo en el que conjugamos nuestra vida es narrativo. Estos son los pilares sobre los que se asienta la investigación (auto) biográfica y narrativa de la que me nutro como investigadora.

Tal como mencionamos, la investigación narrativa en educación se ubica dentro del “giro hermenéutico” producido en los años setenta, cuando del marco positivista se pasa a una perspectiva

interpretativa, en la cual el significado que los actores asignan a lo que pasa y les pasa se convierte en el foco central de la investigación. La investigación narrativa estudia la forma en que los seres humanos experimentan el mundo y nos sitúa cerca de la experiencia vivida y significada por los sujetos (Bolívar, 2002; Connelly y Clandinin, 2000).

Lo interesante será pensar cómo conformamos un espacio biográfico (Arfuch, 2002) donde lo diverso, lo diferente tenga lugar y, a la vez, repensar las implicancias teórico-epistemológicas y metodológicas que esto apareja.

Juntando pedazos: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas

La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (DNEP) es una modalidad de indagación y acción orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (Suárez, 2003; Suárez, Ochoa y Dávila, 2005). En este sentido, la DNEP se configura como una estrategia de desarrollo profesional docente centrada en la investigación narrativa de la (propia) práctica profesional y en la intervención político-pedagógica y discursiva en el campo pedagógico. Según Suárez (2007) la hipótesis de la DNEP es

que generar nuevas narrativas y contar nuevas experiencias sobre la enseñanza escolar no sólo facilita la elaboración colectiva de comprensiones más sensibles y democráticas sobre los mundos escolares, sino que además lleva implícito un sentido de transformación radical de las prácticas docentes y la escuela. (p. 73).

En este punto podríamos remarcar la diferencia de la DNEP respecto de otras propuestas de formación docente cuyos ejes suelen

estar vinculados a la “profesionalización” dejando de lado las experiencias que los docentes poseen a partir de sus prácticas.

Cada vez son más los proyectos y políticas educativas nacionales, provinciales y locales de Argentina que están incorporando y articulando estrategias narrativas, (auto) biográficas y formativas en sus documentos programáticos, en la planificación de sus líneas de acción, en los materiales operativos destinados a los diversos actores del sistema educativo y en las acciones que promueven y regulan (Suárez, 2011b). Tanto es así que en los diseños curriculares de las carreras de Educación Inicial y Primaria (2006) en la Provincia de Buenos Aires han incluido la elaboración de cuadernos de bitácora, biografías escolares, como modos de reflexionar sobre las propias trayectorias personales y los efectos que ellas tienen sobre nuestras prácticas docentes. Desde este lugar, la DNEP podría constituirse en un aporte clave en la formación docente dado que nos propone un dispositivo, una modalidad de investigación comprometida con la activación de la memoria pedagógica de la escuela, la reconstrucción del sentido de la experiencia pedagógica y la recreación de las formas de conciencia profesional mediante la escritura de relatos de experiencia.

“¿Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos?” preguntaba Galeano en el texto citado en el apartado anterior. Es la educación una de las instituciones que nos descuartiza, que “nos obliga a separar la razón del corazón, el alma del cuerpo”. Entonces, ¿cómo podríamos juntar esos pedazos?, ¿cómo considerarnos sujetos de la experiencia, frágiles, inacabados, sensibles, sentí pensantes? Lejos de otorgar una respuesta única, los invito a pensar en la DNEP como una propuesta colectiva que busca juntar nuestros pedazos, o por lo menos intentarlo.

¿Qué viene siendo la DNEP? Quienes coordinan los talleres de DNEP utilizan una pregunta inicial, abierta, disparadora que suele ser: “¿Cómo llegué hasta aquí?”. La pregunta por cómo llegar a algún lugar nos invita a realizar un viaje, un viaje al interior de nuestra experiencia, de nuestra memoria para encontrar las

palabras que describan esos paisajes, aromas, vínculos, emociones que vivimos en un tiempo y espacio determinado. La pregunta por el estar en el mundo nos invita a reflexionar sobre nuestras posiciones, nuestros estados, nuestras pasiones. No son solo preguntas vinculadas al ser, son preguntas vinculadas a nuestro territorio, nuestro espacio y tiempo, a estar siendo con otros en un determinado territorio. El estar reconoce sensaciones, pasiones, excesos. Interpela nuestros sentidos, nuestras certezas. Es válido aclarar que el desafío de escribir sobre nuestras historias comienza con una invitación; difícilmente podamos apropiarnos de este dispositivo si se impone u obliga a los docentes a participar. La estrategia requiere además de un compromiso por parte de los participantes en términos de constancia y asistencia al taller. Esto se vuelve necesario en tanto el trabajo colectivo que se busca realizar necesita de nuestra presencia, de compartir nuestros relatos con otros para poder formarnos cooperativamente. Además

cada uno de los docentes que relate su experiencia por escrito serán los autores reconocidos de ella [...]. La escritura de los relatos reconoce y autoriza a los docentes narradores y escritores como autores de esos sucesos pedagógicos vividos y definitivamente transformados en experiencia a través del relato escrito. (Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente, fascículo 4, 2007, p. 7).

En el proceso de investigación todos los participantes son reconocidos como sujetos y autores y la interacción es posible en un proceso de conocimiento intersubjetivo. Algunos autores (Clementino de Souza, 2015) hablan de este enfoque como una perspectiva fenomenográfica narrativa. Las narrativas se presentan como una técnica de investigación adecuada para la reconstrucción de los significados de las vivencias. La narrativización de las experiencias particulares de sus vidas muestra cómo los sujetos elaboran la realidad y la apropian de diferentes modos. Una de las características cruciales de la narrativa es que, según Bruner (1997), permite

establecer vínculos entre lo común y lo excepcional y negociarlo como parte de la experiencia cotidiana personal.

El relato inicial (¿cómo llegué hasta aquí?) nos permite bucear en la memoria y rescatar alguna experiencia significativa para nosotros. Ahora bien, ¿qué experiencia merece ser contada? ¿Cómo se recuperan esas historias? ¿Cómo se hace para identificarlas? ¿Por dónde se puede empezar para trabajar en la escritura de algo tan amplio como una experiencia escolar? En este punto vale aclarar que la intención es rescatar

una experiencia que despierta interés porque ocurrió “algo pedagógico” que conocen y que ahora deciden destejer escribiéndolo. El sentido que le otorgan a la experiencia que elijan para contar es la razón de ser del contar historias pedagógicas. Ese sentido es el que permite organizar la experiencia para que pueda ser contada en un relato. (Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente, fascículo 3, 2007, p. 9).

Resulta importante aclarar lo anterior dado que el objetivo no es solo contar esa experiencia sino además reconocer en ella saberes pedagógicos. Documentar el mundo (de la vida) escolar que habitan y hacen los docentes, a la vez que se forman, se transforman en otros y reconfiguran y profundizan sus formas de conciencia profesional.

La pregunta por el sentido que los docentes le otorgan a esa experiencia particular se torna clave para repensar nuestros posicionamientos. Por ello es que el relato se comparte con otros, se torna público en la medida en que lo leemos para todos. Son los comentarios de los demás los que nos invitan a continuar reflexionando sobre nuestra experiencia educativa. El trabajo entre pares permite la lectura cruzada de los relatos que realizan entre colegas esto habilita la problematización de nuestras experiencias.

Tomaremos un caso publicado en el fascículo 4 (Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente, 2007), titulado “¿Cómo escribir relatos pedagógicos?”. En él, una docente, Mónica,

narra lo que le sucedió cuando escribió y luego publicó una de sus experiencias pedagógicas:

Volver sobre una experiencia propia para documentarla fue para mí una aventura. Sí, porque el proceso que fuimos transitando tuvo tanto de intenso como de atrevido. Muchas son las cuestiones que se ponen en juego desde la práctica docente a la hora de “contarlo a otros” y de contárnoslo a nosotros mismos. En mi caso ya había transitado la experiencia de escribir y ser leída. Por eso, mi actitud al empezar comenzó siendo ingenua, despreocupada, pensé que iba a salir la escritura como un chorro de agua. Sin embargo, cuando me puse a escribir no fue lo mismo. Me asusté, me costó escribir, mis frases eran incomprensibles, largas y a la vez confusas. Ni yo me podía leer. Luego acompañada por otros docentes, mi relato mejoraba cuantas más veces nos poníamos a conversar y discutir en torno de él. Cuando lo “ofrecía” para ser leído por otros que lo comentaban, interrogaban y corregían y volvía a editarlo, mejoraba: me sentía más cómoda en cómo decía lo que el relato decía. (Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente, 2007, fascículo 4, p.13)

En el relato podemos observar el proceso de reflexión que atravesó Mónica ante la invitación a escribir sobre una experiencia. Tomó esto como una aventura, con una actitud despreocupada dado que ya había publicado artículos en revistas educativas. Sin embargo, aquello que sintió cuando se dispuso a escribir sobre su propia experiencia fue distinto. Narrar nuestras historias implica juntar nuestros pedazos, esto no es sencillo, nos provoca miedos e incertidumbre. Más aún si pensamos que esa narración será compartida con otros. “No sé si está bien”, “quizás no era lo que esperaban”, “me faltaron más detalles”, estas son algunas de las frases que resuenan en los talleres, las inseguridades que nos provoca contar lo que nos pasa. Algo tan simple pero tan complejo a la vez. Lo cierto es que la DNEP no pretende señalar, ni evaluar, ni exponer un “buen relato” para diferenciarlo de uno “malo”. En tanto forma de investigación pedagógica la DNEP se pregunta por el sentido y el significado de la experiencia educativa para quienes la viven, se interroga sobre

aquello que (nos) conmueve al habitar y hacer el mundo escolar, documenta aspectos no documentados de la cotidianidad escolar (activa la memoria pedagógica), produce y recrea saber pedagógico (del saber de experiencia al saber pedagógico). Las relaciones horizontales en todos los “momentos” del itinerario de trabajo se tornan centrales, así lo expresa Mónica: “Luego, acompañada por otros docentes, mi relato mejoraba cuantas más veces nos poníamos a conversar y discutir en torno de él”.

Tal como se señala en el fascículo 6 (Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente, 2007), “¿Cómo editar pedagógicamente los relatos de experiencias?” del Proyecto CAIE:

La edición pedagógica comprende múltiples niveles, temporalmente simultáneos y colectivamente activos, durante el proceso de formación y producción. La experiencia vivida se transforma y completa en la experiencia vital que se vivencia en el texto mismo. El horizonte de la edición pedagógica es la producción de un texto digno de la experiencia leída en el presente. (p. 9).

La intención de este apartado fue visibilizar el dispositivo de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas como una forma de investigación-formación-acción docente participativa. Los relatos de experiencias producidos por los docentes en el marco de estrategias de reescritura a partir de los comentarios entre pares, se tornan potentes herramientas de reflexión sobre sus prácticas pedagógicas y los reconoce como sujetos poseedores de saberes. Saberes pedagógicos construidos no sólo desde tradiciones pedagógicas teóricas sino también desde la experiencia, desde el “hacer” en la escuela. Aquí los maestros son protagonistas.

Tejiendo redes

La Red de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas cuenta con un entramado de actores, instituciones y territorios

que se entrelazan para contar, narrar, compartir experiencias pedagógicas. Estos espacios comenzaron tomando la documentación narrativa como modo de indagación de sus prácticas en la escuela. Fue así que se constituyeron en nodos de esta red. A su vez, la Red forma parte de otras redes de docentes investigadores de Argentina y de América Latina,

entre ellas vale destacar la “Red Iberoamericana de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen investigación desde su escuela⁴ y la Red Latinoamericana de Narrativas, Autobiografías y Educación (Red NAUE),⁵ y del mundo, como la Red BioGrafía / Red científica de investigación biográfica en educación América latina-Europa⁶. Esta apuesta de construir “redes de conocimientos” con otros colectivos se desprende de la intención y la necesidad de intercambiar y aprender también de los aportes de campo pedagógico y académico. (Dávila, Argnani y Caressa, 2014, p. 6).

Los nodos que conforman la Red de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación y OEA) participan de los espacios y

⁴ La Red Iberoamericana persigue la construcción de un movimiento político-pedagógico capaz de incidir en decisiones de políticas públicas en materia de educación en cada país y en la región en su conjunto. Comparten este proyecto redes y organizaciones de Argentina, Brasil, Colombia, España, México, Perú, Uruguay y Venezuela. Ver: *Memorias*. III Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela. Santa Marta, Colombia (Universidad Pedagógica Nacional, 2002)

⁵ La Red NAUE tiene como propósito establecer proyectos y líneas de trabajo de cooperación horizontal para la realización de investigaciones, publicaciones y actividades académicas vinculadas a estudios centrados en la indagación narrativa y (auto)biográfica en educación. La Red establece vínculos de cooperación y lazos institucionales entre: Universidad de Buenos Aires, Argentina; Universidade do Estado da Bahia y Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil; Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia; Universidad de Chile y Universidad Pedagógica Nacional, México; entre otras instituciones universitarias de América Latina.

⁶ La Red BioGrafía reúne investigadores de países de América latina y Europa, cuyos trabajos pertenecen al dominio de la investigación biográfica en educación y formación. La misma tiende a divulgar y promover las investigaciones en ese dominio, en ambos continentes, adentrándose en temas relacionados con la actualidad sociopolítica y económica de la educación.

actividades que se desarrollan de forma conjunta y, por su parte, llevan adelante acciones de manera autónoma y en articulación con actores locales, vinculadas con las temáticas específicas que cada nodo aborda. Una de las actividades centrales que es común a todos los nodos tiene que ver con el despliegue de procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas a través de los cuales los colectivos de docentes indagan narrativamente sus propias experiencias pedagógicas. Como instancias colectivas de intercambio la Red propone ateneos de lectura, interpretación y debate sobre los relatos producidos por los docentes de cada nodo. Vale aclarar que estos encuentros son planificados en conjunto con cada uno de ellos con la intención de garantizar la mayor participación e intercambio posible.

El proceso de construcción de redes se desarrolla a lo largo del tiempo, implica un trabajo cooperativo, de consensos y articulación. A través de la Red se articulan colectivos de educadores con espacios dedicados a la formación (Institutos Superiores de Formación Docente y la Facultad de Filosofía y Letras-UBA,⁷ asociaciones sindicales docentes) y actores de comunidades locales (grupos de educadores que participan a través de programas, direcciones y secretarías municipales), lo que potencia de esta manera la transferencia e intercambio de saberes pedagógicos, con vistas a fortalecer los procesos formativos de los actores individuales y colectivos involucrados.

⁷ La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas posee diversos nodos, uno de ellos es el de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Este nodo se constituyó a partir de la articulación de docentes con la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE).

Reflexiones finales

El escritor da a leer palabras en el mismo movimiento en que las abandona a una deriva en la que ni él ni sus intenciones estarán presentes y que él, desde luego, no podrá nunca controlar.

(Jorge Larrosa, 2000)

A lo largo de este capítulo he intentado presentar la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas como un dispositivo de investigación-formación-acción cuyo eje es la revitalización y reflexión sobre la experiencia. Fue por ello por lo que iniciamos este trabajo con la pregunta ¿por qué narrar nuestras experiencias? Si bien no busco dar respuestas únicas y acabadas a esta pregunta, considero que la importancia de narrar nuestras experiencias radica en la posibilidad de apropiarnos de nuestra historia, de aquello que *nos* pasa en la escuela, en el aula, en la sala de profesores, con nuestros estudiantes, colegas, familias, con la comunidad. Narrar nuestras experiencias abre sentidos, diversos, contradictorios, complejos. Narrar implica procesos de reposicionamientos, de reflexión sobre nuestras propias vivencias. Implica valorar aquello que la ciencia moderna ha dejado de lado. Valorar nuestras prácticas implica posicionarnos como sujetos de la experiencia por tanto sujetos que portamos saberes que valen la pena contar.

La pregunta que siguió fue ¿Cómo reconstruir la experiencia? El enfoque biográfico narrativo nos da pistas para ello. En primer lugar, esta particular forma de reconstruir la experiencia permite a su vez reconstruir el territorio educativo a partir de los relatos de experiencia y las historias de vida de los mismos sujetos que lo transitaron y habitaron. Conociendo y comprendiendo las experiencias, podremos aportar claves para repensar el espacio educativo que se indaga. En segundo lugar, abonar a la posibilidad y la necesidad de incorporar estas voces como legítimas en el campo de saber y poder pedagógicos. En este sentido, además de cuestionar

las formas convencionales de pensar y hacer en materia de investigación educativa, las versiones más críticas de las perspectivas interpretativas aportaron ideas y estrategias valiosas para establecer una conversación más vivificante y horizontal con los actores de las prácticas educativas y, sobre todo, para afrontar el desafío de desarrollar modalidades más democráticas de producción de conocimientos pedagógicos. En tercer lugar, para que el actor y narrador de su propia historia pueda reflexionar, escribir, ordenar, integrar y comprender su experiencia de otro modo. Es decir, que la persona que relata su experiencia, que narra su historia, que documenta su itinerario, se vea modificada en el proceso de pensarla y en el esfuerzo psíquico e íntimo de escribirla.

Esta posibilidad de repensar y reescribir la historia constituye uno de los elementos centrales de la investigación con perspectiva narrativa y (auto) biográfica, que muchas veces se constituye también como un dispositivo de formación. En términos de Delory Momberger (2009), el “actor biográfico” se torna educador de sí mismo. En este sentido la DNEP nos permite pensar un modo de documentar nuestras experiencias colectivamente.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas puede contribuir a recrear el pensamiento y la acción educativos y, en el mejor de los casos, puede colaborar en la construcción de otra teoría pedagógica de la formación. Y si sostenemos que la documentación narrativa ayuda a pensar teóricamente es porque pensar de este modo no es simplemente agregar a nuestros repertorios de estrategias y formas de pensamiento pedagógicos conceptos abstractos y desprendidos de la experiencia escolar. Pensar teóricamente es, entre otras cosas, tratar de hacer explícitos los saberes prácticos construidos al mismo tiempo que se despliegan las experiencias, para tornarlos pasibles de reflexiones, discusiones y reformulaciones. No hay práctica, ni siquiera la espontánea, que no implique ciertos saberes y supuestos acerca de la gente, su aprendizaje, sus visiones de lo justo, de lo deseable y de lo posible, tal como se lee en la comunicación “La documentación narrativa

de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes”: “Pensar teóricamente es poner en palabras nuestros actos” (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación y OEA, 2005, p. 12)

Los entramados producidos desde la red permiten asumir la “vitalidad del intercambio y la inmensa perspectiva creadora del aprender con otros” (Awad, 2002, p. 121). Así, “entretejidos” los docentes se encuentran, comparten y conversan, “realizan producciones e intercambios de conocimientos acerca de sus propias prácticas y contextos socioeducativos” transformándose en “sujetos de experiencia” y en “sujetos de saberes”, construyendo formas propias y singulares de ser maestros y de hacer escuela (Duhalde *et al.*, 2002, pp. 22-23, citado en Davila, Argnani y Caressa, 2014).

Si entendemos al campo pedagógico como un campo en construcción, abierto e inconcluso (Suárez, 2003) podemos pensar que la pedagogía y el saber pedagógico también se encuentran en permanente construcción. En este sentido, la propuesta de este trabajo consistió en explorar las posibilidades, límites y alcances que se abren para el pensamiento crítico y las pedagogías críticas en particular, al visualizar, problematizar, describir y poner en debate una pluralidad de experiencias de la praxis (Suarez y Vassiliades, 2014). Tornar visibles sujetos, narrativas y relatos de experiencias puede constituir una vía epistemológica y metodológicamente viable para potenciar la reconstrucción de las pedagogías críticas en América Latina en tanto reconozca la pluralidad. Pluralidad que implica búsqueda y encuentro. Encuentro y reconocimiento por el otro. “La experiencia educativa es siempre experiencia de la relación y la extrañeza del otro” sostiene Contreras (2010), y continúa, “como educadores la pregunta es quién es, qué me provoca, qué me dice, qué hace en mí su presencia, que es lo que tengo para ofrecer y qué significa en ese encuentro” (p. 18). Investigar en educación no implica solo un proceso racional de construcción de datos y categorías. Implica, como señala Contreras (2010), algo más, una búsqueda por el otro. No hay experiencia sin la aparición de un

alguien, de un acontecimiento que es exterior a mí, extranjero a mí, que está fuera de mí mismo. Es decir, hay experiencia si existe alteridad (Larrosa, 2009). Ese sujeto desarmado, perdido de sí mismo, fragmentado puede encontrar en el otro una oportunidad. Esto quiere decir que una vez que conozcamos al Otro ya no podremos ser indiferentes.

Bibliografía

Awad, M. (2002). Ser y hacer con otros. En: *Memorias*. III Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela. Santa Marta: Universidad Pedagógica Nacional.

Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Clementino de Sousa, E. (2015). Investigación narrativa y trayectorias (auto) biográficas: el lugar de la memoria y la memoria del lugar. En: G. J. Murillo Arango. (Comp.). *Narrativas de experiencia y educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: CLACSO.

Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Contreras, J. D. y Ferrer, N. P. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Barcelona: Morata.

Dávila, P., Argnani, A. y Caressa, Y. (2014). Una experiencia colectiva de formación, investigación e intervención en el campo educativo: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. Comunicación presentada en el VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria: La Universidad en diálogo con la Comunidad. Construyendo una Institución en contexto. Universidad Nacional de Rosario, Argentina, 16 al 19 de septiembre.

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires-CLACSO.

Díaz, E. (2008). *Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada*. Buenos Aires: Biblos.

Fals Borda, O. (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). *Revista Peripecias*, 110. Disponible en: www.peripecias.com/mundo/598FalsBordaOrigenesRetosIAP.html

Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. *Educação e Sociedade*, 28. Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313705008.

Freire, P. (2008). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Galeano, E. (2015). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lander, E. (2003). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander. (Comp.). *La colonialidad del saber:*

eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.

Larrosa, J. y Skliar, C. (Comps). (2009). *Experiencia y alteridad en educación.* Rosario: Homo Sapiens.

Larrosa, Jorge (2000). Dar a leer, dar a pensar... quizá... entre Literatura y Filosofía. En *Filosofía para niños: discusiones y propuestas.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial.* Barcelona: Gedisa.

Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el Presente.* Buenos Aires: Galerna.

Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder.* Buenos Aires: CLACSO.

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I, II y III. Configuración del tiempo en el relato histórico.* Madrid: Siglo XXI.

Santos, B. de S. (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria.* La Paz: CLACSO.

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social.* México: Siglo XXI-CLACSO.

Suárez, D. (2003). Dispersión curricular, descalificación docente y medición de lo obvio. Los efectos pedagógicos de la reforma educativa de los '90', *Novedades Educativas*, 15 (155), 44-49.

Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2005). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Revista Nodos y Nudos*, 2 (17), 16-31.

Suárez, D. (2011a). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, investigación educativa y formación. En: A. Alliaud y

D. H. Suárez. (Comps.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Colección: Narrativas, (auto) biografías y educación, 3. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires-CLACSO.

Suárez, D. (2011b). Formación docente, narrativas pedagógicas y políticas de la memoria en América Latina. Un recorrido por experiencias de investigación-formación-acción. En: M. da Silva Araújo y J. Santos Morais. (Orgs.). *Voices da educação: Formação de professores/as, narrativas, políticas e memórias*. Río de Janeiro: EDUERJ.

Suárez, D.; Vassiliades, A.; Dávila, P.; Argnani, A.; Caressa, Y. (2014). Una experiencia colectiva de formación, investigación e intervención en el campo educativo: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”. En Actas del VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Universidad Nacional de Rosario

Sollano, M. y Sutton, L. (2009). Saberes de integración y educación. Nociones ordenadoras y articulación conceptual. En: P. Rodríguez. (Coord.). *Saberes, reflexiones, experiencias y debates*. Buenos Aires: Galerna.

Documentos

Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente. (2007). *¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas?* Colección de Materiales Pedagógicos. Fascículos 3, 4, 6. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación y OEA. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. Proyecto “Estrategias y materiales pedagógicos para la Retención Escolar”,

Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación y OEA.

Bibliografía recomendada

Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4). Disponible en: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>.

Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.

Connelly, F. y Clandinin, D. J. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: J. Larrosa *et al.* *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Fals Borda, O. y Anisur, M. (1991). *Acción y conocimiento: Rompiendo el monopolio con la IAP*. Bogotá: Rahman.

Fals Borda, O. y Rodríguez Brandao, C. (1987). *Investigación participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.

Lander, E. (Comp.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Mignolo, W. (1997). *La razón poscolonial: herencias coloniales y teorías poscoloniales en Posmodernidad y Poscolonialidad*. Madrid: Iberoamericana.

Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En Lander, E. (Comp.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires:

CLACSO. Disponible en: bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/mignolo.rtf.

Mignolo W. (2003). *Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.

Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick, I. (Comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Capítulo 13

Narrativas, lecturas, lectores y pensamiento crítico

Eugenia Varela Sarmiento¹ y Andrés Alarcón Jiménez²

Introducción

En un primer momento se introducirá la idea de una retórica de la lectura y sus efectos en el lector. Luego trabajaremos los conceptos de escritura en Occidente desde los siglos XVII y XVIII donde se vio más claramente la repercusión de la lectura individual y el cambio de concepción de la escritura, teniendo a Rousseau como estandarte de la idea de razón que conlleva la escritura, en donde el lector es invitado a tomar posición ante múltiples situaciones, buscando así a partir de la lectura, la reflexión.

Por último, realizamos una descripción crítica de la percepción del concepto de historia y de su enseñanza como un tipo lectura

¹ Literata, Universidad Nacional de Colombia. Doctora en Lengua y Literatura Francesa, Universidad Paris VIII. Docente de la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras, Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia. Mail: euvarela@unisalle.edu.co.

² Antropólogo, Universidad Nacional de Colombia. Master y Doctor en Historia. Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Docente del departamento de Humanidades y de la Maestría en Estudios Sociales y Culturales, Universidad el Bosque, Bogotá, Colombia. Mail: aalarconj@unbosque.edu.co.

en el cual la idea es totalmente contraria a la reflexiva. Indicamos en esta última parte la paradoja de la enseñanza de la historia respecto de la lectura literaria, en donde se cuestiona al lector y su propia individualidad. Por el contrario, la historia es enseñada para ser creída de principio a fin según preceptos de políticas públicas, institucionales y hasta religiosas, como una verdad única e incuestionable.

1. Haciendo cosas con los libros. Lo que los libros hacen con nosotros

¿Puede un libro hacer las cosas que, popularmente, se dice, puede hacer un libro con el lector? La respuesta juiciosa de la neurociencia ha sido un rotundo “sí” (Benrns, Blaine, Prietula y Pye, 2013), pero tal vez esto apenas ha sido la constatación científicista de un fenómeno cultural mundialmente aceptado. Efectivamente, un texto puede, en manos de un lector, modificar su comportamiento y no entraremos a profundizar en ello. Lo que nos ocupa en aquí, sin embargo, es exponer nuestras reflexiones sobre si, la literatura y la Historia, en tanto narrativas, ejercen algún efecto en el desarrollo individual del *pensamiento crítico* o si se entrena al lector en ejercer su práctica de forma crítica.

El concepto de “crítico” tal vez es demasiado amplio y vago, pero apunta en esa generalidad a sugerir que existe un tipo de posicionamiento político e intelectual, surgido *a posteriori* del lector frente a su “realidad”, sea cual sea ella. Es un lector *crítico* en oposición a uno *reaccionario*, en ese sentido político de la definición de lector. Se reúnen, por ejemplo en el estudio seminal de Boisvert, una serie de definiciones del concepto que, sin ser novedoso, indica claramente que en el escenario escolar se puede orientar el proceso de aprendizaje de la lectura hacia la formación de este tipo de posicionamientos. Dicho de otra forma, *en nuestras palabras*, el resultado exitoso de la puesta en práctica de propuestas como las

del profesor canadiense se pueden caracterizar de la siguiente forma: se lee para reflexionar, para actuar de forma conscientemente política frente al orden de las cosas, en un contexto hostil a las disidencias y a los disidentes.

Presuponemos por otro lado, que para conseguir persuadir al lector para que suspenda, voluntariamente, su “incredulidad” (Coleridge, 1817) y se sumerja en la narrativa, sea esta o no ficticia, tendremos que caracterizar nuestras reflexiones como un ejercicio de retórica. El texto y su autor consiguen, por medio de sus palabras, crear un mundo posible; se combina el arte de la retórica con la práctica de la lectura pero el éxito de tal empresa depende, al final, de la creación efectiva de una relación entre el orador, su texto y el lector (cfr. Perelman, 1997). La fe poética, la “*willing suspension of disbelief*” de Coleridge es un efecto logrado en la acción e interacción entre autor, libro y lector.

Sin embargo, Coleridge, como lo hace notar Tolkien en “On Fairy-Stories” (s/f), no comprende en su tesis la lectura colectiva. Efectivamente, Tolkien (cfr. McLuhan, 1962) critica el trato dado a las narrativas. Más allá de desarmar el aparato racional del lector, existe un sistema de creencias ligada a ellas que les confiere coherencia con el lector, permitiendo un tipo de sincronización no solo con el universo contenido en el texto sino con el mundo exterior. Dicho de otra forma, lo leído y lo experimentado no están separados por un concepto de “ficción” opuesto a uno de “realidad”, sino que el lector, el autor o autores, y el texto, cohabitan en un mismo universo y la coherencia de la relación entre estos tres elementos permiten, en mayor o menor grado, que tal universo sea significativo y tangible.

Brevemente, regresando al reino de la psicología y la historia cultural (compárese a Bettelheim, 2002; Carretero, Asensio y Rodríguez-Moneo, 2014; Piaget, 1999; Steedman, 1989), tendremos que considerar que el efecto de las historias en el cuerpo es un efecto real y observable. Lo decimos porque para comprender nuestras tesis es necesario comprender nuestra interpretación amplia de

parte de la propuesta de Piaget sobre el estudio del pasado: “¿Es posible analizar la idea que tiene el niño, en el sentido de pasado no vivido, que desborda la memoria individual?” (Piaget, 1999, p. 95). Ese tipo de memoria que sobrepasa nuestra experiencia personal la denominamos memoria protética y se extiende no solo al reino del realismo historiográfico, sino al de toda ficción culturalmente creada por los humanos.

El desarrollo de la memoria protética se da, obviamente, de forma particular durante el proceso de crecimiento y maduración; nos permite concebir la idea de que, a lo largo de nuestra biografía, los textos modifican el comportamiento (Berns *et al.*, 2013) al alterar la relación entre nuestro cuerpo y el mundo externo (Certeau, 2000; idea que desarrollamos a partir de McLuhan, 1962). Literalmente incorporamos, no siempre de manera consciente, la estructura del comportamiento de personajes salidos de libros.

En ese sentido, en este capítulo la acción de leer críticamente o no depende del espacio en donde se lee y del propósito y reglas dadas a la lectura. Se diferencia en ese sentido, la lectura individual de la grupal. Por un lado, el individuo, libre de ataduras, y dándole un uso específico a una tecnología creada para ser usada preferencialmente por él, actúa sobre la narrativa y genera uno o más mundos posibles ligados, digámoslo, a las normas que él mismo ha incorporado y desarrollado para sí (como una tecnología del yo); sin embargo, aunque esa acción está articulada en otras dimensiones de la vida, con el universo sociocultural y material del lector individual, existen líneas de fuga, formas de usar y pensar el texto, de leerlo que no están siendo reguladas directamente por factores externos a él. En su ensayo clásico, Chesterton (2013) intenta persuadirnos de que la lectura es para el niño un entrenamiento para el desarrollo de estrategias de vida. La literatura fantástica, muy en el espíritu de Tolkien, no solo le enseña que existe el mal o el bien, le enseña o transmite la idea de que se puede vencer al mal. Es decir, le provee de herramientas intelectuales, estéticas, morales para confrontar su universo particular.

Sin embargo, de nuevo tenemos que pensar esta lectura como resultado de un proceso formativo que, sin lugar a dudas influyó en el desarrollo de la lectura individual. Por el contrario, existen lecturas establecidas por terceros que, en este caso, buscan regular el efecto de esta práctica para regular el proceso de sujeción (cfr. Foucault, 1988). Pensamos en dos tipos de lectura en las cuales, y según el contexto y del instructor, se generan usos de la narrativa ligadas a posiciones políticas diferentes.

Un tipo de lectura diseñada en la línea de las teologías barrocas católicas que buscan no solo limitar el ejercicio de lectura sino el de la interpretación, representación y uso de los textos y de las imágenes, sino regular la creencia y ejercicio de la subjetividad y corporalidad individual y grupal. Podríamos denominar este tipo de lectura como teológica y atañe no solo al reino de las religiones o sistemas de creencias organizadas, sino al reino de las narrativas que tratan del reino de la Verdad, como la historiografía o las ciencias naturales (entendidas en su estricto sentido narrativo). Se enseña a leer siguiendo unas pautas con la esperanza de que la puesta en acción del contenido leído ejerza un efecto específico en el mundo material. Ya el resultado de tales acciones difiere, claramente, cuando se contrastan de forma grosera las ciencias naturales y la literatura, el mito o la religión. Pero, por ejemplo, en el caso de la historiografía o de la arqueología, las fronteras entre realidad y no realidad generan, como veremos más adelante, debates más complicados, puesto que el reino del “pasado” posee unas configuraciones especiales.

Otro tipo de lectura, políticamente opuesta a la anterior, consiste en entrenar al lector para confrontar al autor, autores, divinidades o colectivos culturales, y sus obras con el fin de emancipar al lector, no solo en el sentido de fomentar una idea de lo crítico por el mero hecho de disentir de la norma o del orden establecido, sino para fomentar un tipo de ser humano capaz de confrontar la incertidumbre, la arbitrariedad y el caos del universo en donde existen con preguntas –como Alicia en el “País de las Maravillas”–,

con creencias en ciertas fuerzas de una naturaleza elaborada profundamente a partir de lo imaginado –como en el caso de Conradín, que pide a su hurón Sredni Vashtar hacerse cargo de la mujer adulta que lo “cuida”– o con historias –como Scheherezada en *Las mil y una noches*–.

En este mismo reino, la lectura y aprendizaje de la “historia”, o de la “Historia”, inclusive de narrativas relacionadas con el dominio de la religión organizada o sistema de creencias oficial, dependiendo del tipo de acción ejercida sobre el texto y sobre el lector, pueden modificar el comportamiento. Efectivamente, esto sucede al alterarse el orden y la relación entre el cuerpo del individuo, que ve el mundo a través de sus nuevas herramientas de pensamiento y perspectivas, y su realidad, o la realidad, impulsándolo, por ejemplo, a llevar a cabo acciones sobre un orden de las cosas que, de otro modo y salvo factores de vida muy específicos, podrían haberlo mantenido inmóvil, impasible, cómodo y tranquilo en su universo.

2. La escritura y la historia de la lectura

El concepto de escritura que ha permeado la historia de Occidente es sin duda el concepto de lo verdadero, de lo real; más allá de lo que se considere verosímil la cultura occidental piensa a la escritura como sinónimo de verdad, esto debido expresamente a que desde la Edad Media, la única fuente de historia del hombre, de quién era y cómo debía estar y ser en el mundo, fue el texto escrito. El poder que se le adjudicó a este texto escrito fue tan grande que la transformación de la lectura se vio seriamente implicada.

Hablando de la Biblia, en el tiempo en donde la predestinación del mundo y del hombre ya estaba escrita por Dios, este texto reafirmaba una verdad única e incuestionable y fortalecía la idea de escritura como verdad. De ahí que tan pocos tuvieran acceso a esa

verdad. Se trataba de un privilegio y solo algunos eran los encargados de transmitirla con fidelidad y respeto.

La escritura y la lectura hacían parte de un círculo muy reducido, el cual controlaba todo lo que tuviera que ver con el conocimiento. La transmisión de la escritura se daba a partir de la lectura colectiva y la imagen tenía un papel fundamental para la comprensión del texto. La imagen era puramente didáctica y de acompañamiento del texto.

En este punto el hombre medieval (cfr. Chartier, 1994; Huizinga, 2005; Le Goff, 1986, 2008) no concebía a la escritura como algo que le perteneciera y la lectura no era una actividad que hiciera parte de su vida, a menos que fuera una actividad que realizara alguien más para transmitir ideas. Precisamente este estatus de la escritura como algo ya hecho y terminado que solo se transmite y que no se construye a partir de la lectura, llevó al hombre del siglo XVI a cuestionarse. Evidentemente el cuestionamiento fue también producto de la aparición de la imprenta. Lo que Lutero exigía a la iglesia era el acceso a la escritura del texto verdadero “la Biblia”, pues esta posibilidad le permitiría al hombre del común conocer por sí mismo la escritura.

Lo fundamental de este cambio es que se abren dos caminos esenciales para el concepto de escritura: el primero está fundado en la idea de una lectura ya no colectiva sino de una lectura individual y el segundo es que la lectura puede llegar, a partir de la lectura individual, a pretender una interpretación de la escritura. Lo que se procura es que la escritura ya no permanezca inmóvil y sin trascendencia.

Durante toda la Edad Media la escolástica fundó sus objetivos de enseñanza sobre la perspectiva de conocimientos dados y solamente transmitidos para ser aprendidos de memoria. El método de enseñanza del silogismo no permitía ir más allá de lo adquirido y su importancia fue el desarrollo de la lógica aristotélica. A partir de esta nueva concepción de la lectura, la escritura comienza todo

un nuevo recorrido para el hombre de Occidente, en este momento la escritura va primero que todo un ejercicio juicioso de lectura.

La lectura es el punto de partida de la escritura, puesto que en la Edad Media la única escritura que producía la lectura era el comentario, este último era un producto ajeno a la crítica o al pensamiento, se distinguía por su simplicidad y sobre todo por su poca trascendencia respecto a la lectura. En el siglo XVI la lectura busca el pensamiento y promueve la escritura.

Es imposible hablar del concepto de escritura en el siglo XVI y no mencionar a Montaigne, él fue uno de los pilares del pensamiento moderno, del pensamiento respecto a la escritura en Francia y en Occidente. Él consideró la escritura como un producto de su mente y cuerpo, la escritura como productora del pensamiento. En Montaigne la primera persona adquiere toda la relevancia de la individualidad y de la visión de mundo. Atrás quedaron los preceptos escolásticos de repetición de datos dados y aprendidos sin reflexión.

En este punto el hombre empieza a desarrollar un concepto de escritura que parte de una idea que la concibe como una verdad, pero como una verdad no universal, sino particular. De la verdad se va hacia el concepto de escritura verosímil. Es clara la influencia del clasicismo: la retórica clásica vuelve para hacer del discurso del pensamiento individual, un discurso más que verdadero, verosímil.

La problemática que plantea el hombre del siglo XVI es retomada por los pensadores del siglo XVII. En este siglo la experiencia fundamental del hombre es el pensamiento, el cuestionamiento es lo que llena el espíritu del hombre del siglo XVII y la fuerza fundamental para dar respuesta a todas las cuestiones es la razón. Ya el hombre del siglo XVI pensaba que la razón era fundamental para el pensamiento, pero es en el siglo XVII donde aparecen figuras fundamentales como Descartes y Pascal, dos autores trascendentales para la cultura francesa de ese tiempo y de nuestro tiempo. El método cartesiano sigue siendo una pauta para el pensamiento

científico e intelectual y la construcción del discurso de Pascal en contra de los jesuitas fue un escrito conformado en base al método cartesiano. De ahí que la escritura en francés de hoy tenga estructuras fundadas en la antigüedad clásica y en el método. La disertación está fundada en el *inventio*, *dispositio* y *elocutio*. El *inventio* como la búsqueda de ideas y argumentos, la *dispositio* como la composición y el *elocutio* como la elección y composición de las palabras.

Lo fundamental de esta transformación de la escritura desde la Edad Media hasta el siglo XVII es que se puede ver que esta transformación es producto de una evolución de las mentalidades y de una transformación de la visión del mundo. La escritura va de la mano con estas transformaciones, es producto y manifestación de estos cambios y muestra cómo la lectura pasó de ser un ejercicio pasivo a un acto de movilidad mental. Así lo vemos en la obra de Cervantes: Don Quijote salió de su casa, para descubrir que su mundo de lector y sus lecturas no correspondían con ese mundo que se le presenta ante sus ojos. Sin ninguna duda el universo del hombre del Renacimiento estuvo fuertemente marcado por la búsqueda del conocimiento de un territorio, que en la Edad Media estaba lleno de seres simbólicos. Toda la experiencia de la vida *activa* de la Edad Media estaba basada en la intensidad de la vida *contemplativa*. Es después de haber tomado conciencia de la inmensidad, o más bien de la infinitud del mundo, que el hombre tomó la vía de la búsqueda de su lugar en el universo, con el fin de conocer el mundo con su único y solo útil: su propio cuerpo (Cfr. con el análisis de Don Quijote en *Las palabras y la cosas*, Foucault, 2016).

Ya nos acercamos al siglo XVIII, cuando Rousseau manifiesta su pensamiento a través de la escritura y desarrolla una ideología a partir de la lectura. Él escribe acerca de la sociedad de su tiempo, reflexiona acerca del comportamiento del hombre y escribe sobre “el origen de las lenguas”. Este último texto es el que nos atañe, sin embargo, primero cabe situar al autor en su tiempo.

El siglo XVIII en Francia es un laberinto de contradicciones, producto del pensamiento transformado de los siglos anteriores. Está la problemática de la relación del Estado y la iglesia que se venía discutiendo o criticando ya desde la época de Rebelais. También está la apertura a las diferentes filosofías como el naturalismo, el deísmo, la filosofía libertina, etc. Y se encuentra en discusión la enseñanza y aprendizaje del conocimiento del hombre común. Diderot y d'Alambert crean la enciclopedia para transmitir conocimiento al hombre; los salones a los que Diderot realiza las críticas de arte tienen como fin expandir el conocimiento y el arte al mundo; los grabados copian las obras a las que solo la nobleza tiene acceso y las críticas de Diderot son publicadas por Grimm (Diderot y Delon, 2008).

En este contexto Rousseau se interesa en pensar la naturaleza del hombre y sus diferentes expresiones. Teniendo en cuenta que, como se dijo más arriba, el siglo XVII se ocupa de ver al mundo a través de la razón, el siglo XVIII, y en especial Rousseau, critica esta postura.

Para el siglo XVII la naturaleza es la fuente de todo conocimiento y toda la expresión artística debe ser en pos de su imitación; por el contrario, en el siglo XVIII esta postura se ve criticada por el exceso de racionalismo que se aplica al estudio de la naturaleza y aboga por su conocimiento, pero a partir de la verdadera naturaleza del hombre que se aproxima a ella y que hace parte de ella. Para el hombre del siglo XVIII la naturaleza continúa siendo la fuente del conocimiento del mundo, pero difiere con el racionalismo extremo con el que el hombre del siglo XVII se aproxima a ella. Para el hombre ilustrado el individuo hace parte de la naturaleza y conserva en sí, en su mente y en su cuerpo, su propia naturaleza; mientras que en el siglo anterior el hombre se situaba como un observador que tomaba distancia del objeto a observar.

En el siglo XVIII y para Rousseau mismo es fundamental que la naturaleza sea vista como un proceso sensible de sublimación del pensamiento del hombre, de sublimación de la naturaleza misma

del individuo. Rousseau nos interesa en la medida en que concibe la percepción del mundo como una jerarquía de reacciones ante el universo, las cuales hacen parte de la naturaleza del hombre desde siempre, de ahí su manera de expresarse, a través de los gestos, ruidos, dibujos y finalmente a través del lenguaje y de la escritura.

La teoría de Rousseau está fundada en la idea de que el hombre se ha ido alejando de su propia naturaleza en tanto que la razón ha ido tomando su puesto en el pensamiento del individuo. La jerarquía de las manifestaciones de la percepción del hombre pone en manifiesto la concepción filosófica del siglo XVIII según la cual la escritura es un producto del pensamiento humano, de un racionalismo llevado al extremo en el siglo XVII que ha borrado la sensibilidad del individuo.

Para Rousseau el racionalismo extremo tuvo como consecuencia el alejamiento del hombre y de su naturaleza intrínseca que se manifiesta en un primer momento con los gestos. La expresión de la relación entre el hombre y el mundo tenía, en primera instancia, la manifestación de la comunicación de la naturaleza individual del hombre y de la naturaleza del mundo. Para el autor el mundo fue expresado por el hombre en un primer lenguaje figurativo, el cual estaba ligado a impresiones inmediatas del hombre salvaje:

Un hombre salvaje al encontrar a otros, al principio se habrá espantado. Su miedo le habrá hecho ver a esos hombres más grandes y más fuertes que él mismo; les habrá dado el nombre de gigantes. Después de muchas experiencias, habrá reconocido que esos presuntos gigantes no eran ni más fuertes ni más grandes que él, su estatura no correspondía en nada a la idea que en un principio había asociado a la palabra gigante. Inventará por tanto otro nombre común a ellos y a él, como por ejemplo, el de hombre, y dejará el de gigante para el objeto falso que lo había impresionado durante su ilusión. (Rousseau, 1996, pp. 19-20).

En este caso Rousseau hace énfasis en una de las primeras reacciones humanas en el mundo, él piensa que la palabra no se produjo

en relación a las necesidades del hombre sino en relación a las pasiones. Para él las impresiones del mundo despertaban la pasión y ésta a su vez la palabra.

Esta teoría del origen de las lenguas hace referencia a la idea de la imaginación, ya que si el hombre tiene una pasión gracias a una percepción del mundo, esta producción de la palabra – y en términos de Rousseau, del lenguaje figurado– permite ver cómo el hombre posee una imaginación en su naturaleza para nombrar las cosas según sus características, aun si ellas cambian en el campo de la percepción. El punto esencial es que la primera impresión suscita en el individuo su imaginación.

Para el hombre del siglo XVIII la lengua es algo natural y la percepción del mundo viene acompañada de la lengua instituida socialmente. La problemática se presenta en la estética, la cual pretende hacer un llamado a la sensibilidad natural del hombre. El trabajo del artista consiste en despertar la imaginación del individuo que se aleja de su propia naturaleza por una estructura del mundo basada en la razón.

Luego del lenguaje figurado como primera expresión del hombre salvaje, para Rousseau la expresión se manifiesta en la pintura, el dibujo de los objetos: “La primera manera de escribir no consiste en pintar los sonidos, sino los objetos mismos, ya sea directamente, como hacían los mexicanos, ya sea por medio de figuras alegóricas, como hicieron los egipcios de antaño” (1996, p. 25).

Para el autor la figuración de las imágenes y su representación muestra una primera relación con el sentimiento de la naturaleza humana: pintar los objetos para describirlos es una capacidad del hombre que lo hace comunicar su percepción del mundo a través de la imagen. Por el contrario, Rousseau cree que: “La escritura que fija la lengua es precisamente eso que la altera; no cambia las palabras, sino el genio mismo de la lengua; remplace la exactitud por la expresión. Uno comunica sus sentimientos cuando habla, y sus ideas cuando escribe” (1996, p. 29). Para hacerse entender por

todos, el lenguaje escrito se convierte en una comunicación de las ideas elaboradas, alejadas de la pasión que las inspira.

En este contexto se entiende que Rousseau analiza la escritura como un producto del pensamiento humano, pero que en el proceso de construcción y de definición de su estructura propia, el lenguaje pasa por los gestos, la figuración de las palabras, la representación de la imagen, y es así que el hombre vuelve a la idea de la suscitación de la imaginación, de la suscitación de los sentimientos. Para Rousseau, el hombre y más particularmente el artista, puede llamar a su naturaleza expresiva, y hacer uso de la imagen para expresar su lenguaje figurativo.

Entre más estructurada la lengua, más es razonada y más alejada su expresión de la naturaleza del hombre. Lo particular pero no contradictorio de este pensamiento es que él está pensando el lenguaje y está escribiendo este ensayo sobre el origen de las lenguas. Rousseau no está en contra de la escritura, pero sí insiste en el carácter de razón que posee la escritura y abre un abanico de posibilidades en la jerarquía de la expresión del hombre. De ahí que el ejercicio del lector sea descifrar siempre un razonamiento inscrito en la escritura del autor, y es tarea del lector reconstruir un lenguaje que lo lleve al pensamiento reflexivo de lo que lee y de lo que el lenguaje escrito lo lleva pensar y a reestructurar. La escritura ilumina, la lectura motiva la energía pensadora en el siglo de las luces, la luz proviene de la lectura y la escritura y del juego eterno de su interacción y círculo vicioso de leer y escribir. El lector es creador de una nueva escritura en el solo el ejercicio de la lectura.

Teniendo en cuenta lo que la historia del libro como manufactura nos muestra, el desarrollo de la lectura individual y colectiva como manifestaciones de pensamiento público y privado y el ejercicio de la escritura como razonamiento del lenguaje, debemos volver a la visión de lo que una escritura verdadera o verídica hace respecto de la verosimilitud, cuando se intenta imponer al lector un solo tipo de lectura.

3. La historia contra el pensamiento crítico

Las historias, en este caso, las que se les cuentan a los niños (Ferro, 1981), tienen un efecto formador específico. Efectivamente, en lugar de generar una conciencia reflexiva y abierta, el uso y lectura canónicas de este tipo de narrativas modifican el cuerpo individual y articulan los procesos esenciales de creación e integración de lo que Anderson llamó “comunidades imaginadas” (Anderson, 2016; cfr. Hobsbawm y Ranger, 1983; especialmente, Quentel, 2018).

Las historias contadas a los niños (Carretero, 2007; Ferro, 1981), manufacturadas dentro de ciclos particulares a una economía y usos del pasado y, luego, trabajadas dentro de un sistema educativo, pierden sus propiedades críticas básicas y se tornan, no solo en un dispositivo discursivo hegemónico, absoluto e incuestionable, sino en un discurso auto-regulatorio, una tecnología del Yo.

Esta tecnología específica posee un fuerte carácter moral, una moral absoluta e incuestionable (cfr. Ibarra García, 2009), que participa en el proceso de maduración del Yo, en el desarrollo de la corporalidad, así como en la sincronización del comportamiento individual con el colectivo.

En el caso colombiano, uno de los textos más representativos y paradigmáticos son los dos tomos, uno para primaria y otro para bachillerato, de Henao y Arrubla (cfr. Barón, 2006; Gualtero, 2005; 1911; Jesús M. Henao y Arrubla, 1920; Tovar Zambrano, 1999). En ambos libros, los jóvenes lectores se encuentran con claras definiciones de lo que es verdadero y real en oposición a lo que es falso o ficticio.

Efectivamente, en estos dos libros de texto se presenta una definición de *Historia* relacionada con una idea de *Verdad* que, dentro de su narrativa, incluye como verdadero el relato bíblico de la creación del mundo o la existencia de la “Atlántida” y que, en el tomo para secundaria, relacionan literalmente con un pasaje bíblico (Juan 8:32), en donde afirman que “la verdad os liberará”. Lo anterior se define, además, en oposición a su idea de *ficción*,

relacionada con literatura, irrealidad o mito y leyenda, por ejemplo, las cosmologías y cosmogonías indígenas o ciertas creencias populares que los autores caracterizan como *falsas*, aun cuando les otorgan propiedades culturales importantes para la construcción de la historia nacional.

Por esos y por otros motivos, los libros de texto, depositarios de las historias destinadas a los más jóvenes, han sido estudiados como dispositivos ideológicos nocivos (Carretero, 2007; Ferro, 1981) y sus autores tratados como cómplices del campo del poder, encargados de deformar, ocultar o silenciar la verdad (Choppin, 2002). Creemos sin embargo que, además de la intencionalidad del autor o autores, o de su carácter ideológico, es el uso y apropiación que hacen de ellos los seres humanos en escenarios específicos, como por ejemplo al interior de los salones de clase, lo que inhibe o suprime cualquier uso o lectura crítica del pasado. Es decir, tratándose de textos dirigidos a infantes, leídos y memorizados por ellos siguiendo pautas pedagógicas específicas, en un contexto donde se aceptan sin cuestionar la autoridad del maestro y del objeto-libro o la de su realidad ficcionalizada, estas historias se tornan, en ese sentido y durante ese proceso formativo, en comportamiento.

Un uso del pasado es un concepto propio de la historiografía y de la arqueología que trata de la forma en que, en diferentes escalas, el ser humano se apropia del pasado, de su concepto, de su conceptualización, de su representación y de sus significados. Desarrolla, en el contexto de los estados, por así decirlo, una economía del pretérito que se estructura y relaciona, en tiempo presente, con el complicado aparato sociocultural y humano. Este incluye no solo al historiador y al arqueólogo (Funari, Hall y Jones, 1999), sino a toda una serie de grupos, instituciones, empresas, comunidades que interactúan en un espacio-tiempo siempre cambiante (Certeau, 1975; Hobsbawm y Ranger, 1983).

En el campo de la historiografía, y para explicar de forma sucinta nuestra idea de “economía del pretérito”, este concepto se utiliza “críticamente”, en un espíritu propio del campo de la literatura

que trajo el giro lingüístico/cultural (Bonnell y Hunt, 1999; cfr. White, 2010) como forma de contestar o controvertir narrativas o discursos oficiales, institucionales, dominantes o hegemónicas constituidas como “historias”. El oficio del historiador (Certeau, 1975; Foucault, 1988; Jenkins, 2001) o del arqueólogo, sus manufacturas, son así abordadas desde diversos puntos de vista con el fin de generar textos y, posteriormente, trazar nuevas lecturas que cuestionen los discursos institucionales absolutos, los marcos teóricos, los autores, sus motivaciones, sus intereses, su posición social, etc. (Bourdieu y Wacquant, 2014).

Las manufacturas del campo de producción del pasado son así investigadas bajo la sospecha de que ellas, en tanto extensión de la memoria individual (cfr. Bourdieu, 1999; McLuhan, 1962, 1964; McLuhan y Fiore, 1967; Piaget, 1999), hacen parte estructurante y constitutiva de las identidades y acciones humanas, individuales y colectivas; articulan la representación artificiosa del pretérito, la autoridad e intereses de campos específicos, el sistema educativo y la educación con cada cuerpo individual de los habitantes de un lugar específico, en una época determinada como tecnologías del Yo (cfr. Foucault, 1988; para un caso colombiano, consultamos Sáenz Obregón, Saldarriaga y Ospina, 1997). Durante nuestro proceso de maduración incorporamos las historias como extensión de nuestra memoria personal; literalmente, las incorporamos (Dux, 2011; Ibarra García, 1997, 1998, 2004, 2009) y la usamos,³ las ponemos en práctica. Este proceso, comienza en la infancia y se extiende hasta la vida adulta y nos torna un tipo de ser humano específico.

Como caso de estudio, en esta ocasión, nos referimos a la historia como se la cuentan a los niños (Bettelheim, 2002; Carretero,

³ Hace parte de nuestra identidad individual y sociocultural, pero esto solo aplica a la historia nacional, no a otras historias de otros países o periodos de tiempo. Sin embargo, como ocurre con textos como la Biblia, tendremos que nuestra memoria incorpora de forma indiscriminada, a pesar de nuestros gustos, todo tipo de narrativas que usamos, no siempre de manera consciente, para identificarnos: con nosotros mismos, con otros, con un grupo, comunidad o, por ejemplo, en el caso de la sagrada escritura, pueblo elegido.

2007; Chesterton, 2013; Choppin, 2002; Ferro, 1981; Funari, 2004; Funari y Alves, 1995; Funari y Piñón, 2007, 2011). Esta tecnología, que se materializa en un formato editorial específico llamado libro de texto, está compuesta por texto e imagen, puede ser impresa o digital, y nace y crece con los estados nacionales; forma parte de una serie de narrativas manufacturadas específicamente para el espacio escolar y sobre ella se ha debatido extensamente en medios pedagógicos como historiográficos.

Se le atribuye a este tipo de historias impresas como libros de texto, o en su versión digital, no solo el papel formador de la lengua madre (MacLuhan y Paré, 1967), sino el de proveedor de ejemplos morales que inducen el amor a la patria y sus valores, culturales, cívicos, sociales, económicos, políticos y religiosos oficiales (Carrero, 2007; Ferro, 1981).⁴ Precisamente en este aspecto debatimos nuestra tesis inicial. En tanto lectura, se propone que el libro de historia modifica el cuerpo, al tornarse extensión del mismo (McLuhan, 1962). Es decir, al tornarse el soporte en donde reside parte de nuestras memorias individuales: dicho de otra forma, esta tecnología modifica nuestra percepción del mundo, extendiéndolo en escalas de tiempo y espacio, a veces, inimaginables, familiares, pero claramente no experimentables de forma directa, sino a través de imágenes, lugares, edificios, retratos, etc.

Sin embargo, el propósito pedagógico que trabaja en función de la política pública o privada ejerce diferentes formas de presión para regular y reglamentar el uso de esos textos. Se enseña a leerlos y memorizar estas historias y a identificar a sus protagonistas como “padres de la patria”, o “enemigos de la patria” entre otros (Freud, 1909; Steedman, 1985, 1989), substituyendo a nuestros

⁴ Desde la década de 1990 hasta el presente, la asignatura se imparte junto con otras disciplinas y su propósito, desde hace casi cien años (Aguilera, 1951; Barón V., 2006; Duque Gómez, 1984; Escobar Rodríguez, 1984; García Botero, 2009; Ghotme, 2006; Gualtero, 2005; Tovar Zambrano, 1999), es el de formar el carácter cívico de cada estudiante. Recientemente el estudio de la historia de Colombia se tornó de nuevo una materia de carácter obligatorio en los colegios.

héroes paternos y maternos por otros ficticios o no, incluso transfiriendo parte de nuestro amor filial a ellos –o a la Madre Patria (Davin, 1976; Steedman, 1989, 1989)–. Curiosamente, las estrategias pedagógicas que conducen a ellos aseguran el resultado por medio de, por ejemplo, la supresión del carácter diacrónico del relato, tornándolo sincrónico.

Al estudiante se impone, además de la lectura canónica del libro, un tipo de evaluación en función: se pregunta únicamente de lo consignado en el libro de texto (cfr. Jenkins, 2001). Es decir, el estudiante no aprende a pensar sobre o a partir de la historia, sino a recitarla, a identificar rostros y lugares sagrados, a reproducir en su vida sus ejemplos, a rendir culto a los antepasados familiares –sin siquiera mantener con ellos, por así decirlo, vínculos de sangre (Freud, 1909)–, etc. La idea de historia en tanto su sentido literal “investigación”, está convenientemente excluida de los salones de clase, de los museos así como de la lectura de libros sagrados, templos etc.

Pero también se inculcan al estudiante nociones como la noción de “continuidad”: la narrativa permite, en nuestro caso, extender la *colombianidad* sobre todo el territorio y sus ocupantes hasta tiempos inmemoriales. Por medio de esta operación historiográfica se le atribuye, efectivamente, como en ciertos libros de texto, una línea de continuidad a la *colombianidad* hasta el origen de los tiempos, como por ejemplo al ligarla a eventos bíblicos específicos como la Creación del Mundo, a la que se le atribuye un carácter científico de verdad, en oposición arbitraria a la ficción literaria y fantástica de mitos y leyendas indígenas (Cfr. Henao, 1909; Henao y Arrubla, 1911; Henao y Arrubla, 1920).

Desarrollamos, en ese sentido, a partir del estudio y lectura de textos históricos, diseñados para infantes, una perspectiva artificiosa, de fuerte carácter moral en relación al pasado nacional. Es decir, incorporamos las experiencias narradas de personajes, ficticios o no, como si fueran reales; comprendemos sus ejemplos, sacrificios, actos, etc., todo desarrollado dentro de tipos definidos de

narrativas literarias (cfr. White, 2010), acompañados de imágenes que buscan amarrarnos, divertirnos y persuadirnos para formar o modificar nuestras convicciones, valores, etc. Por otro lado, aunque la desarrollamos hasta cierto punto, tal vez autónomamente, debido a los usos públicos del pasado suprimimos la perspectiva, también artificiosa, pero crítica, del análisis y la pregunta historiográfica. Dicho de otra forma, seguíamos el ejemplo del pasado no como una carga, sino como una actitud positiva, un modelo a seguir lleno de figuras a seguir, de héroes de la patria y sus enemigos, que nos convertía en buenos ciudadanos; esto es, cuando la historia proveía de ejemplos a seguir. Este campo lo ocupa permanentemente, sin embargo, la narrativa religiosa. Por el contrario, popularmente se critica la enseñanza de la historia por la dificultad de aprehensión de la noción de cronología o del concepto de cambio o evolución, que atentan contra la estabilidad de la tradición inventada. Es decir, no concebimos la historia o la cultura nacionales como inventadas de la misma forma en que, en el relato religioso, no concebimos la idea de que el protagonista sea una expresión de la creatividad de un grupo de simios aculturados.

Se requiere leer la historia como un texto sagrado y es en ese proceso donde los elementos de pensamiento crítico son eliminados. La Historia no se lee o se enseña como un espacio de investigación sino de formación. No buscamos en ella comprender la diferencia ni la alteridad, sino todo lo contrario, un lugar estable donde somos aceptados sin mayores reparos. Es decir, si aceptamos tranquilamente sus verdades y las celebramos. Es verdadera en todo sentido, porque junto con ella, además de lugares, encontraremos conjuntos de cultura material e inmaterial que dan realismo al relato pero además, lo justifican y le dan una existencia física que prueba que tal evento sucedió como contado.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos concluir esta reflexión sobre el papel crítico que tiene el pasado, según el uso que se le dé. Calvino (1599) puso en duda el uso de las reliquias como fundamento de ciertas prácticas religiosas de su tiempo (una discusión

más profunda de esto puede encontrarse en Gruzinski, 1994). Aplicando herramientas de lectura propias del pensamiento crítico, Calvino retomó a los clásicos grecolatinos, filósofos y a las mismas Escrituras para poner en duda la materialidad y veracidad (o su originalidad, en términos propiamente arqueológicos) de las santas reliquias. Aun cuando su propósito era moral, el razonamiento propio de la historia o de la arqueología histórica contemporánea le permitió crear un fuerte caso contra el uso de este tipo de pasados para la catequesis del pueblo. Es decir, Calvino logra, por medio de su método histórico crítico, poner en duda la naturaleza sagrada, la funcionalidad y el fin moral y catequético de los objetos utilizados para atraer y educar a los feligreses en los templos.

Así, e incluso en contra de la propuesta calvinista, la historia como contada a los niños logra inhibir o elimina la posibilidad de desarrollar lecturas críticas de la realidad y el pensamiento crítico dentro del contexto de su puesta en práctica. Es decir, reiteramos que este tipo de lectura se evalúa en dos espacios que consolidan este fenómeno: uno, cuando se lee dentro del salón de clase donde, según criterios específicos, se procura establecer si el estudiante registró en su memoria, litúrgica y canónicamente, los contenidos del libro escolar según lo esperado.⁵ Fuera de este espacio, en su cotidiano, se evaluará su amor patrio, su carácter ciudadano, su respeto y puesta en práctica de los valores culturales, lingüísticos, etc., que le permiten tornarse de manera efectiva, parte de su comunidad imaginada (Anderson, 2016).

4. Conclusión

De nuestras anteriores reflexiones hemos llegado a percibir que, más allá de la división entre ficción y verdad, o del género literario

⁵ Jenkins (2001) comenta que incluso uno se torna experto en la historia de su país en la versión exclusiva de un solo autor o autores favorecidos por la institución que define todas las políticas públicas y privadas respectivas.

o historiográfico o teológico, el resultado de las prácticas de lectura en el individuo o comunidad de individuos depende a veces menos del autor o del texto en sí, como de los objetivos del lector, que no siempre están definidos por él ni están bajo su total control.

Así, por un lado, el lector, cuando no hace parte de un auditorio mayor, es libre de leer el texto a su antojo y dependiendo de sus características particulares, capitales culturales, económicos, el tiempo que puede dedicar al ocio, etc. Sus prácticas de lectura no solo dependen de su proceso formativo escolar sino de variables que, dicho de una forma sintética, le son específicos a su biografía y que podemos intuir, lo tornan un “individuo”.

Por otro lado, los resultados de las prácticas de la lectura dependen del contexto en el cual se realiza tal práctica. Ese contexto involucra diferentes niveles del universo en donde, como investigadores, docentes o pedagogos, encontremos al lector. Es decir, los lugares en donde es entrenado en una forma de leer, de aprender su lengua materna y de usarla, entre otros factores controlados sociocultural y políticamente. Por ejemplo, encontramos estos espacios definidos por el sistema educativo, el orden socioeconómico y cultural, por las instituciones y creencias religiosas y, en una escala más íntima, el tipo de formación específica que él encuentra dentro de su medio familiar.

En ese sentido, el desarrollo o no de un pensamiento crítico a partir de las prácticas de lectura está sujeto a múltiples variables y contextos que podemos apenas esbozar, pero que podemos definir no solo a partir de la idea retórica y filosófica de *persuasión*. Es decir, no solo le podemos otorgar todo el mérito de la lectura al escritor/autor o a su narrativa. Tenemos que considerar, en ese sentido, las dinámicas socioculturales y condiciones materiales de vida que constituyen o permiten constituir las prácticas de lectura.

Partiendo así, de las ideas de de Certeau (1984) en relación a las estrategias de consumo,⁶ creemos que se generan al menos dos es-

⁶ Relacionadas en su estudio clásico *La Invención de lo Cotidiano*.

trategias de lectura distintas relacionadas con lo ya discutido. Una, que lleva al lector a cuestionar su realidad, sus ideas, sus creencias. Otra, que lo conduce a, estratégicamente, coordinar su vida diaria con el orden establecido. Ambas, sin embargo, no son mutuamente excluyentes y depende, en cada uno de los casos, de las condiciones materiales y de las prácticas cotidianas de cada ser humano, es decir, de sus estrategias de lectura culturalmente construidas.

Bibliografía

Aguilera, M. (1951). *La Enseñanza de la Historia en Colombia*. Instituto Panamericano de Geografía e Historia, Comisión de Historia, No. 26, 113. Memorias Sobre la Enseñanza de la Historia, V. Editorial Cultura.

Anderson, B. (2016). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. Londres: Verso.

Barón Vera, A. C. (2006). *La patria y el héroe en la Historia de Colombia de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla. Una obra laureada en la conmemoración del Centenario de la Independencia*. Tesis de grado. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga. Disponible en: <http://periodicohistoriauis.files.wordpress.com/2008/09/tesisaleja1.pdf>.

