UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

24

ISSN 1657-5547

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

Número 24

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín
2004

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

ISSN: 1657-5547

Comité editorial:
Orlando Monsalve Posada
Eugenia Ramírez Isaza

Coordinación y diagramación:
Sección de Producción de Medios, Aplicación de Nuevas Tecnologías y Publicaciones, Departamento de Extensión y Educación a Distancia.

Diseño y Diagramación
Sandra Milena Zapata

Corrección de Estilo
José Reinaldo Longas A.

Impresión:
Editorial Zuluaga.

Primera Edición de 300 ejemplares.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Ciudad Universitaria, Bloque 9 oficina 114
Teléfonos: 2105714, 2105715
Fax: 2105713
Correo electrónico: femedios@ayura.udea.edu.co

Medellín
2004

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

Los ejercicios de investigación emprendidos por los docentes que orientan los espacios de conceptualización, cuya responsabilidad es ofrecer la formación pedagógica y didáctica en la Facultad, se socializan en el evento académico "Lecciones Introductorias", espacio académico de carácter semestral, donde se posibilita el encuentro con los estudiantes nuevos de los diferentes programas y desde el cual se divulgan los resultados de la investigación originados en los colectivos docentes. Preguntas sobre la enseñanza, el currículo, la educabilidad del ser humano y las corrientes contemporáneas en pedagogía y didáctica, entre otras, son generadoras de problemas de investigación abordados en los "Colegios Académicos", grupos de docentes convocados desde el Departamento de Pedagogía y quienes lideran el análisis y la actualización de los programas y espacios de conceptualización orientados desde dicho Departamento.

El presente cuaderno pedagógico contiene algunos de los trabajos presentados en las *Lecciones Introductorias*; son textos que ofrecen reflexiones sobre la adolescencia, "*edad de vida*", propia de la modernidad donde se abordan histórica y conceptualmente los derechos concedidos a todos los jóvenes; análisis acerca del papel de precursores de las ciencias, tales como Galileo Galilei y Sigmund Freud; así mismo se destaca la importancia de los contenidos psicológicos en las ciencias de la educación y muy especialmente en la pedagogía desde el enfoque de la psicología cognitiva. Se ofrece

igualmente una aproximación al concepto de cuerpo existente en las Escuelas Normales de Antioquia entre 1920 y 1940, como categoría conceptual, que posibilita un análisis de la apropiación de la pedagogía activa y los saberes modernos para la comprensión del presente del formador de maestros antioqueños.

En general, es una invitación al debate académico sobre la necesidad de cambiar la escuela, hacer de ella un escenario fundamental para el reconocimiento, la transmisión, y la recreación del conocimiento y avanzar en la implementación de sistemas didácticos creativos, que desde un enfoque sistémico transformen la escuela, posibiliten nuevos métodos y medios didácticos, como los protocolos, desde los cuales la investigación formativa y la escritura se constituyen en una actividad cotidiana en el proceso docente.

Raquel Pulgarín S.

HACIA LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA ADOLESCENCIA

Siglo XIX: Terreno abonado para la emergencia de una conciencia de clase de edad

Marina Quintero Quintero*
Angela Inés Palacio Baena**

* Magíster en Educación: Orientación y Consejería. Profesora titular Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Dirección Electrónica: marinaquintero66@latinmail.com

** Licenciada en Ciencias Sociales: Historia. Magíster en Orientación y consejería. Profesora de Cátedra Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Dirección Electrónica: patorojas@epm.net.co

"... Es una característica de la modernidad el hecho de que los privilegios de la adolescencia se hayan convertido en derechos concedidos a todos los jóvenes..."
Kaplan (1991)

En mayo 1° de 1970, dos años después de la insurrección de los jóvenes en Francia, Philippe Ariès publicó en *Contrepoint* un texto, titulado *"Las edades de la vida"*. En él se preguntó por el real sentido de este movimiento juvenil. Podría entenderse, dijo, como un enfrentamiento de los jóvenes –en tanto categoría de edad– contra la moral y disciplinas de la sociedad postindustrial, o catalogarse sólo como movimiento de superficie en cuyo caso, la responsabilidad habrá que atribuírsela a un grupo de agitadores. Si fuere lo segundo, se preguntó, ¿podría erigirse este grupo en una poderosa minoría capaz de dirigir y arrastrar una masa, presa todavía del pasado, aun cuando a punto de ceder?

Afirmó el historiador que lo sucedido en Francia en mayo de 1968 fue un movimiento de orden político que produjo el efecto de trastornar los hábitos adultos, hecho por el cual alcanzó la categoría de

situación preocupante que los mayores se vieron obligados a considerar. En efecto, la historia registró que el movimiento político de los jóvenes franceses conmocionó a la opinión. Observadores, estudiosos y periodistas intentaron incluir entonces, este fenómeno –insólito– en los sistemas de explicación, ya clásicos, de las ciencias políticas, pero no lo lograron, analizó Ariès, porque los hechos políticos y sus interpretaciones pertenecen a la "corta duración". Con esta aseveración el historiador introdujo la diferencia con lo que él conceptualizó como "fenómenos de mentalidad colectiva" que en sus análisis pertenecen a la "larga duración" por lo cual toman un sentido diferente al que en el plano de lo político podría atribuírseles. Fue esto, precisamente, lo que se reveló al entendimiento del investigador no sólo cuando tuvo frente a sus ojos el movimiento de los jóvenes franceses, sino cuando se abocó a la lectura de los hechos que marcaron la modernidad en el tránsito del siglo XVIII al siglo XIX. En su análisis crítico Ariès se lamentó de que la importancia concedida a los factores políticos hubiese limitado la explicación del mundo moderno a lo que él llama "serie de alternativas sumarias" (resistencia o movimiento, conservación o progreso, reformismo o revolución...) muy a pesar de la evidente concurrencia de los hechos económicos y de los hechos psicológicos de los cuales ha dado cuenta, con rigor teórico, el materialismo histórico y el psicoanálisis, respectivamente. Sin embargo, el autor logra dilucidar cómo la cantidad e intensidad de los hechos vividos (aun cuando no hubiesen sido percibidos) han venido forzando el umbral de la conciencia colectiva, penetrando en el ámbito de la crítica y del conocimiento y tocando, finalmente, el terreno de la práctica social. Esto es lo que ha sucedido y viene sucediendo con la infancia y con la adolescencia, leídas por la óptica del historiador como "edades de la vida".

La intensa y abrumadora presión de los hechos humanos y culturales a la conciencia colectiva ha sido un evento característico de la modernidad, con efectos contundentes en el plano de lo teórico y de lo social. Particularmente, en lo que se refiere a la adolescencia, esta presión no sólo ha transformado la vida cotidiana sino que ha pasado a ser objeto de preocupación para enfoques, como la histo-

ria, que durante mucho tiempo la mantuvo al margen por considerarla una cuestión más del terreno de la biología, de la medicina o de la ecología, en razón de los límites que comparten en el orden de lo natural. Pero, dado que los siglos XIX y XX fueron testigos elocuentes de cómo las acciones humanas han producido variaciones aceleradas en lo social y en lo cultural, lo que en un tiempo se creyó por fuera de la acción de los hombres pasó, en la modernidad, a depender de la cultura y de la sociedad. Fue por esta vía, entonces, que la infancia y la adolescencia entraron a depender del tejido de relaciones humanas y la naciente ciencia de las edades debió así ocuparse de lo imaginario y lo simbólico en el cruce obligado con la realidad social y cultural.

De ello, precisamente, daremos cuenta en esta reflexión que apunta a localizar los hechos históricos que condujeron, en más o menos un siglo, a la generalización, en todas las capas de la sociedad occidental de los rasgos adolescentes que, en los albores de la era postindustrial, pertenecieron sólo a la burguesía. Esta dependencia histórico-cultural ha hecho caer sobre la adolescencia todo tipo de dudas y de detracciones. Se ha cuestionado su autenticidad y se ha dudado de los efectos que en la colectividad producen los hechos psicosociales que la circunscriben como "edad de la vida". Sin embargo, estos cuestionamientos, han retado la lógica de los discursos que dan cuenta de su dinámica y de su proceso en la historia de Occidente, pudiendo registrar, hoy, en la contemporaneidad, un cuerpo sólido de conocimientos que permiten abordarla como una auténtica edad de la vida desde enfoques psicoanalíticos, sociales, antropológicos y educativos, permitiendo de esta manera, acorde con la demanda de los tiempos, el refinamiento ético de su tratamiento.

1. DEBATE EN TORNO A LA EXISTENCIA DE LA ADOLESCENCIA

"... el descubrimiento de la adolescencia no está carente de ambigüedad, pues si por un lado se saluda como una conquista de la civilización, por otro se subraya su carácter crítico y conflictivo..."
Feixa (1999)

El discurso psicoanalítico ha dilucidado que el paso de la vida familiar a la existencia cultural se encuentra mediatizado por un punto crítico en la vida humana, la adolescencia, tiempo en el cual las pasiones sexuales y morales dan sus frutos en formas de vida que cumplen, de una u otra manera, con los ideales de la sociedad. Las aspiraciones culturales y éticas de la sociedad que se articulan en los diferentes momentos de la historia deberán renacer en cada nueva generación y, para ello es menester que cada ser humano, en el tiempo de la adolescencia, concilie, en su propia experiencia, la sexualidad genital que despierta, con la autoridad moral del orden social vigente.

Este punto de vista si bien, hoy día, es aparentemente aceptado sin resistencia, tuvo sus detractores en un pasado reciente en el cual se puso en tela de juicio la autenticidad de la adolescencia como edad crítica de la existencia humana, calificándola de "invención social arbitraria" muy poco digna de ser estudiada. Posición asombrosa cuyo radicalismo es revelador del efecto desestabilizador que tal crisis produce en las estructuras afectivas de la familia y por supuesto, de la sociedad.

Esto, porque cuando una nueva generación se dispone a tomar las riendas del orden social ello, necesariamente, suscita un remozamiento de las esperanzas y nuevas posibilidades se dibujan en el horizonte de la historia. Sin embargo, no son sólo esperanzas las que su advenimiento proporciona. El choque de generaciones en el ininterrumpido movimiento de la vida hace de la adolescencia una especie de campo de batalla en donde el pasado y el futuro se disputan el dominio de la estructura adulta que está por emerger.

Esperanza Vs amenaza

Precisamente es en esta batalla entre pasado y futuro en donde el carácter renovador de la adolescencia se dimensiona, convirtiéndose, paradójicamente, no sólo en una esperanza sino en una amenaza para el statu quo de la generación adulta. De ahí que el adulto ponga en movimiento todo tipo de maniobras defensivas que van desde la guerra declarada y la represión a su expresión, hasta métodos más solapados como la trivialización, la imitación y la usurpación de las prerrogativas que la sociedad le ha concedido. Pero entre todas estas maniobras, la negación a su existencia es la más clara muestra de la resistencia del adulto a reconocer sus inmensas posibilidades culturales y morales.

Reacciones de este tipo fueron muy evidentes a mediados del siglo XX en los Estados Unidos de Norteamérica, cuando luego de la tregua generacional que se produjo durante la Segunda Guerra Mundial, los antagonismos entre jóvenes y adultos se intensificaron tomando rumbos inesperados. Cabe anotar que ya por estos tiempos la adolescencia era un beneficio al alcance de las gruesas masas de población y no una ventaja de la cual disfrutaban únicamente caballeros y señoritos burgueses.

Desde principios del siglo XX, la adolescencia, que la ideología de la modernidad vinculó con el romanticismo, se venía asumiendo como una fase de la vida caracterizada por la espontaneidad, el idealismo, la emancipación, la independencia, la libertad sexual... y, los adultos que inicialmente fueron tolerantes y condescendientes ante manifestaciones que consideraban dentro de los límites de la "naturalidad", comenzaron a inquietarse ante lo que se vislumbra, en los años 50, tras la imagen del "Rebelde sin causa"[1] como una "horda de bárbaros" capaces de desmantelar las estructuras de la sociedad. Ya no eran las virtudes de la manifestación romántica, eran demostraciones de orgullo, irracionalidad, agresividad y lujuria. La adolescencia entonces se levantaba como una amenaza a lo establecido, como una fuerza indómita capaz de dar al traste con las estructuras morales de la sociedad.

Ante esta amenaza creciente, el adulto atemorizado, sintiéndose

[1] En 1955 el director de cine estadounidense Nicholas Ray produjo la cinta "Rebelde sin causa" en la cual el actor James Dean personificó la rebeldía típica del adolescente medio norteamericano, inconforme, aislado de sus padres y enfrentado al modelo de autoridad tradicional. Esta figura alcanzó enorme popularidad. Su desarraigo del mundo adulto lo convirtió en ídolo en un tiempo en que la adolescencia se había convertido en un estado legal y social al cual había que disciplinar, someter y proteger.

blanco de los ataques indiscriminados de una juventud desequilibrada, montó, sin tener mucha conciencia de ello, toda una estrategia defensiva que fue penetrando de manera solapada, pero efectiva, todos los espacios sociales y culturales. En efecto, fue el adulto quien inventó el ídolo de cine y televisión, atractivo y seductor, tras de quien corrió desaforadamente toda una generación de muchachitas chillonas que obnubilada desfallecía ante los movimientos eróticos de su convulsivo héroe. También fue el adulto quien, aprovechando las posibilidades de una tecnología en franco desarrollo, inventó los juegos electrónicos que proporcionaron a los indolentes jovencitos un mágico objeto de adicción, que producía en sus exaltados impulsos los efectos de un dardo tranquilizador. Así, fue el adulto creando uno y otro objeto, una y otra imagen, una y otra actitud donde cómodamente y sin sospechar que era víctima flagrante de una sofisticada trampa, se fue instalando la adolescencia, consiguiendo el adulto su cometido: trivializar lo que antaño fuera fuente de trasformación, cambio y creatividad.

Pero los recursos del adulto para controlar el miedo y la angustia ante la vehemencia de una edad cada vez más consolidada socialmente fueron alcanzando mayor contundencia defensiva. Para restarle fuerza a lo que interpretaba como el poder extraordinario del adolescente, el adulto resolvió volverse tan parecido como le fuera posible, al objeto de su temor. "Identificación con el agresor"[2] denomina el psicoanálisis a este mecanismo inconsciente que la mente humana pone en movimiento cuando debe enfrentar un objeto poderoso capaz de despertar profundos temores y envidias.

Efectivamente, los adolescentes intimidaron con su bárbaro comportamiento y con las diversiones que inventaron y, los placeres sin límites a los cuales se entregaron, afectaron la actitud estoica del adulto moralizador. Entonces, quiso ser partícipe de sus deleites y así fue usurpando las prerrogativas que la historia venía reservando para una clase de edad que cada vez y como consecuencia de esto, iba ampliando sus límites.

En los años 50 los adultos comenzaron a emular la juventud. Kaplan,

[2] *La dinámica de este mecanismo de defensa fue descrita por Anna Freud en 1950 en su clásica obra* "El Yo y los mecanismos de defensa".

en su obra *Adolescencia. El adiós a la infancia* (1991: 13), lo referencia como "la era de acuario"[3] y describe así sus veleidades: "... Los progenitores de mediana edad resucitaron sus apetitos sexuales. Vestían llamativas remeras, jeans, equipos deportivos y usaban alhajas sicodélicas. Se sacudían en las discotecas. Competían con sus hijos en la conquista de compañeros sexuales juveniles. Para no dejarse sobrepasar por los jóvenes, los adultos copiaron el estilo del festival de Woodstock. En las reuniones profesionales era común ver a grupos de psicólogos, filósofos, profesores universitarios, doctores, asistentes sociales y abogados, todos en sandalias o descalzos, ataviados con plumas, camisas y faldas regionales, jeans, collares de cuentas y binchas mientras rasgueaban guitarras y entonaban mantras desparramados en salas de reuniones, en jardines o alrededor de las piscinas de los hoteles Hilton y Sheraton...".

La "era acuario" fue, sin duda, una etapa de turbulencia y confusión generacional que si bien fue superada, dejó en la conciencia del adulto el sinsabor de una actitud que posteriormente calificaría de deplorable, por cuanto no logró sino caricaturizar los signos externos de la compleja realidad psicosocial que se agitaba tras la exhibición de una aparente libertad que no dejaba de ser ilusoria, por cuanto los jóvenes quedaron sometidos a la dominación de nuevos amos, posiblemente más poderosos que los anteriores[4].

Pero el adulto no abdicaría de sus responsabilidades de protector y orientador de la joven generación. No podía hacerlo, puesto que los engranajes del sistema educativo debían seguir funcionando y los procesos sociales avanzaban al ritmo que marcaban los nuevos tiempos. Si bien algunos profesores y padres de familia imitaron a la generación a la que temían y envidiaban, en las instituciones académicas, profesores, pensadores, eruditos y especialistas continuaron con la tarea de enseñar, investigar y escribir lo relativo a la sociedad y a la educación. Más aún, se esforzaron por proteger su trabajo del asedio de prejuicios, tarea nada fácil, dado que las propias reacciones emocionales y las presiones políticas y religiosas alcanzaban a influir en sus métodos y en sus enfoques y, por supuesto, en los resultados.

[3] *Esta referencia al Zodíaco aludiendo la entrada de una "era" tiene el sentido de invocar el cambio e indicar las características que marcará, en los nuevos tiempos, la existencia de los seres humanos. En cuanto a la "era acuario" el cambio está signado por el agua, símbolo de la vida y representado por el viento y el movimiento. Reconoce el poder de la luz que emerge purificadora y prepara la transformación (renuncia y nacimiento). De acuerdo con el pensamiento gnóstico el paso de "acuario" a la "sexta raza raíz" está mediatizado por un tiempo de caos y confusión que sólo podrá ser superado mediante la luz del conocimiento.*

[4] *La imagen del "rebelde sin causa" es producto, dice Feixa (1999), de la rápida transformación de la cultura rural en*

Así, en medio de estas circunstancias ideológicas, la infancia y la adolescencia, en tanto áreas del saber se fueron posicionando, entre un amplio abanico de objetos de investigación, como objetos interesantes para antropólogos, psicólogos e historiadores, dando por resultado, particularmente para la adolescencia, asegura Kaplan (1985: 34), "una exótica amalgama de la difunta ideología de la *era acuario* y un retroceso conservador". En efecto, lo que pudo leerse tras la letra de ciertos resultados investigativos fueron las variadas formas en que la trivialización, la identificación y la negación de la adolescencia se parapetaron como discursos científicos y académicos logrando con esto un fortalecimiento de la arremetida contra el reconocimiento de su naturaleza conflictiva, pero fundamentalmente contra su existencia.

Un claro ejemplo de ello se encuentra en la investigación dirigida por Daniel Offer en los años 70 la cual tuvo por objetivo el conocimiento de las formas en que los adolescentes se ven a sí mismos. Su propósito fue mostrar una imagen actualizada de la adolescencia. Para ello presentaron un cuestionario, referido a la autoimagen, a más de quince mil adolescentes en donde se les instaba a revelar sus secretos. El grupo de investigadores partía de la convicción de que la idea de la adolescencia, tal y como se asumía en la época, no era sino un mito construido por adultos insatisfechos que impusieron a los adolescentes sus propios deseos, temores y fantasías. Consecuente con ello sostenían que la mayoría de los adolescentes enfrentan el reto de volverse adultos de una manera aquiescente y apacible, y que lo contrario es propio de sujetos perturbados. Como resultado del estudio, los investigadores declararon que los jovencitos son felices, están satisfechos de sí mismos y emprenden el tránsito a la edad adulta con ecuanimidad, es decir, están conformes con el orden social y no desean cambios.

sociedad industrial o postindustrial lo cual produce crisis cultural por cuanto se obturan los canales de integración del sujeto a las normas sociales. Esta gran crisis tuvo como factor de cambio fundamental la crisis de la autoridad patriarcal. La revuelta contra el padre fue en esencia la revuelta contra todas las formas de autoritarismo.

Esta "nueva" imagen de la adolescencia, ubicaba el problema en el lugar ideológico y defensivo de donde, paradójicamente, estos investigadores se proponían rescatarlo. En efecto, ahora los jovencitos pasaron a ostentar características diametralmente opuestas. De provocadores, revoltosos y emocionalmente tensos pasaron a ser

seres ecuánimes que se llevan bien con sus padres y hermanos, características de adultos más realistas y menos temerosos, que no serían otros que los "imparciales" investigadores quienes, mediante un cuestionario con preguntas directas como, "creo que sé distinguir entre lo real y lo fantástico", se propusieron obtener, en la inmediatez de una respuesta, testimonios que revelaran una construcción subjetiva de implicaciones psíquicas tan profundas, como lo es la imagen de sí, pasando por alto que esta construcción es, sólo en apariencia, un producto de la conciencia.

Desconocer la determinación que el conflicto inconsciente opera sobre las imágenes e ideas que el sujeto hace de sí mismo, es a las claras una nueva manifestación, posiblemente más refinada, de la negación de la adolescencia como fase crítica del proceso humano. Cuando estos resultados salieron a la luz pública ya David Offer junto con Sabshin, M. y Marcus, D. habían publicado en 1965 los resultados sobre la evaluación clínica del adolescente normal, de tal manera que los hallazgos de 1969, en donde lamentaba cómo "la sociedad fomenta la rebelión", prepararon el terreno para la publicación de 1981 donde Offer, Ostrov y Howard dieron a conocer una imagen revisada del adolescente. Fue así como a comienzos de la década de los 80, corría la voz de que la adolescencia quizás no existía. Contribuyó decididamente a la propagación de esta voz la publicación que realizara, en 1981, el New York Times, en su sección científica, donde se ponía en tela de juicio la idea, ya difundida, de la adolescencia como fase crítica y conflictiva que la sicología y el psicoanálisis sustentaban desde hacía más de medio siglo. El famoso diario neoyorquino divulgaba el punto de vista de Offer afirmando que el 85% de los adolescentes normales son felices. En la medida en que estas ideas constituían una revisión de la posición previamente sostenida, ellas pasaron a ser noticia de muy rápida proliferación. Así, se pretendía enterrar trabajos como el de Anna Freud, quien en 1958, en su obra *Adolescencia,* desarrollando lo relativo a la normalidad en el tránsito hacia la adultez, dio cuenta de las desviaciones patológicas de la estructura psíquica normal[5] y el trabajo de E. Erickson (1950) quien reconceptualiza la adolescencia como un periodo de "moratoria psicosocial", significando

[5] *Anna Freud sostiene que la adolescencia es por su naturaleza misma una interrupción del desarrollo normal y que el sostenimiento de un equilibrio permanente durante esta etapa es de por sí anormal. La psicoanalista entiende por interrupción del desarrollo normal la presencia del conflicto en tanto motor del desarrollo y explica cómo este se manifiesta en un desequilibrio cuya resolución, por medio de una construcción adaptativa más elevada, constituye la finalidad desarrollacional de la etapa.*

con ello que el adolescente ha de asumir posteriormente un papel eminentemente social para lo cual deberá desligar, no sin dificultades, sus afectos de las figuras parentales y orientarlos hacia nuevos ideales los cuales entran a ser determinativos, en gran parte, de la estructura psicosocial del postadolescente[6].

Los estudios de Offer, ampliamente difundidos, se convirtieron en premisa básica de otras investigaciones sobre adolescencia, de tal suerte que a mediados de los 80 estaba difundida la idea de que la adolescencia no era más que una ficción de psicoanalistas y psicólogos que había dado origen a toda una mitología, en la cual algunos investigadores estaban más profundamente sumergidos que otros. Mitología o no, lo cierto fue que las investigaciones continuaron y algunos, al igual que Offer, se mantuvieron muy cerca de la superficie. A partir de encuestas y cuestionarios realizados a poblaciones de adolescentes insistieron en demostrar las exageraciones de psicólogos, novelistas y filósofos en cuanto al alcance y la profundidad de las tensiones emocionales que acompañan el tránsito a la edad adulta.

Otros, en cambio, de formación clínica, basaron sus investigaciones en métodos más complejos y llegaron a afirmar que los adolescentes norteamericanos y europeos, en particular los de clase media y alta son conformistas, cínicos y no comprometidos políticamente, poniendo así en tela de juicio la apreciación de otros trabajos filosóficos y psicológicos derivados de enfoques clásicos, como los de Rousseau y Stanley Hall, los que calificaron de idealistas y anticuados. Hoy, entendemos que estos análisis carecieron de una mirada histórica y antropológica que ubicara las "nuevas" actitudes de los adolescentes en la complejidad del vértice histórico y psicosocial ya que, como lo afirma Ariès (1970: 328), "los fenómenos de mentalidad colectiva se sitúan en la larga duración, y a ese nivel, las categorías pierden el sentido que normalmente se les atribuye".

Estos arduos debates llevados a cabo en los espinosos territorios de los discursos científicos, académicos, ideológicos y de opinión, con enfoques izquierdistas y derechistas, mediante métodos ortodoxos

[6] *Para Erickson la construcción de una identidad depende de los ideales disponibles y ellos están determinados por las características propias de la cultura; de ahí, la responsabilidad social de proveer al adolescente figuras claras de identificación.*

algunos y más laxos otros, han manejado las tensiones entre los diversos puntos de vista, algunas veces marcando distancias irreconciliables y otras llegando a sorprendentes acuerdos –como el logrado en los años 70 por ciertos bandos de idealistas sociales tanto de izquierda como de derecha que concluyeron sosteniendo que esta edad es una ficción de la modernización–, conduce a Louise Kaplan, psicoanalista, investigadora en las décadas de los 70 y los 80, a deducir que "hay algo que es tremendamente amenazador en la transición de la infancia a la edad adulta". En su óptica es claro que "la pubertad, con la madurez sexual que implica, es un hecho biológico, y que lo que continúa siendo oscuro y por tanto potencialmente amenazante son las relaciones entre la madurez sexual y la madurez moral". Asevera la autora que "en toda la controversia sobre la existencia de la adolescencia hay cierto consenso acerca de que la pubertad supone un conflicto con las estructuras de la sociedad" y agrega con asombrosa claridad que "el adulto frente al desafío que representa la presencia de personas a punto de convertirse en la próxima generación, invariablemente inventa alguna forma social que institucionaliza y regula la sexualidad de la pubertad".

Entonces, lo que nos queda como premisa a ser rastreada en sus referentes históricos es la aseveración final de la autora con la cual sitúa el problema en su real dimensión: "Toda sociedad humana trata de protegerse inventando la adolescencia que requiere. Es decir, cada sociedad inventa la adolescencia que se merece y luego considera a ese invento monstruoso, santo o heroico" (1991: 43).

2. LA ERA DE LA ADOLESCENCIA

"... Si queremos comprender las actitudes colectivas que nos sorprenden hoy en día, debemos remontarnos a sus raíces lejanas, seguir sus huella en el silencio de las eras".
Ariès, P. (1970)

Los historiadores de la antigüedad han demostrado que en las sociedades primitivas existía la juventud como categoría de edad. ¿Qué significa? Que a la juventud se ingresaba y se salía a través de rituales (iniciación, transición, reingreso), que la juventud ocupaba un

lugar en la sociedad entre otras categorías de edad como los adultos casados y los viejos y que en esos ámbitos, la juventud desempeñaba funciones. Pero esta clasificación por edades desapareció en la sociedad occidental durante la Edad Media. No uso ni in-ado

En el antiguo régimen no hubo juventud en el sentido que se le atribuye en la contemporaneidad. La palabra, en efecto, existía pero para designar otras características como la plenitud de la fuerza física, la madurez del adulto o la cima en la escala de las edades. Muchos siglos transcurrieron sin que se tuviera la representación de adolescencia; pero tampoco se representaba la infancia. Su duración era muy limitada pues se reducía al período más frágil, esto es, al tiempo en el cual el pequeño no se basta por sí solo. Tan pronto despabilaban físicamente, los niños salían de la falda de sus nodrizas y eran lanzados al mundo de los adultos sin que viviesen la transición que conocieron muy bien las sociedades primitivas. Allí compartían sus trabajos y sus juegos, se confundían con ellos, eran tratados como tales. La edad adulta comenzaba entonces muy pronto, incluso antes de la pubertad, y acababa también muy pronto, después de los 30 años, en el umbral de una vejez precoz expuesta dramáticamente a las enfermedades y a la muerte. Así, a los 12 años un muchacho podía estar en el ejército y una niña podía administrar la casa.

