



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

23

ISSN 1657-5547

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

Número 23

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín
2003

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.

Diagramación

Sandra Milena Zapata

Corrección de Estilo

José Reinaldo Longas A.

Impresión:

Editorial Zuluaga.

Primera Edición de 300 ejemplares.

Las opiniones expresadas en esta publicación pueden reproducirse total o parcialmente, citando la fuente.

El Comité Editorial de Cuadernos Pedagógicos no se hace responsable de las ideas u opiniones y transcripción de los textos que los autores hagan de sus respectivos artículos.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Ciudad Universitaria, Bloque 9 oficina 114

Teléfonos: 2105714, 2105715

Fax: 2105713

Correo electrónico: femedios@ayura.udea.edu.co

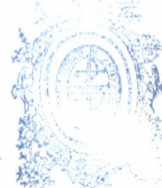
Medellín

2003

CONTENIDO

	página
PRESENTACIÓN	
PARA ESCRIBIRTE MEJOR Por: Reinaldo Longas A.	7 ✓
LA REFLEXIÓN EPISTEMOLÓGICA CON RES- PECTO A LA PEDAGOGÍA Por: José Iván Bedoya Madrid	25 ✓
LA EDUCACIÓN RESPONSABILIDAD DE TO- DOS Por: Jairo Cárdenas Mejía	35 ✓
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PEDAGÓGICA: ALGUNOS EFECTOS SOBRE LOS MAESTROS INVESTIGADÓRES Por: Bernardo Restrepo G.	45 ✓
LA PRÁCTICA CURRICULAR: ENTRE UN INTERÉS TÉCNICO PRÁCTICO Y EMANCIPATORIO Por: José Ramiro Galeano Londoño	57 ✓

Universidad de Antioquia



Facultad de Educación
Centro de Documentación
Cecad

LA ENSEÑANZA TRIDIMENSIONAL PARA UN APRENDIZAJE CON SENTIDO 89 ✓

Por: Ana Elsy Díaz Monsalve y Ruth Elena Quiroz Posada

¿POR QUÉ LEER EN TIEMPOS DE GUERRA? 101 ✓

Por: Efrén Alexander Giraldo

DE LA SEMIPRESENCIALIDAD A LA VIRTUALIDAD: UN NUEVO MODELO PEDAGÓGICO DESDE LA COMUNICACIÓN EDUCACIÓN 121 ✓

La Red de Comunicaciones de los Cursos de la Facultad de Educación EL CAMPUS VIRTUAL

Por: Eugenia Ramírez Isaza

Colaboración: María Cecilia Plested, Margarita Mejía, Walter Zapata, Yohn Mario Jaramillo, Raúl Ortiz, John Jairo Múnera

PRESENTACIÓN

Esta nueva entrega del volumen 23 de Cuadernos Pedagógicos incluye la compilación de varias temáticas relacionadas con los campos del saber, los planes curriculares, las áreas de investigación y experimentación, al igual que algunos proyectos didácticos, elaborados por maestros convencidos de la importancia de compartir el conocimiento.

Como un aporte para todos los estudiantes de la Universidad –y en general, para la comunidad lectora–, aparece el artículo **Para escribirte mejor**, redactado por el profesor Reinaldo Longas A., cuyo texto se refiere a las conjunciones y locuciones conjuntivas que se encuentran en el *Diccionario de uso del español*, de María Moliner, el cual se puede catalogar como uno de los mejores de nuestra lengua.

En vista de que la «reflexión epistemológica con respecto a la pedagogía» está bastante descuidada por parte de los llamados a hacerla, el profesor José Iván Bedoya M. convierte su artículo en una invitación a rescatarla.

El título del artículo escrito por el profesor Jairo Cárdenas Mejía, de nuestra Facultad de Educación, mueve a la reflexión; y el párrafo introductorio –cuando habla de «producir cultura»– nos remite a todo aquello que sirve para desarrollar juicio crítico y conocimientos. Además, crea inquietudes con respecto a la educación ambiental.

El artículo sobre Investigación-Acción Pedagógica, del doctor Bernardo Restrepo, nos permite apreciar cómo existen maestros dedicados a la investigación. Los grupos de trabajo usan la metodología propuesta para insistir ante los docentes acerca de la receptividad que deben tener para estar a tono con los tiempos.

La práctica curricular, tema siempre actual en el lenguaje docente, es tratado por el vicedecano, doctor José Ramiro Galeano L. Su lectura nos muestra teoría y práctica integral de los educandos, en la cual se aprecia el currículo de una manera diferente a la que tradicionalmente se maneja en el medio.

En la secuencia de aprendizaje –de doble vía; hacia y desde alumnos–, las doctoras Elsy Díaz y Ruth E. Quiroz presentan una dimensión distinta sobre este tema: Aprendizaje consentido. Efectivamente, es consentido cuando el maestro se asume como «dinamizador y provocador del conocimiento».

Por su parte, el profesor Efrén Alexander Giraldo –en su ensayo **¿Por qué leer en tiempos de guerra?**– propone un acercamiento a los clásicos, por el hecho de que dominan el lenguaje metafórico, conocen la condición humana y demuestran originalidad cognitiva. De todos los educadores depende que la juventud busque la excelencia.

El Proyecto Experimental del Campus Virtual propone el cambio del modelo pedagógico tradicional a un nuevo modelo educativo, enmarcado por las nuevas tecnologías, de tal suerte que se vinculen los medios de comunicación como entornos y ambientes de aprendizaje. Su autora, la profesora Eugenia Ramírez Isaza, precisamente es gestora y coordinadora del Proyecto de Campus Virtual de la Facultad de Educación; por medio de éste se pretende integrar el campo pedagógico al área Comunicación Educación.

QUEIPO FRANCO TIMANÁ VELÁSQUEZ

ESCRITURA% PRODUCCION DE TEXTOS%
CALIDAD DE LA EDUCACION% CONJUNCIONES

PARA ESCRIBIRTE MEJOR

Reinaldo Longas A.*

INTRODUCCIÓN

En atención al espíritu de los Cuadernos que recogen este escrito, es preciso insistir en la calidad de la educación, en la que pone por compañía en el proceso de aprender a aprender con los alumnos, y en la que debe transmitirse con esmero a través de la comunicación y, en mayor contenido, con el ejemplo.

Las anotaciones que sobre la conjunción se registran a continuación tienen el objeto de servir como recordatorio a los docentes en su trato cotidiano con el idioma, con el buen decir, y con la buena expresión; conceptos que corren el peligro y la mala suerte de ser olvidados, menospreciados y tal vez rechazados por buena parte de la misma comunidad encargada de respetarlos, hacerlos conocer, y usarlos adecuadamente, como ejemplo y fórmula magistral de la comunicación. Y no se trata de abrir o de continuar disertaciones acerca del habla, de los emisores o receptores, o de otros asuntos relacionados: simplemente es la intención la de actualizar conceptos o enseñanzas útiles en el proceso de la comunicación, proceso sumamente valioso y necesario en el otro de la educación, en el que las ideas deben expresarse con claridad y calidad.

*Licenciado en Idiomas de la Universidad de Antioquia. Docente en las áreas de Español e Inglés en educación secundaria. Corrector de estilo del Fondo Editorial de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Pero la calidad, cuando no se genera en el interior de cada uno, cuando no es un compromiso propio y personal para sí y para la comunidad, difícilmente podrá buscarse en títulos de “acreditación” o de “certificación” externos, caso en el cual no pasarán de ser adornos sobre el maquillaje con el que se pretende ocultar la incapacidad.

Como refuerzo de este concepto de la calidad, puede afirmarse que, por lo menos, es irrespetuoso con la comunidad —particularmente la de educandos— el hecho de pagar vallas con recursos de los contribuyentes, o propagandas en las cuales se observan errores de ortografía (¡que vergüenza!). Y más lo es cuando tales escritos son la expresión del gobernante, que tiene ministerio o secretaría de educación departamental o municipal y no se dan por enterados de la presentación de tales errores. Peor, creer que tampoco conocen elementales normas de ortografía o de sintaxis. También puede ser irrespetuosa la pobre imagen que proyecta el autor de un texto en el que está implícita la aceptación de este por parte de la jerarquía de una empresa: informes, publicaciones periódicas, balances, volantes y hasta pautas publicitarias. Olvidan con ello —menos culpables, pues no son gobernantes ni educadores—, que los niños tienen en muchos de esos escritos sus primeros acercamientos con el buen decir.

Pero más censurable cuando quien escribe lo hace con la pretendida autoridad que le confiere el haber obtenido un título de idoneidad (diferente a los de acreditación o de certificación ya mencionados), para hacer hacer o para hacer aprender a aprender. En estas aventuras olvida aprender los signos ortográficos y la sintaxis; olvida cuándo deben usarse las conjunciones y olvida que aun los sinónimos tienen lugar exacto dónde utilizarse. Lo que sí no olvida es exigir buena ortografía a los estudiantes, y así lo consigna en sus investigaciones; no olvida calificar las faltas de los discentes en lo que respecta a la formación de oraciones, y no olvida la cali-

ficación o evaluación en cuanto a los "avances" en la conformación de los párrafos. Mas en su escrito investigativo es confuso, utiliza muletillas y comete frecuentes errores de redacción.

Cuando se trata de escritos o textos emitidos por las universidades, particularmente de las facultades de educación, la situación tiene otras lecturas de mayor gravedad...

Por la calidad de nuestros escritos, por el respecto hacia educandos y lectores, y... **para escribirte mejor**, vale la pena recordar o saber en dónde hallar lo que se refiere a la conjunción:

LAS CONJUNCIONES: ESQUELETO DEL IDIOMA

El Diccionario de la Real Academia Española define la conjunción, en lo que respecta a la parte gramatical, como "4. Parte invariable de la oración que denota la relación que existe entre dos oraciones o entre miembros o vocablos de una de ellas, juntándolos o enlazándolos siempre gramaticalmente, aunque a veces signifique contrariedad o separación de sentido entre unos y otros".

Igualmente, después de la definición, las clasifica e ilustra de manera muy escueta, así:

adversativa: *pero*

causal: *porque*

comparativa: *como*

completiva: *que*

concesiva: *aunque, si bien, pese a*

condicional: *si, con tal que*

continuativa: *pues, así que*

coordinante: (sin ejemplos)

copulativa: *y, ni, etc.*

distributiva: *ora, ya*

disyuntiva: *o*
dubitativa: *si*
final: *a fin de que*
ilativa: *conque*
subordinante: (sin ejemplos)
temporal: *cuando*

La *Gramática castellana* de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña, editada por Losada, de Buenos Aires, en la vigésima segunda edición de 1975, solo alude a las conjunciones en tres numerales de los 255 que componen la obra. La extensión del tema mencionado escasamente abarca una página, hecho que significa muy poco, teniendo en cuenta la calidad de los autores, y que el número total de páginas es de 282. A continuación, se relacionan textualmente los apartes de esta obra, en los cuales se habla de la conjunción:

"47. Dos sustantivos unidos por conjunción. – Ejemplos: *Mi primo y el doctor han llegado de Europa; Micifuf y Zapirón se comieron un capón; Juan o Antonio es el autor.*

El sujeto no se expresa aquí tampoco con una sola palabra. Pero 'y el doctor' no amplía ni precisa la significación de 'mi primo', sino que es una nueva significación que se le suma. En 'Juan o Antonio', *Antonio* no amplía ni precisa la significación de Juan, sino que la construcción expresa una vacilación del pensamiento entre dos significaciones que se excluyen recíprocamente.

En esta clase de construcciones, ninguno de los miembros es núcleo ni complemento del otro: ambos forman una serie en la cual son gramaticalmente equivalentes.

48. Las conjunciones (como *y, o, pero, aunque*) no sólo unen sustantivos en el sujeto: unen cualquier clase de elementos análogos dentro de la oración: sustantivos, con sus equivalentes los pronombres sustantivos ('Antonio, Luis, tú y yo viajaremos juntos'); adjetivos que tienen por núcleo un mis-

mo sustantivo ('la rosa roja y olorosa'; 'perro grande pero bueno'; 'tren no rápido sino lento'); dos o más adverbios y complementos adverbiales ('lo hizo bien y rápidamente'; 'bien aunque despacio'); dos o más complementos con preposición ('la patria de Sarmiento y de Mitre'). Finalmente, las conjunciones pueden unir oraciones ('Yo vengo y tú te vas').

Las conjunciones son, pues, partículas que unen entre sí elementos equivalentes desde el punto de vista sintáctico, ya sean miembros de oración, ya oraciones enteras. Los elementos unidos por la conjunción forman una unidad sintáctica compuesta o en serie.

La conjunción *y* se llama **copulativa**, porque une simplemente; la conjunción *o*, **disyuntiva**, porque opone conceptos entre los cuales es necesario optar o decidir; las conjunciones *pero*, *aunque*, *sino*, **adversativas**, porque contraponen conceptos.

49. Todas ellas se llaman en nuestras gramáticas conjunciones **coordinativas**. Hay otras, llamadas en nuestras gramáticas **subordinativas**, que unen solamente oraciones. De ellas se hablará más adelante". (Pág. 50 y 51)

Causa extrañeza que después de haber anunciado que de las conjunciones **subordinativas** "se hablará más adelante", los autores se hayan olvidado totalmente de ellas.

En la *Gramática esencial de la lengua española*, de Manuel Seco, de la Real Academia Española -Espasa, 1998-, el autor presenta las conjunciones en tres capítulos: 9. LAS PROPOSICIONES, 10. COORDINACIÓN DE PALABRAS Y DE ORACIONES, y 13. LAS PALABRAS: ENLACES E INTERJECCIONES.

- Seguidamente, se relacionan los subtítulos con las conjunciones seleccionadas:

- 9.2.2. *Proposición introducida por la conjunción que*
- 9.2.4. *Proposición introducida por si*
- 9.3.2. *Proposición introducida por conjunción: que, si, aunque, como, con tal que, tan pronto como, etc.*
- 10.1.4. *Coordinación con y, ni*
- 10.1.5. *Coordinación con o*
- 10.1.6. *Coordinación con pero, sino*
- 10.1.7. *Coordinación con así... como..., (tanto)...como*
- 10.2.1. *Coordinación con y, o, pero, sino, ni, mas*
- 10.2.3. *Coordinación con luego, conque, así que*
- 10.2.4. *Coordinación con pues, que, ya que, puesto que, porque*
- 13.1.8. *Conjunciones subordinantes: que, aunque, si, pues, porque, para que, hasta que, a fin de que, aparte de que, así que, con tal que, si bien, en cuanto...*

De este punto, el autor nos remite al apartado 9.3.3., en el cual da "ejemplos de todas estas conjunciones", en un listado que apenas llega a 15 subdivisiones, de las cuales sólo hay coincidencia en 8 casos, de los 24 que presenta María Moliner.

9.3.3. Nociones expresadas.

He aquí las nociones principalmente expresadas por las proposiciones adverbiales:

1. **Lugar:** *Este señor está siempre DONDE NO DEBE.*
2. **Tiempo:** *Iremos CUANDO NOS PAREZCA; Sal EN CUANTO PUEDAS; MIENTRAS HAY VIDA hay esperanza; DESPÚES DE TOMAR UN BOCADILLO, siguieron su camino; Me levanto AL SALIR EL SOL.*
3. **Paralelismo:** *Aprendemos SEGÚN CAMINAMOS; CUANTO MÁS LUCHA, menos consigue; SI TONTO ERA EL PADRE, el hijo lo era más.*

4. **Contraste:** MIENTRAS YO NO FALTO NUNCA, *ella viene la mitad de los días.*

5. **Modo:** *hacemos la tarea COMO PODEMOS; Entraron SIN HACER RUIDO.*

6. **Intensidad:** *Se ha esforzado CUANTO HA PODIDO.*

Las proposiciones de "comparación" llevan casi siempre un verbo idéntico al de la oración: ejemplos como Tú pintas mejor QUE YO ESCRIBO son poco frecuentes. Por ello es muy corriente que, por evitar la repetición de una palabra, la proposición aparezca sin verbo (que no significa que no lo tenga): Me gusta más el teatro QUE EL CINE. No obstante, el verbo se repite, entre otros casos, cuando se quiere marcar con él una diferencia de tiempo: El teatro me gusta más QUE ME GUSTABA."

7. **Comparación:** *Tan sorprendido COMO ESTÁS TÚ lo estoy yo; Me gusta más el teatro QUE [ME GUSTA] EL CINE; La niña escribe peor QUE [ESCRIBE] SU HERMANO.¹*

8. **Causa:** *Estamos contentos PORQUE FALTAN TRES DÍAS PARA LAS VACACIONES; COMO NO TENGO TIEMPO, te lo contaré otro día; Estaba cerrado POR SER SÁBADO.*

9. **Finalidad:** *Acercaos, PARA QUE OS VEAN LOS ABUELOS; A FIN DE QUE EL RENDIMIENTO SEA MAYOR, se ha ampliado la jornada; Se fue a Berlín A PERFECCIONAR SU ALEMÁN; POR NO CANSARTE, no sigo.*

10. **Consecuencia:** *hizo un esfuerzo tan grande QUE CAYÓ AGOTADO; Hasta tal punto es falsa esta noticia QUE NO LA HAN CREÍDO NI LOS AMIGOS; Tengo un frío QUE ME MUERO.*

11. **Condición:** *SI EL TIEMPO NO LO IMPIDE, habrá corrido de toros; Yo saldría con ella SI NO FUERA TAN PESADA; Me ofrecen el dinero, SIEMPRE QUE ACCEDA A SUS PETICIONES; Él elogia a los otros CON TAL QUE ELLOS LE ELOGIEN A ÉL; DE CONTINUAR ASÍ LAS COSAS, acabaremos mal; No te permiten la entrada A MENOS QUE PRESENTES EL CARNET DE SOCIO; No se salvaría A NO SER QUE OCURRIESE UN MILAGRO; COMO DIGAS ESO, me voy.*

12. **Restricción:** *Aquí, QUE YO SEPA, no ha pasado nada.*

13. **Concesión:** *El resultado es bastante dudoso, POR MUCHO QUE NOS ESFORCEMOS; AUNQUE LA CASA ERA MODERNA, se derrumbó en seguida; Las relaciones entre los dos países son normales, SI BIEN HA HABIDO ROCES EN ALGUNAS OCASIONES; QUIERAS O NO, te nombrarán; A PESAR DE HABER CORRIDO TANTO, hemos llegado tarde.*

14. **Excepción:** *no hay ninguna novedad, SALVO QUE (o SINO QUE, APARTE DE QUE) HA LLAMADO UN SEÑOR.*

15. **Adición:** *Les pagan bien, APARTE DE QUE TIENEN MEJOR HORARIO; ADEMÁS DE SER MÁS JOVEN, tiene más talento.*

En el *Diccionario de uso del español*, de María Moliner, se encuentran 44 ejemplos de locuciones adversativas, mientras que en el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*² ... hallamos sólo 12 con el consabido etcétera.

Además, el total de conjunciones y locuciones conjuntivas en este texto no llega al centenar, lo cual no representa ni siquiera la cuarta parte de lo que contiene en tal sentido la genial obra de la Dama de las Palabras, como se demuestra a continuación.

(DICCIONARIO DE USO DEL ESPAÑOL, de María Moliner)

CONJUNCIÓN (...)

4. (gramática). Palabra cuyo papel es enlazar dos oraciones, o dos elementos de una oración que realizan la misma función con respecto al verbo o con respecto a cualquier otra palabra: 'Tu padre ha venido pero se ha vuelto a marchar. Han venido Juan y Pedro. Una casa grande y cómoda'. Pue-

²Real Academia Española. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1975. 592 p.

den también unir al verbo un elemento de la oración añadiendo una relación de tipo conjuntivo a su papel como tal elemento: 'No me dijo ni adiós. Ven siquiera tú'. (...)

- Locuciones conjuntivas (d)
- Formadas con adverbios y preposiciones (e)
- Formadas con locuciones y preposiciones (f)
- Cuestión de las locuciones conjuntivas formadas con "de que" (g)

Grupos de conjunciones y locuciones establecidas por las relaciones que son susceptibles de expresar (h)

f) Igualmente, las locuciones prepositivas formadas con adverbios, tales como "antes de, después de, encima de, enseguida de" y otras como "sin embargo de" o "a fuerza de", se pueden transformar en locuciones conjuntivas mediante la adición de "que": 'Conviene que se lo escribas, además de que se lo digas de palabra'.

g) Acerca de estas locuciones formadas con una preposición o locución prepositiva + "que", se puede hacer observar que las construcciones a que dan lugar pueden interpretarse indistintamente como la suma de una locución conjuntiva y una oración o como la suma de una preposición o locución prepositiva y una oración sustantivada con "que"; y hay que advertir respecto de ellas que no en todos los casos las admite el oído y se tiende, en general, a dejarlas en locuciones prepositivas dejando el verbo en infinitivo, lo cual es otra manera de sustantivar la oración: 'Conviene que se lo escribas además de decírselo de palabra'; otras veces se intercala una coma entre las dos oraciones, como si se quisiera quitar valor conjuntivo a la locución: 'No me gusta, aparte de que no me conviene'; tendencia que se acentúa invirtiendo el orden de las oraciones: 'Además de que no sabe nada, no quiere aprender'. En el caso de los adverbios de relación de lugar y tiempo ("antes, después, encima...") se discute por los gramáticos, teniendo en cuenta los antecedentes latinos

“antequam” y “postquam”, si el uso de “de” delante de “que” es superfluo y hasta incorrecto.

La G.R.A. se refiere a esta cuestión solamente al tratar del relativo “que” con los antecedentes “antes” y “después”, y aunque da como primarias las formas “antes que” y “después que”, alude con sendos ejemplos a que “también se halla” “antes de que” y “después de que”. Esta transformación previa del adverbio en preposición antes de unirse a una oración con “que”, no es asunto distinto del hecho de que la oración completiva con “que” admite en español cualquier preposición antepuesta directamente unida a “que”, lo cual constituye una notable peculiaridad de este idioma, con la que se da a esas oraciones el valor substantivo que corresponde a las oraciones de infinitivo a que equivalen.

(‘Estoy harto de que me pida cuentas. Te conformarás con que te paguen la mitad’.). Este hecho y la existencia de frases como ‘en el caso de que’ o ‘en el supuesto de que’ son suficientes para justificar que cuando el antecedente de esas oraciones es un adverbio puedan unirse no sólo directamente a él, sino también a la preposición o locución prepositiva formada con él y la preposición “de”.