Berns, G. S., Blaine, K., Prietula, M. J. y Pye, B. E. (2013). Short- and Long-Term Effects of a Novel on Connectivity in the Brain. *Brain Connectivity Brain Connectivity*, 3 (6), pp. 590-600.

Bettelheim, B. (2002). *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. de A. Caetano. Río de Janeiro: Paz e Terra.

- Bonnell, V. E. y Hunt, L. (1999). *Beyond the cultural turn: new directions in the study of society and culture*. University of California Press.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Trad. de T. Kauf. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2014). *Invitation à la sociologie réflexive*. París: Seuil.
- Calvin, J. (1599). *Traitté des reliques*. Ginebra: Pierre de la Rouiere. Disponible en: <http://archive.org/details/traittedesreliq00calv>.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M., Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (2014). *History Education and the Construction of National Identities*. Charlotte: IAP-Information Age Publishing.
- Certeau, M. de (1975). *L'écriture de l'histoire*. París: Gallimard.
- Certeau, M. de (1984). *The practice of everyday life*. Berkeley: University of California Press.
- Certeau, M. de (2000). *Heterologies: discourse on the other*. Trad. de B. Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Chartier, R. (1994). *The Order of Books: Readers, Authors, and Libraries in Europe Between the 14th and 18th Centuries*. Stanford University Press.
- Chesterton, G. K. (2013). *The Red Angel*. Disponible en: www.read-bookonline.net/readOnline/20719/.
- Choppin, A. (2002). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Trad. de M. A. C. Cappello. *Paedagogica*

Histórica, 38 (1). Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>.

Coleridge, S. T. (1817). *Biographia literaria*. Disponible en: www.english.upenn.edu/~mgamer/Etexts/biographia.html.

Davin, A. (1976). Historical novels for children. *History Workshop*, (1), pp. 154-165.

Diderot, D. y Delon, M. (2008). *Salons*. París: Folio.

Duque Gómez, L. (1984). Henaó y Arrubla. *Correo de los Andes*.

Dux, G. (2011). *Historico-genetic Theory of Culture: On the Processual Logic of Cultural Change* (1., Aufl.). Transcript.

Dux, G. (2011). *Historic-genetic Theory of Culture: On the Processual Logic of Cultural Change*. New Brunswick y Londres. Transcript Publishing.

Elias, N. (2006). *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.

Escobar Rodríguez, C. (1984). *La historia en la enseñanza y la enseñanza de la historia en Colombia, siglo XIX*. Etienne Ledoux.

Ferro, M. (1981). *Comment on raconte l'histoire aux enfants a travers le monde entier*. París: Payot.

Foucault, M. (1988). *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. Ed. de L. H. Martin, Huck Gutman y Patrick H. Hutton. Massachusetts: University of Massachusetts Press.

Foucault, M. (2016). *Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines*. París: Gallimard.

Freud, S. (1909). Family Romances. En *The Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. The Standard Edition, vol. 1-24, vol. Set. W. W. Norton y Company.

Funari, P. P. A. (2004). A importância de uma abordagem crítica da História Antiga nos livros escolares. *Revista História Hoje*, (4).

Funari, P. P. A. y Alves, J. F. (1995). *O ensino de história no segundo grau: uma experiência*. Campinas: IFCH-UNICAMP.

Funari, P. P. A. y Piñón, A. (2007). Telling the children about the past in Brazil. En N. Galanidou y L. H. Dommasnes. (Eds.). *Telling Children about the Past: An Interdisciplinary Perspective*. Berghahn Books.

Funari, P. P. A. y Piñón, A. (2011). *A temática indígena na escola: subsídios para os professores*. São Paulo: Contexto.

Funari, P. P., Hall, M. y Jones, S. (Eds.). (1999). *Historical Archaeology: Back from the Edge*. Routledge.

García Botero, H. (2009). ¿Qué hay en un nombre? La Academia Colombiana de Historia y el estudio de los objetos arqueológicos. *Memoria y Sociedad*, 13 (27), pp. 41-60.

Ghotme, R. (2006). *El mito del patriota y la identidad nacional. El general Santander en los manuales de historia patria, Colombia, 1910- 1970*. Tesis para optar al título de Magíster. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Gruzinski, S. (1994). *La guerra de las imágenes: de Cristóbal Colón a "Blade runner" (1492-2019)*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gualtero, M. I. (2005). *El texto escolar Historia de Colombia de Henao y Arrubla y su relación con el método pedagógico utilizado en Colombia entre 1890-1910*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Henao, Jesús M. (1909). *Alma Colombiana. Boletín de historia y antigüedades*, 7 (77).

Henao, Jesús M. y Arrubla, G. (1911). *Compendio de la Historia de Colombia. Para la enseñanza en las escuelas primarias de la República*. Imprenta Eléctrica. Disponible en: <http://www.bibliotecanacional.gov.co/?idcategoria=39326>.

Henao, Jesús M. y Arrubla, G. (1920). *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria*. Bogotá: Librería Colombiana, C. Roldán & Tamayo.

Herman, D. (2007). *The Cambridge companion to narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hobsbawm, E. J. y Ranger, T. O. (1983). *The Invention of tradition*. Nueva York: Cambridge University Press.

Huizinga, J. (2005). *El otoño de la Edad Media: estudios sobre la forma de la vida y del espíritu durante los siglos XIV y XV en Francia y en los Países Bajos*. Trad. de J. Gaos y A. Rodríguez de la Peña. Madrid: Alianza.

Ibarra García, L. (1997). ¿Cómo reconstruyeron su pasado las sociedades prehispánicas? Una explicación desde la teoría histórico-genética. *Espiral*, IV. Disponible en: www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/espiral/index.htm.

Ibarra García, L. (1998). La lógica mítica en la concepción dialéctica de la Historia. *Espiral*, V (13). Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13851303>.

Ibarra García, L. (2004). *Sociología del romanticismo mexicano*. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara, Coordinación General Académica, Unidad para el Desarrollo de la Investigación y el Posgrado.

- Ibarra García, L. (2009). *La moral en el mundo prehispánico*. México: Porrúa.
- Jenkins, K. (2001). *A história repensada*. Ed. de M. Vilela y M. Rago. San Pablo: Contexto.
- Le Goff, J. (1986). *Los intelectuales en la edad media*. Trad. de A. L. Bixio. Madrid: Gedisa.
- Le Goff, J. (2008). *Lo maravilloso y lo cotidiano en el Occidente medieval*. Barcelona: Gedisa.
- MacLuhan, M. y Paré, J. (1967). *La galaxie Gutenberg: face à l'ère électronique: les civilisations de l'âge oral à l'imprimerie*. Montreal-París: H. M. H. Letée-Mame.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. University of Toronto Press, Scholarly Publishing Division.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New American Library.
- McLuhan, M. y Fiore, Q. (1967). *The medium is the message*. New York: Random House.
- Perelman, C. (1997). *El imperio retórico: Retórica y argumentación*. Trad. de A. L. Gómez. Bogotá: Norma.
- Piaget, J. (1999). *De la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Quentel, A. (2018). Pourquoi il faut substituer au “roman national” l’enseignement d’une “histoire émancipatrice”. *Les Inrocks*, 25 de marzo. Disponible en: <https://mobile.lesinrocks.com/2018/03/25/livres/pourquoi-il-faut-substituer-au-roman-national-lenseignement-dune-histoire-emancipatrice-111062224/>.

Rousseau, J.-J. (1996). *Ensayo sobre el origen de las lenguas: donde se habla de la melodía y de la imitación musical*. Buenos Aires: Godot.

Sáenz Obregón, J., Saldarriaga, Ó. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá-Medellín: Colciencias-Foro Nacional por Colombia-Uniandes-Universidad de Antioquia.

Steedman, C. (1985). The Mother Made Conscious: The Historical Development of a Primary School Pedagogy. *History Workshop*, (20), pp. 149-163.

Steedman, C. (1989). *True romances*. En R. Samuel. (Ed.). *Patriotism. The Making and Unmaking of British National Identity*. History and Politics, Vol. 1. Routledge.

Tolkien, J. R. R. (s/f). On Fairy-Stories. Disponible en: http://bjorn.kiev.ua/librae/Tolkien/Tolkien_On_Fairy_Stories.htm

Tovar Zambrano, B. (1999). Jesús María Henao y Gerardo Arrubla: nueva lectura de una vieja Historia de Colombia. *Revista Credencial Historia*, (115). Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/julio1999/115jesus.htm>.

White, H. (2010). *Metahistoria: la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.

Capítulo 14

Pensamiento crítico y algunas vinculaciones filosóficas

Melanie de San Juan González Torres¹

1. Rasgos generales del pensamiento crítico

Quiero comenzar por aclarar que no es mi pretensión ofrecer una definición absoluta y definitiva sobre los conceptos de Pensamiento crítico y lógica informal. Me interesa mostrar que los aspectos que ambas ideas involucran deben ser cuestionados y analizados pertinentemente para el mejoramiento de las investigaciones, explicaciones, didácticas y aplicaciones en general. Una manera eficaz de revelar el sentido genuino de los conceptos es aplicar el análisis filosófico de los usos del lenguaje de tales nociones.

¹ Licenciada en Filosofía y Maestra en Filosofía con especialización en Filosofía del Lenguaje. Ha trabajado como docente en el Nivel Medio Superior del sistema oficial para la Universidad de Guanajuato y del nivel superior en el Centro de Estudios Filosóficos Tomás de Aquino y la Universidad Franciscana de México. Actualmente es doctoranda del programa de Doctorado en filosofía que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Correo: gonzata.torres.m@gmail.com.

El pensamiento crítico y su vinculación filosófica

Dicho lo anterior, es necesario partir de la exposición de ciertas características que en la generalidad son importantes para el concepto clave de esta presentación: pensamiento crítico. En principio, es menester aclarar que tradicionalmente se le entiende como una perspectiva teórico-práctica, de reciente conformación, de componentes multidisciplinarios y que abrevia de la lógica informal y esta de la lógica. Así pues, es necesario presentar los rasgos de estas tres áreas del saber para destacar el objeto material que las une: el argumento. Un argumento es la postulación de una afirmación que funciona como conclusión o tesis enlazada a otra serie de proposiciones que funcionan como razones o justificaciones de la conclusión.

Brevemente, se puede convenir que, en cuanto a los argumentos, la lógica se interesa por la validez de las implicaciones que justifican una tesis y que se evalúan bajo criterios de mejor o peor justificación argumental. Por su parte la lógica informal busca el desarrollo y la aplicación de reglas (que pueden o no ser formalizables) que auxilien en la formación, análisis y crítica de un argumento y evaluarlo según su razonabilidad, coherencia, solidez, etc. Algunos autores han insistido en la necesidad de concebir el razonamiento y el proceso de inferencia más a partir de una lógica de razones admisibles o de “buenas razones”, que a partir de una estricta lógica deductiva.

Así, la lógica informal estudia la manera de construir, presentar o defender argumentos. Con estos antecedentes podemos esperar que los objetivos del pensamiento crítico estén en armonía con la actividad filosófica. Sin embargo, hay que hacer patente que, tal y como se encuentran las perspectivas actuales sobre el pensamiento crítico, se distinguen al menos dos perspectivas: en la primera perspectiva se le concibe gracias a los aportes multidisciplinarios de varias ciencias sociales, donde hay una red que analiza al pensamiento crítico desde aptitudes psicológicas, las

inteligencias del individuo, las habilidades y hasta actitudes que tiene o puede desarrollar. Me parece que la colaboración multidisciplinaria no es inapropiada en principio, pero sí conlleva peligros intrínsecos: obscuridad conceptual, poca rigurosidad en el establecimiento del objeto de estudio, metodologías que interfieren en los aportes de las disciplinas involucradas, entre otros. Es indiscutible el valor que tiene la colaboración entre disciplinas siempre y cuando se haga de manera acotada y no termine por ser un conjunto de esfuerzos desarmonizados.

Dos perspectivas del pensamiento crítico: educación y filosofía

Raíz educativa y operatividad multidisciplinaria

Leo Groarke (2017), teórico de la argumentación y filósofo canadiense, señala que el movimiento de “pensamiento crítico” debe estimarse como una disciplina fundamental en la educación porque es un examen concienzudo sobre las creencias propias y ajenas. A partir de esta idea se ha diversificado la investigación o el rango de aplicación de los beneficios del “pensamiento crítico”: a veces en estrategias que involucran la resolución de problemas, como los que conocemos como *pensamiento lateral*; otras derivaciones del pensamiento crítico están en la denominada *information literacy* o en español alfabetización informacional, “desarrollo de habilidades informativas”, etc. Visiones como esta sobre el pensamiento crítico resulta muy provechosa para los proyectos pedagógicos o psicológicos interesados en establecer didácticas, test de rendimiento en contextos escolares y laborales, desarrollos de algoritmos, programas computacionales, etc.

Raíz filosófica

Desde la segunda perspectiva el pensamiento crítico se liga más a la filosofía debido al énfasis en el análisis lógico-argumental, como explica Luis Vega Reñón, filósofo español experto en teoría

de la argumentación. En la década de 1960 se esperaba del *Critical thinking* “[...] una comprensión de las relaciones del lenguaje con la lógica que permitiera adquirir y desarrollar las habilidades de analizar, criticar y defender ideas o propuestas, amén de razonar y de inferir unas conclusiones apropiadas a partir de informaciones precisas” (2012, p. 448). Esta postura es la que entiende al pensamiento crítico en paralelo a la lógica informal.

Por su parte, Montserrat Bordes Solanas, filósofa española, define al pensamiento crítico como “la habilidad de pensar de forma autónoma, esto es, reflexiva e independiente, con claridad y siguiendo criterios racionales de estructuración de ideas” (2011, p. 62).

Tal y como estas caracterizaciones muestran, me interesa enfatizar la importancia de entender al argumento y su evaluación como objeto material del pensamiento crítico y por tanto destacar la vinculación con la lógica y la filosofía. Este punto de partida no es el único y debe contrastarse con aquellas concepciones de pensamiento crítico que lo conciben como una disciplina interesada en mecanismos psicológicos, destrezas escolares, habilidades sociales, etc. Sin embargo, esta doble perspectiva ha sido perniciosa, en lugar de benéfica, no porque no sea razonable considerar al pensamiento crítico como un concepto que reúne contenidos lógicos, psicológicos o hasta éticos, sino porque no hay un esfuerzo colegiado que establezca con claridad el objeto formal del pensamiento crítico. En México, como muy puntualmente ha diagnosticado Harada (2011), ha suscitado: a) inexactitud en distinguir al pensamiento crítico de otra red de conceptos vinculados como lógica informal, teoría de la argumentación, retórica o dialéctica; b) otra de las inconveniencias que surgen, cuando no hay claridad conceptual, es que cada esfuerzo realizado se pierde entre un vasto campo de aportes que al no estar unificados termina por disgregarse; c) una dificultad más es que se mezcla al pensamiento crítico con otras capacidades intelectuales ya sean básicas (como

las sensoriales) o complejas (resolución de problemas o contrastar estrategias, por mencionar algunos casos).

Regresaremos a estos problemas, pero por ahora hagamos un brevísimo repaso de los momentos fundamentales en la filosofía y la lógica para poner en evidencia las conexiones que moldearían los rasgos y aproximaciones teóricas del pensamiento crítico.

2. Hitos

La historia de la génesis y desarrollo del pensamiento crítico hasta nuestros días es ciertamente prolífica, sin embargo, el objetivo de este texto no es ofrecer un recorrido minucioso de toda su historia. En lo siguiente ofrezco un esbozo general que muestre, desde la filosofía, los principales desarrollos que ofrecen sustento teórico a los proyectos de pensamiento crítico; para hacerlo sólo tomaré en cuenta las principales bases griegas y los desarrollos del siglo veinte que enfatizan el carácter argumentativo, dialógico y de búsqueda de la verdad.

Método mayéutico

Se le atribuye a Sócrates (470-399 a. C.), uno de los filósofos más influyentes de la Antigüedad, quien no escribió obra filosófica alguna y lo único que se sabe de sus ideas es lo que se lee en los relatos de su discípulo Platón y en algunos textos de Aristóteles. A lo largo de su vida se enfrentó a quienes sostenían posturas relativistas y escépticas, que no perseguían la obtención de la verdad absoluta, universal y necesaria, sino que dirigían sus enseñanzas hacia la obtención del éxito político, y por ello desarrollaron y practicaron técnicas de retórica que tendían más hacia la persuasión que hacia la verdad. En contraposición, Sócrates dirige su filosofía y sus enseñanzas hacia la consecución de la virtud y conocimiento verdadero, que es entendido como conocimiento de lo que es el bien.

Sócrates utilizará como método principal de su filosofía la mayéutica, entendida como el arte de dar a luz o parir conocimiento; es por eso por lo que, su método puede ser entendido como un conjunto de procedimientos basados en el diálogo para guiar el acceso al saber, esto se pone de manifiesto en uno de los diálogos de Platón denominado *Teeteto o de la ciencia*, en donde aparece una idea que nos permite entender tal método. Sócrates sostiene:

Mi arte de partear tiene las mismas características que el de ellas, pero se diferencia en el hecho de que asiste a los hombres y no a las mujeres, y examina las almas de los que dan a luz, pero no sus cuerpos. Ahora bien, lo más grande que hay en mi arte es la capacidad que tiene de poner a prueba por todos los medios si lo que engendra el pensamiento del joven es algo imaginario y falso o fecundo y verdadero. (Platón, 1988a, p. 150b-c).

Solo a través de este ejercicio será posible la consecución del verdadero saber, que es el conocimiento de nuestro propio interior. La máxima socrática “conócete a ti mismo” se entiende mejor desde la mayéutica, pues el interlocutor queda simbolizado por la mujer que está a punto de dar a luz y Sócrates simboliza a la partera que con preguntas irá dirigiendo todo el alumbramiento de la verdad.

Método dialéctico

Platón perfecciona la mayéutica de Sócrates y la convierte en la dialéctica. La dialéctica platónica conserva los elementos fundamentales de la mayéutica socrática: conserva la idea de que el método filosófico es una contraposición, no de opiniones distintas, sino de una opinión y la crítica de ella. Mantiene la idea de que hay que partir de una hipótesis primera, y luego ir la mejorando a fuerza del escrutinio que se le haga. La mejor manera de realizar tal examen es a través del diálogo, en el intercambio de afirmaciones y de negaciones; y por eso la llaman *dialéctica*: intercambio de razones, la dinámica de argumentar y contra argumentar.

La dialéctica se descompone en dos momentos. El primero consiste en la intuición de la idea; el segundo momento estriba en el esfuerzo crítico para esclarecer esa intuición de la idea. Así, cuando nos ponemos ante la necesidad de resolver un problema, lo primero que el intelecto hace es lanzarse como una intuición que se dispara hacia la idea de la cosa, hacia la idea del misterio que se tiene delante. Pero esa primera intuición de la idea es una suposición insuficiente. Es, más que la intuición misma, la designación del camino por donde vamos a ir hacia la configuración de esa idea.

Y entonces viene después la dialéctica propiamente dicha en su segundo momento, que consiste en que los esfuerzos sucesivos del intelecto por intuir, por ver, contemplar, o, como se dice en griego “*theorein*”. Las ideas van depurándose a través de la oposición argumental, acercándose cada vez más a la meta hasta llegar a una aproximación de la verdad, la mayor posible, más nunca a la coincidencia absoluta con la idea genuina. Esto es así porque esta es algo que se halla en un mundo *del ser* tan distinto del mundo de nuestra realidad viviente, que nuestros esfuerzos resultan inútiles por superar esta realidad contingente en el intento por llegar al mundo de esas esencias eternas, inmóviles y puramente inteligibles, es decir las ideas.

[...] el método dialéctico es el único que marcha, cancelando los supuestos, hasta el principio mismo a fin de consolidarse allí. Y dicho método empuja poco a poco al ojo del alma, cuando está sumergido realmente en el fango de la ignorancia, y lo eleva a las alturas, utilizando como asistentes y auxiliares para esta conversión a las artes que hemos descrito. A éstas muchas veces las hemos llamado “ciencias”, por costumbre, pero habría que darles un nombre más claro que el de “opinión” pero más oscuro que el de “ciencia”. En lo dicho anteriormente lo hemos diferenciado como “pensamiento discursivo” [...]. (Platón, 1988b, VII, p. 533 c-d.).

Método lógico-aristotélico: la inferencia y los contextos cotidianos del arte argumentativo

Aristóteles se fija principalmente en ese movimiento de la razón intuitiva que pasa, por medio de la contraposición de opiniones, de una afirmación a la siguiente y de esta a la que prosigue. Se esfuerza por reducir a leyes ese tránsito de una afirmación a la siguiente. Esta ocurrencia de Aristóteles es verdaderamente interesante, porque es el origen de lo que entendemos por la lógica. No puede decirse que Aristóteles sea el inventor de esta disciplina, puesto que Platón en su dialéctica muestra una clase de mecanismo para relacionar premisas; pero Aristóteles es quien le da estructura y forma definitiva, la misma forma que tiene hoy. No ha cambiado durante todos estos siglos, aunque haya potencializado el desarrollo de otros sistemas lógicos. Así, el aporte aristotélico brinda forma y estructura definitiva a eso que se entiende por la lógica clásica, o sea la teoría de la inferencia: que es el mecanismo por el cual una proposición se deriva de otra proposición.

Las múltiples posibilidades del pensamiento y del lenguaje ofrecían al comienzo de la filosofía un campo enorme de investigación que empezó a ser ordenado por Aristóteles. Los cinco libros que la Antigüedad reunió bajo el nombre de *Organon* –Instrumento– parecen albergar un propósito común: el de determinar los procedimientos que aseguran la obtención de una *episteme* rigurosa. Aristóteles, al hablar de ciencia, prescindió del recurso a las formas puras platónicas; sin embargo, conservó la idea universalidad y necesidad, como fundamento.

El razonamiento, según señala en los *Tópicos*, puede ser de varias formas, siendo las más importantes el de “inducción” o “comprobación” (*epagōgē*) y el de “demostración” o “deducción” (*sylogismós*). El primero opera dialécticamente; esto es, a partir de una proposición plausible (obtenida de una observación de la naturaleza) que se enfrenta a su contradicción, se van distinguiendo las diferencias entre el significado de los términos que apuntalan

lo que es, hasta llegar a la captación de las semejanzas en la conclusión, que constituye la definición de un término.

A este proceso bien se le puede considerar la fase heurística del conocimiento en Aristóteles, que tiene como objetivo fijar el contenido de lo que es (esencia) y que será el principio bajo el que se realizarán las operaciones deductivas posteriores. Finalmente, cuando ya se sabe lo que es –la esencia–, falta remontarnos al por qué es –la causa–. En *Analíticos Primeros y Segundos*, Aristóteles describe la forma en que el razonamiento demostrativo, a partir de los principios encontrados por el método de “comprobación”, va accediendo a la demostración de la causa. En ella siempre se presentan dos proposiciones de las cuales se deriva una conclusión, que es la demostración esperada.

Aristóteles había recomendado, además de los estudios de la inferencia válida (lógicos), el examen de los modelos prácticos de argumentación en dos formas de razonamiento argumentativo –entimemático–: la Dialéctica, como forma de demostración a partir de premisas no verdaderas sino probables, y la Retórica, como discurso cuya fuerza argumentativa descansa más en la persuasión emotiva que en la sujeción a leyes lógicas.

Toda argumentación se produce en una situación concreta y determinada por condiciones circunstanciales que bien podrían resultar totalmente peculiares, irrepetibles, no generalizables. La necesidad de tomar en cuenta las condiciones pragmáticas en las que se desenvuelve el acto argumentativo dificulta enormemente la labor de establecer inferencias de esta lógica informal modelos necesarios y deductivos. Se podría decir que el foco de interés de los cursos de lógica pasó de inspirarse en los *Analíticos Primeros* de Aristóteles a *Las refutaciones sofísticas*, los *Tópicos* y la *Retórica*:

La lógica informal sería la disciplina destinada a adiestramos en la habilidad argumentativa y la teoría de la argumentación sería la disciplina que estudia los argumentos cotidianos en su contexto de preferencia [...] el enfoque de la lógica informal sería sólo uno de sus

posibles modos de abordaje. Por su parte, se considera pensamiento crítico a la habilidad de pensar de forma autónoma, esto es, reflexiva e independiente, con claridad y siguiendo criterios racionales de estructuración de ideas. Algunos lo definen también como el estudio racional de lo que debemos creer. Su estudio por parte de la teoría de la argumentación ha corrido parejo con su práctica pedagógica en las aulas, aunque resulta controvertida su ubicación curricular. (Bordes, 2011, pp. 62-63).

El siglo XX: entre la multidisciplinariedad y autonomía del critical thinking

Siguiendo a Eduardo Harada (2011, p. 196), no hay un proyecto unificado del pensamiento crítico, sino tres variaciones que han marcado el rumbo de las investigaciones y esfuerzos a lo largo del último siglo. Así, tenemos un desarrollo como ideal u objetivo educativo, otro como movimiento de reforma educativa y un tercero en términos de una disciplina particular.

En armonía con esta triple partición, quienes consideran al pensamiento crítico como un ideal educativo asumen que debe favorecerse una presencia transversal en los programas de educación básica y superior. El objetivo será entonces que, a lo largo de la instrucción, los estudiantes desarrollen un estilo de pensamiento que les vuelva cuidadosos analistas de la información bajo el supuesto que todas sus materias exigirían de ellos la aplicación constante de habilidades evaluadoras de conocimiento.

En México hay un importante proyecto implementado a lo largo de más de una década por el filósofo Ariel Campirán. Hablo del método COL (Comprensión Ordenada del Lenguaje) y del modelo Hiper-COL (2000) que se ha desarrollado en la Universidad Veracruzana a través del proyecto transversal que busca el desarrollo armónico de conocimientos, habilidades y actitudes.

Josefina Beas, educadora e investigadora chilena, ha trabajado en las llamadas *destrezas intelectuales* por más de veinte años y, a lo largo de ese tiempo, ha presentado propuestas para fortalecer las habilidades del pensamiento u operaciones mentales para el procesamiento de la información. Durante su carrera ha concebido el *Modelo integrado de aprendizaje profundo* MIAP.

Quienes consideran que el pensamiento crítico es un proyecto de reforma educativa encuentran un antecedente claro en el aporte de la filosofía norteamericana. En 1910 John Dewey, filósofo y pedagogo estadounidense, escribe el libro *¿Cómo pensamos?* En él se rastrea uno de los antecedentes directos del pensamiento crítico. En la célebre concepción se habla en términos de pensamiento reflexivo. Si se analiza cuidadosamente los aspectos que describe, dichos elementos aún se pueden encontrar en los proyectos actuales:

Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende. Cualquiera de las tres primeras clases de pensamiento puede evocar este último tipo; pero, una vez en marcha, éste incluye un esfuerzo voluntario y consciente para establecer la creencia sobre una firme base de evidencia empírica y de racionalidad. (2007, pp. 24-25).

Aunque no se encuentra explícitamente el concepto “pensamiento crítico”, la influencia que ha tenido para los proyectos educativos es innegable. Esta obra de principio de siglo XX también refleja la doctrina pragmatista de la verdad, pues considera que el avance del conocimiento consiste en la resolución de problemas concretos. No hay una verdad trascendente, sino soluciones parciales, cada vez más sofisticadas que progresivamente construyen nuestra comprensión del mundo. En la medida que seamos reflexivos, podremos encontrar mejores respuestas sobre el mundo.

Por su parte, el psicólogo Edward M. Glaser utilizó el término *critical thinking* en su tesis de doctorado *An Experiment in the*

Development of Critical Thinking, en 1941. En ella establece estrategias para ampliar, medir y examinar objetivamente el pensamiento crítico. Y no es de extrañar el interés por desarrollar una herramienta que graduara con exactitud este aspecto si recordamos que simultáneamente —en la primera mitad del siglo pasado— hubo un renovado interés por desarrollar e implementar pruebas que seleccionaran a la población dependiendo de su coeficiente intelectual. Obviamente los motivos de estos exámenes estaban más relacionados con políticas migratorias, acceso a la educación, panoramas laborales, por mencionar algunos casos.

Ahora bien, justo a inicios de la década de los sesenta, en 1962 se publica el artículo *A concept of critical thinking*, de Robert Ennis, donde ofrece definir al pensamiento crítico en términos de un tipo de reflexión destinada a la resolución de lo que alguien hace y/o cree como verdadero. Este fue el célebre inicio de una trayectoria dedicada a la investigación y difusión del tema:

Ennis (1987) fue de los primeros en acentuar las actitudes (*dispositions*) de un pensador crítico: busca que sus creencias sean verdaderas, sus decisiones estén justificadas, su posición y la de los otros sean presentadas de manera honesta y clara y, sobre todo, que se respete la dignidad y el valor las personas. (Harada, 2011, pp. 205-206).

Como tercera variación que Harada propone, tenemos los esfuerzos por constituir al pensamiento como disciplina autónoma que arrancan en la década de 1980. Y muy pronto surge una primera complicación fundamental: la ausencia de definición que caracterice cabalmente al pensamiento crítico. Ralph Johnson publica en 1994 el artículo *The Problem of Defining Critical Thinking* y a partir de ese momento se destacan cinco pensadores que han ofrecido propuestas para responder a Johnson:

Así, según Ennis, el pionero y el autor quizás más acreditado en este campo de estudio, el pensamiento crítico consiste en un modo de pensar razonado y reflexivo, involucra tanto habilidades como

actitudes y está orientado a la toma de una decisión sobre qué creer o qué hacer en el caso dado; según Peck, depara la habilidad de, y la propensión a, comprometerse en una actividad con cierto espíritu de escepticismo reflexivo; según Siegel, procura la capacidad de, y la disposición a, juzgar y actuar sobre la base de razones y en función de principios que aseguren la coherencia en general mientras cubren la aplicación prevista en particular; según Lipman, las tareas del pensamiento crítico son facilitar el juicio y la autocorrección, amén de cumplir las condiciones de atenerse a criterios razonables y ser sensible al contexto; y en fin, según Paul, será crítico el pensamiento disciplinado y autodirigido que practique las virtudes características del pensar idóneo para un dominio determinado de discurso: virtudes como la claridad, la precisión, la pertinencia, la lucidez y la coherencia lógica, la profundidad temática. (Vega, 2012, p. 449).

Me parece que también es importante considerar un esfuerzo extra que, si bien no lleva por nombre “pensamiento crítico”, sí ha impactado en el objeto material de todos estos desarrollos: me refiero a la perspectiva de tener al argumento como objeto material y a la Teoría de la argumentación como otro afluente sumamente relevante que ha enriquecido a varias disciplinas y al propio pensamiento crítico. En pocas palabras, la teoría de la argumentación abarca un área de estudio reconocida más autónomamente y que se refiere al estudio de la argumentación como producto lógico, como actividad dialógica y estrategia de persuasión en múltiples contextos. Como teoría, este conjunto de estudios todavía no está formalmente completamente establecida; hoy en día es una tarea para realizar, a desarrollar.

Entre los aportes más destacados se cuentan los que tienen que ver con la propuesta de una retórica renovada, propuesta por Chaïm Perelman. Como filósofo del Derecho, su principal interés era estudiar estrategias de convencimiento del discurso haciendo hincapié en que el factor de la audiencia es determinante para lograr el asentimiento. Así, distingue entre lo que llama “argumentación persuasiva” que se aplica a un auditorio con características

muy particulares; y la “argumentación convincente”, que logra la adhesión de cualquier persona razonable. Estas ideas las expresa en el *Traité de l’argumentation: La nouvelle rhétorique* (1958), junto con Lucie Olbrechts-Tyteca.

Por su parte, el filósofo inglés Stephen Toulmin publica en el mismo año que Perelman y Olbricht-Tyteca, *The Uses of Argument*, obra donde destaca la relación entre el valor del argumento y su marco particular de uso. Esto quiere decir que la evaluación de los argumentos dependerá tanto de los criterios efectivos en un contexto (derecho, medicina, filosofía, educación, etc.) como de una estructura invariante que asegure una correcta construcción, un contenido sólido y una defensa coherente.

Por otro lado, en 1970, Charles Leonard Hamblin, lógico formal interesado en la semántica de los intercambios de preguntas y respuestas, publicó *Fallacies*, un trabajo que constituyó el primer intento de dar un tratamiento sistemático al catálogo tradicional de falacias desarrollado por primera vez por Aristóteles. La agrupación de las falacias hecha en esta obra fue la más extensa, pero además estableció normas dialécticas para regular los debates racionales.

La manera en que la teoría de la argumentación se vincula con el pensamiento crítico es clara: tienen un interés compartido por el argumento. Si la teoría de la argumentación se fortalece, puede brindar una explicación sobre los mecanismos de construcción, criterios de evaluación y una aplicación de esquemas argumentativos pertinentes de acuerdo con contexto en que se brinden. Y contando con esta labor, el pensamiento crítico puede desarrollarse como la investigación sobre un estilo de pensamiento que satisfaga necesidades pragmáticas, conductas éticas, compromisos con la verdad, etc. ¿Hay alguna manera en que esto pueda hacerse? En la siguiente sección desarrollo con mayor profundidad este último aspecto de considerar al concepto de pensamiento crítico como un estilo de pensar gracias a los aportes de la filosofía del lenguaje wittgensteiniana.

3. El concepto de pensamiento crítico a la luz de la filosofía analítica wittgensteiniana

En esta última sección me gustaría presentar un esfuerzo filosófico que contribuya a las ciencias sociales en el uso y comprensión del “pensamiento crítico”. Para hacerlo debo llamar la atención acerca de las elucidaciones realizadas por Ludwig Wittgenstein sobre el lenguaje y las confusiones que constantemente se generan debido a torpes interpretaciones y esfuerzos grandilocuentes e ineficaces para dar cuenta del mundo.

Existen ciertos conceptos que cuando uno reflexiona sobre ellos fácilmente se ve perdido entre tradiciones, filologías o acepciones que dan la apariencia de ser ellos mismos verdaderos problemas filosóficos; sin embargo al momento de atender minuciosamente estos embrollos, se les despojan de las cargas y ambigüedades heredadas por tradiciones viciosas de la filosofía: aquellas empeñadas en elaborar teorías sobre el mundo (en pro de encontrar la mejor de ellas), en lugar de analizar en primer lugar si los problemas que desea resolver son cuestiones legítimas. Es decir, lo que se pretende desarmar es la visión de que toda pregunta expresa un problema genuino. Antes de ofrecer respuestas a las dudas, es menester analizar la manera en que se habla, el sentido y los conceptos por los que alguien pregunta. Esta es la consigna de la filosofía del lenguaje wittgensteiniana: “Nosotros reconducimos las palabras de su empleo metafísico a su empleo cotidiano” (2009, p. 116).

Uno de estos conceptos que ha suscitado perplejidades y multiplicidad de teorías es el de pensar. Dudo que haya alguna persona a la que la simple pregunta ¿qué es el pensar? le haya dejado inmutable. Es más, la pregunta es tan sugerente que de inmediato suscita en quien la escucha una necesidad por ofrecer la respuesta última y definitiva que describa lo que es. Vemos así que es un típico ejemplo donde se observa el procedimiento de la filosofía vetusta que insiste en suponer un sistema natural, biológico, psíquico,

histórico, económico, etc. que explique el fenómeno del pensar cabalmente.

En el artículo “El pensar: algunas confusiones filosóficas tradicionales”, del filósofo analítico Alejandro Tomasini (2011) se explica suficientemente el asunto. En lo siguiente retomaré el hilo de su argumentación porque será la base que nos auxiliará en la reconstrucción analítica del concepto pensamiento crítico. Si cuando se desea aclarar el significado de “pensar” relacionamos nociones gramaticales para decir que se trata de una acción porque es un verbo, enseguida tendríamos que dar cuenta de la clase de actividad que desempeña ese verbo; también surgiría la cuestión de determinar los aspectos corporales inmiscuidos en la realización de la acción y justamente en este aspecto se concluiría que “pensar” no se ejecuta mediante movimiento físico alguno, sino que se aceptaría que es la operación que realiza la “mente”:

El verbo “pensar” prácticamente *nunca* se emplea desconectado de otros verbos, esto es, de verbos que sí indican una determinada acción o actividad. Pero precisamente la característica de “pensar” es que *no* alude a ninguna actividad en especial además de las actividades realizadas y *no* que alude a una actividad especial, que luego tenemos que buscar. (Tomasini, 2011, p. 5).

La misma dificultad, afirma Tomasini, surge cuando se define al “pensamiento” como un término sustantivo y se concluye que debe ser “un algo” especial (abstracto, psicológico, mental, interno, etc.) que las teorías filosóficas deben explicar. Y ¿por qué esto es problemático? porque hasta ahora sigue el debate al interior de diferentes disciplinas por definir “lo mental”. Vemos entonces que esta cadena de pseudo problemas engendra malos entendidos y que pretender definir así al “pensamiento crítico” nos mantendría en el nivel superficial del asunto.

Es entonces que para escapar de los espejismos problemáticos podemos apelar a la metodología de Wittgenstein. Como primer paso, podemos comprender al “pensamiento” como un estilo entre

muchos otros: hay un estilo de pensamiento resolutivo, un estilo de pensamiento creativo, un estilo de pensamiento lógico, etc. Concebir así el asunto es más fructífero porque el concepto “pensamiento” efectivamente es usado apelando a otros componentes de hacer algo, por lo que tenemos frases como:

- a) “Juan siempre sabe qué hacer porque piensa resolutivamente”.
- b) “Debo pensar creativamente para iniciar un proyecto relevante en ciencias sociales”.
- c) “Si hubieras pensado con lógica, te habrías llevado un paraguas cuando percibiste las señales de lluvia”.

Es evidente que, aunque todos los casos está el concepto “pensamiento” no se quiere decir lo mismo en cada una de las situaciones. Quizá en a) se quiera dar a entender que Juan es hábil para encontrar soluciones rápidamente a los problemas. Por otro lado, b) indica que la innovación es una de las condiciones que establecen la importancia en los temas de las ciencias sociales y no ser repetitivos. Alternativamente, c) enfatiza que un examen cuidadoso de la información puede evitar que se cometan errores. Por esto, el hilo argumental de Tomasini concluye que:

Lo que quiero decir es que hay formas o estilos de pensar. Así, por ejemplo, podemos distinguir, entre muchos otros, una forma de pensar científica, un estilo matemático de pensar, uno artístico, podemos hablar en el mismo sentido de una mentalidad política, o criminal, y así sucesivamente. (Tomasini, 2011, p. 7).

Como segundo paso, realicemos ahora un esfuerzo de reconstrucción filosófica y pensemos en las formulaciones que hacemos de “crítico”. Cuando comprendamos los usos del concepto podremos develar sus rasgos más genuinos sin atender primero a una definición que podría petrificar los sentidos a favor de

definiciones abstractas, peligro sobre el que Wittgenstein nos advierte constantemente.

Pues bien, es común comprender expresiones como:

- a) “El comentario de María sobre el libro fue bastante crítico, aunque eso se espera de ella al ser una experta en el tema”.
- b) “Hay que tener ojo crítico a la hora de catalogar los documentos”.
- c) “Debemos conocer los momentos críticos en la historia de Latinoamérica para comprender nuestro estado actual”.

Nuevamente debemos escapar a la superficialidad de suponer que el sentido de los tres es el mismo porque todos emplean el mismo concepto. Es claro que cada caso muestra un aspecto distinto de “crítico”. Así, a) señala que la aportación de María es una opinión informada, objetiva o justificada; en tanto que b) designa que para clasificar u ordenar información es necesaria una pauta establecida razonablemente; por su parte c) muestra la capacidad de estructurar o jerarquizar información importante de entre un conglomerado indiferenciado de datos. Ahora bien, ya tenemos los elementos que nos pueden permitir continuar con el ejercicio filosófico que he propuesto.

Se puede entender el concepto “pensar críticamente” como uno de los *estilos de pensar*. Esto quiere decir, en otras palabras, que hay un modo en el que el resultado de nuestros cálculos, suposiciones, prognosis, análisis, ordenamiento de información, etc. obedece a una norma razonablemente establecida y que este modo opera siempre sobre creencias, hechos, proposiciones o datos ya obtenidos. El “pensamiento crítico” es una manera en que evaluamos o examinamos nuestro conocimiento y se afina conforme nuestra racionalidad mejora. Es por esa razón que podemos establecer, diferenciar o contrastar criterios de organización de información, creencias y saberes como resultado de pensar de manera crítica.

Más que buscar establecer aquí una comprensión última del concepto pensamiento crítico lo que busco es llamar la atención sobre la necesidad de comprender los rasgos apropiados de esta idea. Busco que estas conclusiones queden abiertas al diálogo y a la intervención de las diversas disciplinas que apelan a este concepto. Por lo que estas conclusiones no son definitivas, sino que forman parte del esfuerzo por aclaramiento conceptual.

En este punto de la exposición considero importante que, ya revisados los antecedentes, es importante observar la presencia del pensamiento crítico en Iberoamérica para conocer, promover, fortalecer y colaborar con los proyectos comunes entre nuestras naciones.

4. Algunas conclusiones abiertas a revisión

Cuando entendemos la labor wittgensteiniana de aclaramiento conceptual, el “pensamiento crítico” se libera de conjeturas inexactas y contraproducentes, como las denunciadas por Harada (2011) cuando distingue en el caso mexicano entre una concepción de “pensamiento crítico” amplia y otra estrecha. El sentido amplio asume la labor de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes: el razonar de acuerdo con esta perspectiva es un asunto que implica aspectos psicológicos, sociales, históricos, contingentes, materiales, etc. La vertiente estrecha, por el contrario, se acerca más a los objetivos del correcto razonamiento, la construcción de esquemas argumentales y sus usos razonables y falaces; de esta manera, esta línea se ve más cercana a la lógica informal. La complicación surge además si admitimos que el “pensamiento crítico” no sólo atañe al estilo lógico del pensamiento, sino que también describe actitudes y hasta virtudes en el comportamiento de los individuos.

Establecer la claridad del concepto nos ayuda a superar ciertos compromisos peligrosos que se aceptan inadvertidamente cuando

suponemos que todos entendemos lo mismo porque el término es igual en todos los discursos. Sin embargo, este modesto trabajo tampoco aspira a erigirse como una respuesta definitiva al problema de la caracterización. La intención es aportar y sumar esfuerzos para que encontremos la acepción más adecuada para los requerimientos de las ciencias sociales y las humanidades.

5. Apéndice: estado del arte en Iberoamérica

Ofrecer un estado del arte del llamado “pensamiento crítico” es ciertamente una tarea tan necesaria como complicada: es indispensable por la relevancia que cobra en las ciencias sociales, pero también difícil por lograr una reconstrucción cabal de un aspecto tan fecundo del hontanar filosófico. En esta última sección presento algunos de los esfuerzos más connotados para el enriquecimiento y difusión del pensamiento crítico. Sirva este pequeño listado como una tarjeta de presentación que nos invite a la reflexión, la autocrítica y al trabajo colaborativo.

Argentina:	
<i>Nombre</i>	<i>Recurso electrónico</i>
I Congreso Iberoamericano de Pensamiento Crítico (2005)	No disponible
Brasil:	
Seminário Internacional Pensamiento Crítico	Anpof - Associação Nacional de Pós-graduação em filosofia
Cápsulas con temas de pensamiento crítico del Instituto de estudios latino-americanos, Universidade Federal de Santa Catarina	http://www.iela.ufsc.br/programa-pensamento-critico
Chile:	
Cinco congresos chilenos de Argumentación, Psicología del Razonamiento y Pensamiento Crítico (el quinto realizado entre octubre y noviembre de 2017)	http://www.cear-lact.udp.cl/
1er Simposio Internacional: Pensamiento Crítico, Acontecimiento y Realidad (2017)	http://filosofia.uc.cl/Noticias/simposio-pensamiento-critico

Colombia:	
Seminario Internacional de Pensamiento Crítico, a cargo de la Universidad de Caldas. Manizales, Colombia (octubre, 2017).	http://www.pensamiento-critico.com/IIIseminariointerPC/es/
Escuela Internacional de Posgrado en Educación, organizado por la Universidad de la Salle de Bogotá y CLACSO (mayo, 2018).	https://www.clacso.org.ar/concursos_convocatorias/concursos_convocatorias_detalle_principales.php?id_convocatorias=94
España:	
Congreso de Pensamiento Crítico y Divulgación Científica (marzo, 2018)	https://cpcdc.wordpress.com/home/sobre-el-congreso/
Página web de Carlos Saiz Sánchez de la asignatura “Pensamiento crítico” de la Universidad de Salamanca	http://www.pensamiento-critico.com/archivos/index.htm#inicio
México:	
Academia mexicana de lógica	http://www.academiamexicanadelogica.org/
Taller de didáctica de la lógica	http://www.filosoficas.unam.mx/~Tdl/TDL.htm
Simposio Internacional de Investigación en Lógica y Argumentación (SIILA)	http://www.academiamexicanadelogica.org/
Encuentro Internacional de Didáctica de la Lógica	http://www.academiamexicanadelogica.org/
Venezuela:	
Premio al “Pensamiento crítico” por la Universidad Simón Bolívar desde el año 2005	No hay sitio oficial, solo la referencia en el artículo de Altuve.
Premio “Libertador” al pensamiento crítico por el Ministerio del Poder Popular para la Cultura de la República Bolivariana de Venezuela, que desde el 2005 convoca a intelectuales de diversos países del mundo, otorga al autor de la obra ganadora, una pieza escultórica representativa, un diploma y la cantidad de 150 mil dólares.	http://www.humanidadenred.org.ve/?page_id=34
Proyectos comunes:	
Los Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano	México, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, España y Perú.
Primer foro mundial del pensamiento crítico (noviembre, 2018)	CLACSO

Fuente: Elaboración propia.

Aunque la búsqueda en la Internet arrojé variados resultados que contengan el término “pensamiento crítico”, no incluí todos los resultados porque el uso de este concepto está fuera de los sentidos que se mostraron en este trabajo. Por ejemplo, hay todo un movimiento internacional bajo los ideales de la ARP-Sociedad para el Avance del Pensamiento Crítico:

ARP-Sociedad para el Avance del Pensamiento Crítico (ARP-SAPC) impulsa el desarrollo de la ciencia, el pensamiento crítico, la educación científica, el uso de la razón y el laicismo; promueve la investigación crítica de las afirmaciones paranormales y pseudocientíficas desde un punto de vista científico y racional, y divulga la información sobre los resultados de estas investigaciones entre la comunidad científica y el público en general. (ARP, 2017).

La declaración de principios revela claramente que este sentido de “pensamiento crítico” describe la actitud recelosa y examinadora ante declaraciones grandilocuentes de productos milagrosos, fenómenos paranormales, fanatismo religioso, etc. Por esta razón, no incluí tales referencias en este listado. Este grupo se enlaza con más de veinte países. Su presencia en Iberoamérica abarca Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España, México, Paraguay, Perú, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela.

Otro sentido de “pensamiento crítico” que fue excluido de este breve listado es el que señala todos aquellos proyectos relacionados con aspectos económicos, políticos y sociales. La función que adquiere en esos contextos es la de un estilo de pensar reflexivo para desmontar ideologías de dominación económica, cultural, de género, etc. Quedó fuera de este listado porque el interés de este texto es mostrar los vínculos o producciones de la academia para fomentar al pensamiento crítico.

Bibliografía

Altuve G., J. (2010). El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. *Actualidad Contable Faces*, 13 (20), 5-18.

ARP (2017). Sobre ARP-Sociedad para el Avance del Pensamiento Crítico. Disponible en: <http://www.escepticos.es/>.

Beas, J., Santa Cruz, J., Thomsen, P. y Utreras, S. (2008) *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Chile: Editorial Universidad Católica de Chile.

Bordes, M. (2011). *Las trampas de Circe. Falacias lógicas y argumentación informal*. Madrid: Cátedra.

Campirán, A., Guevara, G. y Sánchez, L. (Comps.). (2000). *Habilidades de pensamiento crítico y creativo*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Campirán, A. (Comp.). (2003). *La razón comunicada II. Materiales del Taller de Didáctica de la Lógica*. México: Torres y Asociados-Taller de Didáctica de la Lógica-Academia Mexicana de Lógica.

Dewey, J. (2007). *¿Cómo pensamos?* España: Paidós.

Groarke, L. (2017). Informal Logic. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. En E. N. Zalta. (Ed.). Disponible en: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/logic-informal/>.

Harada, E. (2011). Lógica informal y Pensamiento crítico: algunas diferencias. En E. Harada. (Comp.). *Pensar, razonar y argumentar: Enseñar Lógica*. México: UNAM, 157- 241.

Marraud, H. (2013). *¿Es lógic@? Análisis y evaluación de argumentos*. Madrid: Cátedra.

Platón. (1988a). Teeteto. *Diálogos*. Vol. V. Trad. de A. Vallejo Campos. Madrid: Gredos.

Platón. (1988b). República. *Diálogos*. Vol. IV. Trad. de A. Vallejo Campos. Madrid: Gredos.

Tomasini, A. (2011) El pensar: algunas confusiones filosóficas tradicionales. En E. Harada. (Comp.). *Pensar, razonar y argumentar: enseñar lógica*. México: UNAM, 75-88.

Vega, L. (2007). *Si de argumentar se trata*. Barcelona: Montesinos.

Vega, L. (2013). *La fauna de las falacias*. Madrid: Trotta.

Vega-Reñón, L. y Olmos, P. (Eds.) (2012). *Compendio de lógica, argumentación y retórica*. Madrid: Editorial Trotta.

Weston, A. (2005). *Las claves de la argumentación*. Trad. de Jorge Malem. Barcelona: Ariel.

Wittgenstein, L. (2009). *Investigaciones filosóficas*. Madrid: Gredos.

Capítulo 15

Retos educativos en la era de la alfabetización digital mediática

Hacia un currículo académico de la vida

*Santiago Tejedor Calvo*¹

Introducción

En una entrevista al periódico *La Vanguardia* (Amiguet, 2017), el profesor e investigador de Políticas Públicas de la Universidad de Harvard, Dan Levy, aseguraba que “muchas universidades van a cerrar porque no hacen falta”. En España, uno de cada tres alumnos se aburre en la escuela y abandona los estudios, según un estudio del catedrático de Sociología Mariano Fernández Enguita (2016). Por su parte, la Universidad de Stanford ha desarrollado una investigación en la que advierte que los alumnos no saben

¹ Profesor del Departamento de Periodismo de la Universidad Autónoma de Barcelona. Doctor en Periodismo y Ciencias de la Comunicación por la UAB (Premio Extraordinario de Doctorado) y Doctor en Ingeniería de Proyectos por la Universidad Politécnica de Cataluña. Coordinador del grupo de investigación Gabinete de Comunicación y Educación. Ha participado en investigaciones competitivas (españolas y europeas) relacionadas con en la Media Literacy y la tecnología educativa. Posee el título honorífico “Egregius Educator”, otorgado por el Consejo Superior de Dirección de la Universidad de Ciencias Comerciales de Managua (Nicaragua) y el reconocimiento como “Visitante distinguido” de la UTH de Honduras.

diferenciar entre publicidad e información. Este conjunto de datos, junto a otros procedentes de diferentes estudios, investigaciones y trabajos académicos, invita a una somera reflexión sobre diferentes elementos y actores que participan en los procesos educativos –especialmente, los de naturaleza formal– y en la importancia (o casi urgencia) de promover líneas de acción que potencien el desarrollo del pensamiento crítico entre el profesorado y el alumnado de nuestras escuelas, institutos y universidades.

La preocupación de los teóricos de la educación es que hayamos abandonado la base intrínseca de la educación. Prensky (2007) señala que la verdadera revolución de la formación se ha basado en deshacerse de los “grilletes del dolor y del sufrimiento” que han acompañado a la educación. En esta misma línea, Pastor (2010) apunta que el aula muchas veces se ha convertido en una “jaula” para quienes viven inmersos en la sociedad del entretenimiento. Por su parte, Gardner alude a la importancia de conseguir que el alumnado se comprometa en querer saber, se apasione con iniciativas que les motiven y que sean capaces de encontrar por sí mismos respuestas a sus preguntas (Stinson, 1997).

Partiendo de ello, el artículo se propone reflexionar sobre algunos aspectos que definen el actual panorama comunicativo y educativo para realizar una aproximación al nuevo perfil de usuario y detectar algunas de sus particularidades en el acceso y utilización de las principales herramientas tecnológicas. Seguidamente, se insiste en la importancia de una alfabetización digital y mediática, concebida como un reto cultural que supera lo estrictamente tecnológico (en el sentido instrumental o técnico) y se plantea la posibilidad de potenciar el componente lúdico (especialmente, a través de los videojuegos) en el diseño educativo de las nuevas estrategias, proyectos e iniciativas formativas. El texto finaliza con un decálogo que, a modo de conclusiones y sin más pretensión que fomentar el debate, identifica algunos escenarios que deberían ser objeto de reflexión, reinención y mejora en el –a veces, innecesariamente estricto e inflexible– mundo de la academia.

Cuando el ciberespacio impactó en la educación

Internet ha transformado diferentes ámbitos de nuestro día a día: desde el trabajo a la medicina, pasando por los intercambios comunicativos y al acceso a la información (Barabasi y Bonabeau, 2003). La esencia “líquida” (Bauman, 2003) del nuevo escenario comunicativo afecta sistémicamente al conjunto de ámbitos y actores sociales. Entre ellos, la educación se ha visto, especialmente, impactada por las particularidades que definen este “territorio” virtual donde cualquier usuario puede convertirse en un potencial emisor de contenidos de diferente tipología. Autores como Harrison y Barthel (2009) o Allan y Thorsen (2009) han incidido en la importancia que poseen las plataformas dialógicas en los procesos de generación, distribución y acceso de la información, convirtiendo nuestros mensajes en unidades “portátiles”, “personalizadas” y “participativas” (Matsa y Mitchell, 2014). La educación –en su sentido más amplio– debe tomar conciencia de este nuevo escenario y analizar el impacto que estas transformaciones –que son técnicas, pero también culturales– generan en sus procesos, actores, dinámicas, etc. El impacto de las redes sociales ha alcanzado ampliamente al conjunto de países de América Latina.

En EEUU, el estudio “The Common Sense Census: Media Use by Tweens and Teens” (Rideout *et al.*, 2015) advertía que los adolescentes (de 13 a 18 años) invierten diariamente alrededor de nueve horas consumiendo medios digitales, mientras que los preadolescentes (de 8 a 12 años) pasan cerca de seis horas. Por su parte, la Universidad de Pittsburgh advierte del riesgo de aislamiento social que está directamente relacionado con el mayor o menor tiempo que los usuarios más jóvenes dedican a utilizar las redes. En Europa, los estudios esbozan un escenario muy similar que, sin duda, responde claramente a un fenómeno global. Según el informe “Children and Parents: Media Use and Attitudes Report” (OFCOM, 2015), de 2005 a 2015 se ha duplicado ampliamente el tiempo que los menores, de

entre 12 y 15 años, navegan por Internet, pasando de 8 a 18,9 horas semanales. Además, con relación a las plataformas dialógicas, la investigación apunta que cerca del 74% de estos usuarios poseen perfiles en estas plataformas y advierte del descenso de la capacidad de pensamiento crítico.

La web 2.0 (y sus posteriores versiones: web 3.0 o semántica, web 4.0 o de los objetos) ha introducido interesantes transformaciones y posibilidades en el ámbito educativo. Castaño *et al.* (2008) identifican los principales cambios que el ciberespacio genera en el terreno educativo (ver Tabla 1). Se trata de cambios que abarcan diferentes ámbitos y demandan de “reacciones” por parte de la institución educativa para afrontar este conjunto de desafíos.

Tabla 1. Principales transformaciones del escenario educativo

Producción individual de contenidos	Profesores y alumnos como creadores activos del conocimiento.
Aprovechamiento del poder de la comunidad	Aprender con y de otros usuarios.
Arquitectura de la participación de los servicios	Todos pueden ser actores activos.
Potenciación de herramientas sencillas e intuitivas	El usuario no ha de ser un técnico especialista.
Apuesta por el software abierto	Filosofía de “apertura” a los estándares no propietarios.
Creación de comunidades de aprendizaje	Usuarios comprometidos por intereses, temáticas, etc. compartidas.
Efecto Red	Del trabajo individual a la cooperación entre iguales.

Fuente: Castaño et al. (2008).

En este contexto, el rol del docente no puede limitarse al realizar un trasvase facsimilar de datos, citas y otras informaciones desde las “fuentes” hasta el alumnado. La lógica del click y la ingente cantidad de recursos que circulan por la red han generado importantes cambios (Singh *et al.*, 2015) en los procesos formativos y plantean igualmente importantes desafíos para la institución

educativa (Roblyer *et al.*, 2010). Son retos que están estrechamente vinculados con la importancia de fomentar el pensamiento crítico. Autores como Salaverría (2016) o Tramullas (2016), especializados en la comunicación digital, han insistido en la importancia de renovar los contenidos, los enfoques, las estrategias y la formación de los docentes. Sin embargo, el cambio es holístico. Como apunta Pérez Tornero (2000), el principal reto que introduce el nuevo escenario tanto comunicativo como educativo –que para el autor van muy ligados– no es de tipo tecnológico sino cultural.

En definitiva, este nuevo “territorio” edu-comunicativo demanda de un detallado análisis y de una honda reflexión sobre el nuevo perfil de estudiantes y además sobre la forma en que estos conciben, valoran y utilizan las redes sociales en su desempeño cotidiano y, por ende, en su rol de alumnos. En este ámbito, se han llevado a cabo numerosos estudios que definen un nuevo perfil de alumno y que apuntan una serie de tendencias e impactos de las tecnologías en ellos (Roblyer *et al.*, 2010). A continuación, se presenta una tabla que resume los principales estudios que, desde enfoques cercanos al del presente artículo, han estudiado en la última década la relación entre jóvenes y tecnología. No se trata de un recorrido exhaustivo (ver Tabla 2), sino más bien de una aproximación a los principales trabajos del área para detectar sus principales enfoques y sus resultados generales.

Tabla 2. Principales estudios sobre tecnología y jóvenes

Estudio	Año	Contexto	Principales conclusiones
“Is Facebook an effective marketing tool for retailers to influence consumer purchase decisions?” (Morpace)	2010	EEUU	Crecimiento de Facebook como principal red social.
“Uso de las redes sociales por los estudiantes de Comunicación de Iberoamérica” (Universidad de Murcia)	2011	España	Destacada presencia del alumnado de comunicación en las redes sociales, pero con un escaso uso informativo.
“State of the News Media: Overview” (Pew Research Centre)	2015	EEUU	Detección de una profunda brecha generacional en el consumo de noticias a través de los canales interactivos y de la televisión. Facebook como red de acceso a información política. Casi la mitad de los usuarios de redes sociales genera y comparte contenidos.
“Telefonica Global Millennial Survey” (Telefónica)	2014	América Latina	Uso de <i>smartphone</i> centrado en acceso a las redes sociales, lecturas de mensajes y realización de llamadas.
“Children and Parents: Media Use and Attitudes Report” (Ofcom)	2015	Reino Unido	Se duplica el tiempo dedicado por los menores (12 a 15 años) a navegar por la red. Incremento en menores del número de perfiles en redes sociales. Alarma ante falta de capacidad de análisis crítico de la información. Problemas relativos a privacidad on-line.
“La nueva revolución digital. De la Internet del consumo a la Internet de la Producción” (CEPAL)	2015	América Latina	Amplia participación de los usuarios latinoamericanos en las redes sociales. Cifras que superan los porcentajes de EE. UU. y Europa.

Informe Universia (Trabajando.com)	2015	América Latina	Jóvenes perciben redes sociales como las plataformas idóneas para promocionar contenidos y entablar contacto con el público. Consideran prioritario que las empresas posean su ecosistema de redes sociales.
"The Common Sense Census: Media Use by Tweens and Teens" (Common Sense Media)	2015	EEUU	Usuarios jóvenes prefieren escuchar música o ver la televisión on-line antes que enviar mensajes de textos o usar sus redes sociales.
"The Modern News Consumer: News attitudes and practices in the digital era" (Pew Research, Knight Foundation)	2016	EEUU	Incremento de los usuarios que se informan por Twitter y Facebook. Redes sociales se conciben como plataformas de acceso a la información.
"How Millennials Get News: Inside the habits of America's first digital generation" (American Press Institute)	2016	EEUU	La búsqueda de información es la principal motivación para acceder a Facebook en la mitad de los usuarios jóvenes.
"Connected Life" (Kantar TNS)	2016	Mundial	Jóvenes (menores de 25 años) invierten en Internet una media de cuatro horas y media.
"Social Media Use and Perceived Social Isolation Among Young Adults in the U.S" (Universidad de Pittsburgh, Primack)	2017	EEUU	Incremento del riesgo de aislamiento social por uso de redes sociales.

Fuente: Elaboración propia (2018).

Este conjunto de conclusiones junto a trabajos como el de Jones *et al.* (2010) han permitido establecer diferentes usos y "miradas" de los estudiantes respecto a la tecnología. El informe "Telefonica Global Millennial Survey" (Telefónica, 2014) señala que el 78% de los jóvenes latinoamericanos, de entre 18 y 30 años, disponen de un *smartphone*. Sin embargo, los estudios no pueden limitarse a diagnosticar el tipo de acceso o su factibilidad. Resulta igualmente importante conocer el "para qué" de este tipo de plataformas

y de las herramientas digitales. En este sentido, un estudio de la Universidad de Murcia (Martínez y Torrado, 2011) estableció que la mayoría de estudiantes poseía perfiles en redes sociales (87%), pero solo un grupo reducido (10%) las usaban para consultar noticias u otros contenidos informativos.

Autores como Prades y Carbonell (2016), Reolid-Martínez *et al.* (2016), McCune y Thompson (2011), Lee *et al.* (2015) han señalado que los contenidos vinculados con la cotidianidad son los que más distribuyen los jóvenes en sus plataformas sociales. Como señalan Pérez Tornero y Tapio Varis (2012), asistimos a una transformación de “la química de nuestra vida cotidiana”. A ello se unen las conclusiones de diferentes trabajos que han incidido en la necesidad de potenciar la formación continuada de los docentes en las competencias digitales (Silva *et al.*, 2014). En conclusión, el nuevo perfil de usuario, que responde al concepto de “prosumidor” (Toffler, 1980) y que ha encontrado en el calificativo de generación “millennial” una etiqueta plagada de matices (Francese, 2003), demanda de una reinención del ámbito educativo (que no implica una renuncia a enfoques, modelos y metodologías de mucho tiempo atrás) y, por extensión, una reflexión constante alrededor de las transformaciones que, hoy más que nunca, llegan ligadas a lo tecnológico.

Alfabetización mediática informacional

El impacto que los medios de comunicación poseen hoy día en nuestras sociedades se percibe igualmente en los procesos educativos. De este modo, la capacidad de pensamiento crítico de la ciudadanía está estrechamente vinculada con su habilidad para decodificar críticamente los mensajes que reciben a través de los medios de comunicación (en todas sus facetas: prensa, radio, televisión, cine, publicidad, internet, etc.). Los contenidos de los medios se convierten además en interesantes y provechosos materiales de

estudio de gran valor para generar dinámicas de reflexión, análisis y trabajo creativo en el aula. Por todo ello, la alfabetización digital mediática se consolida como un ámbito decisivo en los sistemas educativos actuales donde la presencia de los mensajes distribuidos por los medios de comunicación, especialmente, del ciberespacio es creciente.

La alfabetización digital mediática (Pérez Tornero y Tejedor, 2016) se ha definido como la capacidad de un ciudadano para acceder, manejar, integrar, crear y evaluar diferentes tipologías de atributos informativos a partir de las plataformas tecnológicas con el objetivo de desenvolverse con solvencia en el marco de la denominada Sociedad del Conocimiento. Pérez Tornero y Varis (2012) inciden en la importancia de dominar los códigos implicados en el sistema mediático contemporáneo y, al mismo tiempo, en la necesidad de potenciar las habilidades prácticas necesarias para la utilización de las herramientas y plataformas de naturaleza comunicativa. En esta línea, Ferrés y Piscitelli (2012) han insistido en la decisiva importancia de generar escenarios y procesos que posibiliten y, al mismo tiempo, potencien la capacidad de los ciudadanos para producir mensajes e interactuar con otros internautas desde un uso ético, responsable y crítico de este conjunto de herramientas. Por su parte, Kellner (2003) ha enfatizado la importancia de diferenciar entre el manejo técnico de los instrumentos y la capacidad de lectura escritura, investigación y comunicación de los ciudadanos ante el volumen de información que circula por la Red. Gutiérrez (2003) insiste en este planteamiento y expone la necesidad de fomentar un conjunto de acciones que garanticen el acceso, manejo, integración, creación y evaluación de contenidos en el marco de la sociedad-red. A todo ello se une el problema ligado al uso “sano” de la red que ha llevado a varios autores a advertir sobre la incapacidad de los jóvenes para salvaguardar su privacidad en el ciberespacio y adquirir una sólida alfabetización digital y mediática (Pérez Tornero *et al.*, 2015). En este sentido, destaca la iniciativa del *MIL Curriculum for Teachers*, elaborado por la Unesco,

hace especial hincapié en la importancia de conocer y reflexionar en torno a los conceptos y características que definen el ciberespacio y sus “impactos” en el ámbito educativo.

Del mismo modo, el Currículum enfatiza la relevancia de los procesos educativos como elementos decisivos en la aprehensión y en la asimilación por parte de los menores de los riesgos y oportunidades que les ofrece el ciberespacio. Por ello, se hace especial hincapié en la necesidad –quizás, urgencia– de que los docentes adquieran un acervo de conocimientos amplio y variado sobre la terminología, las tendencias y hábitos de uso de los menores en la Red, e igualmente, sobre el contenido que, en materia de legislación, derechos, etc., introducen los principales acuerdos, declaraciones, libros blancos y otros documentos de cariz nacional e internacional sobre la materia. (Tejedor y Pulido, 2012, p. 9).