¿Por qué desapareció la juventud en la Edad Media? Ariès atribuye la causa al mecanismo educativo adoptado por las sociedades del antiguo régimen. Explica el historiador que la precocidad de la inserción en la vida adulta se ponía de manifiesto en el modelo que él denominó de "Aprendizaje", o experiencia directa de la vida. Este modelo se basó en la temprana expulsión del jovencito del medio familiar: desde los 7 u 8 años salía a residir en casa de otras familias donde debía llevar a cabo tareas domésticas y aprender oficios y habilidades, así como comportamientos en otros aspectos de la vida a partir del contacto directo con los adultos ya fuera en la corte, en el campo o en el taller. Los aprendices quedaban ligados a la nueva familia por un "contrato de aprendizaje" que podía durar hasta los 14 o 18 años. Esta costumbre no fue exclusiva del campesinado, se

extendió a las clases populares urbanas (artesanos y comerciantes) e incluso a la nobleza. De esta manera los jóvenes iniciaban su vida social lejos de su familia. Las maneras del caballero, las formas de diversión, la relación entre los sexos... las aprendía el joven por el uso y la observación directa mezclado con los adultos en tabernas, talleres y escuelas. La noción de segregación por grupos de edad, entonces no existía. La institución escolar[7] que hoy día es exclusiva de niños y jóvenes, en aquellos tiempos, acogía a gentes de todas las edades. Así planteadas las relaciones sociales y familiares, el grado de independencia de los jóvenes en la Edad Media fue mucho mayor y en consecuencia, el sentimiento de cohesión familiar mucho más débil, e incluso inexistente.

¿Cuándo surge, entonces, en la sociedad occidental la realidad social conocida hoy como juventud?, ¿cuándo y por qué se generaliza?, ¿cómo se crean y se difunden las condiciones sociales y las representaciones culturales asociadas hoy a la juventud? El nacimiento de la juventud como categoría de edad y como hecho social y cultural, si bien se le reconoce como un evento anclado en la modernidad, no puede circunscribirse a una fecha en particular, como tampoco puede confundírsele con el surgimiento de teorías al respecto. Sin embargo, dos hechos históricos fueron definitivos para su nacimiento. Uno, de tipo económico, la Revolución Industrial promovida por la invención de la máquina de vapor en 1765 y el otro, de orden teórico, la publicación en 1762 de "*Emilio*", obra filosófico-educativa inspirada por el genio de J. J. Rousseau, pensador enclavado en los orígenes del mundo moderno.

Los historiadores sociales coinciden en considerar que la importancia de "*Emilio*" reside, básicamente, en el descubrimiento que Rousseau realiza, en su libro IV, del reino de la adolescencia. A partir de "*Emilio*" la adolescencia comienza a ser nombrada y a ser descrita como un estadio natural de la vida, como un segundo nacimiento, como una metamorfosis interior, como el tiempo de la existencia en el cual se despierta el sentido social, la emotividad y la conciencia.

[7] *La escuela estaba reservada a los aprendices de latín que serían los futuros clérigos. Pero ahí obtenían solo el saber. La práctica la adquiría el joven por el uso en casa de un hombre de iglesia al cual se le servía y quien a su vez le transmitía oralmente su cultura.*

Rousseau, aseguran los críticos, fue el inventor de la adolescencia en el sentido de que descubrió y comunicó al mundo moderno el particular problema humano que se plantea cuando un niño debe asumir las responsabilidades sexuales y morales de la edad adulta. La obra de Rousseau refleja, en efecto, su profunda comprensión del problema moral del hombre, comprensión que lograra no solo a partir de la lectura de los clásicos de la antigüedad (Platón y Plutarco) sino también, y muy especialmente, a partir del esfuerzo introspectivo mediante el cual abordó sus propias vivencias, sus conflictos morales y sexuales irresueltos, de tal manera que su obra fue el producto de un esfuerzo de su voluntad que le permitió realizar un autoanálisis de efectos curativos y rectificaciones éticas por la dedicación a la virtud expresada en su obra.

Si bien Rousseau fue una víctima de la modernidad pues debió afrontar, además del drama de la alienación social, las profundas confusiones morales a las que lo abocaron sus tempranas experiencias, solo él entre todos los filósofos de la Ilustración comprendió que las facultades que diferencian a los humanos de las bestias son la imaginación y el anhelo de superación o perfectibilidad. Estas facultades ineluctables, dijo, son la fuente de los más bajos impulsos y al mismo tiempo de las virtudes más elevadas porque ellas "destruyen a medida que crean y corrompen a medida que civilizan".

La obra de Rousseau transmitió el espíritu de la adolescencia del cual su personalidad dio testimonio elocuente pues fue un magnífico compendio de arrebato, tensión y fuerza emocional, atributos que confirió a la juventud fogosa. Por ello, para comprender el espíritu de su filosofía moral es necesario rebasar la fatídica tendencia humana a confundir el pensamiento del autor y su obra, con su persona, empeño nada fácil puesto que implica la capacidad ética de tomar distancia de los propios compromisos emocionales para poder situar en toda su dimensión humana los esfuerzos de conciencia y rectificación del otro.

Emilio es una novela alegórica, dividida en cinco libros y estructurada según varias facetas temáticas correspondientes a los

primeros cinco libros de *La República* de Platón. El tratamiento que da Rousseau a asuntos tan definitivos como la naturaleza humana y la crianza es tributo a la obra de Platón y al mismo tiempo una réplica a lo que él considera injusticias sociales y morales de su doctrina. Emilio al igual que la ciudad ideal descrita por Platón es un ideal de perfección para la humanidad.

Rousseau proclama la importancia central de la historia en la comprensión de la especie, la sociedad y el individuo; por ello estudia al hombre como un ser sujeto a un proceso de desarrollo. *Emilio* da cuenta de la historia del hombre en tanto individuo, historia que describe en 5 etapas que van desde el nacimiento hasta los últimos tramos de la adolescencia, con indicaciones educativas para cada una.

El primer libro corresponde a la primera infancia. Va desde el nacimiento hasta los dos años de vida. De manera alegórica Rousseau se dirige directamente a las madres y las exhorta a amamantar a sus hijos. Con ello, asegura, podrán reformarse las conductas morales de la humanidad, se despertarán los sentimientos por la naturaleza, y el Estado será repoblado. También aconseja a las madres no fajar a los niños y permitirles aprender a caminar y hablar a su debido tiempo, sin ningún tipo de forzamiento.

Con su característica incoherencia proclamó estas reformas y al mismo tiempo encargó la crianza de Emilio a un tutor, hombre joven, gustoso de hacerse cargo de su educación durante los primeros 25 años de su vida. El tutor elegirá la nodriza, mujer de buen carácter, amable, paciente y limpia, quien permanecerá junto a Emilio tanto tiempo como sea necesario. El padre y la madre, entonces, deberán actuar como tutor y nodriza naturales y deberán concentrar todos sus esfuerzos en desarrollar la naturaleza del niño. El seno de la familia nuclear se constituye así en el lugar indicado para la educación inicial del niño. Al padre le corresponde el deber de criar, él mismo, a su propio hijo.

El libro segundo da cuenta de la educación de Emilio de los 2 a los

12 años. Aprenderá Emilio lo que esté al alcance de sus cinco sentidos y la educación moral se limitará a lo práctico de la vida cotidiana: no hacer daño al otro y el significado de la propiedad privada.

La educación de Emilio entre los 12 y los 15 años es el tema del tercer libro. El tutor ha de inculcar en su corazón el amor al aprendizaje por el aprendizaje mismo. Aprenderá un oficio y con él apreciará el valor de las diversas artes.

El libro cuarto comprende lo que Rousseau considera la educación decisiva. Es el tiempo de la adolescencia comprendido entre los 15 y los 20 años. El preadolescente, asegura, tiene sólo conocimientos naturales y puramente físicos, sus sentimientos son primitivos, conectados con el amor a sí mismo y a su propia preservación y placer. Carece entonces de sentimientos morales y desconoce la moralidad que debe guiar las relaciones entre los hombres. Por esta razón Rousseau considera que la consumación del acto sexual debe posponerse hasta cuando Emilio haya adquirido los rudimentos de la sensibilidad y la virtud éticas.

La adquisición de las virtudes asociadas a la vida social y la capacidad de razonar sobre la naturaleza son sólo posibles hasta la adolescencia pues es con la pubertad que el joven experimenta la pasión sexual y, por tanto, la potencia para apreciar y valorar las pasiones morales que lo pondrán en relación con su especie. Por ello, Rousseau considera que la adolescencia es el tiempo de ampliar los sentimientos naturales de piedad, amistad y generosidad; el tiempo de desarrollar la comprensión de la naturaleza humana; el tiempo de captar los puntos fuertes y débiles de los seres humanos; el tiempo de estudiar la historia de la humanidad. Este es, pues, el tiempo en el cual Rousseau juzga que Emilio está preparado para recibir la educación moral. Sin embargo, considera que aún después de la pubertad las pasiones sexuales no deben asociarse de inmediato a un objeto de amor, dado que en cuanto se alcanza la madurez sexual sobrevienen los vicios inherentes al "amor propio": la envidia, los celos y el odio. El "amor propio" es un sentimiento artificial, naci-

do en sociedad, que induce a sentir más aprecio por sí mismo y que inspira el daño que los humanos se hacen entre sí. No así, el "amor a uno mismo", sentimiento natural, que impulsa a la propia conservación y que, cuando es guiado por la razón y atemperado por la piedad, da lugar al sentimiento por la humanidad y la virtud. El hombre y la mujer deben llegar a conciliar las contradicciones entre el amor innato a sí mismo y el amor propio nacido en sociedad pues así podrán atemperar las injusticias que el amor propio origina. Emilio deberá alcanzar la virtud para que en la reciprocidad del amor sexual logre tolerar las inevitables diferencias sin envidias, celos y rencores.

¿Cuál es el papel que Rousseau asigna al tutor en este camino hacia la virtud? Hasta el advenimiento de la pubertad el tutor dejaba que la naturaleza siguiese su curso recurriendo sólo a la persuasión cuando fuese necesario controlar las pasiones infantiles de Emilio. Pero con la proximidad de la madurez sexual el tutor debe pasar a ser "firme timonel". Para ello deberá reunir toda su fuerza y sabiduría en la meta de conducir a Emilio por los "mares tempestuosos" de la pubertad. El tutor inicia en este tiempo la educación positiva de Emilio en materia de moralidad y razonamiento. Su alumno deberá alcanzar la virilidad, virtud que hace de él mismo un timonel. Solo cuando lo haya logrado se convertirá en educador y orientador. Rousseau considera que la auténtica libertad se consigue cuando el hombre aprende a ser su propio amo. "Gobierna tu corazón, Emilio, y serás virtuoso; solo el hombre virtuoso que vive en sociedad es auténticamente libre, pues él se conduce de acuerdo con sus propias leyes".

Emilio, dice Kaplan (1991: 52) "sacudió los cimientos de Europa". Su visión bucólica de la naturaleza humana, su simplicidad y sentimentalismo, y su estilo alegórico, cautivaron la imaginación de las clases dirigentes y de la próspera burguesía europea, produciendo efectos en sus conciencias que fueron materializándose progresivamente en el seno de la sociedad moderna, particularmente en el afianzamiento de la familia nuclear.

Pero los efectos de *Emilio* tuvieron mayor alcance. Al respecto, dice Feixa, (1999: 35) que la insistencia de Rousseau en el carácter natural de la adolescencia, en la inevitabilidad de su crisis y en la necesidad de segregar a los jóvenes del mundo adulto, ejerció durante los siglos XIX y XX gran influencia en las teorías pedagógicas y psicológicas que sustentaron el "descubrimiento" de la adolescencia como edad de la vida. Sin embargo, este mismo autor es enfático al afirmar que la obra de Rousseau por sí misma no fue suficiente para dar nacimiento a la adolescencia, pues la sola teoría no basta para transformar la práctica social, para modificar la dinámica de su estructura hasta el punto de generar cambios en las relaciones sociales y dar lugar a otras formas de vida. De ahí que la Revolución Industrial, hito en la historia de Occidente, sea considerada hoy definitiva para el nacimiento de las particulares actitudes que están en la base de la modernidad y de la adolescencia. Sin duda, sus efectos no sólo fueron contundentes en el orden de lo económico, ellos se notaron en la manera diferente como los seres humanos comenzaron a habitar el mundo y a relacionarse entre sí. A partir de la Revolución Industrial los hombres y las mujeres concibieron el mundo según la mentalidad de los tiempos modernos.

En las sociedades del antiguo régimen, la economía se basó en la producción manufacturada. En el taller del herrero, del carpintero... participaban todos los miembros de la familia y los aprendices acogidos, previo acuerdo entre familias. Así, niño y niña ingresaban rápidamente al mundo laboral sin vivir un proceso de transición, es decir, sin el beneficio de un tiempo de latencia y de formación que autorizara una sociabilidad propia y, eventualmente, una expresión autónoma. Del taller los jóvenes pasaban directamente a constituir sus propios núcleos familiares.

Esta organización económica y familiar, sin duda, recogió la herencia del paterfamilias figura jurídica que instituyera el Derecho Romano desde la antigüedad y que como institución atraviesa toda la historia de Occidente. En efecto, la estructura del taller giró en torno al poder patriarcal. En tanto el padre poseía los conocimientos para sostener la familia y hacerla mejor, tenía la «potestad» de

gobernar y de decidir. Así instituida, la familia fue la instancia de gestión y decisión en lo referente a los jóvenes. Ella poseía su propia lógica, una lógica holística que privilegia el todo sobre las partes, dice Perrot (1996: 104) y agrega: «la familia tenía necesidad de sus jóvenes, pero les exigía trabajo, obediencia y en definitiva silencio. Se expresaron poco y cuando lo hicieron se rechazó su voz».

La familia, en tanto instancia capital de regulación social, reglaba las uniones, la producción y los proyectos de futuro imponiendo su designio global a los anhelos particulares de sus miembros, en especial a las mujeres y a los jóvenes porque la familia artesana y obrera obedecía sin objeción la ley del padre, respaldada como estaba por el código civil de cuya autoridad sacó su legítima identidad. El padre, sin discusión, representaba la razón organizada.

De la misma manera que el Derecho consolidó a la familia obrera, la evolución económica producto de la Revolución Industrial[8] también la fortaleció. La familia fue, sin duda, el crisol de la penetración social en el trabajo industrial porque la industria, inicialmente artesana, se mantuvo a lo largo del siglo XIX gracias al taller doméstico: él fue su tabla de salvación. En efecto, al abolir la Revolución los privilegios gremiales los artesanos los buscaron por otros medios. Las familias se ocuparon de transmitir a susdescendientes el oficio; era su herencia, lo único que podían transmitir. Así, la familia se perpetuó en el contexto de un oficio, ligado, en la mayoría de los casos, a un territotorio. Se constituyeron verdaderas «endogamias técnicas" como lo afirma Perrot (1996). Así, el control de la familia continuó siendo total, tanto en lo referente al empleo como en los usos sociales. Esto era evidente al interior de las fábricas: los obreros –antaño artesanos– tomaron el control del "aprendizaje" tanto en número como en calidad, reclutando a sus hijos a quienes enseñaban los "secretos del oficio". Para ello contaron con la complicidad del patrono, pues esa costumbre les venía bien, dado que les ahorraba la instauración de un oneroso aprendizaje[9]. Pero si los patronos fueron tolerantes en cuanto al método de aprendizaje no lo fueron en cuanto al método de producción. Este proceso –definitivo para los intereses del capital– no lo delegaron, prefirieron con-

[8] *La primera Revolución Industrial se produjo entre 1760 y 1830, en Europa Occidental, Inglaterra, Estados Unidos de América y Japón. La máquina trajo consigo el inicio de las grandes empresas del capital y la decadencia del taller artesanal. La manufactura se vio desplazada por la mercancía seriada producida en mayores cantidades y a menor precio. La quiebra entonces obligó a los pequeños artesanos a vender su mano de obra y a trabajar en extensas y agobiantes jornadas, manejando maquinaria exótica para lo cual no estaban preparados. Esto devino en la necesidad de una educación que los hiciera competentes laboralmente y aminoraran los riesgos de accidente.*

[9] *La industria fomentaba la*

ducirlo en persona. Esta fue, sin duda, una fuente permanente de conflictos, pues las pretensiones obreras chocaron con las aspiraciones de la industria. Entonces, para vencer la resistencia obrera y romper la vieja alianza de la familia con el oficio, los patronos introdujeron nuevas máquinas y, por consiguiente, una nueva organización del trabajo, simplificada y más transparente, capaz de disipar los "secretos del oficio". En este enfrentamiento la familia fue una ficha estratégica en el tablero y los jóvenes, en el centro del tablero, se vieron a la vez protegidos y dirigidos, apoyados y gobernados por esa realidad ambivalente que era la familia; de ahí que cuando la coyuntura lo permitió, los jóvenes escaparon, se revelaron contra esa estructura profesional y familiar autoritaria donde el padre-obrero reinaba sobre la constelación de los demás, sus subordinados, sus hijos.

transmisión familiar porque trataba de reproducir una fuerza laboral difícil de formar y conservar, no tanto por la capacitación específica, como por la disciplina que inculcaba.

En el transcurso del siglo XIX y por efectos de la industrialización, una serie de factores se encargaron entonces de perturbar el funcionamiento de la familia, llevándola a ciertas acomodaciones, relajándola, incluso disolviéndola. Ello trajo consigo la creación de un espacio social para el joven, hasta entonces desconocido, que permitió la emergencia de una conciencia de la propia vida que muy pronto derivaría en una conciencia de grupo, una conciencia de clase de edad.

Uno de esos factores fue la tendencia de la industria a contratar trabajadores totalmente independientes, dado que consideraban a las familias un freno para el rendimiento laboral. Esta individualización creciente del asalariado no sólo coincidió con las aspiraciones del joven obrero, sino que fortaleció sus anhelos independentistas. Otro factor, ligado al anterior, fue el movimiento migratorio a las grandes ciudades, pues aun cuando él se realizaba apoyado en el tramado familiar que movilizaba la parentela[10], esta movilización establecía una distancia propicia a la emancipación de los jóvenes. Las capitales fueron zonas de liberación para la juventud. Los más emprendedores lo sabían y soñaban con llegar allí. Marcharse, viajar, escapar, significaba ensanchar el horizonte, apropiarse del mundo[11]. También la crisis del "aprendizaje" fue factor de liberación.

[10] El cometido principal de la proto-industrialización fue la movilización de las energías domésticas desde el sector rural. Ello condujo a la transformación de los campesinos en obreros.

[11] Los viajes fueron verdaderas universidades de los jóvenes obreros. Ellos les permitieron la iniciación al oficio, a la sociabilidad, al amor y a la política.

Cuando los avances tecnológicos fragmentaron el oficio, la especialización lo invadió todo. Se crearon entonces talleres secundarios donde se fabricaban fracciones del producto, lo cual incidió por supuesto en el nivel de formación artesanal. El "aprendizaje" entró, entonces, en decadencia. ¿Cuál fue el remedio? Escuelas profesionales de carácter estatal. Escuelas para una formación pública integral fue la propuesta del movimiento obrero quien reivindicaba no sólo los saberes profesionales que forman al buen obrero sino la cultura general que forma al buen ciudadano. Los jóvenes aprendices de finales del siglo XIX fueron, entonces, más instruidos y mostraron signos de una conciencia colectiva.

Según los análisis de Feixa C. (1999), antropólogo de las culturas juveniles, la primera industrialización no hizo diferenciaciones de la fuerza de trabajo según la edad, pero sí sometió a los jóvenes a nuevas dependencias. Por ello, asegura que, fue la Segunda Revolución Industrial[12], con sus avances técnicos, la que fue alejando a los menores de la industria. ¿Razones? Por una parte, la mayor productividad hizo disminuir la necesidad de mano de obra y por otra, se hizo más evidente el reclamo de una mayor preparación técnica para desarrollar las tareas, cada vez más complejas del campo industrial, requiriéndose una formación básica tanto para los jóvenes burgueses como para los obreros. Así los jóvenes (muchachos y muchachas) fueron expulsados del trabajo asalariado y conducidos, muchos a la escuela y otros tantos a la calle[13].

Todo esto permite comprender que es en las diversas transformaciones producidas en el largo proceso de transición del feudalismo al capitalismo en donde se hace posible rastrear el origen de la adolescencia como condición social difundida entre las diversas clases sociales, y en este proceso la escuela fue una institución definitiva. En efecto, ya se ha señalado cómo por razones de la industrialización (del comercio y la burocracia) la institución escolar pasó a convertirse en un instrumento regular de iniciación social, que lentamente comenzó a sustituir el "aprendizaje" y a los tutores contratados por las familias. Este proceso, señala Ariès (1970: 332) se inició en los siglos XV y XVI sosteniendo que "fueron la escuela y

[12] La segunda etapa de la Revolución Industrial se produce, aproximadamente, entre 1870 y 1914 cuando surge la industria química y con ella, mejores abonos, adelantos en la medicina, incremento en el uso de derivados del petróleo y otros materiales con los cuales se renueva el campo textil. La electricidad poco a poco remplaza a la máquina de vapor y se introduce la energía hidráulica. La invención de los motores de explosión, el cinematógrafo y el teléfono son factores que incidirían notablemente en la democratización de la adolescencia, puesto que la tecnificación sumada a la organización de los artesanos generó mayor productividad, lo que derivó en mayor poder adquisitivo e ingresos per cápita. Los hijos de la pequeña y la gran burguesía pueden entonces

la cultura escrita las que crearon una adolescencia hasta entonces desconocida"[14].

Pero, ¿a qué escuela se refieren los historiadores? De acuerdo con el pensamiento de Ariès, a esa institución a la cual los niños y los jóvenes debieron asistir de manera continua y prolongada. La escuela latina y clerical de la Edad Media tardó mucho en ajustarse a este modelo y sus efectos fueron, por lo mismo, muy lentos. Entre ellos el más definitivo, la separación de los escolares del resto de la sociedad, fue progresivo. En sus inicios fue apenas parcial, pero esta separación se fue haciendo cada vez más rigurosa entre los siglos XVII y XIX hasta desembocar en lo que Ariès (1970: 332) denominó "la reclusión en las escuelas" con las características de un régimen penitenciario[15]. La nueva escuela respondió así a un nuevo deseo de rigor moral: el de aislar por un tiempo a los jóvenes del mundo adulto.

Fortalecido el sistema, en las escuelas se comenzó a clasificar a los alumnos (no ya aprendices) según sus edades y, el régimen disciplinario se fue haciendo cada vez más estricto. Según Foucault "estos cambios marcharon parejos a los del sistema penitenciario y reflejaron las condiciones que iba imponiendo el modelo industrial. Por ejemplo, la noción de examen surgida en el siglo XIX combinó las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza" (1990: 189). Asegura Foucault que la vigilancia, fundamental en el ritual, permite no sólo calificar y clasificar, sino también castigar. El examen entró a la escuela como un dispositivo de disciplina altamente ritualizado, unido a la ceremonia del poder y al establecimiento de la verdad. Pero el examen no sólo daba salida a un despliegue de fuerza en el castigo, también lo hacía en la figura del premio. Castigo y premio –medios ancestrales de control– fueron durante los siglos XVIII y XIX dispositivos para llevar a cabo una distinción entre el individuo y la colectividad a la que pertenecía. El premio, por ejemplo, fue parte fundamental de la pedagogía jesuita. Esta comunidad religioso-educativa, fomentó al máximo el espíritu de emulación mediante recursos como el nombramiento de "emperadores" que portaban en el ojal la cruz de plata, símbolo de

retirarse del mercado laboral y ocupar salones de las escuelas y universidades, pueden viajar y disponer de tiempo para el ocio y el descanso.

[15] La escuela le fue disputando la infancia a la fábrica. Los menores de 13 años desaparecen de los grandes talleres en el transcurso del siglo XIX y fueron disminuyendo también en los talleres familiares, sobre todo, debido a la obligación de la escolaridad y a la conversión de las familias al proyecto educativo.

[14] Afirma Caron (1996: 181) que a lo largo del siglo XIX lo escrito se fue imponiendo en forma de redacción como culminación de la enseñanza recibida. La finalidad de la enseñanza apuntaba así más a educar que a instruir. Se hacía hincapié en la formación de los hombres de pro (hombres honrados). Lo escrito pasó poco a poco a constituir la

altísima dignidad; los cuadros de honor; la entrega de palmas de laureles y coronas... todos ellos vestigios de un régimen social –en vía de superación– que luchaba por mantenerse. Pero, el uso de la férula (ancha palmeta de madera o de cuero grueso), instrumento expedito de sanción, se mantuvo como complemento del premio en el sistema educativo, incluso después de que en los reglamentos escolares se comenzara a instar para que no se utilizaran, con los escolares, medios humillantes y ofensivos.

La férula, aplicada por el "corrector", poco a poco se fue sustituyendo por prohibiciones (de recibir la visita de los padres, por ejemplo), y por privaciones (de comida, de permiso para salidas, de recreo, de vacaciones...) o por penitencias más de orden simbólico como vestir un hábito de sayal, portar un bonete de asno (particularmente en la escuela primaria) o el envío al rincón generalmente de rodillas o con los brazos en cruz.

Entre los castigos más usados se registran el encierro y el "pénsum". Asegura J. C. Caron (1996: 201) que la detención no fue suprimida en Francia hasta 1863 y señala que institutos educativos habilitaron verdaderas celdas con barrotes en las ventanas y taquillas en las puertas para vigilar a los "detenidos". En cuanto al "pénsum", era un castigo escrito que iba desde una redacción hasta la copia de centenares de líneas o de verbos latinos; en ocasiones este sistema era más temido que el encierro ya que privaba de salir al recreo o al paseo y "no estaba aureolado para sus víctimas con el prestigio del calabozo", dice Caron. Este dramático panorama disciplinario del siglo XIX permite entender las razones de P. Ariès cuando preconiza su tesis de que los niños y los jóvenes fueron felices en la Edad Media. Su observación crítica, lo llevó a sostener que la condescendencia excesiva y la devoción hacia los niños durante la Ilustración fue el presagio de su expulsión de la vida real y su aprisionamiento dentro de los límites sofocantes del aula y del capullo familiar. Con Foucault se afirma que si bien el siglo XIX inventó las libertades, también le dio a la sociedad un subsuelo disciplinario –profundo y sólido– del cual seguimos dependiendo.

Sin embargo este panorama lúgubre no impide resaltar que en las

marca del saber, aún cuando la escuela siguiera reproduciendo la retórica de las humanidades.

[15] En los documentos biográficos de Honoré de Balzac, escritor francés (1799-1850) quien describió magistralmente la pasión, la fuerza y el acceso al poder de la sociedad burguesa de la primera mitad del siglo XIX, se encuentran testimonios del carácter penitenciario de la institución escolar de la época. Honoré ingresó interno a los 8 años al colegio de los oratorianos de Vendôme, una de las instituciones más originales de Francia: los niños solo abandonaban el establecimiento cuando habían concluido sus estudios, no gozaban de vacaciones, no salían a la ciudad y se les pedía a los padres no llamasen a los hijos a su lado. Un censor abría toda la correspondencia tanto de llegada como de

postrimerías del siglo XVIII y en los albores del siglo XIX se produjo una renovación pedagógica que giró en torno a la convicción del poder omnímodo de la educación en la modelación del hombre y en la toma de conciencia de la juventud como riqueza social y como objeto y sujeto de la renovación política en la cual se cifró el nuevo proyecto civilizatorio. Esta renovación ideológica sin duda alguna encontró su más sólido anclaje en el pensamiento rousseauniano. En efecto, desde el niño de pecho hasta el joven, el siglo XVIII reinventó las edades de la vida, ritmadas por la educación y la instrucción, que por etapas –en el nuevo sistema escolar– permitían formar al hombre ilustrado. La meta, entonces, ya no sería el cielo –la salvación– como en el Antiguo Régimen, sino la "felicidad". La transformación de la sociedad pasó así, por la educación del ciudadano ilustrado prototipo de una sociedad libre (Voltaire) e igualitaria (Rousseau)[16].

La evolución de la escuela clerical del Antiguo Régimen sin duda fue lenta, pero desde la segunda mitad del siglo XVIII se precipitó hasta el punto de que se llegó a hablar de un "torrente de educación" (Ariès 1970). Fue en esta época precisamente cuando se registró el surgimiento del "Querubín", primer tipo de adolescente maduro de la modernidad. Sin embargo esta figura seguía dominada por la ambigüedad -sexual- de la pubertad poniéndose de relieve el lado afeminado de un joven que apenas si sale de la infancia. "Querubín" como representación del adolescente, no tuvo sucesores pues muy pronto, en la historia de la modernidad, la fuerza viril sería la que expresara la adolescencia entre los varones, de tal manera que el adolescente comenzó a ser pre-figurado desde finales del siglo XVIII por la imagen del recluta. Pero en realidad el primer tipo de adolescente moderno, dice Ariès (1987) es el Sigfrido de Wagner. Anota el historiador que la música de Sigfrido expresó, por vez primera, en el siglo XVIII, "la mezcla de la pureza, fuerza física, naturismo, espontaneidad y alegría de vivir" que convertiría más tarde al adolescente en el héroe del siglo XX. Sin duda, lo que en el siglo XVIII despuntó en la Alemania wagneriana, dice Ariès, será lo que penetre en Francia, más adelante, alrededor de 1900.

salida. Las familias debían abdicar a la tenencia de sus hijos. En cuanto a la disciplina la escuela disponía de un calabozo, en el cual, además del encierro los niños eran sometidos a castigos corporales como aplicaciones con una férula de cuero en la punta de los dedos que ocasionaban prolongado sufrimiento. Sin embargo, a pesar de esto, Honoré a menudo buscaba lo encerrasen en el calabozo para poder leer en paz.