Parece, pues, razonable no negar legitimidad a las formas con “de”, si bien las formas con el adverbio escueto son, por lo menos en el caso de “antes” y, sobre todo, en el de “después” (sería muy discutible si lo son en el de “aparte” y “encima”), más frecuentes y autorizadas. (...) (p. 725)

Grupos de conjunciones y locuciones establecidas por las relaciones que son susceptibles de expresar: (h)

- aclarativas
- aditivas
- adverbiales (de lugar, modales y temporales)
- adversativas
- alternativas

anulativas
causales (ilativas)
comparativas
completivas (finales)
concesivas
condicionales
consecutivas
continuativas (ilativas)
copulativas
correctivas
correlativas
culminativas
distributivas
disyuntivas
dubitativas
hipotéticas
de inminencia
paradójicas
ponderativas
preventivas
restrictivas
transactivas

1. **Aclarativas.** Introducen una oración que es aclaración de otra: *es decir, esto es, o lo que es lo mismo, o, a saber, es a saber, o sea -ser-*.³

2. **Aditivas.** Expresiones conjuntivas que, con el mismo valor de las conjunciones llamadas "copulativas", sirven para expresar la adición de una acción, una circunstancia, etc., a otra: *así, así como, así también, como, sin contar con que, etcétera, igual que, lo mismo que, que no, tanto como; además, además de eso, además de que, aparte de, aparte de eso, aparte de que, encima, fuera de que, por otro lado, otrosí, por otra parte...*

3. **Adverbiales:** *Como, cuando, cuanto, donde; antes, después, encima, además, aparte [de] [que].*

³Lo que va entre guiones significa que en esa entrada aparece la locución conjuntiva.

4. **Adversativas:** Implican oposición: *Sino* y *pero* (*pero* = *mas* = *empero*), son las típicas.

Expresiones conjuntivas o adverbiales: *Ahora bien*, *ahora que*, *antes bien*, *si así como*, *siendo así que*, *el asunto es que*, *más bien*, *en cambio*, *el caso es que*, *lo cierto es que*, *si como*, *al [muy al] contrario*, *antes por el [lo] contrario*, *la cosa es que*, *cuando*, *la cuestión es [está en] que*, *el hecho es que*, *el inconveniente es [está en] que*, *por otro lado*, *lejos de eso*, *si en lugar de que [de eso]*, *lo malo es que*, *si a mano viene*, *a lo mejor*, *mientras que*, *si lo mismo que*, *lo que ocurre –ocurrir– es que*, *lo que pasa –pasar– es que*, *al revés de lo que [de eso]*, *es que –ser–*, *siendo –ser– así que*, *sino que*, *solamente que*, *lo que sucede –suceder– es que*, *así y todo*, *con todo*, *con todo y con eso*, *todo lo contrario*, *la verdad es que*, *si en vez de eso [de que]*.

5. **Anulativas** (?) No aparecen en la entrada correspondiente.

6. **Alternativas:** Expresan una alternativa atenuada para algo que se ha denegado o que se espera que sea denegado o no se realice; como “*si acaso*” o “*en todo caso*”, y estas otras: *no digamos –decir– que...*, *pero*, *aunque sólo [nada más] sea –ser–*, *siquiera*, *después de todo*, *en medio de todo*. *A menos que*, *so pena de que*, *salvo que*, *como no sea –ser– que*, *a no ser que*, *verdad [la verdad] es que*, *bien es verdad que*. *En cierta medida*, *en cierto modo*, *hasta cierto punto*. (V. conj. concesivas).

7. **Causales:** *Por*, *porque*. *Y ante*, *al*, *de* (en vez de “*por*”), (con gerundio), *como quiera que*, *siendo así que*, *tanto más cuanto que*, *dado que*, *pues*, *puesto que*, *ya que...* *Al*, *ante*, *por su calidad de*, *por su carácter de*, *como*, *como que*, *en consideración a*, *considerando que*, *por cuanto*, *teniendo en cuenta que*, *dado que*, *en definitiva*, *por eso*, *por eso mismo*, *al fin y al cabo*, *al fin y a la postre*, *a fuer de*, *a fuerza de...*, *en gracia a*, *gracias a*, *ipso facto*, *por*, *por poco*, *porque*, *pues*, *puesto que*, *de puro*, *que*, *como quiera que*, *sien-*

do *así que*, *supuesto que*, *tanto más cuanto que*, *después de todo*, *en vista de [de que]*, *visto que*, *ya que*.

8. **Comparativas:** *Así*, *así como*, *asimismo*, *bien así como*, *como*, *como que*, *cual*, *cuan*, *para*, *tal*, *tamañamente*, *tamaño*, *tan*, *tanto*, *otro tanto*.

9. **Completivas o finales:** *a fin de [de que]*, *en orden a*, *para que*, *que*, *como*, *si*. 'Verás como no lo sabe. Pregúntale si piensa venir'.

10. **Concesivas:** *aunque* (típica), *así y todo*, *aun así*, *aun*, *aunque*, *bien que*, *si bien*, *si bien es cierto que*, *como*, *si...* *como si*, *con*, *cuando*, *aun cuando*, *a despecho de*, *no embargante*, *sin embargo*, *sin embargo de que*, *empero*, *aun con eso*, *y con eso*, *y en que*, *maguer[a] que*, *mal que*, *de cualquier manera que*, *de todas maneras*, *más que*, *por más que*, *cuando menos*, *al [a lo, por lo] menos*, *lo mismo si...* *que si...*, *por mucho que*, *no por*, *no obstante*, *sin perjuicio de que*, *pero*, *a pesar de que*, *pese a que*, *por*, *por... que*, *puesto que*, *que... que*, *quiera o no quiera*, *quieras que no*, *con ser*, *si*, *sino*, *siquiera*, *ni siquiera*, *tanto si... como si...*, *con todo*, *con todo y con eso*, *con todo y que*, *si bien es verdad que*, *y*.

11. **Condicionales:** *si* (típica), *a base de [de que]*, *a calidad de que*, *a condición de que*, *bien entendido que*, *en el entendimiento de que*, *en la inteligencia de que*, *a menos que*, *según y conforme*, *según que [qué]*, *si no es que*, *a no ser que*, *si*, *si ya*, *siempre que*, *siempre [y] cuando*, *siempre y cuando que*, *solamente que*, *con sólo que*, *con tal que*.⁴

⁴El Diccionario de la Real Academia Española incluye como correcta la expresión con tal de que.

12. **Consecutivas:** (= continuativas o ilativas): *conque* y *luego* (típicas), *de ahí que*, *ahora bien*, *al*, *de aquí que*, *así*, *así pues*, *así que*, *y así*, *y bien*, *en ese caso*, *en conclusión*, *conque*, *en [por] consecuencia*, *por consiguiente*, *consiguientemente*, *poniendo [puestos, si pones, etc.] las cosas así*, *en resumidas cuentas*, *en definitiva*, *por ende*,

entonces, ergo, por eso, a [en] fin de cuentas, al fin y a la postre, de forma que, si a eso vamos, luego, de [por] manera que, de modo que, naturalmente, en una palabra, a la postre, pues, en resumen, de suerte que, en suma, por [por lo] tanto, tanto es así que, total, en total.

13. **Copulativas:** y, e, ni, (típicas), así como, así como también, así como tampoco, así también, como, igual que, lo mismo que, tampoco, también, tanto como.

14. **Correctivas:** Si acaso, ahora, antes [más] bien, en todo caso, bien considerando, considerándolo bien, si se considerara bien, otra cosa es [sería] que [si], mejor dicho, no digamos que; o, por mejor decir; al fin y al cabo, en fin de cuentas, de hecho, si a mano viene, a menos que, al [a lo, cuando, por lo] menos, ¡mienta!, bien mirado, mirándolo bien, si bien se mira, o si [y si] no, so pena de que, bien pensado, pensándolo, si bien se piensa, en realidad, la realidad es que, realmente, a reserva de que, salvo que [si], a no ser que, como no sea que, después de todo, en medio de todo, si vamos a ver, es verdad que, la verdad es que, es [bien es] verdad que, verdad es que.

15. **Correlativas:** cual... así, cuanto más... más, cuanto más... menos, cuanto más... tanto más, cuanto más... tanto menos, cuanto menos... más, cuanto menos... menos, cuanto menos... tanto más, cuanto menos... tanto menos, no sólo... sino, tal... así, tal... cual, tal... tal, tan... como, tanto... tanto, cuanto = mientras.

16. **Culminativas:** Expresan ponderación y colmo o máximo ya intolerable: Ni aun, hasta, incluso, ni, ni siquiera, ni tan; para acabar de arreglarlo, para colmo, por contera, para coronarlo, por si faltaba algo, por si era poco, para postre, para remate, a fuerza de ser, de puro, de tan.

17. **Distributivas:** ahora... ahora, bien... bien, cual... cual, ora... ora, en parte por... y en parte por, por otra parte, sea...

sea, siquiera... siquiera, unos... otros, ya... ya, si... si; bien que mal, quiera que no, tanto si... como si.

18. **Disyuntivas:** Expresan incompatibilidad o alternativa: *o, u* (típicas), *ahora... ahora, bien...bien, etc.* (V. distributivas).

19. **Dubitativas:** *acaso, si acaso, el caso es que, en todo caso, la cosa es que.*

20. **Hipotéticas:** *si* (típica), *si acaso, así, si así como, si es así, siendo así, caso de que, caso que, dado caso que, en caso de que, en ese [otro, tal, todo] caso, puesto caso que, si hay caso, si llega [llegado] el caso, como, si como, si... como si..., puestas así las cosas, si pones [ponéis, etc.] así las cosas, cuando, cuando no, dado que, donde no, si igual [de la misma manera] que, de esa [otra] manera, lo mismo si... que si, de ese [otro] modo, si del mismo modo que, si no, a [con, por] poco que, pon [pongamos, etc.] que, con que, supón [supongamos, etc.] que, tanto si... como si..., si en vez de.
Hipotéticas de sentido negativo: *a menos que, a no ser que y so pena de que.**

Se forman expresiones hipotéticas con las preposiciones *a, y de*, más el verbo en infinitivo, y con *como* con el verbo en subjuntivo.

21. **De inminencia:** *si así como..., si como..., si me descuido [te descuidas, etc.], si igual que, si lo mismo que..., si en vez de...*

22. **Paradójicas (?)** No aparecen en la entrada correspondiente.

23. **Ponderativas:** *Si, v.gr.: 'Mira si estaba cansado que...'*

24. **Preventivas:** *por si acaso, no sea caso que, para el caso de que, no sea cosa que, no sea cuestión que, no sea el de-*

monio que, no sea el diablo que, no vaya a, a una mala, por si las moscas, por si, preventivamente, en previsión de que, no sea que, no vaya a ser que, por si o por no.

25. **Restrictivas:** Expresiones correctivas que restringen el alcance de algo dicho antes o consabido: *si acaso*, en [en todo] caso, *excepto que [si]*, en [hasta] cierta medida, *al [a lo, cuando, por lo] menos*, *hasta cierto punto*, *a reserva de que*, *salvo que [si]*. También “pero” cuando sirve para imponer una condición: ‘Te lo diré, pero no se lo digas a nadie’.

26. **Transactivas:** *si acaso*, en [en todo] caso, *al [a lo, cuando, por lo] menos*, *a [con, por] poco que*, *aunque sea*, *aunque sólo [nada más] sea*, *siquiera*, *con tal que*, *ya que no*.

CONCLUSIONES

Es, como se dijo, el interés de este escrito que mueva al estudio y al interés por conocer cada día acerca de las normas gramaticales. Y la intención particular del autor es la de compartir algunos conocimientos o consultas con sus colegas de docencia, con la esperanza de que sirvan para acercar el discurso con la práctica en quienes ejercen esta bella profesión.

El conocimiento debe compartirse. El egoísmo en el conocimiento representa la muerte del egoísta y el retroceso en el conocimiento. Por lo tanto, y recordando a Umberto Eco en *El nombre de la rosa*, el conocimiento no debe dejarse como propiedad de élites, ni debe guardarse en el cerebro de unos pocos privilegiados.

BIBLIOGRAFÍA

Real Academia Española. Esbozo de una nueva gramática de la lengua española. Madrid: Espasa-Calpe, 1975. 592 p.

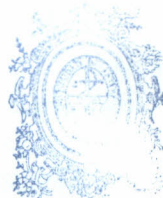
Real Academia Española. Diccionario de la lengua española. 22ª ed. Madrid: Espasa-Calpe, 2001.

MOLINER, María. Diccionario de uso del español. 19ª ed. Madrid: Gredos. 1994.

ALONSO, A y HENRÍQUEZ U, P. Gramática castellana. Buenos Aires: Losada. 1975. 282 p.

SECO, M. Gramática esencial de la lengua española. Madrid: Espasa, 1998.

Universidad de Antioquia



Facultad de Educación
Centro de Documentación
Ceaed



EPISTEMOLOGIA DE LA PEDAGOGIA % TRANSDISCIPLINARIEDAD
FORMACION % COMPLEJIDAD

LA REFLEXIÓN EPISTEMOLÓGICA CON RESPECTO A LA PEDAGOGÍA

José Iván Bedoya Madrid*

La *reflexión epistemológica* con respecto a la pedagogía cuestiona la actitud del estudiante en el contexto del proceso pedagógico, quien *mediatizado* o por influencia de una forma de darse dicho proceso pedagógico, reduce su papel, su tarea o acción, a recibir pasivamente toda la ciencia que se le transmite. Aunque esta *receptividad pasiva* ha sido ya cuestionada por la corriente llamada *Escuela Nueva*, se ha creído que es posible superarla fácilmente y *de una vez* —como en el caso de Dewey— “poniendo a actuar” de cualquier forma al estudiante; lo importante e indispensable es que *actúe* en el juego, que salga del aula, que realice o participe en talleres, etc.), aun sin entender muy bien para qué o por qué *ahora sí* debe *actuar*, debe *moverse* como el maestro lo hace, ya que se consideraba que este último era el único que hasta ahora *podía* hacerlo.

*Magíster en
Investigación
Sociopedagógica.
Profesor de la
Facultad de
Educación de
la Universidad
de Antioquia.

La reflexión epistemológica sobre la pedagogía cobra otro sentido en la actualidad, si nos situamos en un contexto postmoderno. Hay que empezar a entender por qué los paradigmas anteriores en que se apoyaba el trabajo científico, de exposición de los saberes y por lo tanto, el proceso pedagógico, están siendo cuestionados, por qué se piden o se

exigen nuevos paradigmas para investigar y para enseñar. Los paradigmas positivista y científicista en los que se creía tener suficiente fundamentación tanto para conocer, investigar, enseñar e incluso formar, han empezado a ser confrontados por la pretendida absorción y exclusivo abordaje que hacían de estos campos. El campo intelectual de la pedagogía es más complejo de lo que estos paradigmas modernistas lo consideraban.

El problema no se reduce a buscar un nuevo paradigma que reemplace a los que ya han perdido vigencia. De lo que se trata ahora es de realizar un planteamiento más sereno y completo de la problemática compleja de los procesos de conocer, enseñar y formar. El paradigma científicista, tomado como exclusivo, ya no satisface o explica los procesos de investigación y formación como procesos complejos que son, porque ya se va descubriendo y constatando que *conocer* no es, —como decía el positivismo— ir más allá de los fenómenos, de los datos y *sacar -extraer-* la verdad que estaría oculta detrás de dichos datos, esto es, en la misma realidad. Lo esencial o indispensable era ir a la misma realidad, enfatizaba siempre dicho positivismo. Ahora conocer no es extraer el concepto o teoría que se supone ya existe —en la realidad— antes de que se empiece a sacarla de ahí. Tampoco es *representar* —mentalmente— dicha esencia verdadera en las teorías, entendidas como estructuras articuladas de conceptos, o *entender* en una síntesis teórica todos los elementos que se han encontrado con respeto al fenómeno o problema estudiado. Conocer implica más bien *comprender*, lo cual exige interpretar, explicar, y dar un sentido a lo que se pretende conocer. No es pasar simplemente al paradigma *hermenéutico*, sino constatar que el paradigma científicista estaba limitando todo el proyecto epistemológico a una tarea estrictamente intelectual, en el sentido de *entender* de manera cognitiva.

Si bien las *ciencias cognitivas* hacen un gran aporte en este momento *postmoderno* para una mejor comprensión del

asunto, no satisfacen completamente la problemática abordada. Así pues, aportan a la comprensión y planteamiento del proceso de conocimiento y del proceso pedagógico desde el análisis que hacen del sujeto que conoce y aprende, si bien se diferencian del análisis exclusivamente psicológico, su aporte es sobre todo desde la subjetividad que conoce y aprende. *Conocer* es mucho más de lo que se ha entendido hasta ahora en el paradigma cientificista. *Formarse* implica no solo actividades sino procesos más complejos de los que hasta ahora estábamos considerando. Es una *nueva cultura docente*, un nuevo "consenso" racional en pedagogía. Es constatar y plantear lo que, tanto maestros como estudiantes, han ido descubriendo en el proceso pedagógico: para conocer no es suficiente tener o lograr una representación mental o intelectual de lo que es una determinada teoría científica o cómo hay que aplicarla en un caso concreto, según el diseño experimental o cuasi experimental adoptado lo esté prescribiendo. *Conocer una teoría científica* implica *comprenderla* a partir del contexto histórico-crítico de su formación y *reconstruir* el proceso epistemológico de su planteamiento, problematización y producción como tal teoría. No es posible realizar este trabajo de contextualización y reconstrucción teórica, histórica y epistemológica si nos quedamos solo en los resultados finales tomándolos como meros datos, como los presentados muchas veces por los manuales de turno. A través de este trabajo epistemológico e histórico-crítico que es posible o que se debe realizar en la mediación profesor alumno, la clase adquiere una nueva dimensión: no solo es el lugar y el momento para *repetir o transmitir* un saber sino el *contexto* para realizar un avance en el proceso complejo del trabajo concreto con los saberes. En esta forma se va descubriendo que *conocer*, *investigar* y *formar* son más bien proyectos epistemológicos, históricos y hermenéuticos.

Hay que hacer el abordaje en forma *transdisciplinar* en el sentido de plantear el problema pedagógico teniendo en cuenta la *formación* como *concepto fundante* del saber pedagógico, como proyecto conceptual que le da sentido a su

conceptualización y propuesta práctica, pero que se realiza con el aporte de las demás reflexiones o investigaciones desde las llamadas ciencias cognitivas, la epistemología, la hermenéutica y los saberes específicos. Se ha ampliado entonces el campo de la pedagogía que antes se lo reducía a lo instrumental, a lo metodológico, a lo tecnológico —con la aplicación de la *tecnología educativa*— que estaba dominado exclusivamente por cada saber específico.

En esta relación transdisciplinar se puede abordar mejor, más comprensivamente la problemática compleja de la pedagogía. Hay un consenso racional en pedagogía en el sentido de que ahora hay o se exige una mayor comprensión del proceso pedagógico. Pero no solo se entiende mejor el proceso pedagógico desde el lado del docente sino sobre todo a partir del educando. Este siempre había estado por fuera del discurso pedagógico en el sentido de que siempre se entendía la pedagogía como el saber que debía tener o guiar al maestro en su labor y en su relación con el alumno. Ahora en la nueva cultura docente se plantea también el papel del alumno: el saber pedagógico debe ser tal que le permita su formación autónoma. Éste no puede seguir reducido a la recepción o intelección pasiva a las que lo reducía el anterior modelo. El estudiante asume ahora unos nuevos retos, o mejor, tanto el alumno como el maestro son pensados como sujetos que actúan de manera enteramente nueva de como habían estado actuando hasta ahora.

No es solo el maestro quien debe cambiar sino, ante todo, el alumno que hasta ahora había estado condicionado a lo que la institución, a través de la imposición o autoridad del maestro, le permitía hacer: era un sujeto que en tanto lo permitiera dicho poder institucional, podía funcionar. Aún más, solo se lo pensaba en tanto que repitiera o cumpliera una normatividad vigente. Esta tenía como objetivo básico mantener o preservar la relación autoritaria ejercida sobre él en cuanto sujeto, porque así era como había que educarlo. Era la normatividad la que orientaba y fijaba el funcionamiento

de la institución y del maestro como funcionario que estaba puesto en determinado lugar para velar ante todo por el cumplimiento y vigencia de dicha normatividad.

Maestros y alumnos eran *sujetos* de una normatividad: los primeros, velando por su cumplimiento y administración, y los segundos, siendo educados al pasar por el cumplimiento detallado de dichas reglas de juego.