No se trata, no obstante, de un reto dirigido únicamente al público más joven (y en numerosas ocasiones más vulnerable), sino que afecta igualmente al conjunto de la ciudadanía abarcando un conjunto de habilidades y competencias decisivas en diferentes facetas de la sociedad. Pérez Tornero y Tapio Varis (2012) inciden en que esta alfabetización mediática se articula alrededor de otros campos de gran importancia en la formación del ser humano:

- El pensamiento crítico y la mejora de las capacidades para filtrar, procesar y seleccionar la información.
- La capacidad de resolver problemas.
- La mejora de las capacidades expresivas, comunicativas y relacionales.
- La participación activa y la ciudadanía activa.

La “educación en medios” –concebida como una acción didáctica y pedagógica centrada en adquirir una serie de destrezas en el manejo de los medios– fue el primer término o concepto que apareció en este escenario edu-comunicativo. Con el impulso de

la Unesco, fue promovida, desde 1982 a 2002, en diferentes conferencias: Grünwald (1982), Toulouse (1990), Viena (1999) y Sevilla (2002). A partir de la Cumbre Mundial de Ginebra (2003), debido al amplio impacto de las tecnologías –en ese momento, incluso, denominadas “nuevas”– se acuñó la denominación de “alfabetización digital”. En este contexto, se establece una nueva línea de actuación, considerando que la adquisición de las competencias digitales no debe centrarse únicamente en la adquisición de habilidades técnicas y operativas. De este modo, se alude a un proceso cultural transversal de mayor alcance. Las denominaciones más actuales de alfabetización mediática e informacional y la acepción más amplia de humanismo digital refuerzan este planteamiento de concebir este tipo de procesos desde un planteamiento amplio y sistémico, que debe generar un impacto directo en el diseño de las nuevas propuestas educativas y en la renovación de las existentes.

Lo lúdico, el juego y los videojuegos en la educación (y otros miedos)

Pastor (2010) aboga por una universidad divertida transformada por los medios de comunicación y añade que la tradicional disposición de los elementos físicos de la misma (paredes, pupitres, mesas, etc.) denota ya una interpretación de cómo se concibe la formación: “el profesor sabe y habla; los estudiantes no saben y escuchan, y apuntan. El profesor tiene un rol activo; los estudiantes tienen un rol pasivo” (Pastor, 2010, p. 24). En esta línea, propone una reinención de los espacios, los contenidos y los procesos a partir del componente lúdico. Esta transformación halla en los medios de comunicación (con sus formatos, procesos y tipologías de contenidos) un gran aliado en el marco de una sociedad muy influida por la comunicación donde, como señala Gros (2000), acabamos aprendiendo a través de los medios y su estilo acaba influyendo en el aprendizaje.

Tal y como se señaló en la introducción de este capítulo, uno de cada tres alumnos españoles se aburre en la escuela y abandona los estudios (Fernández Enguita, 2016). En este escenario, la posibilidad de aprovechar la capacidad lúdica de los recursos digitales ofrece interesantes posibilidades para transformar y/o enriquecer los procesos formativos. Junto al aprovechamiento de los recursos de los medios, el debate ha girado alrededor del potencial educativo de los videojuegos, generando numerosos trabajos e investigaciones. Entre otros, los principales interrogantes que se desprenden son los siguientes: a) ¿somos conscientes del valor de lo lúdico en el terreno educativo?; b) ¿dominamos el conjunto de recursos digitales (juegos o similares) que existen en la red?; c) ¿cómo aprovechar los videojuegos en los procesos de enseñanza-aprendizaje?; d) ¿conocen los docentes las características, tipologías y posibles usos de los denominados “serious games”?

Varios investigadores, como Koster (2004) y Zimmerman (2003) señalan que el entretenimiento no es el único atractivo que generan los videojuegos. Estos investigadores afirman que la adquisición de nuevas habilidades es uno de los principales estímulos que los juegos electrónicos ofrecen a sus jugadores y añaden que estos posibilitan que aprendan y exploren sistemas complejos.

En esta línea, las investigaciones desarrolladas en el ámbito de los videojuegos han aportado interesantes conclusiones sobre los resultados que se pueden derivar de su utilización (Marques, 2001). Los videojuegos pueden, como señala Maÿra (2013), ser una pieza clave en las estrategias educativas dirigidas a fomentar la alfabetización mediática. Por su parte, los investigadores Aranda y Sánchez Navarro (2009) han subrayado la capacidad que poseen como recurso cultural, de aprendizaje y de socialización que aporta habilidades y competencias a los usuarios. Autores como Echevarría (2000), Castells (2003), Gómez (2001) y Joyanes (1997) han aludido a un nuevo proceso de “socialización” generado a partir del uso de los videojuegos. Junto a ello, otros investigadores como Gee (2004), Gil y Vida (2007), y Haste (2010), entre otros, han señalado

el potencial educativo de los juegos digitales, llegando a señalar hasta 36 formas de aprender a partir de ellos, además de fomentar el desarrollo de habilidades personales, emocionales y cognitivas o incluso la posibilidad de contribuir al aprendizaje de un nuevo alfabetismo, entre otros aspectos (Quesada y Tejedor, 2016).

En conclusión, es posible afirmar que los videojuegos educativos poseen un gran potencial formativo. La pregunta principal sería: ¿por qué la institución educativa no lo utiliza? Se plantea, de este modo, la necesidad de reflexionar sobre su posible inclusión en los procesos de enseñanza y, especialmente, la necesidad de sensibilizar a los diferentes actores de la importancia de lo lúdico – como estímulo y motivación– en el ámbito educativo. Este aspecto demandaría de una honda reflexión que afectaría especialmente a las instituciones y a los docentes para aproximarles a este tipo de recursos y lograr su uso –directa o indirectamente– en las propuestas pedagógicas a desarrollar.

Conclusiones: hacia un currículo académico de la vida

Partiendo de las reflexiones recogidas en el capítulo y de la experiencia en diferentes proyectos de investigación y docencia en el ámbito de la *media literacy*, la tecnología educativa y temas afines, se propone, a modo de conclusión, la elaboración de un hipotético “currículo académico de la vida”, partiendo de la premisa que el pensamiento crítico y, por extensión, la alfabetización mediática informacional, deberían ser habilidades presentes en el conjunto de la ciudadanía. En este sentido, el sistema educativo debe ser capaz de reformular algunos de sus planteamientos para, desde un planteamiento más sistémico, reinventar sus propuestas (metodológicas, de contenidos, etc.) e incorporar el valor de otros actores como son los medios de comunicación y, especialmente, los contenidos, proyectos y oportunidades formativas que ha introducido el ciberespacio (siendo los videojuegos y su apuesta de

aprendizaje lúdico un inestimable recurso). Este hipotético “currículo académico de la vida” podría estar integrado por los siguientes “volúmenes”:

Aprender del planeta Tierra

Heike Freire (2001) en su libro *Educar en verde* señala que los niños conocen más nombres de marcas comerciales que de plantas. Este dato nos advierte de la falta de conocimiento sobre el planeta y, por extensión, de los aspectos vinculados con la salud, la ecología, el medioambiente, la nutrición, etc. Estudios recientes han alertado de la tendencia de muchos menores a comer frente a sus dispositivos electrónicos y además de su desconocimiento sobre la importancia de una dieta saludable y balanceada. De este modo, en este hipotético currículo se debería incluir la necesidad de potenciar en la educación los aspectos ligados con el conocimiento y el respeto hacia los recursos del planeta.

Aprender a estar solos

La investigadora Sherry Turkle (2011) ha insistido en los riesgos derivados de uso excesivo de los dispositivos electrónicos. Turkle alude a dos preocupantes consecuencias del actual panorama. Por un lado, las personas han perdido la capacidad para estar solas o como ella señala “cómodas” con su soledad. Por otro lado, el ingente volumen de información que circula por el ciberespacio ha hecho que este sentimiento deje de tener un impacto emocional y que su valoración sea progresivamente menor. De este modo, la importancia de fomentar la capacidad del alumnado para estar consigo mismo se convierte en un objetivo que demanda el nuevo escenario social. A ello se une, como apunta la propia Turkle (2015), la importancia de generar estrategias que contribuyan a recuperar la conversación en su versión más tradicional y oral. Deberíamos, por tanto, apostar por un currículo que otorgara un

papel destacado al silencio, la soledad y la conversación, considerados además como herramientas de gran valor en el fomento del pensamiento crítico.

Aprender a escuchar (y a preguntar)

La propuesta sería pasar de una educación basada en ofrecer respuestas a una educación que trabaje de forma constante la capacidad del alumnado para construir preguntas. En su libro *El arte de formular preguntas esenciales*, Elder y Paul (2002) apuntan que no es posible ser ducho en el pensar sin la capacidad de poder elaborar buenas preguntas, ya que esta habilidad es la base del pensamiento productivo, profundo y crítico. Con relación a ello, una educación basada exclusivamente en las respuestas dificulta el trabajo del alumnado para formular preguntas. Esta competencia está estrechamente ligada con un aspecto decisivo en la conformación del pensamiento crítico en el alumnado: la capacidad de argumentar de forma sólida y, al mismo tiempo, de detectar falacias. El estudio de las reglas de la argumentación es un requisito indispensable en la conformación y fomento de la criticidad (Weston, 2011) y debe concebirse como un pilar decisivo de los diseños curriculares desde un planteamiento transversal. Junto a la formulación de interrogantes reflexivos, agudos y sólidamente contruidos, se plantea la necesidad de potenciar la capacidad de escucha como elemento de respeto y empatía.

Fomentar la creatividad

Apunta Morgado (2007) que la gente prefiere aquello que conoce y domina y, de este modo, desconfía y se aleja de lo incierto. El matemático y economista César Molinas (Guillén, 2016) asegura que todos los trabajos que no requieran creatividad van a desaparecer. A sus reflexiones se unen las del educador de la Universidad de Londres Ken Robinson que, en su charla TED “Las escuelas matan

la creatividad” (Robinson, 2006), señala que el sistema educativo actual se caracteriza por potenciar las materias más rígidas en detrimento del cultivo de la creatividad. Por su parte, el director de tecnología de Fujitsu, Joseph Reger, insiste en que los planes de estudio –a nivel general– deberían centrarse en potenciar la imaginación y la creatividad (Climent, 2018). El fomento de la creatividad constituye, por tanto, un elemento de gran importancia en el diseño de las estrategias educativas y ha de ser considerado como un ingrediente necesario en el conjunto de las materias, asignaturas, temarios y sistemas de evaluación.

Educar desde lo divertido

El profesor e investigador Salvador “Pocho” Ottobre subraya, en su libro *¡Profe, no tengamos recreo!*, la importancia de aprovechar el potencial lúdico del juego para promover la creatividad y el aprendizaje en una era claramente marcada por la desatención (Ottobre y Temporelli, 2010). Ottobre parte de la idea de que el aprendizaje es posible si el alumnado está interesado, esto es, si existe el deseo de aprender. En el marco de una sociedad de la Infoxicación, sumida en el “ruido digital”, el nuevo perfil de usuario (definido por sus características de prosumidor, atención flotante, multitarea, etc.) demanda nuevas estrategias que, aprovechando los recursos del ciberespacio, aprovechen y apliquen las posibilidades del juego y transformen la educación en una auténtica y apasionante “aventura” de exploración, descubrimiento y aprendizaje. Corresponde, por tanto, al docente, especialmente, en esta era de la desatención y la infoxicación, ser capaz de motivar a sus estudiantes y adquirir una serie de roles más allá de las funciones tradicionales –del siglo pasado– que se habían asignado al profesor (“el que sabe” o, a veces, simplemente, “el que tenía acceso a la información”) convertido en el “transmisor” del contenido a sus estudiantes (“los que no saben” o “no disponían de acceso a los datos”). El docente asume ahora roles vinculados con el rol de asesor, acompañante,

validador, inquiridor y, especialmente, motivador. Muchas veces, aunque a muchos todavía les cueste aceptarlo, el docente también se convierte en... alumno.

Aprovechar lo digital

La ingente cantidad de recursos on-line que introduce Internet inaugura un escenario plagado de oportunidades de todo tipo. En este sentido, desde el tipo de materiales hasta las propuestas metodológicas, deben ser objeto de reflexión con el objetivo de aprovechar el conjunto de posibilidades que, a nivel educativo, introduce la red. Todo ello, por descontado, desde un uso crítico que, de forma transversal, supere el estadio técnico o instrumental para conducir a un debate de calado ideológico, cultural y humanista.

Recuperar lo humano

Internet, especialmente, nos ha recordado los problemas de carácter ético que se desprenden del uso irresponsable de las nuevas herramientas comunicativas. Junto a problemas y amenazas muy específicas (*sexting, grooming, bullying, ciberacoso, profiling, etc.*), se plantea la necesidad de potenciar, en los diferentes escenarios educativos, un respeto y, por ende, una recuperación del componente humano. La ética, presente ya en muchos currículos académicos, debe recuperarse como una oportunidad para el análisis y la reflexión que, del mismo modo, contribuyan a agudizar el pensamiento crítico de nuestros profesores y alumnos.

Educar en medios

En 1960 Marshall McLuhan aludía a un “aula sin muros”. El teórico canadiense se atrevía a plantear la posibilidad de que los medios pudieran llegar a disputar la preeminencia educativa a la escuela.

Hoy día, el vaticinio de McLuhan no resulta para nada alocado. La educación en medios –en su sentido más amplio– se convierte en una competencia decisiva dentro de ese hipotético “currículo de la vida”. Los estudios alertan que los jóvenes creen las denominadas *fakenews*, que en el año 2022 circularán más noticias falsas que reales y que muchos usuarios –otra vez, los más jóvenes– no son capaces de diferenciar en una noticia y un contenido patrocinado (esto es, publicitario). Por todo ello y a partir de las herramientas y estrategias que se derivan del pensamiento crítico, la educación mediática resulta decisiva en el marco de la actual sociedad del ciberespacio.

Viajar como herramienta educativa

El viaje como herramienta educativa posee un gran potencial que debería ser objeto de estudio por parte de la academia y, al mismo tiempo, ser considerado como un recurso de gran valor en el diseño pedagógico de asignaturas en diferentes disciplinas y ámbitos temáticos. Algunas universidades europeas y estadounidenses cuentan ya con proyectos académicos articulados alrededor de salidas de campo, viajes cortos o expediciones académicas. Un ejemplo es la Expedición Tahina-Can,² de la Universidad Autónoma de Barcelona, que desde hace 14 años desarrolla un viaje de estudios que se articula alrededor de diferentes talleres prácticos, debates y visitas a proyectos educativos y medios de comunicación.

No creer en decálogos de la vida

No existen. El único válido es aquel que uno mismo puede construir a partir de sus propias experiencias y desde un trabajo autónomo de identificar oportunidades. El pensamiento crítico será, sin duda, un gran aliado para definirlo, darle forma y aplicarlo.

² Ver más información sobre esta iniciativa en: www.tahina-can.org

Bibliografía

- Allan, S. y Thorsen, E. (2009). *Citizen Journalism: Global Perspectives*. Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Amiguet, L. (7 de septiembre de 2017). Entrevista a Dan Levy. *La Vanguardia*. Disponible en: www.lavanguardia.com/lacontra/20170907/431099520690/muchas-universidades-van-a-cerrar-porque-no-hacen-falta.html.
- Aranda, D. y Sánchez-Navarro, J. (2009) *Aprovecha el tiempo y juega. Algunas claves para entender los videojuegos*. Barcelona: UOC.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Barabási, A. L. y Bonabeau, E. (2003). Scale-free networks. *Scientific American*, 288(5), 60-69.
- Castaño, C., Maíz, I., Palacio, G. y Villarroel, J. (2008). *Prácticas educativas en entornos web 2.0*. Madrid: Síntesis.
- Castells, M. (2003). *La galaxia Internet*. Barcelona: Mondadori.
- Climent, M. (13 de febrero de 2018). No basta con programar, la educación debe potenciar la creatividad del niño. *El Mundo*. Disponible en: www.elmundo.es/economia/innovadores/2018/02/06/5a79af2e468aeb4b408b45b8.html
- Echeverría, J. (2000). *Un mundo virtual*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Elder, L. y Paul, R. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales*. Londres: Foundation for Critical Thinking.
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.

Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82.

Francese, P. (2003). Trend Ticker: Ahead of the Next Wave. *Adage*. Disponible en: <http://adage.com/article/american-demographics/trend-ticker-ahead-wave/44208/>.

Freire, H. (2001). *Educación en verde*. Barcelona: Graó.

Gee, J. (2003). *What digital Games have to teach us. About learning and Literacy*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Gil, A. y Vida, T. (2007). *Los videojuegos*. Barcelona: UOC.

Gómez, E. (2001). *Género y sexualidad en las comunidades virtuales*. México: III Bienal de Comunicación.

Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.

Gros, B. (2007). Digital Games in Education: The Design of Games-Based Learning Environments. *Journal of Research on Technology in Education*, 40 (1), 23-38.

Guillén, B. (11 de mayo de 2016). Todos los trabajos que no requieran creatividad van a desaparecer. *El País*. Disponible en: https://el-pais.com/tecnologia/2016/05/11/actualidad/1462976174_037836.html.

Harrison, T. y Barthel, B. (2009). Wielding new media in Web 2.0: exploring the history of engagement with the collaborative construction of media products. *New Media & Society*, 2 (11), 155-178.

Jones, B. (2010). Estudio de componentes de un modelo de motivación en la enseñanza presencial y online. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 915-944

- Joyanes, L. (1997). *Cibersociedad: los retos sociales ante un nuevo mundo digital*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Kellner, D. (2003). Revolución tecnológica, alfabetismos múltiples y la reestructuración de la educación. En I. Snyder. (Ed.). *Alfabetismos digitales*. Málaga: Aljibe.
- Koster, R. (2004). *A theory od fun for game design*. Scottsdale: Paraglyph Press.
- Lee, E., Lee, J.-A., Moon, J. y Sung, Y. (2015). Pictures speak louder than words: Motivations for using Instagram. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18 (9), 552–556.
- Martínez, L. y Torrado, S. (2011). Uso de las redes sociales como fuente de información de los futuros profesionales de la Comunicación: ¿ilusión o realidad? En FECIES. (Ed.). *VIII Foro de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior y de la Investigación*, 359-367.
- Matsa, K. y Mitchell, A. (26 de marzo de 2014). 8 Keys Takeaways about Social Media and News. *Journalism*. Disponible en: <http://www.journalism.org/2014/03/26/8-key-takeaways-about-social-media-and-news>.
- Maýra, F. (2013). Entrevista realizada en el II Congreso Internacional de Educación mediática y competencia digital. *Gabinete de comunicación y educación*. Disponible en: <http://youtu.be/QLjxbO4tYy8>
- McCune, Z. y Thompson, J. (2011). *Consumer Production in Social Media Networks: A Case Study of the “Instagram” iPhone App*. Cambridge: University of Cambridge.
- Morgado, I. (2007). *Emociones e inteligencia social*. Barcelona: Ariel.

Ofcom. (2015). Public Service Broadcasting in the Internet Age Ofcom's (Third Review of Public Service Broadcasting). Disponible en: www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0025/63475/PSB-statement.pdf.

Ottobre, S. y Temporelli, W. (2010). *¡Profe, no tengamos recreo!* Buenos Aires: La Crujía.

Pastor, Ll. (2010). *Funiversity. Los medios de comunicación cambian la universidad*. Barcelona: UOC.

Prades, M. y Carbonell X. (2016). Motivaciones sociales y psicológicas para usar Instagram. *Communication Papers - Media Literacy & Gender Studies*, 5(9), 27-36.

Pérez Tornero, J. M. (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.

Pérez Tornero, J. M. y Varis, T. (2012). *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Barcelona: UOC.

Pérez Tornero, J. M., Tejedor, S., Simelio, N. y Marín B. (2015). Estudiantes universitarios antes los retos formativos de las Redes Sociales: el caso de Colombia. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 21 (1), 509-521.

Pérez Tornero, J.M. y Tejedor, S. (Eds.). (2016). *Ideas para aprender a aprender. Manual de innovación educativa y tecnología*. Barcelona: UOC.

Prensky, M. (2007). *Digital Game-Based Learning*. Minnesota: Paragon.

Quesada, A. y Tejedor, S. (2016). Aplicaciones educativas de los videojuegos: El caso de World of Warcraft. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 48, 187-196.

Reolid-Martínez, R., Flores-Copete, M., López-García, M., Alcantud-Lozano, P., Ayuso-Raya, M. C. y Escobar-Rabadán, F. (2016). Frequency and characteristics of Internet use by Spanish teenagers. A cross-sectional study. *Arch Argent Pediatr*, 114 (1), 6-13.

Rideout, V., Pai, S. y Saphir, M. (2015). The Common Sense Census: Media Use by Tweens and Teens. Disponible en: www.common sense media.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-tweens-and-teens.

Roblyer, M., McDaniel, M., Webb, M., Herman, J. y Witty, J. (2010). Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. *The Internet and Higher Education*, 3 (13), 134-140.

Robinson, T. (2016). Las escuelas matan la creatividad. Charla TED. Disponible en: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=es.

Silva, B., Araújo, A., Vendramini, C., Martins, R., Piovezan, N, Prates, E, ... Cristina J. (2014). Aplicação e uso de Tecnologias digitais pelos professores do ensino superior no Brasil e Portugal. *Educação, Formação e Tecnologias*, 7 (1), 3-18.

Stinson, S. (1997). A question of fun: adolescent engagement in dance education. *Dance Research Journal*, 29 (2), 49-69.

Salaverría, R. (2016). Redefinir al comunicador. *El profesional de la información*, 25 (2), 163-167.

Singh, J., Grizzle, A., Joan Yee, S. y Hope Culver, S. (Eds.). (2015). *Media and information literacy for the sustainable development goals*. Goteborg: Nordicom.

Tejedor, S. y Pulido, C. (2012). Retos y riesgos del uso de Internet por parte de los menores: ¿Cómo empoderarlos? *Comunicar*.

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, 39 (10), 65-72.

Telefónica. (2014). Telefonica Global Millennial Survey-2014. Global Results Fact Sheet. Disponible en: <http://survey.telefonica.com/es/portfolio/global-results-fact-sheet/>.

Tramullas, J. (2016). *Hannibal ad portas*, o los futuros perfiles profesionales de la información. *El profesional de la información*, 25 (2), 157-162.

Turkle, S. (2011). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Nueva York: Basic Books.

Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. EEUU: Bantam Books.

Turkle, S. (2015). *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. Nueva York: Penguin Press.

Weston, A. (2011). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

Zimmerman, E. (2003). *The game design reader; a rules of play anthology*. EEUU: MIT Press.

Bibliografía recomendada

Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nueva York: Longman.

Aparici, R. (2010). Introducción: la educomunicación más allá del 2.0. En R. Aparici. (Coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.

Black, P., Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139-148.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. y Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86 (1), 8-21.

Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.

Castells, M. (Ed.). (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones Unesco.

Fischer, H. D. y Melnik, S. R. (Eds.). (1979). *Entertainment: A cross-cultural examination*. Nueva York: Hastings House.

Garrett, M. y Ezzo, M. (1996). Edutainment: The Challenge. *Journal of Interactive Instruction Development*, 8 (3), 3-7.

Gitlin, T. (2002). *Media Unlimited. How the Torrent of Images and Sounds Overwhelms Our Lives*. Nueva York: Henry Holt and Company.

Gros, B. (2007). Digital Games in Education: The Design of Games-Based Learning Environments. *Journal of Research on Technology in Education*, 40 (1), 23-38.

Igarza, R. (2012). *Burbujas de ocio*. Buenos Aires: La Crujía.

Kaplún, M. (2010). Una pedagogía de la comunicación. En R. Aparici. (Coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.

Morgado, I. (2007). *Emociones e inteligencia social*. Barcelona: Ariel.

Okan, Z. (2003). Edutainment: Is learning at risk? *British Journal of Educational Technology*, 34 (3), 255-264.

Pastor, Ll. y Xifra, J. (2010b). La dramatización radiofónica de contenidos educativos: Una experiencia universitaria. *Comunicar*, 18 (35), 121-129.

Pérez Toneró, J. M. y Pi, M. (Dirs.). (2014). *Perspectivas 2014. Tecnología y pedagogía en las aulas. El futuro inmediato en España*. Barcelona: Planeta.

Pérez Toneró, J. M. y Pi, M. (Dirs.). (2015). *Perspectivas 2015. El uso del audiovisual en las aulas. La situación en España*. Barcelona: Planeta.

Prensky, M. (2006). *Don't Bother Me Mom—I'm Learning*. Saint Paul, Minnesota: Paragon House.

Redolar, D. (2009). *El cerebro cambiante*. Barcelona: UOC.

Shils, E. (1960). Mass Society and its Culture. *Daedalus*, 89 (2), 288-314.

Trilling, B. y Fadel, C. (2009). *21st Century Skills. Learning for Life in Our times*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tucker, B. (2012). The Flipped Classroom. *Education Next*, 12 (1), 82-83.

TERCERA PARTE
Bordeando didácticas y mediaciones
para el pensamiento crítico

Capítulo 16

Investigando, ¡gestamos cultura de paz!

Una apuesta formativa para potenciar
en las y los jóvenes el pensamiento crítico

Ana Brizet Ramírez Cabanzo¹

Introducción

La lectura de realidades se convirtió en un ejercicio de problematización del contexto. La experiencia “Investigando ¡gestamos cultura de paz!” surgió en el escenario de la Educación Media en el Colegio República de Colombia de la localidad de Engativá, en la ciudad de Bogotá hacia el año 2012, dentro del marco de la política educativa del Distrito Capital para cualificar los aprendizajes de los educandos y fortalecer sus proyectos de vida.

El proceso descrito implicó consolidar dinámicas curriculares interdisciplinarias y transversales centradas en el “aprender a investigar” desde los mundos de vida de los estudiantes, que

¹ Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Magister en Investigación Social Interdisciplinaria. Maestra de Metodología de la Investigación de la Secretaría de Educación de Bogotá, Colegio República de Colombia. Docente de la Maestría en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Coordinadora de la Red Chisua, colectivo de Maestras y maestros Investigadores.

permitieran focalizar sus aprendizajes en función de situaciones particulares para conocer y transformar, es decir, pensando y actuando colegiadamente, siempre con el firme propósito de que lo que se hace es para aprender a vivir mejor consigo mismo, con el ambiente y con los otros. La lectura y la escritura, en este sentido, se asumen como procesos fundamentales para fortalecer los proyectos de vida de las y los jóvenes de ciclo quinto, donde el acceso al conocimiento crítico de la realidad y a sus múltiples formas de construcción desde el escenario escolar han de potenciarlos como ciudadanos.

La actitud del pensar críticamente para leer sus contextos cotidianos se emprende como norte del quehacer pedagógico y didáctico; se propone entonces que los saberes estéticos, éticos, científicos, comunicativos, políticos y tecnológicos permitan este acercamiento holístico a las realidades culturales y sean la clave para promover escrituras visibles desde sus capacidades, actitudes, afectos y habilidades, en procesos de transformación social. Es así como inicialmente, las propuestas que se agencian en el Seminario de Investigación con Grados Décimo y Once implicaron el reconocimiento de las y los estudiantes como sujetos, desde donde fue posible identificar algunas de sus trayectorias frente al acceso a sus diversos alfabetismos y saberes. El siguiente esquema lo ilustra a continuación:

Esquema 1. Reconocimiento de los estudiantes como sujetos



Fuente: Elaboración propia.

Antes de cuestionar cómo enseñar a investigar y todos aquellos conceptos y nociones que enmarcan este saber, nos dimos a la tarea de no ejecutar una clase más, sino por el contrario, hacer de este espacio académico, un “ambiente de aprendizajes para la vida”. Ello implicó no empezar con las rutinas acostumbradas del horario, el programa, los contenidos, entre otros elementos propios de las ritualidades de la cultura escolar; lo primordial fue generar “encuentros de historias de vida” en los que afloraron los intereses y proyecciones de vida, interrogantes por las realidades barriales, familiares, religiosas, mediáticas, las formas de acceder a la lectura y la escritura y algunas de las vivencias de conocimiento en sus más de diez años de institucionalidad educativa. Es en este sentido que hablamos del “reconocimiento como sujetos”, dinámica de doble vía en la que se fue animando también la correspondencia de mis experiencias como maestra investigadora en el

acto del querer contar, escuchar y legitimarnos en la mutualidad de la convivencia.

El recorrido instalado mostró además que las interacciones tecnomediadas más frecuentes de las y los jóvenes tienen que ver con sus gustos musicales, el consumo de comics porno como por ejemplo el Manga Hentai, el consumo de videojuegos en línea donde muchos son gamers y pertenecen a comunidades online, el uso de redes sociales, el manejo de plataformas como Wattpad para leer, el manejo de algunos software libre para dibujar y hacer creaciones y transacciones online; la motivación por seguir y/o ser youtubers, etc. Sus relatos dieron cuenta en muchos de ellos, la falta de sentido crítico para apropiarse de las tecnologías digitales y no digitales, como medios masivos y nuevos repertorios tecnológicos –Internet, redes sociales, etc–, dado que las rutinas en su mayoría son para entretenerse con personajes y canciones del momento y descartar cualquier referencia a las situaciones políticas, económicas y culturales, como parte de sus curiosidades inmediatas.

Asimismo, se notaba la falta de confianza ante la posibilidad de construir paz en medio del conflicto armado; un desinterés generalizado para estudiar cualquier objeto de saber por considerarlo “aburrido y sin sentido”; un tono de apatía ante la lectura y la escritura, pues mencionaban que no leían libros por gusto y placer, que cuando lo hacían era por el mandato de la clase, que sus producciones en redes sociales no eran consideradas como actos textuales y sí como pérdida de tiempo, que escribir es muy difícil y siempre les va mal en las calificaciones de ensayos; la creencia de que investigar es igual a buscar información, copiarla e imprimirla como tarea para el día siguiente –y más aún, sin leerla a profundidad–. En otros se identificó el gusto por el rescate de las tradiciones autóctonas del país, la pertenencia a grupos musicales o bandas de distintos géneros, un sentido crítico muy aguzado en varios jóvenes que los hace reñir con las rutinas escolares por ser tildadas de monótonas, de copias memorísticas de autores y temas sin que realmente atiendan, por un sistema de medición y

competitividad que se impone a través de la nota, por la negación de su condición juvenil y por la ausencia de lúdica y significatividad en sus aprendizajes.

Conjuntamente se logró evidenciar que esa actitud de desesperanza en la escuela está acompañada por la motivación de hacer y de aprender de maneras más creativas, colaborativas y situadas en el territorio de la cotidianidad, que les importe como jóvenes y los rete a transformarse. No obstante, es de mencionar que su voz polifónica necesariamente llama al sujeto maestro como interlocutor de su experiencia vital para poder emprender otras formas de hacer escuela y ello lo reclama como un “sujeto intelectual de la pedagogía” que se posiciona desde el diálogo cultural en el advenimiento subjetivo según Ramírez-Cabanzo (2018).

La lectura de algunas de las trayectorias vitales respecto al acceso al conocimiento y las dinámicas de la cultura, invitó a que el Seminario de Investigación de la DIEM –Desarrollo Integral de la Educación Media–, diera lugar a estudiar los procesos de analfabetismo digital, la indiferencia sociopolítica, el sistema educativo acrítico con muchas de sus ritualidades asentadas en la modernidad y la brecha cultural que imposibilita el reconocimiento crítico de las circunstancias locales, de ciudad, de nación y de mundo. Tal horizonte de problematización avizoró que los niveles de precariedad no solo son económicos, sino culturales, ambientales, políticos y también educativos. Por ello, el conflicto armado, la espectacularización de la guerra, la indiferencia ante la violación sistemática de los derechos humanos para las minorías, la distribución desigual de bienes culturales, los daños al medio ambiente y la explotación indiscriminada de los recursos y las múltiples violencias de exclusión para con niños, niñas, mujeres, jóvenes y las diversidades que nos hacen ser un país multicultural y pluriétnico se convirtieron en el nicho fecundo para romper con el alfabetismo funcional y la pobreza acostumbrada de experiencia comunicable que no nos conecta con la realidad a decir de Benjamin (1982), traducida en contextos escolares, familiares y sociales débiles en la

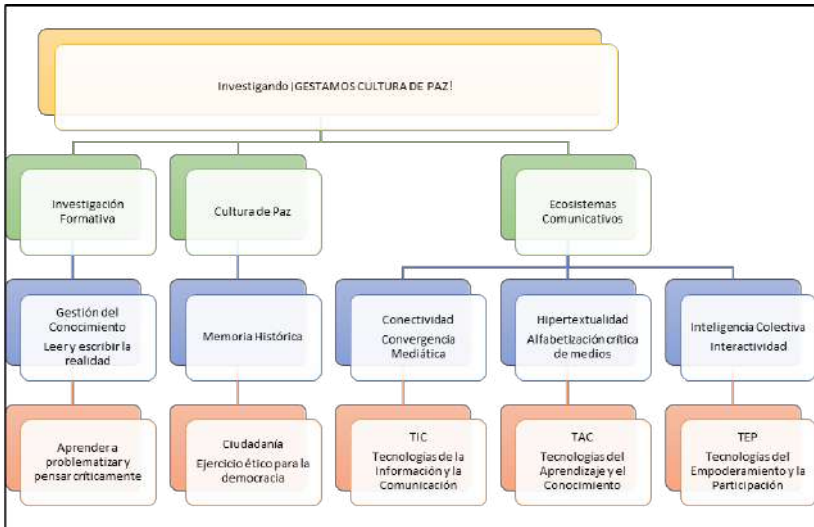
convivencia y en una actitud de ceguera epistémica, por ejemplo, ante las ecologías de la violencia que habitamos, reproducimos y naturalizamos.

El planteamiento expuesto lleva a la necesidad de revitalizar las experiencias de aula, el quehacer pedagógico y la construcción de saberes en la escuela, a través del dinamismo de procesos investigativos para estudiantes y docentes, retándonos al reconocimiento de “sujetos que investigan sus realidades”, como fuente de producción de conocimientos “situados, georreferenciados y pertinentes” para la transformación social. Los objetivos que el proyecto se ha propuesto son: promover procesos de gestión del conocimiento desde el sentido pedagógico de la investigación formativa escolar; gestar cultura de paz desde la co-responsabilidad ética y social, para reconocernos en la diferencia, la creatividad, el respeto mutuo y el diálogo intercultural; consolidar procesos de investigación formativa escolar que potencien el pensamiento crítico y propositivo, a través de la lectura y escritura de las realidades más próximas de los estudiantes; y, fortalecer los proyectos de vida de los y las estudiantes de la Educación Media, a partir de la apropiación de las tecnologías de la información como mediaciones críticas para la comunicación, el aprendizaje, el conocimiento, el empoderamiento y la participación.

1. Tejido epistemológico, teórico y pedagógico como hallazgo de la experiencia

Teóricamente, se ha hecho indispensable consolidar algunas nociones para darle norte, rigurosidad y sistematicidad al desarrollo de este proyecto; estas se nombran como: investigación formativa, cultura de paz, ecosistemas comunicativos, dentro de un tejido epistemológico, teórico y pedagógico que se visualiza en este esquema 2:

Esquema 2. Tejido epistemológico, teórico y pedagógico



Fuente: elaboración propia.

Algunos de los autores que soportan la construcción epistemológica, teórica y pedagógica son Maturana (1992), Freire (1994), Lederach (2007), Ortega y Herrera (2012), Rueda (2008), Martín-Barbero (2003), Dussel (2009), Ramírez-Cabanzo (2012, 2018) entre otros, los cuales han aportado en el tejido conceptual:

1.1. *Gestar Cultura de Paz y pensar críticamente: sentidos de la investigación formativa desde las realidades de país*

Gestar Cultura de Paz en este tiempo presente es uno de los mayores retos enfrentamos como sociedad y, por ello, se hace relevante que los debates pedagógicos estén a tono con la consolidación de escenarios propicios que permitan reflexionar y materializar una “Colombia en paz”, como derecho y deber constitucional consagrado en la Carta Magna de 1991. La experiencia sobre la cual se desarrolla este capítulo hace palpable que la Cátedra de Paz

reglamentada en la Ley 1732 de 2014 sea un ejercicio constante que trascienda los espacios académicos y curriculares del área de Ciencias Sociales, pues consideramos que la paz es una construcción de aprendizajes del “orden epistemológico, político, pedagógico y didáctico inscritos en una perspectiva de la pedagogía crítica en diálogo con la educación popular, la historia reciente, las políticas de la memoria, las narrativas testimoniales y la filosofía de la educación” (Ortega, 2016, p. 10).

Con este panorama, es vital que los procesos formativos de las y los estudiantes se impliquen en la lectura crítica de las realidades de país, aquellas que han sido atravesadas por múltiples violencias, pero también por la riqueza cultural de sus comunidades; mantenernos en estas aristas genera entonces que podamos vernos como sujetos dentro de estas historias que han vulnerado sistemáticamente la dignidad humana, así como la potencia de la creatividad social para “aprender a vivir” en el respeto a la diferencia que nos constituye. De ahí que “la creación de una pedagogía social que promueva los valores constitucionales que fundan la reconciliación, en relación con los hechos acaecidos en la verdad histórica” (Ley 1448 de 2011, Capítulo X, Art. 149, núm. e) sea una de las garantías de no repetición de la historia de la Violencia Política en Colombia, la cual se dispone como un derecho fundamental de aprendizaje para todos los niños, niñas, jóvenes y comunidades.

Consideramos que a través de la investigación formativa en el escenario escolar, esta pedagogía social se nombra desde las intencionalidades de la “construcción de la memoria histórica y el ejercicio de la ciudadanía”, los cuales trazan el horizonte para promover una Cultura de Paz basada en ambientes de discusión y apropiación de la historia del tiempo presente, que, a decir de Torres (2016), “es la comprensión del saber histórico, es la escrita en nuestro tiempo a partir de los saberes, tensiones políticas, condiciones económicas, ideas y cultura para construcción de pensamiento histórico en clave de la interpretación dinámica de las temporalidades de una sociedad” (p. 265). Investigar la cotidianidad

se convierte en el detonante para problematizar situaciones de vida, actores, relatos y contextos que se van ligando con realidades de país mediadas por el desplazamiento forzado, las economías informales de los vendedores ambulantes, la pobreza estructural y las diferentes formas de exclusión hacia las comunidades indígenas, afrocolombianas, recicladoras, gitanas, infantiles, juveniles, migrantes venezolanas, LGBTI, etc.

La experiencia de conocimiento que se propone se va matizando de dinámicas interdisciplinarias que sobrepasan la atomización de información acostumbrada, y se soporta en el abordaje político de memorias colectivas donde los estudiantes se sitúan a partir del yo que se narra en relación con otro, con el ambiente, con los saberes culturales y consigo mismo, para movilizar sus capacidades como sujeto en el vínculo social del “nosotros” y no desde la violencia cultural. En concordancia con Ricoeur (2004), esta pedagogía posiciona a los educandos en la “fenomenología del sujeto capaz”, es decir, en el ejercicio del “poder decir, poder actuar, poder contar, poder ser imputable y poder ser promesa”. Vale mencionar que estas dinámicas se instalan en el propósito de visibilizar y pensar críticamente las lógicas avasalladoras del mercado, las industrias culturales y el capitalismo cognitivo que solapadamente impregnan las fibras de la sensibilidad de las generaciones más jóvenes ante todo, pues allí emergen posibilidades ricas de confrontación ante los discursos hegemónicos de la política, la economía y los medios masivos de comunicación e información, las modas de la exclusión, el consumo mediático, la naturalización de las violencias contra la mujer por ejemplo, la discriminación urbana, la polarización política, la espectacularización de la guerra, los actores armados unívocos, la fascinación por la objetualización y cosificación de la sexualidad, por nombrar algunos tópicos de análisis (Ramírez-Cabanzo, 2015), que se articulan a las ecologías violentas (Villafañe y Herrera, 2014) que a diario habitamos.

En este horizonte pedagógico, la investigación formativa se consolida como un entramado entre emoción, lenguaje, educación

y política que, según Maturana (1992), son los elementos claves para “aprender a vivir en democracia”, objetivo misional que da sentido al acontecimiento educativo. Estudiantes y maestros se inician en la gestión del conocimiento desde otros relatos como por ejemplo la Ley de Víctimas - Ley 1448 de 2011, los Acuerdos de Paz, los procesos artísticos de colectivos sociales que a partir de sus puestas en escena contribuyen a narrar las historias de horror, los Informes del Centro Nacional de Memoria Histórica –CNMH–, las visualidades de la fotografía, la performance, el grafiti, el foto reportaje, la novela gráfica, la pintura, la literatura, la música, entre otras expresiones, que coadyuvan a construir esa Cultura de Paz tan necesaria para aprehender a leer e interpretar desde otro lugar, las estéticas de la cotidianidad.

En este escenario, el hecho del pensar no es concebido desde lo aburrido y lo tedioso; por el contrario, su goce y significatividad son condición *sine qua non* para hacerlos vitales y estructurales como sujetos de conocimiento que estudian la realidad; es en primer lugar un placer crítico, creador y recreador, que implica comprometerse en su lectura (Freire, 1994, p. 30). Pensar críticamente entonces, incluye necesitar reflexionar sobre algo, partir de la propia curiosidad y de la generación de experiencias intelectuales para leer y escribir la propia realidad y así vehiculizar los significados y sentidos para su comprensión, interpretación, interacción, y transformación. De este modo, leer es construir significado y escribir, representar el pensamiento.

Ahora bien, es preciso destacar que el carácter de la argumentación es clave en estas dinámicas comunicativas del pensamiento crítico, por cuanto es esta capacidad la que va atribuyendo la condición política y ética en la formación humana. De acuerdo con Feinmann (1998), la argumentación crítica no se ocupa de refutar o impugnar, sino del significado kantiano y marxista de conocer algo, es decir, de dilucidar sus límites y alcances, de distanciarlo, desenmascararlo e ir tras sus profundidades y bordes para intentar captar el orden de institucionalidades, discursos, prácticas y

agentes que lo constituyen, para su ruptura y subversión, como condición de posibilidad de juicios críticos.

Nos posicionamos ante el pensar críticamente, como un ejercicio analítico de conocimiento desde el que es posible hacer “efecto *zoom*”, es decir de distanciamiento y acercamiento para su estudio, que, en otras palabras, se traduce en su lectura y escritura argumentativa, como actos de significado que sitúan a las y los jóvenes y maestros, como sujetos aprendices que investigan sus realidades. Dicho de otro modo, el carácter de la argumentación enmarca la experiencia en un acto colectivo de conocimiento fundamentado en una ética comunicativa para la democracia y la ciudadanía como lo expresa Habermas (1988) y Hoyos (1995).

Conectar el acontecimiento educativo con la propia experiencia, a decir de Benjamin (1982), nos implica comprender la importancia de formar desde “pedagogías de la memoria” (Ortega y Herrera, 2012), en aras de potenciar procesos educativos que “saqueen de dentro el mejor ser humano que cada uno pueda llegar a ser”. Al propiciar estas pedagogías para la paz, formamos sujetos políticos reflexivos, críticos y propositivos, que ligen sus búsquedas, acciones, emociones y relatos cotidianos, a los actuales escenarios de país, en los que la aspiración y el deseo de aprender a convivir sean el motor social de una experiencia sensible más humana, justa, solidaria e incluyente, que nos permita asumir que somos individual y colectivamente lo que hemos vivido (Todorov, 2000) y, por lo tanto, nos debemos a la transformación social y cultural para aprender otro devenir histórico: el de con-vivir.

El reto de la investigación formativa en este panorama pedagógico es gestar Cultura de Paz, norte de todo propósito dirigido a una práctica reflexiva y emocional que contribuya al cambio social y a trascender los ciclos de violencia que hemos vivido. Es decir que para gestar Cultura de Paz necesitamos recrear las formas de pensar y sentir, es decir “actos creativos”, ejercicios de *imaginación moral* a decir de Lederach (2007), pues “no hay nada, absolutamente nada más importante para un país en conflicto que la capacidad

de imaginar. Porque es la imaginación —la imaginación moral—, la que abre el espacio que le da paso al cambio” (p. 15).

Imaginar será, más allá de un proceso cognitivo, un acontecimiento ético y artístico, que nos lleve a “aprender cómo construir creativa y sosteniblemente escenarios de paz en los actos cotidianos”, para devolverle la sensibilidad a aquellos sujetos, ambientes y relatos de violencia extendida que por décadas nos han definido. Las expresiones corporales, musicales, fotográficas, visuales, audiovisuales, pictóricas, literarias y demás formas escénicas, plásticas y artísticas son las llamadas a promover en las comunidades desde la investigación formativa. Así, tal vez sea posible crear una analogía que retome a Gianni Rodari con su *Gramática de la Fantasía* (1973), para forjar una “Gramática para Gestar Cultura de Paz, una introducción para inventar otras historias; aquellas que nos permitan con-vivir en paz”.

1.2. TIC-TAC-TEP: mediaciones para la comunicación, el aprendizaje, el conocimiento, el empoderamiento y la participación²

Las configuraciones sociales a las que asistimos hoy más que nunca expresan cómo los desarrollos técnicos, tecnológicos y lingüísticos están atravesados por un nuevo entorno cultural en el que convergen viejas y nuevas tecnologías. La digitalización está favoreciendo que los modos de consumir, producir, difundir y recibir la información se revolucionen y generen a la vez otras formas de circulación de la cultura cada vez más tecnomediadas (Ramírez-Cabanzo, 2012). En palabras de Martín-Barbero (1986), estas significaciones de la realidad constituyen mediaciones en la *cotidianidad familiar, la temporalidad social y la competencia cultural*, implicando que se produzcan amplias transformaciones en sus tiempos de

² En esta categoría se retoman los desarrollos teóricos de la tesis doctoral *Infancias, tecnicidades y narratividades*, los cuales se registran en artículos y publicaciones que pueden consultarse. Véase Ramírez-Cabanzo (2012, 2013, 2015).

ocio, de sociabilidad, de consumo, de aprendizaje, de empoderamiento, participación e identidad, en la familia, la escuela, el trabajo, entre otras dimensiones.

Martín-Barbero (2003) explica cómo la emergencia de esta mixtura de códigos comunicativos tipográficos, audiovisuales y digitales, se puede nominar como un “ecosistema comunicativo” que amplifica la experiencia humana a través de la convergencia digital y se liga a nuevas temporalidades, espacialidades y socialidades. A decir de Gómez (2010), esta ecología de entornos de expresión matiza cómo, a partir de los Nuevos Repertorios Tecnológicos –NRT–, las generaciones más jóvenes se vinculan y crean otras experiencias vitales con el teléfono móvil, el chat, el e-mail y las redes sociales, configurando ambientes educativos de aprendizaje, creatividad, sensibilidad, experiencia sociocultural y acción cognitiva, que se van ligando subjetivamente.

Rueda (2008, p. 125) precisa que esta articulación tecnomediada al mundo de la vida ocurre a través de la *interactividad, hipertextualidad y conectividad*, como características de la revolución digital contemporánea. Ello demanda que los procesos educativos se pongan a tono con los debates que propone la cibercultura, pues así mismo cambian los accesos a la ciencia y el saber; por ende, se hace necesario comprender que el relacionamiento en la sociedad red (Castells, 2006) implica no solo alfabetizaciones críticas en medios, sino ante todo, cambios de actitud en los maestros, en cuanto a sus pedagogías y didácticas, a sus propias formas de acercamiento a los entornos tecnológicos y las prácticas de lectura y escritura de la realidad, cada vez más ubicuas, diseminadas, expandidas, y descentradas del espacio escolar, del libro impreso y de su figura transmisionistas del saber.

A tono con estos planteamientos, la investigación formativa reconoce que la convergencia tecnomediada ha de asumirse como un contexto de enseñabilidad que promueva la construcción de conocimiento desde la argumentación crítica de las imágenes, sonidos y textos en movimiento. Con esta consideración es posible

promover una ciudadanía activa a través de las nuevas y viejas tecnologías, que debata las lógicas de las sociedades de mercado y tienda puentes entre las realidades de país, la experiencia vital de las y los jóvenes, y los saberes culturales (Ramírez-Cabanzo, 2013). “Investigando ¡gestamos cultura de paz!” promueve en este sentido interacciones con las TIC-TAC-TEP: Tecnologías de la Información, la Comunicación, el Aprendizaje, el Conocimiento, el Empoderamiento y la Participación, con el ánimo de gestar iniciativas comunitarias y solidarias tal como lo propone Reig (2012) y Rueda (2006), que conlleven a enlazar esos nuevos alfabetismos en que hoy se mueven las generaciones, como lo explica Dussel (2009), con los objetos de conocimiento y el pensamiento reflexivo y consciente para la libertad según Freire (2001).

2. La pregunta por las didácticas en la experiencia

Fomentar una cultura investigativa ha implicado asumir que es necesario partir formalmente de la problematización de todo objeto de indagación, desde la vivencia de los sujetos y la georreferenciación de sus condiciones ambientales locales, nacionales y mundiales. Estos objetos han de ser planteados, argumentados, objetivados y referenciados teórica, legal y metodológicamente, para luego ser contrastados con un trabajo de campo que combina herramientas cualitativas y cuantitativas. En el aula se abordan diversos métodos que van desde la etnografía, las narrativas, la Investigación Acción Participativa, las historias de vida y la Investigación Artística hasta los estudios de caso para la gestión y la administración de procesos y los estudios experimentales o aplicados en biotecnología.

Estas dinámicas conciben que la construcción de conocimiento que se adelanta parte de la apropiación crítica de los adelantos investigativos de universidades, centros académicos para el desarrollo científico y artístico, revistas indexadas, fuentes documentales de prensa

y/o plataformas audiovisuales, digitales y no digitales, así como de las voces y relatos testimoniales de las comunidades. Unos y otros datos se organizan, se triangulan y analizan para dar cuenta de hallazgos, conclusiones y recomendaciones para posteriores estudios.

El horizonte metodológico se basa en el enfoque cualitativo de la Investigación Acción Educativa –IAE–, permitiendo que teoría y práctica se articulen a los ámbitos pedagógicos y didácticos como bien lo expresan Restrepo (2003) y Padilla *et al.* (2015), quienes proponen orientaciones para “lograr la apropiación del saber disciplinar por parte de los estudiantes (enseñar), así como el saber hacer para que el estudiante interiorice actitudes y valores” (Restrepo, 2003, p. 197). La población estudiantil de ciclo quinto (grados décimos y undécimos) que pertenecen al nivel de la educación media desde el año 2012 son los sujetos que participan de este proyecto. A la fecha, más de 500 estudiantes han hecho parte de esta dinámica para gestar relaciones consigo mismo, con el otro y con el ambiente, basadas en el respeto mutuo, el compromiso, el amor y la corresponsabilidad.

A partir de la IAE, se han promovido estrategias didácticas basadas en lo que se sintetiza en el cuadro 1:

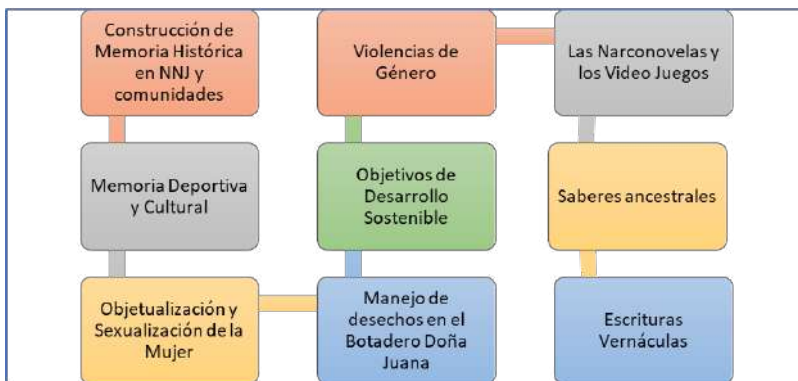
Cuadro 1. Repertorios tecnológicos y educativos

Repertorios tecnológicos y educativos	
Hemeroteca DIEM	Blog https://investigandogestamosculturadepaz.blogspot.com.co/
Cine Foros	Videoclips y Filminutos
Audio libros y Radionovelas	Infografías
Creación del Canal de Youtube	Manejo de repositorios de información: Drive, Google Docs, PDF, grupos de Facebook, redes sociales
Maletas didácticas del Museo del oro	Aula Virtual Schoology https://app.schoology.com/course/940667272/materials
Maletas para la paz del Banco de la República	Plataformas digitales nacionales e internacionales en cada uno de los énfasis
Emisoras Universitarias	Conversatorios con Gestores Creativos de Paz

Fuente: elaboración propia.

El siguiente esquema visualiza tan solo algunas de las situaciones que actualmente son objeto de estudio y que permiten “pensar críticamente” la construcción de Cultura de Paz:

Esquema 3. Situaciones de problematización y didactización en la experiencia



Fuente: Elaboración propia.

En el conjunto de estos objetos de conocimiento, la cultura investigativa, además de poner en juego la creatividad, la exploración de entornos tecnomediados y la capacidad de lectura y escritura argumentativa, por nombrar algunas, busca alentar que las y los jóvenes no sean ajenos ante las realidades violentas de país y de mundo y se movilicen ante las distintas lógicas económicas, políticas, ambientales y sociales por las que pasa la memoria histórica.

3. Tejidos sociales que devuelven la confianza para construir Cultura de Paz

A lo largo de estos años de implementación del proyecto, se pueden mencionar los siguientes hallazgos, dada la continuidad de los procesos de gestación, desarrollo y cualificación del Seminario de

Investigación. En su conjunto estos resultados se expresan como tejidos sociales que devuelven la confianza a los actores escolares, para leer y escribir con un sentido crítico y para creer en su potencial transformador como sujetos políticos.

En los estudiantes se ha logrado fortalecer sus capacidades para relacionar el conocimiento científico, escolar y social, a partir de la lectura de sus historias cotidianas, lo cual nos ha retado a salir de sus zonas de confort en cuanto al acceso a meras informaciones, para tener que usar, contrastar y enriquecer sus aprendizajes en contextos específicos de indagación sistemática. Es palpable cómo han ido creciendo en su autorreconocimiento como sujetos constructores de cambio social que pueden dar su testimonio de NoViolencia, identificando aquellos *modus operandi* de la imaginación moral (Lederach, 2007), que nos enseñan a “crear e imaginar” otros modos de relacionarnos.

Un plus de esta experiencia es cómo se instala y se llena de contenido vital la necesidad de promover ambientes de paz para la reconciliación, la construcción de memoria histórica y la ciudadanía desde todo ámbito de conocimiento. Las y los jóvenes dan cuenta de su posicionamiento en los ejercicios investigativos de largo aliento que emprenden. Consolidar proyectos por sí mismos les permite afirmarse ética y estéticamente en la sensibilidad ante las situaciones de vida que nos son propias, en las cuales el reconocimiento del otro como legítimo otro en la convivencia hace parte de mí y me constituye como sujeto diferido, a lo que Ricoeur (1999) designaría como en un tránsito “de la mismidad a la ipseidad”.

Como maestra, la experiencia ha generado la comprensión de las realidades que viven los estudiantes, las cuales portan en sus historias, múltiples conflictos y violencias que habitan en la familia, la escuela, la ciudad, la interacción digital y el mundo como tal. Un elemento a resaltar ha sido la disposición y actitud de atenta escucha para reconocer narrativas que se nombran en la desconfianza social y en la falta de valía de sí, para articularlas con sus intereses investigativos y empoderarlos como sujetos críticos

y propositivos. El Seminario en la DIEM se ha convertido en un escenario horizontal para dialogar; allí se convocan motivaciones y expectativas para querer hablar, expresarse y participar en la transformación de realidades concretas. En palabras de un estudiante 2018: “¡En esta clase no hay censura!”.

Gestar Cultura de Paz desde las intencionalidades juveniles nos sitúa ante locus de enunciación de las pedagogías de la memoria que invitan a asumir el encuentro escolar a partir de la comunicación-educación; esta relación indisoluble que siempre acompaña la construcción de conocimiento va embebiendo el acontecimiento formativo del sentido dialógico e intercultural que ha de soportar nuestro quehacer como mediadores y traductores de la cultura. Entender que sus mundos vitales no están al margen de los cambios epocales, sino que por el contrario los confrontan y alimentan, nos lleva a visualizar cómo sus subjetividades se tensionan con otros relatos, estéticas, alfabetismos, creatividad y acción, cada vez más atravesados por las tecnologías de la información y la comunicación. Como maestros, tenemos el deber de ponernos a tono con los debates frente a la cibercultura, para poder reconocer la necesidad de empoderarlos como ciudadanos críticos que usan y apropian los medios para construir otros modos No Violentos de ser y de relacionarlos. Esa es la misión de la escuela: sacar de adentro los mejores seres humanos que podemos llegar a ser.

Promover lecturas críticas de la realidad implica a estudiantes y maestros como aprendices de realidades, proceso que conlleva a una sensibilización mayor con las situaciones de indiferencia y vulneración social que sufren grupos minoritarios, como las comunidades LGTBI, los habitantes de calle, las personas en situación de necesidades educativas especiales, la población adulta y de tercera edad, las personas desvinculadas y reinsertadas, los grupos migrantes de venezolanos y peruanos que llegan al país y al colegio, la condición juvenil e infantil desprotegida, y/o en riesgo de, por ejemplo, estar en el consumo de SPA, etc. La experiencia invita a desnaturalizar y debatir en torno a problemáticas como

los falsos positivos, el desplazamiento forzoso, las dictaduras, la polarización mediática, el consumo de las industrias culturales y aquellos paradigmas que nos constituyen, haciendo frente a ese país amnésico acostumbrado, como bien lo plantean Castro, Merchán, Ortega y Vélez (2015), con pedagogías para la paz.

Dicho de otro modo, la Investigación Formativa se constituye en pieza clave para promover la cualificación de las competencias ciudadanas, científicas, comunicativas y matemáticas y así emprender ideas que se consolidan como apuestas críticas y propositivas para leer y enfrentarse a las memorias de familia, barrio, localidad, región, país y mundo. Este es un ejercicio político y pedagógico de reconocimiento como sujetos, a través de la lectura problematizadora y de la escritura propositiva de la realidad, en el que es posible que las y los jóvenes apuesten a gestar Cultura de Paz en sus proyectos. Este ejercicio conlleva por tanto a sensibilizarse con las ecologías violentas que han marcado nuestra historia, siendo las TIC-TAC-TEP aliadas en el reconocimiento de las trayectorias vitales frente al conflicto armado en Colombia.

Pedagógica y didácticamente este escenario parte de reconocer los actos creativos de las historias cotidianas de estudiantes y comunidades para hacerlas objeto de estudio riguroso y científico. El abordaje crítico de fuentes documentales tipográficas, visuales, digitales y audiovisuales, cada vez más, contribuye a la posibilidad de educarnos mutuamente en un diálogo de saberes interculturales. La lectura y la escritura en esta dinámica se constituyen en pilares fundamentales que redimensionan la construcción de saber, pues al enfrentarse a la indagación sistemática de sus realidades, se ven retados a hallar múltiples sentidos para comprenderlas y a poner en escena su pensamiento situado y georreferenciado.

Con este recorrido finalmente afirmamos que así las y los jóvenes están haciendo de la investigación un actuar en sus proyectos de vida, que los agencia como ciudadanos capaces de gestar experiencias para la transformación social de sus contextos más próximos. Esta tarea de largo aliento nos implica desde las pedagogías

para la paz, en la construcción de la memoria histórica en clave de corresponsabilidad ética y política para aprender a vivir la diferencia, la reconciliación, el perdón y la no repetición; en otras palabras, es gestar el nacimiento de la confianza para construir una sociedad más creativa, justa, democrática e incluyente, desde la escuela. Esta es la invitación, a salir de la pobreza de experiencia.

Bibliografía

Benjamin, W. (1982). *Experiencia y pobreza. Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus.

Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.

Castro, C., Merchán, J., Ortega, P. y Vélez, G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: UPN.

Dussel, I. (2009). *Los nuevos alfabetismos en el Siglo XXI. Desafíos para la escuela*. Conferencia en Virtualeduca 2009. Disponible en: http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20_conf-Dussel.pdf

Feinmann, J. P. (1998). *La sangre derramada. Ensayo sobre la violencia política*. Buenos Aires: Ariel.

Freire, P. (2001). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI.

Gómez, R. (2010). *Procurarse sentido en la ciudad contemporánea: jóvenes y nuevos repertorios tecnológicos*. Tesis de Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Hoyos Vásquez, G. (1995). Ética comunicativa y educación para la democracia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7, 41-64.

Lederach, J. P. (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bilbao-Guernik: Bakeak Gernika Gogoratz.

Ley 1448 de 2011. Ley de medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno en Colombia.

Ley 1732 de 2014. Reglamentación de la Cátedra de la Paz.

Martín-Barbero, J. (1986). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili.

Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.

Maturana, H. (1992). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Centro de Educación del Desarrollo (CEO)-Ediciones Pedagógicas Chilenas.

Ortega, P. (2016). *Bitácora para la cátedra de la paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ortega, P. y Herrera, M. (2012). *Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia*.

En: *Revista Colombiana de Educación*, (62), 89-115. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a06.pdf>.

Padilla, J. E., Rincón, D. A. y Buitrago, L. J. (2015). La investigación formativa desde la teoría de las representaciones sociales en la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granada. *Revista Academia y Virtualidad*, 8 (1), pp. 21-34. Disponible en: [file:///C:/Dialnet-LaInvestigacionFormativaDesdeLaTeoriaDeLasRepresen-5104744%20\(1\).pdf](file:///C:/Dialnet-LaInvestigacionFormativaDesdeLaTeoriaDeLasRepresen-5104744%20(1).pdf).

Ramírez-Cabanzo, A. (2018). Itinerarios que potencian al maestro como intelectual de la pedagogía. En *Maestra Escuela. La investigación y el maestro como intelectual de la pedagogía*. Bogotá: Red Chisua: pensamientos, gentes, relatos.

Ramírez-Cabanzo, A. (2015). *Capitalismo cognitivo y producción de subjetividades infantiles y juveniles*. En: R. Rueda, A. Ramírez-Cabanzo y G. Bula. (Eds.). *Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación. Conversaciones y re(di)sonancias*. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: http://www.academia.edu/30425126/Cibercultura_capitalismo_cognitivo_y_educaci%C3%B3n._Conversaciones_y_re_di_sonancias.

Ramírez-Cabanzo, A. (2013). Infancia y nuevos repertorios tecnológicos. debates y perspectivas. *Revista Magistro*, 7 (13), 51-79. Disponible en: <http://revistas.usta.edu.co/index.php/magistro/article/view/960>.

Ramírez-Cabanzo, A. (2012). Los saberes tecnomediados de niños, niñas y jóvenes de hoy: entre lo online y lo offline del mundo de la vida. *Revista Educación y Ciudad. Monográfico: Educación: relaciones entre saber y conocimiento*, 23, 43-56.

Reig, D. (2012). Revolución social, cognitiva y creativa: desde las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) hacia las TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento) y las TEP

(tecnologías del empoderamiento y la participación). Comunicación expuesta en el Encuentro Internacional de Educación 2012-2013. Fundación Telefónica. Disponible en: <http://encuentro.educared.org>.

Restrepo, B. (2003). *Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad*. En: *Nómadas*, 18, 195-202. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117890019>.

Ricoeur, P. (2004). *Volverse capaz, ser reconocido*. Discurso de recepción del Premio Kaluga. Washington, Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos.

Ricoeur, P. (1999). *Identidad narrativa. Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.

Rueda, R. (2006). *Tecnologías y escuela: por una pedagogía de(co) constructora de mundos posibles*. En: M. Narodowski, H. Ospina y A. Martínez Boom. (Comps.). *La razón técnica desafía la razón escolar. Construcción de identidades y subjetividades políticas en la formación*. Buenos Aires: Noveduc.

Rueda, R. (2008). *Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad*. Barcelona: Anthropos.

Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía, introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Imprenta Juvenil.

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Madrid: El arco de Ulises.

Torres, I. (2016). *Pedagogías de la memoria y la enseñanza de la historia para la construcción de una conciencia histórica*. En: *Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz*. Bogotá: Universidad Pedagógica

Nacional. Disponible en: <http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/BitacoraParaLaPaz.pdf>

Villafañe, G. y Herrera, M. (2014). Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria. En: *Nó-madas*, 41, 148-165.

Capítulo 17

Voces de maestros y maestras rurales acerca de la paz¹

Carlos Valerio Echavarría Grajales²

Enunciación contextualizada

Sentidos localizados, multisituados e incorporados de la Paz

El contexto educativo rural está delineado en la piel de los aprendices. Son tatuajes indelebles que representan los pasos del

¹ El proyecto “Narrativas de paz en contextos educativos rurales. Voces de maestros y maestras” es financiado por Colciencias CT:039-2018 y cofinanciado por la Universidad de La Salle, Universidad Autónoma de Manizales y Universidad de Caldas. Sus integrantes son: por la Universidad de La Salle, el grupo de investigación en educación ciudadana, ética y política para la paz, los investigadores Carlos Valerio Echavarría Grajales (investigador principal) y los coinvestigadores Adriana Otálora-Buitrago, Irene Sofía Romero-Otero, Libardo Pérez Díaz, Paola Ruíz Gómez, Diana Esperanza Carmona, Lizeth Lorena González-Meléndez y Julián Santiago Bernal-Ospina; por la Universidad de Caldas, el grupo de investigación mundos simbólicos estudios en educación y vida cotidiana y el coinvestigador Hernán Humberto Vargas López; por la Universidad Autónoma de Manizales, el grupo de investigación ética y política y el coinvestigador José Hoover Vanegas García.

² Doctor y Postdoctor en Ciencias sociales, niñez y juventud, CINDE, Manizales-Colombia. Magíster en desarrollo educativo y social CINDE, Manizales-Colombia. Licenciado en Educación. Líder del grupo de investigación educación Ciudadana, Ética y Política de la Universidad de La Salle, Bogotá-Colombia. Experto en el campo de la formación ciudadana, ética y política y en la realización de estudios investigativos de corte cualitativo y de análisis de información desde una perspectiva del análisis crítico del discurso. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, Bogotá-Colombia, y del Doctorado en Ciencias sociales, niñez y juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE. Correo: cechavarría@unisalle.edu.co.

caminante por una historia compartida y subjetivada. Las voces de maestras y maestros rurales resuenan entre montañas y llanuras para hacer del territorio un libro inédito sobre la paz. Una experiencia cargada de humanidad y de labor acuciosa por hacer de la pedagogía una apuesta política de transformación y de construcción de tejido social. Los lenguajes de la paz son las pieles de maestros y maestras que se han involucrado en una construcción de país más democrático, pacífico y plural. Es el lenguaje de la pluralidad en el que se evidencia la transformación de imaginarios sociales, el desarrollo de capacidades políticas y las relaciones pedagógicas del cultivo de la humanidad.