[16] La escolarización se convirtió en el siglo XIX en un reto, lo cual no se debió tanto a la promoción social que brindaba como a su función de agente educador, de agente formador de una juventud enfrentada, transcurso de su vida.

Sólo a comienzos del siglo XIX, en razón del primer gran auge de la escolarización registrado en la historia de la modernidad, surge lo que puede hoy denominarse una juventud con conciencia de sí misma, proceso que no fue espontáneo, que llegó como efecto del momento histórico impregnado de un malestar que le fue propio, muy suyo, y que la historia denominó "el mal del siglo" refiriéndose al sentimiento romántico del siglo XIX.

El romanticismo ha sido considerado un mal de juventud. Para referirse a este estado anímico, Ariès (1970) entrecomilla una singular expresión de la época: "Un sentimiento de malestar inexplicable empezó a fomentar en todos los corazones jóvenes". ¿Cómo entenderlo? Estanislao Zuleta (1986) explica que los orígenes del romanticismo proceden del desengaño con los resultados de la Revolución Francesa, desengaño que fue profundo y vivido de diversas maneras. Cita a Carlos Marx, quien señaló como causa de esta depresión histórica el cambio de las formas tradicionales de la sociedad artesanal y campesina a la masa anónima de asalariados. En este sentido, se entiende que el romanticismo fuera una expresión de desengaño con relación a las ilusiones que la Revolución desató en los espíritus creadores. Ellas fueron sin duda ilusiones de libertad, promesas de renovación artística, anhelos de una toma del poder por parte de la razón. Fue un desengaño expresado de diversas formas, una de las cuales consistió en la idealización del mundo anterior y de los posteriores, opuestos al mundo en el cual los jóvenes se vieron obligados a vivir. El romanticismo así planteado se movió entre la nostalgia por un mundo perdido y la esperanza de un mejor futuro, mundo planteado generalmente como una utopía.

Hegel, por su parte, se refirió al sentimiento romántico como el sentimiento unido a la conciencia de pérdida de la vida sustancial, entendida como el reconocimiento de sí en el espíritu de la patria, en los valores existentes, en los principios. Ariès dice que algunos comentaristas de la crisis de la juventud en los años 1960 y 1970 se refieren al sentimiento romántico del adolescente para sustentar la tesis tranquilizadora de que este malestar es propio de la edad; además, aseguran, se encuentra a lo largo de la historia. Ariès confirma

este punto de vista cuando acepta la posibilidad de que en las sociedades en las que las categorías de edad no tienen estabilidad ni función, el acceso colectivo a la juventud se vea acompañado siempre de un malestar.

Pero a pesar de la profundidad de este sentimiento, el efecto de la primera segregación de los jóvenes no fue más allá del malestar experimentado por la pequeña minoría de la juventud perteneciente a las clases altas, que se manifestó, particularmente, en la participación revolucionaria y sobre todo en el arte y en la literatura. Las razones son obvias: la mayor parte de los jóvenes no estaban incluidos en esa especie de cuarentena que constituyó la experiencia escolar y su vida continuó, entonces, transcurriendo entre adultos. Además, la juventud romántica no sufría intensamente las consecuencias psicológicas de la separación pues los escolares no eran tan numerosos en el conjunto de la sociedad como para que esa separación fuera total, y también porque las relaciones habituales que tejían estrechos lazos de sociabilidad más allá de las unidades familiares, tenían la fuerza suficiente para compensar el aislamiento del colegio. En definitiva el "mal del siglo" que parece ser el signo de la aparición de la juventud no se extendió en el siglo XIX, más allá de la burguesía.

Sin embargo, el aislamiento por escolarización de la franja de edad, separó una población que fue moralmente privilegiada y considerada por el pleno de la sociedad como creadora de valores. Estos valores, en últimas, no fueron pasajeros, es decir, ligados sólo a un estado transitorio de la vida, puesto que ellos llegaron a ser considerados por la modernidad como características de una nueva concepción del hombre total. Valores fundamentales como la libertad y la igualdad fueron descubiertos por los adultos a través de las experiencias de la juventud y continuaron siendo impuestos por ellos, a este grupo de edad, como meta esencial de la educación.

Asi, la edad moderna, comprometida con las complejas y exigentes metas de la educación se empeñó entonces en mantener, durante el mayor tiempo posible, al niño y al adolescente en su estado, para

lo cual debió retrasar voluntariamente su paso a la edad adulta[17] y para ello, dice Ariès, utilizó un recurso privilegiado: la prolongación del "purgatorio escolar".

Planteado así el proceso, el adulto moderno consideró las primeras etapas de la vida como depositarias de los valores del hombre cabal, por eso debían ser inculcados durante estos períodos. De ahí que cuanto más tiempo estos valores se les conserve en uso, más quedará de ellos. Su pérdida o disminución será, por tanto, resentida por el adulto, como un grave empobrecimiento para la subjetividad y por ende para la sociedad.

Influenciada por la prolongación de la escolaridad y por el sentimiento de responsabilidad de los adultos, a partir del siglo XIX, la juventud se mantuvo económica y moralmente dependiente de la familia, mucho más tiempo de lo que la historia hasta el momento había registrado. En efecto, cuando la evolución del derecho, aparentemente liberaba a la mujer y a los hijos de la autoridad del padre, la evolución de las costumbres, por el contrario, al prolongar la estadía de los hijos en el seno de la familia y la escuela, los sujeta a obligaciones derivadas de un afecto más vigilante que nunca. La familia del siglo XIX va a exigir al hijo lealtades afectivas hasta entonces desconocidas.

La larga estadía del hijo en el seno de la familia produjo cambios sustanciales en su dinámica sentimental, transformándola hasta el punto de alterar su dimensión social y afectiva. El objetivo de la familia ya no fue, como en el Antiguo Régimen, conservar el patrimonio –hecho tanto de bienes como de honor– o buscar los mejores medios para transmitirlo. Ahora sus propósitos toman un nuevo sentido, pues el patrimonio que debe transmitir no está constituido sólo de valores inmobiliarios, sino que incluye los bienes derivados de la educación, fundamentalmente, la promoción en la escala social. Así, las sociedades capitalistas del siglo XIX y, aún más, la sociedad de la abundancia del siglo XX, contrariamente a lo esperado, resultaron más idealistas que las sociedades del pasado –las feudales– pues estas amaron las cosas materiales por sí mismas, mien-

[17] *Contrariamente, en el Antiguo Régimen, se buscó convertir rápidamente al niño y al jovencito en seres razonables capaces de participar en la sociedad de seres civilizados.*

tras que las contemporáneas reemplazaron los tesoros inmobiliarios de sus ancestros por las riquezas infinitas de la educación.

Desde principios del siglo XIX la familia estuvo regida por su función educadora, función que ahora debe garantizar la madre, quien a pesar del código civil vigente, se viene convirtiendo en "amo" real de una casa de la cual el padre está cada vez más ausente, pues a medida que su profesión o trabajo lo aleja del taller familiar, el centro de gravedad debe desplazarse. En el transcurso del siglo XIX la figura de la madre vio fortalecida su dimensión educativa y afectiva[18].

En efecto, el amor de la madre fue haciéndose cada vez más absorbente y la singularidad de esta nueva circunstancia familiar dio pie, desde comienzos de siglo XIX al sentimiento de la infancia. Así, fueron emergiendo de la complejidad familiar las infancias rosas y las infancias negras que la literatura registró en su momento. Mistral y Balzac son testimonio de ello[19]. Pero, dice Ariès que, por lo general los malos recuerdos no fueron propiamente de los hijos no queridos, como sí de los mal queridos. El amor absorbente de la madre muy amorosa comenzó a pesar con fuerza sobre todas las infancias: las rosas se adaptaron y las otras, las negras, se sublevaron.

De esta manera se creó en la familia una pareja hasta entonces desconocida: la pareja madre-hijo. El hijo ahora es intensamente deseado, convirtiéndose así en objeto del deseo materno. La madre, amantísima, se entrega al hijo, sin resistencias, en cuerpo y alma; conforma con él la pareja de sueño, una pareja donde no hay distancias, donde se es uno, donde no se requiere de nada ni de nadie para ser feliz[20].

Cuidar y educar a los hijos significó para la nueva madre desplegar una vigilancia estricta y constante. Pero, paradójicamente, este esfuerzo amoroso por su bienestar comenzó a pesar como una fuerza inhibidora sobre la familia entera. El siglo XIX vio emerger, en el seno de la familia nuclear, una concepción abarcante y autoritaria de la maternidad que afectó profundamente el ámbito de la subjetividad. Testimonio de ello entrega Balzac en sus relatos de infancia.

[18] *El considerable aumento de las responsabilidades maternales, visible ya a finales del siglo XVIII, fue oscureciendo, progresivamente, la imagen del padre. Su importancia y autoridad que fueron tan grandes hasta el siglo XIX decaen, puesto que al asumir la madre el liderazgo en el seno del hogar, invadió ampliamente sus funciones. Aseguraron los voceros del siglo XIX que la educación física y moral del ser humano –trabajo arduo y delicado– ya no la pudo asumir el padre inmerso como estaba en una vida social, política y laboral cada vez más complicada. La competencia social y el exceso de trabajo le fue restando espacio a la paternidad, a la tarea educativa que antaño realizaba desde el lugar preeminente que le concediera el derecho y que la sociedad ratificó en el transcurso de los siglos.*

[19] *Gabriela Mistral (1889-1957) chilena, poetisa y maestra de escuela.*

Su obra es la síntesis de un ser humano que se frustra, de un amor de madre que no lo ha sido y de un alto amor universal. Premio Nobel de literatura en 1945. Honoré de Balzac, cifró en su obra los recuerdos infantiles que nunca lo abandonaron. Reveló magistralmente las resonancias simbólicas que esa cantera fecunda dejó en su espíritu a título de mensaje. Ana Balzac, su madre, 32 años más joven que su marido, es descrita por la pluma de su hijo como una mujer "de manera alguna desgraciada, pero ella tiene la particularidad de sentirse siempre desdichada". Encarna la eterna agraviada en todos los matices, reflejos de la historia: no se siente amada, apreciada ni suficientemente respetada por toda la gente de la casa. Se queja sin cesar de que sus hijos no agradecen lo suficiente sus grandes sacrificios.

Recuerda que cuando niño se asustaba con sólo oír la voz de su madre. Lo que Balzac padeció por causa de esta madre que rechazaba todo intento impulsivo, bondadoso o apasionado de independencia de sus hijos, puede apreciarse en el grito de una de sus cartas: "nunca tuve una madre".

¿Qué efectos trajo a la subjetividad y en consecuencia al tejido social el sentimiento profundo de la infancia construido desde la fantasía totalizadora de la nueva madre? La estadía prolongada del hijo, biológicamente precoz pero económica y moralmente dependiente, bajo la influencia posesiva de la madre provocó, desde el sigo XIX, un agudo malestar en la juventud[21]. Pero este malestar, a diferencia del primero, no se manifestó directamente en el arte o en la política. Sus manifestaciones fueron oblicuas porque él derivó de una experiencia primaria circunscrita al orden íntimo de lo imaginario: el deseo de plenitud. Por tanto el malestar –la angustia– se evidenció en un lenguaje cifrado que fue precisamente el que el médico vienés, Sigmund Freud (1856-1939) decodificara mediante un método específico y singular que le permitió pasar de la superficie a la esencia del padecimiento humano. En efecto, el método psicoanalítico emergió a finales del siglo XIX, no sólo como un procedimiento terapéutico para dar alivio a los malestares psíquicos propios de la época, sino que emergió como un método de investigación que se ocupó de los entrecruzamientos de la apariencia y la esencia para revelar la manera como cada ser humano construye, revisa y luego re-construye los episodios de la historia de su vida. El método psicoanalítico brindó una explicación a la acción recíproca entre la vida sexual y la vida moral, entre la fantasía y la realidad, entre el pasado y el presente y así, trascendió lo que de manera cifrada se manifiesta en la superficie del psiquismo, esto es, en la conciencia.

Al penetrar en la vida interior a la que categorizó como lo inconsciente, el psicoanálisis reveló algo fundamental para la comprensión de lo humano. Reveló que lo fundamental de la adolescencia es la revisión de la vida interior, proceso dramático y sometido a toda suerte de eventualidades. En efecto, cuando en la década de

1890, Freud, analizando el psiquismo del adulto, descubrió en él los rastros de la vida infantil (la sexualidad infantil y el complejo de Edipo), descubrió la infancia. Pero, avanzaría un paso más, paso definitivo para entender la estructura psíquica: de la infancia pasó a la explicación de la pubertad, y al hacerlo destacó las particulares elaboraciones mentales y emocionales generadas por la maduración genital. Aclaró que por efecto de la pubertad las zonas erógenas infantiles –ojo, boca, ano– se subordinan a la primacía de los genitales. Estas zonas erógenas y las fantasías a ellas asociadas, aclaró, entran a ser el escenario del placer sexual preliminar en la experiencia sexual genital.

Pero, lo fundamental en toda esta explicación fue el reconocimiento que Freud realizara de la dimensión moral trágica que la subordinación de la sexualidad infantil acarrea al sujeto y por ende a la humanidad. En más de una oportunidad Freud dio cuenta de la relación inversa entre la civilización y la expresión libre de la sexualidad. Esta subordinación de la sexualidad a la cultura es la razón dinámica de que hacia el final de la adolescencia la sexualidad sea insuficiente para brindar al sujeto las satisfacciones que anhela de su infancia, lo cual se constituye en una realidad ineludible para el hombre civilizado. La represión de la sexualidad infantil es, entonces, una consecuencia inevitable de la civilización.

No obstante, anotó Freud, es la conciliación de la genitalidad con la aspiración moral de la sociedad que la adolescencia construye, lo que produce los más grandes aportes a la cultura. Así, la dimensión psíquica que de la adolescencia construyó el psicoanálisis reveló que el adolescente no renuncia a su infancia sin lucha, sin pesar, sin angustia –sin malestar diría Ariès– y sin recaídas en el pasado. El logro es gradual y está plagado de retrocesos pues los diálogos de ese amor –absorbente– entre la madre y el hijo ejercen una influencia permanente, tan poderosa como para provocar modos primitivos de amar y de odiar, –desestabilizadores del ordenamiento social– especialmente cuando las situaciones primarias no se resolvieron adecuadamente.

En definitiva, el psicoanálisis permitió dilucidar, a través de su mé-

Hasta el fin de sus días Ana no dejó de atormentar a su hijo, ya famoso universalmente, con sus "bien intencionados" consejos y llorosas quejas. Ana llevó al nuevo hogar los mezquinos sentimientos de la burguesía naciente.

[20] Una clara descripción de la "buena madre" y de sus sentimientos la realizó Balzac en su obra Mémoires de Deux Jeunes Mariès. *En ella pone a la protagonista a decir con vehemencia la fantasía de plenitud que une a la madre con el niño después del nacimiento. Dice Renée: "No hay nada en el mundo que interese. ¿El padre? Lo mataría si despertara al niño. Soy el mundo para el niño y él lo es para mí". Esta hermética fantasía no deja sitio al amante o al marido, ni siquiera al padre. Badinter (1991) señala que la descripción de Balzac se corresponde con la conceptualización que hace el psicoanálisis de la díada madre-hijo, particularmente en*

todo, que en el segundo nacimiento psicológico que es la adolescencia, en medio de un profundo duelo, se dan las soluciones renovadas que representan la tendencia humana a la perfectibilidad. La adolescencia pasa a ser con el psicoanálisis el tiempo de la existencia en el cual los valores sobre los cuales se edifica el andamiaje social florecen en la estructura subjetiva para permitir la sintonía del individuo con la colectividad. Así, la adolescencia, atravesada por un malestar que no cesa, atrajo sobre sí, desde comienzos del siglo XX, los más ingentes esfuerzos educativos, pues en ella se sedimentan las metas de la sociedad.

Pero el proceso hacia la democratización de la adolescencia no se detuvo aquí. Junto con la escuela y la familia– instituciones fundamentales en la consolidación de la modernidad– el ejército pasó a ser, para los varones, una influyente institución de la cual la historia debió hacer mención, pues su estructura favoreció procesos donde se anclaron formas de conciencia que fortalecieron el sentimiento de grupo de edad.

Con la Revolución Francesa se instituye el servicio militar obligatorio. Este evento socio-político confirmó, entre otros, el principio según el cual todos los ciudadanos aptos para el ejército tienen el derecho y el deber de defender la patria. Consecuente con ello la nación en armas quedó representada por sus jóvenes quienes debieron dedicar un tiempo de su vida a servirla. Fue así como la conscripción –el reclutamiento– obligó a las cohortes generacionales a convivir durante un tiempo prolongado en un espacio delimitado. Los reclutas fueron entonces separados de su comunidad de origen para pasar a compartir su vida con coetáneos de muy diversos orígenes.

El reclutamiento colectivo obligatorio introducido por vez primera en Francia en 1798 convirtió el servicio militar en una etapa característica para los hombres. Entre los 20 y los 25 años los jóvenes debieron abandonar el hogar paterno y romper bruscamente sus lazos afectivos primarios[22]. Con la ley de Jourdan-Delberl (Lorica 1996) la partida al ejército dejó de ser un acto solitario para conver-

Winnicott, la fantasía totalizadora de la madre se aproxima a lo que en la clínica se reconoce como un estado esquizofrénico.

[21] Pero también generó en un sector de mujeres una especie de malestar inconsciente. La presión social y psicológica para que la mujer ocupara el lugar de la maternidad así concebido, fue tan grande que muchas se vieron obligadas a ser madres sin desearlo. Esto trajo como consecuencia una maternidad cruzada por el signo de la insatisfacción y la culpabilidad. Podría pensarse que estas mujeres hicieron todo lo que estuvo a su alcance para remedar a la "buena madre" pero al no encontrar en ella su propia satisfacción, enfermaron, malogrando su vida y de paso la de sus hijos. Probablemente afirma Badinter,

tirse en un acontecimiento colectivo que fortaleció en los jóvenes el sentimiento de pertenencia a un grupo concreto, en el que todos tenían la misma edad. Así, la guarnición pasó a ser un lugar de separación, no sólo de la familia sino de otros grupos de edad puesto que los niños, las mujeres y los adultos mayores fueron alejados de los cuarteles. Asegura Feixa (1999: 37) que ese evento creó las condiciones para que se fortaleciera una conciencia generacional. En efecto, una vez vestían el uniforme militar los jóvenes se encontraban en una situación que suponía un umbral fundamental en sus vidas. Lejos de la casa paterna, de los profesores, de los compañeros de su escuela, un estudiante del más sofisticado centro educativo, vivía de pronto, codo a codo con un minero, con un obrero... Así, durante esta experiencia comunitaria se olvidaban los habituales roles familiares y escolares y el joven debía enfrentarse con su futuro pues le esperaban nuevas perspectivas de trabajo y relaciones diferentes con el sexo femenino. No es extraño entonces que el servicio militar generara la imagen de un ritual de paso a la vida adulta, propio de la modernidad.

ahí esté el origen de la desdicha y más tarde de la neurosis de hombres y mujeres que a finales del siglo XIX deambulaban por los consultorios médicos en busca de alivio para su congoja.

A lo largo del siglo XIX el sistema de quintas, o sea el reemplazo anual de reclutas para el ejército se difundió en toda Europa, no sin cierta resistencia por parte de los jóvenes convocados y de sus comunidades que vieron con ello la pérdida de una fuerza fundamental para el trabajo en su etapa más productiva.

Pero esto no le restó al reclutamiento militar el carácter de experiencia delimitante de los confines de la juventud ya fuera como una de las etapas de emancipación individual, particularmente para los jóvenes trabajadores que ya conocían la experiencia de alejarse por periodos largos de la casa paterna; o como experiencia iniciática fundamental para los estudiantes que abandonaban la casa tardíamente. Así, pues, entre la familia paterna y el matrimonio y entre la dependencia económica y la elección de un oficio, el joven del siglo XIX debió vestir el uniforme militar. De este modo, asegura Lorica (1996: 52) "se empezó a atribuir a la llamada a las armas un significado de ritual existencial y, en algunos casos, se consideró el campo de batalla como una prueba sexual que ratificaba el ingreso del joven en la edad viril".

[22] Tal vez, por esta razón la llamada a las armas con frecuencia se celebraba solemnemente. En Bretaña, dice Sabina Lorica (1996:35) "los padres acompañaban a los hijos a los confines del pueblo y les pedían se cortasen el cabello y lo pusieran en un ataúd". Luego de un prolongado abrazo mientras pronunciaban un sentido adiós volvían a sus casas recitando el De profundis.

A pesar de que las nuevas costumbres burguesas dieron paso a los sentimientos románticos del siglo XIX y a la angustia de separación del nido materno que el psicoanálisis tradujo mediante las leyes que rigen el funcionamiento del inconsciente, en toda la sociedad poco o nada escolarizada, asegura Ariès, se siguieron manteniendo las viejas costumbres de la mezcla de las edades, a pesar de que el servicio militar obligatorio introdujera un signo separador en su continuidad porque su obligatoriedad, sostiene el historiador, produjo un efecto diferente al de la escolarización prolongada, dado que su sistema interno lo que hizo fue revivir antiguos recuerdos de ritos de paso que estaban en vías de extinción desde hacía más de un milenio (novatadas y pruebas de iniciación). Por ello, Ariès insiste en que fueron la escuela y la familia las instituciones modernas que separaron la juventud de los adultos, utilizando otros procedimientos que no se fundan en marcar un tránsito, como en los rituales, sino en prolongar el mayor tiempo posible un estado en el que ningún acontecimiento o ceremonia determinaría el principio o el fin.

Este recorrido por los grandes acontecimientos que aportan a la construcción de la conciencia colectiva de la juventud permite afirmar que a finales del siglo XIX el terreno estaba abonado para que ella emergiera como categoría de edad nítidamente diferenciada.

Para Gillis, citado por Feixa (1999: 38) en las décadas que van de 1870 a 1900 se produce el "descubrimiento" de la adolescencia, acontecimiento que se resume en la sentencia difundida entre padres y educadores:

¡Los muchachos han de ser muchachos!

Así, durante la primera mitad del siglo XX la adolescencia que hasta entonces se había limitado, en buena medida, a los varones de la burguesía, se democratiza. ¿Qué significa? Feixa aclara (p. 39):

"Los rasgos de la adolescencia se extienden progresivamente a las muchachas, los obreros, a las zonas rurales, a los países no occidentales. En esta época, la escuela se universaliza, los jóvenes son expulsados del

mercado laboral y surgen las primeras asociaciones juveniles modernas dedicadas al tiempo libre como los Vander Wögel en Alemania y los Boy Scouts en Inglaterra. También proliferan las teorías psicológicas y sociológicas sobre la inestabilidad y vulnerabilidad de la adolescencia, como las de Hall en el mundo anglosajón, Mendousse y Debesse en Francia y Sprangler en Alemania: todas ellas sirven para justificar la separación de los jóvenes del mundo adulto. Surge también una legislación especial que con el argumento de proteger a la juventud estaba de hecho recortando su independencia. Cárceles y tribunales para jóvenes, servicios de ocupación y bienestar especializados, escuelas, etc., formaron parte del reconocimiento social del nuevo estatus de aquellos que ya no eran niños pero que todavía no eran plenamente adultos".

BIBLIOGRAFÍA

ARIÈS, Philippe. El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Taurus: Madrid, 1987.

_____. La familia y la ciudad. En: Ensayos de la memoria 1943-1983. Norma: Colombia, 1996.

_____. Las edades de la vida. En: Ensayos de memoria 1943-1983. Norma: Colombia, 1996.

_____. Las familias de mitad de siglo. En: Ensayos de memoria 1943-1983. Norma: Colombia, 1996.

BADINTER, Elisabeth. ¿Existe el instinto maternal? Historia del amor maternal. Siglo XVII al XX. Paidós: España, 1991.

CARON, Jean-Claude. La segunda enseñanza en Francia y Europa desde finales del siglo XIX: colegios religiosos e institutos. En: Historia de los jóvenes. Edad contemporánea. Taurus: Madrid, 1996.

COBOS, Francisco. Psiquiatría infantil. I.C.B.F. Fondo de Ediciones. Bogotá, 1972.

FEIXA, Charles. La ciudad invisible. Territorios de las culturas juveniles. En: Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Fundación Universitaria Central. Bogotá, 1998.

_____. De jóvenes, bandas y tribus. Ariel: Barcelona, 1999.

FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI: 18ª ed. México, 1990.

KAPLAN, Louise J. Adolescencia, El adiós a la infancia. Paidós: Barcelona, 1991.

LORICA, Sabina. La experiencia militar. En: Historia de los jóvenes. Edad contemporánea. Taurus: Madrid, 1996.

PERROT, Michelle. La juventud obrera. Del taller a la fábrica. En: Historia de los jóvenes. Edad contemporánea. Taurus: Madrid, 1996.

QUINTERO, Marina y GIRALDO, Juan Leonel. Sujeto y Educación: Hacia una ética del acto educativo. Colección Aula Abierta. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. 1999.

QUINTERO, Marina. Siglo XX: Reivindicación de la infancia. En: Separata de Revista Educación y Pedagogía. Nº 32. Vol. XIV. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín, 2002.

ROUSSEAU, Jean Jacques. Emilio o de la educación. E.D.A.F: Madrid, 1985.

ZULETA, Estanislao. Arte y filosofía. Percepción: Medellín, 1986.

¿DE QUÉ SON FUNDADORES COPÉRNICO, GALILEO- GALILEI, FREUD?

Marta Cecilia Palacio Arteaga*

Quiero comenzar este conversatorio compartiéndoles un hallazgo que en mi vida de estudiante –claro... que uno siempre sigue en posición de estudiante, de la misma forma que el analista siempre está en posición de analizante– se constituyó en aquel momento, no solo en motivo de asombro y entusiasmo, sino también en la posibilidad de formular una pregunta que de una u otra forma ha orientado mi reflexión y trabajo.

Realicemos un breve viaje por el tiempo para detenernos en el calendario: siglo XVII. Y bien, pueden ustedes preguntarse por qué en el siglo XVII y no en otro momento histórico. La razón es sencilla y contundente, porque en este siglo la concepción que el hombre tenía sobre el universo se fracturó, se rompió, se quebró.

Reconceptualizando hoy un poco ese pasado, tal vez olvidado, con lo aprendido en el presente, diría que a comienzos del siglo XVII, toda verdad y fundamentación del saber científico se encontraba en el estudio de las Sagradas Escrituras, pues tal como lo afirmaba San Agustín: "La fe lo dirigía todo"[1]. Pero en este mundo guiado por el saber de las Sagradas Escrituras y cuya autoridad suprema se representaba en la figura de Dios, surge la figura de Galileo, un hombre que dice ser cristiano y que, no obstante, se libera del or-

*Profesora de la Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

[1] San Agustín. Citado por Michel Serres en: "Historia de las Ciencias". Francia: Percepción, 1993, pág. 130.

den que le prescriben los códigos culturales, haciéndoles perder su trasparencia inicial, cesando de dejarse atravesar pasivamente por ellos, liberándose lo suficiente para darse cuenta de que estos órdenes no eran los únicos posibles.

Llegados a este punto podríamos preguntarnos cómo podrían mostrar los hechos que la Tierra se mueve cuando la observación intuitiva indicaba que estaba inmóvil.

Para ello era necesario enseñar a los lectores y a los interlocutores a redefinir, a describir los hechos a través de una nueva experiencia mental, fundamentada en el lenguaje observacional; así fue como la fuerza de la abstracción y la capacidad de poder simbolizar los hechos condujo a un cambio decisivo en la relación de los seres humanos con el mundo.

Copérnico zafa a la Tierra del centro para lanzarla al espacio alrededor del Sol, Bruno concibe la infinitud del espacio y Galileo, a partir de Arquímedes, encuentra la caída de los cuerpos. Lo importante a destacar en el pensamiento galileano es la reconceptualización que introdujo en la forma de aprehender el saber y relacionarse el hombre con el universo, al emplear nuevos recursos tales como la abstracción y la experimentación mental.

Al sustentar Galileo el conocimiento de la naturaleza en una racionalidad fundamentada en la abstracción, se rompe con toda una concepción escolástica, donde el conocimiento y aprehensión de los fenómenos eran abordados desde la percepción sensitiva, es decir, desde la descripción de la experiencia real.