En la *discusión epistemológica* que hoy se hace posible con respecto a la pedagogía, hay que insistir en que sin dicha discusión no se podría realizar un proceso pedagógico. No se puede pretender desarrollarlo sin siquiera reflexionar sobre lo que esté haciendo el estudiante, sobre la forma en que entiende los conceptos, sobre los supuestos de que se ha partido, sobre los preconceptos con los que llega según el paradigma o concepción del conocimiento que se tiene y con el que se pretenden validar o efectuar todo el proceso y las prácticas de conocer que va a efectuar este mismo estudiante. El paradigma está presente aunque no de forma *consciente* en todo el proceso de investigación, de conocimiento y en el mismo proceso pedagógico. Se trata de que tanto estudiantes como profesores tomen conciencia de estos supuestos para no seguir repitiendo acríticamente los mismos esquemas que impiden realizar un auténtico proceso de formación. Si se constata su implicación dentro del proceso es sobre todo con el propósito de no seguirlo repitiendo sino de cuestionarlo y superarlo críticamente. Así sí se puede hablar de un proceso *pedagógico*, ya que sin reflexión no puede haber pedagogía. O sea que pedagogía no es seguir cualquier método o procedimiento para llegar u "orientar" mejor al estudiante en su proceso formativo. Cuando, paradójicamente, se cree que sin este "recurso" nuestro estudiante estaría confuso, continuaría en su "ignorancia", es cuando lo estaríamos *condicionando* para que continúe siendo cada vez más dependiente de nuestra "orientación" o enseñanza, de la acción que sobre él emprendamos como docentes, poseedores de un saber y detentadores de un poder conferido por una determinada

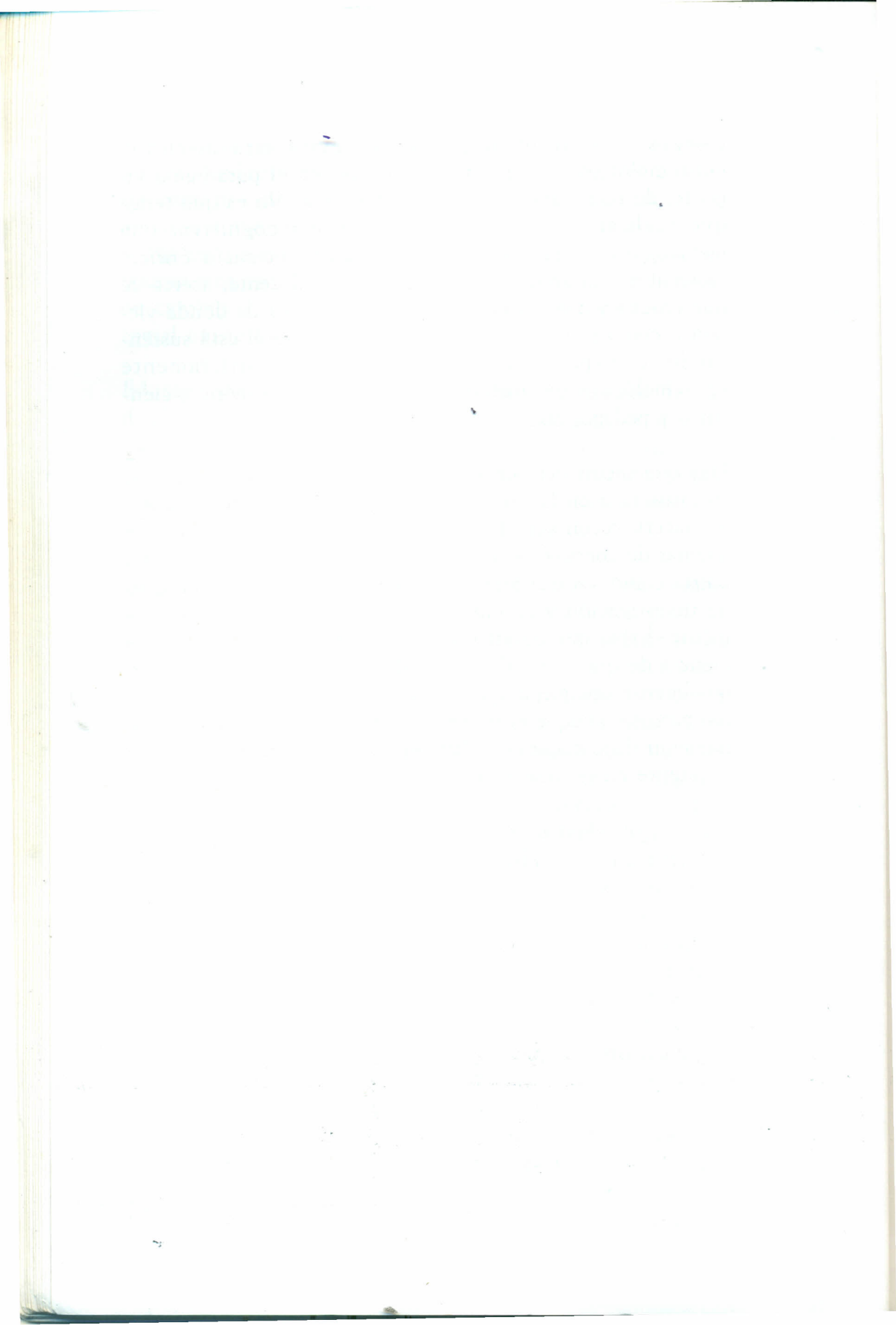
institución para poder ejercer nuestra relación docente, institucional. Sin reflexión crítica, entonces, sobre los supuestos implícitos en el proceso pedagógico, tanto en el sujeto que aprende como en el que enseña, estaría reducido el proceso pedagógico a ser un dispositivo reproductivista tanto del conocimiento vigente –sin posibilidad de *inventar* alternativas de cambio o transformación– como del contexto histórico-social existente.

Educar sería así una simple adaptación y adecuación del individuo a lo vigente. Se estaría coincidiendo o de pronto demostrando con esto la orientación sociologizante dominante en los años 60: la educación es el dispositivo reproductivista, necesario para que la sociedad siga existiendo tal como es, tal como es considerada en su etapa actual.

Se puede decir que en el proceso pedagógico hay que mantener una actitud de vigilancia como la que Bachelard planteaba en el trabajo científico. Hay que lograr y mantener dicha actitud de vigilancia para no *caer* o *adoptar* cualquier paradigma ya superado, pero que nuevamente aparece como dominante o con posibilidad de ser adoptado. La tesis fuerte en este sentido es que dicha actitud de vigilancia constante es indispensable para descubrir y hacer patentes los supuestos que todos veníamos siguiendo sin atrevernos a cuestionarlos porque los considerábamos como las reglas lógicas del juego y se creía que de alguna forma había que trabajar, había que enseñar. Cuando se prestaba atención solo al *contenido*, cuidando de que fuera realmente *científico*, de que se desarrollara según el rigor exigido por el paradigma científicista, desaparecía del contexto de análisis o consideración cualquier otro problema. Si se lograba la científicidad buscada o exigida, se creía que ya todo estaba resuelto y que no había por qué discutir nada más. Cualquier otro tema –se aducía– impediría lograr el verdadero objetivo científico que se consideraba como la meta final o el objetivo según el paradigma vigente. Por eso es que el docente, por considerar que no es de su incumbencia o que no le compete entrar en otros

campos o tocar otros problemas, evita esta discusión epistemológica. Así inscribe su trabajo en el paradigma vigente, de una manera acrítica e irreflexiva. No es que tenga que realizar como lo sugiere la ciencia cognitiva, una *metacognición*. Se trata de lograr *autoconciencia crítica*, racional acerca de quién es él como sujeto docente; acerca de qué enseña y cómo y para qué lo hace; acerca de dónde vienen o cómo se han construido las teorías que él está sustentando o exponiendo. Estas cuestiones estrictamente epistemológicas son ineludibles en todo trabajo teórico, científico y pedagógico.

Hay que reconocer, sin embargo, que el constructivismo en su insistencia en la *metacognición* ha influido positivamente en hacerle reconocer al maestro la importancia acerca de que además de conocer, se podría decir, en un primer plano, una teoría como sistema articulado de conceptos, en un proceso de investigación y de enseñanza, elaborados muy acertadamente, había que desarrollar otro *saber*: saber o tomar conciencia de qué se estaba haciendo, de las otras operaciones igualmente complejas que se estaban efectuando en el mismo proceso, aunque el docente y también el estudiante no se hubieran dado cuenta de ellas. Es tomar conciencia de lo que es latente en el conocimiento.



BIBLIOGRAFÍA

BACHELARD, G. *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1987.

BEDOYA, J. I. *Epistemología y pedagogía*. (Ensayo histórico-crítico sobre el objeto y el método pedagógicos) Bogotá, Ecoe, 4a. ed. 1998.

_____ *Pedagogía: ¿Enseñar a pensar?* Bogotá, Ecoe, 1997.

COLOM, Antoni J. y MELICH, J. C. *Después de la Modernidad: nuevas filosofías de la educación*. Barcelona, Paidós, 1997.

GROTH, G. «Dimensión histórica de la pedagogía». *Educación*. Tubinga (1990) 41: 7-16.

NOT, L. *Pedagogías del conocimiento*. México, FCE, 1987.

SPECK, J., WEHLE, G. (eds.) *Conceptos fundamentales de pedagogía*. Barcelona, Herder, 1981.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. República de Colombia: Decreto No. 272 de 1998. *Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrado en educación ofrecidos por las universidades...* Bogotá, febrero 11 de 1998.

BIBLIOGRAFÍA

- BACHELARD, G. La formación del espíritu científico. París, por Auzac siglo XXI, 1987.
- BÉDOYA, J. L. Epistemología y pedagogía. (Ensayo metacognoscitivo sobre el objeto y el método pedagógico). Bogotá, Ediciones del siglo XXI, 1988.
1997. Pedagogía: fundamentos y perspectivas. Bogotá, EBO.
- COLOM, Antoni J. y MELICH, J. C. Después de la Modernidad: nuevos horizontes filosóficos de la educación. Barcelona, Paidós, 1997.
- GROTH, G. -Dimensiones filosóficas de la pedagogía. Educación, Teoría (1987) #1: 7-16.
- NOT, L. Pedagogía y filosofía. (Ensayo de fundamentación filosófica). Bogotá, EBO, 1987.
- SPECK, J. W. Filosofía y pedagogía. (Ensayo de fundamentación filosófica). Bogotá, EBO, 1987.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. República de Colombia. Decreto No. 2151 de 1987. (Decreto que establece con los requisitos de formación y requisitos de los programas académicos de pregrado y posgrado en educación superior por la maestría). Bogotá, febrero 27 de 1987.

LA EDUCACIÓN, RESPONSABILIDAD DE TODOS

Jairo Cárdenas Mejía*

“La educación es un proceso mediante el cual una sociedad inicia y cultiva en los individuos su capacidad de asimilar y producir cultura”.

Con frecuencia se oye hablar de educación en todos los lugares y esferas de la sociedad, pero comprender a cabalidad el significado de dicha palabra y las implicaciones que ella tiene, requiere de mayor atención.

La educación es un intangible, que mediante un cuidadoso proceso se vuelve tangible, ya lo dice el proverbio de la sabiduría China: “Si tus planes son para un año, siembra trigo; si son para diez años, planta un árbol, y si son para cien años, educa al pueblo”.

“Educar es encender en el ser humano la pasión por construir sus sueños y generar desde las diferencias, nuevas posibilidades para dar sentido y contenido a nuestra dimensión humana”.

La normatividad vigente en nuestro país, nos muestra la importancia de la educación como proceso de construcción de comunidades educativas que apunten a la satisfacción de sus propias situaciones de aprendizaje: conocimientos, capacida-

*Licenciado en Geografía e Historia. Magister en Docencia Énfasis Historia de la Pedagogía. Coordinador de la Oficina de Proyectos de Educación Ambiental de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

des, actitudes, valores, entre otros: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

“El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica”, artículo 67 de la Constitución Nacional, lo que nos muestra el crecido consenso en torno de considerar la educación y la cultura como llaves maestras que abren las puertas del futuro, es decir, la educación es una herramienta fundamental para gestar los cambios que la sociedad necesita.

¿QUÉ TIPO DE HOMBRE SOÑAMOS FORMAR?

“La educación es un proceso que influye efectivamente en la formación de los individuos en la preparación para el trabajo y en la asimilación de pautas y valores de comportamiento social”.

Es una pregunta que formulamos a los miembros de cualquier comunidad educativa cuando se reflexiona sobre los asuntos educativos. Y decimos soñamos formar, porque pensamos en los padres de familia como los primeros educadores de los hijos; en los maestros como segundos padres y responsables directos de la construcción de saberes y continuadores de la formación ética, moral y civil de nuestra comunidad, y en los estudiantes como partícipes directos de esa formación, quienes en unión con los anteriores y en compañía de las demás instituciones que tienen presencia en los diver-

Los sectores sociales, deben construir una sociedad democrática, pluralista y participativa, planteada no sólo por las exigencias de la normatividad vigente, sino porque así lo requiere el mundo contemporáneo y precisamente el comienzo del tercer milenio. Ante la crisis que atravesamos y como lo decía Agustín de Hipona "in necessariis unitas, in dubiis libertas" (en lo necesario, unidad; en lo dudoso, libertad), esto es, que ante la situación conflictiva y los desafíos del momento actual, nuestro principal reto educativo es el de unirnos, el de formar grupos, formar verdaderas comunidades educativas, en otras palabras hacer de la Educación una responsabilidad de todos.

Para ello se propone:

1. Sensibilización y desarrollo de la creatividad: para lo cual se requiere iniciar con los miembros de la comunidad educativa a la cual pertenecemos, un proceso de sensibilización para que se conviertan en gestores y cogestores de su propio desarrollo. Esto se puede lograr mediante la afirmación de la creatividad, como el camino para reivindicar las ilusiones, y como principio hacia la transformación individual.

¿Por qué la creatividad?

Porque, si para los griegos fue objeto de preocupación aunque no usaran nunca esta palabra ni se preguntaran por qué el Hombre busca conocer, es decir, hacer ciencia y busca realizar su esencia, es decir, formarse moral y políticamente, hoy más que nunca encontramos en esa palabra la capacidad de generación e invención, de descubrimiento e innovación, de poder político y moral, de asombro y fantasía, de curiosidad e imaginación. De ello dan cuenta la epistemología y la historia de la ciencia que tratan de esclarecer la génesis de los descubrimientos científicos y las invenciones tecnológicas, su fuente y las condiciones que las hacen posibles, la ética, que trata de explicar cuál es el origen de la persona moral y cómo se forma el carácter moral en la libertad y en la auto-

nomía. Hablar de creatividad es, pues, permitir al hombre la posibilidad de construir sus sueños, recorrer el camino del conocimiento y establecer unas relaciones armónicas consigo mismo y con su propio entorno.

2. Construir comunidad educativa: para esto debemos empezar por entender el concepto de participación como un proceso social que pretende convertir a las personas en protagonistas del conocimiento y solución de una situación dada, en la cual la concertación es la base fundamental para la construcción de tal concepto, y entender que construir comunidad educativa exige como lo plantea el profesor Guillermo Londoño: "Aquella comunidad de estamentos que tiene como objetivos desarrollar una cultura común del discurso crítico, mediante la producción social de nuevos saberes y la socialización de nuevos miembros, esto es, desarrollar una cultura común, hacer cultura". Si bien se puede decir que la cultura está preestablecida, ésta requiere ser recreada continuamente, de lo contrario haríamos un proceso ahistórico y pararíamos en el tiempo lo que se hace en los establecimientos educativos. No podemos desconocer que el concepto de comunidad educativa está en construcción, pues apenas nos estamos iniciando en el proceso de toma colectiva de decisiones. Aquí entonces vale la pena aclarar el concepto de comunidad que plantea Bosco Pinto, citado por Antón de Schutter: "Agrupación de personas para la acción de transformación, dentro de un grupo social cuyos intereses son comunes".

En el sentido de comunidad de cooperación y de participación, los animales nos han dado ejemplo desde tiempos inmemoriales, así lo refiere "El vuelo de los gansos" de Alonso Lobo Maya:

"La ciencia ha descubierto que los gansos vuelan formando una V porque, cuando cada pájaro bate sus alas, produce un movimiento en el aire que ayuda al ganso que va detrás de él. Volando en V, la bandada completa aumenta, por lo me-

nos, un 71% más su poder de vuelo que si cada pájaro lo hiciera solo.

Cada vez que un ganso se sale de la formación siente la resistencia del aire, se da cuenta de la dificultad de volar solo, y, de inmediato, se incorpora a la formación para beneficiarse del compañero que va delante.

Cuando el líder de los gansos se cansa, se coloca en uno de los puestos de atrás y otro ganso se coloca en su lugar.

Los gansos que van detrás producen el sonido propio de ellos y hacen esto para estimular a los que van adelante a mantener la velocidad.

Finalmente, cuando un ganso enferma o cae herido, dos de sus compañeros salen de la formación y lo siguen para ayudarlo y protegerlo.

Se quedan con él hasta que nuevamente esté en condiciones de volar o hasta que muera; sólo entonces, los dos acompañantes vuelven a la bandada o se unen a otro grupo”.

En los asuntos educativos ambientales tenemos que desarrollar una cultura del trabajo comunitario, de la participación, del discurso crítico mediante la producción de nuevos saberes y la socialización de nuevos miembros.

Esto significa que si queremos realmente formar comunidad educativa, con respecto a una necesidad específica, una de las tareas es la de indagar mediante un proceso investigativo, como podría ser en el caso de la educación ambiental, por ejemplo.

El dinamizador es el líder, el guía que orienta y promueve acciones educativas y comunitarias de beneficio social, cultural y natural.

La tarea como dinamizadores sociales es construir nuevos conocimientos que orienten nuevas tareas y que impidan la obsolescencia de las prácticas profesionales.

3. Formar los mejores para desempeñarse en el campo educativo. Como dice Rodolfo Ramón de Roux: “Una sociedad que no tenga vocación suicida deberá empeñarse en atraer a los mejores para que se dediquen a la tarea de ser educadores, a ellos se les confía el futuro de la sociedad”. El educador antes que todo es persona, es un ser humano en construcción, en búsqueda de realización, alguien cultivado, trabajado intelectual, moral y éticamente, lo cual lo convierte en un ejemplar de la especie, o sea, un ser guiado por la razón que es lo mismo que decir reflexivo, comprensivo, capaz de sentir, con genuina expresión de afectividad y ante todo competente para comunicarse, pues en el actuar comunicativo lo importante es la interacción, el consenso para el crecimiento común; por lo tanto, allí se despliega un cúmulo de experiencias que conducen a la vivencia de valores, que fortalecen la dignidad del hombre a partir del respeto y del reconocimiento de la presencia de las ideas, emociones y formas diversas de percibir el mundo.

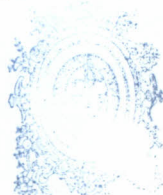
El educador debe ser como dice De Roux **“un jardinero de hombres, un cultivador de potencialidades”**, un ser que ante todo comprenda que educar no es transmitir en forma autoritaria, desde una cátedra de fuego y humo, una masa de información que ha de ser recibida en forma pasiva y memorística por aquél que por principio se supone que es el ignorante: el alumno, cuyo destino consistiría en repetir la palabra definitiva pronunciada por el maestro. Por el contrario, necesitamos un maestro que comprenda que educar es poner a los jóvenes a la altura de su tiempo, formando personalidades capaces de orientarse lúcida y críticamente dentro de su mundo, proporcionándoles los medios necesarios para que se comprendan a sí mismos y al mundo en que viven, usando sus energías de manera constructiva y avanzando en la tarea de organizar la sociedad, es decir, como

afirmaba José Martí: “Depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido. Hacer de cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: ponerlo a nivel de su tiempo para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote, es preparar al hombre para la vida”.

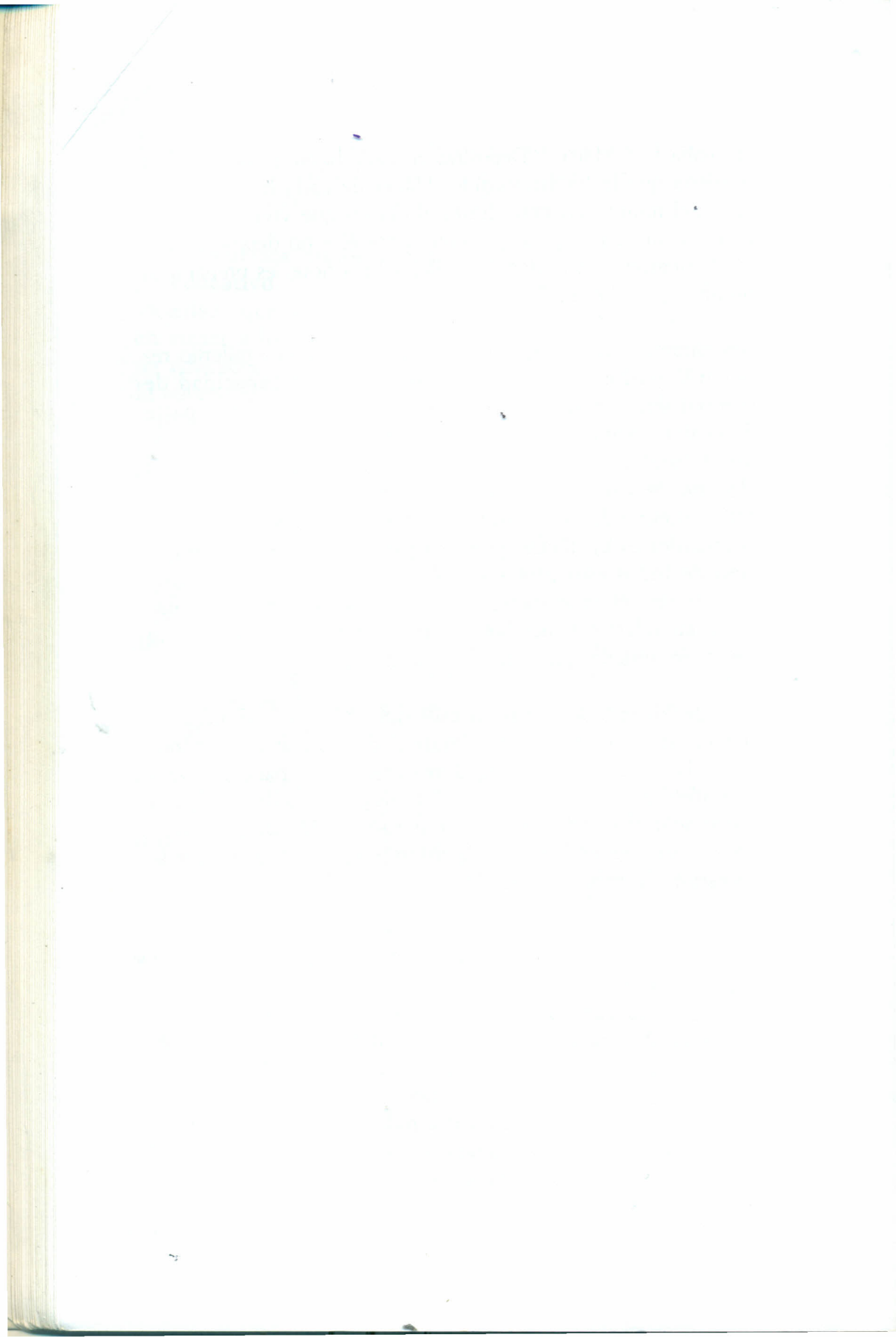
Necesitamos un educador que comience el nuevo milenio reflejando pasión por el saber, contagiando la capacidad de maravillarse y preguntarse por todo aquello que hace parte de la vida, ayudando al otro a tener una conciencia crítica, una mentalidad reflexiva para hacer de la aventura humana algo amable y digno para todos. La educación ambiental como parte integral de la formación de los individuos y de las comunidades es un medio propicio para ayudar en la orientación de todos esos procesos, especialmente en la construcción de una ética ambiental lo que implica el replanteamiento de las relaciones del hombre no sólo con lo natural, sino con todo aquello que constituye su mundo.

Uno de los grandes retos en este siglo XXI es la dimensión ambiental, la formación de comunidades educativas autónomas y la formación de educadores preparados para la investigación, el razonamiento, el diálogo de saberes; para resignificar el conocimiento y construir sentido de pertenencia con su comunidad, para la interdisciplina, la gestión y la cogestión de procesos sociales.