La construcción de paz se produce en el intercambio continuo de hallar todo lo bello que se pueda. Es una interacción cotidianamente interpelada por el rostro de aprendices que afanosamente esculcan en los saberes de maestras y maestros para derivar de ellos una oportunidad de vida. Una voz alterna. Un punto de vista diferente. Mientras tanto, maestras y maestros reflexionan su práctica. Arman fisuras cerebrales intentado descifrar el lenguaje de sus aprendices diversos y plurales. Procuran responder a esas miradas detenidas y profundas que sacuden sus almas y las interrogan en su postura ética.

Los llevo en mi lenguaje

Saberes pedagógicos, del cuidado y para la Paz

Las voces de maestras y maestros entonan melodías de paz. Su propósito es hacer de la vida escolar un nicho de acogimiento y reconocimiento profundo de los rostros de humanidad que reflejan sus aprendices. Juan, el niño llanero de sombrero café, aparece montado en su caballo. Desde ya, dice la maestra: “me siento feliz, hacia un buen tiempo que Juan no podía asistir a la escuela”. Las razones, diversas: la distancia, el invierno, el tener que ayudarlo a su padre en los menesteres del hato, la falta de entusiasmo de

Juan porque encuentra más llamativo arriar ganado que aprender a multiplicar. “Buenos días, pro –dice Juan–. Le traje estos huevos y esta leche que mi mama le manda”. “Gracias, Juan”, dice la maestra Eloísa.

Parece obvio, pero esta escena nos sitúa en una trayectoria discursiva específica. Nos da indicios de un referente simbólico localizado, expuesto particularmente en un territorio denominado por los maestros como inconfundiblemente rural. Así es, un territorio en el que los niños llegan a caballo, se levanta a la cinco de la mañana y después de ayudar a sus padres a ordeñar las vacas, recoger los huevos o barrer el patio se disponen a estudiar. Un territorio en el que niñas y niños llegan con sus zapatos colgados del cuello y con una sonrisa amplia y generosa dicen. “Pro, mire como tengo de limpio mis zapatos”. Un territorio en el que ciertas niñas y niños demoran hasta dos y tres horas para llegar a la escuela. “¿Que te pasó, Cindy?”. “Nada, pro, hoy me tocó preparar el desayuno y me cogió la tarde para llegar. Además el río se creció y casi que no paso, si no hubiera sido por Juan, todavía estaría allí”. “No te preocupes Cindy –dice la maestra Eloísa–, acá siempre te espero con mucho amor”. Un territorio donde algunos maestros no hallan suficientes estrategias para enseñar. “Eloísa –grita emocionado Joaquín–, me llegaron los materiales pedagógicos”. “Qué bueno para usted –dice Eloísa, porque a mí me tienen tan abandonada que ni los zancudos me visitan”. Un territorio en el que algunas maestras son testigos de cómo la escuela se va derruyendo sistemáticamente.

Ah! Esa pared, ya casi se cae, pero me dijeron que no le pueden invertir nada a la escuela porque no es propiedad del estado y es ilegal hacerle arreglos a un bien ajeno. Mientras tanto, me toca sacar los niños para el patio. ¿Al patio? Claro Eloísa ¿Qué más hago? Pues innovar, Lucrecia. Escribir en la tierra, jugar con tapas de gaseosa, hacer viajes imaginarios, clasificar hojas, contar con maíces. No estoy segura, Eloísa, yo veo muy triste algunos niños, se aburren en la escuela y les da mucha pereza aprender. Yo ya no sé que hacer. A veces me dan unas ganas de salir corriendo.

Es un territorio en el que algunas niñas estudian solo hasta el grado quinto. “Hola, Cindy, qué bueno que viene a visitarme”. “Sí, pro. Es que vine a preguntarle si me deja volver a la escuela. Estoy cansada de lavar la ropa todos los días, de tender camas y mantener aseada la casa. Yo quiero ayudarle a enseñar. No importa que tenga que repetir grado quinto otra vez”.

Es un territorio inconfundiblemente rural donde habitan niñas, niños y jóvenes esperanzados en una educación de calidad que los impulse, supuestamente, a ser mejores seres humanos y a tener mejores condiciones de vida y buen vivir. Pero que en la vida práctica, cotidiana, tangible y pasada por la subjetividad se representa como una entelequia, como una fugaz ilusión que se lleva el viento. “Pro, dice Juan, y yo para qué estudio si me voy a ir a guadañar? Y yo para qué estudio si voy a ir es a ordeñar, entonces ¿para qué estudio?”

Reconstruyendo la memoria

La función ética, política y pedagógica de la reconstrucción de la memoria histórica de la experiencia pedagógica es explicitar una comprensión existencial de los impactos subjetivos del hecho pedagógico en la vida de maestras y maestros. No se trata de una recopilación de datos, testimonios o enunciados que fundamenten una versión verosímil del suceso social en el que estuvo implicado el maestro/maestra, sino de un relato que reviste de sentidos y significados el acontecimiento pedagógico y explicita cómo ellas y ellos preservan y transmiten la memoria pedagógica y educativa sedimentada y tatuada en sus pieles.

Una maestra se repliega y mira con nostalgia su escuela deruida. Está hastiada de ver la misma pared sin pintar, el mismo tablero deteriorado por la humedad. Un material pedagógico escaso y desactualizado. Libros con propuestas interesantes, pero diseñados para niñas y niños urbanos. El material pedagógico para

la escuela multigrado es escaso, como también lo es la reflexión pedagógica sobre los desafíos que enfrentan maestras/maestros en estos contextos.

Se discute y teoriza acerca de los saberes pedagógicos y eso está bien. También se habla de prácticas pedagógicas reflexivas y con postura ética: eso igualmente está muy bien. En relación con estos asuntos no hay mayores discusiones. Todos estaríamos de acuerdo que ello representa un parte importante de las diversas maneras y trayectorias analíticas desde la cuales comprender la escuela y los maestros. No obstante, hay relatos que sitúan el pensamiento en la experiencia estética, de creación de vida y de existencia:

Siempre que el arte acontece [...] se produce en la historia un empuje y esta comienza o recomienza. La historia no se entiende aquí como una sucesión cualquiera de acontecimientos, por muy importantes que sean en la época. La historia es el emerger de un pueblo a la misión que le es dada como un sumergirse en el medio que le es dado. (Heidegger, 2008, p. 100).

Profe Carlitos, ¿recuerda el año pasado cuando estuvimos en la piscina? Yo llegué aquí para el grado sexto y séptimo, yo sí venía del pleno Boyacá para el llano, eso era una cosa bien distinta. El profe me dijo que aquí había el sexto y el séptimo. Y según el horario, me tocaba Biología. Pero como hasta hoy llegaba, pues no había tenido tiempo para preparar su clase, y va con sus alumnos y los profes y se presenta y habla con ellos. Como no tenía preparada la clase, entonces vaya y hable con ellos. Yo había tenido ya una serie de advertencias que aquí la vaina era dura, que aquí mataban los profes y que es mejor que deje las medidas para el cajón. Entonces yo, que entro a la caseta vieja del DAS, cuando veo los tipos que estaban sentados, y aquí no había habido bachillerato, entonces se estudiaba hasta quinto de primaria, y los que estaban ya en esos grados ya eran adultos. Tipos con bigote, ya grandes. Y en el espaldar del pupitre, varios revólveres con cinto y balas ahí. Y en la pared también había, y caballos y sombreros, y estaban los tipos ahí. Yo quedé azul, verde, blanco y les dije que buenos días, yo soy el profe Jaime Sambrano González.

Jamás he sido profesor y vengo aquí prácticamente engañado, pero no hay problema. Yo soy el tipo que viene y que va a enseñarles, que va a colaborarles para aprender de ustedes. Una carreta que maneja ahí en medio del susto. Tocaron la campana para todas las dos instituciones, la campana de recreo, y salimos y los muchachos –los muchachos– se quitaban los zapatos, se arremangaban el pantalón, se quitaban el sombrero y pues yo esperaba que fueran a jugar o alguna cosa, y se iban al frente a la cantina a tomar traguito. Entonces tocaron para entrar, yo tenía clase después de recreo otra vez, toda la mañana. Yo ya estaba medio asustado. Y yo esperé ahí y esta gente nada que llegaba, estaban embotellados dándole y dándole. Me vine aquí y le pregunté al coordinador, porque esto aquí era satélite Juan José Rondón. Entonces le dije yo que esta gente está rara, salió a descansar y está ahí en la cantina tomando. Entonces el profe como tenía una cierta vocación de sacerdote, y así, entonces me dijo que, si nos toca ir a la cantina, pues vamos. Qué más. Y entonces fuimos y llegamos a las cantinas y muchachos qué más, y respondían no profe siéntese. Ya estaban... Siéntese, se toman algoito, listo, y entonces empezamos, y en medio de la tomata empezábamos mire que es importante estudiar, mire que cualquier día se acaba el ganado, mire que hay que estar preparándose para la vida. Con que usted sea cualquier día profesor usted no deja de ser llanero, ni se le olvida montar a caballo. Una cuestión motivadora, y a la primera promoción de noveno fue en el 86. Teníamos 28 alumnos de séptimo. En el 92. En el 96 fue la primera promoción, y terminaron 5 alumnos de los 28. Y de los 5 alumnos, uno resultó profesor. Pero eso sí, se rescató algoito. (Maestro, Institución Educativa, Simón Bolívar, Montañas del Totumo, Casanare).

Desprovisto de toda interpretación, lente subjetivo y pasional dejo a criterio del lector inferir del relato sus propias conclusiones. Quisiera aventurar que este testimonio del maestro rural del Casanare fuese asumido como una creación estética, como una obra de arte en la que las palabras son las principales cómplices para explicitar una comprensión de la pasión pedagógica, de los retos y las salidas generativas. “El verdadero conocimiento es

experiencial. Es una operación del amor” (Revéville, 1938, citado por Bucher, 1996, p. 23). Hablar de cómo se enfrenta un desafío también es parte fundamental del saber pedagógico. Quizá algunos teóricos no estarían de acuerdo con esta afirmación, puesto que asumen el saber pedagógico no solo como una construcción del conocimiento educativo, sino también como una reflexión del hecho práctico (Zambrano, 2005). Agregaría que la reflexión del ser humano en cuanto ser ahí, propio de la experiencia pedagógica no solo se posiciona ante una sociedad como un sujeto del saber, sino y sobre todo como un ser humano que comprende su existencia cuando coexiste, comprende y produce el co-estar con sus aprendices.

Se aproxima hacia mí. Mi alma palpita, no resisto la emoción. “Lo sensible tiene no solamente una significación motriz y vital: no es diferente de una cierta manera de ser-en- el-mundo que se nos propone desde un punto del espacio y la sensación es literalmente una comunicación” (Norio, 2012, p. 166). Yace la vida... florece el amor. Destella la enseñanza. Emerge el encantamiento del acontecimiento pedagógico, de cuyo horizonte de sentido se desprende gajos de vitalidad y felicidad. Los aprendices se regocijan en su creación. Un *Dasein* que revela el ser aprendiz de aprendices. Se trata de una especie de aventura que arriesga algunas sintonías íntimas, secretos aparentemente indescifrables que fulguran luz en el coexistir. Así se desencadena el desvanecimiento de Narciso. La mejor manera de enfrentar la desolación que causa el impacto del abandono es la entrega a la coexistencia propia del aprendizaje. Una que desborda cualquier cauce y hace florecer el jardín que crece en toda la ribera del acontecer vital de producir con otros alternativas que contribuyen a mejorar las condiciones de vida. Ser ahí de la interacción. De la cual deviene de la superación del narciso y de su significado del eros político. Se construye con otros, pero siempre hay un retorno al ser mismo, como una manera típicamente de ser mismidad.

Pero a veces me quedo sin palabras

Maestras y maestros identifican en su labor una propuesta política importante. Proponen con absoluta seguridad una relación pedagógica del cuidado. Sienten que sus almas están continuamente interpeladas por las condiciones de adversidad que enfrentan ciertos niños y niñas. “¿Por qué llora, Cindy? ¿Qué le pasó?”. “Nada, pro. No le puedo contar”. “Tranquila, en mí puede confiar”. “Bueno, pro, pero no le diga a mi mamá porque me mata. Pro, es que mi papa me pegó, y no quiere que yo siga estudiando. Además, hoy no había nada qué comer y me vine sin desayunar”. Así es, la labor del docente no solo es enseñar, también se trata de acoger a sus aprendices, de hallar todo lo bello que se pueda en ellos, de posicionar visiones de mundo que les amplíe las fronteras de conocimiento y les brinde modos de interpretar sus situaciones de manera alternativa. Pero, ¿cómo lograrlo? “A mí me mueve mucho la labor social en esa Colombia que nadie conoce, le decía Lucrecia a Eloísa, pero te reconozco, dice Lucrecia. Lo más difícil para mí son los proyectos de vida de los niños: uno cómo habla con los adolescentes para direccionarlos. Hay que estar presta para el trabajo social: aquí lo que hay es corazones”. Los lenguajes de la paz, son aquellos que explicitan *cuánto de humano hay en un ser humano*. Pregunta que resulta de la inspiradora literatura de Dostoievski y Svetlana. Se pretende, desde este lugar de enunciación, instar a la escuela contemporánea a mirar el rostro del otro, atisbarlo y detenerse en él. Sin embargo, aunque la literatura es inspiradora, también otros campos disciplinares, como la filosofía, la sociología, la antropología e incluso los estudios religiosos, tienen correlatos similares cuando se preguntan por la dignidad, por el respeto, por la justicia, el reconocimiento, el cuidado y la protección de los seres vivos humanos y no humanos:

El ser humano es más grande que la guerra. La memoria retiene solo aquellos instantes supremos. Cuando el hombre es motivado por

algo más grande que la historia. He de ampliar mi visión: escribir la verdad sobre la vida y la muerte en general, no limitarme a la verdad sobre la guerra. Partir de la pregunta de Dostoievski: ¿Cuánto de humano hay en un ser humano y como proteger el ser humano que dentro de ti? Indudablemente el mal es tentador. (Alexiévich, 2015, p. 17).

Por caso, quizá, haciendo énfasis en Levinas, es posible pensar la otredad, el encuentro con los otros. “La descripción del sujeto que sólo busca su felicidad se ensambla, de este modo, con una ética fundada en la *alteridad* que exige para su constitución un sujeto independiente y feliz cuestionado por el hambre del Otro. Un sujeto que sea capaz de sentir vergüenza por la arbitrariedad de su libertad” (Levinas, 1997, p. 27). Enfocando a Heidegger es posible articular la pregunta por el *ser ahí* e impulsar cuestiones como el conocimiento de sí y el lugar de los seres humanos en la historia, la construcción del coestar. “En esta se constituye la articulación del convivir comprensor. Ella realiza el “compartir” de la disposición afectiva común y de la comprensión del coestar” (Heidegger, 2002, p. 164). La comunicación es coexistencia. Revela una disposición afectiva común en el comprender interdependiente de significaciones del existir. Es *Koiné*. No se trata de una comunicación en la que se transporta vivencias, deseos y opiniones del interior de sujeto al interior de otro. Es una construcción en la que la palabra requiere de la escucha.

De lo que resulta que *el otro, en relación conmigo*, es fundamental en la construcción de paz sobre todo cuando se le comprende desde sus capacidades. Esto no quiere decir que se prevenga el conflicto sino que se aprenda de sus emergencias como oportunidad de tejer interdependencia, reciprocidad, solidaridad o la misma compasión en lo público de la que recientemente habla Nussbaum (2008):

Una sociedad compasiva, en el sentido que se sugiere en la tragedia griega de Sófocles, es una sociedad que comprende en toda su

magnitud los daños que pueden abatirse sobre los ciudadanos más allá de lo que éstos hagan; la compasión nos ofrece entonces una motivación para asegurar a todo el mundo el apoyo básico que subyace y protege la dignidad humana. (p. 459).

Los lenguajes de paz se construyen en la vida cotidiana, a pulso y a partir de reflexionar cuánta humanidad hay en el otro que nos requiere y llama a configurar la diversidad. Es nombrando al otro como se construye una paz que reconoce el funcionamiento de los seres humanos y sedimenta, además, condiciones de no arrasamiento y humillación. Es esta, justamente, la lucha que debe emprender todo maestro y maestra al momento de pensar el proceso de enseñanza. Los niños, las niñas y los jóvenes deben reconocerse, siempre, desde sus capacidades y posibilidades de florecimiento humano.

Por eso, mi saber, es el saber pedagógico

De acuerdo con Vasco (1990), pedagogía es un saber teórico-práctico práctica generado por los pedagogos mediante la reflexión y autocrítica de su propia práctica de enseñanza. De ahí, entonces que pueda afirmarse que la pedagogía no se aprende por Internet o porque el maestro es un buen lector, sino porque su experiencia vital se posiciona en un espacio tiempo específico donde afina sus maneras de enseñar y constituye nuevos sentidos de enseñanza al reflexionar los desafíos que acarrea el contexto. Dicho en otras palabras, hay asuntos de la pedagogía que pueden nombrarse con mucha erudición pero que solo recobran su sentido cuando se instalan como una posibilidad de vida en los niños y las niñas. Bajo esta óptica, el maestro y la maestra son sujetos de transformación social. Por ello, su tiempo es el tiempo presente. No es el tiempo de la *necro idea* sino el de la pedagogía *in vivo*: que se construye aquí y ahora y que se conjuga en presente continuo. Las voces del

maestro y la maestra rurales resuenan en el aula cuando miran de frente a un niño y lo ven como aquel ser humano que está en capacidad de aprender. Una maestra se da cuenta de cómo resuena su leguaje en el niño cuando dice: “gracias, maestro, hoy aprendí a leer”. Leer, por su parte, es emancipar la vida de los niños y las niñas, es trastocar su historia, movilizar su alma y hacer que su vida esté a la altura de sus ideales y su dignidad.

Por eso el maestro hace que las ideas resuenen para volverlas vida y vitalidad. Solo ahí puede ser agente transformador de la cultura y de la sociedad. Ser maestro es posicionarse políticamente y tomar una postura ética y moral específica. La experiencia pedagógica es un saber que se construye cotidianamente para convertirse en metarrelato de la educación. Es un saber multisituado y ateadado por otras acciones pedagógicas relacionadas con el cuidado y no sólo con el desarrollo de unos contenidos obligatorios. “Hoy, me tocó levantarme a las 4:00 a. m.” “¿Eso por qué Lucrecia? Quería tenerles una sorpresa a mis niños. Preparar un desayuno con los huevos, la leche y los panes que me trajeron de la comunidad”. Posiblemente este indicio no cuenta como hallazgo para perfilar una gran entelequia pedagógica, pero sí cuenta en la vida de la maestra.

La pedagogía como saber práctico es un sentido, una intención de la acción que continuamente se actualiza en una lectura acuciosa y profunda del contexto escolar. “Profe, a mí me gusta innovar, por eso estoy enseñando español y matemáticas de manera articulada”.

Aunque no dejo de reconocer las fisuras de la escuela

Los distintos maestros y maestras se perciben a sí mismos como seres humanos con vocación y preocupados por el bienestar de los niños. Razón por la que ellos se posicionan como sujetos políticos –dicho a manera de inferencia– y éticamente comprometidos con los designios del país. Los maestros y maestras dan indicios en sus

prácticas, testimonios, en su interés por la formación, en la manera como conocen los niños y las niñas, en las acciones que realizan para acoger y en sus justificaciones de la práctica pedagógica, de por qué es tan importante educar a sus alumnos, proveerlos de un proyecto de vida, formarlos para fortalecer la democracia o para que reconozcan en esta formación una posibilidad de movilización social. Estos puntos permiten inferir que los maestros están comprometidos con la dignificación y la política al creer que la escuela es transformadora de la vida de los niños y niñas y, por tanto, transformadora de ellos mismos. Este es el lado más propositivo del discurso del maestro. No obstante, se presentan algunas paradojas que interrogan por el sentido de la construcción de paz en la escuela:

(1) Los maestros tienen preocupación por la formación del niño y a la niña, pero el niño y la niña no tienen preocupación por ser formados. Es un tema para trabajar con la familia, pero los maestros (a) no sienten el suficiente apoyo por parte de los padres que corrobore, ratifique y verifique su discurso; (b) esto crea un sinsabor de que los maestros están comprometidos con la labor, pero parece que esto no es suficiente o no ha llegado lo suficientemente hondo a las pieles de los niños, niñas y padres, que los lleve a movilizarse, a decir: esta es la escuela y desde ella es que logramos que se aprenda la democracia. Parece, entonces, que hay un aletargamiento de la comunidad que lleva a que los niños y niñas se repliegan a sus costumbres. Estos sin sabores desestimulan el deseo del maestro por proponer nuevos marcos de vida distintos para los niños y niñas. Los maestros se conforman con acciones instrumentales y se centran en la intencionalidad educativa a pesar de que su corazón está centrado en una intencionalidad formativa.

(2) Se observa una escuela preocupada por la niñez, pero es una escuela carente de recursos para hacer de esa preocupación un asunto de mayor envergadura. Casi se podría decir: “nuestras pieles se revolcaron en

las paredes derruidas de algunas de ellas”. Lo cual deja la sensación de preguntarse: ¿cuál es el papel del Estado, de las Secretarías de educación, a propósito de que se está haciendo una inversión en educación? ¿Dónde está quedando el dinero? Esto lleva a ilustrar lo derruido de la escuela en distintas esferas: Infraestructura: si bien no es lo fundamental, en un contexto rural también se necesita la condición e incluso con “estética y confort”. Se espera que los maestros y las maestras lo resuelvan todo, al igual que la escuela. Es complejo hablar de construcción de paz en la escuela cuando en el trasfondo, en la periferia, en los bordes, en los límites, en el contexto mismo en el que funciona la escuela, hay violencia estructural (pobreza, machismo, desprotección de la niñez).

Bibliografía

Alexiévich, E (2015). *La guerra no tiene rostro de mujer*. Bogotá: Penguin Random House.

Bucher, J. (1996). *La experiencia de la palabra en Heidegger*. Bogotá: Ariel.

Foucault, M. (2013). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

Heidegger M. (2008). *Arte y poesía*. Mexico: Fondo Rivera. Disponible en: www.afoiceomartelo.com.br/posfsa/Autores/Heidegger,%20Martin/Heidegger%20-%20Ser%20y%20tiempo.pdf.

Levinas, E. (1997). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

Norio, T.S. (2012). *De la poesía*. Oviedo: Cambalache.

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.

Vasco, C. E. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En M. Díaz y J. Muñoz. *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.

Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber: Aportes desde las ciencias de la educación*. Bogotá : Cooperativa Editorial Magisterio.

Capítulo 18

Semilleros de investigación

Apuestas por la investigación en la escuela y la constitución de subjetividades políticas

Edisson Alexander Cárdenas Santamaria¹

Introducción

¿En qué siglo vive la escuela?, la pregunta provocadora planteada por Monereo y Pozo (2001), pone de relieve el lugar y sentido de esta institución socializadora en pleno siglo XXI. Pero la cuestión no se agota ahí, indaga por los procesos de enseñanza y aprendizaje, los contenidos, la producción de conocimientos y de sujetos, cuestiona el rol de profesor, de los estudiantes, de la comunidad educativa en general. ¿Enseñar se trata sólo de reproducir información? ¿Aprender se limita a repetir dicha información? Pensar la escuela desde estas preocupaciones implica un ejercicio de lectura, crítica

¹ Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente del área de Ciencias Sociales en bachillerato. I.E.D. Nuevo San Andrés de los Altos, barrio San Andrés de los Altos, localidad de Usme. Interesado en temas afines a la constitución de subjetividades políticas y la producción de conocimientos en el escenario escolar.

y autocrítica de aquello que se desenvuelve cotidianamente en el escenario escolar de manera visible o soterrada.

A partir de esta provocación se mueve la presente investigación, que pretende poner en el centro del debate la importancia de indagar por aquellos espacios, prácticas educativas o apuestas pedagógicas y didácticas que, generando rupturas en los modelos exclusivamente reproductores de información, posibiliten la investigación en la escuela y la implicación del estudiante en su proceso educativo. En suma, se trata de posicionar la producción de conocimiento y la constitución de subjetividades políticas en la escuela como un campo de investigación que visibilice las experiencias, saberes pedagógicos y saberes prácticos que se desenvuelven cotidianamente en el escenario escolar, los cuales, pueden contribuir a pensar la educación escolar en general y, los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular.

Concretamente, el interés enfoca su mirada hacia los semilleros de investigación en el ámbito escolar y su apuesta por la adquisición de habilidades investigativas y la constitución de subjetividades políticas, de allí se deriva la pregunta: *¿Cómo se constituyen subjetividades políticas a través de los semilleros de investigación en la escuela?*

En términos de antecedentes, los semilleros de investigación emergen en universidades colombianas hacia la década de 1990, como espacios extracurriculares de formación en habilidades de investigación, investigación formativa y construcción colectiva de conocimientos con un carácter innovador y transformativo de las prácticas de enseñanza en la universidad, según lo indican Molineros (2009) y Gallardo (2014). Bajo un marco normativo de apoyo a la investigación, los semilleros se desarrollaron y ampliaron, constituyéndose, posteriormente, en indicadores de calidad en las universidades y desplegando el trabajo en red, representado en realización de congresos, seminarios, encuentros y la creación de redes y nodos a nivel regional, nacional e internacional.

En el ámbito escolar, si bien ya se denota en España y hacia la década de 1970 una preocupación por la investigación en la escuela y la vinculación del estudiante en la construcción de conocimiento,² la visibilización de los semilleros de investigación es reciente, ubicándose hacia el año 2010, concretamente en la ciudad de Bogotá, tal como lo señala Aldana (2010). A partir de allí, como plantean los documentos IDEP (2015) e IDEP (2016), dichos espacios se multiplican y desarrollan en diversas áreas del conocimiento, caracterizándose por su variedad de temáticas y apuestas investigativas. Normativamente, algunos de estos se enmarcan en la denominada “Jornada Escolar Complementaria”, a través de la figura de los “Centros de interés”, como se denominan algunas de las experiencias indagadas.

Respecto a los objetivos, la presente investigación se teje a partir de comprender los procesos de constitución de subjetividades políticas a través de semilleros de investigación en la escuela. De tal objetivo general se derivan, de manera específica, las siguientes inquietudes: identificar el origen, la organización y la dinámica de los semilleros de investigación en la escuela; analizar los procesos de constitución de la subjetividad política de los sujetos pertenecientes a los semilleros de investigación y; visibilizar el rol del maestro como investigador en la escuela.

Teniendo en cuenta que el objetivo de la presente investigación busca estudiar la constitución de subjetividades políticas a través de los semilleros de investigación en la escuela, se precisa de un enfoque cualitativo desde el cual se indague por los sentidos, significados y prácticas que los participantes le otorgan a su experiencia en dichos espacios. En términos metodológicos, se asume el Análisis de Contenido a partir de los planteamientos de Quintero y Ruiz (2004).

² Véase la revista *Investigación en la Escuela*: <http://www.investigacionenlaescuela.es/>

Metodología

Fase 1 - Delimitación de categorías de análisis

La primera fase de la presente investigación se centró en delimitar las categorías de análisis. Tomando como referencia el proceso de construcción de la pregunta general,³ se definieron tres categorías principales: “semilleros de investigación”, “subjectividades políticas” y “maestro investigador”.

En cuanto a la primera se tomaron como referentes los trabajos de Gallardo (2014) y Molineros (2009), quienes plantean reflexiones epistemológicas, la génesis, historia, dinámica y estructura de los semilleros de investigación en Colombia y su proyección en escenarios internacionales.

La segunda se leyó desde Piedrahita (2014) y los aportes de Ruiz y Prada (2012). El primer texto brindó un panorama sobre la discusión de la categoría en cuestión. Los autores ponen de relieve la importancia de estudiar los sentidos y significados que los sujetos le otorgan a su experiencia individual y colectiva. El segundo texto, por su parte, aborda el tema de la subjectividad política en el escenario escolar y apunta que la constitución de la subjectividad se entreteje a partir de cinco elementos: identidad, narración, memoria, posicionamiento y proyección.

A propósito del “maestro investigador” se abordaron los trabajos de Stenhouse (1985), Elliott (1994) y Giroux (1990). Estos proponen otras formas de entender la profesión docente y la investigación educativa a partir de la reflexión sobre las prácticas y la transformación del currículo y las dinámicas de las instituciones escolares.

³ Tal proceso fue llevado a cabo durante el primer semestre.

Fase 2 - Diseño de instrumentos

Se diseñaron dos instrumentos de recolección de información: entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Los participantes de la investigación fueron 11 estudiantes y 7 profesores de 5 instituciones educativas del distrito.⁴ El análisis de los datos recolectados se asumió desde el Análisis de Contenido, teniendo en cuenta los planteamientos de Quintero y Ruiz (2004).

Fase 3 - Recolección de información y análisis

El proceso de recolección de información o trabajo de campo de la presente investigación se realizó entre los meses de agosto y noviembre del año 2017. En el transcurso de este tiempo, se realizaron 18 entrevistas (7 a docentes y 11 a estudiantes) y 3 grupos focales con estudiantes en un total de 5 instituciones educativas públicas del distrito. El acceso a dichas experiencias se realizó en tres momentos: 1. El rastreo que se llevó a cabo en el estado del arte, específicamente en los documentos IDEP (2015) e IDEP (2016); 2. Los contactos establecidos en la feria zonal del proyecto Ondas 2017 y; 3. Mediante la colaboración de la docente Amanda Cortés.⁵

Una vez establecido el contacto con los y las docentes se procedió a establecer fechas de encuentros con profesores y estudiantes para aplicar los dos instrumentos de recolección de investigación: entrevistas y grupos focales. La mayoría de estos se realizó en las respectivas instituciones, sin embargo, algunos se llevaron a cabo en el marco de salidas de campo organizadas en los semilleros de investigación, como fue el caso de las entrevistas realizadas a los estudiantes del semillero “Problemas sociales contemporáneos” orientado por el docente Alejandro Pulgar.

⁴ Las instituciones involucradas fueron: CEDID Guillermo Cano Isaza, IED El Class, IED Diego Montaña Cuellar, IED Nelson Mandela, IED Cundinamarca.

⁵ Asesora de la presente investigación.

Tras recolectar la información, se procedió a su organización, clasificación y codificación a través del software para investigación cualitativa Nvivo. Teniendo en cuenta las etapas de la metodología Análisis de Contenido se tuvieron en cuenta los siguientes momentos: acceso a las referencias, identificación de rasgos, estrategias de delimitación y estrategias de determinación, construcción de categorías y elaboración del informe escrito. A lo largo de este proceso, los objetivos de la investigación se pusieron en diálogo con las categorías principales, subsidiarias y emergentes, las preguntas realizadas en las entrevistas y grupos focales y los relatos de los participantes. Lo anterior se llevó a cabo a través unas matrices de análisis presentadas a continuación, en su esquema general (Ver tabla 1).

Tabla 1. Matrices de análisis

Categoría principal	Categorías subsidiarias	Categorías emergentes
Semilleros de investigación	Construcción intelectual Investigación formativa Formación en investigación Trabajo en red	Antecedentes Metodologías Abanico de posibilidades Dinámicas Balances
Subjetividad política	Memoria Narración Posicionamiento Proyección	Trayectoria vital Educación de la mirada Habilidades de pensamiento Accionar político
Maestro investigador	Investigación en la escuela Sujeto político	Visibilizar potenciales Construcción con el otro Construcción de conocimiento Constitución dialéctica

Objetivos	Categorías principales	Categorías subsidiarias	Preguntas	Fragmentos de los relatos	Categorías emergentes

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

La presente investigación pretendió generar conocimiento sobre la constitución de subjetividades políticas y jóvenes investigadores a través de los semilleros de investigación en la escuela. Para ello, desplegaron tres hilos conductores cuya confluencia e interconexión permitieron dar cuenta del fenómeno planteado. En este apartado se precisan los resultados de la investigación en su conjunto y abre los caminos para futuros estudios que quieran proseguir la senda trasegada.

En tal sentido, los semilleros de investigación, al desplegar la investigación formativa y la formación en investigación instituyen prácticas de enseñanza y aprendizaje en la escuela en donde el estudiante se hace partícipe de la construcción de conocimiento. En esta tarea, el diálogo, el debate, la socialización y las propuestas se tejen entre docentes y estudiantes, fomentando la reflexión, lectura e indagación sistemática del contexto y la realidad social.

En esta apuesta pedagógica que se puede definir con la premisa “a investigar se aprende investigando”, los profesores brindan herramientas y un abanico de posibilidades a los estudiantes, las cuales tienen como horizonte de sentido la educación de la mirada, es decir, la formación del criterio que permite leer el contexto y la realidad a partir de la construcción de pensamiento. Allí, el análisis y contraste de la información recopilada juegan un papel fundamental, complementándose con la socialización y el debate.

En la dinámica, metodología y énfasis en el abordaje de problemáticas sociales, los semilleros de investigación propician, en los estudiantes y los profesores, la constitución de subjetividades políticas. Así como una semilla necesita de un ambiente adecuado para crecer, las habilidades de investigación y la formación política requieren de un proceso de cultivo del pensamiento, el cual obtiene sus frutos en los posicionamientos y proyecciones que los participantes de los semilleros de otorgan a su experiencia. En

tal sentido, las subjetividades políticas se tejen en un proceso de construcción colectiva, donde la escucha, la palabra y la voz de los participantes moviliza sentimientos, emociones, sueños, anhelos y utopías. Las lecturas atraviesan la trayectoria vital y proyectan posibilidades de futuro.

Ahora bien, la confluencia entre la apuesta por generar una cultura investigativa y la constitución de subjetividades políticas desborda, en dos sentidos, el marco de los semilleros de investigación. Primero, al producir conocimiento desde la escuela sobre un fenómeno de la realidad y, segundo, en la medida que comprende el accionar político de los estudiantes más allá de lo instituido por los mecanismos de participación formales como el gobierno escolar.

En consecuencia, el camino transitado por los semilleros de investigación estudiados pone de relieve prácticas educativas que involucran al estudiante en la construcción de conocimiento. Allí, el elemento humano queda resaltado mediante la cercanía con el otro y la visibilización de los potenciales individuales, en un ejercicio que supone el despliegue de unos valores tales como el respeto, la creatividad y la escucha activa.

Así las cosas, se allana la senda para la construcción o consolidación de experiencias en la escuela que potencien la investigación, retomen la academia, el debate y la propuesta en torno a lo político. Los semilleros son una opción; sin embargo, pueden existir más, sean estos centros de interés o proyectos de aula. De lo que se trata es de explorar alternativas a los modelos de educación tradicional teniendo como horizontes de sentido la crítica y la emancipación.

Conclusión

¿Qué escuela es necesaria, y urgente, para el siglo XXI? En medio de un mundo cada vez más interconectado globalmente, donde los múltiples flujos de información, provenientes de diversos medios

de comunicación, atraviesan las experiencias vitales de los jóvenes permeando constantemente sus formas de ser y actuar en el mundo, la pregunta por el papel de la escuela ante este movimiento rápido, dinámico y estrepitoso se torna no solo motivo de discusión, sino de bosquejo de propuestas.

En las experiencias indagadas en la presente investigación resuena constantemente el establecimiento de confianzas, la cercanía, la escucha activa, en suma, la construcción con un Otro que deviene humano. Alentadas por este principio, las apuestas educativas, pedagógicas y políticas de los profesores se entrelazan para poner de relieve primero, la posibilidad de involucrar a los estudiantes en su proceso de enseñanza y aprendizaje y, segundo, la construcción de conocimientos desde la escuela. Dos elementos vitales para pensar la escuela del siglo XXI, los cuales se encuentran atravesados por las relaciones de poder y las tensiones con lo instituido en dicho espacio. Así las cosas, las posiciones que asuman los participantes del acto educativo son definitivas y se mueven bajo el horizonte de sentido que se le otorgue a la educación, por tanto, queda la pregunta en el tintero: ¿regulación o emancipación?

Bibliografía

Aldana, L. (2010). Creando semilleros de investigación en la escuela. *Revista virtual Gondola*, 5 (1), 3-10.

Elliott, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Gallardo, B. (2014). *Sentidos y perspectivas sobre semilleros de investigación colombianos, hacia la lectura de una experiencia latinoamericana*. Tesis de Doctorado. CINDE, Manizales.

Giroux, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

IDEP (2015). *Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2013-2015. Un estado del arte*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

IDEP (2016). *Premio a la Investigación e Innovación Educativa en el Distrito Capital, 2016*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Molineros, L. (2009). Epistemología de los Semilleros de Investigación y la Cultura en red de la RedCOLSI: una visión compartida desde la experiencia de uno de sus actores. En L. Molineros. (Ed.). *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia*. Universidad del Cauca, 117-145. Disponible en: www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/sites/default/files/investigacion/pdf/Libro%20de%20Semilleros.pdf.

Monereo, C., y Pozo, J. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa. *Cuadernos de pedagogía*, 298, 50-55. Disponible en: www.xtec.cat/crp-santcugat/article_MONERO_POZO_2001.pdf.

Piedrahita, C. (2014). Reflexiones metodológicas. Acercamiento ontológico a las subjetivaciones políticas. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro. (2014). *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Quintero, M. y Ruiz A. (2004). ¿Qué significa investigar en educación? Bogotá D. C: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de subjetividad política: propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Capítulo 19

Caminando hacia una educación inclusiva

Experiencias iniciales de una institución educativa

Juan Manuel Benavides Riveros¹ y María Eugenia Osorio García²

Introducción

A partir de las dificultades que enfrentan los docentes en su quehacer pedagógico, sumado a la problemática social que envuelve a los estudiantes del Colegio Distrital Hernando Durán Dussán, de la localidad Kennedy, en la ciudad de Bogotá, surge la necesidad de pensar la educación inclusiva en este contexto particular, marcado por la dificultad para que estudiantes con características diversas y que viven en entornos desfavorables alcancen aprendizajes de similar calidad que aquellos que provienen de sectores de

¹ Magister Interuniversitario en Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión social de la Universidad Complutense, doctorando en Educación, Universidad Baja California. Docente de artes del Colegio Hernando Durán (Bogotá), con experiencia en docencia artística y arteterapia dirigida a población con discapacidad y otras condiciones de vulnerabilidad.

² Magister en Educación del Instituto Tecnológico de Monterrey y Uniminuto, doctoranda en Educación, Universidad Baja California. Docente de música del Colegio Hernando Durán (Bogotá), experiencia en proyectos artísticos dirigidos a población en condición de marginalidad.

niveles socioeconómicos superiores. El propósito de la experiencia es favorecer el desarrollo humano integral y las mejores condiciones de vida digna.

La puesta en práctica de estos principios conducentes a la construcción de sociedades más plurales implica el reconocimiento, respeto y promoción de la diversidad, alejándose del concepto de igualdad como uniformidad, dado que la educación no puede evitar las desigualdades sociales, pero puede convertirse en un medio para transformarlas, cuando se activa un conjunto simultáneo de medidas apropiadas (Poggi, 2014). Con este propósito es evidente la importancia de generar procesos en la institución que apunten a una escuela inclusiva capaz de responder a las necesidades de una sociedad amplia y heterogénea, donde la diferencia pueda llegar a ser vista incluso como un factor enriquecedor que le permita a todos los estudiantes aprender a ser, hacer y convivir con el otro, con base en una política de igualdad de derechos y oportunidades.

En la construcción de este propósito, cobra gran importancia el rol del docente, de quien depende en gran medida el éxito del proceso educativo, así como los numerosos desafíos a los que se enfrenta para un ejercicio pedagógico capaz de responder a los principios de comunidades inclusivas. En este sentido, se requieren diferentes acciones de formación en estrategias pedagógicas que fomenten entre otros fines, un aprendizaje cooperativo, significativo y contextualizado, el desarrollo de la autonomía, el diálogo en medio de la diferencia o la resolución pacífica de conflictos al interior de un país que ha vivido un complicado enfrentamiento interno de varias décadas.

Se pretende en este capítulo visibilizar algunas estrategias docentes que desde un reconocimiento y apropiación de los “apoyos naturales” que, de acuerdo con Cedeño (s.f.), son los recursos existentes identificados en el lugar educativo, la comunidad o el hogar, los cuales, siendo usados de forma inteligente, facilitan los procesos inclusivos de aprendizaje. Esto ha permitido comenzar a dar forma a los primeros tres años del Colegio Hernando Durán

Dussán, luego de su paso de ser un colegio en la modalidad de concesión a ser un colegio oficial que ha demostrado valiosos resultados a nivel formativo y humano.

Metodología

Para el desarrollo del presente trabajo se realizó una búsqueda bibliográfica de documentos, estudios o experiencias que han abordado el tema de la inclusión educativa desde marcos conceptuales y referentes históricos que han dado lugar al tránsito desde realidades de exclusión y segregación, hasta las acciones que han configurado los objetivos de la integración y la inclusión educativa. Estos documentos recogen las voces de académicos, docentes en ejercicio o en formación, autoridades educativas y diferentes miembros de las comunidades escolares en torno a aspectos como: concepciones, actitudes, necesidades, recursos disponibles y los desafíos de las políticas a nivel institucional y/o nacional.

De acuerdo con este marco conceptual se realizó un proceso de observación y diálogo con diferentes miembros de la comunidad educativa, así como también la selección de algunas estrategias docentes que se han venido implementando con resultados exitosos en el Colegio Hernando Durán Dussán, a través de las cuales se ha dado inicio de manera intuitiva a acciones que permiten apropiar principios de la inclusión educativa y que constituyen un punto de partida para otros procesos desde la práctica y la investigación.

Marco teórico

Numerosas circunstancias y necesidades del mundo actual convocan la reflexión sobre la importancia y la necesidad de la educación como derecho de todos los habitantes del mundo. Este propósito implica necesariamente asegurar la oferta educativa a todas las

personas sin distinción de condición social o física; no solo a menores en edad escolar, sino también a los adultos sin o con poca escolaridad o a personas que se han visto marginadas del sistema educativo. Para el cumplimiento de este derecho, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en adelante Unesco, señala la urgencia de trabajar por objetivos establecidos alrededor de una educación de calidad a lo largo de la vida que haga posible el mayor desarrollo de las capacidades de las personas, la educación obligatoria y gratuita por lo menos en su nivel inicial, la igualdad de oportunidades y la no discriminación (Unesco, 1990).

Respecto a lo anterior, tres décadas atrás se establecía ya en la Convención Contra Toda Forma de Discriminación en la Educación de la Unesco (1960) que la misma podría presentarse en cualquier caso de exclusión o limitación por diferentes causas (política, lugar de origen, religión, lengua, posición económica, origen social, etc.), haciéndose manifiesta en la práctica en cuatro sentidos: la limitación del acceso educativo a ciertos grupos, el establecimiento de sistemas escolares segregados, la existencia de educación con estándares inferiores de calidad y el otorgamiento de un trato incompatible con la dignidad humana.

En atención a ello, Naciones Unidas (1966), en el marco del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, definió como categorías universales para establecer el cumplimiento del derecho a buenas prácticas en la educación las “4As” que a continuación se describen:

- Asequibilidad o disponibilidad: necesidad de que las instituciones educativas cubran la totalidad de la población.
- Aceptabilidad: los programas educativos deben ser adecuados culturalmente, de buena calidad, y aceptables para los titulares del derecho: estudiantes y padres.

- Adaptabilidad: los programas deben adecuarse a los cambios de la sociedad.
- Accesibilidad: no se puede prohibir el acceso a la educación ya sea por color de piel, religión o por razones culturales o físicas.

Estos propósitos guardan una estrecha relación con la concepción de “Educación para todos”, la cual habría de ser desarrollada en la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (EPT) por la Unesco (1990), en la cual se afirmó que todos los niños tienen derecho a la educación y debe proporcionarse la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, puesto que cada infante tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios; por lo cual los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de manera que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y particularidades.

La evolución del concepto de inclusión: un cambio de paradigma a nivel educativo

La construcción teórica y puesta en práctica de la concepción de inclusión educativa sigue un proceso histórico que muestra diferentes formas de enfrentarse a la diversidad humana, desde la negación del acceso al sistema escolar a ciertos grupos (grupos de mujeres, estudiantes de clases sociales marginales, estudiantes pertenecientes a minorías étnicas y grupos culturales minoritarios o personas con discapacidad); hasta una situación actual de incorporación parcial o plena de dichos grupos a los distintos niveles del sistema educativo. En este mismo sentido, se señala cómo la educación, al igual que la sociedad, ha reaccionado de una forma muy parecida ante la diversidad humana, intentado reducir al mínimo sus efectos, basándose en distintas estructuras

y reformas organizativas. Se trata de una concepción que ha evolucionado hasta dar lugar a la relativamente reciente propuesta de la Educación para todos (Parrilla, 2002). A continuación se exponen 4 etapas del camino recorrido hacia la inclusión educativa:

Exclusión escolar: la negación del derecho a la educación

Esta etapa puede aludir a diferentes dinámicas de exclusión y marginalidad en los que la instrucción o la educación se han encontrado restringidas a ciertos grupos dominantes, como en su momento lo fuera una población urbana-burguesa y con intereses en los ámbitos eclesiástico, burocrático o militar y además, con la función social de preparar a las élites (Fernández, 1998).

Mientras tanto, ciertos colectivos se quedarían sin derecho a la escolarización como serían los campesinos, las personas de las clases trabajadoras, las mujeres, los grupos culturales marginales no pertenecientes a al grupo dominante o personas consideradas como “improductivas” o “anormales”. Dentro de estos grupos sería justamente el de las personas con discapacidad el que históricamente podría haber vivido mayores situaciones de rechazo y marginalidad, las cuales iban desde el exterminio a través del infanticidio de aquellos niños con defectos o déficits visibles y notorios, pasando por el rechazo social bajo diferentes concepciones, hasta llegar a la reclusión en instituciones, que sería a su vez un primer acercamiento a brindar atención a las necesidades específicas de esta población, pero bajo condiciones de una notoria exclusión.

Esta dinámica educativa estaba acompañada por una situación social también excluyente que se refleja en la explotación laboral a la que se ha sometido a las personas de las clases trabajadoras, así como a otras condiciones de discriminación que han vivido grupos minoritarios o distintos al grupo dominante, lo cual se ha expresado de manera muy notoria en la realidad de los países llamados en

vías de desarrollo que viven situaciones de desigualdad, conflictos bélicos y otras condiciones de vulnerabilidad, como ocurre por ejemplo en América Latina, una región que cuenta con algunos de los niveles de desigualdad social más altos del mundo.

Segregación escolar: elemento debilitador del papel cohesionador de la escuela

La segregación escolar corresponde a una segunda etapa evolutiva en el camino hacia una educación inclusiva en la que se tienen en cuenta la participación en el ámbito escolar de colectivos o grupos sociales como los antes mencionados, pero bajo condiciones desfavorables, dado que la segregación hace referencia a la ubicación desigual de los individuos en niveles diferenciados jerárquicamente según sus particularidades (Bellei, 2013).

Es así como en su momento, se han generado diversos tipos de segregación educativa por diferentes razones, tal como puede observarse la tabla 1.

Tabla 1. Diferentes tipos de segregación escolar

Motivos sociales	Motivos culturales o étnicos	Motivos de género	Motivos de discapacidad
Se incorporó a la educación a estudiantes de escasos recursos económicos, pero el alcance educativo está de alguna forma determinado de antemano por la procedencia socioeconómica del estudiante, generando así condiciones de desigualdad.	Se establecieron ofertas educativas destinadas de manera específica a ciertos grupos minoritarios o se permitió su acceso a los programas educativos, pero sin actuaciones reales en favor de su participación plena, como por ejemplo, el caso de poblaciones desplazadas o migrantes.	La incorporación de la mujer a la escuela se produjo separando a las personas de distinto sexo en centros diferentes, enfocados en ciertos roles que determinaban asimismo las expectativas de la educación recibida.	Las personas en condición de discapacidad fueron escolarizadas en instituciones especializadas, separadas del sistema educativo, muy de la mano con el modelo médico y rehabilitador con un fuerte énfasis en la limitación.

Fuente: elaboración propia.

Las consecuencias pedagógicas de la segregación escolar se evidencian en varias dimensiones. Un primer aspecto lo constituye la disminución de la calidad educativa de los estudiantes, reflejada en un menor logro de competencias emocionales, sociales, ciudadanas, etc. En un segundo aspecto, se evidenciaría el desmejoramiento de logros educativos reflejado en altas tasas de deserción y disminución de los aprendizajes, conduciendo al estudiante segregado a un estancamiento académico, lo que traducido a escenarios macro, significa el empobrecimiento de las realidades nacionales y regionales (Murillo, 2016).

Integración: preparar al niño para que haga parte del sistema

Las reformas que han conducido al paradigma de la integración educativa surgen en gran medida como respuesta a muchos movimientos de grupos de presión reclamando los derechos civiles de los distintos colectivos en condiciones de marginación y han significado un muy importante cambio de dirección en el reconocimiento del derecho a la educación. Proponen una serie de cambios en los sistemas educativos dirigidos a corregir las fuertes desigualdades que se iban produciendo como consecuencia de los procesos de segregación (Parrilla, 2002).

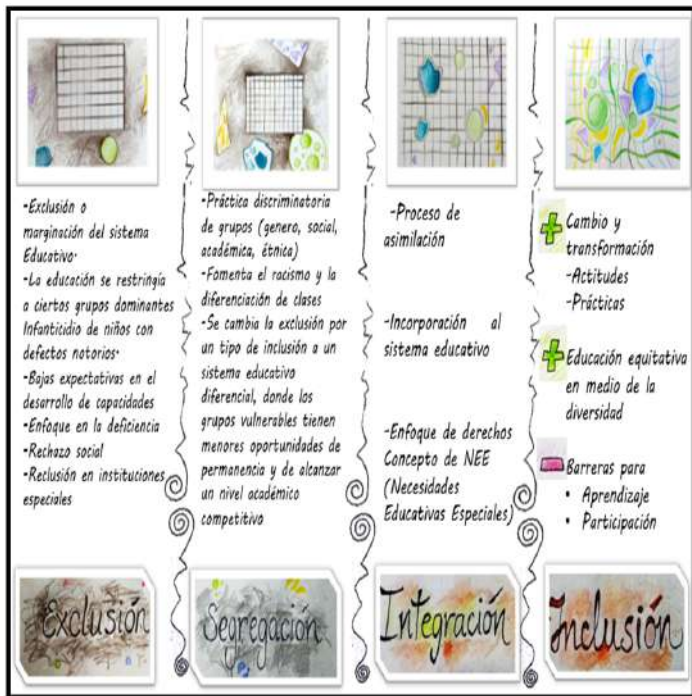
Un importante referente para la propuesta de la integración es el informe Warnock (1978), donde se propone el cambio del término de Educación Especial (EE) por el de Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), definido como aquel apoyo especial que se requiere para el proceso educativo de una persona y que no es ya exclusivo de personas con discapacidad, sino que es común a todos los niños (y todas las personas). Se identifica aquí una inicial concepción de diversidad, según la cual cada niño tiene necesidades educativas individuales que deben ser atendidas para poder aprender.

De acuerdo con la definición de Borsani (2016) la escuela integradora constituye un momento de apertura de la escuela tradicional, enfatizando las NEE de los sujetos a “integrar”, a la vez que propone una serie de intervenciones técnicas para compensarlas y lograr los objetivos pedagógicos. La escuela integradora abre así un camino para llegar a un enfoque pedagógico caracterizado por adecuaciones curriculares individualizadas, evaluaciones diferenciadas o recursos de apoyo específicos para los estudiantes integrados.

Inclusión: la escuela se prepara para cambiar y acomodarse a los estudiantes

La integración puede ubicarse como un momento de transición entre el paradigma previo que conllevaba a la segregación y el paradigma inclusivo, comprendido como la capacidad del sistema educativo de atender a todos, niños y niñas, sin exclusiones de ningún tipo, y donde puedan aprender juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales (Stainback-Stainback, 1992). Lo que conlleva, de acuerdo con Arnaiz (2012), a la transición de una institución basada en valores de competencia a valores de cooperación. En esta transición paulatina que se ha vivido a través de la historia, el concepto de inclusión en la educación puede evidenciarse de una manera sencilla a través de la figura 1.

Figura 1. Evolución de la marginación hasta la inclusión



Fuente: elaboración, diseño y creación artística de los autores.

Por su parte Ainscow (2004), quien ha venido liderando un proceso exitoso de inclusión educativa no solamente en su región natal, Manchester, sino que se ha encargado de proyectar a nivel mundial sus teorías, define la inclusión de manera simple como la educación impartida en una misma aula de clase, dirigida a estudiantes con discapacidad y otras necesidades especiales, con sus pares de edad, en la escuela de su región, con el mismo acceso que cualquier otro niño, pero con un apoyo adicional para alcanzar las metas individuales. Constituye la vía para construir una sociedad equitativa, con la participación de todos y que permite la generación de capital social.

De esta forma, en la educación inclusiva el sistema educativo cambia y diversifica su propuesta, estructura y funcionamiento para atender las necesidades de todos los estudiantes. Así la atención a la diferencia no se trataría ya solamente de una responsabilidad de la educación especial sino del sistema educativo en conjunto, donde los profesionales formados en educación especial habrían de contribuir con conocimiento especializado a que se realicen procesos de inclusión de alta calidad, a partir del reconocimiento de las diferentes necesidades de los estudiantes, sus diversos estilos y ritmos de aprendizajes, el diseño de programas de estudio apropiados y una organización escolar adecuada para este propósito (Unesco, 1994).

En este mismo sentido, si se consigue que aprendan juntos estudiantes diferentes en las condiciones referidas, se logrará también algo igual o más importante: que puedan aprender juntos, que puedan estar juntos en el centro educativo, que puedan convivir y vivir juntos, aunque sean diferentes. Conforme a ello cada vez se admite más el hecho de que, si se pone en práctica de forma adecuada, la educación inclusiva resulta beneficiosa para todos los estudiantes (Florian y Spratt, 2013).

Estrategias docentes frente a los retos de la inclusión educativa

Ahora bien, es importante tener en cuenta que llevar a la práctica la inclusión educativa implica reconocer grandes retos que a su vez asumen formas diferentes, de acuerdo con las condiciones propias de cada país. Algunas de las necesidades para que esto sea posible se podrán evidenciar en el Anexo 1, sumado claro está, a un factor decisivo como lo es la formación y capacitación de docentes, quienes, dada la complejidad del asunto, aún no están suficientemente preparados para ello.

De acuerdo con Tedesco (1999) existe una enorme separación entre la formación recibida y las exigencias de un desempeño eficaz e innovador como el que implica la inclusión, así como es un hecho que los programas de formación docente inicial suelen estar muy alejados de los problemas reales que un educador debe resolver en su trabajo, particularmente de los problemas que significa el desempeño con alumnos socialmente desfavorecidos: clases multigrado, clases multiculturales, desempeño en zonas marginales, aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo, resolución de conflictos, etc.

Por otra parte, argumenta que la formación inicial otorga más importancia a las modalidades puramente académicas de formación que a la observación y a las prácticas innovadoras, una mayor prioridad a la formación individual y no al trabajo en equipo, así como a los aspectos puramente cognitivos y no a los aspectos afectivos, contrario a las necesidades propias del enfoque inclusivo. Una disociación entre la formación inicial y las exigencias para el desempeño que es una de las características más típicas de la actividad docente, probablemente una de las profesiones en el mundo con mayores niveles de separación en este sentido (Tedesco, 1999).

Referentes teóricos y experienciales de estrategias en formación docente para educación inclusiva

A continuación, se presenta en orden cronológico una serie de referentes teóricos y experienciales acerca de la formación del docente llamado a asumir el reto de la inclusión educativa, los cuales permiten reconocer algunas necesidades, preocupaciones, desafíos o acciones ya realizadas a nivel de formación, práctica o recursos para que esto sea posible. Se revisan los aportes inicialmente a nivel internacional y posteriormente a nivel local.

Un primer referente esencial en el siglo XX lo constituye la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, art. 26), la

cual se erige en torno al derecho que tienen todos los individuos a la educación, al pleno desarrollo de la personalidad y al fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de cada individuo. Este marco legal, será la base sobre la cual se sustentarán buena parte de las acciones posteriores encaminadas a construir desde la teoría y la práctica los principios de la Educación para todos.

Desde finales de la década de 1960 se habían dado ya significativas experiencias espontáneas de integración, en paralelo al movimiento de antipsiquiatría que lideraban Franco Basaglia y Giorgio Antonucci. Sin, embargo, como expone Rigatti (1991), sería a partir la reforma legal en 1977, que la escuela se plantearía como “una y para todos” y el derecho a la educación debía ser disfrutado en el medio natural del niño, es decir su escuela o su barrio. En ese nuevo contexto, los maestros especiales con su larga experiencia se convirtieron en la figura del maestro de apoyo que asesoraba a sus colegas en la planeación de las actividades didácticas. En este proceso participaban los padres y el personal de salud o rehabilitación cuando era necesario, con el fin de evitar la fragmentación del niño entre varias instituciones.

La nueva orientación generó resistencia inicialmente en los docentes, quienes debían abrirse paulatinamente a la presencia del maestro de apoyo en el aula. Sin, embargo, uno de los resultados finales exitosos fue la necesidad de salir de las didácticas académicas para encontrar otras formas más experienciales de comunicar el conocimiento de sus disciplinas, de forma que todos participaran y que cada uno entendiera según sus capacidades

El informe Warnock (1978), que se produce en el contexto del desarrollo del modelo social de la discapacidad, y con influencia del movimiento de vida independiente (Palacios y Romanach, 2006), constituye otro importante referente para la resignificación de la educación especial y el desarrollo del concepto de integración educativa, resaltando como uno de sus principales focos de acción la formación y el perfeccionamiento de los profesores.

De acuerdo con el informe, los docentes deberán conocer y aceptar el concepto de NEE. El documento establece la necesidad de que todos los profesores, independientemente que trabajen en lugares ordinarios o especiales, tengan las condiciones necesarias para reconocer, identificar y trabajar con niños con NEE. El informe sugiere acciones como la inclusión, en la formación académica de los docentes, un apartado correspondiente a la formación en NEE; la necesidad de incorporar en sus trabajos de práctica a un número reducido de estudiantes con dichas necesidades con el fin de poner en práctica los conceptos y recursos aprendidos; la promoción de la idea de incluir como profesores a personas con necesidades especiales, quienes promuevan la enseñanza, para que de este modo los niños se sientan motivados a aprender.

Durante la década de 1980 se realizan significativas acciones en países como Inglaterra, Canadá o Estados Unidos para llevar a la práctica los principios de la integración educativa. Como parte de ello, en 1982 es fundado en el Reino Unido, el actualmente llamado “Centro de estudios en Educación Inclusiva” (CSIE), que desde entonces ha abanderado acciones encaminadas a promover la igualdad y reducir la discriminación en la educación. Sus actividades han incluido apoyo y asesoría a entidades educativas a nivel nacional e internacional, investigación, como también una amplia gama de recursos para escuelas, autoridades educativas, profesores en ejercicio y en formación, familias y estudiantes.

Desde 1988 la Unesco puso en práctica un proyecto de formación del profesorado orientado a inclusión escolar, basado en las necesidades especiales que el docente pueda encontrar al interior de su práctica en aula (Torrego, Monje, Pedrajas y Martínez, 2015). A través de guías, resúmenes breves, hojas de instrucciones y materiales para el debate, la iniciativa desarrolla cuatro módulos principales, a saber: introducción a las necesidades especiales en el aula; necesidades especiales: definiciones y respuestas; satisfacción de las necesidades especiales en el aula; ayuda y apoyo para el proceso.

El año de 1994 habría de ser clave en la construcción conceptual y práctica de los principios de la educación para todos en el tránsito entre integración e inclusión educativa con la “Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales” aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Unesco); destacado por Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita (2010), como un punto de inflexión respecto a la necesidad de imprimir un radical cambio, a la orientación de los sistemas educativos en cuanto a su capacidad para responder con equidad a la diversidad de alumnos que tienen derecho a una educación escolar de calidad.

En cuanto a formación docente, la declaración define la preparación adecuada de todos los profesionales de la educación como uno de los factores clave para propiciar el cambio hacia las escuelas integradoras. Frente a este propósito hace un llamado a garantizar, dentro de un contexto de cambio sistemático, que los programas de formación de maestros, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras en forma paralela a la formación ordinaria. La declaración impulsa también que los centros de formación inicial inculquen en todos los profesores, tanto de primaria como de secundaria, una orientación positiva hacia la discapacidad, dotándolos de conocimientos que les permitan entre otras cosas evaluar las necesidades especiales, adaptar el contenido del programa de estudios, hacer uso de los recursos de las nuevas tecnologías o individualizar los procedimientos pedagógicos para responder a un mayor número de aptitudes.

Es clave, en este sentido, ofrecer formación a docentes experimentados, directivos docentes o administrativos del sector educativo con el fin de dotarlos de la capacidad de asumir funciones directivas en este ámbito. Se apuesta fuertemente a llevar a cabo acciones formación en servicio, en la medida de lo posible en el lugar mismo de trabajo a través de la interacción con formadores especializados, o el uso de la enseñanza a distancia y otras técnicas

de autoaprendizaje. Otra intervención significativa es estimular a la comunidad académica para que fortalezca la investigación, las redes de intercambio y la creación de centros regionales de información y documentación.

Para hacer posible la inclusión, Porter (1997), propone capacitación docente permanente, organización de equipos de pares de resolución de problemas con base en las fortalezas individuales de cada docente en el marco de un trabajo mancomunado. Igualmente, con el fin de lograr procesos educativos que respeten los tiempos de aprendizaje, así como el ritmo y el nivel de cada estudiante, propone estrategias encaminadas a la *instrucción en niveles múltiples*, la cual consiste en identificar los principales conceptos a ser enseñados en una lección, determinando diferentes métodos de presentación capaces de tener en cuenta diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, contando con formas diversas en las que a los estudiantes se les permite expresar su comprensión y desarrollando un modo de evaluación que incluye diferentes niveles de habilidad.

En esta misma vía de materialización de la inclusión de todos los niños, aún aquellos con las más severas discapacidades en la educación regular, Porter (1997) señala rutas de acción específicas tales como: el cambio de filosofía de la escuela a una “escuela para todos”, la financiación para que todos tengan acceso a los mismos recursos, la organización y liderazgo no solo a nivel del colegio sino como política local, la creación de un nuevo rol de apoyo docente del educador especial (docente de métodos y recursos para el caso de Canadá). Estos elementos proporcionan el apoyo profesional necesario con respecto a la planificación, seguimiento y evaluación, la creación de estrategias de apoyo para los docentes, en el marco de un currículo amplio y flexible basado en actividades y que permite a los niños aprender por medio del hacer.

En este sentido, Stainback y Stainback (1999) abren el camino a la promoción de una educación inclusiva diseñando, adaptando y proponiendo un currículo adecuado a cualquier tipo de aula.

Para tal fin, extraen experiencias innovadoras de Estados Unidos y Canadá y describen cómo cada escuela puede convertirse en un lugar donde todos los estudiantes sean bienvenidos y puedan ser enriquecidos educativamente. Abordan desde la diferencia entre integración e inclusión hasta los medios para adaptar el currículo: estrategias, apoyo, colaboración de los estudiantes, información sobre el progreso individual, interacción con las familias y la unidad, actividades extracurriculares, entre otros.

Consecuente con dicho enfoque de construcción colectiva, se encuentra la importancia de la habilidad docente para desarrollar el aprendizaje cooperativo de los estudiantes donde todos aprenden de todos en un grupo pequeño de compañeros, donde el estudiante aprende a conocer y conocerse, a valorar y valorarse, a cooperar, convivir, contribuir, pertenecer, tomar decisiones, reconocer y respetar la decisión del otro por diferente que sea.

Se requiere la formación de un profesional que lidere las acciones educativas relacionadas con la diversidad desde la inclusión, que se concentre en la elaboración de herramientas técnicas que le permitan eliminar las barreras de acceso y participación de ciertos estudiantes a la educación y además analizar críticamente los propios sistemas de inclusión/exclusión y las representaciones y supuestos culturales, como por ejemplo, condición socioeconómica, formas de aprendizaje, nacionalidad, etnia, género, entre otros, que pueden repercutir en acciones de discriminación y exclusión. Asimismo, es necesario que la formación en inclusión educativa contemple los aportes de otras áreas para poder considerar el aprendizaje y la enseñanza desde distintas miradas que abordan ámbitos sociales y culturales más amplios, los cuales finalmente van a posibilitar una mirada amplia y contextualizada del fenómeno educativo (Infante, 2010).

Romero y Lauretti (2006) hacen mención a los informes de la Unesco, según los cuales en los países del hemisferio sur la adopción de planteamientos integradores en educación es difícil. Uno de los elementos que condicionan tal situación es la carencia de

recursos: la inexistencia de escuelas o la insuficiencia de las instalaciones, la carencia de material didáctico, la ausencia de apoyos y también la falta de maestros o la ausencia de personal competente. Los documentos señalados por los autores muestran algunas de estas características presentes en Latinoamérica, confirmando que todos los esfuerzos son insuficientes para establecer la integración.

En 2010 es publicado el *Index for Inclusion o Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, un trabajo realizado por Tony Booth y Mel Ainscow (2000) y publicado en el Reino Unido por el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva. Se trata, como lo destacan Sandoval *et al.* (2002), de uno de los más importantes documentos en este campo de la inclusión. Desde su creación se ha mostrado como un instrumento útil para ayudar a los centros educativos a desarrollar procesos que mejoren la participación y el aprendizaje de todo su alumnado.

Es evidente lo complejo del cambio de paradigma, a nivel institucional, docente y de la comunidad en general. Es así como a continuación se presentan los diferentes retos y estrategias que facilitarían este tipo de transformaciones tan sensibles, en especial, al interior de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ver tabla 2.

Tabla 2. Retos que implica la educación inclusiva en las instituciones educativas (Flecha y Puigvert, 2002).