Si con Copérnico y Galileo se hace eminente la caracterización de otro intelecto y de otra racionalidad al sustentar una nueva forma de preguntar y explicar los hechos de la naturaleza, sería plausible pensar que al imponer al ser humano las condiciones de la racionalidad, construyeron el camino para abordar al hombre como aquello que hay que pensar y hay que saber desde una nueva ética, donde al mismo tiempo que se le liberó de un destino que estaba en el

más allá, y sobre el cual no tenía ninguna posibilidad de actuar, se le sumerge en un devenir que no le es dado a priori; al surgir este hombre, ahora, como el único responsable de su hacer, podríamos decir que a partir de este momento se le confiere al ser humano la posibilidad de elegir y efectuar toda su vida.

En palabras de Pico de la Mirandola diríamos: "Hombre, no te he dado ni rostro ni lugar alguno que sea propiamente tuyo, ni tampoco ningún don que te sea particular, con el fin de que tu rostro, tu lugar y tus dones los poseas por ti mismo. La naturaleza encierra a otras especies, dentro de unas leyes por mí establecidas. Pero tú, a quien nada limita, por tu propio arbitrio, entre cuyas manos ya te he entregado, te defines a ti mismo. No te he hecho ni celeste, ni terrestre, ni mortal, ni inmortal, a fin de que tú mismo, libremente a la manera de un buen pintor o de un hábil escultor, remates tu propia forma"[2].

Esta primera revolución, metafóricamente nombrada copernicana, que destituyó a ese Gran Otro denominado Dios-Sagradas Escrituras, imponiendo en su lugar la Razón, dio lugar a una segunda revolución que se gestó no ya en el mundo de las cosas que están determinadas y que son determinables, sino en ese otro mundo a veces un tanto arcano, a veces otro tanto misterioso, pero no por ello menos maravilloso, que constituye el mundo del deseo. Freud, al postular la existencia del hombre regida por la estructura del deseo, nos permite acercarnos a la comprensión de la existencia del hombre, pero no del hombre en cuanto manada, sino del hombre en cuanto ser de palabra, en cuanto sujeto deseante, lo que introduce en el mundo algo que gravita tan pesadamente como todo lo real.

El deseo, fuente de toda especie de animación es lo que le ha posibilitado al hombre crear cultura, y cuando decimos cultura hacemos alusión no sólo a todos aquello bienes útiles conquistados a partir del domeñamiento de la naturaleza, sino también, a todas aquellas actividades psíquicas superiores que hoy en estos momentos nos permiten gozar de las obras de arte de Dalí, Picasso, Botero,

[2] *Pico de la Mirándola. Citado por Marguerite Yourcenar en Opus Nigrum. México: Alfaguara, pág. 13.*

o Rembrandt, o de esos himnos aún no escuchados en su valor real y que tal vez se podría constituir en el sendero para comprender lo que significa el encuentro con el otro: La Novena Sinfonía, El Himno de la Alegría, de Beethoven.

Pero bien, ustedes pueden estarse preguntando qué relación tiene la revolución realizada por Copérnico, Galileo y Freud, con la pregunta que hoy convoca nuestro deseo en este espacio: La ética y la vocación magisterial.

Comencemos diciendo que sin la presencia y los aportes de Copérnico, Giordiano Bruno y de Galileo Galilei, Freud no hubiese podido pensar que la existencia del hombre más allá de la razón o de la conciencia, estaba regida por la estructura del deseo, y es precisamente esta presencia o esta ausencia, la que le confiere al mundo, a la acción y profesión de cada ser humano su curvatura esencial.

Una de las tantas formas en que el deseo se puede hacer presencia para el hombre es como deseo de saber, que está directamente vinculado a la formulación de nuevos y más interrogantes, a los enigmas y las dudas siempre productivas: ¿Por qué hay ser y no la nada? ¿Qué es el origen? ¿Qué es la felicidad? ¿Qué es la verdad?, preguntas que han posibilitado no solo el avance de la ciencia, sino también el pensar la vida como un enigma a descubrir día a día.

El deseo de saber está estrechamente relacionado con el arte de preguntar, pero para que este deseo de saber pueda hacerse presencia en el hombre, es necesario reconocer que todo deseo en el hombre es revelación de un vacío, de una falta que no puede ser colmada a partir de la acumulación y posesión de bienes y consumo de objetos, como ilusoriamente nos lo quiere hacer creer el sistema capitalista, porque de la falta de que se trata, es de la falta de ser propia a todos los seres humanos, y que hizo que Sócrates se convirtiera en el hombre más sabio del mundo griego. Escuchemos un momento la vieja historia que Sócrates contó por primera vez en su juicio.

Uno de sus jóvenes amigos, de nombre Querefen, había preguntado al dios Apolo en Delfos si existía alguien más sabio que Sócrates, y Apolo le había contestado que Sócrates era el más sabio de todos. Sócrates halló esta respuesta inesperada y misteriosa. Lo que realmente el dios nos había querido decir a todos nosotros era que la sabiduría consistía en el conocimiento de nuestras limitaciones y lo más importante de todo, en el conocimiento de nuestra propia ignorancia, lo que hizo que Sócrates se constituyera en el maestro por excelencia. Sócrates, a partir del reconocimiento de su ignorancia, permitía a través de la palabra, la emergencia del saber en el otro, en tanto era a partir de ésta que el sujeto podría encontrar sus verdades, siendo su deseo el que sostenía esta forma de trabajo. Así, Sócrates no hacía más que ser un punto de apoyo en la relación del alumno con el saber. El psicoanálisis nos enseña que solo es posible transmitir a otros, sobre ese saber, ese conocimiento que está en relación con nuestro deseo. Vínculo que se constituye en el motor de la educación y la enseñanza.

Partiendo de esta historia, bien podríamos preguntarnos qué caracteriza al maestro que ha hecho del reconocimiento de su deseo, el horizonte existencial que fundamenta su quehacer pedagógico.

Este tipo de maestro es el que promueve en el educando y en sí mismo lo que Kant bien supo denominar la Consecución de la Mayoría de Edad. El maestro que se ha destituido a sí mismo del lugar del todo saberlo, del todo lograrlo, "sujeto supuesto saber", que todos hemos padecido de una u otra forma en nuestro trasegar por las aulas escolares y otro tanto hemos encarnado como una repetición de esas identificaciones imaginarias en las que quedó atrapado el sujeto en un momento de su historia, es aquel que ha hecho de la pregunta la brújula que guía la relación al saber y a la verdad, así frente a esa demanda que solemos escuchar una y otra vez en el aula de clase: profe, entonces ¿cuál es la respuesta?, con Sócrates en el Cratilo, bien podríamos responderle a nuestro estudiante: "Sin duda has olvidado lo que te dije poco antes, que no sabía pero lo indagaría contigo".[3]

[3] *Platón. "El Cratilo", España: Gedisa, 1997, pág. 306.*

Esta es la vía que hace pasar el "no todo" en la búsqueda del saber y la verdad, y que quizás le posibilite construir el camino que lo movilice a trabajar en la formulación de sus propias elaboraciones e interpretaciones y ello porque este maestro sabe, como fruto de su propia experiencia, que la ruta a transitar en la aprehensión del saber, como en todas esas construcciones a las que nos convoca el deseo, solo es posible a los seres humanos acompañar a ese otro, que bien puede nombrarse discípulo, analizante, esposo, hijo, amigo.

Hacer de la pregunta el pivote que moviliza en el acto educativo el deseo de saber, implica a su vez indagar la relación frente a ese producto denominado tiro expresión "competir" significa "Pelear, luchar dos o más personas para lograr una misma cosa". Así tenemos que en la lucha, en la rivalidad imaginaria en la que el hombre se hace el lobo del hombre, el otro pasa a ser una cosa que se puede agredir, destruir y, por qué no asesinar; quizás, ello fue lo que Freud nos quiso decir cuando afirmó que el narcisismo de las pequeñas diferencias, se constituye en uno de los principales obstáculos para el mantenimiento de todo orden cultural, y tal vez de todo proceso educativo. Cuando de lo que realmente se trata es de la lucha que cada ser humano tiene que llevar a cabo consigo mismo, para descubrir los obstáculos que le impiden alcanzar sus anhelos y deseos más profundos y el trabajo que debe realizar para vencerlos.

La segunda cualidad que caracterizaría a este tipo de maestro hace alusión a aquello que los griegos bien supieron denominar como "arete". Hoy diríamos que el "arete" es la búsqueda de la eficiencia, de la excelencia en la calidad de toda profesión o vocación. Búsqueda que exige tiempo, dedicación y preparación para poder llevar a buen término la tarea a realizar. Marguerite Yourcenar en una de sus entrevistas cuenta cómo sus Memorias de Adriano, fueron producto de un trabajo de veinte años de investigación; de igual forma Borges cuenta que, cuando a James Whistler le preguntaron cuánto tiempo había requerido para pintar uno de sus nocturnos respondió: "Toda mi vida". Ese es el tiempo que demanda el arte de ser maestro. Tiempo de la perseverancia, del trabajo exigente y con-

tinuo, para lograr finalmente, lo mismo que el labrador: que la siembra brote y llegue a su madurez.

La búsqueda de la excelencia de aquello que se ha elegido como proyecto de vida, también nos exige lo mismo que a un Copérnico, a un Galileo Galilei o a un Freud: esfuerzo, dedicación, práctica, apertura al misterio y capacidad de asombro, entusiasmo y alegría para superar los obstáculos y dificultades que se nos presentan en la cotidianidad; al respecto quisiera evocar por unos momentos la presencia de ese hombre que entre sus muchas frases célebres expresó: "Escribo para ser fiel a mis sueños, a mis imaginaciones"[4]. "Posiblemente la vida no tiene ningún sentido, pero creo que hay una ética y que se puede vivir éticamente[5].

Borges, la vocación y el amor de un hombre que vivió para las letras y que aunque no pudo disfrutar de la belleza de la forma y el color, porque ese lento atardecer de verano que se apropió de su ser un día de 1957, la ceguera, así se lo impidió, no obstante, pudo sostener su deseo y crear una obra donde se hacen presentes una y otra vez los trazos indelebles del sabor del gozo y la expresión de la lucidez del pensamiento. Escuchémoslo un momento:

"Un cuerpo humano para andar por la tierra, uñas que crecen en la noche, en la muerte,
Sombra que olvida, atareados espejos que multiplican,
Amor y víspera de amor y recuerdos intolerables,
El sueño como un tesoro enterrado, el dadivoso azar
Y la memoria, que el hombre no mira sin vértigo,
Todo esto te fue dado, y también
El antiguo alimento de los dioses:
La falsía, la derrota, la humillación.
En vano te hemos prodigado el océano,
En vano el sol, que vieron los maravillosos ojos de Whitman;
Has gastado los años y te han gastado,
Y todavía no has escrito el poema"[6].

Tal vez es el tiempo para que hoy todos los que estamos presentes

[4] *Osorio Jairo y Bueno Carlos. Revista: "Borges memoria de un gesto", Medellín: Instituto Tecnológico Metropolitano", 1999, pág. 96.*

[5] *Ibidem, pág. 80.*

[6] *Ibídem, pág 107.*

en este recinto, comencemos a escribir ese poema que haga de nuestra vocación un proyecto de vida donde cada uno de nosotros pueda ser fiel a sus sueños.

Finalmente acompañada del pensamiento de Borges, diría:

"Gracias quiero dar al divino
Laberinto de los efectos y de las causas
Por la diversidad de las criaturas
Que conforman este singular universo,
Por la razón que no dejará de soñar
Con un plano del laberinto,
Por el amor, que nos deja ver a los otros
Como los ve la divinidad"[7].

Gracias a la Universidad de Antioquia, por acogerme en mis años de estudiante y permitir que mi deseo se hiciera vida; a cada uno de ustedes, por su generosa escucha; a esa presencia siempre presente a pesar de la ausencia, por haber dejado en el sendero huellas de amor que hicieron posible estar hoy acá.

[7] *Borges, Jorge Luis. "Obra poética completa". Barcelona. Codees Aureux, 1996, pág. 342.*

BIBLIOGRAFÍA

Borges, Jorge Luis. "Obra poética completa". Barcelona: Codees Aureux. 1996.

Freud, Sigmund. "El malestar en la cultura". En: Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu, 1979. t. 21.

Lacan, Jacques. "La ética del psicoanálisis". Barcelona: Paidós. 1959.

Osorio Jairo y Bueno Carlos. Revista, "Borges memoria de un gesto". Medellín: Instituto Tecnológico Metropolitano, 1999.

Platón. "El Crátilo". Gedisa: España. 1997.

_____. "Diálogos". Bogotá: Panamericana. 1998.

Pico de la Mirándola. Citado por Marguerite Yourcenar en Opus Nigrum. México: Alfaguara. 1990.

Serres, Michel. "Historia de las Ciencias". Francia: Percepción. 1993.

EL CONCEPTO DE CUERPO EN LAS ESCUELAS NORMALES DE ANTIOQUIA ENTRE 1920 Y 1940: MORAL CATÓLICA Y MORAL BIOLÓGICA

Jair H. Álvarez Torres*
Juan Felipe Garcés Gómez**

** Licenciado en Filosofía, Universidad de Antioquia. Estudiante de Doctorado en Historia, Universidad Nacional de Colombia. Profesor e investigador Universidad de Antioquia y Universidad de San Buenaventura. Miembro del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica, FORMAPH.*

*** Filósofo, Universidad de Antioquia. Estudiante de Maestría en Filosofía, Universidad de Antioquia. Profesor e investigador Universidad de Antioquia. Miembro del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica, FORMAPH.*

1. JUSTIFICACIÓN DE LA BATALLA PLANTEADA

Queremos presentar en esta ocasión por medio de las Lecciones Introductorias de la Facultad de Educación, el proyecto de investigación que ejecutaremos[ç] durante el transcurso de los siguientes 12 meses llamado **El concepto de cuerpo en las escuelas normales de Antioquia entre 1920 y 1940: moral católica y moral biológica,** financiado por el CODI, en la Universidad de Antioquia.

El objetivo general de este proyecto consiste en contribuir al esclarecimiento del concepto de cuerpo existente en las escuelas normales de Antioquia entre 1920 y 1940 como categoría conceptual, que permitirá analizar la apropiación de la pedagogía activa y los saberes modernos para la comprensión del presente por parte del formador de maestros y los maestros en formación de la región antioqueña.

La problemática que se pretende abordar en esta investigación tiene la falencia, o la ventaja, de no poseer suficiente bibliografía que

[ç] Queremos resaltar también que en este proyecto participan los

reúna la historia, las escuelas normales, el cuerpo, la pedagogía y la moral en el periodo comprendido entre 1920 y 1940, ya que son pocos los trabajos realizados en Colombia donde se plasme la relación antes mencionada, y mucho menos a nivel regional, puesto que apenas nos estamos concientizando de que la idea de totalidad o de verdad ha caído en un relativismo y en un contextualismo, donde los detalles que antes aparentemente no eran importantes ahora son elementos que nos pueden dar respuesta a los interrogantes del presente para hacer no una historia sino unas historias.

Si bien es cierto que las investigaciones que han aportado a la historia de la educación y la pedagogía han tenido de manera implícita el cuerpo del sujeto que se forma en las instituciones educativas, aún no se le ha dado un protagonismo suficiente para comprender que el cuerpo es un campo de discursos realizados en su momento, es decir, que cada sociedad y cada cultura, en una época determinada, tiene su propia conceptualización frente al cuerpo. Tal afirmación permite considerar al cuerpo como una categoría conceptual que nos permitirá explorar el periodo seleccionado para dar posible respuesta a nuestro nivel educativo actual en Antioquia.

En ese orden de ideas, esta investigación es un aporte nuevo en cuanto a la forma de hacer historia de las escuelas normales tanto a nivel regional como nacional, ya que, si bien se ha hecho análisis histórico de su fundación, de las reformas estatales, de los manuales utilizados para la formación de maestros, hasta este momento no se ha hecho un análisis histórico que permita mirar la relación existente entre moral, cuerpo y pedagogía, que posibilite generar *conciencia histórica* en los sujetos que están involucrados de alguna manera con estas instituciones formadoras de maestros y que nutra su perspectiva frente a la tradición crítica en cada una de estas escuelas normales en Antioquia. Entendemos entonces por conciencia histórica, "el privilegio del hombre moderno de tener plenamente conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones"[1].

Se trata entonces, de entrar en el periodo comprendido entre 1920

profesores e investigadores Andrés Klaus Runge Peña de la Universidad de Antioquia y Diego Alejandro Muñoz Gaviria de la Universidad de San Buenaventura. Ambos también pertenecen al Grupo de Investigación FORMAPH. Igualmente, queremos dar a conocer la participación de Diana Melisa Paredes como auxiliar de investigación y Federico Vega Naranjo, estudiante de pregrado en Historia de la Universidad de Antioquia.

[1] GADAMER, Hans-Georg. *El problema de la conciencia histórica. Madrid: Tecnos. 1993, pág. 41.*

y 1940 con sus antecedentes y consecuencias, para escuchar a los intelectuales antioqueños y colombianos cuando debatían frente al problema nacional de la degeneración de la raza, de la necesidad de una educación laica o religiosa, de mirar cómo las escuelas normales se acogieron o no a los mandatos nacionales, de observar qué tipo de formación física y moral recibían los futuros maestros, y de analizar las pugnas entre Iglesia y Estado para controlar la educación.

2. PROBLEMÁTICA A EXPLORAR

Desde 1886 hasta 1903 emergió en el país una doble estrategia del gobierno: por una parte, la política de educación moral asignada a la Iglesia y por otra, la política de instrucción pública que recaía en el Estado. Este último formuló que educar es formar el alma y el cuerpo: la Iglesia formaba el alma apoyándose en la moral, y el Estado, el cuerpo apoyándose en la instrucción[2].

El dominio de la Iglesia en el campo educativo se logró utilizando la Pedagogía Católica, la cual es mucho más que una moral educativa, realmente es una práctica pedagógica que se materializó en lo más hondo de las instituciones. Esta práctica tenía sus propias reglas de funcionamiento, basada en la disciplina cerrada y espacial; en la perfección del alma y del cuerpo; en ver el aprendizaje como un fin por perseguir y la enseñanza como un camino por recorrer.

Ahora bien, en la primera década del siglo XX, se comenzó a pensar (desde varios frentes, como el científico, el político y el educativo) en la posibilidad de construir una pedagogía oficial que no fuera católica, ya que la cultura y la sociedad que produce la Iglesia, tienen como característica principal la resistencia a formar discursos y saberes necesarios dentro de una cultura que apoyara el sostenimiento, la defensa y la reproducción de la sociedad industrial que se venía desarrollando en ese entonces, pues la moral y la educación construida por la Iglesia, permitían la repetición, lo tradicional; además, el conservadurismo en su momento le favorecía.

[2] *Para ampliar esta afirmación, se puede observar el texto del profesor Humberto Quiceno, Pedagogía católica y Escuela Activa en Colombia 1900-1935. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia. 1988, 171 p.*

De acuerdo con los trabajos realizados por algunos investigadores del grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia[3], en el periodo seleccionado (1920-1940) se vivió una serie de cambios en los principales epicentros educativos como Bogotá, donde aún existe como prueba material de lo acontecido el *Gimnasio Moderno*, colegio fundado por el señor Agustín Nieto Caballero quien pudo experimentar con la pedagogía activa para la formación moral y física de sus estudiantes, ya que tenía como premisa fundamental la actividad en el estudiante, es decir, concentrarse en darle prioridad al movimiento mental y físico, encontrándose su propuesta en contravía del modelo moral y educativo católico dominante en ese entonces. Esto nos lleva a pensar y a preguntarnos cómo se comienza a transformar el concepto de cuerpo, puesto que la Iglesia como discurso dominante tiene una concepción particular del cuerpo que lo lleva prácticamente a la nulidad, a la negación. Cabe preguntarse además, ¿cómo vivió Antioquia el ingreso de esta pedagogía y la modernidad o los saberes modernos en las escuelas normales? ¿Cuál era el concepto de cuerpo que estaba en juego durante el periodo señalado en las escuelas normales de Antioquia? ¿Cómo fue formado el cuerpo del maestro que ejercía su oficio en las instituciones formadoras de maestros? ¿Cómo se formaba el cuerpo de los futuros maestros?

Durante la primera mitad del siglo XX, emergieron dos elementos que permitieron la reforma de las escuelas normales en Colombia. Por una parte, la apropiación progresiva de la pedagogía activa; y por otra, la apropiación de los saberes modernos. Este proceso en las escuelas normales comenzó con los gobiernos conservadores durante los primeros treinta años del siglo, y tuvo sus inicios en las regiones de Antioquia y Boyacá. Posteriormente se expandió por toda la nación al ser retomado por el Instituto Pedagógico Nacional de Señoritas y luego por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional y la Escuela Normal Superior, así como por los esfuerzos legislativos del Estado Central por ejercer la hegemonía sobre la formación normalista.

Bajo estas condiciones educativas en el país, Agustín Nieto Caba-

[3] *En especial el trabajo realizado por los profesores Oscar Saldarriaga, Javier Sáenz y Armando Ospina en el texto Mirar la infancia: moral y modernidad en Colombia, 1903-1946, 2 vols., Medellín: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, 1997.*

llero funda en 1914 el Gimnasio Moderno de Bogotá. Este colegio trataba de crear su propia pedagogía con principios laicos, que significó crear otro concepto de disciplina, enseñanza, aprendizaje, moral y saber. El objetivo de esta fundación era formar una pedagogía y una educación que fuera el modelo, la huella, el camino, la experiencia inicial que habría de reproducirse con sus diferencias en el resto del país.

A partir de dicho año, y junto a la fundación de este Colegio, se adhieren la Misión Alemana de 1925 y las reformas educativas de Tunja y Medellín en 1927. La experiencia pedagógica de este colegio fue extendiéndose a todo tipo de instituciones educativas que no fueran católicas y avalada por médicos, psicólogos, ingenieros y políticos. El Estado fue haciendo suyo este discurso pedagógico hasta que se tornó oficial. Encontró gran apoyo e impulso desde el gobierno liberal en 1930, terminando así la hegemonía conservadora, que a pesar de todo, permitió la emergencia, desarrollo y extensión del discurso pedagógico iniciado por Nieto Caballero. Esta experiencia pedagógica, en relación con el Estado encontró en la salud, la alfabetización y la raza sus temas fundamentales.

En lo concerniente a las escuelas normales, la Ley Uribe de 1903 es la que se encarga al comenzar el siglo XX de ordenar que en cada departamento se abriera una escuela normal para varones y otra para mujeres, todas contando con una escuela primaria anexa para los ejercicios prácticos de los métodos de enseñanza. Dicha Ley estuvo fundamentada en dos principios que marcarían el devenir del saber pedagógico y la educación pública hasta mediados del siglo: el énfasis en la dimensión metodológica de la pedagogía y la finalidad educativa de progreso económico[4].

Durante el primer año de vigencia de la Ley Uribe, se pudo notar el incremento en la fundación de escuelas normales oficiales y laicas, pero la formación de maestros en su mayoría era orientada por instituciones católicas o privadas. Entre ellas, la principal normal hasta entonces y la única de carácter nacional, la Escuela Normal Central de Institutores de Bogotá dirigida por los Hermanos Cristianos,

[4] SÁENZ, Javier. *"Reformas normalistas de la primera mitad de siglo (1903-1946)". En: Revista Educación y Pedagogía, Medellín: Universidad de Antioquia, Nos.14-15, Vol. 7, segundo semestre, 1996, pp.154-169.*

y la Escuela Normal de Varones del Tolima de los Hermanos Maristas. Esencialmente estos dos establecimientos formaron la mayoría de los maestros en Colombia hasta los años treinta.

Además, en las normales laicas oficiales se introducen lentamente algunas nociones y prácticas de la pedagogía activa en la tercera década del siglo. Pero es la Escuela Normal Central de Institutores la que desde inicios de los años veinte adopta con mayor entusiasmo, aunque selectivamente, los conceptos y prácticas de la pedagogía activa y los saberes experimentales que la sustentaban, tales como el funcionamiento de la mente, las prácticas experimentales del examen escolar y los métodos activos de enseñanza.

Por otra parte, es también a través del saber médico y psiquiátrico como se introduce desde finales del siglo XIX la concepción de una moral biológica, la cual al ser retomada por los discursos de reforma pedagógica, se constituiría en la primera alternativa de la pedagogía activa en el país frente a la educación moral católica a principios del siglo XX.

Parece ser entonces, que en Colombia se introduce la pedagogía activa desde el discurso médico, ya que desde ahí se estudiaba la salud del cuerpo, de la mente y de la moral. Tal modelo fue tomado por las escuelas normales a principios del siglo XX y generalizado posteriormente a mediados de los años treinta.

Tanto en la pedagogía existente antes de la apropiación de la pedagogía activa en las escuelas normales, como posteriormente en dicha apropiación, lo que hay tras bambalinas es el cuerpo del maestro que enseña y se forma en aquellas instituciones. Es decir, lo que hay en juego es un cuerpo que es visto y controlado sin ser visto, pero a la vez es un cuerpo que controla, es decir, es un cuerpo delimitado y controlado por un panoptismo explícito y tangible en los uniformes, la arquitectura de las instituciones, la sincronicidad para ejercer acciones físicas, la moral, la quietud, el silencio, el control, y en síntesis, una pasividad que aparentemente cambia gracias a la pedagogía activa. Pero la mirada del médico en la higiene, respal-

dada por la teoría pedagógica de Decroly en 1925, parece poner en jaque la moral católica difundida en las escuelas normales en el periodo comprendido entre 1920 y 1940, surgiendo así una moral biológica que posteriormente será sustituida por una moral social respaldada en la teoría de Dewey y apropiada en Colombia a partir de 1934.

Es importante resaltar que en Colombia, inicialmente el concepto de pedagogía activa implicaba un incremento en el movimiento físico del alumno. Dicha comprensión restringida cobró fuerza al articularse rápidamente al discurso médico de regeneración y vigorización fisiológica de la raza, y a las nuevas concepciones sobre la acción recíproca entre cuerpo, inteligencia y moral.

En lo concerniente a la educación física, desde la segunda década del siglo en el país se insistió en su intensificación y modernización, constituyéndose en uno de los pocos elementos de la nueva pedagogía que en Colombia logró un desarrollo sostenido e ininterrumpido[5].

La Ley 80 de 1925 creó, entre otras cosas, la Comisión Nacional de Educación Física, para combatir las causas de deterioro físico de la infancia, creando concursos y organizando un plan nacional de educación física obligatoria en las escuelas de educación primaria, en la secundaria y en las universidades. Se realizaron durante el periodo a analizar, juegos nacionales, torneos, e incluso se reorganizó el Ministerio de Educación al crear la sección de Educación Física. Finalmente, por medio del decreto 1528 de 1936, se creó el Instituto Nacional de Educación Física, para la formación de profesores y de maestros de escuela primaria en ejercicio, por medio de cursos especiales.

Los contenidos ofrecidos en dicho Instituto, dan cuenta de la apropiación en la enseñanza normalista de la Escuela del Examen de fundamento biológico y médico. Su plan de estudios se centraba en las prácticas y los saberes de la pedagogía experimental y el examen escolar: psicología, anatomía, fisiología, bioquímica, biología, nu-

[5] SALDARRIAGA, Oscar; SÁENZ, Javier y OSPINA, Armando. *Mirar la infancia...*

trición y dietética, primeros auxilios y puericultura para las mujeres. Posteriormente, en 1937, se enfatizó en la dimensión psicológica del examen escolar al introducir las prácticas de la antropometría, los tests de inteligencia, el diagnóstico y medición de las aptitudes y la orientación profesional. En 1942 el instituto se clausuró y fue reemplazado por la Sección de Educación Física de la Escuela Normal Superior.

Es notable entonces, que desde fines del siglo XIX hasta la época en mención, la apropiación progresiva del saber médico logró popularizar una crítica, un malestar contra las condiciones físicas de la población pobre, pero en especial, de la infancia que asistía famélica y sucia a las escuelas oficiales. Allí, el médico docente de la escuela pública, comenzó a ocupar un lugar irremplazable en la escuela y en los programas de ésta hacia la población pobre. Así, el médico cada día ocupaba más espacio en lo social y lo educativo, pues actuaba directamente en los consejos higiénicos y tratamientos de enfermedades en las escuelas, participaba en los debates realizados frente a las teorías pedagógicas y en los exámenes escolares. Pero a la vez, en el periodo a analizar, el médico se va alejando físicamente de la escuela y de manera paulatina, hasta que en 1934, desapareció su actuación directa en ella, no sin antes dejar una huella importante dentro del saber pedagógico y en la historia del concepto de cuerpo o mejor, la forma como se podía mirar el cuerpo y formarlo en las instituciones formadoras de maestros.

Además, el surgimiento del médico escolar fue uno de los elementos que posibilitó el proceso de laicización de la educación pública[6]. La legislación estatal sobre la higiene social como función de la educación pública, hizo aparecer una serie de instrumentos que permitieron poner límites a los derechos atribuibles a la Iglesia por mediación divina, para situar el gobierno de las familias en el terreno de lo mundano, así como en la órbita estatal. De esta manera, en la década del veinte, la medicalización de la educación pública fue entendida como una extensión de la obra cristiana, evitando ser rechazada como un peligro al dominio eclesiástico sobre las familias.