Universidad de Antioquia



Facultad de Educación
Centro de Documentación
Cesad



Capacitación Tutores - Microsoft Internet Explorer

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

Alrás Adelante Detener Actualizar Inicio Búsqueda Favoritos Historial Correo Imprimir Modificar Messenger

Dirección <http://ayura.udea.edu.co/~campus/Capacitacion> Ir Vínculos

Curso Virtual Capacitación Tutores

Unidad Uno

Bloc de notas Mensaje al profesor

Hola

Practica Historia

Test Objetivos

Estrategias

Links Contenido

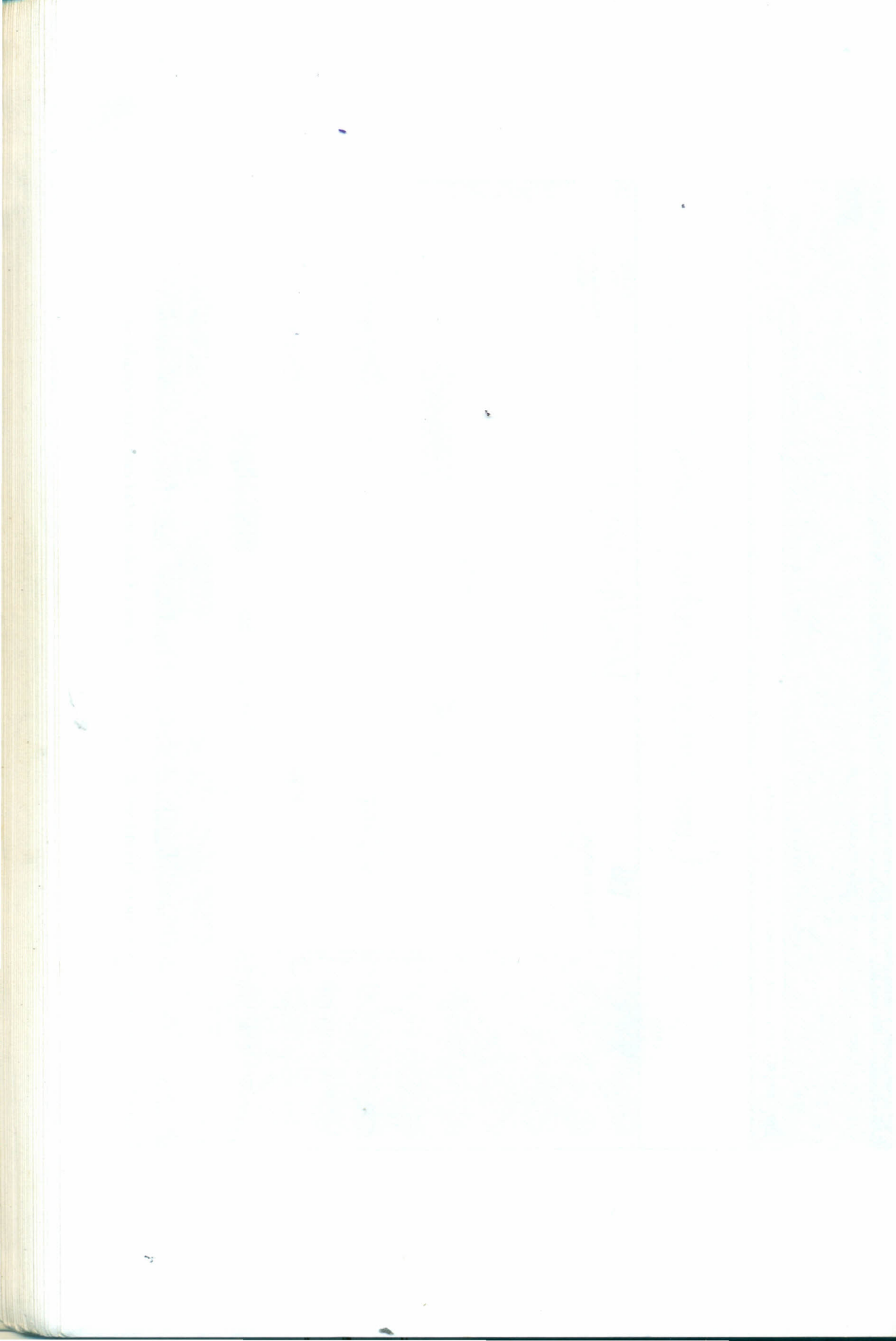
Ejercicio Global Actividad

- Presentación
- Novedades
- Chats
- Foros
- Video Conferencia
- Tutorías
- Áreas de Conocimiento
- Correo de la materia
- Ventana del Tutor
- Unidades Didácticas

Listo Intranet local

Inicio Ex... Ca... Cor... Est... C... ayu... 05:52 p.m.

Presentación del Curso Virtual de Formación de Tutores. Unidad uno. Cada unidad está acompañada del menú izquierdo.



BIBLIOGRAFÍA

DE ROUX, Ramón Rodolfo. Cultura y Formación de Docentes. Revista Foro N.º 03, Bogotá, julio de 1987.

Ley General de Educación, Ediciones Fecode. Bogotá, 1994.

LONDOÑO RESTREPO, Guillermo. Documento: Comunidad Educativa, Universidad de Antioquia. Medellín, 1995.

LÓPEZ JIMÉNEZ, Nelson Ernesto. Retos para la Construcción Curricular. De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa. Colección Mesa Redonda. Bogotá, 1996.

TETAY JAIME, José María. Criterios para la Construcción del PEI. Un Enfoque Investigativo. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, Ediciones Fecode, 1994.

VÁSQUEZ, Luis Ernesto. Filosofía de la Educación. Universidad Pontificia Javeriana. Santafé de Bogotá. 1995.

TOBASURA ACUÑA, Isaías Y Otro. Proyectos Ambientales Escolares. La Estrategia para la Formación Ambiental. Cooperativa Editorial Magisterio. 1997, Bogotá.

Plan Decenal de Educación y Cultura para Antioquia. SEDUCA. N.º 1,1 2000, Medellín.

ATLAS

DEPARTMENT OF THE ARMY
WASHINGTON, D. C.

THE ARMY GEOGRAPHIC CENTER
WASHINGTON, D. C.

FOR INFORMATION OF THE
ARMY GEOGRAPHIC CENTER

THE ARMY GEOGRAPHIC CENTER
WASHINGTON, D. C.

THE ARMY GEOGRAPHIC CENTER
WASHINGTON, D. C.

THE ARMY GEOGRAPHIC CENTER
WASHINGTON, D. C.

THE ARMY GEOGRAPHIC CENTER
WASHINGTON, D. C.

THE ARMY GEOGRAPHIC CENTER
WASHINGTON, D. C.

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PEDAGÓGICA: ALGUNOS EFECTOS SOBRE LOS MAESTROS INVESTIGADORES

Bernardo Restrepo G. Ph. D.*

La cofinanciación de COLCIENCIAS facilitó llevar a cabo, entre finales del año 2000 y mediados de 2002, una investigación de corte cualitativo basada sobre todo en la sistematización de una experiencia más larga, iniciada por la Escuela de Pedagogía de ADECOPRIA en el año 1998, consistente en auspiciar proyectos de investigación-acción educativa realizados por cohortes o grupos de 20 a 30 maestros investigadores que, en un lapso de un año y con reuniones quincenales de seguimiento, han logrado culminar proyectos de investigación. El modelo básico de estos proyectos fue el modelo de investigación-acción ideado por Kurt Lewin hacia finales de la década del 40 el siglo pasado. En este programa, que ha abarcado unos cinco años y medio, se aplicó esta metodología a la transformación de la práctica pedagógica de maestros investigadores, y de tal aplicación fue surgiendo poco a poco una variante de investigación-acción educativa y más exactamente de investigación-acción pedagógica. Ello ha implicado adaptaciones a los modelos de I-A Educativa que por más de cinco décadas se han utilizado en Inglaterra, Australia, España y Estados Unidos, y aun Colombia, aunque más orientada aquí a la modalidad de investigación-acción participativa, I-A-P.

* Licenciado en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Máster of Science en Psicología de la Educación. University of Wisconsin. Ph. D. en investigación en Educación y Sistemas Instruccionales. Universidad Estatal de la Florida.

El modelo de investigación-acción pedagógica que se ha trabajado con las cohortes de maestros, tiene los siguientes componentes: escogencia de un problema de la práctica pedagógica o administrativa; deconstrucción o análisis detallado, descriptivo y crítico, de la práctica relacionada con el problema escogido, descripción que se lleva en un diario de campo suficientemente extenso como para lograr una muestra representativa de dicha práctica; identificación, a través de la deconstrucción, de la o las teorías operativas o implícitas que han orientado la práctica; reconstrucción de la práctica o búsqueda de alternativas de transformación y mejoramiento de la práctica, articulándola con teorías pedagógicas vigentes; y ensayo y evaluación de la efectividad de la práctica reconstruida. Todo proyecto pasa por estas fases metodológicas.

En el caso al que nos referimos el modelo de investigación-acción pedagógica no surge sólo de la sistematización de toda la experiencia; se aprovechó, en efecto, la metodología misma de la Investigación-acción para ir validando este modelo o variante surgido en el decurso mismo del accionar de los grupos o cohortes de docentes investigadores, y para ir construyendo un modelo de capacitación pedagógica a lo largo del trabajo investigativo de las cinco primeras cohortes y otras experiencias realizadas en 1998, 1999, 2000, 2001 y 2002. El propósito del proyecto cofinanciado por COLCIENCIAS fue precisamente construir, ensayar y validar un modelo de capacitación pedagógica de docentes en servicio, basado en la investigación.

No obstante haberse pactado con COLCIENCIAS un periodo de investigación entre diciembre de 2000 y junio de 2002, los investigadores tuvieron en cuenta la experiencia total efectuada entre 1998 y 2002. En la cohorte 1998-99 iniciaron 25 proyectos y terminaron 12 realizados en 10 colegios; en la cohorte 1999-2000 iniciaron 11 proyectos y terminaron 6 de 6 colegios; en la cohorte 2000-01 fueron 16 los proyectos iniciales y terminaron 11 de 7 colegios; en la cuarta

cohorte, la del 2002, de Amagá, iniciaron 27 proyectos y faltan 18 para culminar la experiencia; en la quinta cohorte, también del 2002, cohorte de Envigado, se han iniciado 25 proyectos que se encuentran en el 60% del tiempo previsto para su culminación; y en la sexta cohorte, que funciona en Barranquilla, se trabajan cerca de 50 proyectos que se han cubierto en un 50% de su tiempo proyectado. Debe recordarse que el grupo central de investigación, diferente de los maestros investigadores, ha llevado a cabo un completo proceso de documentación o redacción de protocolos de todas las sesiones, 20 en promedio por cohorte. Esta documentación, más los datos recogidos con otras técnicas e instrumentos llevó, a partir de una conscienzada lectura y de la codificación de los textos, a la generación de conceptos, categorías o núcleos temáticos, subcategorías y constructos teóricos derivados de una mirada unificadora de las cinco cohortes. Estos elementos constituyen las bases del presente análisis en torno a los efectos que la investigación-acción educativa tiene sobre los maestros investigadores.

La técnica principal utilizada para llevar a cabo el análisis de los múltiples datos recogidos fue la sistematización de experiencias, procedimiento consistente en la recuperación de toda la documentación disponible sobre la experiencia y organización de episodios, acciones y pensamientos de los actores en su medio. Esta recuperación y análisis se hace a través de núcleos temáticos portadores de significados claros para los investigadores. El formato del análisis de la sistematización comprende tres componentes: el primero es el señalamiento de eventos, de elementos de la experiencia -que constituyen la historia de los sujetos en sus sesiones de trabajo colectivo, en este caso de los grupos de docentes investigadores-, elementos que aparecen registrados minuciosamente en los protocolos de dichas sesiones colectivas, celebradas cada quince días durante el tiempo de duración de cada cohorte; el segundo componente del formato de análisis de la sistematización es la tematización o categorización de los eventos narrados, agrupando o codificando éstos en un número

menor de temas significativos a los cuales se subordinan los hechos narrados; y el tercero, finalmente, se centra en el análisis e interpretación de las categorías y subcategorías que fueron emergiendo a partir de la estructuración de los eventos en grandes temas. El método hermenéutico se toma aquí en la tradición de Heidegger y Gadamer, esto es, como modo de abordar, plantear, cuestionar y explicar la facticidad de la práctica desde las categorías y subcategorías halladas en el paso dos.

Si bien los orígenes de la interpretación de estas categorías son principalmente la observación como participante en las sesiones quincenales de las cuatro primeras cohortes de maestros investigadores, y el análisis de contenido de los protocolos tomados de todas estas sesiones de trabajo colaborativo, como ya se dijo, también aportaron al análisis las entrevistas colectivas a los docentes investigadores, las entrevistas individuales a personal administrativo y docente de las instituciones de origen de los docentes investigadores, y los cuestionarios aplicados a varias muestras de participantes asistentes a eventos de socialización de cada una de las cohortes. Intencionalmente se acudió a fuentes diferentes, sabedores de la importancia que para la validez de los hallazgos tiene la triangulación de modo o de métodos de recolección de datos. La triangulación fue también de investigadores, con el mismo objetivo de elevar la validez de los hallazgos. La interpretación de la estructura narrativa fue trabajada, en efecto, colectivamente por el equipo investigador, el cual, a lo largo de la experiencia de las cuatro cohortes, hizo un escrutinio de las evidencias y participó en la interpretación de los datos y grandes temas que se iban consolidando (Constas, 1992).

La interpretación hermenéutica se orienta a encontrar el significado inherente en cada categoría. Leer un texto es equivalente a procesar datos textuales haciendo a estos preguntas (según las categorías) y encontrándoles significados con base en los textos y las demás fuentes de observación, prin-

principalmente la introspección y la retrospección para representar momentos críticos de la práctica y las concepciones que la han informado.

Como se trata de varios años de estudio y de varias cohortes de maestros investigadores, las grandes categorías y subcategorías fueron haciéndose visibles progresivamente para los investigadores en estos años de elaboración de protocolos y de análisis y fueron sometidas a prueba en las cohortes subsiguientes, así que las temáticas de análisis que aparecen a continuación tienen, junto con otras categorías que no se presentan en este artículo, esta fortaleza de haber sido validadas en cierta forma en procesos reiterativos de las cohortes de los cinco años que fueron monitoreadas y cuyos datos fueron registrados en todas las sesiones. Entre las categorías o temáticas acordadas por los investigadores para el análisis surgieron, con bastante fortaleza, efectos de la aplicación de la investigación-acción pedagógica sobre el desempeño y personalidad de los maestros. Un primer efecto proviene de la capacidad del modelo o variante de investigación-acción educativa para integrar teoría y práctica; y un segundo efecto reside en la capacidad de esta metodología para fomentar el sentido de emancipación en los maestros investigadores. Observemos estos productos captados reiterativamente en los cinco años y medio de acompañamiento de más de cien proyectos individuales de investigación-acción educativa.

1. Integración de teoría y práctica pedagógicas

La pedagogía ha sido asumida en este programa de investigación-acción pedagógica, que ya lleva más de cinco años, como una disciplina teórica y práctica, objeto de reflexión, de crítica, de transformación, de articulación de saberes, sobre todo entre las disciplinas que se enseñan y la didáctica de las mismas, de resignificación de la pedagogía misma, de escritura de las experiencias sistematizadas. Es decir, al escribir estas experiencias sometidas a tratamiento sistemático, se

ha pasado a generar saber pedagógico, esto es, saber hacer en la educación y en la enseñanza, validado por ese mismo tratamiento o práctica consciente y crítica. Del saber práctico o del actuar apoyado en "teorías operativas" no muy conscientes o implícitas, se pasa a un saber pedagógico renovado apoyado en teorías más sólidas o explícitas o conscientemente apoyadas en concepciones vigentes o en la validación consciente que la misma práctica otorga.

Es interesante anotar cómo la identificación de las categorías centrales, surgidas en el proceso de sistematización de los datos del diario de campo sobre la descripción y crítica de las clases y otras actividades pedagógicas, cruzados o triangulados con los aportados por otras técnicas de observación, va develando la estructura de la práctica personal del docente. En todos los casos se pide a los docentes tomar conciencia de que la identificación de estas categorías o núcleos temáticos que ellos van encontrando en los datos, es sobredeterminada por una concepción pedagógica presente, mas no siempre explícita, es decir, por una posición conceptual que se materializa en una práctica estructurada, regular, que se va convirtiendo en modelo de acción, en verdaderos sistemas que marcan huella profunda en la personalidad del maestro, a tal punto que en casi todos los casos el análisis de la reconstrucción o transformación de la práctica, que es el propósito de la investigación-acción, se aborda desde las mismas categorías de la deconstrucción, desde el mismo esquema, pero con cambio de contenido, de estrategias.

En el primer momento los docentes se quedan perplejos y no atinan a creer que su práctica pedagógica de determinado número de años esté amarrada a teorías o concepciones que la determinan, pero poco a poco aceptan el hecho y comienzan a rastrear los determinantes conceptuales de su quehacer para señalarlos y analizar la coherencia entre ellos y su accionar. Los resultados no suelen ser muy exitosos y se circunscriben por lo general a la necesidad de administrar o controlar el ambiente del aula, completar los programas, te-

ner en cuenta los intereses de los alumnos, practicar el amor en la educación, conservar la autoridad, ser modelos, practicar el constructivismo, y otros amagues teóricos que se comportan más como creencias que como explicaciones totales de la práctica ejercida.

El posterior cambio de modelo o la reconstrucción es bien difícil, quizás debido a que éste contiene los componentes esenciales de lo que ha sido la práctica hasta ese momento; pero dichos componentes no son impenetrables, sino susceptibles de ser llenados con material diferente en teoría, en actividades o en la secuencia de los mismos.

Es conveniente anotar cómo en el proceso de investigación acción se fomenta el desprendimiento de la estructura anterior y la innovación a través de nuevos componentes. Ciertamente la práctica empírica o el accionar cotidiano, dentro de un esquema pedagógico reiterativo, en el cual la guía teórica es implícita y no sometida a crítica, tiende a imponerse como orientadora del análisis de los datos, pero la vigilancia y crítica colectiva de los compañeros y de los animadores del proceso van llevando a los investigadores a tomar distancia de su práctica rutinizada y a mirarla desde posiciones teóricas más amplias que las de las teorías operativas no explícitas.

Este ejercicio de tomar consciencia de la teoría que informa la práctica, unido al proceso crítico de la deconstrucción de la práctica como un todo, facilita la articulación entre teoría y práctica, ya que permite detectar componentes prácticos mecánicos o no relacionados con concepciones pedagógicas, psicológicas, sociológicas o filosóficas, es decir, componentes voluntaristas o activistas. Pero, a su vez, el proceso de reconstrucción de la práctica se emprende con elementos de transformación o innovación apoyados en teorías vigentes o en buena medida validadas. Se da así una articulación entre nueva determinación teórica y nueva estructura de la práctica, anclada en bases de un mayor poder explicativo. En esta

fase de la reconstrucción los participantes suelen atinar mejor en la relación entre los nuevos componentes de la práctica con teorías fundamentadoras. Se hace el esfuerzo por leer y comprender teorías vigentes, es decir, circulantes en el medio educativo, por aceptar sus explicaciones y por adoptar prácticas consecuentes.

2. Emancipación y desarrollo profesional

Una observación reiterativa en las distintas cohortes que han llevado a cabo la experiencia, tiene que ver con prácticas de liberación y desarrollo profesional. El maestro promedio vive encerrado en la rutina de su práctica, en la impotencia del escaso reconocimiento social y económico de su trabajo y en una pugna con el Estado que le impide mirarse a sí mismo críticamente. Este último hecho es objeto de reconsideración en la investigación-acción educativa y en nuestro caso de la reconsideración particular de la práctica pedagógica. La deconstrucción, la autocrítica, la comprensión más profunda del proceso pedagógico, en efecto, llevan a reconsiderar el todo de la profesión y a poner en la mira el significado de la dimensión pedagógica de la misma.

La valoración de lo pedagógico como dimensión esencial de la profesión lleva a reconsiderar la escasa valoración de esta, a dar otra mirada a la desmotivación y ejercicio casi rutinario de la práctica y a replantear la baja autoestima profesional resultante de todo esto. Se da inicialmente una transformación subjetiva del profesionalismo del maestro investigador que trasciende luego a un mejoramiento objetivo de la práctica, la que a su vez repercute en mayor reconocimiento por parte de estudiantes, colegas, directivos y padres de familia. Sus relaciones pedagógicas, profesionales y sociales se fortalecen a partir del fortalecimiento de su autenticidad como pedagogo.

Adicionalmente a estas observaciones, la experiencia de varias cohortes de maestros investigadores ha permitido ob-

servar también, cómo se ha ido dibujando una línea interesante de efectos relacionada con la salud mental del docente que emprende responsablemente la Investigación-Acción Educativa con énfasis en la práctica pedagógica. Sabido es que la docencia problemática, es decir, aquella en la que la práctica es confusa, desacertada y conflictiva con los estudiantes, genera trastornos en la conducta del maestro, sobre todo en la de maestros jóvenes o que tienen dificultad para administrar el aula. Esta situación tiende a degradar la salud mental de los educadores. Pues bien, en varios de los proyectos adelantados hasta ahora en las cohortes 1, 2, 3, 4, 5 y 6, un factor común es la catarsis que los protagonistas de la transformación de su práctica experimentan al realizar la deconstrucción y asumir positivamente la autocrítica y la crítica de y hacia sus compañeros investigadores. La búsqueda y hallazgo de falencias de la práctica y de sus causas, produce en los docentes un estado de serenidad, de aceptación de sus fallas y de propuestas alternativas, que genera una actitud diferente, optimista y que impulsa la construcción de alternativas positivas frente a la confusión anterior.

Otros efectos sobre los maestros investigadores se han observado en este programa de investigación-acción educativa y serán objeto de análisis en próximos eventos y artículos.

Universidad de Antioquia



Facultad de Educación
Centro de Documentación
Cesad



BIBLIOGRAFÍA

COREY, S. (1953). *Action Research to Improve School Practices*. New York: Teachers' College Press.

CONSTAS, M. A. (1992). Qualitative Analysis as a Public Event: The Documentation of category Development Procedures. *American Educational Research Journal*, 29 (2), 253-266.

DERRIDA, J. (1985). Letter to a Japanese Friend. En *Derrida and Differance*, Ed. Wood and Bernasconi. Warvich: Parousia Press.