Necesidad de cambio	Reconocimiento de estrategias que facilitan la inclusión	Estar alerta
La necesidad de un cambio cultural y sistémico desde cada una de las instancias educativas. Por ejemplo, sería necesario un compromiso desde la educación superior en la formación de docentes preparados para atender la diversidad.	Reconocimiento y utilización de los apoyos naturales como aquellos recursos existentes en el lugar educativo, de trabajo o en la comunidad, identificados como útiles para facilitar el proceso de inclusión (Cedeño, s.f.)	Frente a las fuertes tendencias de la nueva economía al aumento de las desigualdades, la segmentación espacial y la fragmentación cultural de la población; lo cual genera la existencia de sistemas educativos que manejan dinámicas intrínsecas de exclusión y marginalidad por temas socioeconómicos, condición característica de los países latinoamericanos (Tedesco, 2004).

<p>La necesidad de redefinir las prácticas educativas, con el objetivo de responder adecuadamente a las necesidades de todos los estudiantes y ayudarles a culminar procesos de aprendizaje exitosos (Unesco, 1994).</p>	<p>Promoción de los aprendizajes a través de las dinámicas de encuentro que propician mecanismos de construcción de conceptualizaciones personales a partir de la interacción entre los estudiantes, posibilitando el pensar, abstraer críticamente y aprender acerca del objeto en cuestión.</p>	<p>Frente al compromiso con procesos de reflexión permanente sobre las prácticas en los centros educativos para identificar de qué manera puede estar ocurriendo la exclusión en los centros escolares</p>
<p>La necesidad de un proceso de mejora del centro educativo, con la participación de toda la comunidad educativa, bajo el desarrollo de políticas transversales direccionadas al entendimiento del concepto de inclusión en educación, de la mano del proyecto de comunidades de aprendizaje, como una apuesta por la igualdad educativa en el marco de la sociedad de la información para combatir las situaciones de desigualdad de muchas personas en riesgo de exclusión social, orientado a la transformación de los centros educativos (Flecha y Puigvert) en consonancia con dos factores claves para el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad.</p>	<p>La conformación de grupos de aprendizaje colaborativo como herramienta fundamental de la pedagogía inclusiva y como promotor de la igualdad de oportunidades de todas las personas, mediante la utilización de actividades que a través de estrategias que posibiliten la participación, la colaboración y faciliten la autonomía en la búsqueda de aprendizaje comunes.</p>	<p>Frente a la necesidad de no quedarse en el discurso, sino por el contrario, pasar a los hechos y a las evidencias (Durán y Giné, 2011).</p>
		<p>Con respecto a la discriminación, puesto que en ocasiones esta suele ser muy sutil e incluso llegar a ser validada en la cotidianidad escolar.</p>
		<p>Frente a la producción y reproducción de prejuicios, creencias y estigmas sociales que buscan instaurar una hegemonía ideológica en la sociedad para mantener el inequitativo reparto del poder económico, político y cultural, a través de silenciamiento, subvaloración de expresiones que no coincidan con los patrones culturales establecidos.</p>

Estrategias implementadas en el Colegio Hernando Durán Dussán

El gran reto que enfrentan las instituciones formadoras de docentes en los países Latinoamericanos es, de acuerdo con Calvo (2013), formar docentes con competencias para trabajar en contextos y con estudiantes cada vez más complejos y heterogéneos, a través de procesos de mejora de la institución, con la participación de toda la comunidad educativa. La situación se encuentra condicionada por todos los problemas presupuestales, las difíciles condiciones socioeconómicas latinoamericanas –con altísimos niveles de desigualdad–, la desprotección del Estado, la inestabilidad política o la corrupción. Tales elementos a nivel educativo se traducen en realidades como el hacinamiento de estudiantes, escasez o ausencia total de recursos, desinterés estatal frente a la educación pública, etc.

Como una alternativa de solución a lo anterior, aparece el llamado que se hace a la profesionalización docente no como un proceso individual y aislado, sino también como una acción de desarrollo profesional del docente en colectivo, así como orientado a la mejora de las instituciones educativas. En ese sentido, están los docentes llamados a abrir las puertas al trabajo cooperativo no solo entre colegas sino con cada uno de los miembros de la comunidad educativa, aprendiendo a valorar y respetar la diferencia (Unesco, 1994).

En el marco de lo anterior, la comunidad pedagógica del Colegio Hernando Durán Dussán con pocos años de funcionar como entidad pública después de haber sido un colegio en la modalidad de concesión desde su inicio, ha comenzado a caminar hacia los propósitos de una educación pertinente contextualizada e inclusiva, tomando como base el modelo de aprendizaje significativo. Con base en el concepto de “apoyos y recursos naturales” planteado por Cedeño (s.f) y bajo la premisa de que la educación inclusiva

pretende unir esfuerzos antes que duplicarlos. se ha querido a continuación observar algunos procesos que aunque iniciales han comenzado a apuntar en la vía de una educación para Todos. Se trata de ejemplos de estrategias o acciones pedagógicas que no pretenden ser abarcadoras de lo que se ha realizado en la institución, a la vez que reconociendo asimismo que a nivel de colegios del sector público en la ciudad de Bogotá existen numerosas experiencias y procesos incluso ya muy consolidados orientados a llevar a la práctica los propósitos de la inclusión los cuales a su vez se convierte en referente de lo mucho que puede continuarse construyendo:

Proyecto de Capacidades diversas: Proyecto encaminado a la atención de los estudiantes con discapacidad del colegio, bajo el liderazgo de los docentes de apoyo para la inclusión de las dos jornadas, el cual ha tenido un muy favorable impacto en la institución con valiosos resultados como: mayor sensibilización de la comunidad educativa frente a los propósitos de la inclusión, procesos progresivos de articulación con la labor de los docentes así como mejores procesos de identificación de necesidades y acompañamiento continuo a los estudiantes que lo requieren.

Periódico mural: Proyecto que, a lo largo de tres años, desde el área de humanidades ha buscado la sensibilización de la comunidad educativa en general, promocionando que todas las expresiones tengan el mismo valor y fomentando la equidad desde una actividad sencilla surgida desde la propia cotidianidad escolar. En este sentido, se resalta la importancia de una formación diferente del profesorado, dirigida al cambio de mentalidad y a la utilización de estrategias que tengan en cuenta la diversidad en el aula, buscando que la educación se proyecte más allá de los muros de las instituciones educativas y alcance a los padres y a las madres, a las administraciones educativas locales y hasta a las propias editoriales de los libros de texto. De esta manera, cada miembro del proceso educativo –familias, profesores de aula, profesores de apoyo,

estudiantes, equipo directivo o instituciones locales– posee un valor incalculable e irremplazable para la construcción de una escuela inclusiva (Arnaiz, 2012).

Matemáticas, arte y juego: Proyecto de matemáticas que utiliza el arte y el juego para acercar Proyecto de matemáticas que utiliza el arte y el juego para acercar este conocimiento a toda la población por igual a través de dinámicas y estrategias orientadas a fomentar el aprendizaje a partir de las inteligencias múltiples, los diferentes estilos de aprendizaje o la flexibilización de procesos que favorecen a estudiantes con ciertas dificultades de aprendizaje. Respecto a esta experiencia podemos señalar que apuestas como esta permiten, como señalan García y Romero (2018), permear las zonas grises de la equidad y empezar a cuestionar si es en la misma escolarización que se han producido injusticias y exclusiones, por ejemplo desde las formas de aprendizaje tradicionales usadas para el aprendizaje de conocimientos como en este caso las matemáticas.

Inauguración de los juegos intercurso: este proyecto realizado por el área de educación física del colegio Hernando Durán Dussán se centra en la vinculación de temas significativos para toda la comunidad en general, contribuyendo a responder uno de los dilemas que enfrentan los docentes acerca de cómo propiciar las interacciones con el entorno y con la otredad, en aras de transformar contextos y potencializar las capacidades propias de cada sujeto, inmersos a su vez en un ambiente de solidaridad, confianza y respeto. De este proyecto se concluye que el concepto de educación inclusiva puede contribuir a fortalecer el desarrollo de procesos y prácticas educativas de calidad y más equitativas, ofreciéndonos la posibilidad de construir aprendizajes significativos y relevantes para las personas (Guerrero, 2012).

Iniciativas dirigidas a la construcción de una cultura de paz: En el colegio se han llevado a cabo procesos significativos orientados a la construcción de paz a partir del trabajo en red con procesos externos a la institución como lo son: el *Programa Hermes*, propuesta liderado por la Cámara de comercio de Bogotá que fomenta nuevas formas de manejo del conflicto basado en los Métodos alternativos de solución de conflictos, el proyecto Aulas en paz que proporciona valiosos espacios formativos para docentes y estudiantes inicialmente desde la primaria; el *Programa Nacional de Educación para la Paz EDUCAPAZ*, una iniciativa de acción local e investigación la cual promueve la educación socioemocional, ciudadana y para la reconciliación; o más recientemente la implementación curricular paulatina de la *Cátedra de paz* creada para el fortalecimiento de una cultura de paz de Colombia. Estos procesos al interior de la institución han permitido generar escenarios para empezar a pensar lo que significa la paz tanto desde la teoría como desde la práctica, lo cual está estrechamente conectado con lo que necesitamos para convivir y aprender juntos en medio de la diferencia, y de esta manera, en relación con los propósitos propios de la inclusión educativa.

Procesos de flexibilización curricular desde diferentes asignaturas: Desde diversas asignaturas y de la mano con el proyecto de capacidades diversas y el área de orientación escolar, han comenzado a llevarse a cabo acciones dirigidas al desarrollo de capacidades a partir de la flexibilización curricular, así como procurando atender a diferentes necesidades personales o familiares que influyen en el aprendizaje de los estudiantes. Se trata de un proceso comprender que para contrarrestar realidades de exclusión, es preciso construir desde la teoría y la práctica el concepto de inclusión, que apostando por resolver las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos, con particular énfasis en aquellos vulnerables a la marginación y a la exclusión. La noción está relacionada con acceso, permanencia, participación y aprendizaje o

definida bajo el criterio de “Educación de igual calidad para todos”. Una actitud que propende por mejores formas de responder a la diversidad, aprendiendo a vivir con la diferencia y a capitalizar las experiencias derivadas, de manera que lleguen a considerarse de forma positiva y aporten a la construcción del aprendizaje.

Actividades pedagógicas conectadas con la realidad contextual y familiar de los estudiantes: Desde diversas asignaturas se han generado actividades que buscan realizar una conexión significativa con el contexto emocional, social o familiar del estudiante de la mano con lo que busca el aprendizaje significativo. Actividades que, buscando fortalecer el sentido de pertenencia de este grupo humano específico, a través del conocimiento de su cultura, historia y tradiciones y en general de su propio contexto, se apoya en la teoría de Blanco (2010), quien afirma que las escuelas que favorecen la diversidad proporcionan experiencias en el aprender a vivir juntos, lo que permite un mayor desarrollo socioemocional, teniendo en cuenta: la influencia de las emociones como herramientas que abren o cierran puertas para el aprendizaje; la conciencia de cuidado del otro; las relaciones de interdependencia positiva y colaboración; la reafirmación de la propia identidad personal. También pueden favorecer un mayor desarrollo profesional de los docentes al permitirles desde un abordaje integral desarrollar capacidades para atender a la diversidad. Blanco (2010) señala que la heterogeneidad y la construcción de comunidades de aprendizaje en medio de las diferencias se convierten en un valor para el aprendizaje. Como ejemplo de ello, señala que la convivencia intercultural entre estudiantes de diferente origen permite un mejor desarrollo en las habilidades de lenguaje. Asimismo, los centros ordinarios con una orientación inclusiva constituyen un muy buen medio para generar comunidades de acogida, contribuyendo a avanzar hacia la “educación para todos”, bajo un sentido cohesivo de comunidad.

Proyecto de aula batallas de rap: Esta estrategia rescata el contexto propio de los estudiantes, a través del género musical rap como elemento constructor en educación inclusiva, aportando diversas herramientas que los espacios escolares generalmente ignoran, dado que en muchas ocasiones se opta por esquemas tradicionales de enseñanza enfocados en el docente como protagonista, desconociendo el valor de la construcción de conocimientos a partir del contexto real de los y las estudiantes y las oportunidades de transformación social a partir de la visibilización de diversas realidades, haciendo más significativo lo aprendido y despertando una motivación real para que dicha transformación trascienda de manera natural a su comunidad.

Las anteriores son tan solo algunos ejemplos de procesos que han comenzado a construir inclusión en la institución a partir de la validación de la diferencia, la atención a los diferentes ritmos o estilos de aprendizaje de los estudiantes o el trabajo en red tanto al interior de la institución como también con otras entidades externas. Un punto de partida para continuar construyendo nuevos escenarios que hagan posible la educación inclusiva.

Conclusiones

Tras este recorrido documental en torno a la evolución del concepto de educación inclusiva, se puede determinar que la formación inicial y profesionalización de los docentes representa uno de los factores preponderantes para que esta sea posible en la práctica. Se requiere un trabajo amplio y consistente orientado a desarrollar actitudes adecuadas, como también estrategias y recursos. Sin embargo, es importante reconocer que el cumplimiento de este propósito consiste en una construcción colectiva que requiere entre otras cosas un cambio de paradigma, el apoyo decidido a nivel presupuestal, un compromiso por parte de la comunidad

educativa y la conciencia de que se trata de un proceso inacabado y en permanente construcción.

Una voz recurrente en los trabajos acerca de la inclusión es la distancia existente entre teoría y práctica en la labor pedagógica, ya sea con relación a la formación inicial, como también con relación a los avances conceptuales de un campo como la inclusión. Es preciso dar pasos concretos y reales desde la práctica docente para acercar estas distancias, así como queda la tarea de trabajar desde la academia y el Estado proponiendo políticas de transformación que alimenten, por ejemplo, la formación de licenciados o la formación continua de los docentes, pero buscando que estas tengan su puesta en práctica en el aula.

Por otra parte, es interesante tener en cuenta que los adelantos conceptuales y prácticos en integración e inclusión han tenido importantes referentes europeos y norteamericanos. Son experiencias que en su gran mayoría han contado con un fuerte compromiso político, lo cual ha permitido un trabajo intersectorial con su correspondiente inversión presupuestal. Ahora bien, ¿cómo lograr la inclusión en medio de las condiciones socioeconómicas latinoamericanas, con altísimos niveles de desigualdad, desprotección del Estado, inestabilidad política, corrupción, que a nivel educativo se traducen en realidades tales como el hacinamiento o escasez ausencia total de recursos, desinterés estatal frente a la educación pública o un interés sobrevalorado por medidas de “eficiencia” y “eficacia” que permitan un comparativo con países desarrollados, pero que en última instancia resultan excluyentes?

Sobre ello resulta interesante destacar el llamado a reconocer los “apoyos naturales”; los recursos propios de las instituciones, las comunidades o los docentes, que pueden ser usados y potencializados con el fin de generar ambientes de aprendizaje que propicien la “Educación para Todos”. Es posible pensar en esos pequeños pasos que desde las mismas instituciones pueden darse a partir de los recursos que se tengan disponibles, de la mano con los procesos de descentralización que han buscado potencializar las acciones a

este nivel, aunque se trataría de algo irreal y poco responsable delegar todo este proceso exclusivamente en las espaldas del profesorado, por lo cual es importante tener en cuenta que la inclusión requiere voluntad política y acuerdo social.

Respecto a las estrategias pedagógicas, los docentes del Colegio Hernando Durán Dussán han optado por el diseño de experiencias creativas, partiendo de la contextualización del aprendizaje; destacando el por qué y el para qué aprender lo que se enseña; buscando motivar al estudiante a participar en la construcción de su propio aprendizaje a partir de elementos de su entorno; identificando necesidades sociales, emocionales, convivenciales y académicas mediante las cuales los estudiantes recreen situaciones que ayuden a dar respuesta a estas necesidades para finalmente retroalimentar el proceso realizado; destacando el desarrollo de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes, además de la potenciación de aspectos estéticos, expresivos, físicos, psicológicos, comunicativos y cognitivos.

Bibliografía

Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.

Bellei, C. (2013). Segregación socioeconómica y académica en la educación chilena: magnitud, causas y consecuencias. Disponible en: <http://educacionparatodos.cl>.

Blanco, R. (2010). Conferencia Educación inclusiva, un asunto de derechos y justicia social. Oficina Regional Unesco, SEP, Programa de fortalecimiento Educación Especial.

Borsani, M. (2016). De la integración a la inclusión educativa. El Cisne.

Booth, T. and Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE)

Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. Páginas de Educación, 6 (1), 19-35. Disponible en: www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002&lng=es&tlng=es.

Cedeño, F. (s.f.). Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad. Ministerio de Educación Nacional.

Durán, D. y Giné C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. Revista Latinoamericana de Educación inclusiva, 5 (2), 153-170.

Fernández, M. (1998). La Escuela a examen. Madrid: Pirámide.

Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa. REXE: Revista de estudios y experiencias en educación, 1 (1), 11-20.

Florián, L. y Spratt, J. (2013). Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la Universidad a la acción en el aula. Revista de Investigación en Educación, 11 (3), 141-149.

García, G. y Romero, J. (2018). Matemáticas para todos en tiempos de la inclusión como imperativo. Un estudio sobre el programa Todos a Aprender. *Revista Colombiana de Educación*, (74), 289-310.

Guerrero, C. (2012). Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: metodologías para la intervención. *Quaderns d’Animació i Educació Social*, 16. Disponible en: <http://quadern-sanimacio.net>.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 36 (1), 287-297. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>

Medina, N. y Delgado, J. (2017). Las estrategias docentes y su implicación en el aprendizaje significativo del concepto de derivada en estudiantes de ingeniería. *Rastros Rostros*, 19, (34), 1-20.

Murillo, F. (2016). Midiendo la Segregación Escolar en América Latina. Un Análisis Metodológico utilizando el TERCE. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (4), 33-60.

ONU (2018). Declaración Universal de los Derechos, 1948. París: Ediciones Cátedra

ONU (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Disponible en: www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx.

ONU (2006). *Convención internacional de los derechos de la persona con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable>

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-29.

Palacios, A. y Romanach, J. (2005). El modelo de diversidad. La bioética y los derechos humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. España: Diversitas.

Poggi, M. (2014). La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes. Disponible en: <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/POGGI-La-educacion-en-AmLat-2014.pdf>.

Porter, G. (1997). Critical Elements for Inclusive Schools. En Pijl, S. J., Meijer, C. J. y Hegarty, S. (Eds.). Inclusive Education: A Global Agenda. Londres: Routledge, 68-81.

Rigatti, E. (1991). La ley 517 y sus aplicaciones. Ponencia presentada en el Foro Nuevas Tendencias en Educación Especial. Bogotá, Colombia.

Romero, R. y Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. Revista Educere, 10 (33).

Rossetti, M. (2014). La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/36837>.

Sandoval, M., López, M., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2010). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la inclusión educativa.

Stainback, S. y Stainback, W. (2007). Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea.

Tedesco, J. (1999). Profesionalización y capacitación docente. Buenos Aires: IIPE.

Tedesco, J. (2004). «Igualdad de oportunidades y política educativa». *Cuadernos de Pesquisa*, vol. 34, n.º 123, 555-572. San Pablo: Fundação Carlos Chagas.

Torrego, J., Monje, C., Pedrajas, M. y Martínez, C. (2015). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Inclusión*, 9 (2), 91-11.

Unesco. (1960). Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

Unesco. (1990). Declaración mundial de Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, 1990. Recuperado de: <https://www.humanium.org/es/declaracion-mundial-sobre-educacion-para-todos-satisfaccion-de-las-necesidades-basicas-de-aprendizaje/>

Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca. Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Warnock, M. (1978). Warnock Report. Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Disponible en: www.educationengland.org.uk.

Capítulo 20

Educación ambiental orientada a la formación de comportamientos y prácticas culturales proambientales

Alba Nubia Muñoz Montilla¹

Introducción

Este capítulo surge a partir de la reflexión alrededor de la necesidad de reorientar los procesos de la educación ambiental, por cuanto las intervenciones que se adelantan en este campo no han logrado cambios en el estilo de vida de las personas, ni han significado transformaciones importantes que formen a las personas en comportamientos ambientalmente responsables. Resulta indiscutible que se requieren cambios duraderos en el comportamiento de los sujetos, para que actúen de forma diferente y que estas formas de actuación se mantengan en el tiempo por la regulación

¹ Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Gestión Ambiental de la Pontificia Universidad Javeriana. Licenciada en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente se desempeña como Docente Investigadora de la Secretaría de Educación de Bogotá. Tiene experiencia en la Coordinación de Programas de Formación Docente en Didáctica de las Ciencias y Coordinación de Equipos Interdisciplinarios para la implementación de Programas de Educación Ambiental a nivel local y distrital.

interdependiente entre los individuos, al punto de que logren configurarse como prácticas culturales.

Colombia ha sido uno de los primeros países de América Latina en contar con una normatividad sobre el manejo y protección de los recursos naturales y el medio ambiente y desde el siglo XIX ha tenido tres tipos de política ambiental: La *política clásica*, que corresponde a la consolidación del Estado nacional y se caracteriza por la percepción de los recursos como inagotables, por la superioridad de los seres humanos sobre la naturaleza y por el derecho a usufructuar de ella. La *política ambiental productivista*, que es similar a la anterior en los valores que la sustentan, pero aquí el Estado se constituye en el actor principal del desarrollo económico y social del país. La *política de desarrollo sostenible* surge como producto de un cambio de valores en las relaciones del hombre con la naturaleza. El ambiente empieza a considerarse como una variable inherente al desarrollo y la política promulga al Estado como garante del derecho de los ciudadanos a disfrutar de un ambiente sano (Acuña, 2006).

En este último enfoque de política ambiental, surge la Política Nacional de Educación Ambiental (en adelante PNEA), formulada por los Ministerios de Educación Nacional y de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial y adoptada por el Consejo Nacional Ambiental en julio de 2002, ha posicionado e institucionalizado el tema de la educación ambiental en Colombia, en todos los espacios de planeación y gestión de lo ambiental y lo educativo (Wilches, 2008).

En esta dirección, un sinnúmero de experiencias y prácticas educativas en materia ambiental han sido desarrolladas en el territorio nacional y en el Distrito Capital, apoyadas en una fuerte PNEA (Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y Ministerio de Educación Nacional, 2002), que, por un lado, promueve la comprensión de las relaciones interdependientes individuo-sociedad-naturaleza desde una mirada reflexiva y crítica de estas relaciones y que, por el otro, propone unas estrategias claras de

intervención y una Política Pública Distrital de Educación Ambiental (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007), que se constituye en un instrumento relevante para la construcción de una nueva ética ambiental en el Distrito Capital, a partir del reconocimiento de procesos y relaciones territoriales, históricas, simbólicas y socioculturales.

La PNEA proporciona un marco conceptual, estratégico y proyectivo para la Educación Ambiental en Colombia. Tiene la intención de contribuir en la reconstrucción de la cultura hacia una ética ambiental y pone en marcha un sistema que permita lograr un impacto social en términos del mejoramiento de la gestión ambiental en el país (Torres, 2005)

Pedagogía ambiental urbana

Planteamientos que reconocen la necesidad de acercar la escuela a la vida misma y a la cotidianidad (Faure *et al.*, 1973); que manifiestan que en las ciudades contemporáneas la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela (McLuhan, 1968); que resaltan la necesidad de potenciar los medios no escolares o no formales de educación (Coombs, 1971); que destacan la no institucionalización y desescolarización de la educación (Illich, 1974); que plantean que el contacto con la realidad tiene lugar a pesar de la escuela (Trilla, 1986); tan cercanos y tendientes a la concepción de Ciudad Educadora, dieron lugar a la Pedagogía Urbana.

La definición de Pedagogía Urbana tiene su origen en los planteamientos de Colom (1991) y Trilla (1997). El primero propuso una nueva disciplina que relacionara los conocimientos en torno a la educación y la ciudad, la que denominó Pedagogía Urbana, que explicara de manera coherente los eventos que desarrolla la educación en el contexto urbano. Por otro lado, para Trilla (1997, 2004), la ciudad es un contenedor de una educación múltiple y diversa, que se extiende y fluye por la mayoría de sus espacios, con

innumerables recursos y estímulos de formación. En cuanto a la dimensión de la ciudad como agente educador, el autor se centra en la amplia gama de encuentros humanos y de productos culturales que convierten el medio urbano en un gran agente de educación informal (1997).

Las implicaciones de la pedagogía urbana, según Páramo (2010), van desde la aceptación de que la educación formal no abarca por sí sola las posibilidades educativas de cualquier ámbito de una sociedad; incluyen el reconocimiento de que la interacción entre una sociedad, su diversidad y dimensiones permiten la construcción de una ciudad desde las transacciones cotidianas de los sujetos con su ambiente; y llegan hasta la reformulación de la idea de lo urbano como nuevo concepto y proyecto de ciudad.

Páramo presenta como principios y campo de conocimiento de la Pedagogía Urbana los siguientes enunciados: (a) La Pedagogía Urbana centra su análisis en las interacciones transactivas del individuo y los grupos sociales con la ciudad; (b) ve la ciudad como escenario que ofrece grandes oportunidades para el crecimiento personal; (c) se orienta hacia la solución de problemas de relevancia social que pueden ser abordados desde una perspectiva educativa; (d) estudia los procesos pedagógicos y educativos que se dan en el contexto natural de la ciudad; (e) sitúa espacialmente la acción educativa en lugares públicos como el espacio público y demás lugares de tipo cultural con los que cuenta la ciudad y (f) promueve la democracia, la participación ciudadana y la convivencia entre las personas.

Estrategias como la de Escuela-Ciudad-Escuela o la de Aulas Ambientales, desarrolladas en el Distrito Capital de Bogotá, se circunscriben a los planteamientos de la pedagogía urbana, en tanto promueven experiencias de aprendizaje en, desde y con la ciudad.

Comportamientos y prácticas culturales proambientales

Para la construcción de una explicación frente a las relaciones que establecen las personas con el ambiente se requiere la comprensión de los conceptos de comportamiento proambiental, conducta sustentable, metacontingencia y práctica cultural, los cuales se abordan a continuación.

Comportamientos proambientales

El estudio de las conductas protectoras del ambiente se ha desarrollado en mayor medida como campo de investigación de la Psicología Ambiental, que no solo se interesa en la conducta de protección del entorno físico, sino que busca además explicar y predecir el comportamiento de cuidado del medio social, por considerar que los dos tipos de acciones no se conciben de manera separada (Bonnes y Bonaiuto, 2002; Aragonés y Américo, 2000; Aragonés y Corraliza, 1998). La conjugación de ambas dimensiones produce lo que se denomina *conducta sostenible* (Schmuk y Schultz, 2002), definida por Corral y Pinheiro, (2004) como el conjunto de acciones deliberadas y efectivas que se dirigen a la protección de los recursos naturales y culturales.

En el mismo sentido y con gran similitud, Corral (2001) define el comportamiento proambiental como “un conjunto de acciones deliberadas y efectivas que responden a requerimientos sociales e individuales y que resultan en la protección del medio” (Corral, 2001, p. 36). Este autor aduce que el medio que pretende ser conservado por la conducta proambiental es el entorno físico o natural (Corral, 2010).

Por su parte, Fraijo *et al.* (2007) definen las *conductas sustentables* como el conjunto de acciones que promueven el balance entre el bienestar humano (presente y futuro) y la conservación del entorno físico y biológico. De ahí que el comportamiento proecológico

se considera al mismo tiempo sustentable, razón por la cual, en el presente proyecto se manejan indistintamente los términos comportamiento proambiental, comportamiento proecológico, conductas sostenibles y conductas sustentables.

Investigaciones recientes, como la de Gifford y Nilsson (2014), revisan las influencias personales y sociales en favor de la preocupación y el comportamiento proambiental. Estos autores agrupan estas influencias en 18 factores personales y sociales. Los *factores personales* incluyen las experiencias de la niñez, el conocimiento y la educación, la personalidad y la auto-conceptualización, el sentido de control, los valores y opiniones políticas, las metas, la forma como se asume la responsabilidad, los sesgos cognitivos, el apego al lugar, la edad, el género y las actividades preferidas. Los *factores sociales* incluyen la religión, las diferencias urbano-rurales, las normas, la clase social, la proximidad a sitios con problemáticas ambientales y las variaciones culturales y étnicas. Gifford y Nilsson (2014) consideran que el estudio de las combinaciones de estos factores, pueden permitir la comprensión de la forma como estas influencias moderan y median entre sí para determinar comportamiento pro-ambiental.

Otro de los campos de exploración sobre el comportamiento proambiental tiene que ver con los factores psicológicos asociados, en el que se encuentran numerosos estudios teóricos y empíricos (Olivos, Talayero, Aragonés y Moyano, 2014; Chawla y Cushing, 2007). En los últimos años las investigaciones se han orientado a la búsqueda de factores psicológicos antecedentes de conductas sustentables.

Fraijo, Corral, Tapia y García (2012) consideran que el estudio de la orientación a la sustentabilidad posibilita la adopción de estilos de vida pro-ecológicos y pro-sociales que puedan garantizar la sostenibilidad de los sistemas socio-ecológicos para las generaciones presentes y futuras.

Trabajos como los de Corral *et al.* (2009) y Fraijo *et al.* (2008) investigan la correlación entre la conducta sustentable que se

compone de factores que sugieren estilos de vida pro-ambientales y pro-sociales (Corraliza y Martín, 2000) con las conductas pro-ecológicas específicas de esa relación persona-ambiente. Olivos, Talayero, Aragón y Moyano (2014) discuten la contribución de la conectividad con la naturaleza y la identidad ambiental al estudio de los comportamientos proambientales.

Prácticas culturales

Desde el análisis del comportamiento, una *práctica cultural* es un tipo de conducta que no solo se da en los grupos de individuos sino también en generaciones, es decir que una práctica cultural consiste en las regularidades de las clases funcionales de conducta que se presentan en grupos o comunidades. Como tal, es mantenida por metacontingencias o contingencias de orden superior (Ballesteros, López y Novoa, 2003).

Si bien las prácticas culturales surgen cuando las personas forman grupos y comportamientos similares debido a que comparten un ambiente en común, historias, conductas verbales, normas y reglas, estas se ven influenciadas por el ambiente sociocultural y familiar dentro del cual se desenvuelven como agentes de modificación de la conducta, a partir de contingencias y metacontingencias culturales que tienen en consideración todos los factores y eventos contextuales que contribuyen a la explicación del comportamiento de los individuos dentro de grupos y comunidades (Caycedo *et al.*, 2005).

Metacontingencias

Glenn (1988) definió las metacontingencias como los posibles arreglos sociales entre las prácticas sociales y los resultados que las mantienen. La metacontingencia se establece cuando hay una relación funcional entre una práctica cultural de un grupo de personas y el resultado que esta produce; los individuos cooperarán

entre sí cuando su comportamiento interdependiente produzca mayores consecuencias favorables que el comportamiento independiente (Glenn, 2003).

Cuando las múltiples conductas interdependientes actúan en cohesión social, la relación entre ellas y sus consecuencias dan lugar a una metacontingencia que produce como resultado la selección de un grupo de comportamientos o práctica cultural y las consecuencias que provee el ambiente, orientando la conducta de las personas y garantizando su sostenimiento mediante la transmisión cultural de dichas prácticas. De esta manera, la adopción de una práctica social va a depender entonces de las metacontingencias que enfrenta el grupo social (Páramo, 2010).

La metacontingencia se constituye en la unidad de análisis de las prácticas culturales, ya que inicia en la conducta de un individuo y, dependiendo del resultado que produzca, puede ser imitada y generar una práctica cultural, comportamiento compartido y sostenido por otros, que puede mantenerse o fracasar, dependiendo del entramado de contingencias históricas, contextuales y de relación funcional con el ambiente, que favorecen o extinguen dicha práctica (Páramo, 2010). De esta manera, el análisis a partir de metacontingencias se centra en las condiciones históricas, situacionales y funcionales que mantienen las prácticas sociales.

Otro enfoque para la educación ambiental

La Educación Ambiental no logra su propósito; la infinidad de programas y actividades que se adelantan en este campo no han logrado cambios en el estilo de vida de las personas, ni han significado transformaciones importantes hacia comportamientos ambientalmente responsables individuales ni colectivos. En síntesis, no se ha logrado instaurar una cultura del cuidado medioambiental. Adicionalmente, la investigación en educación ambiental en América Latina (Medina y Páramo, 2014) y en Estados Unidos (Chawla y Deer, 2012) muestra

el gran auge en el desarrollo de programas y experiencias en educación ambiental, pero adolece de la medición sistemática de su efectividad en la formación de las personas.

Se hace necesario por consiguiente, transformar el comportamiento de las personas hacia el ambiente de tal manera que se instaure como comportamientos colectivos y que tengan perdurabilidad a lo que denominamos prácticas culturales.

En la búsqueda del horizonte educativo que conlleve a la formación de comportamientos en favor del ambiente que puedan instaurarse como prácticas de grupos sociales, se encuentran varios retos para la educación ambiental: situarse como un eje articulador de los diversos procesos de gestión ambiental, superar la brecha existente entre el discurso teórico y su práctica cotidiana o el reto de superar la disyunción entre preocupación ambiental, reflejada en actitudes proambientales y conductas sostenibles (Alvarez y Vega, 2009).

Estos retos requieren una concepción de ambiente en la que se incluya al ser humano y sus prácticas sociales dentro del conjunto de relaciones sinérgicas con los lugares, las cuales son producto de las múltiples interrelaciones de orden físico, biológico, ecológico y cultural.

Estos retos también invocan nuevas concepciones de educación ambiental, como la planteada por Wilches (2008), acerca del establecimiento de un proceso de identificación integral con el territorio, entendiéndolo no solo como el espacio físico, sino como un proceso que está en permanente movimiento y transformación y como el resultado de las múltiples interacciones tangibles e intangibles, materiales y simbólicas, de tipo natural y sociocultural, que se llevan a cabo sobre ese espacio físico. La diversidad de representaciones del ambiente, identificadas ampliamente por Sauv e (2004a), implica la visi on interrelacionada y complementaria requerida en el abordaje de los procesos de educaci on ambiental propuestos en este cap itulo.

También se requieren otros “saberes”, tal y como lo propone Sauvé (1994): un *saber-hacer*, que implica conocimientos del carácter complejo del ambiente y el significado del desarrollo sostenible; un *saber-ser*, que involucra la toma de conciencia sobre la necesidad de lograr un modelo de desarrollo y sociedad sostenibles; un *saber-actuar*, que propicie niveles de actuación y participación individual y colectiva, que respondan al desarrollo de la “capacitación para la acción” en términos de Breiting y Mogensen (1999).

La educación ambiental orientada a la formación de comportamientos proambientales

Se considera pertinente orientar los procesos de educación ambiental hacia los comportamientos proambientales, de tal manera que puedan lograr transformaciones del comportamiento de las personas hacia el ambiente que sean duraderas en el tiempo y en consecuencia, ofrecer mayor efectividad en situaciones de pertinencia ambiental. En esta perspectiva se sustenta el propósito general de esta tesis doctoral: configurar un modelo educativo para la formación de comportamientos proambientales y prácticas culturales de conservación del recurso hídrico.

Para ello, la autora, indagó de manera documental (Muñoz, 2017) acerca de las diversas estrategias de educación ambiental, concebidas e implementadas a partir de la Política Nacional de Educación Ambiental de Colombia (PNEA, 2002) y la Política Pública Distrital de Educación Ambiental de Bogotá (PPDEA, 2007), que pudieran aportar elementos desde el ámbito educativo a la configuración de comportamientos y prácticas culturales.

Como resultado de esta revisión, se identificaron diez estrategias de educación ambiental representativas: *Proyectos Ambientales Escolares, Aulas Ambientales, Inclusión de la dimensión ambiental en el currículo, Configuración Comités Ambientales Escolares, Servicio Social Ambiental, Investigación en Educación Ambiental, Investigación*

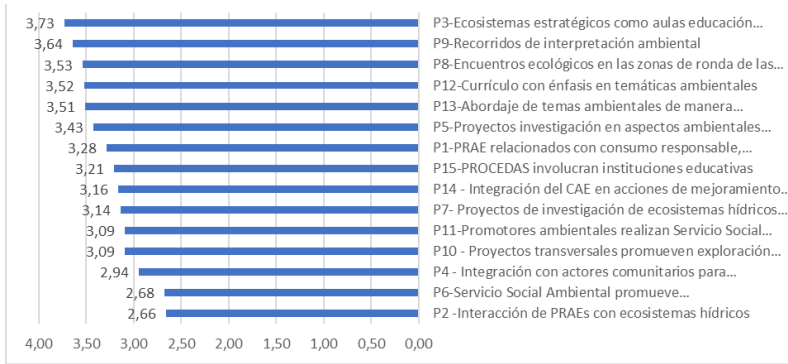
de ecosistemas, Organización comunitaria para la gestión ambiental, Recorridos de interpretación ambiental y Proyectos Ciudadanos Educación Ambiental. Todas ellas han sido implementadas con diferentes grados de desarrollo, aunque no se conoce su impacto y efectividad para generar cambios comportamentales.

Ante la carencia de un sistema de indicadores de educación ambiental en el país que permita realizar una evaluación sistemática de la implementación de las estrategias de educación ambiental y que brinde un panorama de su impacto, se realizó un estudio empírico de carácter exploratorio con una muestra de 88 profesores de educación básica secundaria de la ciudad de Bogotá (Muñoz, 2017), con quienes se indagó acerca de la efectividad de estas estrategias para la formación de comportamientos proambientales y la viabilidad de estas estrategias en su entorno educativo.

Para la valoración de efectividad se utilizó un instrumento de 15 ítems con una escala Likert de grado de efectividad con la siguiente valoración: 1: mínimo, 2: bajo, 3: aceptable, 4: alto y 5: muy alto. La valoración de viabilidad se llevó a cabo con el mismo instrumento, mediante una escala Likert de grado de viabilidad, compuesta por los siguientes valores: 1: mínimo, 2: bajo, 3: aceptable, 4: alto y 5: muy alto.

Frente a la valoración de efectividad de las estrategias de educación ambiental, los resultados se presentan en la figura 1.

Figura 1 - Valoración Efectividad Estrategias Educación Ambiental



Fuente: Elaboración propia.

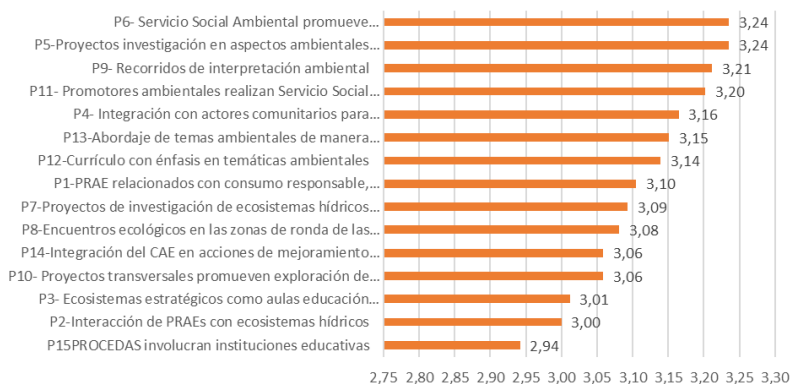
Los ítems valorados como de mayor efectividad para la formación de comportamientos proambientales son: 3, 9, 8, 12 y 13, que corresponden a estrategias de educación ambiental relacionadas con el aprovechamiento de los ecosistemas estratégicos de la ciudad (como las aulas de educación ambiental), la realización de encuentros ecológicos con los estudiantes y padres de familia en las zonas de ronda de las quebradas, la realización de recorridos de interpretación ambiental, el currículo con énfasis en temáticas ambientales y el abordaje transversal de temáticas ambientales en las instituciones educativas.

Y los ítems que tienen menor valoración de efectividad son: 2, 6 y 4, que corresponden a Proyectos Ambientales Escolares que plantean estrategias de protección de los ecosistemas hídricos de la ciudad, el Servicio Social Ambiental que promueve comportamientos proambientales y la promoción de actividades de protección de manera conjunta entre miembros de los colegios y vecinos de la comunidad.

En cuanto a la viabilidad en el entorno educativo, los ítems valorados con mayor puntuación son: 6, 5, 9, 11, que corresponden a la realización de actividades para la promoción de comportamientos

proambientales ligadas al Servicio Social Ambiental, la formulación e implementación de proyectos de investigación de aspectos ambientales de la localidad donde participen miembros de la institución educativa y la realización de recorridos de interpretación ambiental. Ver figura 2.

Figura 2 - Valoración Viabilidad Estrategias Educación Ambiental



Fuente: Elaboración propia

Los ítems con menor valoración son el 15, 2 y 3, que corresponden a la implementación de Proyectos Ciudadanos de Educación Ambiental (PROCEDAS) que involucren a las instituciones educativas; los Proyectos Ambientales Escolares que planteen estrategias de interacción con los ecosistemas hídricos de la ciudad para protegerlos y el aprovechamiento de los ecosistemas estratégicos de la ciudad como aulas de educación ambiental.

El estudio reportó que las estrategias valoradas por los maestros, con mayor efectividad para la formación de comportamientos proambientales corresponden a estrategias de educación ambiental relacionadas con el aprovechamiento de los ecosistemas estratégicos de la ciudad como aulas de educación ambiental, la realización de encuentros ecológicos con los estudiantes y padres de familia en las zonas de ronda de las quebradas y la

realización de recorridos de interpretación ambiental. Esto permite corroborar la relevancia en el campo de la educación ambiental de los enfoques pedagógicos tendientes al aprovechamiento de los escenarios de la ciudad como experiencias permanentes de aprendizaje, que involucren acciones educativas que conlleven a la comprensión de las dinámicas del contexto. Promovidas desde la pedagogía urbana y desde los planteamientos de ciudad educadora, estas iniciativas se despliegan en sus tres dimensiones como entorno o contenedor de recursos educativos, como agente educativo y como objetivo educativo, tal como lo planteara Trilla (1997, 2005). Se trata de experiencias pedagógicas que implican la integración de las actividades escolares con las comunidades locales, que se centran en problemáticas socialmente relevantes en materia ambiental y promueven la participación activa por parte de los estudiantes en las diferentes acciones, como lo demostraron igualmente Chawla y Derr (2012).

A partir de estas consideraciones y hallazgos, se reafirma la concepción de la ciudad con sus innumerables recursos como un contenedor de una educación múltiple y diversa. Mediante un aprendizaje contextualizado que enfatice en la experiencia situada de los conocimientos y el comportamiento de los individuos, se pueden posibilitar interacciones transactivas de ellos y de los grupos sociales con los diferentes espacios que conforman la ciudad, que deriven en prácticas comportamentales que se mantengan en el tiempo.

Las estrategias que siguen en orden de valoración de efectividad por parte de los maestros y que se evidenciaron en el estudio son: el currículo con énfasis en temáticas ambientales y el abordaje transversal de temáticas ambientales en las instituciones educativas, las cuales tienen por una parte una implicación epistemológica en la forma cómo se concibe y desarrolla la educación ambiental, ya que reafirman la importancia de la transdisciplinariedad como forma de articulación de los saberes, de circulación de conceptos y de percepción de las interacciones (Morín, 1999,

2010), y por otra, implicaciones en la estructura de los programas educativos en educación ambiental, los cuales además del discurso o conocimiento ambiental deben tener un énfasis pedagógico hacia las acciones, tal como lo reportan Chawla y Derr (2012), en tres perspectivas, (a) formación acerca de la acción, constituida por el conocimiento teórico proveniente de las disciplinas sobre el impacto de las acciones, (b) formación en las acciones, mediante el modelamiento e implementación de los comportamientos, y (c) aprendizaje de sus acciones, a través de la reflexión posterior a la implementación del comportamiento sobre las consecuencias del mismo.

En el proceso de reflexión posterior al comportamiento, los estudiantes pueden experimentar las consecuencias de sus comportamientos y aprender las reglas que los orientan, a partir de la regulación verbal específica situacional sobre el qué hacer, cómo hacerlo y cuándo hacerlo (Páramo, 2017). En concordancia con lo planteado por Catania (2007), mediante la regulación verbal se facilita que la conducta sea controlada por las descripciones de las contingencias, más que por la experiencia directa de las consecuencias asociadas al comportamiento.

En el mismo sentido, en lo que respecta al abordaje transversal y al currículo con énfasis en temáticas ambientales, es importante tener en cuenta que esta inclusión vaya más allá de la adquisición de conocimientos y actitudes necesarios para la conservación ambiental, ya que tal como lo reporta Carreño y Sandoval (2011), la mayoría de currículos escolares que han incorporado la educación ambiental, con la idea que el desarrollo de conocimientos y actitudes pro-ambientales permitirán formar ciudadanos preocupados por el impacto que tiene su comportamiento en el ambiente, evidencian que no existe una relación directa entre el conocimiento, las actitudes y el comportamiento proambiental, debido a que la valoración abstracta de las intenciones respecto del cuidado del ambiente no siempre correlaciona con la conducta efectiva como se mencionó anteriormente.

Desde una perspectiva similar, en lo concerniente al diseño curricular con énfasis en aspectos ambientales, valorado con alta efectividad por los maestros, debe tenerse en cuenta el papel del conocimiento ambiental en el cambio del comportamiento de los individuos, pues si bien es cierto que el conocimiento ambiental es importante para poder tomar decisiones informadas en materia ambiental y que las personas con mayor conocimiento son las más preocupadas por el estado del ambiente (Gifford, 2014), la información por sí sola no parece ser suficiente para cambiar el comportamiento de las personas.

En cuanto a la medición de viabilidad en el entorno educativo de las diversas estrategias de educación ambiental del estudio empírico realizado, se reportó que la mayor valoración de los maestros, corresponde a la realización de actividades para la promoción de comportamientos proambientales ligadas al Servicio Social Ambiental. Paradójicamente, esta estrategia de educación ambiental no ha sido suficientemente desarrollada en los contextos nacional y distrital, ya que el servicio social ambiental no ha tenido una divulgación masiva ni una amplia cobertura, como opción de prestación del servicio social estudiantil obligatorio, establecido mediante resolución 4210 del 12 de septiembre de 1996 del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1996). La implementación de la estrategia de Servicio Social Ambiental puede fortalecer los procesos de formación y promover el liderazgo en en los miembros de los Comités Ambientales Escolares (CAE) alrededor de temas ambientales prioritarios locales, tal como lo mostró el programa piloto adelantado por la Secretaría de Educación en 2013, con 22 colegios oficiales del Distrito Capital (SED–UPN, 2014), en el que participaron 440 estudiantes de educación media.

La otra estrategia valorada por los maestros como de alta viabilidad tiene que ver con la formulación e implementación de proyectos de investigación de aspectos ambientales locales donde participen miembros de la institución educativa, la cual está directamente relacionada con la investigación en educación ambiental,

promovida en la Política Nacional de Educación Ambiental como uno de sus ejes fundamentales, desde un acercamiento multidimensional, interdisciplinar y participativo, que permita hacer aportes a la política, y al funcionamiento educativo en general (Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y Ministerio de Educación Nacional, 2002). Alrededor de la investigación en educación ambiental se encuentra un buen número de estudios descriptivos y varias publicaciones especializadas en el tema (Sauvé, 2012), pero requiere que se constituya en una apuesta teórica que permee las prácticas educativas y que permita caracterizar el campo de la educación ambiental en el país e identificar las mejores prácticas a partir de su efecto sobre el comportamiento de las personas, como lo han planteado Scott (2012) y Torres (2012).

En cuanto a la realización de recorridos de interpretación ambiental, es considerada por los maestros como una estrategia de alta viabilidad; valoración que puede obedecer al impulso que ha tenido esta estrategia en particular en la ciudad de Bogotá, con el Programa Escuela-Ciudad-Escuela (SED, 2006), que se ha propuesto convertir la ciudad y su riqueza cultural en una gran escuela y en un espacio para la formación y el aprendizaje. Desde las consideraciones expuestas en este documento, se considera de alta significancia la estrategia de recorridos de interpretación ambiental, también denominados recorridos interpretativos, por encontrar correspondencia con las formas de conocimiento que posibilitan la acción proambiental, planteadas por Chawla y Derr (2012): el conocimiento producto de la inmersión y experiencia directa con los espacios naturales y el conocimiento de la naturaleza y de las cuestiones ambientales, que proviene de las fuentes bibliográficas. Estas formas de conocimiento son proporcionadas ampliamente por los recursos ecológicos que posee la ciudad (Chawla y Derr, 2012). Los recorridos interpretativos pueden ofrecer un espacio de aprendizaje contextualizado (Páramo, 2009; Schultz y Kaiser, 2012) que enfatice en la experiencia situada de los conocimientos y

el comportamiento de los individuos para que derive en prácticas comportamentales que se mantengan en el tiempo.

Los estudios que contemplan los comportamientos proambientales de niños, por una parte, señalaron la importancia del contacto con la naturaleza en el sentido de promover una relación afectiva con el medio natural y por lo tanto tener la intención de comportarse de manera proambiental (Collado, Staats y Corraliza, 2013).

Dadas las anteriores consideraciones, se concluye que la enseñanza de los comportamientos proambientales no puede ser atendida como un fenómeno educativo circunscrito al sistema educativo formal. Esta enseñanza, en concordancia con la Pedagogía Urbana, requiere más recursos educativos que los presentes en un aula regular de clase, más escenarios de aprendizaje que aquellos marcados por los límites físicos de las instituciones educativas y más actores que los que participan en el proceso educativo formal de los colegios.

Como ya se ha señalado anteriormente, ante los deficientes resultados en la transformación del comportamiento de las personas hacia el ambiente y la dificultad de pasar de la preocupación ambiental a la puesta en práctica de comportamientos ecológicos responsables, mencionados a lo largo de esta investigación doctoral, se considera pertinente orientar los procesos de educación ambiental bajo un enfoque diferente al de las actitudes, centrado en los comportamientos proambientales, en las reglas que los guían y en la generación de metacontingencias, de tal manera que puedan ofrecer mayor efectividad en el accionar de este campo y lograr transformaciones duraderas en el tiempo.

Por lo tanto, una conclusión final tiene que ver con la orientación de los procesos de educación ambiental hacia la formación de comportamientos proambientales, que puedan ofrecer mayor efectividad en las acciones y transformación de las formas de relación de las personas con su entorno, para lo cual se propone el enfoque de reglas proambientales, como alternativa epistemológica

que contribuya a delimitar los patrones de uso, los roles esperados y las prácticas culturales de las personas en los diferentes lugares, aportando a su autorregulación. Las reglas proambientales a través de formulaciones verbales explícitas o descriptivas señalan los comportamientos y sus resultados con respecto a cada situación particular, de ahí surge su influencia como guías para la acción efectiva en situaciones de pertinencia ambiental. Mediante el lenguaje se busca que las personas se autorregulen a partir de la descripción de las contingencias, lo que puede posibilitar la ocurrencia de Comportamientos Proambientales.

Conclusiones

Se evidencia el desafío actual que representa para la educación ambiental y su contribución para lograr cambios culturales en los hábitos de consumo y en las formas de relación de las personas con los espacios que habitan.

La concepción de ambiente en la que se enmarca el presente proyecto es la que incluye al ser humano y sus prácticas sociales dentro del conjunto de relaciones sinérgicas con los lugares, las cuales son producto de las múltiples interrelaciones de orden físico, biológico, ecológico y cultural. La diversidad de representaciones del ambiente, identificadas ampliamente por Sauvé (2004a) implican la visión interrelacionada y complementaria requerida en el abordaje de los procesos de educación ambiental considerada en la construcción teórica y metodológica de la presente investigación.

La revisión de enfoques y estrategias pedagógicas de las diversas corrientes de educación ambiental permite destacar algunos elementos que se consideran relevantes en esta perspectiva de la formación de comportamientos proambientales, tales como: el enfoque y la estrategia de la naturaleza como educadora y medio de aprendizaje que promueve la corriente naturalista; los enfoques

de ecoconsumo y ecocivismo de la corriente conservacionista; la comprensión de interrelaciones propuesta en las corrientes sistémica, científica y holística; el modelo de intervención de la corriente humanista; el desarrollo de estrategias pedagógicas de significación contextual y perspectiva comunitaria de las corrientes bio-regionalista y crítica social; el enfoque intercultural de la corriente etnográfica; el enfoque de generación de actuar significativo y responsable de la corriente de eco-educación y el enfoque de transformación de hábitos de consumo que promueve la corriente de sostenibilidad.

Para la identificación de elementos conceptuales que posibiliten la configuración de un modelo para la formación de prácticas culturales proambientales son relevantes las nociones de la pedagogía ambiental urbana, que conciben los recursos ecológicos de la ciudad como objetivo educativo, como contenedor y contexto de recursos y acontecimientos educativos.

En correspondencia con lo anterior, se referencia el aporte de Chawla y Derr (2012) en lo relacionado con las formas de conocimiento que posibilitan la acción proambiental. Estos autores plantean dos formas de conocimiento: el conocimiento producto de la inmersión y experiencia directa con los espacios naturales y el conocimiento de la naturaleza y de las cuestiones ambientales, que proviene de las fuentes bibliográficas y de las experiencias e historias de otras personas. Estas formas de conocimiento son proporcionadas ampliamente por los recursos ecológicos que posee la ciudad.

Ahora bien, en este mismo sentido, las estrategias de educación ambiental que propician la formación de pensamiento crítico tienen que ver con el aprovechamiento de los escenarios de la ciudad como experiencias permanentes de aprendizaje, que involucren acciones educativas que conllevan a la comprensión de las dinámicas del contexto y las experiencias pedagógicas que implican la integración de las actividades escolares con las comunidades locales, que se centran en problemáticas socialmente relevantes en

materia ambiental y promueven la participación activa por parte de los estudiantes en situaciones de relevancia socioambiental, como lo demostraron igualmente Chawla y Derr (2012).

Esta visión de la educación ambiental en contexto conlleva a la formación de nuevos ciudadanos con sentido de identificación con el territorio (Wilches, 2008), que puedan reconocerse como parte integral del ambiente y puede ejercer una alta influencia para el actuar reflexivo y, por tanto, para la ocurrencia de comportamientos en favor del ambiente.

Bibliografía

Acuña, I. T. (2006). La política ambiental en los planes de desarrollo en Colombia 1990-2006. Una visión crítica. *Revista Luna Azul*, 22, 8-19.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2007). Política Pública Distrital de Educación Ambiental, PPDEA. Secretaría de Educación-Secretaría Distrital de Ambiente, Bogotá.

Álvarez, P. y Vega, P. (2009). Actitudes ambientales y conductas sostenibles. Implicaciones para la educación ambiental. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (2), 245-260.

Aragónés, J. I. y Amérigo, M. (2000). Psicología ambiental: aspectos conceptuales y metodológicos. *Psicología ambiental*. Pirámide, 23-42.

Aragónés, J. I. y Corraliza, J. A. (1998). Comportamiento y Medio Ambiente. *La Psicología Ambiental en España*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Política Territorial.

Ballesteros, B., López, W. y Novoa, M. (2003). El análisis del comportamiento en los temas sociales: una propuesta para una cultura de paz. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35 (3), 299-316.

Bonnes, M. y Bonaiuto, M. (2002). Environmental psychology: From spatial-physical environment to sustainable development. *Handbook of environmental psychology*, 28-54.

Breiting, S. y Mogensen, F. (1999). Action Competence and Environmental Education. *Cambridge Journal of Education*, 29 (3), 349-353.

Catania, A. C. (2007). *Learning*. USA: Sloan.

Caycedo, C., Ballesteros, B. P., Novoa, M. M., García, D. D. R., Arias, A. L., Heyck, L. V., y Vargas, R. (2005). Relación entre variables de control parental y prácticas de juego en niños y niñas de 10 a 13 años de edad en la ciudad de Bogotá. *Niñez y Juventud*, 3 (1), 123-152.

Chawla, L. y Derr, V. (2012). The development of conservation behaviors in childhood and youth. En S. Clayton. (Ed). *The Oxford handbook of environmental and conservative psychology*. Oxford: Oxford University Press, 527-555.

Chawla, L., y Cushing, D. (2007). Education for strategic environmental behaviour. *Environmental Education Research*, 13, 437-452.

Collado, S., Staats H. y Corraliza, J. A. (2013). Experiencing nature in children's summer camps: Affective, cognitive and behavioural consequences. *Journal of Environmental Psychology*, 33, 37-44. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jenvp.2012.08.002>.

Colom, A. (1991). La Pedagogía Urbana, marco conceptual de ciudad educadora. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. Ayuntamiento de Barcelona. *Aportes*, 45.

Coombs, P. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.

Corral, V. (2001). *Comportamiento proambiental: una introducción al estudio de las conductas protectoras del ambiente*. Santa Cruz de Tenerife: Resma.

Corral, V. (2010). *Psicología de la sustentabilidad. Un análisis de lo que nos hace pro ecológicos y pro sociales*. México: Trillas.

Corral, V. y Pinheiro, J. (2004). Aproximaciones al estudio de la conducta sustentable. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 5, 1-26.

Corral, V., Bonnes, M., Tapia, C., Fraijo, B., Frías, M. y Carrus, G. (2009). Correlates of pro-sustainability orientation: The Affinity towards diversity as a correlate of pro-sustainability orientation. *Journal of Environmental Psychology*, 19, 145-157.

Corraliza, J. y Martín, R. (2000). Estilos de vida actitudes y comportamientos ambientales. *Medio ambiente y comportamiento humano*, 3 (1), 31-56.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., López, H. , Petrovsky, A., Rahnama, M. y Ward, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza-Unesco, 16-17.

Fraijo, B., Corral, V., Tapia, C., Díaz, G. y Sánchez, S. (2008). Competencias pro-ambientales en niños de sexto grado de primaria. *Revista Mexicana de Psicología*, núm. especial, 558-560.

Fraijo, B.; Tapia, C. y Corral, V. (2007). Orientación hacia la sustentabilidad en estudiantes universitarios un estudio diagnóstico. En D. González y M. Maytorena. (Eds.). *Estudios empíricos en educación superior*. México: Unison-Conacyt.

Fraijo, B., Corral, V, Tapia, C. y García, F. (2012). Adaptación y prueba de una escala de orientación hacia la sustentabilidad en niños de sexto año de educación básica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17 (55), 1091-1117

Gifford, R. (2014). Environmental psychology matters. *Annual review of psychology*, 65, 541-579.

Gifford, R., y Nilsson, A. (2014). Personal and social factors that influence pro environmental concern and behaviour: A review. *International Journal of Psychology*, 49 (3), 141-157.

Glenn, S. S. (1988). Contingencies and metacontingencies: toward a synthesis of behavior analysis and cultural materialismo. *The Behavior Analyst*, 11, 161-179.

Glenn, P. (2003). *Laughter in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.

McLuhan, H. (1968). *El aula sin muros*. Barcelona: Cultura Popular.

Medina, I y Páramo, P. (2014). La investigación en Educación Ambiental en América Latina: un análisis bibliométrico. *Revista Colombiana de Educación*, (66), 55-72.

Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Política Nacional de Educación Ambiental SINA*. Bogotá.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.

Morin, E. (2010). Sobre la interdisciplinariedad. *Publicaciones Icesi*, (62), 9-15.

Muñoz, A. N. (2017). *La formación en prácticas culturales para la conservación del recurso hídrico*. Tesis de Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Olivos, P., Talayero, F., Aragonés, J. A. y Moyano, E. (2014). Dimensiones del Comportamiento Proambiental y su relación con la conectividad e identidad ambientales. *Psico*, 45 (3), 369-376.

Páramo, P. (2010). Pedagogía Urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*, (57), 14-27.

Páramo, P. (2017). Reglas proambientales: una alternativa para disminuir la brecha entre el decir-hacer en la educación ambiental. *Suma Psicológica*, 24 (1), 42-58.

Sauvé, L. (1994). *Por una Educación relativa al ambiente*. Montreal: Guérin.

Sauvé, L. (2004a). Una Cartografía de Corrientes en Educación Ambiental. Memoria del X Seminario Internacional. La incorporación de la educación ambiental en el currículo escolar. UPV, México.

Sauvé, L. (2012). Miradas críticas desde la investigación en educación ambiental en Investigación y Educación Ambiental. *Apuestas investigativas pertinentes a los campos de reflexión e intervención en educación ambiental*, 15-26.

Scott, A. J. (2012). *A World in Emergence. Cities and Regions in the 21st Century*. Cheltenham, UK- Northampton, MA: Edward Elgar.

Schmuck, P. y Schultz, P. W. (2002). Sustainable development as a challenge for Psychology. En P. Schmuck y P. W. Schultz. (Eds.). *Psychology of Sustainable Development*. Norwell, Massachusetts: Kluwer.

Schultz, P. W y Kaiser, F. G. (2012). Promoting Pro-Environmental Behavior. En S. D. Clayton. *The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology*. Oxford: Oxford University Press.

Secretaría de Educación Distrital (2006). Navegador Pedagógico de Bogotá. Disponible en: www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/escuela_ciudad_escuela/01_primeras.pdf

SED-UPN (2014). Educación ambiental para la ciudadanía y la convivencia en el Distrito Capital. Convenio 3214/2012, SED-UPN.

Torres, M. (2005). La educación ambiental en Colombia: “Un contexto de transformación social y un proceso de participación en construcción, a la luz del fortalecimiento de la reflexión-acción”.

Torres, M. (2012). La política nacional de educación ambiental en Colombia: un marco para la exploración y la reflexión, sobre las necesidades investigativas en educación ambiental. *Investigación y Educación Ambiental*. Apuestas investigativas pertinentes a los campos de reflexión e intervención en educación ambiental. Edición Especial en celebración de los 10 años de la Política Nacional de Educación Ambiental 2002-2012, 119-134.

Trilla, J. (1986). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y el material de la escuela*. Barcelona: Alertes, 7-9.

Trilla, J. (1997). La educación y la ciudad. *Educación y ciudad*, (2), 6-19.

Trilla, J. (2004). La idea de Ciudad Educadora y Escuela. En Bogotá, una gran escuela. Experiencias nacionales e internacionales. *Educación y Ciudad*, (7).

Wilches, G. (2008). *Brújula, bastón y lámpara para trasegar los caminos de la educación ambiental*. Bogotá: Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial.

Capítulo 21

Hacia la comprensión de funciones matemáticas a través de la solución de problemas científico-naturales

Ruth Elena Ocaña Figueroa¹ y Juan Carlos Peña Parra²

Introducción

De acuerdo con López (2012) la tarea de la escuela no es la de responder únicamente a la enseñanza de una multitud de conocimientos que pertenecen a campos del saber muy especializados. Ante todo, la institución escolar debe corresponder a proporcionar

¹ Docente de ciencias naturales de básica secundaria del Colegio Costa Rica de la localidad de Fontibón, Bogotá, Colombia. Los estudiantes de dicho colegio pertenecen a estratos socioeconómicos bajos, predominantemente dos. Bióloga de la Universidad Nacional de Colombia, con título de Maestría de la Universidad de los Andes. Interés investigativo en didácticas pedagógicas que mejoren la comprensión de las ciencias naturales. Correo: ruetna@gmail.com

² Docente de Tecnología e Informática de todos los cursos de educación de básica secundaria y media del Colegio Paraíso Mirador de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá, Colombia. Los estudiantes de la institución pertenecen al estrato socioeconómico uno especialmente. Docente de cátedra de la Universidad Escuela Colombiana de Carreras Industriales de estudiantes que cursan carreras de ingeniería. Título de Maestría de la Universidad de los Andes y la Universidad Nacional de Colombia. Interés investigativo en el área de matemáticas y su aplicación. Correo: psicojuank@gmail.com.

al estudiante las herramientas para que logre aprender a aprender y que además llegue a adquirir una autonomía intelectual, con el fin de desarrollar de destrezas de orden superior como las del pensamiento crítico.

Asimismo, la mayoría de las áreas de conocimiento suponen dificultades para ser enseñadas y aprendidas. Algunas dificultades son relativas a las temáticas y la didáctica de la asignatura. Nuestra experiencia en las aulas universitarias y de educación media muestra que los jóvenes actualmente cuentan con menos herramientas para enfrentar contenidos más avanzados o ganar habilidades cognitivas superiores, con relación a lo que denominamos “asignaturas duras”, tomando la caracterización tradicional referida a las matemáticas, física, química, estadística, entre otras de esta misma naturaleza. Esa parece una constante que se percibe en los resultados de las pruebas Saber y en los altos índices de deserción y fracaso de estas asignaturas (Olave-Arias, Rojas-García y Cisneros-Estupiñán, 2013).

Este es un problema que no solamente radica en la naturaleza de las asignaturas *per se*, sino también en la didáctica y el contexto socioeconómico de los estudiantes (Galagovsky y Adúriz-Bravo, 2001). La urgente necesidad de didácticas alternativas estimulantes para la educación obliga a pensar sus problemas y proponer cambios de enfoque que derivarán en una experiencia de aprendizaje menos “dura”, más propicia para los escenarios educativos actuales. Estas transformaciones implican procesos que deben superar el divorcio entre el conocimiento matemático abstracto y experiencia real.

Así como las matemáticas juegan un rol importante y útil en la descripción y explicación de fenómenos naturales (Delgado, 2015; Wigner, 1960), las ciencias naturales a su vez, nutren con ejemplos reales la conceptualización matemática. De igual modo, “implicarse con las matemáticas significa utilizar y hacer matemáticas en una variedad de situaciones y contextos, aspectos importantes de

la alfabetización o competencia matemática” (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005).

Las funciones Lineal, Cuadrática y Exponencial (LCE) permiten representar la dinámica de diversos sistemas complejos de la biología, la física, la química, entre otros. En este sentido, las matemáticas pueden aprovechar este tipo de ejemplos para enriquecer su didáctica pedagógica. Hay una “[...] provechosa interacción entre las matemáticas y las ciencias biológicas [...], las matemáticas pueden ayudarnos a entender (e intentar predecir) muchos fenómenos biológicos, y vuelta, pues recorriendo ese camino los matemáticos tienen una inagotable fuente de problemas difíciles” (Álvarez-Nodarse, 2006).