[6] *Ibíd.*

Posteriormente, en la década de los treinta, también se observó que los saberes biológicos como la medicina y la psicología, eran insuficientes para dar cuenta de toda la dinámica poblacional, y es entonces cuando se apropian los saberes específicamente sociales, como la antropología y la sociología, trayendo como consecuencia por un lado, la exigencia de nuevos conocimientos para el maestro, y por el otro, en la práctica pedagógica que en esta década consistió esencialmente en lograr que la escuela, el maestro y el niño fueran reproductores de una cultura higiénica basada en un saber higiénico, fisiológico y anatómico.

3. QUIÉNES HAN PENSADO ESTE ASUNTO EN LOS ÚLTIMOS DIEZ AÑOS O EL ESTADO DEL ARTE FRAGMENTADO

Para Michel de Certeau[7] el cuerpo es mítico, en el sentido en que el mito es un discurso no experimental que autoriza y ordena prácticas. Lo que hace un cuerpo, es una simbolización socio-histórica característica de cada grupo. Es decir, hay un cuerpo griego, un cuerpo indio, un cuerpo occidental moderno, etc. Todos son diferentes, demarcados por las acciones que esa sociedad privilegie: maneras de comportarse, de hablar, de asearse, de hacer el amor, entre otras. Cada sociedad tiene *su cuerpo*, que obedece a reglas, rituales de interacción, puestas en escena cotidianas, e igual, tiene sus desbordamientos relativos a estas reglas.

Christoph Wulf[8] con una mirada antropológica, hace un análisis del cuerpo desde el planteamiento realizado por Michel Foucault en su libro *Vigilar y castigar*, poniendo en evidencia que la corporalidad del ser humano actual constituye un resultado de progresivos procesos de disciplinamiento, psicologización y racionalización, los cuales empezaron hacia el final de la Edad Media. Además, unido a ello, se dio el incremento del control del Otro y de sí mismo mediante prohibiciones y mandatos, normas y reglas. A estos procesos Foucault los ha descrito como los medios de una "microfísica del poder" o "biopolítica", como una forma de gobierno del cuerpo, que lleva a incrementar la autodisciplina.

[7] ZAPATA, Rodrigo (Traductor). "Historias del cuerpo: entrevista con Michel de Certeau". En: Revista Textos, Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, No. 3, 1999, pp. 83-92.

[8] WULF, Christoph. "Antropología histórica y ciencia de la educación". En: Revista Educación, Tübingen: Instituto de Colaboración Científica, vol. 54, pp. 84-92.

El cuerpo humano se convierte en una fuerza de trabajo, siendo utilizado como objeto de aprendizaje y como objeto de control sexual; la meta es su dominio y explotación. La parcelación y fragmentación constituyen una consecuencia necesaria; y sin embargo, el cuerpo se articula también oponiéndose, con lo que se convierte en el tema de una manera nueva y extremadamente relevante para los procesos educativos y de socialización.

A nivel nacional, es importante traer a colación el trabajo realizado por Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina[9], donde exploran de manera profunda la transición de la moral católica a la moral biológica en la educación pública y la apropiación de los saberes modernos a partir de la confrontación entre modernidad y modernización desde 1903 hasta 1946, permitiendo abordar de manera amplia el periodo comprendido entre 1920 y 1940. Su trabajo también da la posibilidad de mirar la concepción que de infancia tenían médicos, intelectuales, pedagogos, psicólogos y políticos frente a su formación moral, física y espiritual.

Así mismo, analizan la emergencia de instituciones como la Escuela Normal Superior y el Gimnasio Moderno de Bogotá, las cuales son de vital importancia para comprender el proceso transformador que hubo frente a la formación de maestros y al pueblo en general. El periodo abordado por estos investigadores obligatoriamente conlleva al análisis del debate sostenido en esa época entre lo que era considerado moderno o tradicional y el proceso de modernización, gracias a los saberes apropiados tanto en las prácticas pedagógicas como en las prácticas sociales, religiosas y económicas. Además, analizan el ingreso o apropiación de la pedagogía activa al país, gracias al señor Agustín Nieto Caballero y a la experimentación en el Gimnasio Moderno de las pedagogías de Decroly y de Dewey.

En un artículo de Javier Sáenz[10] se pueden observar las diferentes reformas normalistas realizadas en Colombia entre 1903 y 1946. Estas reformas estuvieron orientadas esencialmente a la apropiación de la pedagogía activa en el país y se centraron en las escuelas primarias y en la formación del maestro.

[9] *Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina. Op. cit.*

[10] *Op. cit. 1996.*

Por otra parte, hasta 1934, a pesar de las transformaciones en las instituciones formadoras de maestros por su apropiación de diversos elementos de la pedagogía activa, la moral católica siguió siendo el elemento fundamental en la formación del maestro, ya que éste debía ser ante todo la imagen de un "maestro-apóstol", en cuanto modelo de santidad. Esta imagen estuvo vigente hasta 1946, pero cambió su finalidad, ya que el redentor moral de las almas infantiles de principios de siglo se fue transformando gradualmente en el redentor social de los pobres de finales de los años treinta.

Además, el profesor Sáenz[11] afirma que el principal obstáculo en las reformas de las escuelas normales era el carácter empírico del oficio del maestro tradicional, por el cual su conocimiento quedaba reducido a una simple opinión sin sustento científico.

Por otro lado, la entrada a las instituciones formadoras de maestros de nuevos saberes como la filosofía laica, la sociología, la antropología, la política y la economía, tanto como la acogida de estos saberes por parte de los funcionarios de la educación pública para pensar la sociedad y la cultura nacional, multiplica las relaciones interdisciplinarias del saber pedagógico, así como los referentes conceptuales e institucionales de las estrategias de la educación pública. Estos saberes sociales no reemplazaron a los que se habían institucionalizado en el periodo anterior, más bien se les añadieron, complejizando lo pedagógico y lo educativo. El ingreso de estos saberes y la enseñanza de los mismos, debilita las teorías racistas sobre la inferioridad del pueblo colombiano, cuestionando frontalmente las nociones de quienes planteaban una degeneración racial.

Complementando el anterior artículo, Armando Ospina, Oscar Saldarriaga y Javier Sáenz[12], afirman que la escuela se convierte en un objeto de asistencia social, pues todas estas instituciones que empezaron a surgir a principios de siglo en Boyacá, constituyeron un modelo que utilizaba nociones tales como ropero escolar, sopa escolar, restaurantes escolares y el servicio de médico escolar, y el gobierno entre 1930 y 1936 se encargó de implementarlo en todo el país. Esta estrategia junto con la higienización fue un esfuerzo

[11] SÁENZ, Javier. "El saber pedagógico en Colombia, 1926-1938". En: Revista Educación y Pedagogía, Medellín: Universidad de Antioquia, Nos. 8-9, 1992-1993, pp. 111-123.

[12] OSPINA, Armando; SALDARRIAGA, Oscar; SÁENZ, Javier. "Inspección, médico escolar y escuela defensiva en Colombia, 1905-1938". En: Revista Educación y Pedagogía, Medellín: Universidad de Antioquia, Nos. 10-11, 1993-1994, pp. 147-155.

por revalorizar material y moralmente al niño de las escuelas públicas. Aquí ya se comienza a visualizar lo que será considerado como una moral social.

En un esfuerzo por concebir el concepto de cuerpo en la modernidad, Zandra Pedraza[13] recoge en su trabajo un avance hacia la comprensión de los discursos y los ideales forjados para imaginarlo, construirlo e interpretarlo. La mirada propuesta por Pedraza es, entre otras, desde la antropología, la historia y la hermenéutica. Pretende dilucidar cómo ha sido entendido e imaginado el cuerpo, qué alcances y necesidades se le han atribuido y cómo se ha figurado la posibilidad de crearlo o transformarlo y con él al ser humano, concretamente al ciudadano y a la burguesía.

Afirma entonces la autora, que a partir del siglo XX en Colombia, se reconoce al cuerpo como un componente básico de la persona y sobre todo como un requisito indispensable del progreso, ya que sería indispensable la formación de los ciudadanos basada en un papel activo del cuerpo, donde sus posibilidades de conocimiento y expresión, junto con su propia sensibilidad, fueran la base de la educación intelectual y moral.

Aunque esta idea ya tenía antecedentes en el campo educativo, sólo se erigió en objetivo de diferentes discursos, por ejemplo en el político, ya que defendía la reforma educativa como lo hacían la estética corporal y la medicina. Así mismo, la urbanidad tomó posición frente al cuerpo, generando su propio discurso y llegando a ser la escena propia de la experiencia corporal. Entonces, la escuela y la familia se convirtieron en los principales espacios para adecuar el cuerpo; la puericultura, la higiene y la pedagogía se convirtieron en los principales medios para propiciar la adquisición de hábitos.

La relación cuerpo-vestido-rostro-maestro es abordada por el profesor Alberto Echeverri[14] desde la experiencia docente en la propia aula de clases. El cuerpo está directamente relacionado con el concepto que el profesor Echeverri plantea como rostro. Este concepto abarca lo que se muestra, lo que caracteriza al maestro y lo hace diferente de los demás colegas en un espacio y en un tiempo deter-

[13] *PEDRAZA, Zandra. En cuerpo y alma: visiones del progreso y la felicidad. Santa Fe de Bogotá: Corcas. 1999, 399 p.*

[14] *ECHEVERRI, Jesús Alberto. "Mi encuentro con el rostro magisterial: conclusiones de un peregrinaje por las escuelas normales de Antioquia". En: Revista Itinerario Educativo, Medellín: Universidad de San Buenaventura, julio-septiembre, 1998.*

minados. Entonces, el cuerpo es también parte del rostro en la medida en que hace parte de lo que se muestra, y en ese sentido, la moda complementaría el rostro del maestro en su quehacer diario. Esta propuesta está basada en la posibilidad de aprender a leer el cuerpo, tanto del docente como del alumno.

Francisco Cajiao[15] analiza el cuerpo y su formación en la escuela, partiendo de su cotidianidad. Afirmando que por circunstancias laborales y agitadas tareas citadinas nos negamos al contacto primario con el cuerpo del otro en la escuela, en el colegio y en la universidad, negándonos en el fondo un cuerpo y un alma deseosos del saber y del contacto dialogante con los otros. "El cuerpo es la herramienta, el vehículo, la ventana y la puerta. Él fabrica imágenes y sentimientos y el alma construida a través de los años escribe sobre la piel poemas, amargas sinfonías de gestos, serenas sonrisas, historias procaces, tristes rictus faciales, o alegres y variables combinaciones de caricias e imágenes que hablan sin decir palabras y muestran con transparencias que debajo de la piel hay un alma plena". Esta es pues la idea que recorre todo el texto de Cajiao, la cual es importante, ya que permite otra visión del cuerpo, teniendo muy presente su división con el alma. Es una visión que amplía la discusión y los discursos que se generan alrededor del cuerpo en la escuela.

Desde un perfil sociológico, Rodrigo Parra Sandoval[16] analiza las reformas de las instituciones educativas en la primera mitad del siglo XX a partir de los grandes procesos económicos y políticos generados alrededor de la creación del concepto de nacionalidad, ya que desde este contexto se van delineando las funciones principales que debe cumplir la educación en el ámbito de la sociedad.

Entre las funciones que debe cumplir la educación en la sociedad, está la misión de generar un elemento cultural integrador que lime las identidades regionales y aproxime a la población hacia una idea identificadora de nación. Para el cabal cumplimiento de esta función se requiere como condición necesaria la unificación de los mensajes que debe transmitir el maestro, de manera tal que los docentes formados en las distintas regiones tengan las mismas calida-

[15] CAJIAO, Francisco. *La Piel del Alma, Cuerpo, Educación y Cultura. Santafé de Bogotá: Magisterio. 1996.*

[16] PARRA, Rodrigo. *Escuela y Modernidad en Colombia. Alumnos y maestros. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo. 1996.*

des y hayan recibido el mismo tipo de formación. Esta necesidad se ve latente en la *Ley 6 de agosto de 1912 sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de uno y otro sexo.*

Según Parra Sandoval, para 1930 había otro tipo de desintegración de la población, de corte económico debido al crecimiento del capitalismo; y de nuevo, en 1938 el gobierno estatuye la uniformidad de un plan de estudios para las Escuelas Normales. En síntesis, la función social de la educación es integrar para que la población pueda subsistir.

4. MARCO TEÓRICO O LA BRÚJULA CONCEPTUAL EN ESTA BATALLA

El cuerpo, la moral y la pedagogía activa son grosso modo, los conceptos claves que permitirán enmarcar el análisis histórico que se acometerá.

El cuerpo

Es el concepto que permitirá observar el cambio de pedagogía utilizado en las escuelas normales de Antioquia, ya que al ingresar la pedagogía activa a Colombia, el cuerpo se vuelve aparentemente más activo, más dinámico. Es decir, el cuerpo comienza a tenerse en cuenta para dedicarle un poco más de tiempo en su formación. Esta comprensión del cuerpo tomó fuerza al articularse rápidamente al discurso médico de regeneración y vigorización fisiológica de la raza, y a las nuevas concepciones sobre la acción recíproca entre cuerpo, inteligencia y moral para combatir las causas del deterioro físico de la infancia. Se creía que la educación física enmendaría los defectos físicos, contrarrestaría la fatiga y la postración nerviosa producto de las complejidades de la vida moderna, incrementaría la energía mental, formaría el carácter y los hábitos de disciplina, desarrollaría el espíritu de cooperación y sacrificio, e incrementaría la confianza del alumno en sí mismo.

El cuerpo en la pedagogía tradicional y en la pedagogía católica, era sometido a mecanismos de control muy fuertes en el aula de

clases, caracterizándose por su quietud, uniformidad y como parte de la arquitectura misma de la institución educativa. La pedagogía católica y su práctica, tuvo una gran expansión en el territorio nacional, la cual tomó como objeto al ser humano con su cuerpo, su espíritu y su espacio de circulación. Sus reglas estaban basadas en la perfección del alma y del cuerpo y en una disciplina cerrada y espacial, en una especie de panoptismo, donde el ojo omnipresente de Dios se internaliza, se vuelve autoconciencia y donde se tenga un autocontrol, donde la disciplina se vuelva autodisciplina, pues hay una internalización de la norma y un autocontrol constante para manipular a quienes se forman en sus instituciones. De manera tal fueron pensados los espacios, las aulas, las sillas y la disciplina, para no perder el control sobre quien se está formando.

Moral

Es el otro elemento importante en la formación de maestros y del pueblo en general. El dominio de la Iglesia católica en este campo y la fundación de colegios católicos, permite la difusión de los principios morales católicos en el territorio nacional. Es interesante observar cómo en un pueblo como el antioqueño, el ingreso de otro tipo de moral y las consecuencias sociales de este cambio no abarcó la totalidad de la población, pero sí puso en duda el poderío de la Iglesia en Colombia.

La moral difundida por medio de la pedagogía católica, tenía en su discurso la intención de indicar y controlar el comportamiento de quien se formaba por medio de la voz, la campana o la orden estricta. El resultado de esta pedagogía sería una sociedad encerrada, enclaustrada, vigilada, castigada, pues el mecanismo de la vigilancia y del castigo consiste en aislar los cuerpos de los espacios comunes para situarlos en un espacio propio, el espacio de la soledad. Esta es la cultura y la sociedad construida por la pedagogía católica entre 1886 y la segunda década del siglo XX.

La moral biológica fue la que vino a tratar de sustituir la moral católica en las instituciones educativas, ya que el ingreso del médico en dichas instituciones, gracias a la apropiación de la teoría pedagógi-

ca de Ovide Decroly, permitió que elementos como la higiene, la fisiología y la anatomía tuvieran un lugar privilegiado en la escuela.

Pedagogía Activa

Desde la Constitución de 1886, el dominio de la Iglesia en el campo educativo se hizo utilizando la pedagogía católica, la cual es mucho más que una moral educativa, realmente es una práctica pedagógica que se materializó en lo más hondo de las instituciones. Esta práctica tenía sus propias reglas de funcionamiento, basada en la disciplina cerrada y espacial, en la perfección del alma y del cuerpo.

En 1914, Agustín Nieto Caballero funda el Gimnasio Moderno de Bogotá. Este colegio trataba de crear su propia pedagogía, que significó crear otro concepto de disciplina, enseñanza, aprendizaje, moral y saber. El objetivo de esta fundación era formar una pedagogía y una educación que fuera el modelo, la huella, el camino, la experiencia inicial que habría de reproducirse con sus diferencias en el resto del país.

Nieto Caballero fue un estudioso de la obra de Decroly, e incluso lo invitó alguna vez al Gimnasio Moderno para ofrecer algunas charlas sobre pedagogía activa. De allí, la apropiación inicial del Colegio de la teoría de este pedagogo de la pedagogía activa. Otro pedagogo conocido como miembro de la pedagogía en mención, fue el norteamericano John Dewey, quien visualiza la escuela como fundamental en las funciones sociales y aboga por una educación para la democracia.

La apropiación de este pedagogo y filósofo por parte de Nieto Caballero, trae consigo pensar para Colombia una institución que formara al ser humano en los valores sociales, entre ellos, la democracia. De allí surgiría lo que sería denominado como una formación basada en una moral social, pero esta afirmación final podría ser el inicio de otra investigación para continuar historiando la pedagogía en nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

BOHÓRQUEZ CASALLAS, Luis A. (sin fecha). **La evolución educativa en Colombia.** Bogotá: Cultura Colombiana.

BOTERO HERRERA, Fernando (1996). **Medellín 1890-1950. Historia urbana y juego de intereses.** Medellín: Universidad de Antioquia.

BUITRAGO, Bertha Nelly y HERRERA, Claudia Ximena (1999). "El cuerpo del niño al interior de la organización temporal de la escuela primaria en Colombia, entre 1870 y 1890". En: Revista Educación y Pedagogía, "cuerpo e infancia", Nos. 23-24, **Medellín: Universidad de Antioquia, enero-agosto, pp.101-128.**

CAJIAO, Francisco (1996). **La Piel del Alma, Cuerpo, Educación y Cultura.** Santafé de Bogotá: Magisterio.

DELEUZE, Gilles (1995). "¿Qué es un Dispositivo?" En: BALBIER, E.; DELEUZE, G.; DREYFUS, L.; FRANK, M.; GLÜCKSMANN, A.; et al. **Michel Foucault, Filósofo.** Barcelona: Gedisa, 1995.

ECHEVERRI, Jesús Alberto (1998). "Mi encuentro con el rostro magisterial: conclusiones de un peregrinaje por las escuelas normales de Antioquia". En: Revista Itinerario Educativo, **Medellín: Universidad de San Buenaventura, julio-septiembre.**

_____ (1997). "Pedagogía del cuerpo". En: **Historia de maestros, cuerpos y rostros, módulo 3**, Cartagena: Proyecto Cualificación y Formación de Maestros, Facultad de Ciencias Sociales y de Educación. Universidad de Cartagena.

_____ (1996). "Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo". En: **Revista Educación y Pedagogía, "Reestructuración de Normales"**, Medellín: Universidad de Antioquia, No. 16, Vol. 8, pp. 71-105.

FOUCAULT, Michel (1994). **Hermenéutica del sujeto.** Madrid: Ediciones de la Piqueta, 1994.

_____ (1998). **Historia de la locura en la época clásica (vol. 1).** Santa Fe de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

_____ (1997). **La arqueología del saber.** México: Siglo XXI, decimoctava edición.

_____ (1990). **La vida de los hombres infames. Ensayos sobre desviación y dominación.** Madrid: Ediciones de la Piqueta.

_____ (1992). **Microfísica del Poder.** Madrid: Ediciones de la Piqueta.

_____ (1997). **Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión.** México: Siglo XXI, 26ª edición en español.

GADAMER, Hans-Georg (1993). **El problema de la conciencia histórica.** Madrid: Tecnos.

GARCÍA, Julio C. (1962). **Historia de la Instrucción Pública en Antioquia.** Medellín: Universidad de Antioquia.

HELG, Aline (1987). **La educación en Colombia 1918-1957.** Bogotá: Fondo Editorial CEREC.

HELLER, Ágnes y FERENC, Fehér (1995). **Biopolítica. La modernidad y la liberación del cuerpo.** Barcelona: Península.

JARAMILLO URIBE, Jaime (1980). "El proceso de educación. Del Virreinato a la época contemporánea". En: **Manual de Historia de Colombia.** Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, Tomo III.

LEBOT, Ivon (1979). **Educación e ideología en Colombia.** Bogotá: La Carreta.

MELO, Jorge Orlando (1991). "Algunas consideraciones globales sobre ´modernidad´ y ´modernización´". En: VIVIESCAS, Fernando y GIRALDO, Fabio. Colombia: el despertar de la modernidad. **Santafé de Bogotá: Foro Nacional por Colombia.**

MOLANO, Alfredo y VERA, César (1982). **Evolución de las políticas educativas durante el siglo XX: 1900-1957.** Bogotá: CIUP.

MOLINA, Gerardo (1985). **Las ideas liberales en Colombia. 1915-1934.** Bogotá: Tercer Mundo. Colección Manuales Universitarios, Tomo II, sexta edición.

MONTOYA, Jairo (comp.). (2001). **La escritura del cuerpo/el cuerpo de la escritura.** Medellín: Universidad de Antioquia; Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la Universidad Nacional de Colombia (sede Medellín).

OSPINA, Armando; SALDARRIAGA, Oscar y SÁENZ, Javier (1993-1994). "Inspección, médico escolar y escuela defensiva en Colombia, 1905-1938". En: **Revista Educación y Pedagogía,** Medellín: Universidad de Antioquia, Nos. 10-11, pp. 147-155.

PARRA, Rodrigo (1996). Escuela y Modernidad en Colombia. Alumnos y maestros. **Santafé de Bogotá: Tercer Mundo.**

PALACIO, Victoria y NIETO, Judith (1994). Escritos Sobre Instrucción Pública en Antioquia. **Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.**

PÉCAUT, Daniel (1990). "Modernidad, modernización y cultura". En: **Gaceta,** Bogotá: Colcultura, No. 8, agosto-septiembre.

PEDRAZA, Zandra (1999). **En cuerpo y alma: visiones del progreso y la felicidad.** Santa Fe de Bogotá: Corcas.

QUICENO, Humberto (1996). "Origen de las escuelas normales y de los Institutos de Pedagogía en la época moderna". En: **Revista**

Educación y Pedagogía, "Reestructuración de Normales", Medellín: Universidad de Antioquia, No. 16, Vol. 8, pp. 71-105.

_____ (1988). **Pedagogía católica y Escuela Activa en Colombia 1900-1935.** Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

SÁENZ, Javier (1996). "Reformas normalistas de la primera mitad de siglo (1903-1946)". En: **Revista Educación y Pedagogía,** Medellín: Universidad de Antioquia, Nos. 14-15, Vol. 7, segundo semestre, pp. 154-169.

_____ (1992-1993). "El saber pedagógico en Colombia, 1926-1938". En: **Revista Educación y Pedagogía,** Medellín: Universidad de Antioquia, Nos. 8-9, pp. 111-123.

_____, SALDARRIAGA, Oscar; OSPINA, Armando (1997). **Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946.** Medellín: Universidad de Antioquia, Uniandes, Foro Nacional por Colombia, Colciencias. 2 vols.

VACA HERNÁNDEZ, Ángel (1958). **Compilación de disposiciones sobre educación física en Colombia.** Bogotá: Imprenta Nacional.

VIVEROS VIGOYA, Mara y GARAY ARIZA, Gloria (comps.). (1999). Cuerpo, diferencias y desigualdades. VII Congreso de Antropología en Colombia. **Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Centro de Estudios Sociales, CES.**

WULF, Christoph (1996). "Antropología histórica y ciencia de la educación". En: Revista Educación, **Tübingen: Instituto de Colaboración Científica, vol. 54, pp. 84-92.**

ZAPATA, Rodrigo (Traductor). (1999). "Historias del cuerpo: entrevista con Michel de Certeau". En: **Revista Textos,** Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, No. 3, pp. 83-92.

ZULUAGA, Olga Lucía (1993). "La investigación histórica en la Pedagogía y en la Didáctica". En: **Seminario profesoral. Objeto y Método de la Pedagogía.** Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, pp. 119-125.

_____ (1987). **Pedagogía e Historia. La historicidad de la Pedagogía: La enseñanza, un objeto de saber.** Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

LOS ENMUDECIDOS: DONDE LOS SUPLICIOS ESTABAN ERIZADOS DE ÁNGULOS DOLOROSOS

Astrid Elena Arrubla Montoya*

"El proceso educador define al eidos de lo humano hasta tal punto que el anthropos no es otra cosa que un animal educándum y en modo alguno, como sostuvo Aristóteles, un Zoom politikon o bestia que vive de hecho en sociedad sino tener que vivir en sociedad alejándose inexorablemente aunque inacabablemente de lo zoológico. El destino del ser humano es dejar de ser animal sin poder abrazar jamás su destinación andando sempiternamente colgado entre la zoología y la teología. Ser hombre es vivir en la inseguridad del nomadismo inagotable y desafiante de la investigación".

Octavio Fullat y Genis

PERNICIOSA INTRODUCCIÓN

Las condiciones de vida propias de este fin de siglo y de milenio deben hacernos pensar en una cuestión, aspecto inaplazable para cada sociedad: la educación, sus efectos y desarrollos, el mundo político, pero en especial el mundo cultural; lo cual obliga a que los maestros nos hagamos conscientes desde las instituciones educativas de sostén superior, las mismas que tienen por esencia una labor titánica que impone nuevas miradas y análisis interdisciplinarios. Aspectos entonces como el espacio público, el ambiente y la interacción urbana forman parte de la enseñanza del aula y de su formación permanente.

Así pues, la sociedad es el contexto educativo, negativo o positivo:

* Licenciada en Filosofía y Letras. Especialista: Gestión en Procesos Curriculares.

Escuelas, educación familiar, comercio, son contextos de incidencias educativas; así lo que hace de la sociedad un contexto educativo es la gran cantidad de estímulos que, con un notable grado de azar, pueden ser generadores de educación, sin dejar de mencionar al entorno educativo como una fuente generadora de formación y socialización.

La escuela, es un escenario fundamental para el reconocimiento, la transmisión, la reproducción; pero también para la creación y la transformación de pobladores. La urbanización misma ha puesto nuevas exigencias a la escuela, reconociendo la relación dinámica y bidimencional de ésta con el entorno.

Conforme a lo anterior, vemos por ejemplo cómo en la década de los años noventa se incrementó la reflexión acerca de la ciudad como entorno educativo, ya que aparecen leyes, planes y documentos especializados que hablan de la ampliación del horizonte educativo, como por ejemplo la Ley General de Educación (1994) y el Plan Decenal de Educación (1996). La escuela asiste a una transformación no solamente de sus sistemas administrativos y curriculares internos sino también a la necesaria transformación y articulación con los procesos socioculturales del barrio, de los municipios, de las veredas y de las ciudades.

DEL DECLINAR DEL AGUA EN CHAPARRONES

No obstante que la cultura de la educación tradicional se ha caracterizado por ser autoritaria, erudita, meticulosa, documentalista, ha buscado siempre el orden, lo lineal, la utilidad. Aun así transcurre por sendas embrolladas, garabateadas. Ha estado sometida por profanos invertebrados, totalitarios, cuyo Zeus no siente placer por sentarse, rodeado de plenitud en su Olimpo. Siendo así no se puede pretender otra cosa que el parir hombres opacos, locos, melancólicos, fatigados, debilitados, sin deseos de aprender ni de enseñar. Ha reinado sempiternamente el imperio de la repetición camuflado modernamente bajo el concepto de transmisión, el cual ha creado sujetos pesimistas, derrumbados en el goce de la realidad o, cuando más, programados, repetidos, simples reproductores de un statu quo,

sumidos en los golpes mediante el significante simbólico de beneficiarios.

Pero de esas nubes grises que el cielo arrastra, en movimientos circundantes, (que se concentran y se hacen pesadas, y que aun siendo las mismas nubes grises y pesadas creadas por el yugo de la cultura de la educación tradicional), emerge la luz; el agua cae gota tras gota: la palabra, a veces en chaparrones, a veces en tormentas, en granizadas, empapándonos, despertándonos con un susurro de lenguaje, lo mágico del pensamiento de alguna forma decodificado, el mito, la pregunta por el hombre donde la filosofía ocupa el primer puesto, en el auge por la interrogación del principio y del fin de las causas que mueven el enigma del ser a éste. La filosofía como ciencia, que además se ocupa de la infinita apertura intencional del entendimiento humano abarcando no solo lo real sino también lo posible, los entes de la razón.