ELLIOT, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

FALS BORDA, O. (1979). *El Problema de cómo investigar la Práctica y cómo transformarla por la Praxis*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 2ª Edición.

GADAMER, H. G. (1984). *Verdad y Método*. Salamanca: Ed. Sígueme.

Jcma@ai.mit.edu (1994). *Gadamer's Philosophical Hermeneutic*.

JOHNSON, B. (1993). *Teacher-As-Researcher*. ERIC Digest, ED355205.

KEMMIS, S. And McTaggart, (1988). The Action Research Planner. Victoria, Australia: Deakin University, third Ed.

RESTREPO, B. (2000). Maestro Investigador, Escuela Investigadora e Investigación de Aula. Cuadernos Pedagógicos No. 14, Medellín: Universidad de Antioquia.

STENHOUSE, L. (1981). Investigación y Desarrollo del Currículo. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1993). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata.

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL % CURRÍCULO
INVESTIGACION CURRICULAR %
INVESTIGACION Y DOCENCIA %

LA PRÁCTICA CURRICULAR: ENTRE UN INTERÉS TÉCNICO PRÁCTICO Y EMANCIPATORIO

José Ramiro Galeano Londoño*

"Una vez más se parte del firme convencimiento de que no hay mejor práctica que una buena teoría, puesto que es precisamente la teoría la que hace racional y científica toda actividad práctica".

José A. Ibáñez

Palabras claves

Profesores empiristas, racionalistas, pragmáticos, positivistas, materialistas, hermenéuticos, fenomenólogos, estructuralistas, de acción comunicativa. Práctica, práctica-teórica. Conocimiento empírico, técnico, tecnológico, científico. Práctica universitaria, práctica curricular universitaria, docencia investigativa.

RESUMEN

El artículo recoge el pensamiento filosófico de los profesores sobre la práctica curricular. Explica su sentido desde los distintos tipos de conocimiento: empírico, técnico, tecnológico, científico, desde las ciencias humanas y las artes, para identificar una nueva articulación entre lo teórico y lo práctico desde la reconceptualización y la recontextualización integral de la filosofía, la pedagogía, el currículo y la didáctica. Plantea la práctica universitaria como práctica curricular, no sólo desde

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

la llamada práctica profesional, sino como práctica integral referida a un sujeto en formación, a un conocimiento y a contextos específicos. Identifica la transición de una docencia dogmática a una docencia investigativa en la universidad.

INTRODUCCIÓN

Son numerosas las corrientes de pensamiento que han existido y que prevalecen en el proceso histórico del conocimiento de la humanidad, como son numerosos los enfoques que se pueden hacer de ellas, de acuerdo con la expectativa o interés que se tenga. Las corrientes de pensamiento más representativas son: el empirismo, el racionalismo, el pragmatismo, el positivismo, el materialismo dialéctico, el pensamiento histórico-hermenéutico, y el crítico social, entre otros. Cada una de ellas da cuenta de un enfoque del conocimiento, y cada una de ellas tiene su particular enfoque sobre la práctica, el sentido, la importancia que tiene para los educadores en su desempeño como práctica pedagógica (enseñanza) y para el conocimiento mismo (práctica teórica). En segundo lugar, es determinante clarificar sobre los tipos de práctica que se pueden presentar y definir, en la formación de profesionales: Normalistas Superiores, Licenciados, Nutricionistas, Bacteriólogos postgraduados, etc., cuál es la práctica que interesa al proceso de desarrollo del conocimiento científico tecnológico y artístico y en particular a la formación integral de profesionales universitarios.

Reconocemos que “El Currículo es un concepto de uso relativamente reciente entre nosotros con la acepción que tiene en otros contextos culturales y pedagógicos en las que cuenta con una mayor tradición. En nuestro lenguaje común no es normal su uso. Ni el Diccionario de la Real Academia Española de la lengua, ni el de María Moliner lo recogen en su acepción pedagógica. Otros diccionarios especializados sólo lo han tomado como concepto pedagógico muy recientemente” (Sacristán J. G., 1995: 13). Con poco más de dos décadas que lleva de hacer presencia en nuestro medio, ha comenza-

do a formar parte del lenguaje del profesorado, y desde entonces ha evolucionado hasta dar cuenta de distintas tendencias, prevaleciendo tradicional y técnica.

Esta tendencia técnica es la que ha venido orientando el currículo, centrando toda la atención en el objeto de conocimiento (ciencia, tecnología, técnica, artes), sin atender el desarrollo integral del individuo (ético, moral, social, político, emocional, deportivo, humorístico), ni los requerimientos sociales, las necesidades y problemas del contexto (políticos, sociales, económicos, culturales e históricos). Para pasar de un rediseño curricular a una transformación, no será suficiente pasar de una tendencia a otra; se requerirá de un modelo integrado que dé cuenta de los enfoques hasta ahora separados, para poder contribuir a la transformación de las organizaciones educativas que formen hombres y mujeres integrales, -no sólo tecnócratas-, que atiendan la transformación de la ciencia, la tecnología y las artes, y atiendan a las necesidades reales locales y regionales, que ofrezcan solución a los problemas.

El desarrollo del currículo no ha sido adecuadamente incorporado en los cambios de mejoramiento de la calidad de la educación, quedando oculto en muchos casos bajo el ropaje del lenguaje -se dice pero no se hace- o desde los conceptos técnicos que poco contribuyen a su avance y que lo encubren y presentan como una disciplina que no ha evolucionado y por lo tanto se le desconoce como el desarrollo de una **práctica compleja**, por lo que se hace necesario su desentrañamiento como posibilidad de adentrarnos en un lenguaje común.

1. ANTECEDENTES

Este artículo tiene su origen en una investigación realizada en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia: "La práctica en la formación de profesionales en Administración Educativa" (Galeano, R., 1986).

Posteriormente, el tema se volvió a retomar en el Departamento de Postgrados en la Maestría en Educación, en el desarrollo de una cohorte en el programa de Administración Educativa, con énfasis en autonomía curricular, años 1994-96, en donde, se trabajó en torno a una nueva relación teoría-práctica, colocando en escena la integración docencia, investigación extensión mediante el desarrollo de un proyecto de investigación con el título de **“Alternativas para el desarrollo educativo de la región”**.

Una síntesis de esta experiencia en lo referente a la extensión fue presentada en el congreso Iberoamericano y del Caribe de Extensión Universitaria, realizado en la **Universidad Nacional de Heredia, Costa Rica**, en septiembre de 1998, con el título de **“La Contextualización Curricular: una integración de la docencia, la investigación, la extensión universitaria”**, (Galeano R., 1998), este trabajo ocupó el tercer lugar en mención y reconocimiento a Colombia, después de México y Brasil.

Otra parte de la experiencia, la filosófica, ha sido presentada en el **Grupo Miércoles de Currículo de la Universidad de Antioquia**, en donde se han venido trabajando entre otros temas **“La práctica universitaria”**. Es un grupo de estudio informal apoyado por la vicerrectoría de Docencia y la de Extensión.

Después de leer los trabajos de investigación de los grupos de Mario Díaz Villa en la Universidad del Valle, Carlos Federici y Antanas Mockus en la Universidad Nacional de Colombia y de Jesús Alberto Echeverry, ACIFORMA, en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (2000), y de leer el marco de referencia para la acreditación de calidad y desarrollo de las organizaciones formadoras de formadores he encontrado desde las primeras afinidades epistemológicas y desde las segundas afinidades técnicas y prácticas que me animo a compartir estas experiencias y reflexiones con la comunidad universitaria.

2. CURRÍCULO Y PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI)

La tendencia curricular que ha de animar el círculo de comprensión curricular no surge de forma espontánea, el enfoque de diseño y desarrollo curricular surge a partir de la filosofía y misión que se sustenta en el PEI, y ha de ser asumida por cada miembro de la organización; no es suficiente que esté diseñada (escrita), es necesario que sea asumida, que la Organización educativa parta de una visión compartida, en donde cada miembro vea reflejada su misión.

Al rediseñar el Currículo, no es suficiente con cambiar de unos modelos de diseño a otros, y menos cubrir con nuevos lenguajes el modelo técnico, es necesario además en primer lugar, considerar lo relevante, lo importante y significativo para el estudiante, para el contexto y para el desarrollo del conocimiento, así como la eficiencia, el manejo del tiempo los costos y la rentabilidad social.

Por ello es necesario avanzar hacia una nueva concepción de Currículo que esté acompañada de una nueva pedagogía y de una nueva didáctica que posibilite el llevarlo a la práctica. Sabemos de la necesidad de cambiar un plan de formación o el PEI de una organización educativa, pero sin alterar sus contenidos y sus ritos internos, su cultura puede resultar una tarea inútil.

Es aceptado que al sistema educativo colombiano le falta calidad, pero poco podremos avanzar mientras los viejos esquemas (diseños curriculares), se siguen apoderando de los que podrían ser nuevos territorios. La calidad de la educación, así sea un término polisémico, está íntimamente relacionada con el desempeño integral de los educadores, es decir, con la **práctica curricular** y la cultura educadora.

Siendo así, el Currículo es más importante de lo que se había pensado, el Currículo entendido como la for-

ma de hacer práctica la intención de la educación. Cuando la educación no cuenta con este medio, se queda en intención, en ilusión, como ilusiones han sido las reformas de los últimos 20 años, y lo serán las dos últimas leyes, (la 30 de 1992 y la 115 de 1994), proyectos inconclusos, si no se trata a tiempo este tema. El asumir el Currículo como cruce de prácticas diferentes de poco sirve en educación las mejores intenciones, los mejores fundamentos, los mejores referentes teóricos y conceptuales y hasta la voluntad política cuando se tiene, si se desconoce el vehículo que puede hacer posible esa intención: el Currículo.

A partir de este momento para el diagnóstico, diseño, desarrollo, gestión y evaluación del Currículo ya lo importante no es el modelo, el esquema o los pasos a seguir sino **la realidad curricular como cultura de la organización educadora**, es decir, el Currículo concebido a partir de un Proyecto cultural de organización, de localidad, de región y de nación en la globalización, con espacio (autonomía) para la singularidad, a la identidad dentro de la diversidad. Toda esta dinámica curricular no se produce en el vacío, sino envuelta en el marco político y cultural general, del que se suelen tomar referentes, teorías, enfoques, valores es lo relativo a la armonía que comporta el currículo al interior del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el currículo como un sistema abierto y complejo de donde resultan las llamadas concepciones o enfoques curriculares que es necesario explicitar y definir.

3. EL CURRÍCULO COMO SISTEMA COMPLEJO

El asumir el Currículo de forma distinta a la tendencia tradicional y técnica es un problema que tenemos que enfrentar y no podemos hacerlo al margen de nuestra propia teoría de la educación, de la cultura, de la pedagogía y de la didáctica, es decir, no podemos hacer diagnóstico, diseño, desarrollo, gestión o evaluación curricular al margen de una teoría curricular, que sirva

de mediación entre el pensamiento y la acción en educación; así el diseño curricular es un modelo o esquema de explicación de algo que previamente ha sido concebido y que se expresa en él. De nada sirve el esquema de diseño, si no se tiene que expresar a través de él. Ese modelo de diseño surge es dentro de un contexto evaluativo (diagnóstico), histórico, cultural, político, ético e institucional, dando origen a una fase antes no considerada la contextualización curricular.

Hasta ahora el diseño tomado como una selección de contenidos ha sido un trabajo de los expertos curriculares del Ministerio de Educación Nacional, o de los profesores, en el caso de la universidad; de todos modos, las generaciones adultas, pensando en lo "mejor" que deben conocer nuestros estudiantes, apoyados en las experiencias del ayer, con una visión retrospectiva, sin tener en cuenta que los jóvenes vivirán más en el mañana que en el día de hoy. Esta es una herencia de la cual es difícil desprendernos, pero seguiremos abogando porque el alumno participe desde la primera etapa en la construcción curricular hasta el final, ante todo en la educación media y universitaria.

Si la organización curricular es autoritaria, centrada en contenidos tomados de los textos, se está educando para el ayer. Si el propósito es ayudar al estudiante en su incursión al mundo en que vive y al mundo en que vivirá: vale decir, el presente y el futuro, deberá afinársele entonces su imaginación y su intuición. Todo lo que pedimos ahora es flexibilidad, prospectiva, visión de futuro, crear un estilo de vida, preparar para vivir en el mundo de hoy y del mañana. La incompetencia de nuestros bachilleres, la empleomanía de nuestros egresados universitarios, la proliferación de postgrados, es debido en parte, a la baja calidad de los currículos de pregrado.

A la luz de estos postulados se hace urgente la necesidad de una nueva concepción del currículo que sea relevante para el estudiante, y ¿Cómo se puede lograr la relevancia? Partien-

do de las necesidades e intereses de los estudiantes, la relevancia reside en el propósito, en el descubrimiento de las verdaderas necesidades del estudiante; él debe ser el punto de partida para el mejoramiento curricular en un contexto y para el desarrollo del conocimiento y no sólo para la transmisión. Desarrollo integral del estudiante ante el conocimiento y en un lugar determinado, a si el currículo es mirado como un asunto complejo, en donde "se **entrecruzan múltiples tipos de práctica**, que originan a todo un sistema curricular, en el que concurren las normas, las políticas de la administración, los asesores y técnicos, la estructuración del saber de acuerdo con los grupos de especialistas dominantes en un momento dado; los diseñadores de materiales, los fabricantes de los mismos, editores de guías y libros de texto, equipos de profesores organizados, etc." (Sacristán 1995: 119), en donde se pueden identificar tres sistemas: el macro, el meso y el micro, los cuales necesitan actuar articuladamente, a la vez cada uno de estos se subdivide en objetos, procesos y en donde trabajan actores conformándose así un **sistema complejo**.

Si la organización educadora sigue en el uso de la tendencia curricular tradicional o técnica, es decir, sigue siendo autoritaria, centrada en la transmisión de contenidos tomados de los textos, se está educando para el ayer. Si el propósito es ayudar al estudiante en su incursión al mundo en que vive y al mundo en que vivirá, la tendencia curricular habrá de ser otra, pues sin embargo, una cosa es el **currículo prescrito**, el diseñado por la organización educativa en caso de que ya se esté en este grado de concientización; el **currículo presentado a los demás profesores** que no participan directamente del diseño o que apenas llegan a la organización, el **currículo moldeado** que asumen los profesores, el que realmente se pone en acción como **currículo vivido**; el currículo realizado en sus efectos cognoscitivo, afectivo, moral, social etc., el **currículo oculto** que se escapa a la administración, a los profesores y se hace del lado exclusivo de los estu-

diantes y el **currículo evaluado**, desde donde se evalúa cual es el significado concreto en la **práctica curricular**.

Todos estos son problemas a investigar, como elementos que intervienen en la práctica curricular en donde **el profesor es el que puede incidir con mayor fuerza**, porque él está en todo el proceso, pero no podrá hacerlo si no se apropia del proyecto educativo institucional en su contexto, lo hace suyo y lo utiliza como luz, para iluminarse e iluminar a sus alumnos en el camino (currículo) que han diseñado conjuntamente y que quieren recorrer, como grupo en desarrollo de una misma misión.

4. LA INVESTIGACIÓN CURRICULAR

Se hace necesario precisar, qué queremos con la investigación desde el currículo. La investigación entra a ser concebida como la forma de los problemas de la práctica, como la dinámica de la didáctica. Se necesita que la investigación coadyuve a resolver los problemas de la práctica, que sirva de insumo que alimente el proceso, que atienda las necesidades reales del estudiante, que integre y comprometa al estudiante con la comunidad de donde toma información, en donde todos los involucrados sean educados, no sólo el estudiante. Se necesita la investigación como **proceso de formación**, y como producto, como perfeccionamiento de los alumnos en su capacidad de aprendizaje creativo y perfeccionamiento del conocimiento en su producción transformación y formación del educador en su práctica curricular. Tomar la clase como escenario para actuar públicamente, validar procesos y conocimientos. Cada campo de conocimiento interdisciplinario, cada núcleo de conocimiento, cada nivel del sistema educativo exigirá unas **metodologías de investigación**, y unas didácticas distintas. En el caso de la investigación sobre el currículo mismo, se ha utilizado por ejemplo el estudio de casos la hermenéutica y el método etnográfico, con instrumentos, la observación, la entrevista.

En idéntica forma deberán hacerlo los educadores partiendo siempre de sus necesidades personales y profesionales, de sus usuarios, de las necesidades y condiciones del medio, y de las características y particularidades del conocimiento a tratar. Aquí ya no caben copias, réplicas o modelos tranquilizadores. No caben copias miméticas, de cómo lo hicieron otros para yo también hacerlo, ya no hay partituras únicas a interpretar de una misma manera: no son posibles, por ahora, si queremos verdaderamente mejorar la calidad de la educación. Es así como en el desarrollo del currículo mismo se ve un proceso de investigación donde diariamente sometemos a crítica nuestra práctica a la luz de los nuevos principios, y los nuevos principios a la luz de la práctica. Así que los esquemas y mapas que se han utilizado dentro de estos nuevos criterios son sólo eso: maneras o formas de desarrollo curricular, no para aplicar sino para orientar.

Aquí se muestra el proyecto curricular como una herramienta para la reconstrucción crítica de la realidad. No se trata de "juntar" fundamentos o copiar teorías separadas de la cultura educadora. Lo que se quiere es describir propósitos y metas educativas amplias, adecuadas a las necesidades de los individuos y de una localidad o región en particular, como dice Magendzo: "No existen diseños válidos en todo tiempo y en todo espacio. Por el contrario el diseño problematizador debe estar abierto al cambio, a la crítica y a la experimentación".

5. LA FILOSOFÍA PRÁCTICA DE LOS EDUCADORES

En la universidad conviven educadores de diversas filosofías y estilos de práctica pedagógica.

5.1 Los profesores empiristas: sostienen que el conocimiento proviene de la experiencia sensorial, que es el resultado de la abstracción a partir de los datos sensoriales. Para ellos, la forma como cada persona observa y analiza la realidad es una experiencia sensorial, que depende de los sentidos; desde ella describen los hechos, captan la realidad, ba-

sándose solamente en sus sentidos; dichos docentes sostienen que el conocimiento se adquiere a través de los sentidos, sus explicaciones.

Son elaboraciones de tipo causal, de comprobación empírica de hipótesis deducidas a partir de leyes provisionales o enunciados teóricos tomados de otros contextos y aplicados a la fuerza, de manera mecánica. Como veremos esta es la filosofía que acompaña al currículo técnico, el cual se ampara o se ilumina desde la teoría empírico-analítica de la ciencia social la cual se aplica a una tecnología del desarrollo curricular, expresado en un interés constitutivo del saber técnico.

5.2 Los profesores racionalistas son los que sustentan la primacía de la razón en el desarrollo del conocimiento, cuando afirman que la experiencia no puede proporcionarnos todo el potencial para el conocimiento, en particular las ideas normativas y los principios por cuyos medios razonamos. Se distinguen dos tipos de profesores racionalistas: los relativos y los absolutos. Los primeros grupos conceptúan que la razón es condición necesaria para la adquisición de conocimientos, pero no su condición suficiente. El otro grupo, los profesores racionalistas absolutos dicen que el individuo posee ciertos conocimientos con anterioridad a la experiencia: ideas (Platón), ideas innatas (Descartes), formas a priori (Kant). Dicen que la razón propia del hombre es la condición no sólo necesaria, sino también suficiente para llegar al conocimiento de la verdad, porque según ellos, las leyes del pensamiento racional son también las leyes de las cosas. La forma de racionalismo más absoluta ha sido dada por Hegel: "lo racional es real y lo que es real es racional" (Hegel, Guillermo, 1969: 70). Los juicios del racionalismo, pues, no se fundan en la experiencia, sino en el pensamiento. Esta es la verdadera fuente del conocimiento para ellos.

5.3 Los profesores pragmáticos, por su parte, se basan en la experiencia práctica, tanto del individuo mismo, como de otras personas, de las cuales toman recomendaciones de

una importancia teórica directa. Es decir, aplican experiencias de otros contextos y de otras personas con fines de utilidad inmediata. Aplican, ante todo, experiencias de personalidades eminentes, sin importar que ese conocimiento haya sido elaborado en otro contexto. También se toma de hombres y mujeres comunes, que han gastado toda su vida en una profesión determinada.

En la teoría pragmática la función de la inteligencia no nos hace conocer las cosas, sino que permite nuestra acción sobre ellas. El nombre de pragmatismo designa espíritu técnico, que toma por norma el no pensar más que en la acción, esperando como prueba resultados. Afirma que la acción y la experiencia son las únicas que ayudan para aprehender el verdadero sentido de la realidad. La verdad está dada, según ellos, por la relación entre lo esperado y lo obtenido. Lo importante es encontrar lo buscado que sea útil y en términos inmediatos. La verdad no es, pues, la congruencia entre el pensamiento y el objeto, sino lo útil y lo valioso.

5.4 Los profesores positivistas dicen que el espíritu humano es incapaz de conocer la naturaleza y las causas reales de las cosas. Dicen que la prudencia exige contentarse con el establecimiento de las leyes concebidas en sucesión constante y que el filósofo se debe ocupar de la realización de la síntesis de esas leyes (filosofía positivista). Lo que propiamente niega el positivismo es el método reflexivo; quiere construir la ciencia del hombre sin el hombre. Sólo reconoce la presencia inmediata de los objetos. La posibilidad del conocimiento está condicionada siempre por la combinación realidad y utilidad. Su principal esfera, a la vez teórica y práctica, es el cultivo y el estudio de los instintos de benevolencia. No se basa en la naturaleza de las cosas, sino en la libre determinación de la voluntad.

En el positivismo se mueven dos tendencias: la social y la evolucionista. La primera siempre supone una orientación hacia la praxis, pues quiere hacer de la ciencia el fundamen-

to de toda la vida humana, entendiendo por tal una manifestación social, política, moral y religiosa. Al evolucionista le preocupa, ante todo, dar una visión metafísica del universo, una concepción de la educación basada en una consideración "científica".