Por otro lado, se considera que la resolución de problemas es un componente necesario del proceso de la enseñanza-aprendizaje de la matemática (Abarca, 2007), pues promueve pensadores críticos y planificadores activos de su propio aprendizaje. Adicionalmente, como lo exponen Alsina y Planas (2008) “la matemática es, sobre todo, saber hacer, es una ciencia en la que el método predomina claramente sobre el contenido”. Por lo tanto, a través de diferentes experiencias que involucran experimentar, manipulación de datos, gráficos y manejo de ecuaciones, entre otras, nuestro propósito fue el de estimular procesos que favorecieran el desarrollo de pensamiento matemático u otros, partiendo de experiencias reales. Observamos que si bien existen diferentes dificultades que pueden incidir en el aprendizaje de los tópicos matemáticos, estimamos que existe una que tiene un peso decisivo en el proceso: la didáctica.

Considerando lo anterior, nuestra pregunta de investigación se basa en entender cuáles son los efectos en la comprensión de las funciones matemáticas lineal, cuadrática y exponencial, a través de la solución de problemas científico-naturales, en estudiantes de último año de educación media de Bogotá D.C. Con el fin de responderla, este texto se divide a continuación en tres apartados, a saber: un primero que configura el marco teórico en relación con

la comprensión matemática, la modelación y resolución de problemas; un segundo orientado a la metodología y el tercero, que desarrolla la discusión de los resultados y las conclusiones.

1. Conceptos centrales

1.1. *Comprensión matemática*

La competencia matemática, entendida como capacidad para realizar adecuadamente tareas matemáticas específicas, debe complementarse con la comprensión matemática de las técnicas necesarias para realizar las tareas y de las relaciones entre los diversos contenidos y procesos matemáticos puestos en juego. Por lo tanto, la competencia y la comprensión en matemáticas son nociones cognitivas complementarias cuyo logro implica un proceso de crecimiento progresivo que debe tener en cuenta las diversas facetas del conocimiento matemático (Godino, 2002).

De acuerdo con los Estándares en Competencias en Matemáticas en Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 49), la comprensión se entiende explícitamente relacionada con los desempeños de comprensión, que son actuaciones, actividades, tareas y proyectos en los cuales se muestra la comprensión adquirida y se consolida y profundiza la misma. En las dimensiones de la comprensión se incluye no solo la más usual, concerniente a los contenidos y sus redes conceptuales, sino que se proponen los aspectos relacionados con los métodos y técnicas, con las formas de expresar y comunicar lo comprendido y con la praxis cotidiana, profesional o científico-técnica en que se despliegue dicha comprensión. Todas estas dimensiones se articulan claramente con una noción amplia de competencia como conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio-afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido

de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. Esta noción supera la más usual y restringida que describe la competencia como saber hacer en contexto en tareas y situaciones distintas de aquellas a las cuales se aprendió a responder en el aula de clase (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

1.2. Modelación

La introducción de la modelación en el aula de matemáticas en Colombia se presenta desde 1998 con la publicación de los Lineamientos Curriculares que además proponen el desarrollo del pensamiento matemático a partir de la implementación de otros cuatro procesos, a saber: el razonamiento, la resolución y planteamiento de problemas, la comunicación y la elaboración, comparación y ejercitación de procedimientos.

La modelación se entiende como una actividad científica en matemáticas que conlleva un proceso de obtención de un modelo matemático a partir de un problema o fenómeno del mundo real. Este no ocurre de manera automática ni inmediata, sino que requiere tiempo en el cual el estudiante pone en juego sus conocimientos matemáticos, el conocimiento del contexto y sus habilidades para describir, establecer y representar las relaciones existentes entre las “cantidades”, de tal manera que se pueda construir un nuevo objeto matemático (Villa, Bustamante, Berrio, Osorio y Ocampo, 2008).

La importancia de un modelo matemático como elemento didáctico radica en tener un lenguaje preciso que exprese las ideas de manera clara y sin ambigüedades, asimismo que proporcione gran cantidad de resultados (teoremas) que propicien el uso de elementos para calcular sus soluciones numéricas (Posada y Villa-Ochoa, 2006, p. 74).

Al considerarse la modelación como proceso, hay que entender que se desarrolla a través de una serie de etapas que son: declaración del problema en el mundo real; formulación de un modelo;

solución matemática; interpretación de los resultados; evaluación de la solución; refinamiento del modelo y [nuevamente] la declaración del problema en el mundo real (figura 1).

Figura 1. Esquema que ilustra los momentos del proceso de modelización



Fuente: Tomado de Villa-Ochoa (2007).

1.3 Resolución de problemas

Desde los lineamientos curriculares para el área de matemáticas se propone la resolución de problemas como el eje central del currículo de matemáticas, y de esta manera, debe ser uno de los objetivos primordiales de la enseñanza y parte integral de la actividad matemática que provea un contexto en el que las herramientas y conceptos matemáticos sean aprendidos.

Los contextos académicos en los que tenga lugar la resolución de problemas posibilitan que los estudiantes adquieran confianza en el uso de las herramientas matemáticas, aumenta la capacidad de comunicarse matemáticamente y a su vez se desarrolla la capacidad para utilizar procesos de pensamiento de alto nivel, además de ser una estrategia de fácil transferencia para la vida, puesto que permite al educando enfrentarse a situaciones y problemas que deberá resolver.

Igualmente, afirman Pérez y Ramírez (2011), la resolución de problemas es una estrategia globalizadora en sí misma, debido a que permite ser trabajada en todas las asignaturas, además de que el tópico que se plantea en cada problema puede referirse a cualquier contenido o disciplina.

A partir de lo expuesto anteriormente, Villalobos Fuentes (2008) señala que un problema matemático es una estrategia didáctica que supone los siguientes elementos:

- Todo problema matemático debe representar una dificultad intelectual y no solo operacional o algorítmica. Debe significar un real desafío para los estudiantes.
- Debe ser, en sí mismo, un objeto de interés. Por tanto, debe ser motivante y contextual.
- Debe tener múltiples formas de solución, es decir, puede estar sujeto a conocimientos previos, experiencias o se pueden resolver mediante la utilización de textos o personas capacitadas.
- Puede estar adscrito a un objeto matemático o real, o simplemente a la combinación de ambos.
- Debe establecerse en la idea de posibles soluciones mediante diferentes métodos, con exigencias e interrogantes relacionales.

- Deben tener una dificultad no tan sólo algorítmica, sino también del desarrollo de habilidades cognitivas.
- Se debe dar en una variedad de contextos, en distintas formas de representación de la información y en lo posible que sean resueltos por más de un modelo matemático.

2. Metodología

Este estudio tiene un diseño cuasiexperimental, que implica métodos mixtos de investigación, representada según Johnson y Onwuegbuzie (2006) como investigación *cualitativa* + cuantitativa, aunque la palabra en cursivas denota una predominancia cualitativa. La intervención se realizó con un grupo de estudiantes de grado once de un colegio público de Bogotá. Los estudiantes del grupo experimental y el grupo control pertenecen predominantemente al estrato dos, socioeconómicamente hablando, y cuentan con edades entre los 16 y 19 años.

Nuestro tratamiento o intervención consistió en tres fases o módulos. Cada fase comprendió una función matemática, a saber: lineal, cuadrática y exponencial, en su orden respectivo. En contraste, el grupo control trabajó de manera “tradicional” pedagógicamente hablando.

2.1. Métodos cuantitativos

Se sometieron al análisis cuantitativo los resultados obtenidos de una prueba entrada y otra de salida realizados al grupo experimental y control.

El grupo control estuvo conformado por 15 mujeres y 10 hombres, quienes tomaron clase tradicional al estilo magistral. Y el grupo experimental, conformado por 14 mujeres y 13 hombres participaron en el tratamiento, organizado en tres módulos

desarrollados en cuatro sesiones de trabajo. Los módulos se desarrollaron en la siguiente secuencia:

- a. Función Lineal. Ley de Hooke, se comparó el efecto del alargamiento de un resorte dada una fuerza aplicada por una masa.
- b. Función Cuadrática. Movimiento parabólico, observar el vuelo que describe un proyectil, alcance y tiempo de vuelo.
- c. Función Exponencial. Crecimiento creciente y decrecimiento de poblaciones. Uso de la función exponencial en modelos de interés compuesto.

Validación de los instrumentos. Las actividades del tratamiento e intervención fueron piloteadas con diferentes grupos de estudiantes de otras instituciones y profesores del área de matemáticas.

Pre y post tests. Estas pruebas se aplicaron a la población de estudio y control. Se realizaron con el fin de evaluar y cuantificar el efecto de nuestra intervención. Correspondieron a 15 preguntas de matemáticas y de ciencias naturales, de selección múltiple y preguntas abiertas obtenidas de pruebas estandarizadas a nivel nacional o internacional, como son PISA, TIMMS y SABER. De antemano fueron piloteadas por 55 estudiantes de colegios distritales de Bogotá y 35 estudiantes universitarios de primer semestre. La prueba de entrada tuvo también un carácter exploratorio de conocimientos previos, con el fin de conocer los aprendizajes que los estudiantes manejan previamente sobre el tópico de funciones.

Hipótesis y variables. Nuestro modelo cuantitativo que explica el resultado estandarizado de la prueba de salida (PostScore), en términos del tratamiento (treatment), la prueba de entrada (PreScore), el sexo (female) y la edad (age), es: $PostScore = \beta_0 + \beta_1 Treatment + \beta_2 PreScore + \beta_3 Female + \beta_4 Age + \mu$. Planteamiento de las hipótesis para el modelo. H_0 : El tratamiento no tiene efecto, es decir que el

tratamiento no mejora (o incrementa) las habilidades de comprensión, interpretación y manejo de la información matemática en los estudiantes. H1: El tratamiento sí tiene efecto.

2.2 Métodos cualitativos

Con el fin de obtener un análisis más amplio de nuestro proceso investigativo, utilizamos una aproximación fenomenográfica que permitiera el estudio empírico de formas cualitativamente diferentes, donde se experimentan, conceptualizan, perciben y aprehenden diversos fenómenos. Se pretendió acercarse a comprender el significado o el sentido que los actores le otorgan a su experiencia (Blanco, 2012), a partir de diversas descripciones.

Recolección de datos. Los instrumentos utilizados para el análisis cualitativo fueron tres: a) evaluación y análisis de trabajos escritos por los estudiantes, trabajos grupales recogidos a los alumnos del grupo experimental, sintetizados en una matriz Excel; b) entrevistas estructuradas: fueron entrevistados 5 estudiantes del grupo experimental y 3 del grupo control; y c) registro de clases del grupo experimental.

Plan de análisis. A nivel cuantitativo, los datos fueron compilados en una base de datos en formato .xlsx que luego fueron analizados por el software estadístico STATA 13. Los análisis incluyen estadísticas descriptivas, Análisis de Covarianza (ANCOVA) y prueba T de Student. A nivel cualitativo, la información fenomenográfica obtenida se analizó mediante el uso de categorías emergentes o empíricas, que se establecen sin un marco teórico de referencia, sino de los datos o información recogidos en los trabajos elaborados por los estudiantes, el registro de clases y las entrevistas. Posteriormente, a partir de las categorías empíricas se formulan unas categorías de descripción. Por lo que nuestros resultados apuntaron a tres procesos:

- a. Formulación de categorías emergentes a partir de la codificación general de los datos de entrevistas, registros de clase y trabajos escritos, lo que proporcionó una perspectiva general acerca de las percepciones y conceptualizaciones de los estudiantes.
- b. Formulación de categorías de descripción, que capturan las dimensiones críticas de cómo los estudiantes aprenden. Los ámbitos o categorías tuvieron en consideración los dominios cognitivos establecidos por la taxonomía de Bloom, que es una herramienta bien definida y ampliamente aceptada para categorizar los tipos de pensamiento en seis niveles diferentes cognitivos: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación (Crowe, Dirks y Wenderoth, 2008, p. 369).
- c. Zona de resultados o outcomespace. Es una “estructura lógicamente inclusiva que relaciona los diferentes significados” (Åkerlind, 2005).

3. Discusión de resultados

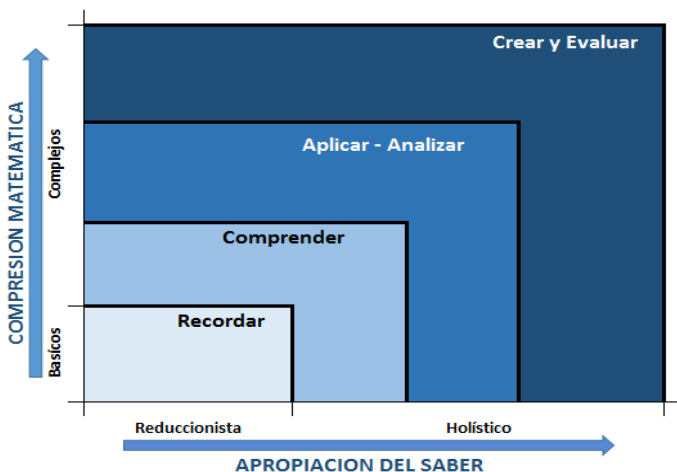
Uno de los aspectos importantes de los hallazgos del estudio a partir de las pruebas de hipótesis fue que el tratamiento tiene ventajas sobre la clase tradicional. De hecho, la clase tradicional parece tener efectos negativos o adversos en los resultados del aprendizaje.

El desempeño positivo demostrado en el post test por los estudiantes del grupo experimental en comparación con el grupo control, se puede atribuir a las diferencias entre la estructura de las clases (tradicional frente a tratamiento). Según los resultados obtenidos en el ANCOVA, el tratamiento explica aproximadamente el 20% del modelo cuantitativo, en donde otros factores como el sexo y la edad no inciden significativamente. Hay que anotar que la variación en la edad es de tan solo de dos años.

De acuerdo con las estadísticas descriptivas, tanto el grupo control como el experimental presentan características poblacionales similares. El promedio de sus desempeños en el pretest es similar, garantizando que el tratamiento tuvo un efecto cuantitativo positivo, dado que las condiciones de partida de los estudiantes fueron análogas.

A partir de la reflexión fenomenográfica, los hallazgos refrendan que mediante el tratamiento algunos estudiantes alcanzan niveles altos de cognición según la taxonomía de Bloom. Tanto estudiantes del grupo control como del experimental registran niveles básicos de cognición, relacionados con la acción de recordar. No obstante, estudiantes del grupo experimental reportan niveles más avanzados de cognición vinculados a procesos críticos, propositivos, deliberativos, reflexivos e incluso metacognitivos (gráfico 1).

Gráfico 1. Zona de resultados outcomespace, que reúne los ámbitos apropiación del saber y la comprensión matemática.



El espacio de resultados da cuenta de las diferentes fases o categorías que resultaron del análisis cualitativo de datos. Esta gráfica nos ayuda a identificar los variados niveles en los cuales existe

la apropiación del saber y cómo aumentan su complejidad; sin embargo, parece tener una fuerte condición lógico-acumulativa. Consideramos que la apropiación del saber o los aprendizajes no aumentan en tamaño por acumulación, sino por adaptación. El estudiante incrementa su sensibilidad para adaptarse y buscar alternativas a los procesos, desarrollando más sensibilidad para localizar el saber en nuevos contextos. Una de las claves de adaptación es la capacidad de integrar variables, usar la matemática para pensar la vida y usar la vida para pensar las matemáticas, adaptando unos conocimientos en otros distintos. Nuestro objetivo fue el de generar esas integralidades, más que la acumulación de conocimientos en tópicos matemáticos o científicos naturales independientemente.

Asimismo, la comunicación interna entre las distintas “fases” de complejidad de apropiación del saber no es lógica sino aleatoria. Se intenta que sea lógica por parte del profesor, pero el estudiante se la apropia de manera aleatoria, dependiendo de las variables que condicionen esa apropiación.

Ahora bien, los efectos positivos, tanto cualitativos como cuantitativos del tratamiento, son consistentes con la literatura que plantea que dinámicas de enseñanza-aprendizaje que promueven la interacción de contenidos temáticos e implican la resolución de problemas y el trabajo colaborativo tenderán a facilitar procesos más complejos de apropiación del aprendizaje.

Relacionar dos contenidos temáticos produce un tercer resultado híbrido que promueve habilidades más allá de la suma de sus partes. Los enfoques curriculares integrados pueden funcionar mejor que las intervenciones parciales, proporcionando la diferenciación necesaria dentro de las áreas tradicionales de aprendizaje para las cuales las escuelas son responsables (Van Tassel-Baska y Wood, 2010, p. 345).

Asimismo, la interacción con otros favorece la comprensión de conceptos e ideas. Las ideas se validan y comprenden a través de la articulación de conexiones tentativas hechas basadas en un

estímulo como un artefacto literario, una película, una pieza musical o un problema. El aprendizaje aumenta a medida que las interacciones con otros proporcionan el andamiaje necesario para estructurar el pensamiento sobre el estímulo (VanTassel-Baska y Wood, 2010).

Por otro lado, uno de los argumentos que resuelve el efecto ad-verso de la clase tradicional tiene que ver con el rol pasivo que el estudiante asume en la clase. Webb, Gill y Poe (2005) exponen en sus resultados: “A diferencia de los estudiantes que participaron en la intervención, un gran porcentaje de los de aula tradicional deben adoptar a un papel pasivo, observando al instructor o a otros estudiantes durante las discusiones destinadas a involucrar a toda la clase”.

La formación de maestros en estrategias de aprendizaje inter-disciplinario ha dado lugar a un aumento en la percepción de los maestros de los conocimientos y habilidades necesarias para emplear este enfoque en las aulas (VanTassel-Baska & Woodb, 2010).

Conclusiones

Los hallazgos de nuestra investigación, tanto cualitativos como cuantitativos, dan cuenta de la efectividad de la intervención o el tratamiento, que favoreció un mejor rendimiento de los estudiantes del grupo experimental en el post test. Estos estudiantes no solo parecen desempeñarse mejor que los de aula tradicional en este sentido, sino que los datos sugieren que pueden incluso desempeñarse mejor en múltiples niveles de resultados de aprendizaje, según las categorías de Bloom. Es decir que las condiciones didácticas y pedagógicas novedosas implicaron un incremento en la capacidad de aprendizaje de los estudiantes, específicamente en su desarrollo cognitivo.

Estas capacidades de aprendizaje son de carácter adaptativo, ya que la información se usa de formas distintas y genera

articulaciones de diferente índole, entre las que se cuentan aquellas conexiones de conocimientos entre fenómenos matemáticos y científicos naturales al tiempo.

Este estudio sugiere la importancia de generar nuevas estrategias para que la educación incremente la capacidad de comprensión del estudiante de forma adaptativa. Estas estrategias deben estar en consonancia con el espíritu constructivista de enseñanza, el cual fomenta entre otros el trabajo colaborativo y sobre todo el papel activo que el estudiante debe asumir en su proceso de aprendizaje. Como resultado, el estudiante, más que aprender conocimientos concretos, se apropiará de diferentes habilidades en distintos campos de pensamiento.

A través de estos procesos, los maestros aumentamos la percepción de los conocimientos y habilidades necesarias para emplear diferentes enfoques o estrategias que mejoren la experiencia y el desempeño de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Finalmente proponemos la importancia de comprender más dimensiones o dominios de las categorías de Bloom, que pueden proporcionarnos otras perspectivas, enriqueciendo nuestros resultados y visiones, más allá de las comprensiones o habilidades matemáticas exclusivamente.

Bibliografía

Abarca, N. (2007). La enseñanza del Cálculo Diferencial e Integral mediante la resolución de problemas, una propuesta motivadora. *Revista Tecnociencia Universitaria Bolivia*, 5 (5), 14-20.

Åkerlind, G. S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24 (4), 321-334.

Álvarez-Nodarse, R. (2006). On characterizations of classical polynomials. *Journal of computational and applied Mathematics*, 196 (1), 320-337.

Blanco, M. (2012). ¿Autobiografía o autoetnografía? *Desacatos*, (38), 169-178.

Crowe, A., Dirks, C., Wenderoth, M. (2008). Biology in Bloom: Implementing Bloom's taxonomy to enhance student learning in biology. *CBE—Life Sciences Education*, 7, 368-381.

Delgado, C. (2014). Fundamentos epistemológicos y didácticos para la enseñanza de conceptos matemáticos. Del conocimiento explícito al conocimiento implícito. En: Trujillo, M; Castro, N y Delgado, C. *El concepto de función y la teoría de situaciones. Bases epistemológicas y didácticas en la enseñanza del concepto de función con la ayuda de calculadoras graficadoras*. Bogotá: Universidad de La Salle, 12-66.

Felder, R. y Brent, R. (2004). The ABC's of engineering education: ABET, Bloom's taxonomy, cooperative learning, and so on. En *Proceedings of the 2004 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*.

Galagovsky, L. y Adúriz-Bravo, A. (2001). Modelos y analogías en la enseñanza de las ciencias naturales el concepto de Modelo didáctico analógico. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 19 (2), 231 - 242. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v19n2/02124521v19n2p231.pdf>.

Godino, J. D. (2002). Competencia y comprensión matemática: ¿qué son y cómo se consiguen? *Revista UNO. Didáctica de las matemáticas*, (29), 9-19.

Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26

Lopez Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación* (22), 41-60.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estandares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá. Disponible en: www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-202631.html

Ministerio de Educación y Ciencia. (2005). Pisa 2003. Pruebas matemáticas y solución de problemas. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo-INECSE.

Olave-Arias, G., Rojas-García, I. y Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16 (3), 455-471. Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=83429830004.

Onwuegbuzie, A. y Johnson, R. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the schools*, 13 (1), 48-63.

Pérez, Y. y Ramírez, R. (2011). Estrategias de enseñanza de la resolución de problemas matemáticos. Fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista de Investigación*, 35 (73), 169-193.

Posada, F. y Villa-Ochoa, J. (2006). El razonamiento algebraico y la modelación matemática. En *Pensamiento variacional y razonamiento algebraico*. Medellín: Gobernación de Antioquia, 127- 163

VanTassel-Baska, J. y Wood, S. (2010). The integrated curriculum model (ICM). *Learning and individual differences*, 20 (4), 345-357.

Villa-Ochoa, J. A. (2007). La Modelación como Proceso en el Aula de Matemáticas: Un Marco de Referencia y un Ejemplo. *Tecno Lógicas*, (19), 63-85.

Villa, J. A., Bustamante, C., Berrio, M., Osorio, A. y Ocampo, D. (2008). El proceso de modelación matemática en las aulas escolares. A propósito de los 10 años de inclusión en los lineamientos curriculares. Comunicación presentada en el Noveno Encuentro Colombiano de Matemática Educativa. Valledupar, Colombia, 41-45. Disponible en: <http://asocolme.com/sitio/>.

Villalobos, X. (2008). Resolución de problemas matemáticos: un cambio epistemológico con resultados metodológicos. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6 (3), 36-58.

Webb, H., Gill, G. y Poe, G. (2005). Teaching with the case method online: pure versus hybrid approaches. *Decision sciences journal of innovative education*, 3, 223-250.

Wigner, E. (1960) The Unreasonable Effectiveness of Mathematics in the Natural Sciences. *Comm. Communications on Pure and Applied Mathematics*, 13, 1-14.

Capítulo 22

Proyecto de aula “Empresa, función lineal y capitalismo”

Una propuesta para la reflexión

Camilo Fuentes¹, Rocío Pedroza² y Sandra Jerez³

Introducción

La escuela tradicional busca abordar el conocimiento a través de las disciplinas, las cuales se presentan como instancias aisladas unas de otras. Esta situación genera diferentes problemáticas como altos índices de pérdida y repitencia académica, además de mostrar el conocimiento como construcciones inconexas utilizadas únicamente en el plano teórico.

Una respuesta a esta situación puede estar en la propuesta de la Educación Matemática Crítica (EMC), la cual, como corriente filosófica dentro de la investigación en didáctica de las matemáticas,

¹ Master en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas por la Universidad de Huelva. Docente del Colegio Paulo VI, Secretaría de Educación de Bogotá.

² Licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente del Colegio Paulo VI, Secretaría de Educación de Bogotá.

³ Magister en Estudios Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente Colegio Paulo VI, Secretaría de Educación de Bogotá.

piensa el estudio de la matemática y la educación matemática, desde una perspectiva en la que se destaca su rol en la sociedad, así como su relación con la justicia social, la equidad y la democracia. Ole Skovsmose (1999; 2000), entre otros autores destacados, señala que el conocimiento matemático es una forma de aprender a interpretar la realidad y que las matemáticas por sí mismas tienen un sistema de códigos, símbolos y una estructura propia, que la definen como un lenguaje, que, en sí mismo puede desempeñar un papel de comprensión y control de la realidad.

Como respuesta al aislamiento de las disciplinas y teniendo en cuenta la educación como una práctica liberadora expuesta por Freire (1980) y la educación matemática crítica (EMC), los profesores de las áreas de matemáticas y ciencias sociales de grado octavo propusimos hacer un proyecto de aula que articule los contenidos temáticos del curso para construir aprendizajes profundos y relacionados entre sí, mostrando el conocimiento como un constructo interrelacionado y en su vínculo con el mundo real.

En este capítulo se presenta una experiencia en la educación escolar secundaria de un colegio en Bogotá que buscó relacionar los conceptos de función lineal y revolución industrial por medio de un proyecto de aula. Con respecto a la temática del área de matemáticas se puede comentar que el aprendizaje del concepto de función y especialmente de la función lineal es usada en situaciones de proporcionalidad, además de la modelación de diferentes situaciones de la vida cotidiana. Por su parte, en el área de ciencias sociales es necesario el estudio y la reflexión de procesos culturales y políticos del siglo XVIII y XIX como la revolución industrial, la creación del proletariado y sus implicaciones en el mundo actual.

Se entienden los proyectos de aula como una estrategia para integrar conocimientos de diferentes áreas con el fin de presentar el conocimiento en un contexto real y práctico. La propuesta debe responder a preguntas-problemas. El profesor que asume la pedagogía por proyectos observa los intereses y dificultades de los estudiantes y los aprovecha para establecer rutas para suplirlos o

darles solución. Algunos proyectos, como en este caso, tienen una estructura similar a una investigación y deben generar actitudes investigativas, aunque no se trate de una investigación en sentido estricto. Con este proyecto de aula se busca una forma de trabajo cooperativo que implica la elaboración de un cronograma, distribución y evaluación de tareas, la integración del aula con el entorno real, la interdisciplinarietà, la estimulación del aprendizaje en la solución de problemas, la generación de un producto y la evaluación del trabajo realizado y la duración más prolongada que las actividades de clase.

1. Planteamiento del problema

Todo empezó con una contextualización desde el área de ciencias sociales a estudiantes del grado noveno. Allí se presentaron las características de la revolución industrial, especialmente el cambio de las dinámicas económicas de finales del siglo XVIII e inicios del XIX, en las cuales hubo una transformación de los atributos de poder, pasando de la posesión de tierra a la posesión de maquinarias.

Posteriormente se presentó la creación de empresas como una de las consecuencias de la revolución industrial. En este proceso se focalizó en el propietario y los empleados como agentes trascendentes del fenómeno. Enseguida se mostró el análisis expuesto por Marx en la sociedad de ese momento, construyendo así los términos de clase burguesa y clase proletaria.

Una vez desplegado este contexto –los roles y las relaciones de hegemonía, opresión y dominación entre la clase burguesa y proletaria–, se optó por hacer un paralelo entre la situación del siglo XIX y la actual, a través de unos conceptos matemáticos, buscando la reflexión y el análisis crítico de la realidad. Para esto se preguntó a los estudiantes sobre el tipo de empleo que tenían sus padres. La totalidad de ellos, según la propuesta de Marx, pertenecía a la clase proletaria. Este contexto llevó a los estudiantes a reflexionar:

¿cómo eran las condiciones laborales de sus padres? ¿cuánto tiempo al día trabajaban? ¿a cuánto tiempo mensual equivale un salario de un proletario colombiano? ¿cuáles bienes o servicios podrían adquirir con ese salario?

Inicialmente se indagó por el salario mínimo en Colombia (pues la mayoría de los padres de los estudiantes tenían este salario), el cual representa 266, es decir 6 dólares mensuales; además se consultó que el horario laboral en Colombia representa 8 horas diarias por 6 días a la semana. Al hacer un análisis desde las matemáticas se concluyó que en Colombia 1 hora de trabajo de un proletario equivale a 1,33 dólares, lo cual se presenta a continuación.

$$\frac{800000 \text{ pesos}}{3000} = 266,6 \text{ Dolares al mes}$$

$$8 \text{ horas} \times 25 \text{ días} = 200 \text{ Horas}$$

$$266 \text{ Dolares} = 200 \text{ Horas}$$

$$\frac{266,6 \text{ Dolares}}{200 \text{ Horas}} = 1,33 \text{ Dolares la hora}$$

Posteriormente se indagó sobre el costo de vida en Bogotá, ciudad en la cual se concluyó que un ciudadano no alcanza a sobrevivir con un salario mínimo, pues había una diferencia de al menos 90 dólares entre los gastos de una persona y el salario, lo cual se presenta a continuación.

$$\text{Trasporte} = \frac{120000 \text{ pesos}}{3000} = 40 \text{ Dolares al mes}$$

$$\text{Alimentacion} = \frac{300000 \text{ pesos}}{3000} = 100 \text{ Dolares al mes}$$

$$\text{Arriendo y servicios} = \frac{650000 \text{ pesos}}{3000} = 216,6 \text{ Dolares al mes}$$

$$\text{Total gastos mensuales} = 356,6 \text{ Dolares al mes}$$

Esta situación mostró la precaria situación de la clase proletaria en Colombia e hizo reflexionar a los estudiantes sobre las desigualdades del sistema económico. Fruto de este conflicto surgió como pregunta orientadora del proyecto de aula: ¿es justo el modelo económico del capitalismo?

2. Desarrollo del proyecto de aula

Una vez que se estableció la pregunta a responder en el proyecto, cada asignatura avanzó con cuestiones y desafíos. Desde el área de sociales se presentaron situaciones para caracterizar y definir el capitalismo como modelo económico y su relación con modelos políticos, las tensiones entre la clase burguesa y la proletaria en el contexto de la creación y funcionamiento de las empresas. Paralelamente, el área de matemáticas se utilizó en concepto de función lineal como una herramienta clave en la comprensión de fenómenos económicos, como la producción, compra y venta de cualquier bien o producto en el sistema económico capitalista. A continuación, se presentarán los momentos del proyecto de aula y la reflexión y aporte de cada uno de estos en la tarea de pensar críticamente sobre la realidad.

2.1. Momento 0: Caracterización de la empresa a investigar

Dado que la empresa es una de las instituciones más características de la revolución industrial y especialmente del capitalismo, se determinó que este elemento sería el eje articulador entre los conocimientos del área de sociales y matemáticas para grado octavo (revolución industrial, capitalismo y función lineal). En este sentido, una primera tarea fue investigar cómo funcionan y cuáles son sus características.

Una vez que los estudiantes consultaron y socializaron estos elementos, se solicitó a cada uno seleccionar una empresa que le

causara interés para que pudieran consultar características como nombre, logo, misión, visión, nacionalidad de la empresa, dueños o fundadores, cantidad de empleados, año de fundación, qué tipo de productos o servicios ofrecen, etc. Todos estos elementos de caracterización sirvieron para establecer la amplia gama de empresas, la diversificación de productos y servicios que pueden ofrecer y cómo estos permean el día a día de toda la sociedad.

2.2. Momento 1: Comprensión de los precios de venta de productos

En este momento cada estudiante debió consultar los precios de un producto en especial. En este proceso se tuvo un primer acercamiento a la idea de función lineal a través de una tabla de valores, en los cuales los estudiantes presentaban los precios de venta de un determinado producto. A continuación, se presenta la tabla elaborada por un estudiante que consultó sobre el valor de un paquete de Choclitos:

Precio de venta de los Choclitos	
Cantidad de paquetes	Precio
1	700 pesos
2	1400 pesos
3	2100 pesos
4	2800 pesos
5	3500 pesos

En la elaboración de esta tabla surgió la necesidad de construir una expresión algebraica que pueda representar el precio de cualquier cantidad de paquetes de Choclitos. En este caso específico observaron que los precios aumentan constantemente de 700 en 700, identificando así que la expresión algebraica de esta secuencia es 700 multiplicado por la cantidad de paquetes, es decir, $f(x) = 700x$, donde x representa la cantidad de paquetes de Choclitos.

Esta situación aportó a los estudiantes en la construcción de un lenguaje algebraico como una herramienta de generalización y predicción de cualquier valor en una secuencia dada, además de

identificar algunas características de la función lineal como objeto matemático.

2.3. Momento 2: *Comprensión de los precios de producción*

En ese momento los estudiantes comprendieron que para la elaboración de productos u ofrecimiento de servicios es necesario hacer una inversión, es decir un gasto inicial, esto fue llamado como precio de producción. Al hacer este análisis, los estudiantes establecieron que algunos elementos que se deben tener en cuenta para elaborar el precio de producción de un producto son las materias primas, los salarios de los empleados, gastos de arriendo y transporte, en caso de que sea necesario. También determinaron que para que una empresa sea rentable siempre el precio de producción debe ser menor que el precio de venta.

Una vez analizados estos elementos, los estudiantes consultaron el precio de elaboración del mismo producto analizado en el momento anterior. En el caso visto, el estudiante consultó que el costo de producción de un paquete de Choclitos es de 300 pesos. A esta situación se le dio el mismo tratamiento, elaborando una tabla y estableciendo la expresión algebraica que pueda predecir el costo de producción de cualquier cantidad de Choclitos, como lo muestra las siguientes representaciones.

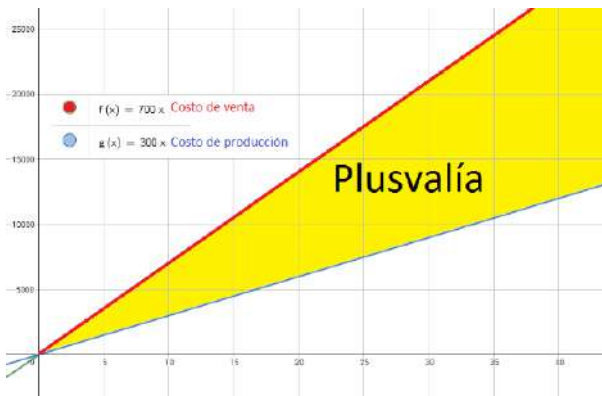
Costo de producción de los Choclitos $g(x) = 300x$	
Cantidad de paquetes	Precio
1	300 pesos
2	600 pesos
3	900 pesos
4	1200 pesos
5	1500 pesos

2.4. Momento 3: Plusvalía

Más allá de abordar el concepto de ganancia y representación gráfica de función lineal, en este momento se quiso poner en discusión la situación de inequidad en la cual se encuentran la clase proletaria con respecto a la burguesa en relación con la repartición de las ganancias dadas por la producción de una empresa. Para esto se pidió a los estudiantes representar gráficamente en un mismo plano cartesiano, de colores diferentes la función de precios de venta y costos de producción del producto seleccionado anteriormente.

Al comparar los costos de venta y producción en la figura 2, los estudiantes determinaron que la distancia entre estas funciones cada vez se hacía mayor, lo cual representaba que a mayor producción habría una mayor ganancia para el dueño de la empresa, es decir, una mayor plusvalía. De esta forma se caracterizó la plusvalía como la diferencia entre los precios de producción y el precio de venta a partir de la producción de la clase proletaria.

Figura 2. Comparación entre costo de producción (color azul) y costo de venta (color rojo) y la plusvalía (color amarillo)



En paralelo a la identificación en el plano cartesiano de la idea de plusvalía, en el área de sociales se presentaron lecturas y videos⁴ en los que se caracteriza y reflexiona con respecto a este concepto y qué implicaciones sociales, económicas y políticas tiene la acumulación de plusvalía de la clase burguesa a partir de la sobreexplotación de la clase proletaria.

Otra forma de establecer la acumulación de ganancia con base a la producción de los proletarios fue la elaboración de una tabla en la cual se relacionaban variables como la cantidad de productos, el costo de venta y producción, caracterizando la plusvalía como la diferencia entre el costo de venta y el costo de producción.

Cant. Choclitos (paquete)	Costo de venta (pesos) $f(x) = 700x$	Costo de producción (pesos) $g(x) = 300x$	Plusvalía (pesos) $h(x) = 400x$
1	700	300	400
2	1400	600	800
3	2100	900	1200
4	2800	1200	1600
5	3500	1500	2000
6	4200	1800	2400
7	4900	2100	2800
8	5600	2400	3200
9	6300	2700	3600
10	7000	3000	4000
11	7700	3300	4400
12	8400	3600	4800
13	9100	3900	5200
14	9800	4200	5600
15	10500	4500	6000

⁴ Véase

2.5. Momento 4: Socialización, análisis y reflexión

Como una herramienta para compartir los análisis elaborados por los estudiantes, se hizo una socialización donde se presentaron las gráficas y reflexiones encontradas por los estudiantes, que giraron en torno a la acumulación de ganancia por parte de la clase burguesa y la desigualdad de las ganancias entre dueños de las empresas y los empleados. Se generaron de esta manera diálogos con respecto a las injusticias producto de la implantación del sistema capitalista, una problemática en la que los estudiantes se veían inmiscuidos y directamente afectados en su diario vivir, pues con anterioridad habían observado que el salario mínimo colombiano (266 dólares mensuales) no es suficiente para sobrevivir en la ciudad de Bogotá, lo que muestra que la riqueza de la clase dominante se construye a partir de la plusvalía generada por la clase proletaria.

En este sentido el presente escenario fue una herramienta de reflexión de la realidad de los estudiantes, en la cual se presenta el conocimiento de una forma articulada como una estrategia para construir aprendizajes significativos y relacionados con el contexto social. Los mismos estudiantes hicieron representaciones de las funciones lineales (gráfica, tabla y expresión algebraica) en el que se comparan los precios de producción y venta, además de la identificación de la plusvalía.

2.6. Momento 5. Formalización y ejercitación

Una preocupación en los docentes es la cobertura de todo el plan de estudios. Eso se debe a presiones internas, como el seguimiento de las temáticas de un año a otro, y externas, como las evaluaciones nacionales e internacionales. En todo caso, los profesores como sujetos políticos debemos establecer estrategias contestatarias ante la implementación de este tipo de esquemas asociados a lógicas mercantilistas y optar por propuestas basadas en la educación

como un proceso continuo, complejo y a largo plazo desde una perspectiva holística fundados en el respeto y la reflexión sobre la realidad.

Ante esta realidad se propuso al finalizar la socialización del análisis matemático con respecto a los precios de producción y venta de un producto de una empresa seleccionada y de las reflexiones sociales que se desprenden de estas dinámicas. Desde el área de matemáticas, se procedió a presentar el concepto de función lineal como una noción matemática que ayuda a la comprensión de fenómenos de compra y venta de productos. Para esto se definió que toda ecuación tiene la forma $y = mx$ ó $f(x) = mx$, donde el factor m es la constante de proporcionalidad y recibe el nombre de pendiente de la función representada por la inclinación de la recta que la representa gráficamente.

De igual forma, se mostró la función como una relación entre dos variables, de manera que a cada valor de la primera le corresponde un único valor en la segunda. La primera variable se denomina "independiente" y se le suele asignar la letra "x". La segunda se denomina "dependiente": es la que se deduce de la variable independiente y a la cual se suele designar con la letra "y" o como "f(x)". Una vez que se hizo esta formalización de los conocimientos previamente trabajados, se presentaron situaciones en las cuales los estudiantes debieron identificar problemas en los que intervenían magnitudes directamente proporcionales, calcular la función que relaciona a esas magnitudes a partir de diferentes datos y representarla gráficamente, representar estas funciones de diferentes maneras (gráfica, tabular y algebraicamente), además de comparar funciones de este tipo. Dado que los estudiantes ya habían tenido un acercamiento significativo con el concepto de función lineal por medio del análisis de los costos de producción y venta de un producto, pudieron elaborar análisis matemáticos con una mayor facilidad y profundidad, además de establecer qué implicaciones sociales tiene la comprensión de conceptos matemáticos en contextos de cotidianidad.

A modo de cierre

La presente propuesta pedagógica fue un escenario que permitió: a) reflexionar con respecto a la riqueza de los contextos sociales para construir propuestas de proyectos que busquen la articulación del conocimiento desde una perspectiva holística; b) mostrar la importancia de la construcción del profesor como un sujeto político contestatario a los discursos oficiales de la escuela caracterizados por la división del conocimiento por disciplinas aisladas entre sí y a la representación del profesor cuyo único rol es el cumplimiento de un plan de estudios; c) evidenciar la escuela como escenario no neutral, donde se puede denunciar fenómenos de inequidad, injusticia y marginación típicos del contexto latinoamericano.

Hay un camino por recorrer frente a la potencialidad de las matemáticas como herramienta para la construcción de pensamiento crítico y reflexivo tomando como base el análisis del contexto social de los estudiantes. Con la fortaleza en esta disciplina, se hace necesaria la interdisciplinariedad como una herramienta contestataria del discurso tradicional de la escuela, donde se muestre el conocimiento desde una perspectiva compleja, rica y aporte a la construcción humana del estudiante.

También hay que mencionar la importancia de la elaboración de propuestas reaccionarias ante las presiones internas y externas como una herramienta de la transformación del rol del profesor como un mero enseñante de conceptos disciplinares.

Bibliografía

Freire, P. (1980). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Skovsmose, O. (1999). *Hacia una filosofía de la educación matemática crítica*. Bogotá: Universidad de los Andes. Disponible en: <http://funes.uniandes.edu.co/673/1/Skovsmose1999Hacia.pdf>

Skovsmose, O. (2000). Escenarios de investigación. *Revista EMA*, (6) 1, 3-26. Disponible en: http://funes.uniandes.edu.co/1122/1/70_Skovsmose2000Escenarios_RevEMA.pdf

Capítulo 23

La explicitación del propósito de lectura

Una estrategia metacognitiva para desarrollar la comprensión lectora en aulas multigrado

*María del Pilar Fonseca Calderón¹, John Fredy Pérez Vega²,
Henry Yesid Silva Cocunubo³ y Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos⁴*

Introducción

Para quienes habitamos en pueblos o zonas apartadas de la región colombiana, traer a la memoria los primeros años de formación en escuelas rurales diseminadas en nuestra geografía

¹ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana. Especialista en Administración de la Informática Educativa, Magister en Docencia, docente Tutor del programa Todos a Aprender en la Institución Educativa Nuestra Señora de Manare, Paz de Ariporo, Casanare.

² Licenciado en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana. Especialista en Administración de la Informática Educativa, Magister en Docencia, docente Tutor del programa Todos a Aprender en la Institución Educativa Simón Bolívar, Paz de Ariporo, Casanare.

³ Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Magister en Docencia, docente Tutor del programa Todos a Aprender en la Institución Educativa Antonio Martínez Delgado, Hato Corozal, Casanare.

⁴ Doctora en Educación. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, miembro del Grupo de Trabajo de CLACSO Formación Docente y Pensamiento Crítico y del grupo de investigación Educación y Sociedad de la misma universidad. Correo: mygutierrez@unisalle.edu.co; yolimagr@gmail.com

nacional significa recuperar la emoción del recuerdo de un sinfín de vivencias propias de las particularidades de estos contextos. Los recorridos por extensas llanuras o por caminos empedrados, la singularidad del aula como escenario central de la escuela, sus pupitres de madera desvencijada, la precariedad de sus materiales y la naturalización de sus rutinas. ¿Cómo olvidar las letras marcadas en el pizarrón verde o negro oscuro, el dedo índice del maestro recorriendo las líneas de la cartilla y la clásica maleta rectangular de cuero adornada con las letras ABC?

Sin duda, son vivencias memorables que podemos recuperar gracias a la relectura que hoy hacemos como maestros de escuela rural que acompañan a maestros de aula multigrado. Esta experiencia nos ha permitido salirle al paso a las múltiples circunstancias que dificultan el aprendizaje y comprender que ser maestro en la región es una oportunidad para volver los pasos sobre el territorio de las prácticas de enseñanza y, especialmente, sobre los saberes y prácticas de los maestros en torno a la enseñanza de la comprensión lectora. De este modo, nos propusimos caracterizar la enseñanza de la comprensión lectora a través del uso de la estrategia metacognitiva del propósito de lectura.

La importancia de esta investigación se considera desde tres perspectivas: la sociocultural, relacionada con el papel de la lectura en la sociedad del siglo XXI, tanto en Colombia como en otros países; la estratégica, referida a la importancia de la formación de lectores autorregulados y críticos; y la pedagógica, donde se considera la praxis docente y el desarrollo de la comprensión lectora.

En primer lugar, en cuanto a la perspectiva sociocultural, cabe señalar que la lectura juega un papel fundamental en la sociedad moderna, debido a la necesidad de comunicarnos e interactuar con las nuevas formas de adquirir el conocimiento. Del mismo modo, surgen nuevas formas de leer, nuevos lectores y artefactos letrados. Por tal motivo, se hace necesario potenciar el desarrollo del sujeto lector, con el fin de que construya su propia forma de pensar y pueda desempeñar un papel fundamental en la sociedad

al tomar una posición crítica en las interacciones con los demás miembros de un grupo social.

En cuanto a la perspectiva pedagógica, es indudable el papel del maestro en el desarrollo de destrezas cognitivas y metacognitivas del estudiante. Así pues, se hace necesario que el docente reflexione sobre sus saberes acerca de la enseñanza de la comprensión lectora y el desarrollo de sus prácticas de aula.

Desde la perspectiva estratégica, es fundamental la formación de lectores competentes y, por tanto, a la necesidad de identificar estrategias y propuestas viables e innovadoras frente a la problemática de comprensión que se presenta en los estudiantes.

De igual manera, se requiere construir comunidad académica en torno a la cualificación docente en el campo de la lectura, con el fin de fortalecer el quehacer en el aula y reconocer que los nuevos retos en la enseñanza de la lectura están encaminados a formar lectores capaces de comprender los textos que circulan en el aula y en la cultura, y con ello, avanzar hacia el desarrollo del pensamiento crítico.

1. Perspectiva sociocultural de la lectura

Esta investigación asume la lectura como una práctica social, por cuanto se reconoce que en la sociedad actual la lectura constituye una actividad con función social; surge, se renueva y transforma de acuerdo con las demandas e interacciones con el entorno y responde a necesidades diversas de comunicación dependiendo el espacio, el momento y los saberes culturales que la enmarcan. También se la considera como una práctica cultural, porque ocurre en un contexto histórico en el cual los lectores comparten ciertos referentes comunes y actitudes frente al acto de leer.

Chartier (1993) reconoce a la lectura como “una práctica cultural realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos,

comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer” (p. 319). Si nos acercamos al sentido dado a la lectura desde esta perspectiva, se abre la mirada hacia interrogantes distintos del abordaje tradicional centrado en los contenidos pedagógicos e ideológicos de los textos. Además, las prácticas de leer cambian al ser influenciadas por las ideologías, comportamientos y sentimientos de los individuos. Desde esta perspectiva, Rockwell (2001) asume que las prácticas culturales “no son las acciones aisladas que registramos; presuponen cierta continuidad cultural en las maneras de leer, de relacionarse con los escritos, de otorgar sentido a los textos. El interés para el historiador es indagar la fuerza y sentido que han adquirido en ciertas épocas y lugares” (p. 14).

Por consiguiente, las prácticas de lectura están determinadas por el contexto social y cultural en el que ocurren. Al respecto Casany (2006) afirma que la lectura “es una práctica cultural porque hace parte de una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (p. 38). Esto implica que la escuela tiene la responsabilidad de reconocer las transformaciones sociales que la lectura ha sufrido, vincular los cambios vertiginosos de la sociedad con las competencias lectoras que espera desarrollar y valorar la importancia de las experiencias, las identidades y las interacciones del lector.

Por lo anterior, la lectura es asumida en esta investigación desde una perspectiva sociocultural, en la que se le define como una práctica transmitida por el contexto familiar, escolar, social y adquirida por la experiencia personal que el sujeto lector vive en su interacción con el mundo. Conviene subrayar sobre dicha interacción que la lectura está íntimamente ligada con la historia política y social. Por lo tanto, los cambios y transformaciones que se han dado a lo largo del tiempo influyen significativamente en las formas de adquisición y enseñanza del proceso lector.

La perspectiva sociocultural de la lectura asume que la escuela debe construir una cultura letrada y lograr que todos los miembros

de su comunidad –estudiantes, exalumnos, maestros, padres, vecinos, voluntarios– hagan parte de las comunidades de lectores. Al respecto, Delia Lerner plantea que:

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida. (Lerner, 2001, p. 26).

De ahí se infiere que la escuela debe asumir el compromiso de construir espacios de interacción, donde los estudiantes enriquezcan sus aprendizajes a partir de la mediación del maestro para construir puentes entre las prácticas vernáculas y las prácticas académicas hasta despertar el placer y gusto por la lectura. Dichos puentes pueden establecerse en la medida en que los estudiantes, al contrario de lo que muchos docentes afirman, sí se interesan por la lectura, pero sus prácticas no coinciden con las prácticas que los maestros plantean en la escuela, porque en el ámbito escolar la lectura en la mayoría de los casos tiene como único instrumento el texto académico impreso, mientras los estudiantes interactúan a diario con otros tipos de artefactos letrados que los unen en comunidades donde interactúan y comparten experiencias, conocimientos y prácticas. Por tal motivo, se hace necesario que el maestro fortalezca la conformación de estas comunidades de lectura, atendiendo a las nuevas formas de leer.

Ahora bien, los procesos de comprensión no se adquieren de inmediato: un lector puede dar cuenta del contenido literal del texto desde la oralidad sin descubrir el significado implícito que este le ofrece; no obstante, a medida que pasa el tiempo, el lector adquiere la pericia para comprender dicho contenido. En consecuencia, Dubois (1987) afirma que:

La comprensión se considera compuesta de diversos subniveles: la comprensión o habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto, la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad del texto, las ideas y el propósito del autor. (Dubois, 1987, p. 2).

De esto se deriva que la comprensión lectora varía de acuerdo con el nivel que maneje el lector. La idea que se forme del texto cambiará si su lectura fue una búsqueda visual, un rastreo de información implícita o una valoración de las ideas y el propósito de su autor.

De acuerdo con lo anterior, podemos indicar que la comprensión lectora juega un papel importante en los procesos de pensamiento, pues es en su ejercicio donde los lectores logran consolidar su aprendizaje, al generar nuevas ideas y al relacionarlas con otras experiencias. Por tal motivo se requiere que, desde los acercamientos iniciales a la lectura, el lector pueda desarrollar estrategias que le permitan una mejor comprensión de lo leído, y a su vez ampliar sus campos mentales.

2. En busca de estrategias docentes con la etnografía educativa

Esta investigación acogió el enfoque cualitativo porque la población que participa en ella es un grupo social con características definidas, que enfrenta diversas situaciones y eventos escolares a diario, protagonizados por la interacción de varias personas que demuestran diferentes tipos de conductas y manifestaciones. Por lo tanto, se buscó impactar de una manera positiva las prácticas de aula, por ser el entorno donde se logra una descripción detallada, que permite establecer las estrategias utilizadas por los docentes para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de aulas multigrado.

Así mismo, esta investigación optó por la etnografía educativa como método (Goetz y Le Compte, 1998), por cuanto permitió una interacción directa con los docentes participantes de la investigación, denominados informantes clave. En este marco, se eligió la modalidad de etnografía escolar desarrollada en un contexto específico de la escuela, pues le permite al investigador profundizar en entornos escolares y analizar situaciones y conductas específicas. En ese sentido, la participación directa de los investigadores con los informantes clave garantizó una mayor veracidad y confiabilidad en los datos recogidos durante el trabajo investigativo.

La población impactada en el trabajo investigativo fue el grupo de docentes y estudiantes de aulas multigrado de la Institución Educativa “Simón Bolívar de Paz de Ariporo”, vinculada a la Secretaría de Educación de Casanare, Colombia. Esta institución, ubicada en el sector rural, cuenta con 16 sedes y atiende una población total de 650 estudiantes, orientados por normalistas, licenciados, especialistas y otros docentes en proceso de maestría. La sede central se encuentra a 92 km del casco urbano de Paz de Ariporo y en ella se trabaja aula regular o graduada, es decir, un maestro orienta un solo grado de escolaridad. En las 15 sedes anexas, se trabaja con aulas del tipo multigrado; allí, un maestro orienta los niveles de preescolar y básica primaria de forma simultánea en la misma aula. Esta institución fue seleccionada para el desarrollo de la investigación, ya que: a) los investigadores ejercen allí el rol de tutores dentro del programa para la transformación de la calidad educativa Todos a Aprender, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), y b) allí hay un buen número de aulas multigrado, que conforman el contexto de nuestra investigación.

En Colombia, el aula multigrado está organizada en dos tipos: 1) escuelas unitarias que trabajan con un profesor que atiende todos los grados de escolaridad, 2) escuelas con secciones multigrado que cuentan con algunos grados multigrado y otros con un aula por grado. Generalmente, se alude al aula multigrado enfatizando en el modo organizacional, de acuerdo con características

sociodemográficas y en el rol de un profesor que enseña a dos o más grados simultáneamente en una misma aula de clase (en el caso del contexto colombiano atiende los niveles de preescolar y básica primaria). Sin embargo, es necesario reconocer que el aula multigrado también implica pensar los modos de enseñar y aprender de forma colaborativa, teniendo en cuenta la articulación de estrategias de enseñanza, organización de tiempos y espacios, materiales didácticos adecuados, apropiación de tecnologías, evaluación e interdisciplinariedad.

En el contexto colombiano, un referente importante en los estudios relacionados con las escuelas rurales es la socióloga estadounidense Vicky Colbert (2008), quien considera las aulas multigrado como un fenómeno universal en países desarrollados y en vías de desarrollo, que funciona especialmente en territorios rurales de baja densidad de población y de ubicación dispersa; por tal razón, el número de estudiantes y maestros es insuficiente para formar cursos por separado. Así mismo, expresa que a estas aulas concurren estudiantes de diferentes edades, grados y habilidades y, en muchos casos, el ingreso tardío genera altas tasas de repitencia.

En este escenario, la figura del maestro toma gran importancia, teniendo en cuenta que asume diferentes roles de acuerdo con las necesidades propias de su comunidad; no solo porque enseña y forma personas desde el aula de clase, sino porque se siente más cercano a las familias y, por tal razón, se constituye en el líder de la comunidad, en el cual los demás miembros confían para solucionar problemas de diferente índole.

El desarrollo de la investigación atravesó las siguientes fases: a) identificar los saberes implicados en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora, mediante la técnica de la entrevista semiestructurada, haciendo uso del instrumento de guion de entrevista y su posterior análisis mediante la destilación de información; b) determinar los saberes que facilitan o dificultan el proceso de enseñanza de la comprensión lectora, mediante la técnica de observación participante y el análisis de contenido, realizando procesos

de planeación, monitoreo y evaluación; c) proponer una estrategia metacognitiva, denominada la explicitación del propósito de lectura, mediante la construcción de una propuesta pedagógica para mejorar la enseñanza de la comprensión lectora en estudiantes de aulas multigrado; y, finalmente, d) presentar un informe detallado de la información recolectada durante todo el proceso investigativo.

Con esta estructura propuesta, se busca desarrollar paso a paso la investigación, con el fin de omitir la menor cantidad de detalles, teniendo en cuenta que es un proceso en su mayoría descriptivo. Así pues, conviene recoger la mayor información que brinden los informantes clave, para de esa manera hacer una descripción detallada de los fenómenos observados.

3. Estrategia metacognitiva en la comprensión lectora

La información analizada con respecto a los saberes y prácticas de enseñanza de los docentes de aula multigrado en torno a la *explicitación del propósito de lectura* como estrategia metacognitiva para desarrollar la comprensión lectora se presenta mediante tres momentos. En el primer momento, abriremos caminos para la comprensión, a partir del trasegar y la relectura de las aulas multigrado del departamento de Casanare; en un segundo momento, nos detendremos específicamente en aquellos sentidos que hemos ido tejiendo alrededor de la explicitación del propósito de la lectura como estrategia metacognitiva para desarrollar la comprensión en dichas aulas; en un tercer momento, nos aventuraremos a recorrer uno de los caminos para construir comunidades de lectores en aula multigrado, y finalmente compartiremos algunas conclusiones que abren las puertas a nuevos amaneceres.

3.1. *Abrir caminos para la comprensión*

Para centrar la mirada en la escuela rural y en particular en el aula multigrado, los invitamos a hacer un recorrido imaginario por los caminos del departamento del Casanare desde un punto de vista de contraste. Por un lado, contemplar la inmensidad del llano es detenerse a observar el sol en el horizonte cuando lentamente va saliendo sobre esa escuela anclada en la llanura; por el otro, sobrellevar la dureza de los caminos que atraviesan las extensas sabanas y que deben recorrer los maestros, estudiantes y padres de familia para llegar a la escuela.

Otro contraste es que, pese a la bonanza petrolera del Casanare en tiempos recientes, las escuelas rurales padecen muchas necesidades. En la mayoría de los casos, no cuentan con mobiliario y material didáctico adecuado, la planta física está deteriorada y las aulas de clase son multifuncionales, porque deben adaptarse como dormitorio, cocina del maestro y sitio de reunión para las juntas de acción comunal. Además, la mayoría carece de servicios como energía eléctrica, agua potable y saneamiento básico.

Por otra parte, es necesario hacer una distinción entre escuela rural y aula multigrado, toda vez que nuestra investigación se centra en la enseñanza de una estrategia de comprensión lectora en este tipo de aulas. Cuando se alude a aula multigrado se enfatiza en el modo organizacional, de acuerdo con características sociodemográficas y al rol de un profesor que enseña a dos o más grados simultáneamente en una misma aula de clase (en el caso del contexto colombiano atiende los niveles de preescolar y básica primaria). Pero también es necesario reconocer que el aula multigrado implica pensar los modos de enseñar y aprender de forma colaborativa, teniendo en cuenta la articulación de estrategias de enseñanza, organización de tiempos y espacios, materiales didácticos adecuados, apropiación de tecnologías, evaluación e interdisciplinariedad. Cabe señalar que este tipo de organización de aula

multigrado no solo se hace evidente en el contexto colombiano, sino también en gran parte de Latinoamérica.

Por lo dicho, el contexto particular del maestro de aula multigrado hace que éste piense y sienta la educación de forma distinta, puesto que le permite ser consciente de su importancia como formador y líder en su comunidad.

En consecuencia, se esperaría que el maestro de aula multigrado se caracterice por implementar un currículo flexible, que se evidencie cada vez que comprenda el contexto de sus estudiantes y redireccione su proceso de enseñanza. Sin embargo, la realidad de las aulas es otra, debido a que algunos maestros no tienen en cuenta la heterogeneidad en las características de sus estudiantes y las diferencias en sus ritmos de aprendizaje.

¿Y en este contexto de aula multigrado, cuál es el papel de la lectura? Para dar respuesta a este interrogante, debemos tener presente que la lectura es considerada hoy en día como una de las prácticas culturales y específicamente académicas más relevantes, pues se observa que un lector interviene de manera más efectiva en diversos contextos de actuación. Además, al hablar de lectura y comprensión lectora, estas no se pueden separar, en tanto el concepto de comprensión está implícito en la definición de lectura (Núñez Delgado, 2015).

Ahora bien, en cuanto al análisis de las prácticas de enseñanza en el aula multigrado y específicamente en la enseñanza de la comprensión lectora, es conveniente reconocerla como eje transversal en la construcción social del conocimiento, principio fundamental de la escuela rural. No obstante, en el contexto multigrado pareciera que la enseñanza de la lectura quedó estancada en el paradigma tradicional debido a que dichas prácticas están limitadas y enfocadas al desarrollo de habilidades básicas como la decodificación y la fluidez; además son orientadas mediante actividades aisladas y en ocasiones sin ningún propósito.

Hasta aquí, hemos contextualizado algunos aspectos de la escuela rural y específicamente de las aulas multigrado, teniendo

en cuenta su organización y algunas características particulares. Además, describimos el rol del maestro no solo como formador sino también como líder comunitario y referimos cómo se desarrollan las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora.

3.2. Tejiendo sentidos desde la explicitación del propósito de la lectura

Siguiendo con nuestro relato a voces, pintaremos con palabras: los atardeceres con sus bellos arreboses; las palmeras, que mecidas por el viento van danzando alegres al ritmo del canto de las aves; el llanero, que en su caballo va cantando sus tonadas, mientras su silueta se refleja en la lejanía y su mirada se pierde observando la bandada de garzas, que vuelan estratégicamente en forma de “V” para lograr que incluso las más débiles e indefensas puedan regresar al garcero.

Para comenzar a hilar los elementos que permiten comprender cómo se inserta esta estrategia metacognitiva en las aulas que hemos venido caracterizando debemos tener presente que los contextos del Casanare representan una comunidad particular, así como lo expresa Cassany (2006). Poseen una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales, aspectos que permiten esa intervención efectiva que posibilita el desarrollo de la comprensión lectora.

Como ya lo hemos mencionado, la lectura es una práctica relacionada con la cultura de un contexto particular, en donde la interacción entre sus lectores permite la comprensión mediante un proceso de construcción complejo; aquel que se refiere a las acciones y pensamientos de los estudiantes que se producen durante el aprendizaje y que, según Gaskins y Elliot (1999), se denominan estrategias.

Volviendo al contexto de las aulas multigrado del Casanare, a partir de nuestra investigación proponemos la implementación de una estrategia metacognitiva tendiente “a la explicitación del propósito de lectura”. En ese sentido, vale la pena tener en cuenta

lo expresado por Monereo, Pozo y Castelló (2001), quienes afirman que explicitar una estrategia es enseñar, mostrar las decisiones más relevantes que hay que tomar para resolver una tarea de aprendizaje. En cuanto al propósito de lectura, Calero Guisado (2017) expresa que antes de empezar a leer, los estudiantes se plantean un propósito específico de lectura de un texto, por lo tanto, hay una motivación extra a su deseo de leerlo y comprenderlo. El que se planteen (o no) un propósito o una razón para leer algo afecta y condiciona su nivel de comprensión lectora. Además, Calero (2017) sostiene que esa estrategia previa de lectura, ese propósito que se construye habitúa a los alumnos a auto preguntarse acerca de cuestiones como las siguientes: ¿por qué deseo leer ese libro? ¿Qué quiero aprender? ¿Qué me interesa del texto que voy a leer? De esta manera, se contribuye al desarrollo de un conocimiento metacognitivo basado en la toma de decisiones de “planificación” y “control” de la comprensión que se va construyendo al leer y se resalta lo que es importante en el texto, tanto lo que debe ser recordado como las estrategias que pueden utilizarse para comprenderlo. En pocas palabras, el propósito de lectura tiene tres etapas importantes: una previa de planificación, otra de control o regulación y finalmente una de verificación.

Ahora bien, al referirnos a la estrategia del propósito de lectura podemos ejemplificarla mediante la siguiente analogía: cabe resaltar que, al igual que las garzas utilizan estrategias de vuelo, la enseñanza de la comprensión lectora también requiere el uso de estas. Las garzas, luego de alimentarse durante el día y cuando cae la tarde, se preparan para emprender su regreso al garcero y hacen un vuelo previo de reconocimiento tanteando las corrientes de aire; de la misma manera, el lector, antes de abordar el texto, hace un reconocimiento previo del texto para activar sus saberes previos y plantearse un propósito de lectura, que en palabras de Calero (2017), llamaría la etapa de planificación.

Luego las garzas emprenden su vuelo, van controlando su alateo y, regulando sus fuerzas, las más fuertes guían a la bandada

buscando llegar a su destino; de forma análoga, el lector aborda el texto teniendo en cuenta el propósito que se planteó. A medida que avanza en la lectura, va identificando lo importante que necesita de ella mediante preguntas y reflexiones sobre lo que ha comprendido, cómo lo está logrando y cuáles han sido las dificultades, sin perder de vista su propósito, convirtiéndose esta en la etapa de control.

Finalmente, las garzas logran llegar a su destino gracias a la estrategia de vuelo empleada; así como el lector, una vez finalizada la lectura puede verificar si alcanzó o no su propósito, organizando la información que obtuvo del texto mediante la comprensión, permitiéndole alcanzar la etapa de verificación.

Pero... ¿de qué manera la estrategia metacognitiva del propósito de lectura fortalece la enseñanza de la comprensión lectora en los contextos de aulas multigrado? Antes de dar respuesta a este interrogante, cabe señalar, que algunos maestros plantean un objetivo al momento de abordar la lectura, centrando dicho objetivo en el desarrollo de actividades y creación de textos; pero, el propósito de la lectura va más allá; por eso, la importancia de explicitar en qué consiste.

Ahora, para dar respuesta a ese interrogante, imaginemos que un hipotético maestro de aula multigrado del Casanare lleva a su clase el texto narrativo “Abelo y el potrillo” el cual hace referencia a la amistad entre un niño y su caballo, donde este lazo tan estrecho, se pone a prueba cuando cada uno debe responder al otro con su ayuda incondicional. Para iniciar la estrategia, nuestro maestro multigrado, aprovecha que en días pasados realizó con sus estudiantes una cabalgata de lectura, en la cual, compartieron varios textos propios del contexto, alusivos a la relación que existe entre el llanero y su caballo; así pues, trae al recuerdo esta experiencia, mediante una charla, en la cual el propósito sea rescatar la importancia del caballo para el llanero.

Seguidamente el maestro les presenta el texto y plantea las siguientes preguntas: ¿por qué será importante leer este texto? ¿qué

podremos lograr al leerlo? ¿qué podemos hacer para recordar lo más importante de esta lectura? ¿para qué nos servirá el contenido de este texto? Hasta este momento, se haría evidente la etapa de planificación referida por Calero (2017). Luego, mediante la modalidad de lectura guiada el maestro lee en voz alta mientras los estudiantes que ya reconocen el código escrito y saben leer siguen la lectura, para el caso de los estudiantes que aún no reconocen el código escrito, el texto será presentado a manera de historieta.

A medida que se avanza, el maestro va recordando permanentemente el propósito con el cual se abordó la lectura del texto, motivando a sus estudiantes a auto preguntarse sobre lo que están comprendiendo y las dificultades que han surgido durante la lectura del texto, haciendo evidente la etapa de regulación y control. Finalmente, realiza una socialización de lo leído, donde cada estudiante expresa su opinión teniendo en cuenta el objetivo propuesto, de esa manera se hace evidente la etapa de verificación, identificando si se alcanzó o no el propósito. De esa manera, podemos decir que el valor agregado de la estrategia del propósito de lectura es que se aprovecha para insertar el gusto por la misma mediante el rescate de la cultura y la tradición.