Encontramos entonces al mundo de las sorpresas donde ingresan triunfantes Eros y Tanathos, la investigación, el contacto con la cosa, invitándonos a subvertir el orden, a involucrarnos en el drama intempestivo de la vida, de la cotidianidad, de nuestras vidas; nuestras culturas, nuestros ancestros, nuestra historia; un lugar donde cada sujeto capta de forma inconclusa y casi angustiante la curva lenta de lo que ha sido su evolución, donde allá tras los años el fantasma del maestro de la infancia dejó grietas imborrables y ennegrecidas, que con el paso del tiempo se han ido convirtiendo en abismos; sin embargo, es allá y solamente allá, tal como lo demuestra la historia de las prácticas pedagógicas en Colombia, (donde éste o aquel sujeto puede encontrar la causa o esencia de su propia existencia como sujeto educable o educado) donde de manera casi que absoluta puede participar de su ser o casi ser.

El ser así se convierte pues en un ente histórico donde todas y cada una de las disciplinas, otras también llamadas ciencias pueden apuntarse un peldaño en esa construcción humana, tal como se ha señalado en la cita de Koyre, al principio, y también anotado bellamente por Ander Egg Ezequiel en su texto de interdisciplinariedad en educación, en el cual describe que desde el comienzo de los prime-

ros atisbos del conocimiento oficialmente sistematizado, las civilizaciones egipcias, babilonias y caldeas, pasando por la aparición del conocimiento racional en el mundo helénico y la sabiduría oriental en sus diferentes tradiciones, los saberes humanos aparecían como unificados en un solo campo; aun cuando pertenecieran a distintas disciplinas, suceso que, aclara el autor, se daba en donde lo "racional y lo técnico se mezclaban con lo mítico y lo mágico", fue después con la evolución y el desarrollo de las ciencias en el sentido moderno del término que "se produjo una excesiva fragmentación de saberes"; sin embargo; tal y como lo demuestra la historia, en especial la de los siglos XVIII y XIX; este no fue el producto de un acerbo premeditado sino, más bien, de la excesiva abundancia de saberes.

La historia misma da cuenta de cómo el saber se constituye así mismo como muchos y un todo. Mas el objeto en cuestión nos exige señalar cómo ha sido empleado ese saber por el maestro, en tanto que formación en el sentido estricto del término, para lo cual es inaplazable la mención y utilización que de los mismos han hecho los analistas del pensamiento, entre ellos dos filósofos sobresalientes en cuanto a la historia del término formación: Federico Hegel y Emmanuel Kant, los cuales consideraron del mismo modo a la naturaleza como ente fundante y formante del hombre. Así pues Kant (el cual enriqueció la imagen mecánica del mundo epistemológicamente en la tradición leibniziana de que el origen de toda la unidad en el hombre incluida su formación se encuentra en el orden de la naturaleza, aunque esta naturaleza se vea alterada por la necesidad de una experiencia) en la elaboración de los juicios sintéticos a priori, se niega a reconocer la existencia de una tábula rasa como existencia innata de sabiduría; con esto es conveniente advertir que para Kant es de vital importancia la experiencia para que se active nuestra facultad de conocer; éstas y otras consideraciones las postuló Kant basándose en la mecánica de la gravitación newtoniana, además recordando los ensayos cosmológicos de Lucrecio, Descartes y Buffon; así es como Kant logra desarrollar la hipótesis de que la formación en el ser es la comprensión de las leyes generales del universo, estar en armonía.

Hegel por su parte, de igual manera, sosteniendo la tesis de la naturaleza de Kant, argumenta que la formación en el hombre se halla por el lado de su finitud, la naturaleza, y que lo que en el hombre hay de irracional y de imperfección es la proyección del subsuelo naturalístico del cual ha de elevarse; agrega que en el proceso de formación del hombre, éste existe como una individualidad particular "yo, como este yo", aun cuando en sí es la fiel imagen de Dios, es decir, el culmen de la armonía, pues este "yo" debe aprehender el mundo de manera personal; de esta manera la formación ha de convertirse para Hegel en el pensamiento finito con sus defectos y sus límites.

A su vez el concepto de formación ha sido retomado por Georg Gadamer en la modernidad, en su texto *Verdad y método*. Por ejemplo, éste autor utiliza el concepto de formación, concepto traducido del alemán *Bildung*, y acogido por Gadamer con el propósito de dar a conocer que de igual manera como lo fue para los filósofos anteriormente citados, también para él la formación se construye gracias a todos los elementos de tradición y a los factores de cultura que desde siempre ha aportado el hombre en su incesante pregunta por la naturaleza que lo rodea; así el autor sostiene que "La cultura es una adquisición dentro de un proceso de vida y cultura, como patrimonio de hombre culto".

Lo anterior me hace pensar que el hombre continúa tras cada amanecer buscándose a sí mismo, es decir, se forma para luego como el agua llovida, confundirse en charcos, con esos "otros", para expandirse y zambullirse hasta las olas transparentes que conduce Poseidón; sereno en épocas de participación colectiva, iracundo en épocas de huida absoluta en donde se encuentra con el animal aquel del que otrora se pensó separado por su infinita y omnipotente capacidad de elaborar imágenes mentales coherentes de objetos y acciones distintas, así como lo señala Juan Shubbinger director del Instituto de Arqueología y Etnología de la Universidad de Cuyo en Argentina; en su estudio de los orígenes del hombre asevera que lo que le permite al hombre percibir las categorías comunes de los objetos clasificables es su elaboración de conceptos, la elaboración mental

de percepciones combinadas, es decir, lo que comúnmente llamamos "noción o concepto".

Y es que el concepto es fundamental en la formación; en la formación del conocimiento, por ejemplo, es habitual distinguir entre el conocimiento de algo, de forma teórica, y conocer por experiencia propia; así es diferente la educación tradicional de la educación de finales del siglo XX, en donde se comienzan a construir nuevos paradigmas de conceptualización humana, es decir, de educabilidad y formación.

Ahora, fue un poco antes, a principios del siglo XIX, cuando la antropología, también conocida etimológicamente como tratado del hombre, lega a la humanidad el contacto directo con la cosa, legado que, no por azar, la pedagogía ha tomado en su afán por constituirse en disciplina; así pues cómo ese legado antropológico y mágico le aporta al hombre un nuevo deseo frente a la vivencia: la etnografía escolar, la posibilidad de participar del mundo de los inalcanzables adultos que todo lo saben y para los cuales la investigación y el contacto con la cosa ha sido exclusivo.

Imágenes, símbolos, personas, historias y objetos se nos aparecen como un regalo de los dioses, quizás una recompensa en forma de misiva por haber sobrevivido a la sagrada inquisición de la repetición del saber por los adultos en los diecinueve siglos pasados. El símbolo y la metáfora nos pertenecen, la posibilidad de conexión entre el conocimiento intelectual y la experiencia sensible e imaginativa como lo diría C. S. Lewis en Alicia en el País de las Maravillas.

Y es que ya arduos han sido los esfuerzos de la humanidad por reconocer en la experiencia un camino apto para el conocimiento. Recogiendo por ejemplo la tradición de la enseñanza aristotélica, podemos encontrar como para este titán del pensamiento la experiencia era menester en la formación; en su texto de La Ética a Nicómaco, Aristóteles por ejemplo señala que "La retórica desarrollada lógicamente no es capaz de influir de modo determinante en el comportamiento humano". (Así pues no desbastaremos en este

texto la enseñanza de los clásicos y de la retórica; por el contrario este podría ser el espacio para invitarlos a todos ustedes a retomarlos de una manera más seria, teniendo en cuenta las necesidades y cambios actuales).

La reflexión acerca del contacto, de nuevo (la comunicación simbólica y la metafórica) la narración de historias, medio apto que facilita la interiorización y la conexión de los contenidos expuestos con la experiencia vital del que los lee o escucha. La hermenéutica por ejemplo, nos muestra cómo el hombre posee una estructura narrativa, pues la vida humana entrega y recibe el sentido en forma de historias, de vivencias, de contactos con los que la vida se expresa al tiempo que se hace aprehensible en un preciso sentido.

Pero si solo viviendo se aprendiera a vivir, se aprendería cuando ya es demasiado tarde, y no quedaría tiempo para aprovechar lo que se acaba de aprender; sin embargo, ¿cómo se puede aprender la experiencia de lo que aún no se ha vivido? Solo si se adquieren experiencias de modo histórico-pragmático; por ello es importante proporcionar a nuestros estudiantes la oportunidad de adquirirlas, y esto se consigue en gran medida por medio de la etnografía escolar, compromiso que nosotros los llamados pedagogos tenemos con la antropología, ciencia que además nos ha ayudado a potencializar una nueva forma de vida, vida iluminada por dimensiones de la realidad aún no estrenadas y que abre cauces para vivir lúcidamente lo que solo oscuramente ayer presentíamos.

Hagamos caso entonces de la propuesta hecha por Lawrence Stenhouse en el texto de la "Crítica del modelo de objetivos y de la investigación del Currículo", donde el modelo instruccional es abordado por la investigación educativa. Trascendamos la lógica de los medios tal como lo propone este autor, en donde los conceptos de formación y de procesos sugieren otros conceptos tales como: cambio, desarrollo, transformación, movimiento, novedad, camino, etapa, fase, todo en lucha para ir siendo, para dejar de ser tan desvergonzados al preguntar en plena reunión de pedagogos qué es antropología escolar, etnografía escolar.

El hielo debe derretirse. El que camina, primero debe, entre bambalinas, emitir energías para inmiscuir al otro en el cielo de las transformaciones, ser agua en las inmensidades del infinito, chocar y caer, llegar y arrastrarse hasta las profundidades del mar del desciframiento, revolverse sin tocarse o como hermosamente lo decía el maestro Alberto Echeverri en la presentación de la revista número 23 y 24 cuando hacía una analogía entre la educación tradicional o mejor casi actual y la ópera The Wall donde muere un cierto tipo de maestro que en nuestra cultura "se pudre y que tozudamente se resiste a morir". Valido entonces el atravezamiento de las guitarras eléctricas en el aula de clase para ser consecuente con su enseñanza, maestro Echeverri; además, convalido la idea del maestro como descifrador de metáforas, participante, analizante, transformador, intérprete, investigador; una gota renovadora que debe siempre intentar volver al infinito, en plenitud, donde la nave blanca y brillante del acontecer pedagógico casi azul, se carga, y la crisis que siempre debe volver a presentarse (todo ese conjunto letal), debe pasar al viento casi silbando, lo que mueve la infeliz realidad, que renueve el gris y que las nubes finalmente choquen para volver a renacer. Es el agua, nacer, hablar, aprehender, para luego morir un poco pero con vida.

LA MEJOR FORMA PARA RECUPERAR LA BUENA EDUCACIÓN Y CULTURA ES LA SIMPLIFICACIÓN Y CONCENTRACIÓN DE LA CULTURA, ASÍ El IDEAL DE EDUCACIÓN NO ES LA INSTRUCCIÓN DE GRANDES MASAS, SINO LA DE INDIVIDUOS QUE ESTÉN CAPACITADOS PARA ELLO, EN UNA VERDADERA PROPUESTA CULTURAL ARISTOCRÁTICA.

Sobre el porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza.
Federico Nietzsche.

"Zaratustra continuamente regresa a los niveles trans-históricos que la soledad de las montañas le permiten. Necesita clasificar el aprendizaje de que es objeto en el mundo sub-histórico para tener acceso a la voluntad de crear que pregona. El innovador no puede ser misericordioso en la medida en que el amor que implica la creatividad va más allá de toda piedad; la creación en la investigación destruye la debilidad instaurada".

Astrid Elena Arrubla

POR QUÉ UNA FORMACIÓN COGNITIVA PARA ESTUDIANTES DE UNA FACULTAD DE EDUCACIÓN

María Alexandra Rendón Uribe*

Fundamentaremos esta cuestión en tres tesis o enunciados que a continuación se desarrollan:

1. El maestro debe reconocer la psicología como ciencia de referencia e identificar los aportes más relevantes de algunas de las posturas que han estudiado los procesos de aprendizaje, desarrollo y conocimiento.

Es preciso destacar cómo la psicología se ha convertido en el siglo XX en una ciencia de referencia, es decir, que está en la base de los diversos enfoques científicos de la contemporaneidad, que tienden a la multidisciplinariedad. El interés por los contenidos psicológicos ha trascendido desde ciencias como la educación y la pedagogía a la biología, la medicina, la industria y el comercio. Por tanto, la psicología se ubica en un lugar especial en el cuadro científico del mundo actual y en el cual se establece un amplio sistema de interacciones con otras disciplinas.

Pese a la cantidad de elaboraciones teóricas que se han suscitado, es indispensable tener presente que al ser la psicología una ciencia en construcción, que ha evolucionado desde posturas meramente biológicas hasta explicaciones biopsicosociales (aspecto que ya se ha

* *Profesora Universidad de Antioquia, Coordinadora del Colegio de Cognición de la Facultad de Educación.*

abordado en la intervención anterior), ha estado sometida en este proceso a la formulación de múltiples interrogantes sobre conceptos como la mente, la inteligencia, la memoria, el procesamiento de la información, el conocimiento y el hombre mismo, los que han sido determinados por las condiciones históricas y científicas del momento.

Como se ve, la psicología abarca un amplio espectro de campos que producen explicaciones y teorizaciones, dicha diversidad da cuenta de la complejidad teórica de la psicología, razón por la cual comprender cualquier contenido psicológico desde la tendencia que se enfoca, es un primer e imprescindible requisito de la ciencia psicológica, tal como se ha tratado de establecer en la primera parte de esta presentación.

En este sentido, las aplicaciones e implicaciones de la psicología en la educación no deben entenderse como una lectura automática o mecánica, sino que por el contrario es preciso realizar una traducción de un ámbito a otro. Para entender las implicaciones de lo psicológico a lo educativo, hay que tener en cuenta que la educación tiene que ver con un contexto pragmático relacionado con campos muy diversos. En todo caso este trabajo de traducción es indispensable sobre todo cuando se trata de la formación de nuevos maestros. En primer lugar porque la educación es sin duda uno de los campos donde la psicología cognitiva se aplica con más frecuencia y segundo, porque una traducción de este tipo resulta útil no sólo a los educadores, sino a todo aquel que esté interesado en conocer los procesos de aprendizaje, conocimiento, y a aquellos que deseen hacer más efectivos sus propios procesos.

Como educadores, la tarea es encontrar la aplicación de los contenidos cognitivos, de manera que puedan ser útiles en la solución de problemas de la práctica educativa, los cuales son distintos de los de la actividad investigativa en psicología, ya que por definición son de carácter más amplio y diverso.

La enseñanza, al enfrentarse a problemas aplicados de tipo concre-

to, debe buscar ¾en la medida de lo posible¾ una integración de tendencias, para lo cual las visiones piagetiana, vygotskiana, y del procesamiento de la información brindan elementos relevantes. Aunque pueda sonar ecléctico, es preciso rescatar que cada una de ellas aporta a la formación y cambio del conocimiento humano y del aprendizaje. La posición piagetiana por su parte desarrolla explicaciones sobre la génesis del conocimiento; la psicología cognitiva desde su frente más desarrollado, el procesamiento de información, estudia la representación de la información, y la teoría vygotskiana nos sirve de referente para entender mejor el aprendizaje.

Ahora bien, estos modelos que explican en parte la constitución del sujeto cognoscente, poseen ventajas e inconvenientes, sobre todo porque una cosa son sus formulaciones programáticas y otra las aplicaciones concretas que aportan con cierto grado de fiabilidad.

Muchas de las tareas cognitivas que se plantean en estos modelos no están fielmente relacionadas con los contenidos escolares; sin embargo, actividades como las que realizó Piaget con sus sujetos contienen en sí mismas elaboraciones propias de la cultura científica o nociones académicas que se transmiten mediante la enseñanza escolar y forman parte del bagaje cultural de una sociedad determinada.

Esta coincidencia entre las tareas cognitivas y los contenidos escolares es un problema mucho más profundo de lo que parece porque afecta no sólo nuestras posibilidades de elaborar una teoría del aprendizaje que le sea útil a la educación, sino la naturaleza misma de las experiencias cognitivas. No cabe duda de que los hallazgos de este siglo en el ámbito de la psicología y la educación han cambiado la imagen que se tenía sobre el alumno y sus posibilidades de aprendizaje. Ahora resulta imposible pensar en la defensa de la educación tradicional. La investigación psicológica y educativa está mostrando en las últimas décadas que la adquisición de conocimiento en la institución escolar se produce en un proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el que el alumno ya tenía. Este es un

principio llamado constructivista y que es ampliamente aceptado en la actualidad por la mayoría de los que se ocupan de las relaciones entre la educación y la psicología.

Es común, entonces, encontrar en diferentes posturas teóricas que la educación debe estar dirigida a fomentar la construcción de conocimientos por parte de los alumnos, en lugar de repetir o reproducir sistemas de conocimiento ya elaborados. La escuela ante todo y los maestros como sujetos articuladores y protagonistas de este espacio institucional tienen entre sus misiones más esenciales la consecución del aprendizaje, es decir, el dominio del conocimiento con cierto nivel de pericia y no sólo su representación.

Esta concepción del aprendizaje debe entenderse no sólo como una propuesta justificada en la investigación psicológica sobre cómo aprendemos las personas, sino también en las demandas culturales que sobre la escuela pesan hoy. En la «sociedad de la información» en la que el acceso a formas diversas y a veces contrapuestas de información y conocimiento es sumamente fácil, la escuela no puede servir sólo para trasmitir conocimientos (o cultura) que son ya accesibles en otros muchos formatos y canales. La escuela ¾y más específicamente la educación científica¾ debe servir cada vez más para asimilar o dar significado a esa gran avalancha de informaciones dispersas y escasamente seleccionadas. Debe servir para construir modelos o interpretaciones que permitan integrar esas informaciones, para hacerlas significativas en el marco del saber científico o disciplinar que las ha hecho posibles.

Pese a ello, hay quienes mencionan que uno de los vacíos que se le encuentran a algunas de las teorías es su falta de explicación sobre el fenómeno del aprendizaje; en otros casos se argumenta que las explicaciones psicológicas no poseen una aplicabilidad en el campo educativo o que se han hecho aplicaciones incorrectas; en lugar de ello habría que pensar que tal vez no fueron diseñadas, para explicar el aprendizaje.

Una cuestión en la que se establece de igual forma una relación

entre la investigación cognitiva y la enseñanza tiene que ver con la selección de tareas que se utilizan en el trabajo experimental. En algunos casos estas actividades son criticadas porque carecen de significación pero no pueden juzgarse por su relación con la vida cotidiana, sino por la función para la que fue diseñada. Es decir, las actividades propuestas en las experiencias cognitivas no pueden juzgarse al margen de las teorías de sus autores, porque es ahí donde realmente cumplen su función. "Los resultados de los experimentos cognitivos nos informan sobre los procesos que un individuo pone en juego cuando hace una tarea, pero no nos predicen lo que puede hacer cuando lleva a cabo esa tarea en un contexto de aprendizaje intencional"[1].

Por otro lado las explicaciones cognitivas, al reconocer que la escuela es una institución que presenta diariamente una gran cantidad de información nueva, se convierten en disciplinas de gran utilidad, en la medida en que se ocupan precisamente de explicar el procesamiento de dicha información y la construcción del conocimiento.

El autor Mario Carretero cita en uno de sus libros un ejemplo que vale la pena mencionar para que entendamos cómo los estudios sobre la cognición explican la actividad cognitiva[2]. Para imaginarnos el esfuerzo cognitivo que debe hacer el alumno (y ustedes como estudiantes) para hacerse cargo de todo lo nuevo que la tarea exige, les proponemos que piensen en lo que ocurre cuando tienen que vivir en un país extranjero. No saben dónde están las calles, cuál es el significado exacto de las costumbres o cómo se trata a los jefes o subordinados. De tal forma que una actividad sin importancia como ir a hacer compras, los puede dejar exhaustos para el resto del día, porque no sabrán dónde está la carne o el pescado, si las cosas se venden por el peso o en paquetes, etc. Así, ese agotamiento no provendrá de la actividad física, sino del cansancio que producen aspectos cognitivos, como el mantenimiento de la atención, la búsqueda perceptiva, el recuerdo mecánico y en definitiva la ausencia de significado para entender el mundo que los rodea.

[1] *Carretero, M. (1990) Psicología Evolutiva, Vol. I y II. Madrid: Alianza. P. 240.*

[2] *Ibídem, P. 247.*

Comparando, entonces este viaje con lo que el alumno tiene que hacer en el mundo, las diferencias no son muchas. Los niños se encuentran a diario con información que deben traducir, pero a veces y muy a menudo no tienen los referentes o pautas para entender ni las reglas para actuar y desempeñarse. De esta forma, vemos que los niveles de atención que exige tanto la visita a otro país como la asistencia a la escuela, son muy altos, lo cual incide en actuaciones poco eficaces o exitosas.

Respecto a este ejemplo, la psicología cognitiva explica entre otras cosas cómo el proceso de la atención se maximiza cuando se exige un alto grado de comprensión o una automatización de una tarea. Teniendo en cuenta esta idea, es necesario reconocer desde espacios formativos como la Facultad de Educación, que enfrentar a los estudiantes con contenidos científicos nuevos, no debe convertirse en una visita a un país desconocido, donde no se entiende nada. El docente debe, más que explicar despacio y claro (como algunos pensarían que es lo correcto), adaptar su código para que los alumnos puedan entender y comprender mejor. La psicología cognitiva de nuevo nos ofrece al respecto otros elementos, a saber: La influencia de la modalidad sensorial y semántica de las informaciones que procesamos los seres humanos.

Los cursos sobre cognición, entonces, no son sólo una opción psicopedagógica para la formación de maestros, sino sobre todo una opción cultural para cualquier persona que quiera conocer y mejorar sus procesos y su propia cognición. La fuente psicológica y de perspectiva cognitiva es sólo uno de los criterios que deben considerarse para tomar decisiones educativas. Sin embargo, es necesario decir que la psicología no reemplaza la educación, pues entre ellas existe una relación estrecha.

2. La educación tiene entre otras funciones la formación, la socialización y el desarrollo. El maestro debe reconocer que estas tres categorías (particularmente el desarrollo) han sido explicadas desde diferentes frentes psicológicos especialmente los evolutivos y los cognitivos, y que desde estas perspectivas nacen las

concepciones y explicaciones más actuales sobre los procesos de aprendizaje, objeto al que se ve enfrentado en su práctica cotidiana.

La formación del hombre es el objetivo de la educación. La formación se concibe como el resultado de un conjunto de actividades organizadas de modo sistemático y coherente que le permiten actuar consciente y creadoramente. Este sistema debe prepararlo como sujeto activo de su propio aprendizaje y desarrollo, hacerlo capaz de transformar el mundo en que vive y transformarse a sí mismo. Formar al hombre es prepararlo para vivir en la etapa histórica concreta, en que se desarrolla, y de manera armónica.

La socialización puede entenderse como el paso de las etapas puramente biológicas a las propiamente sociales en el curso del desarrollo, aunque el hombre desde que nace no sólo es un ser biológico, sino un ser capaz del desarrollo social.

El criterio que debe primar en todas las instituciones socializadoras para la formación de las nuevas generaciones es el de crear una actitud activa y transformadora ante las dificultades que se presentan en la vida social, es decir, formar personalidades que puedan responder a las demandas de la sociedad en la que se desenvuelvan. De igual forma, es necesario que cada generación sea puesta en una situación tal que pueda dar de sí el máximo de sus potencialidades en beneficio de la sociedad y de cada individuo.

Por otro lado, el desarrollo implica los cambios que se producen en un ser, cambios internamente relacionados, sucesivos y progresivos que caracterizan el movimiento de la sociedad humana de niveles inferiores a otros superiores de su actividad vital; en otras palabras, el desarrollo se caracteriza por los cambios cualitativos del ser humano y la aparición de cualidades o propiedades que van de lo sencillo a lo complejo.

El desarrollo individual u ontogénesis es el desarrollo de la personalidad no sólo como organismo sino como ser social. Es un proceso

integral expresado en diferentes formas: morfológica, biológica, fisiológica, psíquica y social. Desde las teorías evolutivas el desarrollo es entendido como un proceso que pasa por una serie de estadios, cada uno de los cuales se caracteriza por rasgos del desarrollo físico y perfección de funciones corticales. En función del desarrollo de los procesos psíquicos se van formando también las propiedades psíquicas de la personalidad, esto es, el crecimiento de la conciencia y su conducta o comprensión del mundo circundante.

En este orden de ideas el **desarrollo humano** está orientado a un final, a la cualificación de las estructuras mentales, pero los logros son muy diferentes en cada sujeto; por ello hay que distinguir entre desarrollo, cambio y crecimiento. No todo cambio es desarrollo, porque el cambio puede ser regresivo, ni es desarrollo todo crecimiento; mientras el crecimiento es aplicable a lo funcional y/o a lo fisiológico de un organismo y se refiere a la evolución de los sistemas insertados e integrados en una masa corporal y al aumento de talla y peso, el cambio remite a toda modificación de carácter biológica o psíquica y al aumento o disminución de las posibilidades funcionales, en el caso del hombre.

El desarrollo, por su parte, implica una mejora cualitativa, es decir, un proceso de un estado de globalidad y falta de diferenciación hacia un estado de mayor diferenciación, articulación e integración jerárquica. El desarrollo involucra procesos de aprendizaje, se nutre de los factores sociales que rodean al individuo; por lo tanto, desarrollo junto con aprendizaje, constituyen los ámbitos de acción de los futuros maestros que están siendo formados desde una perspectiva cognitiva.

De lo anterior, se puede decir que el desarrollo social y físico aparecen como dos procesos interrelacionados, componentes de un mismo proceso formativo. La organización física, la estructura del cerebro y las propiedades funcionales del sistema nervioso, las necesidades orgánicas y los movimientos reflejos, la capacidad de formar nuevos vínculos nerviosos temporales son el fundamento biológico del desarrollo del hombre; pese a ello el individuo trae consigo des-

de el nacimiento elementos que pueden realizarse sólo en condiciones sociales. Esta relación dialéctica refleja entonces dos ámbitos interrelacionados que entran a jugar en el desarrollo: las condiciones internas y las condiciones externas.

Las condiciones internas del desarrollo se mantienen en el propio organismo en desarrollo, en su estructura, en sus funciones, en sus cualidades fisiológicas y psicológicas, formadas en el curso de su interacción con el mundo circundante.

Las condiciones externas son las condiciones del medio, necesarias para la existencia de un organismo, la formación y manifestación de sus cualidades y el desarrollo de su actividad vital. Las condiciones externas actúan sobre el desarrollo a través de las internas.

La interacción de lo externo con lo interno se manifiesta también en las emociones, los sentimientos, las necesidades, las situaciones. Lo externo que la personalidad asimila se transforma en subjetivo, que será de nuevo mediador para nuevas influencias. En este sentido, tanto lo natural como lo social son necesarios en el desarrollo.

Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios desde que surgen, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia. Es obvio, entonces, que esta concepción de aprendizaje implica la necesidad de brindar espacios pedagógicos de interrelación social.

3. El maestro debe comprender que el aprendizaje implica el desarrollo ininterrumpido de los educandos durante el proceso de asimilación, de la apropiación activa de la ciencia y de la aplicación de los nuevos conocimientos.

El aprendizaje es pues el punto final que nos convoca. Después de abordar las reflexiones anteriores, no queda sino decir que en una Facultad de Educación todos estos debates deben canalizarse hacia el análisis de los procesos de aprendizaje, considerando a su vez que este depende de los procesos anteriormente descritos y que no se

efectúa en solitario, sino que en él influyen acontecimientos del orden social y cultural.

Al analizar los problemas teóricos vinculados a la definición de aprendizaje y la naturaleza de éste, se observa que buena parte de la confusión dominante al respecto puede deberse al hecho de que con frecuencia, los psicólogos han intentando incluir en un solo modelo explicativo tipos de aprendizaje cualitativamente diferentes.

Durante los años de hegemonía conductista en la psicología, los estudios en el campo educativo se centraron principalmente en áreas como la programación y evaluación, y en la experimentación con diversas especies en relación con el moldeamiento y adaptación de las conductas y del aprendizaje, quedando casi completamente abandonado el estudio "del aprendizaje en el aula". Sin embargo surgen otras propuestas desde la psicología que dan un viraje a las concepciones sobre el aprendizaje.

Para los psicólogos cognitivos el aprendizaje no consiste en la mera asociación de estímulos y respuestas. Es más bien la reestructuración de los sistemas cognitivos y cognoscitivos, añadiendo nuevos contenidos o creando otras estructuras; aprender no es aumentar el número de nexos E-R; es algo más cualitativo.