El rasgo característico del positivismo es "la interpretación idealista y simplista del papel de la experiencia y de la ciencia. La experiencia es entendida por él como un conjunto de sensaciones o representaciones subjetivas y el papel de la ciencia queda reducido a la descripción y no la explicación de los hechos" (Comte, A., 1962: 60)

5.5 Los profesores materialistas son los que han considerado que "el conocimiento del hombre depende principalmente de su actividad en la producción material. Dicen que, en el curso de ésta, el hombre va comprendiendo gradualmente los fenómenos, las propiedades y las leyes de la naturaleza, así como las relaciones entre él mismo y la naturaleza, y también, a través de su actividad en la producción, va conociendo paulatinamente y en diverso grado determinadas relaciones existentes entre los hombres" (Tse Tung, Mao, 1978: 3). También dicen: "La práctica social del hombre no se reduce a su actividad en la producción, sino que tiene muchas otras formas: la lucha de clases, la vida política, las actividades científicas; en resumen, el hombre, como ser social, participa en todos los dominios de la vida práctica de la sociedad" (Tse Tung, Mao, 1978: 4).

Esta concepción filosófica de los profesores ubica la práctica en primer lugar; consideran que el conocimiento del estudiante no puede separarse, ni en lo más mínimo, de la práctica; repudian todas las teorías que niegan su importancia o separan de ella el conocimiento. Para esta concepción filosófica, la práctica es superior al conocimiento teórico. Subrayan que la práctica es la base de la teoría y que ésta, a su vez sirve a la práctica. Cuando se refieren al criterio de verdad de un conocimiento, afirman que la verdad o falsedad de un

conocimiento o teoría, no se determina mediante una apreciación subjetiva, sino mediante los resultados objetivos en la práctica social, el criterio de verdad no puede ser otro que la práctica social (Tse Tung, Mao, 1978: 7). Dice el autor citado, "que en el proceso de la práctica, el hombre no ve al comienzo más que apariencias, los aspectos aislados y las conexiones externas de las cosas" (Tse Tung, Mao, 1978: 8). Dicen que la verdadera tarea del conocimiento consiste en llegar, pasando por las sensaciones al pensamiento, y paso a paso a la comprensión de las contradicciones internas de las cosas objetivas, de sus leyes, y de las conexiones internas entre un proceso y otro; es decir, en llegar al conocimiento lógico, donde es fundamental reconocer que existe una diferencia entre lo que es el conocimiento sensorial (que se refiere sólo a los aspectos aislados, a las apariencias, a las conexiones externas de las cosas), y el conocimiento lógico que alcanza en conjunto la esencia y las conexiones internas de las cosas mismas que ponen al descubierto las contradicciones internas.

El movimiento del conocimiento no acaba ahí, en el conocimiento racional. Esto sería sólo tocar la mitad del problema. Considerar que el problema más importante no consiste en comprender las leyes del mundo objetivo, para estar en condiciones de interpretarlo, sino en aplicar el conocimiento de esas leyes para transformarlo activamente. La teoría es importante, pero sólo y únicamente porque sirve de guía para la práctica. "El conocimiento comienza por la práctica y todo conocimiento teórico, adquirido a través de la práctica, debe volver a ella" (Tse Tung, Mao, 1978: 26).

"En la práctica social, el proceso de nacimiento, de desarrollo y extinción es infinito. Y así lo es el proceso de desarrollo y extinción en el conocimiento humano. A medida que avanza cada vez más lejos la práctica del hombre que transforma la realidad objetiva de acuerdo con determinadas ideas, teorías, planes o proyectos, más y más profundo se va haciendo

el conocimiento que de la realidad tiene el hombre" (Engel, 1978: 57). Es un proceso infinito.

En conclusión: «el conocimiento comienza con la experiencia: este es el materialismo de la teoría del conocimiento. El conocimiento necesita profundizarse de la etapa sensorial a la racional: esta es la dialéctica de la teoría del conocimiento» (Tse Tung, Mao, 1978: 21). El conocimiento sensorial depende de la experiencia y el racional del conocimiento sensorial. En esta filosofía, ni el racionalismo, ni el empirismo atienden el carácter histórico y dialéctico del conocimiento y aunque ambas tienen aspectos de la verdad, ambas son erróneas en cuanto a la teoría del conocimiento en su conjunto. Hay que tener presente la unidad concreta e histórica de lo objetivo y subjetivo, de la teoría y la práctica, del saber y del hacer.

Al analizar estas distintas concepciones filosóficas del profesorado, podemos afirmar que cada una de ellas tiene un sentido específico sobre la práctica: para los empiristas, la práctica es el contacto directo en los laboratorios y campos de práctica. Para los **racionalistas** la práctica no interesa, pues según ellos, el conocimiento no surge de la experiencia, sino del pensamiento. Para los **pragmáticos**, la experiencia es importante porque proporciona conocimientos de inmediata acción y utilidad. Para los positivistas, la experiencia se refiere a un conjunto de sensaciones y representaciones subjetivas que describe los hechos, sin importar tanto la acción sobre ellos. En cambio, para los **materialistas**, la práctica social del estudiante es el único criterio de verdad de su conocimiento del mundo.

Lo que hasta aquí se ha dicho, corresponde a la teoría de la historia del conocimiento, o teoría de la historia de la práctica teórica; las primeras corrientes se acogen a la teoría tradicional y la última se presenta bajo la forma de transformación de esa concepción. ¿Cuál es el método correcto de pensamiento entonces?

“Si existe una cultura de masas y otra científica, si hay división entre la cultura tecnológica y las otras, tal vez no haya un lugar donde la fragmentación sea tan evidente como en la universidad” (Valencia, G. 2000: 146). Esto descubre la necesidad del cambio del paradigma de una relación separada a una relación integrada de teoría y práctica. “Esta reconstrucción de la relación obliga a pensar en el sentido mismo, en la misión de las organizaciones educadoras, lo que hace volver sobre su naturaleza: la pedagogía, como una ciencia reconstructiva, tal como lo viene proponiendo el grupo de investigación educativa en torno al profesor Carlos Federici” (Hoyos, G. 1990: 16).

6. LA FILOSOFÍA Y LA PEDAGOGÍA DE LOS PROFESORES

Por lo que se viene diciendo, esta relación teoría práctica necesita de la filosofía y de la pedagogía; sin éstas no es posible establecer una nueva relación y a la vez estas se necesitan para poder organizar unos referentes de comprensión. “La filosofía necesita, por tanto, de la pedagogía para poder ser lugarteniente de diversos saberes especializados, evitando así la unilateralidad o parcialidad de alguna de ellas y para poder ser intérprete y mediadora de tales saberes con respecto al mundo de la vida y a la opinión pública, horizonte universal de contextualización” (Hoyos, G. 1990: 26).

«Hay que reconocer que no existe una práctica general, sino prácticas distintas, que no están en relación maniquea con una teoría que le sería totalmente opuesta y extraña. Porque no existe por un lado la teoría –que no sería sino pura visión intelectual sin cuerpo ni materialidad– y por el otro, la práctica totalmente material que le pondría manos a la obra. Esta dicotomía no es más que un mito ideológico» (Marx, Karl, 1978: 70).

Tampoco es posible pensar en una concepción igualitaria de la práctica y la teoría, sino sólo de un proceso hacia esa igualdad. «Ahora bien, no existe concepción científica de la práctica sin una distinción exacta de las prácticas y sin una nueva concepción de la relación entre la teoría y la práctica. Nosotros afirmamos teóricamente la primacía de la práctica, mostrando que todos los niveles de la existencia social son lugares de distintas prácticas: la práctica económica, la práctica política, la práctica ideológica, la práctica técnica y la práctica científica (teórica)» (Marx, Karl, 1978: 77). Estas prácticas tienen un grado de independencia y autonomía relativa, de todos modos es determinante la práctica económica.

Sin descartar los otros tipos de práctica, es evidente que la práctica que nos interesa, en la universidad, es la práctica teórica. «Esta práctica teórica es distinta de las demás prácticas no teóricas, por el tipo de objeto (materia prima) que transforma; los medios de producción que pone en acción y las relaciones sociohistóricas en las cuales se produce y finalmente por el tipo de objeto que produce (conocimientos)» (Marx, Karl, 1978: 78).

Desde esta concepción filosófica, los profesores determinan tanto la práctica, como la práctica teórica, donde no sólo el éxito, sino también los errores contribuyen al desarrollo interno de la misma; pero no debe decirse, en forma simplista, que el conocimiento tiene su validez en su confrontación con la práctica, porque esto sería volver al pragmatismo. Así pues, el conocimiento científico tiene su origen en la práctica, sólo si produce teoría, pero la práctica por sí sola no produce conocimiento científico, éste depende del tipo de práctica: empírica, técnica, tecnológica o práctica teórica. Además, la universidad no sólo produce conocimientos, sino que también forma integralmente al profesional.

7. LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA. ENTRE MODALIDADES Y TIPOS DE PRÁCTICA

El sistema de educación superior está organizado en diferentes modalidades. Cada una de ellas exige un nivel específico de práctica. Las modalidades constituyen una propuesta a las necesidades del aparato productivo.

7.1 LAS MODALIDADES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las cuatro modalidades de la educación superior son: Formación intermedia profesional, Formación tecnológica, Formación universitaria, Formación avanzada o de postgrado. En el caso, por ejemplo, de la Administración Educativa, como profesión, es evidente la diferencia en el cúmulo de conocimientos práctico-teóricos que adquiere el estudiante en cada una de las modalidades. Aunque todas se ocupan de un mismo objeto (la Organización Educativa), en todas las modalidades no se desarrollan de la misma forma. El siguiente cuadro nos da una idea más clara de lo que queremos decir.

En este cuadro, se observa el nivel de práctica que se debe cubrir en cada una de las modalidades. Aunque puedan referirse a un mismo objeto, cada modalidad asume un respectivo grado de profundidad y especificidad. Es por esto que la práctica en los postgrados no puede ser igual, ni siquiera similar, a la que se da en la formación intermedia profesional, porque entonces no se estaría en un estado avanzado del ciclo, sino al contrario, empezándolo.

MODALIDAD	OBJETIVO	REQUISITO	Tipo de Investigación	NIVEL DE PRÁCTICA	TÍTULO
Formación intermedia profesional	Educación Práctica	Bachiller		Empírica	Técnico profesional
Formación Tecnológica	Hace énfasis en la práctica	Bachiller técnico	Creación y adaptación de tecnología	Empírico-aplicativa	Tecnólogo
Formación universitaria	Intelecto, ejercicio académico, Naturaleza científica o investigativa	Bachiller	Comprobación de conocimientos teóricos	Teórico-práctica interpretativa	Abogado, médico, etc.
Formación avanzada o de postgrado	Preparación para la investigación	Título profesional	Comprobación, creatividad teórica	Práctica, Teoría-práctica (investigación para transformar)	Máster o doctor

7.2 LOS NIVELES Y TIPOS DE PRÁCTICA

La práctica, en cada una de estas modalidades, tiene su especificidad, tanto teórica como conceptual, metodológica y operativa. Para la primera modalidad, la práctica es esencialmente **empírica**, pues se trata de un manejo operativo e instrumental de unas herramientas, unos aparatos relacionados con una actividad determinada, donde la práctica resultante es el contacto directo con esos elementos. Siguiendo el 080 de 1980 la formación intermedia profesional, «se ocupa de la educación predominantemente práctica para el ejercicio de actividades auxiliares o instrumentales concretas» (art.26), y de esta manera mejora su calidad y eficiencia, es

decir una actividad esencialmente manual y **empírica** con una reducida fundamentación teórica.

En tanto que la formación tecnológica «se ocupa de la educación para el ejercicio de actividades tecnológicas, con énfasis en la práctica un fundamento en los principios científicos que la sustentan» (art.27), su objetivo es crear y adaptar tecnologías; para ello, es fundamental una orientación **teórico-científica**, donde se presenta en forma clara la pareja **teoría-práctica**. En esta modalidad la educación es pragmática-utilitarista y se centra más que todo en la aplicación y experimentación de tecnologías.

Por su parte, la modalidad de formación universitaria «se caracteriza por un amplio contenido social y humanístico y por un énfasis en la fundamentación científica e investigativa, orientada a la creación, desarrollo y comprobación de conocimientos, técnicas y artes. Unas profesiones preparan para el cultivo del intelecto y otras para la dimensión instrumental de las profesiones» (art.30). De donde se desprende que esta modalidad es esencialmente teórica y académica y colabora estrechamente en la creación y adaptación de tecnología, por lo que su práctica comienza a ser una **práctica-teórica**.

La última modalidad la constituye la formación avanzada. Tiene por objeto la preparación para la investigación y para la actividad científica o para la especialización, donde al estudiante le corresponde conducir investigaciones, desarrollar programas innovadores que tengan la potencialidad de mejorar las instituciones colombianas y que sean alternativas de solución a los problemas del medio.

A los postgrados, entonces, les corresponde una práctica teórica. En ellos, se requiere que los estudiantes hayan recorrido las anteriores modalidades. Por esta razón, tienen un buen conocimiento **teórico-práctico** y actualizado, especializado y con una dedicación exclusiva a la investigación. El

trabajo se concreta básicamente en la producción de conocimientos en el núcleo o línea de investigación determinada.

7.3 LOS TIPOS DE PRÁCTICA POR INSTITUCIÓN.

La ley 30/92 no se aleja del decreto 080, de 1980 en lo referente a las modalidades de la educación superior; así lo expresa: el artículo 7. "Los campos de acción de la educación superior son: el de la técnica, el de la ciencia, el de la tecnología, el de las humanidades, el del arte y el de la filosofía". "Los programas de pregrado preparan para el desempeño de ocupaciones, para el ejercicio de una profesión o disciplina determinada, de naturaleza tecnológica o científica, o en el área de las humanidades, las artes y la filosofía" (artículo 9). "En cuanto que los programas de maestría, doctorado y postdoctorado tienen la investigación como fundamento y ámbito de su actividad (artículo 12). En lo que si se da un avance importante es en la definición de los objetivos de la educación superior (artículo 6). Se centra la **formación en la persona, el conocimiento, y la prestación de un servicio de calidad a la comunidad**. Se hace de estas organizaciones un factor de desarrollo científico, cultural, económico, político, ético a nivel nacional, que actúa armónicamente con los otros niveles del sistema educativo para promover la unidad nacional, la descentralización, la integración regional y la cooperación interinstitucional, con miras a que las diversas zonas del país dispongan de los recursos humanos y de las tecnologías apropiadas, que les permitan atender adecuadamente sus necesidades. Se promueve la formación y la consolidación de las comunidades académicas, su articulación con los homólogos a nivel internacional, para promover la preservación del medio ambiente sano y fomentar la educación y la cultura ecológica, conservar y fomentar el patrimonio cultural del país, y en el artículo 26 se definen "las instituciones de educación superior: a. Instituciones técnicas profesionales, b. Instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, c. Universidades".

Esta clasificación conserva la división de tipos de práctica por institución: conocimiento técnico, tecnológico, profesional y posgrados para la investigación.

Sin embargo hay que superar la ley, es necesario que todos los niveles y tipos de práctica sean investigativas.

Para las tres primeras modalidades han existido y pueden seguir existiendo manuales especializados sobre sus prácticas, en los respectivos programas, siempre y cuando no se les siga considerando sectorizadas o fraccionadas, sino involucradas en todo un proceso de formación integral y de una investigación formativa; en el caso de los posgrados, la práctica tendrá que ser más elaborada por la naturaleza misma de la modalidad y su punto central o eje tendrá que ser la investigación, si quiere cumplir con su naturaleza.

8. LO TEÓRICO Y LO PRÁCTICO: UNA NUEVA ARTICULACIÓN

Como vemos, es muy importante determinar los tipos de práctica de acuerdo con la modalidad de educación. Aquí tenemos en juego dos epistemologías: la positivista y la interpretativa, y no se trata desde la una criticar a la otra, sino, abrir caminos para una nueva práctica universitaria, donde el practicante disponga de una teoría, no sólo sobre el conocimiento, sino integral, de autoformación y desarrollo humano, cívico político, ciudadano, pedagógico-curricular. Sobre metodologías del saber por transformar; sobre informática y modernos recursos didácticos; es decir, lo que está en juego no es sólo la formación profesional, la práctica investigativa, sino la formación de un ser humano integral. Por eso, al criticar los enfoques positivistas e interpretativos, los puntos fuertes de uno pueden resultar los puntos débiles del otro; lo que puede indicar que lo que necesitamos es una posición más holística de la práctica universitaria. En este sentido, las prácticas más benéficas para la Universidad consisten en desarrollar teorías de la práctica universitaria que

estén articuladas a las experiencias y situaciones concretas de los estudiantes, que permitan resolver los problemas a que tales experiencias y situaciones den lugar.

El punto principal, por tanto, no consiste sólo en producir «mejores» teorías, ni prácticas más «eficaces»; de lo que se trata es de enriquecer la práctica mediante una reflexión crítica, sin que por ello deje de ser práctica; lo que se quiere es que de las observaciones se pase a las interpretaciones y a los juicios para ser más coherentes y adquirir mayor grado de contextualización y objetividad científica. Todo esto no se puede decir de forma abstracta y generalizada para todas las disciplinas, sino que cada una deberá identificar sus teorías, sus métodos y objeto, si quiere ver su práctica desde su propia realidad. En este sentido, es la práctica la que determina el valor de la teoría y no ésta la que determina el valor de la práctica.

9. LA PRÁCTICA CURRICULAR UNIVERSITARIA

El diseño de la práctica ha sido una función de los profesores, quienes se han servido de unos referentes para realizarla. Antes de la ejecución de la práctica, identifican problemas claves para buscarles solución, desde una determinada racionalidad técnica, de un fundamento y de dirección coherente con la intencionalidad que debe dirigirla. "Quien ofrece un modelo de diseñar la práctica curricular, está proponiendo una forma de pensarla, resaltando los aspectos que considera esenciales de la misma" (Sacristán, 1995: 358).

9.1 EL PARADIGMA EMPÍRICO-ANALÍTICO (TRADICIONAL).

De todas las filosofías enunciadas inicialmente, la que ha tenido mayor fuerza es la que agrupa el paradigma empírico-analítico, el cual ofrece confianza al mostrarse como científico. Esta metodología positivista es justamente una visión reduccionista del mundo de la ciencia desde la teoría y la prác-

tica. “Es un problema epistemológico, derivado del antiguo problema filosófico entre idealistas y empiristas, que con mayor fuerza ha influido en la construcción de las metodologías de la investigación científica”. (González, E. María. 1998: 17). Con el fin de copiar y experimentar se olvidan de que la ciencia no es sólo tecnología para aplicar sin creación, sin invención, sin descubrimiento, sin la gestación de nuevos mundos y realidades, olvidando que no sólo se transforma desde lo puramente razonable. De ahí la pregunta por la filosofía que acompaña la transformación curricular en las organizaciones educativas.

Algo nos dice que esta tendencia neopositivista del empirismo lógico puede seguir más viva que nunca en la educación. Por lo menos, así se percibe en algunos profesores cuando, al informarlos sobre la transformación curricular de la organización educativa para la que trabajan, piden que se les enseñe en la práctica cómo hacerlo; que se les demuestre con experiencias que hayan dado resultados. Es decir se niegan, así mismo, la posibilidad interpretativa y de creación, asumiendo el proceso curricular como lineal y técnico, acompañado de certeza, queriendo decir que sólo es verdadero lo que se puede demostrar por la experiencia.

Esta filosofía que corresponde al pensamiento del Círculo de Viena, que se disolvió en 1938, aún tiene una mínima vigencia. Esta postura filosófica ha sido criticada por Popper; él decía: “La pretensión de alcanzar verdades definitivas en cualquier ciencia es una actitud dogmática que debe reemplazarse por una actitud crítica. Lo que hace al hombre de ciencia no es la posesión de la verdad en forma definitiva, sino su capacidad de búsqueda de persistencia y abiertamente crítica”.

El dogmatismo neopositivista que hoy, consciente o inconscientemente, inspira a algunos de nuestros profesores y que estos inculcan en sus alumnos, está influyendo negativamente en la calidad de la educación. En los niveles de formación téc-

nica y tecnológica es un tanto aceptable, mas no en los siguientes niveles de formación.

Más que instrumentos, herramientas, procedimientos meticolosos y posibles de verificar, como forma de amputar la capacidad de la mente, está invitar a la educación superior a tomar el camino de la filosofía, la pedagogía, el currículo y las didácticas universitarias. Es decir, tomar lo que ha sido rechazado por el positivismo lógico y que nos ha llevado en la educación superior al empobrecimiento de la persona, al envilecimiento de la sociedad y la cultura en beneficio de la tecnocracia o de la mal llamada formación profesional, por el diseño de currículos a partir de contenidos descontextualizados, como si estos fueran la misma realidad y la misma verdad.

La pregunta sigue siendo legítima “¿Cómo integrar la teoría y la práctica del mundo de las ciencias en la enseñanza universitaria?” (González, E. M. 1998: 22). La respuesta ya no es unidireccional, como decir que se resuelve sólo mediante el desarrollo de una didáctica interna de cada conocimiento, sino que la respuesta ha de ser integral desde el campo intelectual de la educación (Díaz, M. 1994). Es decir, desde la reconceptualización y la recontextualización de la filosofía de la educación, la pedagogía, el currículo y la didáctica. “Es que cuando se habla de transformación curricular implica generar movimientos que cambian conceptos pedagógicos y didácticos” (González, E. M. 1998), también filosóficos y curriculares.

La Universidad ha emprendido una tarea encomiable, nada fácil: rediseñar y acreditar los programas. Ahora la tarea a seguir es hacer realidad esa nueva intención del currículo, es decir, concebir la práctica universitaria como práctica curricular.

Si venimos de un paradigma empírico-analítico y de una educación centrada en contenidos y en la transmisión para la

aplicación y la experimentación, para formar profesionales técnicos, tecnólogos o expertos en el hacer, sin el necesario pensar, es natural que el diseño de la práctica se corresponda con esa forma de filosofar: desagregada, unidireccional y centrada en el conocimiento. Otra cosa es cuando se «considera que el currículo que se lleva a cabo a través de una práctica pedagógica es el resultado de una serie de influencias convergentes y sucesivas, coherentes o contradictorias, adquiriendo de este modo lo característico de ser un objeto amasado en un proceso complejo que se transforma y construye en él mismo. Por ello reclama sea analizado, no como un objeto estático sino, como la expresión de un equilibrio entre múltiples compromisos y una vez más, esta condición es crucial tanto para comprender la práctica vigente como para tratar de cambiarla» (Sacristán, 1995: 121).