Hasta aquí hemos referido la importancia del papel de la lectura en diferentes contextos como práctica social y cultural. Además, subrayamos la necesidad de utilizar estrategias de lectura que facilitan el desarrollo de la comprensión lectora. Específicamente, apuntamos la explicitación de la estrategia metacognitiva del propósito de lectura y expusimos cómo se inserta dicha estrategia en los contextos de aula multigrado.

3.3. Caminos para construir comunidades de lectores en aula multigrado

Al llegar aquí, vale la pena traer al recuerdo esas viejas tradiciones de la cultura llanera. Una de ellas era cuando al caer la noche se convocaba a la reunión familiar en el patio de la casa, donde

todos disfrutaban de la brisa fresca y el aroma de la sabana bajo el imponente cielo cargado de estrellas. La reunión era la excusa perfecta para escuchar los relatos de los abuelos, quienes encantaban a todos con sus historias de miedo, valentía y aventura. También traemos a la memoria la reunión de los vaqueros al finalizar las jornadas del trabajo de llano, quienes, en la caballeriza acompañados de un café cerrero y las notas del cuatro como compañero, declamaban poemas, coplas y pasajes que emotivamente les recordaba sus vivencias y trabajo con el ganado y los caballos.

En este contexto, surgieron comunidades de lectura incipientes y empíricas, que sin saberlo invitaban al aprendizaje de los niños, quienes atentos escuchaban los relatos deseando algún día ser los protagonistas de ellos. Podríamos indicar que, por las características de estas comunidades de lectura, de manera inconsciente se llevaban a cabo diálogos espontáneos que, como manifiesta *Lerner* (2001), permitían a cada uno dar sus puntos de vista, argumentar sus opiniones y rebatir nuevas ideas. Es necesario precisar que estas comunidades perduraron por mucho tiempo, hasta la llegada de la modernidad, que a través de la televisión e Internet hizo que estos espacios cada vez fueran perdiendo protagonismo.

De esta manera, podemos ver con preocupación cómo la región de los llanos orientales no ha sido ajena a la transformación social y cultural que ha traído el mundo globalizado, la cual ha permeado la mente ingenua de las comunidades rurales, logrando arrancarles a pedazos su cultura y sembrando ideas vanas acerca del mundo moderno. De esa manera, los espacios de discusión, diálogo e interacción con otros han desaparecido; entonces, en el contexto rural es fácil creer en lo que dicen los medios de comunicación y afirmar con certeza que las opiniones en las que tiempos atrás confiábamos ya no son tan pertinentes. Así pues, las comunidades incipientes de lectura que nacieron del contexto y la cultura del llano ahora simplemente son un recuerdo que muestra cómo la sociedad se amolda a lo nuevo que ha llegado.

¿Y cómo se entienden hoy en día las comunidades de lectura? Al hablar de comunidad, nos referimos al grupo de personas que comparten algunas características entre sí, como la cultura, experiencias, modos de vida, ideologías, intereses, etc. De esta manera, se hace evidente la importancia de la conformación de comunidades de lectores, donde la escuela asuma el reto de rescatar la cultura de la región casanareña mediante la convocatoria de la comunidad en torno al acto de leer, reflexionando sobre la importancia de promover la lectura como práctica social en estas comunidades; con el fin de fomentar la ideología y el pensamiento crítico, el cual les permita sentar su postura frente a los cambios que viene afrontando la sociedad moderna, logrando así incluir a la familia, el niño y la escuela. Tal como lo manifiesta Colomer (1997), crear comunidades de lectores implica que la escuela propicie espacios de lectura compartida en las aulas como lugar privilegiado para disfrutar con los demás y construir sentido entre todos los lectores.

Y ahora, detengámonos a pensar: ¿qué rol cumple aquí el maestro y la lectura? En la conformación de comunidades de lectores, el maestro líder emerge como un faro que guía el camino a la recuperación de esos espacios de diálogo e interacción entre todos, es quien orienta, acompaña y dinamiza la conversación suscitada en torno al acto de leer, quien interviene con pertinencia en los momentos que el diálogo lo requiera; porque está atento a los comentarios y reflexiones de cada miembro, y porque su formación académica y pedagógica se lo permite.

Por otra parte, la lectura asume el rol de instrumento para la mediación, la cual el maestro debe aprovechar como pretexto para propiciar la conformación de comunidades de lectores, debido a que es la lectura la que permite que se amplíen las ideas y se complejicen los discursos.

Conclusiones

Finalmente, esta investigación permitió reconocer el rol de los maestros de la escuela rural y el aula multigrado como líderes de su comunidad.

En cuanto a los saberes que tienen los maestros de aulas multigrado frente a las prácticas de lectura, se identifica que los docentes sitúan su comprensión sobre la lectura en una perspectiva de transferencia de información especialmente, la cual se combina con una cognitivista que se hace evidente que los maestros centran su práctica de enseñanza en el desarrollo de habilidades y asumen que la comprensión textual ocurre cuando el estudiante ha decodificado y recitado la información con fluidez, dando prioridad a la comprensión desde una mirada lingüística. Así, el significado del texto se obtiene de forma literal o debe extraerse del texto; en algunos casos se tiene en cuenta la activación de saberes previos. Esto quiere decir que los maestros multigrado no realizan distinciones conceptuales entre la lectura como una práctica social y la comprensión como un proceso guiado debido a que, al enseñar a leer, asumen que la comprensión llega por sí sola, desconociendo el uso de estrategias para desarrollarla.

En este sentido, el aporte central de esta investigación es lograr integrar los enfoques cognitivo y sociocultural de la lectura a través de unos presupuestos epistemológicos, didácticos y metodológicos que reconocen la importancia de desarrollar la comprensión lectora a través de estrategias metacognitivas como la explicitación del propósito de lectura desde una dimensión social y cultural; esto es, desde una praxis que provoca distintas voces y fuentes de saber que se entrecruzan, a través de las cuales los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer.

De igual manera, podemos concluir que conformar comunidades de lectura en las aulas rurales del Casanare se facilita, debido a

que ellas son el centro de reunión de la mayoría de las actividades que se programan en la escuela, lo cual aprovecha así la oportunidad para fortalecer ideas, formar personas críticas y apoyar el desarrollo de su región.

Bibliografía

Calero, A. (2017). *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados*. Madrid: Comprensión-lectora.org.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Chartier, R. (1993). *Prácticas de la lectura*. Marsella: Payot et Rivages.

Colbert, V. (2008). *Escuela Nueva-Escuela Activa, Manual para el docente*. Bogotá: Editorial Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente.

Colomer, T. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje en la comprensión lectora*. Barcelona: Paidós.

Dubois, M. E. (1987). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.

Gaskins, I. y Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. Buenos Aires: Espacios para la lectura.

Mata, J., Núñez, M. P. y Rienda, J. (2015). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pirámide.

Núñez, P. (2015). La comprensión lectora: aspectos teóricos y didácticos. En Pilar Núñez *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pirámide, 97-130.

Rockwell, E. (2001). *La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares*. San Pablo: Educação e Pesquisa.

Monereo, C., Pozo, J. y Castelló, M. (2001). *La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar*. Madrid: Alianza.

Capítulo 24

Educación artística, formación integral y desarrollo del pensamiento crítico

Algunos principios orientadores para las prácticas pedagógicas

Gina Alexandra Velásquez Moreno¹

Introducción

La imaginación creadora entró en la música y la danza. Y entonces, lo que eran rituales colectivos, pasaron a ser arte. Se modificaron sonidos y movimientos originales, se mezclaron con otros y dieron así nacimiento a unas nuevas formas artísticas. Es decir, pasaron a ser sometidas a la imaginación creativa de un individuo que respondía así a las expresiones colectivas de música y danza rituales. Lo mismo sucedió con la “literatura”, que fue primero relato hablado, antes de organizarse creativamente como metáfora y creación escrita del mundo. En su largo proceso de consolidación, aquello que hoy

¹ Licenciada en Educación Artística de la Universidad del Bosque. Especialista en Educación Artística Integral de la Universidad Nacional. Magister en Docencia de la Universidad de La Salle. Coinvestigadora en la Asociación de maestros de Artes Entre las Artes. Investigación en Pedagogía de las Artes. Docente de Educación Artística. Secretaría de Educación de Bogotá SED, Colegio República Bolivariana de Venezuela I.E.D. Correo: alexa04.g@gmail.com

llamamos artes, sea escritura, sonido, movimiento, pintura o figura tridimensional, todo aquello ha sido, en cada momento, y para los pueblos que los han visto nacer y desarrollarse, el más preciado legado de su creatividad, la memoria de sus hombres, la huella de identidad a la que difícilmente se renuncia sin correr el riesgo de desdibujarse.

(Collazos, 2011).

La educación artística en la escuela ha atravesado diversas concepciones y prácticas que la han puesto en un escenario de debate en los campos educativo, pedagógico y artístico, así como en el campo del diseño e implementación de la política pública. Por ejemplo, se han dado debates sobre el lugar que las artes deben tener en la educación, sobre la manera como deben insertarse en el currículo escolar, sobre los modos como deben desarrollarse las prácticas artístico-pedagógicas en el aula, sobre nuevas manifestaciones del arte y los giros que estas suponen para la pedagogía de las artes, entre otros. Como producto de tales ejercicios de reflexión y construcción, hoy, desde numerosos encuentros académicos y teorías de distintos autores, así como en las realidades escolares, se reconoce que la educación artística aporta considerablemente a la formación integral de los sujetos –aquella que considera diversas dimensiones del ser humano: corporal, estética, ética, espiritual, emocional, cognitiva, política– y, en consecuencia, puede incidir en las prácticas de convivencia, las construcciones de conocimiento y las transformaciones culturales de las comunidades. ¿Y cómo es que esto sucede? ¿Cómo es que las artes se vinculan a nuestros modos de concebir el mundo y de actuar en él, de relacionarnos consigo mismos, los otros, y lo otro? ¿Cómo dialogan con nuestras capacidades para deconstruir y construir?

La educación artística debe en principio permitir y propiciar la experiencia estética, ya que esta amplía nuestro ser perceptivo, intuitivo, curioso, creativo, consciente y crítico y nutre las maneras de interacción con nuestro propio ser, con los otros seres, con los espacios, con los objetos, con los relatos y discursos. En

consecuencia, lo estético nos brinda valiosas posibilidades de recrearnos y recrear el mundo que habitamos.

Así las artes estarían en la escuela hoy no solo para acercar a los estudiantes a conocer más de las mismas artes o para formar públicos que frecuenten las galerías, museos, teatros, entre otros; pues si bien esto es relevante para el reconocimiento y valor del legado artístico cultural, las artes en la escuela deben intervenir principalmente para propiciar experiencias que nutran en estudiantes, maestros y comunidades educativas, sus maneras de sentir, de percibir, de asir el mundo y de actuar en él.

En el escenario escolar las artes también deben aportar a las construcciones culturales que puedan generarse en los otros contextos vitales de los estudiantes, motivando nuevas lecturas, dando espacio a las preguntas, a la indagación, a la reflexión, al debate, e impulsando diversos ejercicios donde desde la imaginación y la creatividad sean posibles nuevas proyecciones de mundo. Es así que, “el análisis de la fecundidad que encierra la experiencia estética en orden a la formación integral del hombre reviste una importancia excepcional hoy en día por dos razones: 1) la necesidad de valorar debidamente el arte, y en general la experiencia estética; 2) la urgencia de movilizar vías fecundas de formación” (López, 2010, p. 12). De allí que deben considerarse los modos que cada ser humano tiene de aproximarse a sí mismo, a los otros, a su contexto, sus maneras de aprender y de relacionar lo que aprende, en fin; sus experiencias, saberes y conocimientos.

No obstante, más allá de pretender continuar insistiendo en la importancia de las artes en la educación, se desea compartir aquí cómo es que es posible desplegar en la escuela, desde las prácticas artísticas pedagógicas, experiencias estéticas significativas en la educación general de niños y jóvenes; experiencias que puedan incidir no solo en su desarrollo artístico sino en su formación integral y que estas a su vez hagan eco en las construcciones sociales culturales que nuestras comunidades requieren hoy.

Estos desarrollos y construcciones personales y colectivos que se propician desde el aula y desde la escuela, a su vez, mantienen una estrecha conexión con la configuración de la cultura, “la cultura entendida como el instrumento a través del cual se posibilita la adaptación, es decir, se construye la supervivencia de los seres humanos y la vida sobre el planeta y como el conjunto de imaginarios y significaciones sociales que van dándole sentido a las acciones humanas” (SED, 2013). Así pues, lo que concebimos y vivimos de manera individual entra en juego con las concepciones y vivencias de los otros sujetos, dibujándose una vida colectiva que va dando identidad y sentido de trascendencia a los grupos sociales. Los imaginarios y las prácticas de los sujetos y comunidades, en consecuencia, merecen especial atención en el quehacer educativo en cuanto revierten en construcciones culturales.

Las artes, particularmente, son esenciales y están por así decirlo imbricadas en tales construcciones individuales y colectivas de los grupos sociales, lo que constituye entre arte y cultura un flujo constante de intercomunicación. De allí que en el campo de las artes surjan por ejemplo a lo largo de la historia de la humanidad movimientos, corrientes y estilos artísticos que influyen en los modos de sentir, pensar y actuar de los individuos y que, a su vez, las realidades y acontecimientos en cada época generen nuevos modos de concebir las artes y de crear. Esto devela entonces que las prácticas y manifestaciones de la cultura con relación a las artes contribuyen a enmarcan indiscutiblemente las dinámicas humanas e inciden necesariamente en la urdimbre del devenir de los sujetos y comunidades.

La escuela para este caso, y en ella la educación artística, puede intervenir de manera fructífera tanto en las experiencias estéticas como en la relación de estas con la construcción cultural de las comunidades, considerando sus problemáticas, sus interrogantes y todas esas tesituras de sus contextos, sistemas y microsistemas de vida, a la hora de trazar los propósitos y procesos educativos. De este modo, podríamos continuar avanzando hacia una educación

artística pertinente y coherente con la experiencia vital de los sujetos, buscando aportar a las construcciones sociales y culturales, y trascendiendo enfoques instrumentalistas y transmisionistas de mera información, contenidos o técnicas.

Para abordar tal propósito, es importante comenzar distanciando esta apuesta educativa de lugares epistemológicos y metodológicos de las artes como terapia o de las artes como herramienta *per se* en la resolución de problemas sociales. Si bien existe y es válida esta rama de estudio de las artes (arte terapia) en el tratamiento de enfermedades y en procesos de orientación psicológica, no debe ser esa la labor angular de las artes en la escuela; la educación artística ha de ocuparse de la formación integral de los sujetos, que como ya se dijo, incluye muchas otras dimensiones del ser humano, su coexistencia y trascendencia.

Esto implica en consecuencia superar el utilitarismo que de las artes se ha hecho y que las han reducido a un activismo desarticulado de los desarrollos integrales de los estudiantes y de sus contextos vitales. También requiere transformar los imaginarios que de la educación artística en la escuela se tuvieron por mucho tiempo hacia nuevas prácticas artísticas y pedagógicas que lean e involucren al aula los asuntos de la vida misma, de la época que nos correspondió vivir; viendo y comprendiendo sus complejidades, sus lógicas, estructuras, dispositivos y, desde luego, encaminando búsquedas hacia nuestras posibilidades de actuación creativa.

Ahora bien, ¿qué experiencias educativas deben movilizarse en las experiencias artísticas y viceversa? ¿qué experiencias artísticas deben movilizarse en el ámbito educativo escolar para aportar a estas nuevas construcciones de sujeto y sociedad? Se expondrán algunas consideraciones pedagógicas a manera de posibles rutas, premisas e invitaciones, mas no de recetas didácticas; toda vez que el acto educativo lo constituyen las dinámicas propias de los contextos comunitarios y los escenarios escolares.

Aprender con todo el cuerpo

En la experiencia de asir el mundo intervienen todos los sentidos. El conocer y el aprender suceden con todo el cuerpo, que no está limitado únicamente al cerebro y a la razón: “Nuestro cuerpo es un condicionante y un mediador en todo lo relacionado con la vida, es soporte, envase, moda, estética, lienzo, todo esto con la expresión del lenguaje corporal, cuya carga comunicacional emparama el mensaje en su totalidad” (Pateti, 2008, p. 88). Esta premisa reivindica el lugar del cuerpo en la escuela y en el aprendizaje, así como invita a pensarlo desde y en las prácticas educativas que no solo conciernen a la Educación Física y a las Artes. También alude a la necesidad de enriquecer las experiencias corporales desde el desarrollo de todas aquellas habilidades, capacidades, disposiciones de estar atentos al mundo –dejarse sorprender, asombrarse, explorar, maravillarse, condolerse, indignarse, preguntarse–; todo aquello que permita la sensibilidad y la percepción y que indiscutiblemente es en principio experiencia corporal. Como bien se resalta en el documental “La cultura del cuerpo: el futuro de Prometeo y Durga” (2014), por mucho tiempo hemos entrado a la escuela sin cuerpo, por lo que se requieren prácticas pedagógicas que reivindiquen el lugar de lo corporal, las percepciones, las emociones, la intuición y el afecto en el aprendizaje.

Desarrollar dimensiones lúdicas y re-creativas

Lo que se estigmatiza en la escuela como no serio o poco importante suele ser en ocasiones trascendental para la educación de nuestros estudiantes. La fragmentación de las asignaturas o áreas de conocimiento, la distribución de tiempos para jugar y otros para aprender, de actividades que cultivan el pensamiento y otras que “tan solo desarrollan habilidades técnicas expresivas” ha sido una

de las mayores dificultades para comprender y reconocer lo lúdico y lo re-creativo como fuente incalculable de aprendizaje y como aspecto que influye en las construcciones culturales. Huizinga, en su libro *Homo Ludens*, resalta que

La cultura surge en forma de juego, la cultura al principio se juega [...], la vida en comunidad recibe su dotación de formas suprabiológicas, que le dan un valor superior, bajo el aspecto de juego. En este juego la comunidad expresa su interpretación de la vida y el mundo. No hay que entender esto en el sentido de que el juego se cambie por cultura o se trasmute a ella, sino más bien, que la cultura en sus fases primarias, tiene algo de lúdica, es decir, que se desarrolla en las formas y con el ánimo de un juego. (Huizinga, 1998, p. 67).

Resultaría valioso entonces para el proceso educativo ahondar un poco más en esta relación juego cultura, lúdica pedagogía, juego y arte. Considerar por ejemplo los juegos, las actividades re-creativas y lúdicas que se dan en el contexto escolar específico y cómo estas establecen pautas de comportamiento que a su vez inciden en las prácticas de convivencia. Un juego en una clase o en el “recreo” puede develar aspectos de la cultura escolar, familiar o comunitaria, a su vez recrear experiencias lúdicas y juegos en la escuela puede permitir el desarrollo de variadas habilidades de pensamiento, así como el abordaje de principios y acuerdos de convivencia. La pedagogía de lo lúdico representa por tanto un valor importante en los procesos educativos y en la experiencia artística, en la medida que acoge el goce, el disfrute, el placer y lo integra a los aprendizajes.

En este orden de ideas, las metodologías que diseñamos y desarrollamos hablan de nuestras concepciones, principios y propósitos educativos, así que para que estas integren tal dimensión lúdica y se piensen la generación de pensamiento creativo, la docencia debe, desde la formación base, desde la actualización y cualificación de su labor, reconocer su propio ser lúdico y creativo, así como el de sus estudiantes. No resta rigurosidad al aprendizaje, al

contrario, promueve aprendizajes más afectivos y, en consecuencia, con mayor poder de recordación e incorporación a la vida misma.

Agudizar la capacidad perceptiva, imaginativa y creativa de cada uno y del colectivo

En la misma vía, estas prácticas pedagógicas que consideran el cuerpo y lo involucran activamente en la construcción de los aprendizajes también deben ver imprescindible el nutrir la capacidad de percibir, imaginar y de crear, capacidades propias de la experiencia estética que nos permiten sentirnos parte del movimiento que tiene el mundo, para ser capaces de intervenir y hallar otras respuestas, nuevas preguntas y modos de actuar en él.

En el campo educativo y pedagógico esto implica en principio percatarse de un “desarrollo artístico” (Zapata, 2009)² de los estudiantes y estar atento para hacer los ajustes que se requieran. Este desarrollo artístico no debe confundirse con las lecturas psicométricas de la expresión gráfica para señalar un nivel de inteligencia de una persona o para determinar patrones de comportamiento, que la mayoría de las veces conlleva a la clasificación y rotulación, así como a prácticas que niegan el potencial perceptivo, imaginativo y creativo de cada uno de los estudiantes. Más bien, se trata de avanzar en la comprensión de las preferencias, de los interrogantes, de las búsquedas que en el campo de lo artístico suelen darse según las edades y los contextos específicos, para orientar y provocar aprendizajes desde prácticas artísticas pedagógicas coherentes

² Margarita María Zapata, en su libro *Desarrollo artístico del niño* (2009), aborda algunas teorías y expone orientaciones para el trabajo pedagógico desde las artes. Se ha retomado de aquí el término “desarrollo artístico” por considerarse parte importante en la educación del ser humano, mas no se ciñe el presente escrito a la categorización que la autora hace de las edades y las actividades artísticas que podrían desarrollarse durante tales edades. Esto solo podrá contrastarse en la misma práctica educativa.

y consecuentes con tales necesidades e intereses de los sujetos. Debe aclararse aquí que una pretendida comprensión del desarrollo artístico de los estudiantes se trata siempre de aproximaciones y de miradas flexibles a los ritmos y estilos de aprendizaje.

Del mismo modo, implica abrirse a conocer e incorporar al quehacer educativo nuevas exploraciones en el campo artístico que despierten interés de los estudiantes por las artes, por mencionar algunas: recorrer los espacios cotidianos en la escuela y el barrio para observarlos y comprenderlos desde múltiples miradas, transformar estas experiencias y nuevas comprensiones simbólicamente, usar en esas transformaciones distintos medios, recursos, exploraciones artísticas, contrastar con construcciones artísticas en diferentes épocas y desde distintos artistas, indagar, registrar, volver a preguntarse, conversar sobre el proceso artístico con otros, apreciar el trabajo de otros y aprender también a construir con los otros.

Esta posible ruta, por así decirlo, nos habla de una práctica pedagógica que se aventura a una experiencia de aprendizaje mutuo entre maestros y estudiantes, donde no todo lo que se estipula en la planeación curricular sucede tal cual, donde asistimos a la paradoja de la importancia de planear y a la vez la necesidad de recrear la planeación misma conforme las búsquedas personales y colectivas de nuestros estudiantes: “A menudo se requiere flexibilidad en las metas y la capacidad de aprovechar oportunidades imprevistas para cumplir objetivos que no podrían haberse formulado de antemano” (Eisner, 1998, p. 101). Dicha flexibilidad y apertura habrá de ser consecuente en los diseños curriculares, los planes de estudio, los proyectos de aula; como constructos que se reconfiguran constantemente para adaptarse a las realidades complejas y cambiantes, desde la enseñanza y desde el aprendizaje.

Por otra parte, cuando se expresa que todo esto debe darse desde cada uno y en colectivo, se pone en juego el proceso artístico individual y la retroalimentación que se experimenta al entrar en diálogo con el proceso de los otros. Tomar distancia de las

producciones artísticas propias para disponerse a observar y a contemplar la de otros involucra innegablemente una apertura a otras maneras de resolver, de crear, de recrear, de abordar un tema o problema, y un encuentro con ese otro y uno mismo a través de la experiencia artística.

Lograr esto en grupos numerosos y en escasas horas de trabajo en el aula lleva tiempo e implica diversas estrategias pedagógicas, pero de no hacerse se corre el riesgo de estandarizar y de esperar en todos los estudiantes los mismos resultados, con apoyos didácticos iguales o similares frente a los contenidos que se abordan en el aula. Esto en efecto pareciera hacer más fácil la tarea del maestro, pero desconocería tercamente la diversidad en el grupo estudiantil que es innegable. En segunda medida, limitaría el potencial creativo individual y colectivo de los estudiantes y sin duda también reduciría la oportunidad del ejercicio creativo en la mediación pedagógica del mismo maestro. La apuesta en el contexto escolar debe hacerse por el encuentro educativo entre lo que cada uno construye y lo que entre todos se puede construir, por la reivindicación de la capacidad perceptiva, imaginativa y creativa que nos conduce más allá de lo que está dado o calculado construir.

Promover la interpretación y creación simbólica como lenguaje y como actitud reflexiva crítica

Asistimos a una época donde impera la cultura de la imagen. Estamos expuestos diariamente a numerosos códigos, signos y símbolos que diversifican los lenguajes, por lo que no solo debemos aprender a leer y escribir como se entendería literalmente; la alfabetización hoy va más allá. Se trata de

pensar las imágenes, entrar a relacionarnos con ellas de manera compleja y con voluntad de sentido. Para ello es clave abordar su especificidad, sus principales características, sus implicaciones para

la educación, sus múltiples posibilidades de interacción, su relación con el lenguaje verbal, sus dinámicas comunicativas, y sobre todo sus posibilidades pedagógicas. (Calvo, 1999, p. 38).

Ahora bien, si reconocemos que este bombardeo de imágenes se hace insistente a niños y jóvenes, más cuando pasan gran parte de su tiempo frente a pantallas de computador, TV, celulares, tablets, o en las calles ante tanta oferta publicitaria, saber deconstruir, leer, interpretar, elegir, crear imágenes y a través de ellas es hoy tarea fundamental de la educación artística y, por qué no, de las demás áreas del currículo que puedan pensar acerca de estos fenómenos en el desarrollo de diferentes saberes y conocimientos.

Señala Kerry Freedman:

la cultura visual puede ayudar y puede ser perjudicial a la vez, puede ser segura y peligrosa, creativa y destructiva. Desde mi perspectiva, es más importante ayudar a los alumnos a estudiar esta variedad de significados que intentar protegerles de la imaginación, cuya tipología irán descubriendo, de todos modos, progresivamente, fuera de la escuela. Discutir esas imágenes y objetos dentro del centro escolar proporciona un foro para los alumnos que no tienen esas conversaciones fuera de este entorno. (Freedman, 2006, p. 13).

Sus observaciones nos invitan entonces, en la escuela de hoy, a dar una mirada a la relación que establecen nuestros estudiantes con la multiplicidad de imágenes que circulan a través de los medios de comunicación masiva que más manejan, a comprender el fenómeno, a leer con ellos la “ingeniería de la persuasión” –como diría Noam Chomsky (2010, p. 61)– y lo que estas imágenes pueden estar provocando en lo personal y colectivo. Disponernos también a conocer de sus posibilidades en el quehacer educativo y a construir desde lo personal y lo profesional aprendizajes para insertar nuevas lecturas y creaciones a propósito de la imagen.

Ahora bien, extendiendo esto del poder de la imagen en las interrelaciones humanas, encontramos que

Si bien es común hablar de las imágenes de sí o las imágenes del otro, no es tan común tomarse las imágenes más literalmente, analizando qué suma un idioma visual, qué aporta la cultura de los medios audiovisuales, las fotografías, los espectáculos (que muchos indican como el signo más fuerte de nuestro tiempo), del modo como constituimos nuestra manera de ser y de relacionarnos con otros. (Dussel y Gutiérrez, 2006, p.13).

Entonces, si sabemos que toda esta cultura incide significativamente en la constitución de sujetos y subjetividades de los estudiantes, es urgente retomarla en el quehacer pedagógico para favorecer tanto la construcción de una actitud reflexiva, crítica y autónoma, como la capacidad creativa; en tanto puedan proponer nuevas formas, propias formas de comunicar, expresar e intervenir a través de la imagen u otras transformaciones y creaciones simbólicas.

Esta actitud reflexiva y crítica para la interpretación y creación simbólica no deviene únicamente de lo que se promueve con el abordaje de ciertos contenidos y procesos en el aula; se configura también desde las relaciones mismas que establecemos en el ambiente escolar, entre estudiantes, entre docentes y estudiantes, entre docentes y directivos, desde las maneras que disponemos los espacios, desde los recursos que usamos para el quehacer educativo, pues todo este escenario es imagen. La escuela, sus dispositivos y las acciones que allí suceden son imágenes que contienen, que representan, que significan, que invitan, que pueden promover el pensamiento crítico o que, por el contrario, pueden coartarlo. Al respecto, María Acaso se refiere a ciertas

pedagogías invisibles que deben visibilizarse para después comenzar el proceso transformador, habitar el espacio, construirlo, recorrerlo, contemplarlo, reconocerlo y soñarlo. Hoy más que nunca necesitamos habitantes que recuperen el espacio público y la convivencia democrática. (Acaso, 2012, p. 128).

En consecuencia, todos estos hilos que componen el gran tapiz de la cotidianidad pedagógica escolar deben desanudarse para comprenderlos y reflexionarlos, para cualificar la labor pedagógica y así encaminar quehaceres educativos con sentido para las comunidades educativas y fértiles para la formación de sujetos y sociedades.

En este mismo sentido, no es posible suscitar un pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes cuando tal ejercicio dista de las maneras de pensar y actuar de los maestros. Por lo tanto, nos corresponde aventurarnos con ellos a leer los contextos, interrogarnos, indagar, conversar, deconstruir y construir aprendizajes; instalar nuestra capacidad de interpretación y creación simbólica en cuantas esferas de la vida misma sea posible.

Fortalecer capacidades para aprender a proyectar, planear, organizar y dirigir las propias búsquedas artísticas

En educación artística se hacen tan relevantes los resultados como el proceso para alcanzarlos. Esto contrarresta el imaginario y prácticas que, por mucho tiempo, en los contextos escolares, orientaron el trabajo del área de artes, donde las presentaciones para eventos y celebraciones institucionales de diferente índole supeditaban la calidad del trabajo a las muestras o productos finales “más bellos”. Se restaba entonces atención al proceso en el aula, así como a la experiencia artística y aprendizajes de todos los estudiantes; pues en su mayoría, estos trabajos “los de mostrar”, se desarrollaban solo con “los mejores” en determinado campo artístico.

Esto tiende a cambiar con las emergentes prácticas artísticas pedagógicas en la escuela que reivindican el valor de lo metodológico, la reflexión sobre el hacer, la experiencia artística misma y sus alcances educativos en todos y cada uno de los sujetos que participan de la propuesta curricular.

Así se dibuja una nueva forma de abordar el trabajo artístico en el aula, donde se promueve en los estudiantes el reconocimiento del tránsito que conllevan sus aprendizajes (metacognición), se presta mayor atención a sus búsquedas personales y a sus potencialidades y se avanza en la consolidación de proyectos artísticos tanto individuales como colectivos con carácter activo participativo. Es decir, ya no es únicamente el maestro el que decide de manera vertical qué, cómo y para qué se trabaja algo en la clase de artes. Ahora se busca que los estudiantes se apropien, se comprometan, indaguen, relacionen, interpelen, contrasten y propongan. Maestro y estudiante se hallan en aprendizaje constante y este aprendizaje se da como ejercicio creativo, en el cual el maestro opera con la autoridad que le da su saber artístico y pedagógico y media en las búsquedas y construcciones que los mismos estudiantes deberán lograr.

Abonado este terreno de reconocer las propias búsquedas y procesos en el campo artístico, se hace necesario también el diseño de proyectos curriculares y de aula que superen el desarrollo de actividades desarticuladas a otros campos de saber y conocimiento. Esta ha sido una práctica común en el contexto educativo, ver áreas y asignaturas fragmentadas, aprender técnicas artísticas aisladas de la historia, de la literatura, de la biología, de la filosofía. En fin, prácticas que no permiten a los estudiantes aprehender integralmente. Es imperativo considerar la interdisciplinariedad desde los currículos, para contribuir al desarrollo del pensamiento holístico y continuar avanzando hacia una comprensión integral del conocimiento.

Aquí el saber artístico y pedagógico del maestro juega un papel muy importante, en tanto deben direccionarse las prácticas del aula hacia este encuentro con otros campos de conocimiento, así como con asuntos de las realidades locales, nacionales y universales. Cuando tal diálogo de saberes y conocimientos se logra, surgen numerosas posibilidades de trabajo artístico en el contexto escolar hacia otros contextos de los estudiantes, se trascienden los muros

de la escuela y se inserta la experiencia artística en la vida misma. Experiencia que muy seguramente se trasladará a otras esferas de la vida de los sujetos y a sus maneras de concebir el mundo, resolver problemas, idear proyectos, trabajar en comunidad.

Incentivar el reconocimiento de la pertenencia a un grupo, a una comunidad y a un contexto histórico y cultural

Nelson Vallejo expresó, retomando a Edgar Morin, que

[...] un modo de pensar que tenemos que inculcar en los jóvenes es: saber que la unidad contiene la multiplicidad y que la multiplicidad contiene la unidad. Pues quienes solo consideran la unidad de la especie humana olvidan su diversidad y aquellos que consideran su diversidad solo ven un catálogo atiborrado de diferencias antagónicas y explosivas. (Vallejo, 1999, p. 89).

Tal conciencia de coexistencia puede cultivarse de manera privilegiada en la experiencia estética que suscita la educación artística. A través de la palabra, la danza, la plástica, la música, un montaje escénico, entre otras transformaciones simbólicas, digerimos y renovamos el mundo en el que se vive y cómo se vive en él.

Estas transformaciones simbólicas se configuran a su vez en contexto, de manera tal que, aunque se hiciera una construcción artística en solitario, esta mantiene un vínculo con los grupos a los que pertenecemos, las comunidades que integramos, la época en la que vivimos, las experiencias de unidad y multiplicidad-diversidad que nos constituyen. Del mismo modo, la lectura de las construcciones artísticas que se dan en la escuela nos puede permitir, entre otras cosas, reconocer cómo los niños y los jóvenes están concibiendo y viviendo esta unidad y diversidad; algo fundamental en las relaciones que establecemos para conocer, aprender, crear, re-crear y convivir.

No obstante, para lograr con los estudiantes tal conciencia de esta relación individualidad-colectividad, entorno local y contexto global, necesidades personales y sociales, proyectos propios y aporte a búsquedas comunitarias, se requiere partir de la base del reconocimiento de la diversidad en todo el quehacer educativo escolar. La construcción de aprendizajes, por ejemplo, así como la escolaridad en general, está mediada por muchos otros factores externos:

estas influencias externas al desarrollo cognitivo deben ser consideradas a la hora de analizar el momento evolutivo en que se encuentran los alumnos. Además de los factores endógenos, en este análisis se debe tener en cuenta variables como la pertenencia a grupos étnicos o religiosos concretos, el entorno social, el contexto cultural, el nivel económico o la evolución de la escolarización de cada uno de ellos y como grupo. (Caja *et al.*, 2001).

En la medida en que los estudiantes se sientan reconocidos e incluidos desde tales diversidades es más posible que hagan como sujetos sociales este mismo ejercicio, sentirse parte de, acoger a los otros, aprender de la diferencia, conciliar en medio de contextos heterogéneos, estar más dispuestos a la construcción individual y colectiva.

No obstante, estas comprensiones y vivencias habrán también de valorarse desde contextos históricos y culturales. Es decir, pensarse la individualidad y colectividad en tiempos presentes, mientras se hacen miradas a los legados que han permitido las configuraciones de las que hoy hacemos parte, así como soñarse y trabajar por los devenires de nuevas individualidades y colectividades, que prometan mejores rumbos a través de las construcciones humanas. Tal enfoque evita la enseñanza de contenidos distantes y desarticulados y promueve conocimientos y saberes situados históricamente, así como comprometidos culturalmente. Un ejemplo de esto podría ser el pensar con nuestros estudiantes las manifestaciones y prácticas artísticas contemporáneas,

en relación a las transformaciones que se han gestado en las concepciones y prácticas estéticas a través de la historia; invitarlos a identificar las diferentes problemáticas sociales que hoy afectan a nuestra nación, su relación con innumerables factores sociales, ideológicos, políticos y culturales; y pensar juntos cómo abordar las comprensiones alcanzadas desde el campo de las artes.

Así pues, no debería desarrollarse la enseñanza sin contexto histórico, más si se pretenden cambios y transformaciones sustanciales en lo individual, social y cultural; necesitamos conocer la historia, las diferentes historias en cada campo de saber y conocimiento, para poder continuar construyendo sin perder de vista ese pasado. En la educación artística, por ejemplo, tendría un lugar relevante la enseñanza y el aprendizaje respecto de las artes en nuestra América del Sur, puesto que los referentes históricos suelen ser, la mayoría de las veces, eurecéntricos, relegando los propios contextos y territorios. Bien señala Boaventura de Sousa Santos que “no habrá justicia social global sin justicia cognitiva global. Los procesos de opresión y explotación, al excluir grupos y prácticas sociales, excluyen también los conocimientos usados por esos grupos para llevar a cabo esas prácticas” (2009, p. 12). Nuestros estudiantes conocen más de las culturas foráneas que de las propias, esto es algo de lo que debe ocuparse la escuela, en especial la educación artística.

Desde el anterior escenario de conocimiento de la propia historia y cultura es que una sociedad puede también construir los cambios que requiera para su devenir, así es que la violencia que se ha vivido por muchos años en Colombia, y que hoy se encuentra en un llamado “pos-acuerdo”, ha demostrado que el conflicto es más complejo, que múltiples factores influyen en él y que uno de ellos es la propia cultura de violencia, así que nos urge una re-evolución cultural que debe gestarse en principio desde la crianza y la educación. En las artes podemos encontrar numerosas obras que se comprometen directamente con la historia de los pueblos, con la memoria, con su identidad, así como obras que persiguen

otros propósitos. Sin considerar entonces que unas sean mejor que otras, en este proyecto educativo las primeras mencionadas se convierten en un referente importante para construir con nuestros estudiantes sentido de pertenencia a una comunidad y sentido de compromiso con un contexto histórico cultural.

Resaltar desde los procesos educativos artísticos la posibilidad de actuación humana en las dinámicas de vida y las realidades de mundo

Concebir y entender el mundo como algo que está siendo y no que está dado, en palabras de Freire, consiste en

el hecho de percibirme en el mundo, con el mundo y con los otros, me pone en una posición en el mundo que no es la de quien nada tiene que ver con él. Al fin y al cabo mi presencia en el mundo no es la de quien se adapta a él sino la de quien se inserta en él. Es la posición de quien lucha para no ser tan solo un objeto, sino también un sujeto de la historia. (Freire, 2006, p. 53).

Llevado esto a una esfera más amplia, constituye una formación política y ética, que puede darse desde la educación artística, desde los proyectos artísticos en la escuela. Política en tanto contengan los procesos artísticos y sus construcciones –denuncias, ideas, posiciones, reflexiones sobre realidades que atañen al interés común, a lo público, a las preocupaciones colectivas–, y ética, en cuanto se gesten desde principios que orienten acciones coherentes y comprometidas hacia la convivencia armónica con los otros, con lo otro y con la naturaleza.

En este mismo sentido, expone Georges Didi-Huberman en una reciente entrevista:

hay que crear posibilidades donde lo que usted llama ideología dominante no tiene todo el poder. Hay que crear posibilidades, o sea,

hay que inventar. Es por eso que los artistas son interesantes, porque inventan sin cesar. Hay que tener una invención ética, política, estética, de la vida cotidiana. Eso: inventemos, inventemos más. (Didi-Huberman, citado por Rosero, 1996).

De modo que en ese potencial creativo que desencadena la experiencia artística, se puede desencadenar una conciencia de sujeto creador, sujeto de poder y sujeto de cambios en las realidades de mundo.

No obstante, la comprensión de este proyecto educativo demanda restablecer relaciones entre el pensamiento y la acción, entre el discurso y la práctica, entre los lugares, los roles, las posibilidades de participación y de intervención; lo que puedo siendo quien soy y estando donde estoy, lo que puedo si hago lo que sé y si aprendo a hacer más. Esto que hace parte de la formación ciudadana, no debería darse tan solo desde la urgencia de responder a directrices de política educativa que llaman a las instituciones escolares a incluir el tema como proyecto transversal o como cátedra obligatoria, sino, más bien, por la convicción de estar contribuyendo a la constitución de sujetos empoderados de su lugar activo dentro del hilar de un tejido social y cultural.

La educación artística es un campo fértil en este sentido, pues desentraña concepciones e imaginarios de los sujetos respecto de su propio ser y de sí en relación con el complejo mundo de la coexistencia. A través de ejercicios que parecieran tan solo del campo artístico –como dibujar, bailar, actuar, declamar, cantar, entre otros–, se pueden abordar territorios, imaginarios, identidades, límites, lugares de encuentro, tensiones, evocaciones, memorias individuales y colectivas. Se pueden crear y recrear lenguajes que logran luego insertarse en las estructuras de convivencia de una comunidad, llegando incluso a transformar sus imperativos éticos y políticos. Así será más fácil pensar juntos devenires humanos y sociales, potenciar capacidades de actuar creativamente en tales realidades y proyectos comunes.

Hacer énfasis en procesos de pensamiento y en desarrollos cognitivos. Considerar la inteligencia creadora mediada por un sentido ético

Por mucho tiempo, en la escuela ha existido el imaginario de las artes ubicadas en un lugar de actividades manuales, habilidades corporales, emocionales, tendientes al desarrollo del ser; pero poco reconocidas y vividas como posibilidad de desarrollo de procesos de pensamiento, de construcciones cognitivas, de saber. Lo que obedece a una herencia de dualismo filosófico instaurada en la escuela y reflejada en la organización curricular y en la importancia dada a cada asignatura. Esto ha tendido a cambiar considerablemente en la escuela, luego de diversas investigaciones, aportes teóricos y de la socialización de experiencias educativas que abordan las artes en relación con la cognición, como las desarrolladas por Antonio Marina, Marisa Corte Ríos, Goodman, Parson, Arthur Efland. Este último autor agrega que “tenemos diversas formas de cognición (proposicional y no proposicional); pero estas no se enfrentan entre sí. Más bien ambas emergen de la misma fuente común, el nivel básico de experiencia que tiene su origen en encuentros corporales y perceptivos con el entorno, incluida la cultura” (Efland, 2004, p. 229).

De este modo, todas las áreas pueden promover el ser y el saber, de hecho, este debería ser un principio de la educación integral, para que no se estimen y desarrollen algunas áreas como más o menos importantes, y, en consecuencia, se releguen unas u otras en los proyectos curriculares, en las políticas educativas, en los imaginarios sociales y en las prácticas escolares.

Tal perspectiva invitaría ya no solo al reconocimiento de las artes también como cognitivas, sino al reconocimiento de aquellas experiencias artísticas que promueven procesos cognitivos en lugares comunes con otras áreas, es decir, a lo interdisciplinar. Esta integración curricular que mencionaba en un acápite anterior

como necesaria para superar la fragmentación en la construcción de conocimiento que la escuela ha insistido en mantener desde el currículo, la organización educativa y las prácticas pedagógicas, no consiste únicamente en desarrollar actividades o proyectos de manera conjunta, sino en encontrar cómo los aprendizajes pretendidos y los procesos de pensamiento construidos se valen de uno y otro campo para ser posibles.

Una vez reconocidas estas posibilidades, convendría también pensar en la inteligencia creadora como una configuración de los mencionados procesos cognitivos, inteligencia que conlleva a intuir diversos caminos para abordar un problema, como saber leer, mirar, sortear en el mundo cambiante y todo el tiempo desafiante para el pensamiento humano.

Ser inteligente para crear hace parte de las numerosas capacidades que el ser humano debe desarrollar hoy para sobrevivir y participar en un mundo cada vez más complejo y desafiante, pero, a su vez, un mundo que nos interroga por lo humano y su devenir en una vertiginosa y caótica configuración del sujeto y las estructuras sociales. Se requiere entonces de inteligencia creadora para el campo propio de las artes, en simbiosis con todas las demás necesidades de la vida humana.

No obstante, la inteligencia creadora puede detonarse hacia incalculables rumbos, a manera de “caja de Pandora”: podemos con nuestra inteligencia lo que podemos con nuestros deseos y acciones. La humanidad ha generado numerosos inventos, por ejemplo, para tratar enfermedades antes no controladas o para la creación de armas nucleares, hacia la defensa de causas loables o hacia la generación de nuevas formas de delincuencia. Retorna aquí el principio de lo ético: ¿al servicio de qué se pone la inteligencia creadora? Y así como en Pandora quedase la esperanza, también debe retornar el deseo de seguir construyendo y de reconocer lo que es posible pese a las distintas problemáticas que social, educativa y culturalmente vivimos hoy en nuestro país. Entre tanto,

ese creer y comprometernos desde el quehacer pedagógico es un imperativo profesional y ético.

Antonio Marina (1993) decía:

El ámbito de la inteligencia es el ámbito de la ética. Como toda creación de posibilidades, la de los recursos fisiológicos ha de ser cuidadosamente juzgada, porque puede llevar a resultados monstruosos [...]. Las manipulaciones genéticas pueden diseñar un nuevo tipo de atleta, el culto al récord, la obsesión de la marca [...] ha metido al deporte de competición en un callejón de difícil salida teórica. La inteligencia queda con el pie en alto, dudando si dar un paso más. Inexorablemente, la creación de posibilidades exige de la inteligencia que invente un arte de elegir bien, que es lo que llamamos ética. (Marina, 1993, p. 89).

Posiblemente esta reflexión cobre mayor sentido cuando hablamos de educar a seres humanos que hagan posibles mejores sociedades, más cuando hemos presenciado a través de la historia de la humanidad y particularmente de nuestro país, innumerables acciones atroces e indignantes, indiscutiblemente producto de inteligencias creadoras, pero no mediadas por un sentido ético. Claro está que alienta también el presenciar acciones nobles y generosas, luchas justas y reivindicadoras, invenciones que aportan positivamente, que redireccionan y llenan de esperanza la vida humana. Estos referentes se hacen relevantes de abordar con nuestros estudiantes, particularmente los que se han gestado en el campo artístico, pues pueden ser detonadores contundentes de nuevas ideas, procesos y construcciones; despliegue de inteligencias creadoras medidas por un sentido ético.

¿Y cómo desde la propia labor artístico-pedagógica?

Se vienen dando en nuestro país nuevos modos de concebir las artes en la formación integral de los sujetos, así como prácticas

pedagógicas emergentes en la escuela y otros escenarios comunitarios que reivindican el valor de la experiencia estética y artística en la educación. Tanto artistas, como *artistas educadores*, abordan su proceso creativo con nuevas miradas y generan propuestas de valioso aporte al contexto social y cultural de las comunidades educativas y sus entornos. No obstante, como se enuncia al inicio de este escrito reflexivo, debemos emprender nuestras propias búsquedas, para lo cual resulta relevante considerar que:

- Parte del éxito de una propuesta artístico-pedagógica radica en la pregunta por lo que se hace y cómo se hace. Esta, que es en sí la pregunta por la *metodología*, ha conllevado a cualificar los modos y las mediaciones, los espacios, los tiempos, los ambientes, los recursos, los roles, entre otros aspectos que configuran el quehacer educativo. Y es desde aquí que nos aproximamos a los otros y a sus propias maneras de construir saberes y conocimientos, al tiempo que cualificamos como artistas y como maestros en nuestro quehacer pedagógico.
- Pensar el *vínculo entre la propuesta y el contexto* en el que se desarrolla conlleva sin duda a que las intencionalidades y los procesos conserven pertinencia y coherencia. ¿De dónde emerge la propuesta? ¿Qué tanto responde a las particularidades de los sujetos y comunidades? ¿Involucra esas realidades y retorna a ellas de manera creativa y significativa? En esta relación propuesta-contexto, es recurrente encontrar que aquellas experiencias que piensan las dinámicas de vida de los sujetos y de las comunidades terminan por trascender lo escolar e institucional y permear otros entornos comunitarios, de modo que al insertarse en los espacios vitales se amplía su impacto en las prácticas culturales.
- Se requiere *sistematizar* más lo que hacemos en el aula y con las comunidades, así como socializar nuestras propuestas en escenarios académicos que nos permitan aproximaciones al

ejercicio investigativo. Por mucho tiempo la pedagogía crítica se ha referido a la necesidad de ver al maestro y que este se vea y actúe como sujeto de saber y no como técnico del saber, lo que sin duda ha permitido, a nivel nacional y en otros países, distintos movimientos pedagógicos y conquistas importantes en el campo educativo. Sin embargo, debe continuarse impulsando, divulgando y formando en este aspecto tanto a quienes se preparan para ejercer la labor artístico-educativa como a quienes se encuentran en su ejercicio, pues los maestros debemos educarnos para indagar, proponer, aventurarnos, participar, desaprender, aprender de los estudiantes y comunidades educativas, soñar y proyectar nuevos retos, leer y escribir constantemente. Debemos educarnos para investigar.

- Las propuestas deben alcanzar un alto nivel de *participación, empoderamiento y gestión* tanto interna como externa a la escuela para garantizar que se sobrepongan ante la adversidad de algunos panoramas educativos. En Colombia, numerosas experiencias artísticas han logrado valiosos procesos y resultados en medio de la dificultades que ciertas políticas públicas actuales implican para la educación artística en los contextos escolares, a saber: ausencia de asignación académica (docente especializado) para educación artística en la etapa de educación inicial y básica primaria, distribución de horas clase del área de educación artística a docentes de otras especialidades para completar asignación académica, disminución de horas en el desarrollo curricular a razón de otros proyectos, desplazamiento del área a espacios extracurriculares, entre otros. Y ello no implica, por supuesto, legitimar estas condiciones de política educativa, al contrario, invitaría a una lucha de doble acción: mientras se insiste en continuar mejorando los panoramas nacionales para la educación artística y las artes en la escuela, se fortalece la

misma desde las prácticas artísticas y pedagógicas, desde el quehacer educativo.

- La labor del *artista educador* debe acompañarse de un deseo por permanecer en el constante ejercicio de construcción de *saber disciplinar y pedagógico*; es decir, saber en las artes y saber en el oficio mismo de su profesión, el de la enseñanza y la educación. Tal perfil también ha de tenerse en cuenta en las licenciaturas en Artes, pues algunos jóvenes se encuentran allí, sin conocimiento y convicción de su labor. Lo mismo aplica para quienes están en el ejercicio de la docencia, pues solemos escuchar a los estudiantes decir que hay maestros que saben mucho de su disciplina, pero no saben enseñar, o que les falta saber más de lo que enseñan. Entonces, habrá de mantenerse siempre la estrecha relación entre el proceso artístico y la mediación pedagógica.
- *Aprender a trabajar en equipo*, participar de redes, organizaciones, asociaciones, o pequeños grupos de estudio en nuestro campo específico, con actitud ética y solidaria. Necesitamos leer con otros, escribir con otros, debatir, corregirnos, cualificarnos mutuamente, juntar nuestras voces y pronunciarnos en colectivo ante lo que nos conmueve, nos interroga, nos indigna, nos apasiona, nos inspira.
- Finalmente, y no menos importante, es necesario mantenernos en la *mirada autorreflexiva y crítica* de la propia labor, para reconocernos siempre en constante aprendizaje y comprometernos con la cualificación de las propias prácticas. Esto exige pensar siempre la labor pedagógica de cara a las necesidades sociales y culturales de nuestros territorios, de las épocas que vivimos; para continuar aportando, como se insistió en el transcurso de este artículo, a una educación artística que promueva la formación integral y el desarrollo del pensamiento crítico.

Bibliografía

Acaso, M. (2012). *Pedagogías Invisibles. El espacio del aula como discurso*. Catarata.

Asociación de Maestros de Artes *Entre las Artes*. Disponible en: www.entrelasartes.org.co.

Campos, A. (2007). Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo. Magisterio. *Áula Activa*.

Caja, J. (Coord.) (2001). *La educación visual y plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Graò.

Calvo, W. R. (1999). Imágenes, símbolos y nuevos lenguajes en la educación. Distintas maneras de asumir lo visual y lo audiovisual en los contextos educativos. *Revista Investigación Educativa y Formación Docente*, (1).

Chomsky, N. (2010). *Cómo nos venden la moto. Información, poder y concentración de medios*. Barcelona: Icaria.

Collazos, Ó. (2011). *Epístolas sobre arte, educación y democracia*. Bogotá: Magisterio.

Dussel, I. y Gutiérrez, D. (Comps.) (2006). *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO-OSDE.

Efland, A. D. (2004). *Arte y Cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro-EUB.

Eisner, E. W. (1998). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Trad. de Gloria Vitale. Buenos Aires: Amarrortu.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Octaedro.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gómez, V. (2014). *La cultura del cuerpo: El futuro de Prometeo y Durga*. Biblioteca de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.

González, M. A. (2015). *Tiempos intoxicados en sociedades agendadas. Sospechar un poco del tiempo educativo*. Colombia: desde abajo.

Huizinga J. (1998). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.

Jiménez, C. A. (2008). *El juego. Nuevas miradas desde la neuropsicopedagogía*. Colombia: Aula. Editorial magisterio.

La cultura del cuerpo: El futuro de Prometeo y Durga. Televisión Cataluña. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=rLXzVF9N6n4>

López Quintás, A. (2010). *La experiencia estética y la formación integral del hombre. La experiencia estética y su poder formativo*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Marina, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.

Pateti, Y. (2008). *Educación y Corporeidad. La despedagogización del cuerpo*. Kinesis.

Ronderos, M. E. (2004). *El sentido del Arte en la Escuela*. Comunicación presentada en el IX Foro Educativo Distrital de Educación Artística y Cultural Pedagogía de los Sentidos y la Sensibilidad Creadora. Memorias del Foro. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación.

Ronderos, M. E. (2009). *El valor educativo de la experiencia estética*. Disponible en: www.entrelasartes.org.co

Rosero, S. (2016). El pesimismo no puede tener la última palabra. Entrevista a Georges Didi-Huberman. *RFI Español. Las voces del mundo*, 20 de octubre.

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI-CLACSO.

Secretaría de Educación Distrital. Subsecretaría de Integración Interinstitucional. Lineamientos para el Foro Educativo Distrital 2013. “*La Escuela como territorio de Paz: Experiencias, aportes y retos*”.

Secretaría de Educación Distrital. Feria pedagógica 2007. “*La importancia de las festividades en la pedagogía*”. Cita de Cox Harvey, “*las fiestas de locos*”.

Vallejo, N. (1999). Educar para un nuevo humanismo. *Pensamiento y Acción*, (6-7).

Zapata, M. M. (2009). *Desarrollo Artístico del niño*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-Fundación Francisca Radke.

Capítulo 25

¿Qué supone desarrollar la labor del docente desde la mirada del emprendimiento?

Luisa Fernanda Cadena Corredor¹

Introducción

Según la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 en Colombia, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) es el recurso que tiene la organización para presentar el derrotero de trabajo que da el sello diferenciador a la institución educativa. Sobre su base se estructura el modelo de trabajo institucional que contiene, entre otros elementos, el plan de estudios, la misión, la visión y los objetivos que se aspira obtener desde la implementación de la gestión organizacional. Contempla además los reglamentos que rigen las pautas de convivencia organizacional, los horarios de trabajo, la intensidad de las asignaturas impartidas, las dotaciones, los suministros y el uso de recursos.

¹ Doctora en Educación. Egresada del Doctorado en Educación de la universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. Docente de Educación Media Técnica de la Secretaría de Educación del Distrito en Bogotá, D.C. Este capítulo es resultado de los hallazgos arrojados por el estudio realizado entre los años 2013-2017, la cual se presentó para optar al título de Doctora en Educación en la Universidad Santo Tomás en Bogotá.

Desde el Ministerio de Educación de Colombia se recuerda además la obligatoriedad de su implementación, dictada según el artículo 14 del decreto 1860 de 1994:

Toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. (Calvo, 1995, p. 3).

Lo que se interpreta como la autonomía institucional para gestar y orientar su propio diseño académico y pedagógico a través de la divulgación y promulgación de su identidad y liderazgo educativo.

De acuerdo con la Unesco, “la educación crea oportunidades de aumentar los ingresos de los individuos y de la comunidad en general. [...] Aporta competencias, conocimientos y actitudes que aumentan la productividad y permiten desempeñar empleos mejores y más remunerados” (2002). Según esto, la educación media como previa preparación para continuar el camino de formación luego de la escuela secundaria y debe formularse desde una reflexión seria sobre la importancia de brindar una educación con mirada emprendedora y que no limite el desarrollo de habilidades para generar ideas productivas en un contexto cambiante, en el cual el capital del conocimiento y la creatividad son fundamentales a la hora de asumir un mundo globalizado.

Por el contrario, educar desde la mirada del emprendimiento demanda al modelo de educación hegemónico generar aportes innovadores al conocimiento en un entorno rico en oportunidades y riesgos, porque se entiende que un emprendedor desafía diversas pretensiones como identificar las oportunidades, desarrollar una personalidad decidida y adquirir la capacidad de organizar situaciones de manera eficiente, generando estrategias que se anticipan a las situaciones en constante cambio para asumir procesos en

búsqueda de estabilidad, al entender la complejidad de un mundo en incertidumbre.

De cualquier modo, los estudiantes que acuden a las aulas en su último ciclo de formación lo hacen en busca del desarrollo de una vida digna a través de la consecución de saberes compartidos que garanticen una buena convivencia y una vida feliz, pues como lo señala el pensamiento complejo, los seres humanos tenemos derecho a desarrollarnos en la aceptación, el respeto de la diversidad, la pluralidad y la interculturalidad (Morin, 2003).

Entonces, ¿qué supone desarrollar la labor de educar desde la mirada del emprendimiento social? En un mundo con un ritmo acelerado de producción, consumo y desecho de elementos se le dificulta a la escuela la labor de dotar de suficientes elementos a sus estudiantes para enfrentar la aventura de la vida, puesto que “no aporta las defensas contra el error, la ilusión, la ceguera” (Morin, 2014, p. 41). Sencillamente esta situación supone que los maestros retomen con compromiso ético el apropiarse de la profesión y la vocación de enseñar y desde allí entender que educar es un inmenso escenario en el que día a día se permite el error, la reivindicación, el reconocimiento y la valoración del otro asumiendo con plena libertad y responsabilidad cada acto ejecutado como agente generador de construcción y re-construcción social.

Es decir que el maestro se permita recuperar el derecho a la reflexión de sus prácticas pedagógicas evitando así el activismo sin sentido por el afán de obtener resultados esperados y sentir que cumple con la simple función de impartir unos contenidos para mantener ocupados a los estudiantes y luego demostrar mediante los resultados evaluables que estos han aprendido.

El nivel de educación media exige al docente, como casi ningún otro nivel, generar verdaderos espacios de crecimiento personal para los jóvenes, debido al conjunto de perspectivas heterogéneas que confluyen en el día a día con respecto a la realización de sus sueños y propósitos para su porvenir, algunos con intereses un poco más claros sobre lo que desean ser más adelante, pero todos

con una naturaleza de indagación por lo nuevo y desconocido. Es ahí que el docente debe acompañar los procesos de exploración, con asesoría y apoyo en un camino de crecimiento personal y profesional dentro de un contexto social.

Es por los aspectos anteriores que la formación del docente como agente que promueva el cambio de pensamiento y oriente hacia la generación de un nuevo conocimiento de tipo universal, práctico y complejo es fundamental gracias a su participación en la formación de ciudadanos emprendedores y líderes sociales, que se

interesen en los problemas de su entorno y deseen generar soluciones desde el ámbito académico, para posibilitar el desarrollo individual, social, económico, político, cultural y ecológico, con base en una educación comprometida en todas sus dimensiones y manifestaciones. (Morin, 2011).

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación media debe ser más que en otro nivel de formación significativo y relevante para los estudiantes a partir de un proceso de educación personalizada, lo que implica para el maestro contextualizar las necesidades del escenario social, económico y cultural de los estudiantes, para impulsar el pensamiento crítico, innovador y creativo, alentando una formación en autonomía. Es esta mirada compleja y emprendedora la que llevará al maestro a permitirse estar a la vanguardia en su propia formación.

En lo que sigue se presentarán cuatro partes: la situación problema de la educación media-técnica, el papel del docente en estos tiempos, el modelo del docente y la proyección del docente formado desde el emprendimiento.

Los vacíos en la educación media-técnica

Siguiendo a la Ley General de Educación en Colombia (115 de 1992), el más significativo de los fines propuestos para alcanzar en la

educación media es el de “facilitar al individuo la identificación y selección de su identidad profesional, y de su futuro educativo y ocupacional”. Según este propósito, es en esta etapa en la que se requiere la orientación y selección de los diversos destinos ocupacionales posibles dentro de la sociedad.

Desde los organismos gubernamentales este nivel educativo fue considerado como ciclo pos básico, enfocado al desarrollo de las vocaciones y aptitudes personales, ya fuera en disciplinas, profesiones u oficios para lo cual, “el ciclo pos básico debería estar organizado en diversas modalidades, como de incorporación al trabajo, de ingreso en la formación técnica y tecnológica, o de preparación para la educación superior, según la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo” (Gómez, 2005, p. 28).

Es decir que el ciclo de formación media combina la acumulación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores, comprendiendo dos grados de estudio, el décimo y el undécimo, cuyo fin es la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo.

Por otra parte, el Plan Sectorial de Educación del Distrito de Bogotá (2016-2020) reconoce el poco acierto en la formación que se imparte en los planteles de formación media y la oferta de las carreras profesionales, así como la demanda de puestos de trabajo, pues dice que

la contribución de la educación media a la disminución de las desigualdades sociales y espaciales [...] que otorguen opciones de exploración vocacional, deben fortalecer las posibilidades de construir sus proyectos de vida y redundar en una ampliación significativa del acceso a la educación superior. (Secretaría de Educación del Distrito Capital, 2016).

Esta afirmación reconoce las disyunciones, limitaciones, reducciones y rigideces de los planes de estudio de la educación media actual, que además evidencia la falta de pertinencia y calidad

en muchos contenidos de las diferentes asignaturas ofrecidos y que son impartidos por el cuerpo de docentes de este ciclo de formación.

Desde los organismos gubernamentales se promueve que el ciclo de formación media con una duración de dos grados tenga el carácter de académica o técnica. A su término, se obtiene el título de bachiller que habilita al educando para ingresar a la educación superior en cualquiera de sus carreras.

La educación media académica le permitirá al estudiante, según sus intereses y capacidades, profundizar en un campo específico de las ciencias, las artes o las humanidades. La educación media técnica prepara al estudiante para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios o para la continuación en la educación superior. (MEN, SENA, 2012).

Así, la poca o nula conexión socio-temporal de las asignaturas que recibe el estudiante en el aula resulta trivial a la hora de ser parte de un colectivo socio-laboral ciudadanamente responsable, pues la educación recibida en la institución es un elemento que complementa el aprendizaje natural de cada estudiante.

Paralelamente, el poco o mínimo reconocimiento que tiene el egresado ante la situación laboral, el contar con el título de bachiller y la necesidad sentida de los jóvenes con menos posibilidades económicas de recibir una formación específica que les ayude a desempeñarse de manera satisfactoria en un mundo productivo y altamente competitivo, es un llamado a la educación sobre la importancia que tiene la implementación de una educación holística que oriente a los estudiantes a desarrollar una conducta social a través de mecanismos cognitivos para el emprendimiento, pues los contenidos trabajados con timidez en el ciclo de formación media hasta el momento se quedan cortos o no responden a esta petición social.

Motivos como los enunciados por Celis “justifican prestar mayor atención al impacto de la educación recibida por los futuros

egresados del sistema de formación secundaria sea de carácter técnico o académico”. Afirma que los jóvenes en la educación media “reciben una educación que no los prepara y habilita para integrarse al mundo del trabajo, cuando solo un bajo porcentaje de ellos tiene la posibilidad de acceder a la educación superior” (Celis, 2006).

De la mano en esta situación, se encuentran los planes de estudio diseñados desde el saber de los docentes que se alejan bastante del sentir de los estudiantes. Docentes que desde sus conocimientos deciden qué y cómo enseñar en este nivel de educación, sin proyectar la necesidad en estos últimos años de proveer suficientes elementos que sirvan de asidero de ideas ni ser conscientes de que la educación impartida debe orientar a los estudiantes a reconocerse como protagonistas sociales que influyen y son influidos en su contexto.

Situaciones como las antes mencionadas y otras que no alcanzan a contemplarse en este documento explican la necesidad de contar con un cuerpo docente que se permita revisar y repensar sobre la marcha en su quehacer, cuestionando de manera objetiva su propia práctica sobre “el espacio social construido en función de su posición [...] para reproducir el espacio social y el espacio simbólico” (Bourdieu, 2011); es decir, permitirse poner en duda su ilusión de poseer el conocimiento.

De igual manera, desde el concepto de educador de una era planetaria (Morin, 2003), se requiere tomar conciencia que se forman ciudadanos preocupados de su desarrollo, conscientes del resultado de generar acciones responsables que son la construcción conjunta de un modelo de convivencia planetaria: “Se requiere para esto, educadores animados por la fe en la necesidad de reformar el pensamiento y de regenerar la enseñanza. [...] [Aquellos] que poseen un fuerte sentido de su misión” (Morin, 2003, p. 122). Como protagonistas de una sociedad que reclama la gestión del conocimiento a velocidades incalculables para que a esa misma velocidad de cambio se gesten conceptos perdurables que resistan

y contribuyan a formar una personalidad compleja que sea el escudo de los estudiantes frente a los embates de la era líquida.

Cada maestro está llamado en este momento de la modernidad inconstante y transformable a ser la pieza que moviliza la complejidad, integrándola a la comunidad desde su ser, las instituciones y en su aula. Debe tomar conciencia que como docente no posee el control ni conocimiento pleno de ninguna situación y por ello los estudiantes se deben educar no para operativizar y accionar de manera irrefutable, sino para aprender en la tolerancia, el respeto por la diferencia, la heterogeneidad, lo impredecible e imprevisible, la multiculturalidad y la diversidad. Haciendo esto se contribuirá al propósito de formar seres responsables y autónomos en acciones y en emprendimientos.

Evocando el cumplimiento de la función social de la educación como mandato legal, se retoma el derecho a tener una formación según lo consagrado en la constitución política que promueve el derecho de cada ciudadano a recibir formación integral (art. 67): “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tienen una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura” (Corte Constitucional, 1991).