En el enfoque cognitivo no existe una única teoría del aprendizaje, pero sí es acogida por lo general la teoría del Aprendizaje Significativo propuesta **por Ausubel**. El mérito de este planteamiento es que es una teoría formulada dentro y para el aula de clase. Para este autor existen varios tipos de aprendizaje pero se debe propender por fomentar el aprendizaje significativo. Las condiciones para que este tipo de aprendizaje se dé, tienen que ver con la persona (su disposición y estructura cognoscitiva) y con el material (su potencial de significación para el estudiante). Aquí el estudiante asume un papel activo en un proceso de reconstrucción y construcción de conocimientos.

De acuerdo con Ausubel (1983), las estructuras cognoscitivas constituyen los conocimientos que en un momento dado, un individuo posee acerca de su ambiente. Tales estructuras son complejas e incluyen categorías, principios y generalizaciones; aprender consiste en modificar estructuras cognoscitivas y agregar significados a las ya existentes. Su teoría centrada en el aprendizaje de aula, propició una rica gama de indagaciones experimentales de campo en el marco de los denominados organizadores de aprendizaje.

Su crítica fundamental a la enseñanza tradicional reside en la idea de que el aprendizaje resulta muy poco eficaz si consiste simplemente en la repetición mecánica de elementos que el educando no puede estructurar formando un todo relacionado. Para Ausubel aprender es sinónimo de comprender. Por tanto, resulta fundamental para el profesor no sólo conocer las representaciones que poseen los educandos sobre lo que se les va a enseñar, sino también analizar el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el que ya poseen.

La teoría de Ausubel ha tenido el mérito de mostrar que la intervención del profesor puede ser un modo adecuado y eficaz de producir aprendizaje, siempre y cuando tenga en cuenta los conocimientos previos del educando y su capacidad de comprensión; claro que resulta esencial tener en cuenta el nivel educativo en el cual se desarrolla la actividad docente. En términos generales podría decirse que cuanto más altos los niveles educativos, más adecuadas pueden ser las estrategias docentes basadas en la enseñanza receptivo-significativa, ya que los estudiantes tendrán más capacidad para tratar con el lenguaje oral y escrito como medio de comunicación. Por el contrario, en los niveles educativos anteriores a la pubertad, los educandos pueden necesitar muchos más referentes concretos de las nociones que estudian, presentados, sobre todo, mediante la experiencia física. Dos son, por tanto, las características más relevantes de la obra de Ausubel: su carácter cognitivo, como queda puesto de manifiesto en la importancia que en su concepción tiene el conocimiento y la integración de los nuevos contenidos en las estructuras cognoscitivas previas del sujeto; y su carácter aplicado,

centrándose en una situación socialmente determinada como es el aula, en la que el lenguaje es el sistema básico de comunicación y transmisión de conocimientos.

La función del maestro desde esta postura es la de diseñar y organizar experiencias didácticas, teniendo presente la idea de un estudiante activo que aprende significativamente. En esta misma línea, el maestro debe conocer la forma en que procesa el estudiante, la manera en que se consolida el conocimiento y las vías a través de las cuales se relacionan los conocimientos previos con los nuevos; a diferencia del maestro tradicionalista, su papel no debe centrarse en la transmisión de información y, por tanto, debe tener una fuerte formación y comprensión de los procesos cognitivos y cognoscitivos (atención, percepción, memoria, lenguaje, pensamiento, representación, razonamiento, toma de decisiones, solución de problemas), con todas las funciones que cada uno de ellos implica y las habilidades de orden superior como la autorregulación metacognitiva y la creatividad, tan indispensables en un mundo de constante cambio y donde día a día le llega a cada individuo cantidad de información frente a la cual debe asumir una posición.

Finalmente, hay que reconocer que todo ser humano nace en un ambiente cultural, económico y político que ha sido previa e históricamente ordenado en lo espacial, en lo temporal, en lo lingüístico, en lo conceptual, en lo metodológico y actitudinal y en lo institucional. Esta afirmación además de hacer referencia a la posible explicación epistemológica del ordenamiento ya dado, tanto en el saber cotidiano como en los saberes especializados, también da cuenta de que toda experiencia autoconstructiva del individuo puede darse en contra o a favor de lo ya existente y de esta forma se recupera el carácter dinámico del entorno en su conservación y evolución. Así pues, entre el ordenamiento que de manera autónoma (tanto subjetivo como extrasubjetivo) cada individuo construye, y el ya dado ordenamiento histórico de la humanidad (en el cual nace el individuo, se desarrolla y se construye como persona), se da una relación de mutuas influencias, negociaciones y aceptaciones críticas.

Como se ha podido analizar, hay varias razones y elementos teóricos a tener en cuenta en la formación de maestros: junto con la reflexión pedagógica y didáctica se necesita el debate psicológico y la fundamentación cognitiva; esto no significa psicologizar los currículos existentes en las distintas licenciaturas sino tener presente la necesidad de brindar espacios suficientes que permitan conocer a los estudiantes docentes la importancia de comprender el desarrollo y el aprendizaje como aspectos indisolubles a partir de los cuales se gesta un cambio progresivo en los individuos, en sus puntos de vista acerca del mundo circundante, en sus sentidos, en sus capacidades. Conociendo los avances en el desarrollo se amplían las posibilidades ulteriores de aprendizaje; por tanto, entre el desarrollo cognitivo y la enseñanza existe una íntima interacción que es necesario resaltar. Si los maestros concentran sus esfuerzos en el proceso de enseñanza, están en la tarea de reconocer que el desarrollo de los escolares constituye el elemento primordial a partir del cual se deben programar y organizar los contenidos y los métodos de manera distinta, dependiendo del nivel de desarrollo y de la interrelación que anteriormente se establecía entre el ámbito interno y el ámbito externo. Por otro lado, si la enseñanza se reduce a exigir la reproducción de los conocimientos, éstos no se asimilan íntegramente y no se ejerce la adecuada influencia en el desarrollo de los educandos.

La enseñanza depende de las diferencias individuales en la educación y es el camino más importante para la formación de la personalidad. Aquella educación que aprovecha el fenómeno del desarrollo de la personalidad, facilita el surgimiento y despliegue del automovimiento.

La educación arrastra tras de sí el desarrollo de la personalidad; por tanto, fracasa aquella educación que se limita a un conjunto de medidas y de influencias externas sobre el educando, medidas que a su vez ignoran el mundo interior de sus necesidades, pensamientos, sentimientos, constituyéndose en una postura simplista del hombre.

En conclusión, y desde la perspectiva cognitiva, la educación participa en el desarrollo del sistema nervioso, y es condición necesaria para niveles superiores de desarrollo de la actividad psíquica. La enseñanza por, su parte, crea nuevas divergencias que contribuyen a hacer avanzar el desarrollo de los educandos.

Los pedagogos podrán dirigir con más éxito el desarrollo de los educandos si la educación está vinculada a la vida y encuentra en ella su apoyo, si se asegura la colaboración de la escuela, de la familia y de la colectividad social. Esta es la educación en sentido amplio, la educación de la vida, para la vida, y para la formación social de la personalidad.

La concepción dialéctica de la educación debe considerar el proceso pedagógico en sus interconexiones con otros fenómenos y campos científicos en desarrollo, y descubrir sus contradicciones internas y las fuerzas motrices de este desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. (1978) Psicología educativa. México: Trillas, 1983.

CARRETERO, M. (1990) Psicología evolutiva, vol. I y II. Madrid: Alianza.

CARRETERO, M. (1992) Constructivismo y educación. Madrid: Edelvives.

CASTORINA, J. A. Y PALAU, G. D. (1981) Introducción a la lógica operatoria de Piaget. Buenos Aires: Paidós.

CASTORINA, J. A. (1996) La concepción constructivista del aprendizaje. Piaget-Vygotski. Contribuciones para replantear el debate. Argentina: Paidós.

COLL, C. (1990) Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. En: COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESSI, C. (comps.) (1990) Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación. Madrid: Alianza.

DELVAL, J. (1994) El desarrollo humano. Madrid: Siglo XXI.

FULLAT, O. (1979) Filosofías de la educación. (s. p. i.)

GONZÁLEZ, O. (S. F.) El enfoque histórico-cultural como fundamento de una concepción pedagógica. (s. e.).

HERNÁNDEZ, F. (1996) Para un diálogo crítico con el constructivismo psicológico. En: Rev. Argentina de Educación No. 424. México.

LUCIO, R. (1994) El enfoque constructivista en la educación. En: Rev. Educación y Cultura No. 34. Bogotá: Fecode.

MARTÍNEZ, A. (1995) Constructivismo, ¿una vuelta a los principios filosóficos del positivismo?". En: Revista Comunicación, Lenguaje y Educación, No. 28. Madrid.

PIAGET, J. (1972) Estudios de psicología genética. Buenos Aires: Emecé.

PIAGET, J. (1974) Seis estudios de psicología. Barcelona: Barcelona.

POZO, J. I. (1994) Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.

POZO, J. I. (1989) Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.

POZO, J. I. (1996) Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza.

POZO, J.I. La psicología cognitiva y la educación científica (Cognitive psychology and scientific education) Departamento de psicología básica. Facultad de psicología. Universidad Autónoma de Madrid. 28049 Madrid, España. http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/n2/pozo.htm

PUENTE, A. (1989) Psicología cognoscitiva, desarrollo y perspectivas. Caracas: Mac-Graw Hill.

SEGURA, C. (1989) El carácter inmanente del conocimiento. En: Rev. Thémata. Rev. de Filosofía, Universidad de Sevilla, No. 6, P. 169-176.

VALERA, O. (1998) Problemas actuales de la psicología y de la pedagogía contemporánea. Bogotá: Editemas.

VYGOTSKI, L. (1978) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EL USO DEL PROTOCOLO

Ruth Elena Quiroz*
María Eugenia Bedoya**
Yolanda Vahos***

* *Profesora de la Universidad de Antioquia, integrante del Colegio de Didáctica General adscrita al Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación.*

** *Profesora de la Universidad de Antioquia, integrante del Colegio de Didáctica General adscrita al Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación.*

*** *Profesora de la Universidad de Antioquia, integrante del Colegio de Didáctica General adscrita al Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación.*

La palabra protocolo proviene del griego *protokollon* que significa *protos*, primero y *kollao*, pegar. Los primeros datos que se registran sobre el protocolo datan del Imperio Romano y se refieren al nombre que se daba en Roma al sello impreso o escrito en el papel destinado a extender las actas públicas.

La novela de Justiniano escrita en el siglo XIV prohibió quitar o cortar el protocolo de las cartas que designaban el año en que se había fabricado el pergamino y el nombre del oficial que lo había despachado. Posteriormente se encuentran datos en una investigación sobre la imprenta en Zaragoza, España. Allí se establece la importancia de los protocolos materiales como fuentes históricas que otorgaron continuidad y seriedad al trabajo desarrollado, conservando ideas que, de lo contrario, perderían su espacio y su vigencia.

Se empleaban también como una forma de registro de los acuerdos que se daban en los pueblos y que se querían consignar en documentos especiales. Veamos el ejemplo de un protocolo realizado el 22 de enero de 1548: "Diego del Campo, contador de historias,

habitante de Zaragoza, es testigo de un acto por el cual Jaime Navarro, Rector de la Iglesia Parroquial San Miguel de los Navarros de Zaragoza, capitula al cura de la mencionada iglesia. A17P (Protocolo de Pedro Berruz) U. 1545-154 off. 185 Cp. 5)".

Los protocolos modernos le otorgan más importancia al producto escritura, a la forma cómo se describe dentro de la narración y aunque su uso se va extendiendo, su forma se ha simplificado obviando elementos poco prácticos. Esto se debe al desarrollo de las nuevas tecnologías y a las exigencias de cambio en el manejo del tiempo de acuerdo con los requerimientos de la dinámica actual; de todas maneras es necesario incorporarlo a la docencia como una estrategia de enseñanza y de aprendizaje y una manera de regulación de las actividades desarrolladas.

No se debe hablar de un solo tipo de protocolo; los protocolos varían de acuerdo con el contexto en que son empleados, atendiendo a las características específicas que se requieran y en cuanto a quien sea el registrador de los hechos consignados en él; por ejemplo, se habla de Protocolo Notarial, Protocolo de la Real Familia, Protocolo Consular, etc.

En algunos diccionarios enciclopédicos la palabra protocolo es definida como una ordenada serie de escrituras matrices y otros documentos que un notario o escribano autoriza y custodia con ciertas formalidades, cuaderno de actas relativas a un acuerdo, conferencia o congreso diplomático. Sabemos que el protocolo es un instrumento empleado en diferentes áreas y las definiciones anteriores resultan descontextualizadas cuando nos referimos al protocolo del que hacemos uso en el área educativa. En el campo pedagógico, que es el que nos interesa, fue adaptado junto con otras estrategias metodológicas, buscando registrar datos específicos de una clase o un sistema de clases.

Vásquez y Rodríguez (2001) afirman que: "El protocolo se refiere a una síntesis que reorganiza, ordena y jerarquiza los puntos más relevantes tratados durante un evento. Consiste, en primera instancia,

en una descripción objetiva de los temas, hechos o sucesos acaecidos durante la sesión o reunión y, en segundo lugar, es un producto escrito de registro que narra, de manera precisa, el desarrollo de los aspectos fundamentales de un trabajo realizado". Es importante destacar que más que salvar un orden cronológico el protocolo debe buscar la lógica de lo desarrollado durante la sesión, de tal manera que cualquiera que no haya asistido pueda enterarse de lo sucedido.

En vista de las reiteradas confusiones y equivocaciones que se dan cuando se pide la aplicación de esta estrategia, resulta muy conveniente referirnos concretamente a lo que significa. Un protocolo es un registro escrito, sintetizado, que describe los temas y acontecimientos más importantes que se presentan durante una reunión, sesión o clase. Este registro debe ser objetivo, preciso y ordenado.

Un protocolo no es un acta; va más allá de recapitular de manera cronológica y puntual cada uno de los sucesos ocurridos en un evento o reunión. No es un resumen, no se limita a presentar una síntesis global de un tema genérico. No es un ensayo crítico sobre un determinado proceso de trabajo. No admite una posición crítica. Tampoco es una compilación de opiniones sueltas, expuestas a lo largo de una sesión, encuentro o seminario.

El protocolo toma algo de cada una de estas formas de escritura, pero es mucho más. No podemos ignorar que se trata de una estrategia exigente pero también muy completa. Por su valor de registro, el protocolo debe tener una estructura lo suficientemente ágil y concreta como para que cualquier lector pueda enterarse, sin gran dificultad, de lo ocurrido durante el evento que se describe narrativamente. Para que este objetivo sea viable, su estructura puede representarse en cinco aspectos fundamentales.

♦ Un aspecto formal que se refiere a la descripción espacial y temporal, y a establecer el tipo de actividad que se llevó a cabo. En la identificación de la situación se deben precisar: Lugar geográfico, fecha, hora, ambiente espacial, objetivo o motivo del evento, participantes, duración, momentos de la sesión.

♦ Objetivo del evento, descripción de las actividades: Si se hizo mediante una exposición o un trabajo de grupo, si fue utilizado un taller o una plenaria, un grupo focal o una dinámica de observación, etc. Este aspecto se refiere básicamente al contenido que se trabajó. Temas tratados en orden de importancia: Cuál fue la columna vertebral de la discusión, cuáles las líneas-fuerza que soportaron el desarrollo del evento. Aquí es donde el trabajo de escritura es de suma importancia, pues no se trata de enumerar los temas, sino de desarrollarlos narrativamente.

♦ En tercer lugar, temas tratados: Se presentan en orden de importancia o cronológico los principales aportes teóricos y la manera como se desarrollaron sin extenderse demasiado; a modo de conclusiones, se registran las decisiones o acuerdos fundamentales a que se llegaron. Pueden referirse al inmediato o largo plazo, pueden haber surgido durante el desarrollo del evento y no siempre al final; pueden no haberse evidenciado como decisión de manera explícita, entonces hay que inferirlas.

♦ Un cuarto aspecto son los aportes: Se deben agregar las intervenciones más desatacadas, bien como preguntas o como complemento del tema.

♦ Un quinto y último aspecto práctico, puede considerarse de proyección, en el que se presentan las tareas, los compromisos establecidos y los responsables de ellas. Este es básicamente el puente de conexión entre uno y otro evento o entre sesiones. Puede consistir en lecturas asignadas, trabajos por realizar, ejercicios formales y no formalizados, productos de diversa índole, etc. Es clave registrar la importancia de la tarea dentro del proceso.

El protocolo es importante debido a que es una estrategia de trabajo y seguimiento del proceso de enseñanza; su importancia radica en que resulta útil en varios aspectos fundamentales del proceso docente educativo, que se representa en valores como son: **Un valor educativo,** porque convierte las opiniones sueltas en enunciados con sentido. Porque concentra la atención de los participantes

hacia los temas prioritarios de una exposición y al mismo tiempo dirige la discusión hacia puntos centrales del mismo. Porque refuerza los procesos de enseñanza y de aprendizaje en tanto que, como reconstrucción de un proceso, permite fijar con mayor fuerza campos de información. Posee **un valor práctico,** porque informa a las personas ausentes de un trabajo desarrollado durante alguna sesión. Porque se puede contar con una descripción narrada de primera mano que posibilita construir la memoria colectiva de un proceso y, al mismo tiempo, registrar las decisiones fundamentales que se tomen en el curso de la discusión. Tiene **un valor evaluativo,** porque permite conocer las distintas formas y maneras como los participantes de un evento interpretan la experiencia, resaltando determinados hechos o enfatizando algunos puntos. Permite identificar aquellos temas en los cuales el grupo logró o no una adecuada asimilación de los contenidos. De la misma manera, detalla cuáles temas que eran importantes pasaron desapercibidos por el grupo, o los vacíos que deben cubrirse en posteriores oportunidades. Porque establece las zonas de consenso en tomo a decisiones, asuntos o problemas.

La pregunta fundamental que debe responder el docente es ¿cómo evaluar la escritura de un estudiante alrededor del protocolo? Seguir un criterio escrito en el protocolo es concentrarse en una posición sólo cuando ésta es fielmente reproducida en el protocolo; esto limita la capacidad del alumno. Por el contrario, un criterio liberal consiste en conceder crédito a aquellas proposiciones que están explícitamente presentes o directamente implicadas en un protocolo. Esta estrategia da cuenta de conocimientos alcanzados, habilidades desarrolladas e incluso, valores adquiridos en el desarrollo del proceso docente educativo.

Lo importante al evaluar el protocolo no es sólo cómo evaluar al estudiante, sino qué puede expresar el protocolo en relación con la clase y el docente. Se establecen relaciones retóricas refiriéndose al estudio de las frases y los párrafos en un alto nivel. Estas definen la estructura del contenido y determinan la relación jerárquica entre los elementos que la estructuran. De otro lado, fomenta la creativi-

dad del estudiante permitiéndole una comparación activa del significado de las clases con lo cual se logra un proceso de asimilación. De esta manera, los protocolos en el aula se encargan de ubicar las clases convirtiéndose en hilos conductores de una temática específica.

El protocolo es una estrategia que permite construir y consolidar relaciones relevantes entre conocimientos preaprendidos y la nueva información, facilita la identificación de estructuras informativas. Exige un análisis cognitivo de la tarea. Permite la comparación con otros procedimientos; ayuda a trabajar un cúmulo de información y presentarlo como un sistema, lo que facilita el aprendizaje y contribuye a planear la acción.

Favorece la reflexión consciente del alumno sobre sus propios procesos cognitivos, para controlarlos, optimizarlos y mejorar su rendimiento individual, ya que desarrolla habilidades en la redacción de textos, para ejercitar la capacidad de síntesis, la selección y jerarquización de ideas.

Exige atención y concentración en la clase o sesión que se desarrolla; su elaboración implica un esfuerzo de comprensión. Permite que los estudiantes que no asistieron a la sesión o que no la comprendieron tengan una oportunidad de ponerse al día. Incentiva la investigación, puesto que deja planteadas nuevas inquietudes y compromisos frente al conocimiento.

Del mismo modo en que el niño aprende un juego nuevo, aprenderá poco a poco las reglas de éste y la práctica frecuente le permitirá la apropiación de su técnica. Dicho de una mejor manera, la incorporación de esta estrategia debe hacerse en forma gradual. Debe incorporarse desde los primeros semestres universitarios, ser más exhaustivo en el nivel de postgrado, durante su carrera y demás niveles de formación (postgrado)

En cuanto a cómo debe evaluarse el protocolo nos parece que por presentar cierto grado de dificultad para su dominio, la evaluación

debe ser progresiva y flexible, es decir, debe evaluarse en correspondencia con el nivel de aprehensión y manejo de la misma; inicialmente debe evaluarse, más que el contenido, el manejo de la estructura de la estrategia y a medida que se haya afianzado su manejo, se evaluará su contenido, o sea, la producción escrita en cuanto a la cohesión, la coherencia, la claridad y jerarquización de ideas, la objetividad, etc. Vista así, creemos que se puede hablar de una evaluación cualitativa progresiva.

El docente, al momento de decidir emplearlo con los estudiantes, debe estar seguro de que se tiene la suficiente claridad sobre esta estrategia. Es importante trabajarlo paulatinamente desde temas sencillos hacia otros de mayor complejidad. Es importante tener en cuenta el tiempo que se asigna para su elaboración, ya que, si bien se recoge la información fundamental durante la sesión, debe asignarse una fecha de entrega posterior; para que el estudiante puede dedicar tiempo a la construcción en su elaboración, a fin de que el resultado final colme las expectativas que genera este tipo de estrategia didáctica.

Para finalizar se quiere resaltar el aporte que hace a la consolidación de las competencias comunicativas, e igual que contribuye a la formación de competencias investigativas. El uso del protocolo se convierte en un gran medio que cualifica el registro de los encuentros en el aula de clase o diario de campo, propiciando además un mejor desempeño y aprovechamiento dentro del proceso de formación de cada estudiante.

BIBLIOGRAFÍA

CORDERO, M. y VALENCIA, J. (1996): El análisis de protocolos en recuerdo libre. Revista de Psicología General Aplicada. Vol. 49. N°.02.

Enciclopedia universal ilustrada. Europeo-americana. (1989) Madrid: Espasa Calpe

LEXIS 22. Diccionario Enciclopédico VOX. Círculo de Lectores. Página 4702.

PÉREZ, J. M. (2002): Guía para informes académicos. Medellín: Universidad de Medellín.

VÁSQUEZ, F. y RODRÍGUEZ, P. (2001): El Protocolo. Maestría en Educación. Universidad de Medellín (Documento de Trabajo).

ZARAGOZA, J. (1997): Revista de Historia. Zurita. N°.72. Páginas 24-52.

SISTEMA DIDÁCTICO TRADICIONAL O ALTERNATIVO

Ruth Elena Quiroz Posada*
Ana Elsy Díaz Monsalve**

INTRODUCCIÓN

La sociedad colombiana ha asignado a las Escuelas Normales Superiores y a las Facultades de Educación la responsabilidad de formar profesionalmente a los docentes mediante sus programas, en atención a los planteamientos de los organismos nacionales como la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADES), el Ministerio de Educación Nacional - en las reestructuraciones curriculares ordenadas desde la Ley 30 de Educación Superior (1992) y la Ley General de Educación (1994) - y el Comité Nacional de Acreditación (1997); estos organismos exigen cambios coherentes con la dinámica internacional y advierten sobre la necesidad de incrementar la calidad de los procesos docentes educativos desarrollando estrategias y metodologías que guíen la acción de los educadores para que orienten las mejores formas de dirigir la formación de los estudiantes que contribuya a resolver los problemas sociales, culturales y académicos; he aquí la necesidad de hablar de sistemas didácticos alternativos desde una perspectiva de ley.

*Ph. D. *Profesora de la Universidad de Antioquia.*

**Ph. D. *Profesora de la Universidad de Antioquia.*

La calidad en la educación lleva implícito cualificar los procesos de

formación ofrecidos a los estudiantes y el perfeccionamiento de los procesos relacionados con la educación, la instrucción y el desarrollo, que tiene sus posibilidades concretas en el proceso docente educativo, el cual se presenta como un sistema didáctico. Se necesita avanzar hacia el diseño, la implementación y la evaluación de sistemas didácticos rigurosos que abarquen fases generales como la representación, la anticipación y la planificación desde el punto de vista teórico y aplicado en las aulas de clase.

Al respecto del término de "sistema", se tiene que es: "El conjunto interrelacionado de elementos, propiedades y relaciones. Es un todo y como tal es capaz de poseer propiedades o resultados que no es posible hallar en sus componentes vistos en forma aislada. Todo este complejo de elementos, propiedades, relaciones y resultados se produce en determinadas condiciones de espacio y tiempo y en contacto con un medio ambiente" (Carnota, O. 1981).

Esta definición aplicada a la Didáctica nos permite comprender que todo sistema didáctico posee una propiedad: el perfeccionamiento continuo de unas formas de enseñar y de aprender, mantenerse en equilibrio dinámico o tender a su destrucción; está en relación directa con un medio exterior que es el que regula y controla si es efectivo o no ese sistema didáctico el que debe responder a unas necesidades del contexto académico y social; hace que el sistema didáctico no se constituya en algo estático sino dinámico, que dentro de un período de tiempo pueda constituirse como algo fundamental, en tanto se esfuerza por responder a las circunstancias y a las características del contexto histórico, social, cultural y científico.

Como sistema lo conforman los componentes de: Problema, objetivo, contenido, métodos, medios, formas de organización y evaluación. Entre estos componentes o categorías didácticas se generan relaciones estructurales y funcionales, las cuales llegan a constituir un todo didáctico, generador de relaciones dialécticas con el contexto. El sistema didáctico puede ser de carácter tradicional o alternativo.

SISTEMA DIDÁCTICO TRADICIONAL

El sistema didáctico tradicional fue consecuencia de la evolución del proceso de enseñanza que respondía a las nuevas exigencias de la sociedad industrial naciente. Este sistema didáctico tiene como base esencial una triada conformada por el profesor, el contenido y el estudiante.

Mediante este sistema didáctico se lograba una comprensión de los problemas generales y específicos de las ciencias que eran enseñadas en el aula de clase, y profundizar en la actividad de los profesores con vistas a optimizar el trabajo; el mayor énfasis estaba en el proceso de enseñanza.

Dentro del sistema didáctico tradicional se establece un vínculo interno entre estudiantes y profesores a través de los contenidos por enseñar, y vínculos externos con la comunidad, desde las funciones acreditativa y pedagógica. Un profesor desde esta perspectiva prepara su clase resaltando la categoría contenido, centra su interés en el tema, en las tareas, en la materia, en la asignatura; descuida el proceso docente educativo en general, ya que se debe tener en cuenta también el proceso de aprendizaje. Algunas características de este sistema didáctico tradicional son comparadas en el anexo final con el sistema alternativo.

SISTEMA DIDÁCTICO ALTERNATIVO

En una buena clase se funden la instrucción, la educación y el desarrollo en un proceso único para dotar a los estudiantes de conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades; por tanto, ésta debe estar muy bien organizada y estructurada, a fin de poder asegurar un sistema didáctico correcto para dicha estructura y organización, que conduzca al logro de una formación integral, por lo que no se logra en un sistema didáctico tradicional. Algunas características de este sistema didáctico desde sus categorías principales se comparan en el anexo final.

El maestro debe poseer los conocimientos necesarios acerca de los componentes básicos y de su mecanismo de interacción; debe conocer y diferenciar la unidad estructural básica y la célula primaria de su contenido, así como las demás categorías didácticas que son necesarias tener en cuenta como son problema, objetivos, método, medios, formas de organización y evaluación. Estas categorías se caracterizan por la relación dialéctica entre ellas y por favorecer logros pedagógicos y didácticos y estableciendo un amplio contenido en cada una de ellas objetivos, métodos, evaluación. Como observamos, las categorías o componentes del sistema didáctico tienen su importancia no solo individual sino también en las relaciones que se generan entre ellas y que en su conjunto forman el sistema didáctico, campo de la Didáctica. Addine, (1998) define la Didáctica "... como la ciencia que se encarga de estudiar la enseñanza-aprendizaje en un contexto educativo concreto, para aproximar la formación de la personalidad a objetivos de valor social que responden a la organización sistémica de dichos procesos"[1]. El proceso docente educativo "estudiado en su estructura se caracteriza mediante un conjunto de componentes o categorías del proceso docente que son: el problema, el objetivo, el contenido, el método, la forma de organización, el medio y la evaluación"[2].

Con respecto al problema, Álvarez de Zayas y González (1998) enuncian: "El problema es el punto de partida para diseñar el proceso docente educativo. El problema dialécticamente, determina los objetivos y a partir de ellos la determinación de los contenidos y los métodos para su apropiación"[3].