El primer paso para cambiar las prácticas es comprender lo que está vigente, articulado a los nuevos conceptos de filosofía, pedagogía, de currículo y de didáctica, que se están utilizando para hacer práctico el currículo. Así el concepto de práctica adopta significados diversos según su enfoque epistemológico y paradigmático. Si encontramos concepciones tan distintas del currículo, es porque obedecen a estas situaciones. Lo que no podemos separar es observación e interpretación. “El método básico de toda ciencia es la observación de los datos o hechos y la interpretación de sus significados. La observación y la interpretación son inseparables: resulta inconcebible que una se obtenga en total aislamiento de la otra” (Martínez, M. 1989: 117).

Un enfoque opcional es el hermenéutico-dialéctico, donde se destacan las tendencias como la hermenéutica, la fenomenología, el estructuralismo, los estudios de campo, los estudios de casos, los grupos focales, la acción comunicativa, entre otros.

Sabemos que la observación y el análisis son la base para obtener una correcta interpretación. De este conjunto de

posibles realidades, se desprende, así mismo, la posibilidad de un hecho, la interpretación realizada por críticos geniales o experimentados de él se derivan ciertas "reglas técnicas" capaces de ayudar a quienes no están tan dotados en el ejercicio del pensar. Tal es la contribución que hicieron autores como Scheiermacher (1976), Dilthey (1900), Heidegger (1951), Gadamer (1977), Ricoeur (1969-1971) y otros" (Martínez, M. 1989: 119).

"Desarrollar la complementariedad originaria entre el mundo de la vida y la acción comunicativa, tal como lo ha propuesto Jurgen Habermas, para que el mundo permanezca abierto como horizonte de horizontes" (Hoyos, G. 1990: 27), o por ejemplo "darle una última oportunidad a la razón, tomándola como debió manifestarse desde sus orígenes en el diálogo platónico. Se propone un cambio radical de paradigma para la filosofía: de la teoría de la consciencia y de la reflexión a la teoría de la acción comunicativa". (Hoyos, G. 1990: 28). Se reclama así para la filosofía la función de intérprete, mediadora y animadora de la racionalidad comunicativa, desde la interdisciplinariedad, en el proceso curricular.

«Todo esto hace necesario someter a reflexión las concepciones filosóficas, enfoques y tendencias que sobre el currículo se tienen en las organizaciones educativas». (Galeano, 2000: 97). Es sólo a partir de la apertura de este debate como se puede entender mejor el sentido de la práctica curricular.

La práctica ha sido considerada un apéndice o subsistema del plan de formación, un agregado consustancial al mismo proceso de formación; así hablamos de práctica estudiantil, práctica universitaria, práctica académica. En el caso de la práctica profesoral, en la formación de licenciados es práctica pedagógica, aparte de que se puede colegir que la práctica es convertida en el ejercicio empírico-analítico de repetición,

reproducción, transmisión, aplicación, experimentación de conocimientos.

Visto así, el asunto de la práctica universitaria ha carecido de fundamento filosófico y pedagógico que sirva como referente de desempeño a los futuros profesionales. En el caso de los licenciados, esto ha sido el resultado de las tendencias tecnológicas de la educación, la instrumentación de la pedagogía (Zuluaga, Olga Lucía. 1990), la tecnologización del currículo, como instrumentación didáctica para transmitir contenidos. (Aquí se recomienda ver Gómez Mendoza, Miguel Ángel "La crítica al "cientificismo" y al "positivismo" en la obra del grupo de investigación educativa de la Universidad Nacional: una mirada desde la teoría crítica").

9.2 EL PARADIGMA INTEGRATIVO

La práctica universitaria no podrá seguir siendo un agregado. Los profesores universitarios, como formadores no podrán seguir siendo aplicadores, o tecnócratas de una profesión. En buena hora se levanta esta reflexión sobre la práctica universitaria que nos lleva a replantear la calidad de la educación superior que ofrecemos a nuestros estudiantes, la de integrales: no sólo práctica instrumental y técnica, la práctica debe corresponder a las categorías básicas del plan de trabajo, no sólo terminal, debe ser un proceso continuo y permanente. Así la práctica es un proceso continuo de múltiples dimensiones y entre distintos sujetos, lo que nos lleva a una relación entre la cultura universitaria y la práctica, como práctica curricular integral, reflexiva y crítica sobre el pensamiento y la acción donde los proyectos surgen de la misma práctica, es decir, en una docencia investigativa al servicio de la práctica, desde contextos determinados.

Ahora, la práctica curricular universitaria necesita guardar correspondencia con la naturaleza de la disciplina y la dinámica de los saberes disciplinares (Carretero, 1998). Por ello, las prácticas no son algo agregado o terminal, son el currículo

mismo. Para diseñarlas se tendrá en cuenta, el sujeto, el objeto, el contexto mismo: la práctica es la acción, la intención curricular. De ahí que tampoco podemos seguir hablando de prácticas unificadas, como ya no hablamos de currículos únicos. Así, "durante el siglo XX han predominado dos modos de entender el proceso histórico de la ciencia. Para unos la ciencia procede de conocimientos que evolucionan en un sentido determinado por los antecedentes. Otro sector comprende que los conocimientos se combinan con el contexto, su procedencia y sus perspectivas, de tal manera que se superaban a sí mismos por medio de revoluciones científicas" (Domínguez, E. 1998:16).

La práctica curricular universitaria no puede seguir andando en el primer grupo, "en un proceso educativo prisionero de la idea con sus consecuencias metodológicas: transmitir y repetir" (Domínguez, E. 1998: 17). En un fundamento epistemológico expresado en un círculo vicioso del desaliento, en una gimnasia de la transmisión y memorización como decir, todo el conocimiento está listo, sólo se requieren unos cuantos recursos didácticos y nuevas tecnologías para transmitirlos y hacerlos llegar por medios modernos al cliente (estudiante). Todo esto dentro de un esfuerzo simplificador, hijo del mito de la razón, lo que nos sigue colocando en un panorama sombrío. Así, las modernas tecnologías son un excelente medio, no un fin "de posibilidad que abre caminos y nuevos panoramas; la ciencia entre nosotros se convierte en factor de poder y dogmatización, en lastre que evita el vuelo del pensamiento y la formulación en nuestras aulas" (Domínguez, E. 1998: 16).

9.3 LA DOCENCIA INVESTIGATIVA EN UN CONTEXTO

Según todo esto, el cambio está a la vista, la invitación es a pasar de una docencia dogmática a una docencia investigativa. ¿Qué es docencia investigativa?, donde se aplican métodos hipótesis y soluciones a partir de un diseño curricular como

proceso práctico, problematizador o investigativo, es esto lo que nos conduce por el camino de la transformación curricular macro y meso, también micro curricular: la práctica de los profesores.

Hasta aquí, hay algunos asuntos claros: primero, este es el resultado de una modificación epistemológica de la educación. Segundo, de la necesaria relación entre filosofía, pedagogía, currículo y didáctica. Tercero, el asumir el compromiso sobre la docencia investigativa y de extensión, que se salga de las aulas, que siembre curiosidad, asombro y aumente el talento innovador de profesores estudiantes, y cuarto, el cambio de tendencia curricular que nos acerque a los requerimientos de la producción, del estado y de la sociedad, a las características del contexto de la formación del espíritu investigativo en el estudiante, al reconocimiento de la condición humana, a la formación de la moderna ciudadanía. En síntesis, declarar la práctica universitaria como práctica curricular, implica romper los círculos viciosos del «no se puede, no hay condiciones», justificaciones venidas desde la parálisis paradigmática, para ante todo mantener viva “la ciencia con conciencia en la universidad” «porque del hacer científico surgen alternativas que alimentan el cambio de nuestra condición, siempre que sepamos establecer alianzas entre las Universidades, el Estado, los empresarios y las organizaciones sociales que contribuyen a concretar los aportes de las ciencias en la vida cotidiana» (Domínguez, E. 1998: 13).

BIBLIOGRAFÍA

- CARRETERO, Mario. (1997). Procesos de Enseñanza aprendizaje. Buenos Aires: AIQUE.
- COMTE, Augusto. (1962). Discurso sobre el Espíritu Positivo. Buenos Aires: Edición Aguilar. Pág. 280.
- Congreso de la República de Colombia. Decreto 080, Ley 30/92.
- DÍAZ VILLA, Mario & Muñoz, José. (1990). Pedagogía, Discurso y Poder. Bogotá: CORPRODIC. Pág. 206.
- DOMÍNGUEZ, G. E. (1998). Administrar la Investigación Universitaria. En: Periódico Debates No. 23. Medellín. Universidad de Antioquia.
- GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel (1999). La crítica al "Cientificismo" y al "Positivismo" en la Obra del Grupo de Investigación Educativa de la Universidad Nacional: Una Mirada desde la Teoría Crítica. En: Revista Educación y Pedagogía. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. No. 19-20. Vol. IX-X. Pág. 29-57.
- GALEANO, Ramiro. (2000). Para ser Educador en el Siglo XXI. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Pág. 280 (en edición).
- GONZÁLEZ, Elvia María. (1997). La Práctica como Alternativa Pedagógica. En: Memorias, "La Práctica, una forma de Proyección social". Rionegro: Universidad de Antioquia. Pág. 55.

- HEGEL, Guillermo. (1969). Enciclopedia de las ciencias filosóficas. Madrid, España. Pág. 380.
- IZQUIERDO URIBE, Adolfo. (1999). Espacio-Temporalidad, una Aproximación Epistemológica. En: Revista Nómadas. No. 11. Octubre. Pág. 241-247.
- MARTÍNEZ, Miguel. (1989). Comportamiento humano. Nuevos Métodos de Investigación. México. Trillas. Pág. 17-167.
- MARX, Althusser y otros. (1978). Teoría del Método Marxista. Bogotá. El Faro. Pág. 186.
- MOCKUS, Antanas. (1995). Reforma Académica. Documentos. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Pág. 154.
- SACRISTÁN, Gimeno. (1995). El currículum. Una Reflexión sobre la Práctica. Buenos Aires. Editorial Morata. Pág. 423.
- SÁNCHEZ GODOY, Rudi A. (1999). La teoría del Caos... esa Nube Turbulenta que da que pensar. En: Revista Nómadas. No. 14. Oct. Pág. 249-254.
- TSE TUNG, Mao. (1978). Cinco Tesis Filosóficas. Editorial Pekin.
- VASCO U., Carlos. (1990). Algunas Reflexiones sobre la Pedagogía y la Didáctica. En: Pedagogía, Discurso y Poder. Bogotá. CORPRODIC. Pág. 206.
- VELÁSQUEZ R., Enrique. (1999). La Transcursividad, Aventura de una Vida Filosófica. En: Revista Nómadas. No. 11 oct. Pág. 227-234.
- ZULUAGA, Olga & Echeverry, Alberto. (1990). El Florecimiento de las Investigaciones Pedagógicas. En: Pedagogía, Discurso y Poder. Bogotá. CORPRODIC. Pág. 206.

LA ENSEÑANZA TRIDIMENSIONAL PARA UN APRENDIZAJE CON SENTIDO

Ana Elsy Díaz Monsalve y
Ruth Elena Quiroz Posada*

"En una época de cambio tan radical como la que estamos viviendo, el futuro pertenece a los que siguen aprendiendo. Porque los que ya aprendieron se encuentran equipados para un mundo que ya no existe".
Eric Roffer

Dos son los procesos esenciales en la vida escolar y en ellos se sustenta la arquitectura legal, administrativa y filosófica construida en torno al sistema educativo; esos dos procesos son enseñar y aprender. Surgen entonces las preguntas: ¿Qué enseñar? ¿Qué se logra con ella? ¿Qué es el aprendizaje? ¿Cómo se aprende? ¿Existe una relación permanente entre la enseñanza y el aprendizaje?

La importancia de responder a estos cuestionamientos radica en el evento fundamental de posibilitar como maestros, una enseñanza eficaz y cognitiva y de diseñar programas de intervención psicodidáctica orientadores del quehacer pedagógico, en procura del desarrollo cognitivo y el logro de una autorregulación de las funciones ejecutivas, parte integrante de la inteligencia.

Es por ello que el proceso de enseñanza debe orientarse hacia la toma de consciencia de las redes de significación con-

*Profesoras de la Universidad de Antioquia de la Facultad de Educación. Doctoras en Ciencias Pedagógicas.
E-mail anaelsy1@hotmail.com

ceptuales, procedimentales y actitudinales construidas por el estudiante en ambientes extraescolares y escolares; además favorecer el uso de estrategias de enseñanza que potencien el desarrollo de procesos metacognitivos por medio de los cuales el estudiante describa, explique y argumente los fenómenos del mundo de la vida haciendo uso consciente de nociones propias, de los conceptos provenientes de la cultura y de las categorías construidas por las ciencias.

El maestro debe de iniciar con una reflexión metódica, crítica y constructiva acerca de la enseñanza que desea realizar con respecto a la que realmente desarrolla en el aula de clase, ya que es necesario que el docente se haga experto en programar, investigar, aplicar y evaluar procedimientos de modelos de intervención cognitiva que, mediante el sistema cognitivo del estudiante y los contenidos curriculares, faciliten el proceso de gestión y de construcción del conocimiento de manera significativa, es decir, con-sentido.

El docente debe construir una clara comprensión de que todo lo que se hace desde la enseñanza tiene como meta fundamental, influir en el aprendizaje, de tal forma que el procedimiento estratégico con el que se orienta el proceso de enseñanza debe tener consistencia con el procedimiento cognitivo que tiene lugar durante el aprendizaje de una «nueva» información.

Ahora bien, ¿qué es lo que realmente se enseña?

El profesor no debe limitarse sólo a la enseñanza de los contenidos, es decir, clasificación de hechos, conceptos específicos y conceptos de menor entidad, por ejemplo: un hecho (ser vivo), concepto específico (animal), concepto de menor entidad (mamífero); debe orientar una enseñanza tridimensional, es decir, enseñar a ser experto en el contenido, en el uso de estrategias de aprendizaje y en el desarrollo de habilidades cognitivas.

Se ha observado que el proceso de aprendizaje no se limita solamente a la formación de conceptos, sino también a la de los procedimientos, o sea, a la secuencia de fases o momentos que conducen a una meta, y al aprendizaje de actitudes y valores indicando la orientación selectiva y activa del comportamiento con relación a ciertas situaciones o problemas.

Para que el estudiante aprenda los conceptos, los procedimientos, las actitudes debe reestructurar lo que le es ya conocido, y almacenarlo. Esa información almacenada significativamente le permite, no solo organizar los fenómenos del mundo individual, social y natural, sino también predecirlos (Pozo, 1994). Cuando ocurre un fenómeno que por sus características no permite ser conceptualizado en una determinada categoría, el estudiante ha de construir un nuevo concepto, un nuevo esquema de pensamiento y una nueva estructuración cognitiva.

No obstante todo lo anterior, ante las preguntas sobre qué se enseña y qué se aprende, aún no se agotan las respuestas. Demandan, por lo tanto, ser complementadas y ello se logra aclarando que el sujeto aprende también habilidades cognitivas para procesar y gestionar la información y estrategias de aprendizaje que «auxilian» dicho procedimiento (Monereo, 1990).

Desde su surgimiento, la psicología cognitiva se ha esforzado en hallar las causas intrapsíquicas de aquel comportamiento humano que es públicamente observable, medible y ponderable y los procesos mentales que subyacen.

Dentro de este contexto, el aprendizaje se constituye en una variable cognitiva de tipo causal que orienta comportamientos inteligentes, actitudes razonables y procedimientos estratégicos, requiriendo para ello la información potencialmente útil y transferible a situaciones de resolución de problemas sociales, culturales o naturales. Información esta que ha de

ser procesada y gestionada por el estudiante como sujeto cognoscente.

Entre la percepción de una información y la manifestación de un comportamiento existe un complejo proceso intrapsíquico de pensamiento, de análisis, de síntesis, de almacenamiento y recuperación de lo aprendido y posterior transferencia a situaciones de toma de decisiones y de resolución de problemas.

Desde la perspectiva de la enseñanza estratégica y cognitiva se entra a considerar que no todos los sujetos aprenden de igual manera, ya que cada uno tiene una identidad o idiosincrasia cognitiva que los diferencia de los demás; está influenciada indudablemente por las características del contexto social y cultural que los rodea.

¿Qué se propone desde la psicopedagogía?

Se propone no limitar la enseñanza sólo a los contenidos disciplinarios; propios de las ciencias, lo cual induce a asignarles un alto porcentaje de representatividad en los planes de estudio, en los programas y en el curriculum en general.

Se plantea la necesidad de enseñar los contenidos propios de cada disciplina, además de los contenidos alusivos a las facultades intelectuales para resolver un problema o ejecutar una tarea con destreza. Ello supone el desarrollo de un conjunto de potencialidades y disposiciones que posee el individuo, para actuar y aprender (capacidades cognitivas), y la temática sobre estrategias de aprendizaje.

Además, la psicopedagogía propone a los docentes la investigación y la enseñanza estratégica y cognitiva de los contenidos de cada área de conocimiento, de las habilidades y de los procedimientos, teniendo en cuenta el conocimiento previo y las diferencias individuales cognitivas, afectivas y perceptivas que posee el estudiante.

Enseñanza tridimensional

¿Qué son los contenidos? Llamamos contenidos al conjunto de saberes científicos y culturales que aseguran la adaptación y supervivencia social del individuo. Existen cuatro tipos de contenidos de distinta naturaleza, aplicables a cualquier materia o disciplina: conceptos, principios, procedimientos, valores y actitudes.

El concepto es entendido como aquella palabra que denota las características comunes, compartidas entre ciertos eventos, fenómenos, situaciones u objetos. Es importante señalar que los conceptos son construcciones mentales, cognitivas sobre un referente concreto y real, los cuales actúan como «filtros» para observar la realidad (Pozo, 1994). Los conceptos constituyen micromodelos explicativos sobre aquellos atributos comunes observados en los objetos.

El aprendizaje de un concepto como «perro» tiene al interior una experiencia directa y otra indirecta. Al respecto, Ausubel, et al 1978 dice: *"En la formación de conceptos los atributos de criterio del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, a través de etapas sucesivas de la generación de hipótesis, la comprobación vía generalización. De ahí que los niños pequeños lleguen a saber el concepto "perro" a través de varios encuentros sucesivos con perros, gatos, vacas"...* La experiencia indirecta les es aportada por la cultura y por la educación.

Los principios son las relaciones de causalidad en los fenómenos que pueden ser representados a través de procedimientos u operaciones para obtener resultados, por ejemplo: los temas de la lluvia, el café. En estos temas existen principios de orden biológico, social, histórico y político.

Los procedimientos son entendidos como la secuencia de operaciones para obtener un fin: el procedimiento para sembrar el café, la simulación del ciclo del agua.

Los valores y las actitudes son entendidos como la selección activa del comportamiento frente a determinada situación o problema, se actúa en función de principios normativos, por ejemplo: Las normas a seguir para la recolección del café, la opinión acerca del período de lluvias. Esta tipología de contenidos debe ser enseñada de manera interrelacionada con las estrategias de aprendizaje y las habilidades cognitivas.

¿Qué es la enseñanza de las habilidades cognitivas?

La enseñanza se convierte en la posibilidad de desarrollar y activar las habilidades cognitivas transferibles, con las cuales se puede gestionar, de manera independiente, la información a aprender, resignificar los objetos de estudio, reconceptualizar los conocimientos articulados dentro de su estructura cognitiva, y construir continuamente sentidos a la experiencia vivida, siendo consciente de la acción que realiza. Por lo tanto, a los modelos didácticos con los cuales se orientan los procesos de enseñanza, se les debe articular los fines, los valores, y los sentimientos del alumno para garantizar mejores niveles afectivo-motivacionales, orientadores de estas acciones perceptivas y cognitivas eficaces.

El orden de sucesión de habilidades cognitivas durante el aprendizaje significativo (Ausubel, et al 1978), útil y transferible es, según el modelo de procesamiento de la información, el siguiente (retomado de Monereo, 1990): observar-comparar, ordenar-clasificar, representar, retener-recuperar, interpretar-inferir, transferir y evaluar. Estas habilidades pueden alcanzar un cierto grado de desarrollo de manera inconsciente, y su eficacia se rentabilizaría aún más si el docente ayuda al estudiante a potencializarlas dentro de un proceso que sea a la vez consciente y autorregulado.

Se dificulta detectar en qué momento específico de una actividad de aprendizaje tiene lugar cada una de estas habilidades por cuanto alrededor de ellos se manejan imprecisiones a nivel de la conceptualización por parte de los docentes; se presenta, como consecuencia de ello, lo que Ryle, citado por

Pries (1991) denominaría «errores categoriales» generadores de confusiones conceptuales que inspiran un uso inadecuado de estos términos y procesos. Sería muy pertinente en este punto cuestionar al educador si tiene claridad conceptual sobre lo que es cada una de estas habilidades, sus implicaciones cognitivas, procedimentales y las estrategias con las cuales pueden ser activadas de manera eficaz. Una comprensión acertada de lo que es y lo que implica cada una de estas habilidades y de los procesos cognitivos de los cuales se acompaña, contribuirían a una adecuada operacionalización de los mismos a nivel psicodidáctico, orientado por indicadores o correlatos comportamentales observables de estos procedimientos intrapsíquicos, lo cual facilitarí su evaluación. Las clases han de ser enseñadas con rutas críticas que orienten el desarrollo consciente de las habilidades, y ello se logra si se orienta bajo indicadores precisos, la evolución de los procesos cognitivos.

La potencialización de esas habilidades cognitivas llevan al logro de procesos de pensamientos tales como el análisis, la síntesis, la memorización, la abstracción, la personalización de la información y la autorregulación.

Cada vez se hace más indispensable que el docente implemente diseños psicodidácticos que enfatizen la enseñanza de los contenidos, las habilidades cognitivas y las estrategias de aprendizaje. Ello debido a que, como lo expresa Monereo, (1990), el estudiante no demuestra poseer un conocimiento estable de sus habilidades cognitivas y presenta serias dificultades para hacer uso eficaz de métodos y procedimientos que favorezcan la construcción de un nuevo conocimiento. Es por ello su importancia: entre las habilidades cognitivas los contenidos a ser construidos actúan como mediadores las estrategias.

¿Qué son las estrategias de enseñanza? Son actos intencionales, coordinados y contextualizados, consistentes

en aplicar una serie de métodos y procedimientos con el fin de alcanzar un objetivo de enseñanza (Monereo, 1991).

La implementación de las estrategias de enseñanza favorece, en amplio porcentaje, la construcción de aprendizajes significativos, y al ser utilizadas autónomamente por el estudiante se denominan estrategias de aprendizaje.