Sin embargo, el maestro cae muchas veces en el carácter funcional de la educación al desempeñar sencillamente una tarea. La función educadora tiene que dejar de ser solamente una función, una profesión más y debe retomar su significado inicial que desde Platón fuera descrito como el deseo y placer de transmitir amor a los estudiantes a través del compartir estrategias que generen conocimiento para la vida.

Desarrollar la labor de educar en la era moderna

Para hablar del papel que cumple el maestro en la formación de cada estudiante, se debe recordar el encargo que la educación le

delegó al docente desde la modernidad y es nada menos que la misión de formar para el trabajo, la construcción de sociedad y la conformación de nacionalidad. Sin embargo, no es de negar que este encargo es permanentemente revisado y cuestionado por cuanto se viven los cambios que acarrea la nueva realidad socioeconómica globalizada que trae consigo transformaciones en la integridad social que cuestionan el elemento fundante de la educación.

¿Cuál es el conocimiento que requiere tener un maestro? Esta pregunta no pierde su importancia ni su vigencia, toda vez que educar es un trabajo que se hace desde la vocación, en la cual se conjuga el quehacer y el propósito. En palabras de Ezpeleta: “El aprendizaje continuo del “ajuste” al grupo de colegas, al estilo del director, a las demandas intelectuales y afectivas de los niños, a las exigencias y expectativas de las familias [...] pone en juego a la persona entera del docente” (1989, p. 67). Educar es entonces una actividad que requiere de la voluntad de otros para ser ejercida, es decir, necesita la presencia de unos partidarios.

Desde este punto de vista podemos unirlo al concepto de enseñanza como acto. Se trata de una labor que tiene su fin en sí misma, que se manifiesta en su desarrollo, con el concurso de otros desde la naturaleza ética como fundante de la práctica de enseñar. De acuerdo con Freire: “Enseñar no existe sin aprender y viceversa [...], aprender precedió a enseñar o, en otras palabras, enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender” (2006, p. 26).

En la modernidad actual que parece acomodarse y desacomodarse constantemente, parece no ser justificable organizar situaciones bajo la conceptualización de duradero o perdurable. En cambio, se instaura una modalidad de generar pensamientos estratégicos, situacionales, oportunistas y acomodables según la situación momentánea lo requiera.

No obstante, el escenario de la vida moderna es a la vez el contexto que enmarca a la sociedad líquida de consumo, personal e individual, en la que cada miembro se instruye desde la necesidad de

formarse y prepararse para lograr su propia felicidad a través de instrumentos, medios y escenarios que se proveerá con sus esfuerzos individuales. Es decir, la vida moderna líquida se desarrolla en un campo altamente competitivo en el que la estabilidad no tiene la seguridad de la perdurabilidad y por eso “la volátil sensación de seguridad tiene que ser puesta a prueba todos los días para poder detectar a tiempo el más ligero síntoma de un nuevo cambio” (Bauman, 2007, p. 69) para actualizar permanentemente el abanico de oportunidades, riesgos, fortalezas y amenazas a la que se exponen los individuos en búsqueda de su realización.

Este modelo de modernidad permea a las instituciones económicas, gubernamentales, educativas y demás, con la particularidad que cada una requiere desde su necesidad, estrategias específicas según el momento y el rol en el que se desempeñan, lo que implica que cada una solicite dependientes formados en especificidades según lo requiera la situación, de manera tal que los sujetos se acomodan y reacomodan a las particularidades según se pasean en uno u otro organismo.

Desde las instituciones educativas, los estudiantes son parte de esta modernidad que, al contario de brindarles escenarios tranquilos llenos de confianza, los sumerge en modelos de relaciones dispersas, lejos de ofrecer espacios de descanso, pero sí de generar una ansiedad permanente que les niega la posibilidad de crear relaciones permanentes y honestas para sentir que no pueden fortalecer vínculos, pero tampoco pueden hacer desaparecer sus miedos e incertidumbres.

Como resultado de este modelo de educación, los egresados se encuentran confusos, desconcertados, inseguros de lo que hay que hacer, el cómo y el quién tendría que hacerlo (Bauman, 2007, p. 123), confundidos en el mundo de posibilidades que encuentran una vez migran de la capsula de la escuela, pues en ese momento entienden que las herramientas y capacidades de las que disponen y en las que se formaron para encarar la vida no son las suficientes

ni las adecuadas frente a la magnitud de desafío de vivir la vida moderna.

De ahí que “enseñar a vivir no es solo enseñar a leer y escribir [...]. No es concentrarse en los saberes cuantitativos ni privilegiar las formaciones profesionales especializadas, es introducir una cultura de base que comporte el conocimiento del conocimiento” (Morin, 2014, p. 16). Es decir, que la educación debe insistir en contribuir a la construcción de sociedad formando seres con verdadera identidad ciudadana que se desempeñen como actores y protagonistas críticos encargados de generar su propio progreso.

El modelo de docente para la era de la modernidad

Entonces, ¿qué tipo de maestro es el que asume la tarea de formar, sabiendo que exige conocer cómo integrar los saberes propios en un modelo de educación para generar estudiantes en libertad, con espíritu de liderazgo y confianza en sí mismos?

Lo que se esperaba encontrar en la formación de un maestro que se desempeña en el nivel de educación media es un espíritu emprendedor que lo impulse a arriesgarse a conocer a través de construir, de-construir y reconstruir los saberes continuamente, que no tema aprender y reaprender constantemente en el interés de buscar las actualizaciones más adecuadas a su formación y que se permita reflexionar de manera crítica sobre su propia práctica para separar el acto de enseñar de la acción de transmitir conocimiento, teniendo presente que el ser que se educa es autónomo y como tal merece ser tratado con respeto y ética.

Cabe desear que se equipe tanto al maestro como al egresado con las herramientas intelectuales necesarias para afrontar esos miedos e incertidumbres, elaboradas a partir de la reconceptualización de los saberes previos a través de explorar y seleccionar los saberes necesarios para construir su propio conocimiento de acuerdo con cada momento y situación.

Sin embargo, este modelo de docente no es el común denominador en nuestras escuelas, porque se contó con la mala fortuna de recibir un modelo de formación que llevó a pensar separado, a dividir en la más mínima expresión un todo para entenderlo únicamente a través de sus partes. En palabras de Morín, en la escuela se ha aprendido a pensar separado, lo que marca un largo periodo de educación en la humanidad, modelo al que no escapa la formación de los maestros.

De este modo resulta costumbre en las prácticas estudiar separando las asignaturas en un plan de estudios, desligando los temas de cada materia sin hacer el intento de generar mallas de saberes porque resulta más fácil apartar un objeto del conjunto y analizarlo de manera aislada, alimentando el pensamiento disyuntivo y abreviado.

Esta situación ha venido generando estados muy alejados e impropios de análisis complejos, arraigando cada vez más las formas de pensamiento y producción de conocimientos impuestos desde temprana edad y enseñados desde los ámbitos familiares, continuados en la escuela, reforzados en la educación superior y cuidados como fortalezas sociales. El proceso se exagera al punto de recaer en la mala costumbre de especializar los ámbitos profesionales para vanagloriarse de aquellos expertos egresados de estos modelos, a quienes se les confía el manejo de las diferentes situaciones sociales, por lo que es necesario reiterar entonces que “sólo un pensamiento complejo puede darnos armas para preparar la metamorfosis social, individual y antropológica” (Morín, 2011, p. 143).

Es válido pensar detenidamente sobre el cambio de pensamiento necesario para concebir una mirada diferente sobre la producción de conocimiento desde la formación que ha recibido el docente. Por lo cual, si se plantea un docente con mirada integradora, capaz de unir contextos y permitirse afrontar riesgos sin temor a la equivocación y el tener que formular y reformular conceptos y aprendizajes, se tiene que partir de pensar maestros formados, en palabras de Morín, con cabezas bien puestas.

Maestros que rechacen el saber reduccionista que limita la generación de pensamiento científico y humanista y en cambio tengan la disposición de alcanzar una formación profesional de manera holística, integradora y compleja que supere la formación mecanicista y especializada, sobreponiendo la producción de saberes a la velocidad que se generan cambios de conceptos y nuevos conocimientos.

El docente formado desde la mirada del emprendimiento

Se entiende que, en esta instancia, es el educador consciente del papel fundamental que desempeña en la consecución del cambio del modelo de educación aquel que se asume como “agente formador y transformador, que ayuda a los individuos a participar de un proceso de acción emprendedora, reconociendo sus intenciones, pensamientos, expectativas y creencias personales, así como las limitaciones de su entorno” (Osorio, 2011, p. 22).

El docente emprendedor entiende el momento de desarrollo que vive él mismo desde el carácter desconocido de esta aventura humana (Morín, 2014) que lo invita a prepararse sobre la realidad que requiere el modelo de educación actual para unos jóvenes habidos de conocer el mundo y para lo cual la escuela preparada le entrega las defensas para distinguir entre el error, la ilusión, lo efímero y volátil, enseñándole que debe centrar esfuerzos en permitirse conocer y comprender al otro.

De la misma forma, el docente del siglo XXI entiende que le corresponde ser copartícipe del gran desafío de educar en y para la era planetaria, una era rica en elementos desconocidos, incomprensibles e inmanejables. De acuerdo con Bauman (2007), el temor de lo que no se puede controlar, llamado incomprensión de algo, lo asumimos desde nuestra economía de conocimiento para abordarlo.

En este devenir de conceptos, el docente tiene a su alcance los elementos integrados dentro de un modelo de conocimiento holístico e integrador como lo es el emprendimiento; el cual orientado desde la educación media muestra al estudiante que a través de ejecutar acciones emprendedoras se reconoce como parte importante en su ambiente social que influye y es influido en su entorno. Asumiendo además que el “pensamiento complejo aspira a un conocimiento multidimensional (...) animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento” (Morín, 2003, p. 67).

El emprendimiento centra sus esfuerzos de formación en tres importantes aspectos: en la relación del individuo con el entorno, también en el conjunto de creencias, valores y expectativas de cada individuo y en cómo poner a marchar acciones dinámicas, en entornos o escenarios que forman actitudes y aptitudes emprendedoras. La educación desde una concepción emprendedora se entiende como la relación constante entre el individuo, el entorno y la actitud de emprendimiento desarrollada para desempeñarse en una modernidad que demanda de respuestas y planteamientos veloces, dinámicos, innovadores y audaces desde sus influencias positivas o negativas.

La formación media es un espacio de interacción permanente entre habilidades y actitudes emprendedoras y las expectativas de un contexto líquido que genera incertidumbre acerca de una ruta inexistente del camino que sigue la aventura humana y le corresponde a la formación desde el emprendimiento fortalecer el papel de la educación en el desarrollo económico y social del país (Osorio, 2011). Se trata de mostrar al estudiante las bondades de recibir una formación en emprendimiento que más allá que ser un proceso de aprendizaje, es un proceso de subjetividad que incluye aptitud y actitud de progreso.

En conclusión, un docente que educa desde su mentalidad de emprendedor reconoce la crisis que la modernidad genera en

ambientes a los que no escapa la crisis de la escuela y desde allí interviene para fortalecer a la persona que educa ampliándole su visión sobre la vida, dando espacios y permisos de fracaso y contingencia. Es un docente que acompaña al estudiante en el deseo de aprender y fortalece los lazos escuela, familia, compañeros en

la necesidad de formar ciudadanos competentes que puedan integrarse con garantías en comunidades y grupos cada vez más competitivos, respetando los valores propios de una sociedad democrática que defiende el derecho a la participación y el respeto por las diferencias. (Cadena, 2017).

Es decir que el modelo de educación media apoyada en el emprendimiento debe llevar al docente a asumir una actitud de crecimiento en saber constante a través de la generación de dispositivos sociales y cognitivos concebidos para generar pensamiento articulante y multidimensional que será el modelo de trabajo que implemente con sus estudiantes para que la educación refleje un cambio de trayectoria en la realización de sus sueños. Dicho en otras palabras, es construir una cultura del emprendimiento desde el escenario áulico con la cual se vigoricen las herramientas para habitar un mundo en continuo devenir (Cadena, 2017).

La modernidad líquida en su constante cambio lleva a jóvenes y adultos, estudiantes y docentes en un ritmo donde nada es permanente, nada es duradero, todo cumple ciclos de vida útil y una vez se prueba se desecha y se reemplaza por la última tendencia. Los sujetos se hallan gobernados por un modelo de economía consumista que empuja a cambiar de trabajos, de relaciones sociales, compromisos, gustos y generar necesidades que algunas veces ni se hubiesen contemplado como importantes, pero que parecieran ser necesarias para encajar en este modo de producción y consumo líquido que promueven modelos económicos de mercados laborales globales y flexibles.

Bajo esta panorámica no es una tarea fácil plantear la innovación en educación dentro de un ambiente complejo plagado de

presunciones y vicios políticos; los procesos históricos nos traen desde la invitación socrática para la construcción de saberes que aún fundamenta parte del quehacer educativo de elites en los países del primer mundo hasta la educación basada en competencias de los países que se encuentran al contacto con teorías prestadas que intentan dar alcance a las propuestas del saber (Cadena, 2017) y de las cuales se espera que entreguen un bachiller con visión profesional sobre la formulación de su proyecto de vida porque aprovecha de manera apropiada, innovadora, pertinente y eficaz su conocimiento para la consolidación del progreso individual y colectivo.

Bibliografía

Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.

Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Disponible en: www.pedagogica.edu.co/admin/docs/1314331732losretosdelaeducacionenlamodernidadliquida.pdf.

Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Cadena, L. F. (2017). *Desde la gestión educativa y la articulación de la educación técnica, un modelo de emprendimiento social para la educación media técnica*. Tesis de Doctorado. Universidad de Santo Tomás, Bogotá.

Calvo, G. (1995). Los proyectos educativos institucionales y la formación de docentes. Disponible en: www.pedagogica.edu.

Celis, E. G. (2006). ¿Educación media o articulación con el SENA? Instituto de investigación en educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: <http://www.humanas.unal.edu.co/iedu/files/5312/7065/5344/Educacin%20media%20o%20articulacin%20con%20el%20SENA.pdf>.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley General de Educación 115. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Corte Constitucional. (1991). Constitución Política de Colombia. Disponible en: www.corteconstitucional.gov.co.

Ezpeleta, J. (1989). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Santiago de Chile: Unesco-OREALC.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gómez, V. M. (2005). Modalidades de educación secundaria y formación de actitudes y disposiciones frente al conocimiento en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 25-42.

Ministerio de Educación Nacional y SENA. (2012). Lineamientos de articulación para la educación media técnica. Bogotá: MEN-SENA.

Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (2011). *Como vivir en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Morin, E. (2014). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Osorio, T. L. (2011). Hacia un modelo de educación para el emprendimiento. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/cadm/v24n43/v24n43a02.pdf>.

Secretaría de Educación del Distrito Capital. (2016). Plan Sectorial 2016-2020. Disponible en: www.educacionbogota.edu.co/archivos/NOTICIAS/2017/Plan_sectorial_2016-2020-.pdf.

Unesco. (2002). Acelerar los esfuerzos en favor de la educación para todos; reducir la pobreza mediante la educación básica. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129510s.pdf>

Capítulo 26

Desarrollo de competencias analíticas a través de una estrategia didáctica de aplicación de prácticas de laboratorio en separación y purificación de mezclas

*Edwin Yesid Caicedo Acosta*¹

Introducción

La química como ciencia transformadora de la sociedad forma parte del diseño curricular de la educación básica y media según las directrices del Ministerio de Educación Nacional de Colombia-MEN (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Que sea uno de los campos obligatorios dentro el currículo de la educación básica no se traduce en “gusto por la química” en sí mismo. Los estudiantes suelen manifestar falta de interés por la materia, especialmente por las prácticas “tradicionales” en su enseñanza, lo cual conlleva

¹ Docente de Ciencias (Química y Biología) en Colegio Alquería La Fragua IED, Secretaría de Educación Distrital (SED). Magister en Educación, Universidad Antonio Nariño. Especialista en ciencia y tecnología de alimentos, Universidad Nacional de Colombia. Licenciado en química, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Técnico en análisis de muestras químicas, SENA, Colombia.

a deficiencias en la comprensión de los diferentes conceptos de esta ciencia básica y de carácter experimental.

Esto motivó una investigación que consideró datos de tipo mixto (cualitativo y cuantitativo) para pensar una propuesta que mejorara la participación y la actitud de los estudiantes frente a la asignatura. Se reconoció el aprendizaje activo como un modelo pedagógico de enseñanza centrado en las necesidades del estudiante y como posibilidad de trabajo cooperativo para elaborar los instrumentos y los recursos de laboratorio necesarios para experimentar, tales como: centrífuga con un rotor de licuadora, tamices hechos con palos de balsa, cromatografía mediante el uso de etanol para la extracción de extractos de la espinaca, levigación a través de una jeringa. Todos ellos son de bajo costo y de fácil acceso y manipulación, sin presentar mayor peligrosidad. Este constructo de trabajo grupal permitió que los estudiantes participaran en la investigación empleando materiales elaborados por ellos mismos y que posteriormente se acompañara de una discusión grupal intencionada para promover habilidades de indagación, análisis, síntesis y adaptación activa a la solución de problemas.

El producto final del estudio fue desarrollado con un grupo de estudiantes de grado 10^o (Ciclo V, 2018) del Colegio Distrital Alquería La Fragua.² De los resultados de las pruebas, se determinó que un agente causal que incide en la falta de interés por aprender química obedece a la falta de aplicabilidad de conceptos y su relación para la comprensión de fenómenos del entorno, como también un enfoque teórico con limitadas demostraciones experimentales de laboratorio. De la misma manera, se puede reconocer como causa del desinterés a cierto tecnicismo y complejidad de los conceptos, a la escasez de recursos (materiales y equipos) y a una carencia en la incorporación de herramientas prácticas, sencillas y didácticas

² El Colegio Alquería La Fragua IED es reconocido dentro de las cinco (5) mejores Instituciones educativas de Bogotá con mejor rendimiento académico en Pruebas Saber 11^o y Pruebas Saber 3^o, 5^o y 9^o en 2017 y 2018.

dentro de los procesos de enseñanza. Lo anterior se evidencia en la dificultad que presentan algunos estudiantes para comprender conceptos asociados al tema de mezclas químicas. Esta problemática va acompañada de una falta de comprensión conceptual y de ausencia de ejecución práctica y vivencial de la química, factor esencial de cada ciencia experimental.

La integración de las herramientas alternativas e informales sobre prácticas experimentales de enseñanza-aprendizaje en el campo de la educación en ciencias químicas como complemento a las actividades de aula es una alternativa para abordar la problemática descrita. Se ha demostrado que el empleo de sistemas didácticos centrados en el usuario implica la implementación de entornos que permitan la enseñanza y aprendizaje activo de la química, promoviendo, a su vez, esta importante área de la educación en ciencias básicas y posibilitando su acercamiento a alumnos para quienes resulta una asignatura muy poco interesante (Huber, 2008).

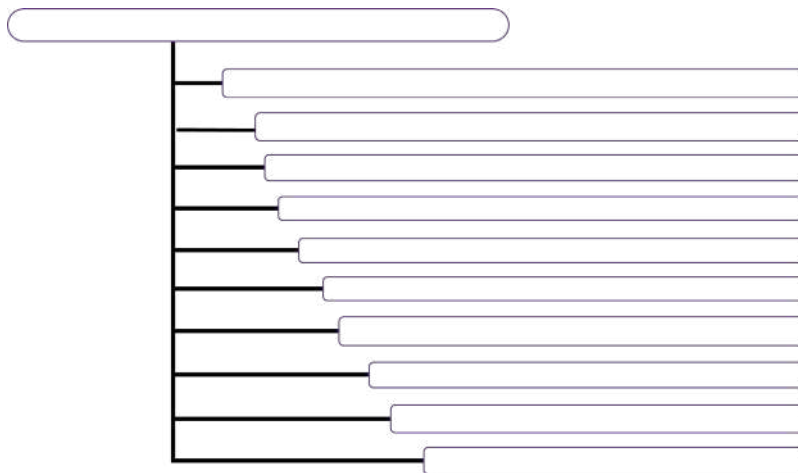
La propuesta de investigación para la incorporación en los procesos de la enseñanza de la química del componente experimental consiste en el diseño e implementación de un recurso didáctico, el cual ha sido pensado como un manual de prácticas de laboratorio enfocado en la separación de los componentes de diferentes mezclas químicas, apoyado en el aprendizaje activo como estrategia clave y con el objetivo de indagar en qué medida contribuye su ejecución a un aprendizaje significativo (Landau, 2014) para aplicarlo en la resolución de situaciones problemáticas, evitando el uso aleatorio de algoritmos (Angelini, 2001), para lograr así que los procesos de enseñanza sean significativos. El empleo del material didáctico en mención promueve la realización de prácticas de laboratorio de química en procesos de separación y purificación de mezclas, con el fin de generar un agente motivador para los estudiantes, mejorar la autogestión del conocimiento y lograr el aprendizaje de conceptos (Cataldi, Donnamaría y Lage, 2009).

El diseño del manual de prácticas de laboratorio apoyado en el aprendizaje activo basado en sistemas centrados en el estudiante considera herramientas, entornos físicos y didácticos disponibles en la institución educativa, que favorecen significativamente el desarrollo de habilidades analíticas, deductivas, interpretativas y propositivas, entre otras. En su implementación como propuesta de enseñanza buscamos que sea una estrategia metodológica que facilite la interpretación de conceptos químicos, favoreciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la temática de mezclas químicas.

El desarrollo de la propuesta de investigación pretende subsanar vacíos conceptuales y generar escenarios de aprendizaje didácticos que estimule la motivación e interés en los estudiantes del Colegio Distrital Alquería La Fragua por aprender, incentivar habilidades científicas y formar parte de una alternativa didáctica para ser implementada por los docentes de educación básica y media de diferentes instituciones de educación con currículos similares y de acuerdo con los estándares nacionales.

De ahí que el objetivo general se haya centrado en desarrollar competencias científicas y habilidades experimentales, desde la separación de los componentes de algunas mezclas químicas, a través del diseño y uso de un recurso didáctico denominado manual de prácticas de laboratorio, apoyado en el aprendizaje activo, con el fin de propiciar ambientes de aprendizaje alternativos (ver gráfico 1).

Gráfico 1. Atributos del manual de prácticas



Fuente: Elaboración propia.

¿Falta información?

De la metodología

La propuesta corresponde a una investigación mixta (cualitativa y cuantitativa) y fue diseñada pensando en un grupo de estudiantes en particular. Para su aplicación con otros grupos es obligatoria una previa contextualización que evidencie su pertinencia.

Se escogió un grupo de estudio (prueba piloto) para la aplicación del manual de prácticas de laboratorio (correspondiente a estudiantes de grado 11°, en edades entre los 15 y 18 años), identificándose previamente (primera fase de diagnóstico), a través de una encuesta, la importancia de la implementación de recursos prácticos en los procesos de enseñanza de los estudiantes. Se realizó una investigación de tipo exploratorio-descriptivo (segunda fase de aplicación del instrumento-intervención), analizando el impacto de instrumentos de aprendizaje y destrezas, administrados a través de un programa de guías prácticas, con su posterior

verificación (tercera fase de comprobación y resultados) en la mejora de la motivación por parte de las alumnas y en la adquisición de competencias científicas y argumentativas (observar, describir, comparar, explicar, identificar, argumentar, interpretar).

El recurso didáctico como un manual de prácticas de laboratorio enfocado en la separación de los componentes de diferentes mezclas químicas, apoyado en el aprendizaje activo, se aplicó como prueba piloto a una población de 37 estudiantes de grado 1101 del Colegio Distrital Alquería La Fragua.

Los estudiantes que interactuaron con el recurso didáctico de aprendizaje lograron vivenciar un proceso de autoaprendizaje y la aplicación de sus capacidades analíticas, al tiempo que generaron un pensamiento crítico y autodidaxis.

El diseño del instrumento aplicado para el reconocimiento de competencias en ciencias naturales en la población de estudio se desarrolló considerando lo siguiente:

- *Observación:* Se implementó una rejilla de observación con intervención participante.
- *Cuestionario:* Se propuso un taller para la evaluación de conocimientos y competencias, apoyado en diferentes tipos de representación de carácter pictórico, gráfico, matemático y lingüístico.
- *Entrevista:* Se seleccionó un grupo focal (representativo de la población) para entrevista semiestructurada.

Para lograr el cumplimiento de los objetivos trazados dentro del presente proyecto, se establecieron un conjunto de acciones a ejecutar en tiempos definidos. Dichas acciones fueron las siguientes:

- Revisión bibliográfica y epistemológica del tema.
- Profundización conceptual sobre laboratorios didácticos basados en propuesta pedagógica de aprendizaje activo.

- Diagnóstico de problemáticas en los espacios de aprendizaje y metodologías de enseñanza en el área de química en el Colegio Distrital Alquería La Fragua.
- Construcción del componente disciplinar, la propuesta pedagógica y las herramientas académicas necesarias para el diseño de la propuesta.
- Reconocimiento de teorías educativas de prácticas experimentales y didácticas para estudiantes de secundaria (según estándares nacionales y competencias).
- Planificación de los experimentos propuestos con caracteres específicos y conducidos a un laboratorio como escenario significativo de adquisición de conocimientos.
- Construcción e implementación del manual de prácticas de laboratorio como estrategia metodológica para el reconocimiento y fortalecimiento de competencias en ciencias naturales.

Diseño de las pruebas

El aprendizaje por investigación permite a los estudiantes una aproximación al conocimiento. Para ello las pruebas y guías presentadas a los estudiantes están enmarcadas en un proceso de aprendizaje basado en la investigación y la indagación.

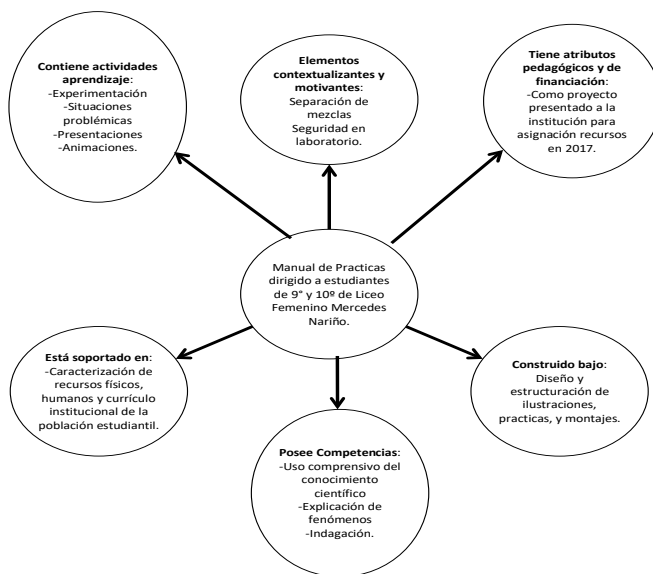
Para ello se determinaron las siguientes instancias:

- Iniciación o diagnóstico (determinación de ideas previas, participación).
- Desarrollo (ejecución y resolución de situaciones problemáticas propuestas).
- Conclusión (elaboración y sustentación de informes, socialización de resultados, evaluación y conclusiones).

Una vez abordado el conocimiento científico establecido en las metodologías (toma de decisiones, innovación, comunicación de resultados) de cada práctica de investigación, se establecen las competencias científicas (explicación de fenómenos, uso comprensivo del conocimiento científico, indagación) y componentes propios (aspectos analíticos de sustancias, aspectos fisicoquímicos de sustancias, aspectos analíticos de mezclas, aspectos fisicoquímicos de mezclas) del área de la química según lo establecido por los estándares del MEN. Para el desarrollo de los desempeños y componentes relacionados con procesos iniciales de aprendizaje, se considera el empleo de un lenguaje científico, el desarrollo de habilidades experimentales, la organización de información y el trabajo en grupo. Para el desarrollo de las competencias científicas se tienen en cuenta los procesos cognitivos y sociales, la selección y procesamiento de la información, la proposición de saberes, la creatividad y la resolución de problemas (García, 2008).

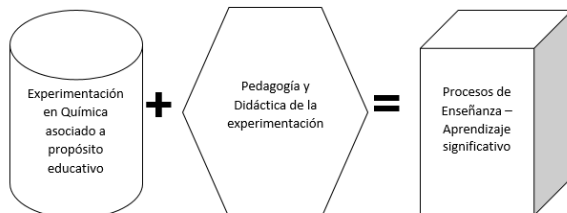
Componente disciplinar: conceptos de química como: mezclas químicas, técnicas de separación, soluciones químicas, unidades de concentración (Randy y Thomas, 2008).

- Disponibilidad de programas científicos para el desarrollo de competencias propias del área.
- Herramientas o modelos de representaciones sobre algunas temáticas.
- Reproducibilidad de experimentos, con el objetivo de afianzar el concepto de interés tratado en clase, dentro del lugar de preferencia del estudiante (casa o colegio).
- Redefinición de la metodología del concepto de laboratorio al aula regular de clase evitando espacios físicos específicos.



Componente epistemológico: conocimiento en química, conocimiento en ciencias naturales (Arroyo Farías, Rojas Pedraza, 2011), fomento de la aproximación al concepto objeto de estudio.

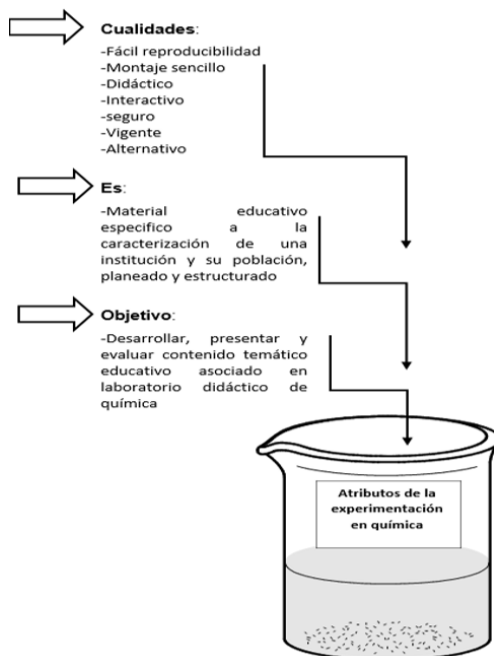
- Motivar al estudiante a proponer hipótesis.
- Demostrar la relación entre observaciones experimentales y leyes.
- Realizar experiencias de laboratorio.



Componente pedagógico y didáctico: enseñanza y aprendizaje en las ciencias y en la química, aprendizaje activo, competencias científicas, sistemas de evaluación (Angelini *et al.*, 2001). El laboratorio es pensado como espacio favorable para la comprensión de conceptos e interpretado como espacio privilegiado para que el estudiante trabaje la relación entre experimento y teoría, una estrategia cuyo énfasis reside en la consolidación de un modelo y la explicitación de esa relación.

Componente de investigación en educación: técnicas de recolección y análisis de datos (Flick, 2007). Elementos evaluados desde:

- Saber Hacer
- Saber Saber
- Saber Ser



Conclusiones

El recurso didáctico de Prácticas de laboratorio desarrollado en separación de mezclas y empleado como sesiones de clases de carácter experimental presentó gran aceptación por parte de los estudiantes del Colegio Distrital Alquería La Fragua dentro de las pruebas piloto. Se demostró que el Manual de Prácticas es un recurso didáctico estratégico, con carácter educativo significativo, a través del cual los estudiantes pusieron en práctica sus conocimientos previos de química y sus habilidades para un trabajo cooperativo y participativo, según se logró evidenciar en los debates de retroalimentación dentro del aula de clase.

El recurso didáctico de prácticas de laboratorio permitió a los estudiantes generar destrezas de abstracción, análisis y síntesis para la resolución de situaciones problemas en investigación en química básica.

Igualmente, el recurso didáctico de prácticas de laboratorio permitió el trabajo dentro de un ambiente protegido, facilitando las experiencias de investigación y ensayos, convirtiendo al laboratorio en un escenario agradable, de fácil acceso, sin riesgos, portable y sin restricción de horarios.

Con el recurso didáctico de prácticas de laboratorio propuesto no se pretende reemplazar los eventos del mundo real, sino generar una estrategia tecnológica didáctica como complemento a los procesos de enseñanza-aprendizaje generados en el aula de química con el fin de afianzar los conceptos tratados en clase.

La metodología tratada en la presente propuesta permite la puesta en práctica de la exploración y motivación del desarrollo de habilidades en manejos de recursos informáticos, el entrenamiento en las competencias básicas en ciencias (uso comprensivo del conocimiento científico, explicación de fenómenos e indagación) según el MEN y la construcción de procesos de pensamiento, los

cuales serán útiles en escenarios donde requiera el despliegue de la investigación y experimentación a través de un método científico.

La propuesta de desarrollo de un recurso didáctico de prácticas de laboratorio provee al docente de una herramienta pedagógica basada en las diferentes alternativas didácticas para la enseñanza de temáticas en química, indispensable en los procesos educativos.

La interacción dentro de una plataforma virtual denominada biblioteca virtual permitió a los estudiantes sobreponer temores a interactuar en público, lo que generó un interés general y particular y evidenció el grado de participación en los foros y chats.

Para la ejecución de la presente propuesta se consideraron componentes epistemológicos, disciplinares y pedagógicos-didácticos concernientes a la construcción, metodología y prestaciones de los procesos de experimentación. También se realizó una revisión bibliográfica sobre experiencias de laboratorio, prácticas con carácter didáctico, plataformas virtuales y procesos de separación y purificación de mezclas químicas con el cometido de ofrecer a los estudiantes un recurso apropiado, dinámico y de fácil comprensión.

El recurso didáctico de Prácticas de Laboratorio como herramienta de aprendizaje en el aula se dejará en los anaqueles de la biblioteca del Colegio Distrital Alquería La Fragua y quedará disponible para la comunidad en general y futuras generaciones estudiantiles.

En el Colegio Distrital Alquería La Fragua, institución donde se hizo la caracterización y determinó la necesidad de puesta en marcha de este recurso, se logró evidenciar una acogida favorable por parte de la población estudiantil y directivas.

Los estudiantes se mostraron a gusto con el reconocimiento de técnicas básicas de separación y purificación de sustancias, tales como la destilación, evaporación, centrifugación, decantación y filtrado. Además, presentaron una mejoría a nivel de conceptualización de temas correspondientes a las separaciones y purificación de mezclas químicas, a la vez que lograron vivenciar experiencias

que procuraron el desarrollo de dimensiones científicas a través de procesos formativos como analizar, deducir, comparar, sintetizar, decidir y solucionar.

Se logró el diseño de un manual de prácticas de laboratorio articulado a las necesidades y expectativas de la población de estudio, el cual permitió a su vez, propiciar competencias científicas y habilidades experimentales como la observación, la descripción, la explicación de fenómenos y el trabajo con hipótesis y predicciones respecto al tema de separación de los componentes de algunas mezclas químicas.

Igualmente se generaron hábitos de trabajo investigativo, reconocimiento de algunas sustancias, practicidad del laboratorio y reconocimiento de algunas medidas de seguridad e higiene.

Se destaca la importancia que presentaron las actividades realizadas para un aprendizaje autónomo (ejercicios, prácticas apoyadas en simulaciones, talleres), actividades para el aprendizaje colaborativo (desarrollo a través de métodos de trabajo grupal a través de la interacción con la posibilidad de construir conocimiento mediante foros, chats, debates, exposiciones) y actividades para un aprendizaje significativo en las cuales se estructuraron conocimientos previos con nuevos conocimientos, propiciando un entorno didáctico donde se asimilaron conceptos (estudio de casos, resolución de problemas, realización de proyectos).

Los estudiantes que interactuaron con el recurso didáctico de aprendizaje lograron vivenciar un proceso de autoaprendizaje y la aplicación de sus capacidades analíticas, al tiempo que generaron un pensamiento crítico y autodidaxis.

Se pudo evidenciar que la propuesta pedagógica de un recurso didáctico basado en un manual en separación de mezclas químicas, bajo un diseño que considera los planteamientos de hipótesis, la planificación de la actividad experimental por estudios de casos propuestos por los estudiantes y la noción de aprender investigando, favoreció el cambio conceptual en los estudiantes en reconvertir prácticas tipo ejercicio en investigaciones. De esta manera

se logró abordar el conocimiento científico en química desde la investigación y lograr potenciar las competencias científicas, el reconocimiento del lenguaje científico, el desarrollo de habilidades experimentales, la organización de información y el trabajo en grupo.

Se encontró que es propicio para los procesos de enseñanza en el aula que los estudiantes puedan participar en el diseño experimental de las guías propuestas en clase, en lugar de seguir estructuras preconcebidas que no permiten el desarrollo de la creatividad, la apropiación de saberes y su aplicación para la resolución de situaciones problemáticas, el uso comprensivo del conocimiento científico y la indagación de los procesos.

Se desarrollaron las competencias científicas y habilidades experimentales a través de la integración de conocimientos, los procesos cognoscitivos y la generación de destrezas.

Bibliografía

Angelini, M. C., Buamgartner, E., Guerrien, D., Landau, L., Lastres, L., Roverano ... Vázquez, I. (2001). Estrategia didáctica para vincular distintos niveles de conceptualización. Estudio de un caso (Parte 1). *Educación Química*, 12 (3), 149-157.

Arroyo Farías A. y Rojas Pedraza M. L. (2011). Diseño de laboratorios virtuales para el Bachillerato a Distancia de la UANL: una propuesta. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 6 (3).

Asher, R. y Evangelist, T. (2008). *Brooklyn Technical High School. Organic Chemistry Laboratory Manual*. Estados Unidos.

Cataldi, Z., Chiarenza D., Dominighini, C. y Lage, F. (2008). *Clasificación de Laboratorios Virtuales de Química y Propuesta de Evaluación Heurística*. Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional, Regional Buenos Aires.

Cataldi, Z., Chiarenza D., Dominighini, C. y Lage, F. (2011). *Simuladores y laboratorios químicos virtuales: Educación para la acción en ambientes protegidos*. Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional, Regional Buenos Aires.

Cataldi, Z., Donamaría, M. C. y Lage, F. (2009). *Didáctica de la química y TIC: laboratorios virtuales, modelos y simulaciones como agentes de motivación y de cambio conceptual*. Conferencia en el IV Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, julio de 2009.

Cataldi, Z. y Lage, F. (2007). Innovaciones tecnológicas para el desarrollo de interacciones colaborativas en tiempo real: La teleinmersión. *Comunicación y Pedagogía*, 217.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

García Contreras, G. A. y Ladino Ospina, Y. (2008). *Desarrollo de competencias científicas a través de una estrategia de enseñanza y aprendizaje por investigación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

García, J. I., Dobado J. A., Calvo Flores F. G., Martínez García, H. (2016). *Experimental Organic Chemistry. Laboratory Manual*. Academic Press.

Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, 1, número extraordinario. Ejemplar dedicado a: Tiempos de cambio universitario en Europa, 9-81.

Huber G. L., (1985). *Lernen in Schülergruppen. Organisationsmodelle und Materialien*. Studienbrief 1B des Fernstudiums Erziehungswissenschaft: “Pädagogischpsychologische, Grundlagen für das Lernen in Gruppen”. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.

Huber, G. L., (1997). *Self-regulated learning by individual students*. En D. Stern y G. L. Huber. (Comps.). *Active learning for students and teachers*. Frankfurt: Lang, 137-158.

Landau, L., Ricchi, G. y Torres, N. (2014). Disoluciones: ¿Contribuye la experimentación a un aprendizaje significativo? *Educ. quím.*, 25 (1), 21-29.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Estándares en ciencias naturales*. Disponible en: www.mineducacion.gov.co/1621/w3-channel.html.

Rinaudo, M. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *RED – Revista de Educación a Distancia*, 2-29.

Schmidt, I. P. (1995). *O que há por trás do laboratório didático?* Tesis de Maestría en Enseñanza de las Ciencias. Instituto de Física y Facultad de Educación de la Universidad de San Pablo, San Pablo.

Torres F., Ortiz F., Candelas P., Gil J. y Pomares S. (2004). El laboratorio virtual como herramienta en el proceso enseñanza-aprendizaje. Departamento de Física, Ingeniería de Sistemas y Teoría de la Señal, Universidad de Alicante. Reporte técnico.

Capítulo 27

Los maestros y el pensamiento crítico

Nuevos rumbos en la formación docente

Ana Liset Abril Martínez¹ y Víctor del Carmen Avendaño Porras²

Introducción

Si bien es cierto que la profesión docente tiene una gran relevancia para el aparato educativo de México, pareciera que la importancia se reduce a un discurso que se enfoca en la eficiencia y eficacia, de tal suerte que constantemente se habla de estrategias, habilidades, competencias, como elementos centrales que de alguna manera podrían lograr que la calidad se lleve a cabo. Sin embargo, basta observar que estos elementos en su conjunto no han logrado que el papel del profesor adquiriera una nueva postura crítica que supondría una educación diferente. ¿A qué se debe esto? Creemos que es porque se visualiza al profesor normalista como un operario de una política educativa instaurada y de elementos que no puede cambiar, como, por ejemplo: el currículum escolar, las didácticas,

¹ Doctoranda en Humanidades de la Universidad de Sonora, México. Correo: analise-abril@live.com.mx.

² Profesor Investigador Titular "C" del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR). Correo: victor.avendano@cresur.edu.mx.

la tecnología educativa (que solo reproduce), los libros de texto, los medios de enseñanza, la estructura organizacional, los espacios físicos y los calendarios escolares, entre otros.

Es indudable que las diferentes prácticas educativas hacen posible el acto educativo, pero es necesario asumir una postura teórica desde la cual esto se logre y consolide. Desde esta visión, asumimos que la mejor opción es el enfoque crítico progresista surgido desde la innovación y que postula que:

- La teoría crítica es un elemento de mejora educativa.
- La mejora educativa está puntualizada por la autonomía profesional y social de los docentes.
- El diálogo y la colaboración son las herramientas principales de los docentes.
- La autonomía es un proceso emancipatorio y colectivo.

Ante la expectativa de un nuevo modelo educativo para la educación obligatoria en México, que se plantea poner en marcha a partir del ciclo escolar 2018-2019, el cual propone, entre una de sus prioridades y aspiraciones, que los educandos contribuyan a desarrollar en el trayecto formativo de la educación obligatoria un pensamiento crítico, bien vale la pena cuestionarse si quiénes enfrentarán este reto, los docentes, poseen las competencias requeridas para contribuir a este rasgo del perfil de egreso.

Como antecedente a esta investigación se cita que durante el ciclo escolar 2015-2016 se realizó una de corte cuantitativo cuyo caso de estudio integró a los docentes con plaza base de la zona escolar 909 de educación telesecundaria del estado de Sonora, para explorar las competencias docentes específicas relativas a la enseñanza y desarrollo del pensamiento crítico con base al modelo de Paul y Elder. Se concluyó que poseen un nivel de dominio limitado en las citadas competencias.

Ello llevó a plantearse el siguiente objetivo: determinar si una acción formativa de actualización relativa a las estrategias e implementación en el aula del modelo de pensamiento crítico de Paul y Elder incide en el desarrollo de competencias didácticas específicas para la enseñanza y desarrollo del pensamiento. Para atender este objetivo, se diseñó, implementó y evaluó un curso-taller que se impartió a los docentes de la escuela telesecundaria 26ETV0074U durante el ciclo escolar 2017-2018. El curso-taller fue evaluado en tres momentos, con tres instrumentos distintos. Esta evaluación permitió señalar aspectos favorables, pero también reflexionar sobre cambios requeridos en los actuales esquemas de formación inicial y continua en nuestro país. Estos datos son los que se presentarán a continuación.

En este capítulo se encontrará un breve espacio dedicado a la construcción teórica del tema, seguido del planteamiento de la problemática; posteriormente, la descripción de la metodología utilizada en el estudio, para culminar con la presentación de los resultados y las conclusiones.

Breve historia del pensamiento crítico

Hablar de la historia del pensamiento crítico nos remite a la edad antigua, alrededor de 2500 años atrás, a la antigua Grecia, con Sócrates y sus discípulos, Platón y Aristóteles. A través del tiempo, el concepto y la metodología sobre cómo pensar críticamente se fueron nutriendo de diversos filósofos, pedagogos, científicos y psicólogos.³

En el periodo que abarcan los años desde 1950 y hasta 1970, las ideas de introducir en el terreno educativo de la enseñanza del pensamiento crítico empezaron a cobrar fuerza; pero el auge fue

³ Para mayor información, véase: www.criticalthinking.org/pages/a-brief-history-of-the-idea-of-critical-thinking/408

en las décadas 1980 y 1990, especialmente en Estados Unidos de América. Allí, Richard Paul y Linda Elder encabezaron un movimiento para introducir al terreno educativo la enseñanza del pensamiento crítico. Su propuesta tiene la finalidad de fomentar este pensamiento en cualquier nivel educativo, en pro de la mejora de los aprendizajes en las aulas. De manera preferente, se busca mejorar los esquemas de pensamiento y, con ello, mejorar las formas de vida.

Definición de pensamiento crítico

Paul y Elder definen pensamiento crítico como:

El modo de pensar, sobre cualquier tema, contenido o problema, en el cual, el pensante mejora la calidad de su pensamiento, al apoderarse de las estructuras inherentes al acto de pensar, al someterlo a estándares intelectuales [...]. Es un pensamiento auto-dirigido, auto-disciplinado, auto-regulado y autocorregido. Con dominio consciente de su uso para el logro de una comunicación efectiva, desarrollo de habilidades para solucionar problemas, aprendizaje autónomo y superar el natural egocentrismo y socio-centrismo del hombre. (Paul y Elder, 2003, p. 4).

El modelo de pensamiento crítico de Paul y Elder se integra de tres componentes:

- Los elementos del pensamiento.
- Los estándares para evaluar el pensamiento.
- Las virtudes intelectuales.

Cada componente tiene a su vez ocho elementos. En primer lugar, se citan los elementos del pensamiento: propósito, preguntas, información, inferencias e interpretaciones, conceptos y teorías, supuestos, consecuencias y puntos de vista. Dichos elementos del

pensamiento deben ser evaluados por los siguientes estándares básicos: claridad, exactitud, relevancia, lógica, profundidad, precisión, imparcialidad y justicia. De este modo, se logran desarrollar virtudes intelectuales tales como: integridad, humildad, imparcialidad, perseverancia, confianza en la razón, entereza, empatía y autonomía (Paul y Elder, 2003).

De acuerdo con los autores, al trabajar de manera sistemática el modelo se pueden desarrollar en los individuos dos tipos de competencias: las genéricas y las específicas.

Las competencias genéricas del pensamiento son relativas a los elementos, estándares y virtudes intelectuales. Estas son útiles no solo en la vida académica, sino aplicables a la vida cotidiana.

Las competencias específicas son referidas de manera particular a ciertos dominios, temas, disciplinas y profesiones. Para el caso de los alumnos, su desarrollo fortalece el aprendizaje autónomo. Con relación al docente son aquellas que contribuyen a la enseñanza del pensamiento crítico y que se presentan a continuación:

- Planifica el curso empleando elementos, estándares y virtudes del pensamiento crítico, interrelacionándolos con el enfoque educativo y el contenido curricular.
- Aplica regular y sistemáticamente estrategias que fomenten el aprendizaje en la clase diaria.
- Fomenta la lectura minuciosa: plantea y dirige estrategias para desarrollar la lectura crítica.
- Fomenta la escritura sustantiva: plantea y dirige estrategias para el logro de la escritura crítica.
- Elabora rutinariamente preguntas esenciales para generar aprendizajes y fomentar el pensamiento crítico a través de ellas.
- Enseña explícitamente el pensamiento crítico para mejorar el pensamiento y promover el aprendizaje autónomo.

- Evalúa y retroalimenta como estrategia de aprendizaje.

Para contribuir a desarrollar el pensamiento crítico en el aula hay básicamente dos premisas: que los profesionales de la educación sean pensadores críticos y sean también competentes en su enseñanza: “La realidad es simplemente que los maestros serán capaces de fomentar el pensamiento crítico solo en la medida en que ellos mismos piensen críticamente” (Paul y Elder, 2003, p. 2).

El desarrollo del pensamiento crítico es gradual, siempre y cuando haya un programa sistemático para trabajarlo. En este sentido se pasa de ser un pensador irreflexivo, cuando no se está consciente de cómo se piensa, seguido por un pensador retado, principiante, practicante, avanzado, y por último, un pensador maestro, que se logra cuando el hábito de mejorar el pensamiento es parte de la naturaleza (Paul y Elder, 2003).

El esquema actual de formación continua en México

Con la puesta en marcha de la reforma educativa en México, reformas al artículo tercero constitucional y a la Ley General de Educación, así como la entrada en vigor de dos leyes reglamentarias (Ley General del Servicio Profesional Docente y Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación), se han realizado cambios en las formas y estrategias de capacitar, actualizar y profesionalizar al magisterio.

La Secretaría de Educación Pública ha delegado a la Instancia Nacional de Formación Continua (INFC) la responsabilidad de coordinar las acciones formativas que contribuyan al desarrollo de las competencias de los docentes de acuerdo con su perfil profesional.

De acuerdo con el portal electrónico de la INFC para Docentes de Educación Básica, de manera breve se explica la propuesta que se maneja actualmente (SEP, s.f.):

Se integra la oferta formativa en siete líneas estratégicas:

- a) Formación Continua para alcanzar el perfil profesional que se requiere en el personal educativo en servicio.⁴
- b) Desarrollo de competencias para el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el trabajo Colaborativo.
- c) Formación del Personal del Servicio de Asistencia a la Escuela.
- d) Desarrollo de capacidades de liderazgo y gestión escolar.
- e) Desarrollo de competencias para la evaluación interna.
- f) Dominio de los contenidos disciplinares.
- g) Actualización en el nuevo modelo educativo y en los programas institucionales para la inclusión y la equidad.

El modelo de formación continua busca:

- a) Integrar la reforma educativa
- b) Dar cumplimiento al marco normativo
- c) Capacitar al docente de acuerdo al perfil, parámetros e indicadores que le corresponden
- d) Fortalecer el servicio de asistencia técnica a la escuela (SATE)⁵
- e) Poner a la escuela al centro.

⁴ Se trata de un perfil organizado en cinco dimensiones. Para mayor claridad puede consultar: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ba/PPI/PPI_DOC_TECNICO_DOCENTES_080118.pdf.

⁵ Consultar para conocer concepto y lineamientos del SATE: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/LINEAMIENTOS_SATE.pdf.

Propone también que el trabajo se desarrolle mediante estas estrategias:

- a) El aula invertida o escuela al revés.
- b) Sesiones virtuales.
- c) Un proceso de aprendizaje basado en proyectos: Desarrollo de Proyectos de aplicación escolar.

El trayecto formativo se sustenta en las evaluaciones y necesidades detectadas en los docentes y puede tener una duración de hasta cuatro años.

2. Planteamiento del problema de la investigación

El enfoque por competencias ha sido parte de los modelos educativos en México desde 1993 y se destaca que el término “pensamiento crítico”, desde entonces, cobra fuerza en planes y programas de educación básica: “El modelo educativo en México está basado en un enfoque competencial, donde el alumno es el centro del aprendizaje: Por ello es necesario reforzar el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante” (Argudín y Luna, 2003, p. 11).

Para el próximo ciclo escolar 2018-2019 un nuevo modelo educativo se pondrá en marcha en México y nuevamente, en los documentos que lo sustentan, el pensamiento crítico es uno de los protagonistas. Los rasgos del perfil de egreso del estudiante que concluya el trayecto formativo de la educación obligatoria en México han sido presentados en el Plan de Estudios en once ámbitos, siendo el pensamiento crítico el cuarto ámbito. (SEP, 2017).

Para que el docente pueda contribuir a desarrollar el pensamiento crítico en el educando, no solo debe ser él en primer lugar un pensador crítico en un nivel al menos de practicante o avanzado. Además, debe poseer las competencias específicas necesarias para enseñarlo en sus clases.

Durante el ciclo escolar 2015-2016, como parte del proyecto de investigación del que hoy se presentan algunos aspectos, se realizó en primer lugar un estudio de caso de nivel exploratorio y con un enfoque cuantitativo para conocer el nivel de competencias específicas en la enseñanza y desarrollo del pensamiento crítico de los docentes de base de educación telesecundaria de la zona escolar 909 del estado de Sonora, México, donde se obtuvieron los siguientes resultados:

- El 55% de los docentes no conceptualiza el término “pensamiento crítico” y el 45% tiene una idea incipiente.
- El 100% de los docentes desconoce algún modelo específico para la enseñanza del pensamiento crítico.
- Las competencias docentes específicas, para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula son limitadas, presentando en la evaluación realizada un promedio de 3, en una escala de 1-10, donde 10 es un logro destacado.

Ante la situación presentada, se decidió extender el estudio a una investigación descriptiva con un diseño de campo. Se diseñó, implementó y evaluó un curso como una acción formativa de actualización a un grupo de profesores que integra la totalidad de la planta docente de la escuela telesecundaria 26ETV074U para dar respuesta a la siguiente interrogante: *¿Cómo incide en el desarrollo de competencias didácticas específicas para la enseñanza y desarrollo del pensamiento crítico una acción formativa de actualización relativa a las estrategias e implementación en el aula del modelo de pensamiento crítico de Paul y Elder?*

2. Método

Para la investigación se seleccionó como caso de estudio a los nueve docentes que integran la totalidad de la planta docente de la

telesecundaria 26ETV074U, que es parte de la zona escolar 909. El estudio corresponde a un nivel descriptivo, con un diseño de campo y bajo un enfoque mixto. El proceso se dividió en tres fases:

Fase uno

Observación de cinco horas en promedio de las prácticas didácticas de cada uno de los docentes con apoyo de una rúbrica que mide a través de 63 indicadores de desempeño los diversos rasgos que integran cada una de las competencias específicas para la enseñanza y desarrollo del pensamiento crítico con base al modelo de Paul y Elder. Así se determinó la situación inicial.

Fase dos

Diseño e implementación del curso-taller denominado: “Un modelo de Pensamiento Crítico: Cómo vincularlo al diseño instruccional de telesecundaria para mejorar las competencias de enseñanza-aprendizaje en el aula”. El objetivo que se planteó para esta acción formativa fue: “Conocer el Modelo de Pensamiento Crítico de Paul y Elder, las estrategias de enseñanza-aprendizaje propuestas por los citados autores para vincularlas al modelo pedagógico de telesecundaria”.

El curso se desarrolló de manera presencial en dos módulos con un total de 24 horas: nueve dedicadas al módulo I, en el que se abordaron los aspectos del modelo educativo y pedagógico de telesecundaria, y quince horas del módulo II para desarrollar los aspectos relativos al modelo de pensamiento crítico y sus estrategias de enseñanza. La propuesta para el desarrollo del curso fue tradicional, es decir, se le pedía al docente leer o ver videos previamente a la sesión presencial (materiales proporcionados vía electrónica) para que en la clase se pudieran hacer actividades individuales o grupales o reflexionar sobre los textos o videos.

Fase tres

Corresponde a la evaluación del curso-taller, tanto durante la capacitación como al finalizar ésta. Se apoyó de tres instrumentos: el primero fue una rúbrica que mide la actitud observada de los docentes durante el curso, con los siguientes aspectos: asistencia y puntualidad, lectura de materiales y bibliografía de apoyo, participación en clase, desempeño en el trabajo colaborativo, realización de tareas y actividades, disposición al cambio. El segundo elemento fue un examen escrito de diez reactivos que mide los conocimientos teóricos impartidos en el curso. Por último, se utilizó una rúbrica que apoya las observaciones en el aula de las prácticas docentes posterior al curso (la misma que fue aplicada para determinar la situación inicial). Se observaron cinco horas en promedio a cada uno de los nueve docentes.

Los resultados de las diversas evaluaciones se sistematizaron, se obtuvieron estadísticas y se analizaron los resultados para presentar conclusiones.

4. Resultados

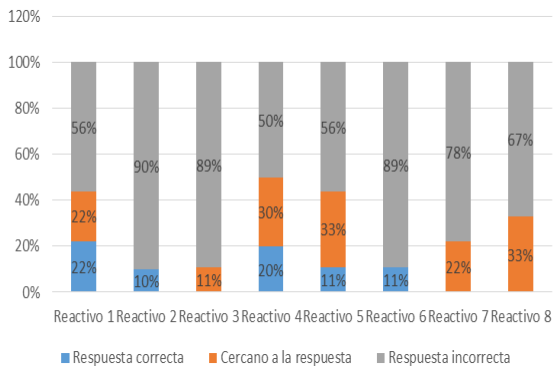
Como se señaló anteriormente, se utilizaron tres diversos instrumentos para evaluar la efectividad del curso: la actitud durante el curso, la apropiación de elementos teóricos y el impacto de este en la práctica áulica. Sobre ellos, cabe aclarar:

Uno. Del resultado de la rúbrica que medía aspectos en torno a la actitud se citan los siguientes aspectos favorables observados: asistencia, puntualidad y disposición al trabajo colaborativo. En cambio, los aspectos poco favorables son la baja disposición a realizar lecturas, a ver videos o hacer tareas fuera del horario del curso, así como también el hecho de que la mayoría no dio cuenta del uso de estrategias para la comprensión de la lectura con un propósito definido durante el curso. Se observó además poca organización

de sus propios materiales de apoyo, ausencia de toma de apuntes, poca disposición al cambio.

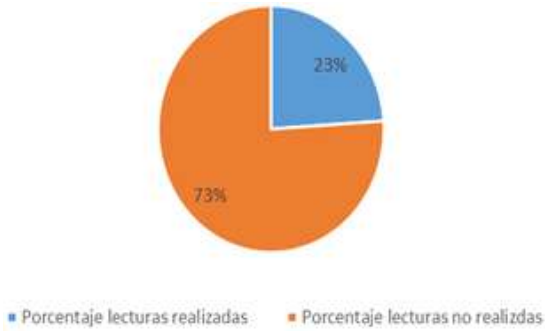
Dos. En cuanto al examen para medir la apropiación de la teoría, las primeras siete preguntas se refieren precisamente a estos elementos teóricos, el reactivo ocho proporciona información sobre las propuestas de mejora que los docentes realizan al curso y el reactivo diez sirvió para conocer qué lecturas se realizaron fuera del horario del curso. A continuación, se presentan los resultados:

Figura 1. Resultados del examen de conocimientos



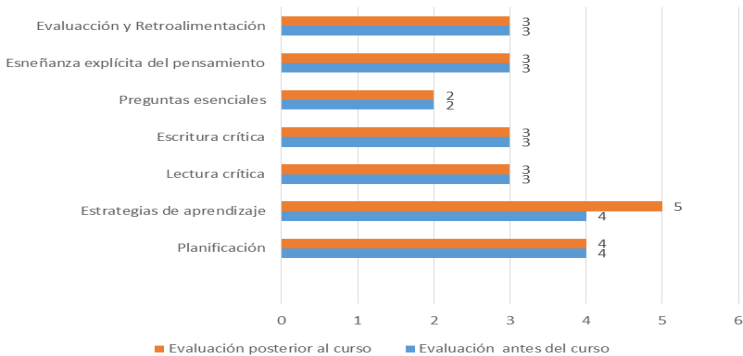
En cuanto al reactivo 8, que pedía que señalaran sugerencias para mejorar el curso, las respuestas más generalizadas fueron las siguientes: que sea más dinámico; que haya más tiempo para profundizar sobre las estrategias; que las lecturas se hagan allí mismo en el curso, se comenten y discutan; que las estrategias sean aplicables al contexto de telesecundaria; que los maestros tuviéramos mejor actitud y fuéramos más positivos en relación con nuestros alumnos.

Figura 2.- Resultados del reactivo 10.



Por último, de las observaciones áulicas realizadas posteriores al curso se puede determinar el poco impactó que este presentó, ya que el nivel de competencias específicas no se vio sustantivamente modificado, con un promedio de 3 antes del curso y de 3.14 posterior al curso. Considerando que la evaluación se efectuó con una rúbrica donde 10 implicaba comprensión profunda y 0 nula, obtuvimos la siguiente figura:

Figura 3.- Evaluación de competencias



Conclusiones

Ante el bajo impacto presentado en la acción formativa, queda claro que la eficiencia es prácticamente nula ante estos esquemas y estrategias de capacitación, en los cuales el docente no se apropia de aprendizajes que ponga en práctica en sus aulas. Los docentes no manifiestan interés en realizar lecturas, ver videos o realizar tareas fuera de su horario laboral o del horario de clase presencial, por lo que el avance en las sesiones presenciales es lento y no se logra por completo el propósito. Se infiere también que el trabajo virtual o el uso de la estrategia de aula invertida no resultará efectivo si el docente no tiene plena motivación para el curso y este es solo una imposición de las autoridades educativas.

A medida que al docente se le presentaban las estrategias de aprendizaje señaladas en el modelo de pensamiento crítico de Paul y Elder, la gran mayoría comentaba ya conocerlas, pero no se obtuvo evidencia de que se las usaran de manera sistemática y cotidianamente en sus clases. Esto implica que conocerlas no es sinónimo de aplicarla. Por lo tanto, la capacitación y actualización no debe ceñirse a solo impartir el curso-taller (sin importar la modalidad: virtual o presencial), sino que debe extenderse a un apoyo de modelaje de parte de personal con experiencia, de una puesta en práctica guiada con acompañamiento, hasta asegurar que el docente ha hecho suya la propuesta. Ello implica fortalecer los cuerpos que integren el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE).

Es favorable que el docente presenta disposición para capacitarse, siempre y cuando sea dentro de su horario laboral, pero, aun así, es un punto positivo. Pensando en esta fortaleza sería conveniente replantear las acciones de actualización, capacitación y profesionalización, las cuales generalmente se imparten de acuerdo con temáticas y aspectos estructurados desde la visión de las autoridades educativas y bajo sus esquemas. Valdría la pena escuchar la voz del docente que también propusiera estrategias,

caminos y formas en que aprende y desea ser actualizado, capacitado y profesionalizado.

Es importante revalorar si el esquema actual de formación continua es factible, considerando que el docente no se apropia siempre de las estrategias o elementos presentados por el solo hecho de asistir a un curso o taller. Cabe evaluar si trabajar mediante la propuesta de “aula invertida” aplica en docentes con tan poca disposición a realizar lecturas y actividades fuera del horario laboral o del horario del curso.

Es preciso fortalecer en los documentos normativos que señalan el perfil, los parámetros e indicadores de las diversas figuras educativas de manera explícita la competencia de la enseñanza del pensamiento crítico, principalmente en las dimensiones uno, dos y tres de dichos perfiles. Si se pretende que el alumno sea un pensador crítico, se requiere en primera instancia que el docente lo sea y sea además competente en su enseñanza, ya que no es una situación que se realice de manera natural o por existir en los planes de estudio.

Lograr desarrollar competencias para la enseñanza del pensamiento crítico y avanzar para consolidarse como un pensador crítico no es asunto de solo un curso o taller; es un programa de formación de largo plazo, que debe comenzar en la formación inicial del profesorado y ser permanente durante toda la vida laboral.

Ahora bien, aunque este enfoque crítico se circunscribe a las ciencias sociales críticas, pues está orientado por el interés de la conquista de la autonomía por medio de la superación, se puede afirmar que sería posible por medio de este enfoque lograr una mejora de la racionalidad de la educación capacitando a los profesionales de la educación. ¿Cómo lograrlo? Una opción es crear comunidades democráticas de profesionales de la educación comprometidos con el desarrollo racional de los valores y prácticas a través de un proceso público de discusión, argumentación y crítica, que solamente podría lograrse fomentando la colaboración; promoviendo el desarrollo de fines educativos comunes mediante

la reflexión crítica sobre las normas y las prácticas vigentes y generando un modelo de investigación en la educación y para la educación, surgida del contexto y la vida cotidiana.

Desde esta visión la práctica profesional adquiere su verdadero significado, pues el diálogo y la colaboración son los recursos centrales para la construcción de medios y fines educativos, además de que el docente se ve a sí mismo como un profesionalista que reflexiona y actúa de manera liberada y autónoma en colaboración con sus pares académicos. Por último, las competencias que adquiere el docente le permiten problematizar y solucionar de manera creativa los problemas educativos.

Bibliografía

Argudín, Y. y Luna M. (2003). *Aprender a Pensar Leyendo Bien*. México: Plaza y Valdés.

Paul R. y Elder L. (2003). *Breve historia del pensamiento crítico*. Documento en línea bajo la responsabilidad de Critical Thinking Community. Disponible en: www.criticalthinking.org/pages/a-brief-history-of-the-idea-of-critical-thinking/408.

Paul R. y Elder L. (2003). *Estándares de Competencias para el Pensamiento Crítico*. Manual en línea bajo la responsabilidad de Critical Thinking Community. Disponible en: www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf.

Paul R. y Elder L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento Crítico, Conceptos y Herramientas*. Manual en línea bajo la responsabilidad de Critical Thinking Community. Disponible en: www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf.

SEP. (2017). *Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica*. México.

SEP. (2017). *Portal de Formación Continua*. Disponible en: <http://formacioncontinua.sep.gob.mx/portal/modelo-formacion-continua.html>.

SEP. (2017). *Portal del Servicio Profesional Docente*. Disponible en: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ba/PPI/PPI_DOC_TECNICO_DOCENTES_080118.pdf.

SEP. (2017). *Lineamientos SATE*. Disponible en: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/LINEAMIENTOS_SATE.pdf.

TRADICIONES Y HORIZONTES DE FORMACIÓN DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

¿Qué se necesita considerar cuando se piensa la formación docente y el pensamiento crítico? La pregunta llevó a contemplar múltiples asuntos y a decantar tres de ellos que procuran una línea comprensiva, aunque no exclusiva. No podían faltar las situaciones problema ligadas a las tradiciones que son puntos de referencia obligados en los procesos educativos. Tampoco las plataformas epistemológicas y metodológicas para pensar y trabajar la formación docente y el pensamiento crítico. Algunas evidencias se consideraron de igual importancia. A través de investigaciones y experiencias que la misma población docente ha llevado a cabo como modos posibles de incorporar el pensamiento crítico en su quehacer docente, ella misma reconoce la preponderancia, pero también los retos que esto trae.

La formación docente y el pensamiento crítico requieren un análisis profundo en el contexto de las transformaciones sociales, políticas y educativas contemporáneas. Esperamos que las tres partes que componen esta publicación hagan un aporte en dicho análisis.

De la Introducción.