Un grupo de especialistas del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (1984), mencionan que "los medios de enseñanza constituyen distintas imágenes y representaciones de objetos y fenómenos que se confeccionan especialmente para la docencia... los medios sirven de sostén material a los métodos", y con respecto a la forma: "En la forma de organización de la enseñanza se han generalizado tres formas fundamentales: individual, grupo-clase y conferencia-seminarios".[4]

[1] *ADDINE, F. (1998): Objeto de estudio de la Didáctica. Su evolución. En: Aproximación a la sistematización y contextualización de contenidos didácticos y sus relaciones. Fátima Addine Fernández (et al) La Habana: Informe de Investigación. P. 15.*

[2] *Ibíd. P. 42.*

[3] *Ibíd. P. 44.*

[4] *COLECTIVO DE ESPECIALISTAS I.C.C.P. (1984): Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación. P. 268-269.*

Afirman en esa misma obra que "La evaluación permite establecer, en diferentes momentos del proceso, la calidad con que se van cumpliendo los objetivos dentro de las asignaturas, y por otra parte, y en dependencia de los resultados alcanzados, determinar las correcciones que es necesario introducir para acercar cada vez más los resultados a las exigencias de los objetivos... la evaluación cumple un conjunto de funciones: instructiva, educativa, de diagnóstico, de desarrollo y de control"[5].

La Didáctica es indispensable para la formación profesional del docente que debe articular las actividades de extensión, docencia e investigación, procesos en los que debe ser preparado con rigor pedagógico, incentivando de esta manera la reflexión, la actuación independiente, autónoma y el desarrollo de altos niveles del pensamiento.

En Colombia, Vasco (1990), respecto a la Didáctica enunció: "En algunos escritos parece reducirse la Didáctica a tratar sobre algo llamado el método, una especie de monstruo repugnante que amenaza devorar toda la actividad del verdadero maestro... no existe ningún método en singular y con mayúscula, sólo hay métodos plurales y más o menos minúsculos. Incluso en la Didáctica de una sola disciplina a un solo nivel educativo"[6].

Actualmente se observa en la enseñanza de la Didáctica General desde las facultades de Educación que los programas son poco pertinentes, ponen el énfasis en la enseñanza de conceptos y relegan al plano inconsciente la formación de valores, el desarrollo de los hábitos, las habilidades y los procesos cognitivos, indispensables para el desarrollo del pensamiento, características éstas de un modelo de enseñanza tradicional.

Dentro de un sistema didáctico alternativo, se ven las categorías didácticas como una parte del sistema que constituye el proceso docente educativo y como sistema en sí. El profesor al estructurar las clases, debe tener en cuenta los procesos básicos de la enseñanza y del aprendizaje, qué condiciones son indispensables para su

[5] *Ibíd. P. 294-297.*

[6] *VASCO, E. (1990): Reflexiones sobre Pedagogía y Didáctica. Colombia: Serie Pedagogía y Currículo. No. 4. P. 14.*

correcta planificación; algunos factores son: los objetivos que se deben alcanzar, la peculiaridad de la materia, su valor y estructuración, las condiciones de tiempo, espacio y número de estudiantes, las indicaciones didácticas, metodológicas y organizativas que da el programa, los medios de enseñanza y las formas de evaluación (Quiroz, 2002).

La observación sistemática de una de las categorías o de todas ellas en su sistema permite la posibilidad de racionalizar sus procedimientos metodológicos. No es posible determinar las categorías didácticas sin relacionarlas con las anteriores y sin prever las futuras. El conjunto de clases forman una unidad, un sistema; cada clase debe ser realizada con calidad, pero como eslabón orgánico dentro de ese sistema. Es un grave error el que comete un profesor al pensar sólo en la clase que va a desarrollar y no en las anteriores y posteriores.

PREGUNTAS FINALES

1. ¿Qué papel juega el sistema didáctico en el proceso docente educativo?
2. ¿Cómo se puede organizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje de tal forma que implique su carácter de sistema?
3. ¿Cuáles son las categorías didácticas fundamentales desde un sistema didáctico tradicional y desde uno alternativo?

BIBLIOGRAFÍA

ADDINE, F. (1998): Objeto de estudio de la Didáctica. Su evolución. En: Aproximación a la sistematización y contextualización de contenidos didácticos y sus relaciones. Fátima Addine Fernández (et al.) La Habana: Informe de Investigación.

ÁLVAREZ, O; LÓPEZ, I; GARCÍA, L. y otros (1980): Seminario Nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de Educación. Segunda parte. La Habana: Ministerio de Educación Nacional.

CARNOTA, O. (1981): Métodos para la dirección de la información. Centro Regional para la Enseñanza de la Informática. Madrid.

COLECTIVO DE ESPECIALISTAS I.C.C.P. (1984): Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación. P. 268-269.

GONZÁLEZ, J.; BORGES, E.; LÓPEZ, M. y otros (1984): Seminario Nacional de Dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de Educación. Primera parte. La Habana: Ministerio de Educación Nacional.

QUIROZ, R. (2002): Sistema de situaciones docentes educativas para la enseñanza de la Didáctica General. Tesis de Grado. La Habana: I.C.C.P.

VASCO, E. (1990): Reflexiones sobre Pedagogía y Didáctica. Colombia: Serie Pedagogía y Currículo. No. 4. P. 14.

Anexo Final

SISTEMA DIDÁCTICO CATEGORÍAS	TRADICIONAL	ALTERNATIVO
PROBLEMA	▪ No se parte de una situación problema, pregunta o duda de interés del estudiante que lo involucre personalmente.	▪ El proceso docente inicia con el planteamiento de un problema o de situaciones de interés de los estudiantes, en ocasiones son ésos quienes lo (s) proponen.
OBJETIVOS	▪ Elaborados de manera descriptiva, declarativa, en función de lo que debe hacer el maestro. ▪ Usualmente están referidos a la manifestación pública de una conducta y no al proceso cognitivo que lo inspiró.	▪ Se dirigen a la formación integral de los estudiantes, desde lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador. Tiene en cuenta el desarrollo de todas las facetas de su personalidad.
CONTENIDOS	▪ Se ofrecen de manera acabada y absoluta y pretenden la representación de una realidad de manera estática. ▪ Los conocimientos se presentan como segmentos de la realidad, sin articulación dentro de un sistema y alejados de la vida y el trabajo. ▪ Hay un marcado énfasis de lo instructivo y son escasos los conocimientos que se ofrecen desde lo educativo y lo desarrollador.	▪ Ofrece la información necesaria para la solución de problemas sociales, culturales e históricos del contexto donde se encuentra. ▪ Se evita ofrecer el saber de forma fraccionada sin relación entre las partes que lo constituyen. Estos son ofrecidos en respuesta a las condiciones y las circunstancias del contexto. ▪ Se favorece la interdisciplinariedad.
MÉTODO	▪ Predomina el método expositivo, de narración por parte del docente, no se diseñan actividades para el estudiante.	▪ Los métodos favorecen la participación activa del estudiante. Se tienen en cuenta las preguntas, las respuestas y las comprobaciones que los estudiantes mismos emprendan. ▪ El método varía entre actividades conjuntas (profesor-estudiante), y actividades independientes (estudiante-estudiante). ▪ Se promueve la investigación como método, el despertar del espíritu investigativo, se asignan trabajos secuenciales que respondan a los intereses y a las posibilidades de los estudiantes.
MEDIOS	▪ Usualmente se utiliza la tiza y el tablero, algunos libros y documentos. Escaso uso de espacios para las comprobaciones experimentales como los laboratorios.	▪ Se hace uso de recursos didácticos impresos, estampados, audiovisuales, textos, revistas. Se incrementa el uso del laboratorio.
EVALUACIÓN	▪ Se dirige a evaluar resultados y no valora los procesos. ▪ Se pide reproducir y no profundizar en el saber.	▪ Dirigida al reconocimiento de la calidad con que fueron adquiridos los objetivos. Se valora lo que aprendieron los estudiantes y se realiza un diagnóstico de sus potencialidades o posibilidades de formación.
FORMAS ORGANIZACIÓN	▪ Sólo se experimenta la clase en su sentido más tradicional, grupo clase.	▪ El proceso docente educativo adopta diferentes formas: individual, por pareja, pequeños grupos, grupo clase.

DIDÁCTICA GENERAL: UN SEMINARIO PARA TODOS

María Eugenia Bedoya Toro*
Ruth Elena Quiroz Posada**

* *Especialista en Didáctica Universitaria. Profesora de la Universidad de Antioquia.*

** *Ph. D. en Ciencias Pedagógicas. Profesora de la Universidad de Antioquia.*

INTRODUCCIÓN[1]

Una estrategia de enseñanza y de aprendizaje para la Didáctica General es vital en los actuales momentos, como lo es construir nuevas líneas de acción encaminadas hacia el cultivo del espíritu investigativo y el desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes en formación de las Licenciaturas en Educación.

El significado que posee una nueva estrategia de enseñanza y aprendizaje está en el avance de la educación, de la ciencia y en el desarrollo, lo cual redunda en el beneficio de toda la comunidad educativa responsable de la educación superior, de la sociedad, toda vez que contribuye a la solución de problemas profesionales y sociales. A esto subyace la dificultad de los estudiantes universitarios para lograr el fomento de un espíritu investigador caracterizado por una competencia investigativa que contribuya a la formación de los pensamientos superiores con una inteligencia más alta, mejor aprovechada. Dificultad que se deriva de las falencias con que acceden los estudiantes a la educación superior en relación con el desarrollo de sus competencias comunicativas a nivel interpretativo, argumentativo y propositivo; dichas carencias llevan a los docentes a inferir que aún los estudiantes en este nivel de formación no sa-

[1] *Retomado de la monografía para optar al título de Especialista en Didáctica Universitaria:* La formación de la competencia investigativa en los estudiantes del Instituto Tecnológico Metropolitano. *Por la profesora María Eugenia Bedoya Toro. Facultad de Educación, Medellín. 2002.*

ben leer ni escribir; el ICFES además nos lo recalca al afirmar que las Pruebas de Estado, aunque reformuladas y reestructuradas con miras a la evaluación por competencias, siguen evidenciando las falencias en mención.

Es por ello, y buscando alcanzar un mejor posicionamiento de la educación colombiana con respecto al nuevo orden mundial, que se plantea la necesidad de construir en los estudiantes de Licenciatura en Educación, las competencias investigativas mediante el mejoramiento de sus competencias comunicativas a partir de la estrategia didáctica del Seminario Investigativo en la modalidad del SEMINARIO PARA TODOS. A continuación se fundamenta el concepto de competencias, ya que es este el propósito a desarrollar con los estudiantes.

Según Santiago Correa (2001), «El concepto de competencias tiene sus orígenes en la Economía; en términos económicos, COMPETENCIA es una forma de mercado, un proceso o una actividad. El concepto se emplea en su sentido técnico para clasificar las condiciones de mercado según el grado de control que sobre los precios poseen los productores o consumidores. En su sentido de actividad, la competencia se refiere a la rivalidad de las empresas que compiten entre sí dentro de la misma actividad»[2]. El doctor Correa hace un amplio recorrido desde la significación de dos verbos: competer y competir, los cuales se derivan del verbo latino *competere,* cuyo significado indica "ir una cosa al encuentro de otra", "coincidir, encontrarse". Desde el siglo XV este mismo verbo se ha depurado dando lugar al adjetivo competente que indica "apto", "adecuado". Competir da la idea de competencia, competidor, competitividad, originándose el adjetivo competitivo.

En la lingüística, en el contexto de la gramática generativa, suele distinguirse entre competencia y desempeño (performance). El concepto básico de competencias es retomado del lingüista Noam Chomsky (1945), quien introdujo el concepto de competencia lingüística, el cual plantea que todos los individuos como parte del proceso de crecimiento y socialización se apropian, incorporan dentro de sí el mundo que les rodea; esta asimilación es llamada repre-

[2] CORREA, Santiago. *La competencia comunicativa y la competencia investigativa: una relación discursiva fundamental. 2001.*

sentación interna de la realidad; lo que interioriza un individuo está dependiendo del contexto social, cultural y educativo al cual pertenece; cuando el individuo actúa con el mundo hace proyección de todo lo que ha incorporado, lo que le permite una identificación con su realidad y su mundo más inmediato.

«Las formas de actuación de un individuo sobre su realidad (también llamados desempeños), al solucionar problemas, al interactuar con otros, al enfrentar situaciones, son lo que llamamos competencias: un individuo es más competente en la medida en que sus representaciones internas favorecen una mejor actuación sobre su vida, inmersa en un contexto determinado"[3]. Así, lo que se busca es el desarrollo de competencias que le den poder a un individuo para mejorar su calidad de vida. Al decir poder, es el poder generado por el conocimiento; desde hace mucho tiempo, el conocimiento es el que mueve al mundo, el que genera más riqueza, el que más transforma, "se ha de convertir en el deseo de saber y voluntad de saber: si eso no ocurre es estéril, si ocurre cambia la visión del mundo"[4].

Dentro del trabajo por competencias se deben resaltar dos aspectos evidentes:

1) La actuación de las competencias es básicamente de tipo comunicativo: todo individuo para afrontar e interactuar con otros está en función de sus representaciones internas que son manifestadas en su nivel comunicativo.

2) Este concepto sobre competencias no se reduce a aspectos intelectuales sino que incorpora la idea de desarrollo personal integral, involucrando los conocimientos, destrezas, actitudes y valores.

Para entender lo que son las competencias se plantean tres elementos básicos: el primero, el saber (saber qué) (representaciones internas); el segundo, el hacer (o saber cómo), es decir, las actuaciones de un individuo, donde proyectan sus representaciones internas (lo que la persona es). Las competencias no son observables por sí mismas, sino a través de las actuaciones o desempeños del indivi-

[3] ECHAVARRÍA PATIÑO, Georlán. *Ciencia tecnología y sociedad. Capítulo: formar y preparar académicamente personas competentes. Instituto Tecnológico Metropolitano. 2001.*

[4] YUNIS, Emilio. *Dónde estamos. Revista Debates. Universidad de Antioquia. Marzo 2001.*

duo: en el pensar, en el sentir y en el hacer. Las actuaciones o las realizaciones físicas que implican resultados tangibles (maquetas, trabajos escritos) permiten fácilmente inferir el nivel del logro que ha desarrollado la persona con relación a una competencia específica. Y el tercer elemento, el contexto, que es el espacio físico, geográfico o espacial en donde el individuo ejecuta las acciones, que permiten inferir las competencias que esté utilizando en un momento dado.

PANORAMA DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

Competencia Investigativa: Dentro del estado del arte sobre Competencia Investigativa aparece el estudio realizado por el Dr. Santiago Correa (2001) en donde caracteriza de manera amplia la definición de competencia investigativa la cual se encuentra como un conjunto de saberes y de saber hacer, de conductas tipo, de procedimiento estándar, tipo de razonamiento que se puede poner en práctica sin nuevo aprendizaje; las competencias están vinculadas a una tarea o actividad determinada, en este caso referenciada para la investigación formativa. Así, la competencia sería el conjunto de reglas que hacen posible la generación de acciones diversas. Tales reglas, por lo general, se observan en todos los investigadores, todo investigador ha desarrollado e interiorizado las reglas básicas que hicieron posible conducir su investigación, reglas que obran, además, de manera inconsciente en la mente del investigador. El desarrollo de la competencia investigativa requerirá:

Características personales. Las cuales consolidan la formación del espíritu investigativo: estar en posesión del pensamiento abstracto, disposición para reconstruir el saber, trabajar con errores rectificados, conocer en contra de un conocimiento anterior; oponerse a la opinión de otros, superar el uso de ideas dominantes, eludir la falsa explicación.

Desarrollo de unas aptitudes. En las que se visualiza una intersección de habilidades entre las que genera la investigación y aquellas que se relacionan con el aprendizaje. Dentro de las finalidades del aprendizaje está la de «extender el conocimiento» que ya se tiene hacia la construcción de inventos materiales. Dos de las principales tareas de la investigación exigen: la generación de ideas nuevas, aportar originalidad. La investigación conduce al cultivo de habilidades intelectuales en donde la creatividad juega un papel muy importante.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA PROPUESTA

Nace de la docencia investigativa: el Seminario Investigativo como una estrategia didáctica que contribuye para que se dé la docencia

investigativa en la educación superior. El seminario para todos, con énfasis en competencias comunicativas, es un modo de metodizar la clase de manera ordenada, indicando los pasos y procedimientos para la realización de cada sesión, con una intencionalidad muy bien definida, la de ir formando las competencias investigativas en los estudiantes. El relator deberá desarrollar la habilidad de darle orden a cada seminario, con el rigor disciplinario que él mismo exige. Sobre todo se desarrolla la habilidad en la medida en que el docente, quien es el que lo dirige a un nivel general va manejando con destreza las diferentes actividades con los participantes del semillero, en especial con grupos numerosos, en la modalidad del **seminario para todos.**

Se eligió el seminario investigativo porque es una estrategia que directamente forma a los estudiantes para la investigación; es una forma de ofrecer esta calidad de trabajo a grupos que son numerosos. Dentro de esta estrategia metodológica del seminario para todos y de una manera bien planificada podemos:

1. Atender la demanda de los grupos numerosos que actualmente tenemos en nuestras universidades, de una manera menos tradicional y más participativa.

2. Dar a conocer desde el comienzo del semestre a todos los seminaristas, el orden de los temas y actividades que se desarrollarán durante los encuentros, y las estrategias metodológicas que se abordarán en la dinámica del seminario para todos.

3. Evitar la improvisación, no queriendo decir que los ajustes no sean necesarios, o que no se puedan hacer, o que la estructura de planeación sea rígida; aunque la planeación inicial presentada a los estudiantes esté afectada por modificaciones, se tendrá siempre cuidado de no perder el norte ni la esencia de todo el programa en conjunto.

4. Formar en los estudiantes hábitos de orden, puntualidad, espíritu investigativo, preparación para cada seminario.

5. Fomentar el goce y disfrute de la lectura comprensiva y la escritura con cohesión y coherencia, entre muchas bondades del método.

Se requiere además:

1. Elaborar un cronograma muy preciso y completo.
2. Calcular muy bien el tiempo.
3. Alcanzar su meta global, no anclar en detalles.

Tiene por objeto introducir en los métodos del trabajo la investigación científica. Su origen se establece en una institución académica creada por los estudiantes de la Universidad de Gottingen en Alemania, a fines del siglo XVIII.

Fue implementado para sustituir la cátedra magistral y demostrar que es posible unir la investigación con la docencia. En ella la intervención del estudiante es activa. Los discípulos-maestros buscan información e indagan por sus propios medios. El trabajo del seminario motiva el estudio personal. Pretende prepararlos para que puedan en un futuro llegar a hacer verdaderas investigaciones; fomentando la capacidad del estudiante de identificar sus propias limitaciones y fortalezas y fundamentalmente lo forma para que sea autónomo intelectualmente.

Objetivos del Seminario. El objetivo principal del seminario es tanto la extensión y profundización de los conocimientos en una rama del saber, como introducir en los métodos del trabajo y la investigación científica a los participantes, familiarizándolos con ellos, exponiendo su teoría articulada con la práctica de los ejercicios que incitan a la colaboración y al trabajo en equipo.

Ventajas del Seminario. Las ventajas del seminario son muchas, comenzando por la reflexión didáctica que el profesor hace al comienzo y que abre muchos horizontes de comprensión y relación, a saber:

1. Ante todo, es uno de los métodos que permiten asegurarse de que los estudiantes vayan directamente a leer las fuentes. Si se presentare déficit de información por parte de algunos estudiantes, puede ser fácilmente descubierto y equilibrado a través del diálogo con los compañeros.

2. En segundo lugar, se aprende a comentar el texto; para ello sus diferentes partes, a veces lejanas entre sí, conducen a conceder el valor que posee una frase, una sola palabra, sobre todo en las obras antiguas, generalmente muy concisas y por esto tan extrañas a los hábitos adquiridos en la lectura de las modernas.

3. Tercero, la destreza del pensamiento de los grandes autores permite no solo apropiar, sino también aprender el método que de hecho se empleó, el cual es un medio de ejercitarse en el filosofar.

La destreza de la que aquí se trata se da de muchas maneras: Escrita, por ejercicios, uso y búsqueda del proceso seguido por los autores, hipótesis de trabajo, teorías, soluciones, entre otros.

4. En cuarto lugar, el texto puede ser comentado en las más variadas direcciones: históricamente, indagando el sentido exacto que tuvo para su autor, lo que conlleva la especulación acerca de los sentidos posibles y correlacionando con otros autores y otras fuentes; sistemáticamente, filosofando al hilo del pensamiento de un autor y desenvolviendo sus posibilidades implícitas o haciendo la interpretación de lo dicho (das Ungesagte), es decir, tratando el tema en sí, objetivamente; y finalmente, discutiéndolo, criticándolo. Como se ve, el texto se vuelve pretexto para los más variados desarrollos. Por eso muchos profesores prefieren esta clase de ejercicios. Así se precisa cuando se trata de la comprensión de un manuscrito.

5. En quinto lugar, el Seminario tiene la gran ventaja de que es un instrumento aplicable a todas las áreas del conocimiento humano y no sólo a algunas como equivocadamente pudiera pensarse.

6. En sexto lugar, proporciona el Seminario una experiencia de aprendizaje social a través de la comunicación y sus aportes de análisis; posibilita un mayor aprendizaje de cada estudiante en particular y una retroalimentación (feedback) durante el ejercicio del seminario.

Obligaciones de los participantes. Si dirigir seminarios es función obligatoria y normal de los profesores, no es menos obligatoria y normal para los estudiantes su participación en ellos. Finalmente, cada uno de los participantes debe familiarizarse con el tema del Seminario, por medio de la lectura de la bibliografía dada y de los trabajos escritos de todos los participantes; luego con la lectura de las fuentes, sobre todo con su propia reflexión sobre la problemática. Solo así se asegura el interés y productividad de cada sesión y de todo el seminario.

Partes del seminario. En el Seminario se realizan principalmente dos ejercicios:

- La lectura o interpretación de textos y
- La redacción de relaciones (Referate) por meses o semanas.

Todo seminario consta de estos elementos: Uno previo a la sesión del Seminario y consiste en leer el "Trabajo Escrito" que fue elaborado por el miembro a quien correspondió. También se deben leer las fuentes, la bibliografía, entre otros.

Las demás se producen dentro de la sesión y son:

- Verificación de la asistencia
- Lectura del protocolo
- Presentación de la relación
- Discusión
- Síntesis recapitulatoria

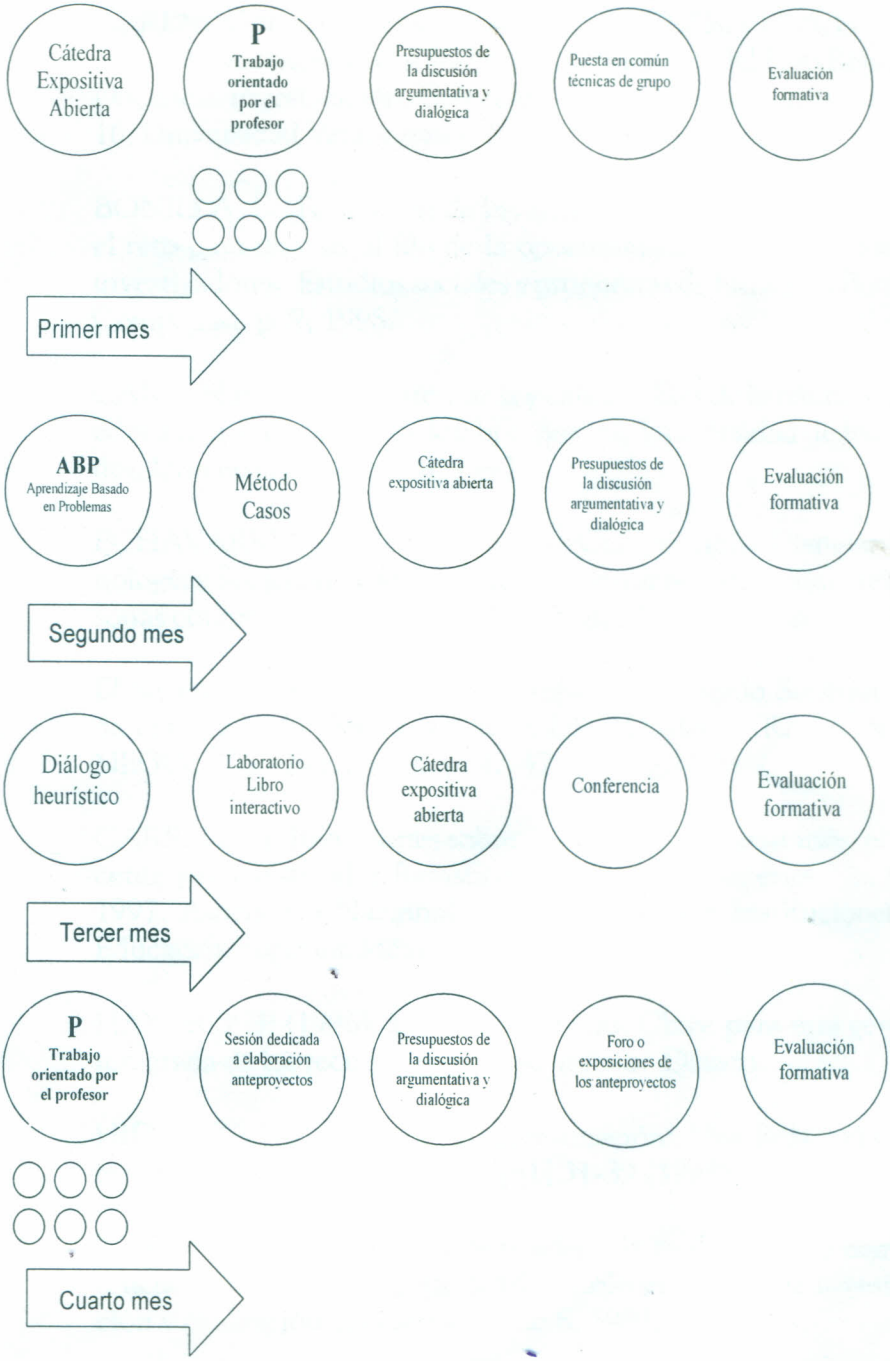
El "Relator" o Referente en cada sesión es el alma de la reunión: no

sólo expone sino que estimula y activa la reflexión del grupo, pone de relieve los puntos clave, sugiere puntos concretos de discusión, entre otros. De la Relación depende de ordinario el éxito de la reunión.

Los participantes, una vez escuchado atentamente el Relato, discuten, corroboran y abren debate, donde defienden o controvierten las ideas principales sobre el tema abordado, recapitulan lo escuchado y lo comparan con sus conocimientos y opiniones. Si algo encuentran cuestionable, lo dicen de inmediato y se pone en consideración de argumentos.

Con base en el siguiente esquema, podemos apreciar la variedad de sesiones que se pueden realizar con el seminario investigativo para todos, evitando la monotonía de que siempre sea una clase magistral, por lo tanto el seminario para todos puede ofrecer, según sea la creatividad y la habilidad del docente, una gama y diversidad de posibilidades para que el estudiante despliegue sus talentos humanos y acceda al conocimiento con el desarrollo de todos sus pensamientos superiores, formándose así los futuros investigadores tan necesarios para el mejoramiento y posicionamiento de una mejor calidad de la educación superior en Colombia.

Dinámica del seminario para todos



BIBLIOGRAFÍA

ARRENDONDO, M, SANTOYO, R. y PÉREZ RIVERA, G. "Vinculación Docencia-Investigación". En: Memoria del Foro Relación Docencia-Investigación, Colección Pedagógica Universitaria, No. 16, Universidad Veracruzana, 1998, p. 13-29.

BONILLA, E. Formación de investigadores jóvenes y desarrollo: el reto para un país al filo de la oportunidad. En: Formación de investigadores. Estudios sociales y propuestas de futuro. E. Bonilla, Comp. TM. p. 7, 1998.

CARO, Blanca Lilia. Autonomía y calidad: Ejes de la reforma de la educación superior en Colombia. Bogotá: Universidad de los Andes, Universidad Nacional. 1993

ECHAVARRÍA PATIÑO, Georlán. Compilación. Ciencia, Tecnología y Sociedad. Cap.: Formar y preparar académicamente personas competentes. Instituto Tecnológico Metropolitano. 2001

El Sistema Universitario de Investigación: Acuerdo Superior 153 de octubre 8 de 1980. ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN DE NEGOCIOS. No. 28-29. p. 42-47.

GARRITZ, A. Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: el docente y el investigador. Revista de la Educación Superior, No. 102/ 1997. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México.

HAYGROUP. (1996). Las competencias: Clave para una gestión integrada de los recursos humanos. Bilbao: Deusto.

HIDALGO, J. L., "Docencia e Investigación. Una Relación Controvertida", Perfiles Educativos [61] 31-39 (1993).

ICFES. De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias. Santafé de Bogotá: ICFES. Colección serie de investigación y evaluación educativa, Tomo 8, 1998.

NASSIF, R. Docencia e investigación, base para una metodología de la enseñanza superior. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional del Litoral, 1961.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares. Lengua Castellana. Áreas obligatorias fundamentales. p 15 -140. 1998.