De lo que se trata con las estrategias de enseñanza es de diseñar lo que podría denominarse una «enseñanza estratégica y cognitiva», en la que, partiendo de las competencias actuales de los estudiantes a nivel de contenidos, habilidades y estrategias y de lo que potencialmente pueden lograr a esos niveles, se les enseñe a aprender en consonancia con su idiosincrasia cognitiva, afectiva, motivacional y perceptiva, desde temáticas que reflejen la realidad circundante y cotidiana del estudiante invitándole al análisis de las mismas con sus amigos y compañeros (Monereo, 1990).

Entre las estrategias de aprendizaje se deben identificar: aquellas que mantienen información aprendida dentro del sistema cognitivo de la memoria (estrategias de repetición), las que contribuyen a establecer relaciones entre los conocimientos previos y la nueva información (estrategias de organización), las que favorecen la abstracción de la información en dimensiones estructurales, de tiempo, espacio, procedimiento (estrategia de información), y las que ayudan al estudiante a acceder conscientemente su sistema cognitivo para procesar la información (estrategias de regulación).

Aprendizaje con-sentido

Aprender es generar estructuraciones y reestructuraciones cognitivas de contenidos conceptuales, de procedimiento, de actitud, de habilidades y de estrategias de aprendizaje, todo lo cual representa para el estudiante una cualificación, precisión y ampliación de sus saberes previos y la posibilidad de construir instrumentos cognitivos a esos, niveles que le

faculten para un mayor despliegue y eficacia en sus procesos de pensamientos al momento de analizar y resolver situaciones de la vida diaria.

Entender como maestros lo que significa el aprendizaje, el desarrollo cognitivo y el aumento del conocimiento en el sujeto que aprende, conlleva, por tanto, asumir un nuevo rol del quehacer docente como dinamizador y provocador del conocimiento. Vivenciar una nueva actitud frente al proceso de enseñar y experimentar caminos, que favorezca la aproximación del estudiante con el conocimiento científico, permitiendo relación bidireccional de la enseñanza y el aprendizaje. Se hace indispensable:

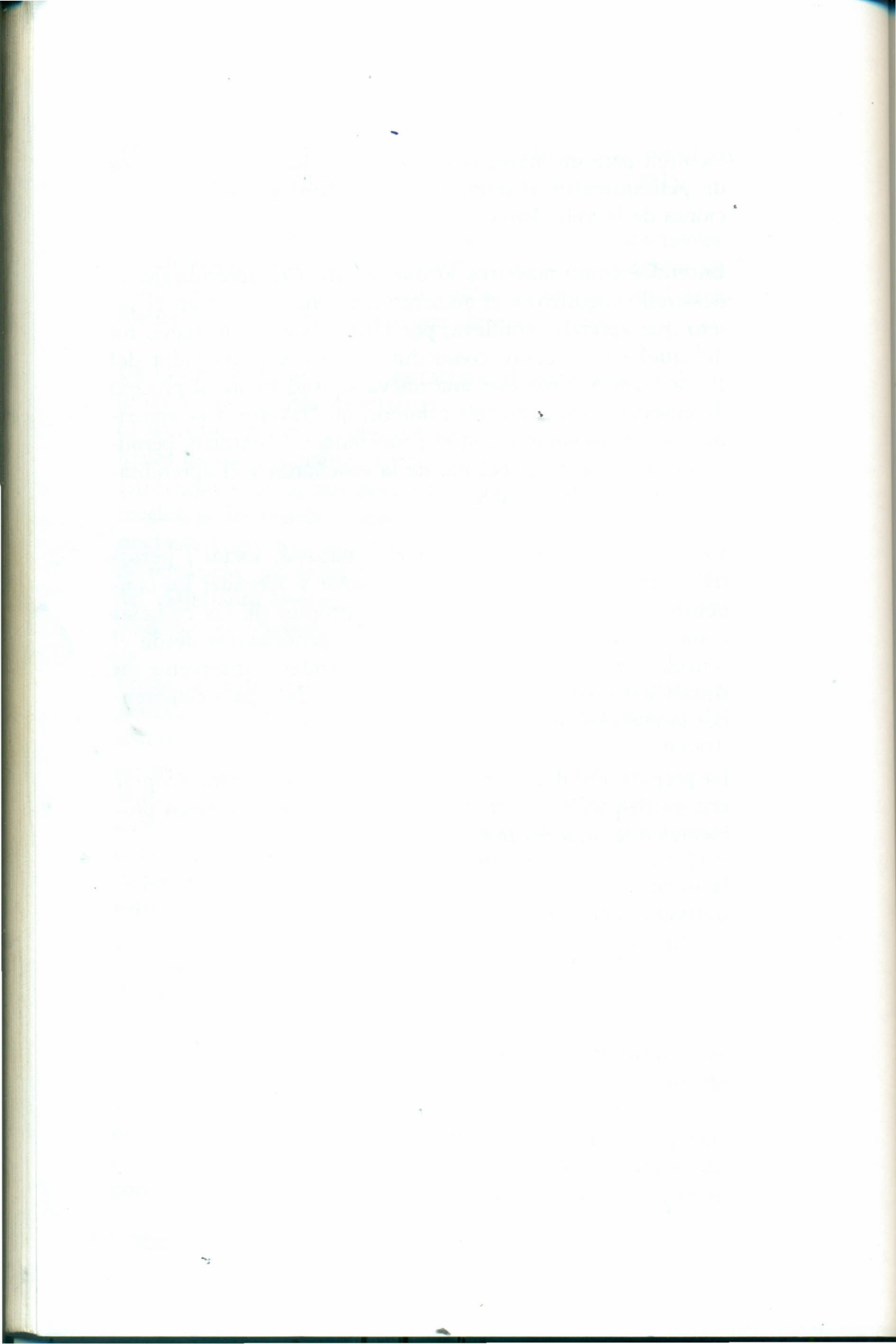
La transformación de nuestra vida natural, social y personal. Lograr este objetivo implica enseñar y aprender los conceptos, procedimientos y actitudes propios de las ciencias como explicaciones alternativas a las generadoras desde el sentido común, útiles ambas para entender e intervenir las situaciones conflictivas del mundo de la vida o para comprender la complejidad y avance del conocimiento.

La preparación del maestro y la del estudiante para adoptar una participación activa en la solución de los numerosos problemas que aquejan nuestro mundo.

Universidad de Antioquia



Facultad de Educación
Centro de Documentación
2000



BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, D., NOVAK, D. y HANNESIAN, H. (1978): Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas.

ABBAGNANO, N (1996): Diccionario de Filosofía. México: Fondo de Cultura Económica.

GARHAM, A; y OAKHILL, J. (1996): Manual de Psicología del pensamiento. Barcelona: Paidós. Martínez. F. P. (1991).

MONEREO, C. (1990): Proceso Pascal. Un proyecto curricular basado en estrategias de aprendizaje. Barcelona: Casain.

MONEREO, C.(1991): Enseñar a pensar a través del currículo escolar. Barcelona: Casain.

NAVARRO, A., Poggioli, (1995): Psicología cognoscitiva. Desarrollo y Perspectivas. Venezuela: Torino.

PRIES, S.(1991): Teorías y filosofías de la mente. Madrid: Cátedra.

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

WISCONSIN

WISCONSIN, DEPARTMENT OF REVENUE, 1920

WISCONSIN, DEPARTMENT OF REVENUE, 1920

WISCONSIN, DEPARTMENT OF REVENUE, 1920

WISCONSIN, DEPARTMENT OF REVENUE, 1920

WISCONSIN, DEPARTMENT OF REVENUE, 1920

WISCONSIN, DEPARTMENT OF REVENUE, 1920

WISCONSIN, DEPARTMENT OF REVENUE, 1920

WISCONSIN, DEPARTMENT OF REVENUE, 1920

TEORÍA LITERARIA% DIDÁCTICA DE LA LITERATURA%
BLOOM, HAROLD%

¿POR QUÉ LEER EN TIEMPOS DE GUERRA?

Efrén Alexander Giraldo*

1. LA CUESTIÓN OBLIGADA

Confieso que responder a esta pregunta entraña un deseo casi adolescente de justificación. ¿Por qué insistimos en la vicaria tarea de vivir en el mundo de los libros, si fuera de ellos hierve una realidad que reclama nuestra atención a gritos? ¿Es lícito insistir en que se lea, cuando las bombas y masacres pueblan el imaginario cotidiano?

Obviamente, el escritor, el lector empedernido y los profesores de literatura responderán con convicción que sólo en los libros se conoce realmente al hombre, que la exposición sistemática a los efectos curativos de la palabra nos vuelve más humanos o que es importante la pervivencia de esos celosos y ya escasos guardianes del tesoro cultural occidental que son lectores.

Otros, invocando abstrusas teorías psicológicas, hablarán de elevación del goce; si enseñamos a alguien a disfrutar de los grandes **bienes** del arte y la literatura, plantean, se humanizará a la sociedad. Algunos más, en una postura contestataria, dirán que se debe leer por placer, por físico y absorbente placer de los sentidos y el intelecto; y, en un arrebato

*Profesor de
cátedra de la
Facultad de
Educación de
la Universidad
de Antioquia.

de argumentación típicamente nihilista, dirán que es preferible que un muchacho lea, a que esté robando o matando gente.

Es conocido el ejemplo de Hitler, tan citado por algunos críticos de la cultura. Aquel joven soldado que leía a Schopenhauer en las trincheras y se conmovía hasta sus más íntimas fibras con la música de Wagner o los poemas de Goethe, luego mataría a miles de judíos en los campos de concentración. O aquel otro, de *El padrino*, la famosa película de Coppola inspirada en la novela de Puzo, donde el capo de la mafia llora en la ópera, mientras se cumple su orden de asesinar a un grupo de personas. Este par de ejemplos bastarían para silenciar a quienes afirman (con toda la buena intención que cabe esperar de la democratización de la cultura) que el arte nos hace buenos. Con el argumento del placer, ocurre algo parecido; ante las evasivas raíces de la subjetividad, nada podríamos decir sobre qué es elevar el goce o qué significa enseñar a alguien a disfrutar de *lo que vale la pena*. Mucho menos, en esta era del multiculturalismo y la globalización, tendríamos autoridad para decir qué es lo frívolo y qué lo importante, qué es lo efímero y qué lo perdurable.

Al inicio, he invocado a los lectores, a los críticos y aun a los escritores como los posibles encargados de responder a la pregunta. Sin embargo, la obligación suya ante la crisis de la lectura es mínima en comparación con la del maestro. Para éste, la pregunta es fundamental, no por sus implicaciones éticas o políticas, sino porque saber la razón de la lectura es el primer paso en la urgente reflexión académica sobre la enseñanza de las letras. Es difícil encontrar una escuela donde el maestro no tenga que empezar sus cursos con una justificación o una defensa de la *utilidad* de lo que enseña. Ya porque presenta a la literatura como una alternativa *sana* de entretenimiento, ya porque intenta convencer a los científicos y académicos de la pertinencia de las humanidades, ése es su destino, tan vicario como el de Fausto:

Pero he perdido toda alegría; no creo saber nada con sentido, Ni supongo poder enseñar nada, Ni a nadie mejorar y convertir.

Si se trata de diversión ¿para qué leer? ¿Acaso no están la televisión, los juegos de vídeo y los espectáculos deportivos? Si se trata de informarse, ¿para eso no está la radio? A menudo, las interrogaciones son de este tipo. De suerte que las respuestas del maestro se limitan a unas cuantas referencias o a una justificación afectiva que tiene un visible rótulo de complejo de inferioridad. El drama lo completa, asimismo, una corriente mundial antilibresca, que ha devaluado la palabra hasta privarla de sus connotaciones sagradas y espirituales. Según Sábato¹, hoy escucha poco al otro. Y, siendo este silencio reverencial la esencia de la lectura, es comprensible el descrédito del libro.

Se entiende por qué, entonces, resulta aun mas difícil hablar de la urgente necesidad de reinventar la forma de leer los clásicos en el aula de clase. Si ni aun la literatura contemporánea, ésa que supuestamente refleja las inquietudes de nuestra vida más inmediata, puede hallar espacio, ¿qué diremos de las antiguallas de Shakespeare, Cervantes y Homero? ¿Cómo abordar lo que, tristemente, ya está lejos de la sensibilidad de los jóvenes?

He invocado el tópico de la guerra y el correlato de la barbarie como razón de mayor peso que tenemos, hoy día, para leer en las escuelas de nuestro país. Recordemos que es precisamente en épocas de oscuridad, violencia o ignorancia colectivas cuando el arte y la literatura se han hecho depositarias de la compleja misión de determinar el devenir histórico del hombre y cuando, paradójicamente, se ha cuestionado la misma validez del hecho literario. Ante la violencia y la deshumanización, encuentro pobre la defensa de la lectura a partir de postulados psicológicos y culturales. Para qué leer, se preguntarían los escritores perseguidos por el régimen de Stalin y prisioneros en el Gulag. ¿Para qué encarar los eté-

¹ SÁBATO, Ernesto. *La resistencia*, pág. 15.

reos dominios de la ficción y la lírica, si el mundo se derrumbaba alrededor? De seguro, la respuesta no la obtuvieron de una reflexión sobre el desarrollo intelectual y el progreso de la cultura. Leían por ellos mismos y porque en esos libros hallaban tal vez la única respuesta válida a sus carencias y adversidades más inmediatas. En todo caso, la imagen clásica sigue siendo la de Sócrates, leyendo sobre zoología poco antes de beber la cicuta y la de Arquímedes solucionando un problema sobre las secciones cónicas con la espada sobre su cuello. Se trata de un *ethos*, no de otra pretensión.

2. BLOOM Y SU TEORÍA DE LOS CLÁSICOS

En su controvertido *Canon occidental*, Harold Bloom emprende uno de los últimos intentos del siglo XX por clasificar y jerarquizar los libros que nuestra cultura considera como *clásicos*. ¿Cuál es la esencia (en inspiración y ejecución) que subyace a *Hamlet*, el *Quijote*, *Fausto* o la *Divina comedia*?

¿En qué radican nuestra identificación con sus personajes y el hecho de que usemos sus palabras para nombrar las realidades que nos inquietan? ¿Qué ha pasado para que algunos de estos arquetipos se cuelen en los resquicios del lenguaje y penetren nuestra sensibilidad más íntima? ¿Por qué hablar de situaciones *kafkianas* o de hombres y mujeres que son *celestinas* y *quijotes*? ¿Cómo hemos llegado a hablar de *donjuanismo* y de complejos *edípicos*? ¿En qué médula de nuestra cultura se han insertado simples grupos de palabras (porque sólo eso son Fausto, Sancho Panza y los demás) hasta animar realidades tan complejas como la personalidad o las relaciones entre los hombres? Obviamente, como dice Steiner refiriéndose a Shakespeare, suspiramos como Romeo junto al balcón de nuestras amadas, nuestros celos hablan con las palabras de Otelo y nuestras dudas son tan catastróficas como las de Hamlet². El clásico es un libro que nos ha inventado, que ha echado raíces en nuestro ser, que nos nutre y se sigue nutriendo de nuestra experiencia cotidiana. Crece, y crecemos con él.

²STEINER, George. *Lenguaje y silencio*, pág. 193.

Bloom habla de que un clásico adquiere esa categoría o, dicho en otras palabras, detenta la dignidad canónica, cuando sobresale por

- I) su dominio sobre el lenguaje metafórico
- II) su conocimiento de la condición humana o
- III) su originalidad cognitiva.

Esto es, una obra se vuelve clásica e invade los nervios de la cultura cuando su forma de decir las cosas se convierte en única, mira más hondo en la conciencia humana que los demás libros y ve las cosas desde una perspectiva antes desconocida. En otras palabras, y dicho con más sencillez, *un clásico ve mejor las cosas que son propias del hombre y las transmite de una forma que resulta incomparable y sigue resonando en los oídos de la tradición.*

Plantea Bloom, antes de hacer su clasificación, que aun los más grandes clásicos se destacan por el predominio de uno de estos rasgos y que sólo unos pocos (los más grandes, los que han inventado al hombre y sus misterios) modulan lo que tienen que decir desde estas tres perspectivas. En este orden de ideas, Homero, Dante, Shakespeare y Cervantes son el núcleo del canon occidental y el modelo del clásico por excelencia. Ellos inventaron la conciencia y lograron comunicarla; en ello, reside su primacía sobre todos los demás.

3. LECTURA DE LOS CLÁSICOS ¿REALIDAD APOLILLADA?

Pero, a pesar de todo lo que digamos sobre los clásicos, a pesar del amor que algunos declaran y siguen declarando, es evidente que éstas obras han dejado de ser la presencia viva que regía los destinos de las escuelas, y que su existencia se ha limitado a la mención erudita de las enciclopedias y a la no menos infortunada tendencia de la escuela a preservarlos de su olvido.

Grandes novelas de anticipación como *1984*, *Fahrenheit 451* y *Un mundo feliz* coincidieron en reforzar su retrato de los mundos futuros, con la intuición alarmante de una sociedad en donde la lectura está prohibida. Las tres obras presentan a hombres que intentan transgredir tal alineación con la lectura de Shakespeare. No deja de sorprender la sabiduría con que los autores de estos alarmantes testimonios se sirven de la figura del genio de Avon para representar la pervivencia de la literatura y sus invenciones. Parecen decirnos que, más allá del tiempo y del imperio de la técnica, de los terrores de la industria genética, y de la manipulación de la conciencia, vivirán Shakespeare y sus héroes, con su irrepetible canto de cisne, prefigurando la caída de los imperios.

Es evidente que pretenden mostrar a la literatura como el mejor sucedáneo para la oscuridad y la barbarie, y que la sociedad bien haría en reasumirlos como nervio de la formación.

Y, en efecto, nos gustaría creer que la presencia de los clásicos en las escuelas aún es fundamental, y que nuestra cultura seguirá leyendo con la pasión del público de Dickens, que esperaba sus voluminosas entregas literarias para pasar el invierno londinense en la mejor compañía. Sin embargo, la realidad es otra. Qué lejos estamos de aquellas épocas en que el arte y la literatura eran presencias tutelares sin las cuales era inconcebible una formación para la vida. En nuestros colegios y escuelas, no se estimula el gusto por el aprendizaje; sólo se estudia por la necesidad de ser competitivo, de ser mejor que otros. Hay que aprender la lengua inglesa, no por la carga histórica y poética que resuena en esta bella lengua, en la que hablaron y soñaron Stevenson y Joyce, Coleridge y Blake. Hay que hacerlo par estar *actualizado*, porque quien no hable inglés se enfrentará al moderno analfabetismo de la globalización y la era posttecnológica. Los maestros deben desarrollar *habilidades y competencias lectoras* para que los estudiantes las demuestren en unas pruebas, no para que en sus vidas conozcan más al hombre y sean conscientes de su

destino sobre la tierra. No en otro contexto, además, podría entenderse la escandalosa proliferación de ediciones abreviadas y análisis literarios que intentan suplir la lectura de las grandes obras.

Lo peor de esto es que encubre un miedo tremendamente mezquino a las sencillas (o, a veces, terribles) verdades del pasado, que en los grandes escritores clásicos brillaron con toda nitidez. Es ahora, bajo la barbarie y el exterminio que amenazan con suprimir cualquier manifestación humana y cívica de nuestro pueblo, cuando nos preguntamos si la lectura de los clásicos no tiene algo que decir en estos tiempos. ¿No tendrá que ver un poco nuestro olvido estético en la guerra fratricida? ¿No demuestra nuestro talante violento e irascible una flagrante carencia de identidad lingüística? ¿Toda sensibilización con los dramas del hombre no procede de su aprehensión en la obra de arte?

Por Dostoievski, conocemos la bondad en la persona del idiota o de Aliosha Karamazov; los modelos de la relación amorosa proceden de Shakespeare y de Cervantes; el discurso de los celos logra su más alta manifestación en *Otelo* y *En busca del tiempo perdido*; las hondas diferencias entre la percepción femenina y la masculina encuentran su correspondencia literaria en *Madame Bovary* y *La Celestina*. Nuestros idealismos más recurrentes emanan de Fausto y *El Quijote*; nuestras poses, de Don Juan y Falstaff. La hipocresía social y la mezquindad la conocemos de Dickens y Balzac. A los avaros los vemos como Scroogies, y a los jóvenes soñadores, como Rastignacs.

Si Shakespeare, Goethe, Sófocles y Montaigne resumen aquello que de bueno ha producido el hombre (si son estos los más altos bienes de la cultura y la civilización) cómo no buscar en ellos la respuesta por el hombre y sus conflictos, la respuesta a por qué nos matamos y suprimimos al otro sin compasión alguna. Es ahí, creo, donde la escuela debe pensar en qué papel juega la lectura de los libros y el maestro de

literatura puede decir, con toda tranquilidad, para qué leemos en un país donde las estadísticas de muertes violentas rechazan cualquier epíteto.

Sé, a pesar de todo, que es desmesurado presentar de buenas a primeras la lectura de los clásicos como la salida a la violencia y al atraso económico de un país, cuando no extravagante. De hecho, no está del todo claro que las humanidades nos hagan más humanos. Pero, por supuesto, puede ser también la mejor excusa. Resulta evidente, para los que enseñamos a Shakespeare y a Dostoievski, que, luego de leer *Macbeth* o *Crimen y Castigo*, sabemos más sobre la mentalidad del crimen y, acaso, algo más sobre la compasión, la lealtad y la solidaridad con nuestros semejantes. Algo se habrá hecho por el lector incipiente si logramos que su sensibilidad (esto es, todas sus habilidades de comprensión, todos sus sueños y temores) habite en el monólogo de Macbeth:

La vida es una sombra tan sólo, que transcurre; un pobre actor

Que, orgulloso, consume su turno sobre el escenario

Para jamás volver a ser oído. Es una historia

Contada por un necio, llena de ruido y furia,

Que nada significa.³

Penetrar en la esencia del clásico significa aquí paladear una a una las metáforas con que el criminal nombra el propio sinsentido de la barbarie y la violencia, sondear la visión que, desde el abismo, dirige la irracionalidad al estado primigenio de inocencia. Es igualar la literatura con la vida misma, pues ¿qué somos si no lo que otro escribe? (Borges).

Los maestros no deben esperar que los libros se lean en nuestras aulas con la mentalidad con que se representaban tragedias en la Atenas clásica: la de conmover al auditorio y reprimir las conductas socialmente indeseables. No. Se trata de que se enfrente al hombre con el hombre. Que cada lector pueda percibir al ser humano en lo que tiene de bueno y gran-

³SHAKESPEARE, William. *Macbeth*, pág. 109.

de, pero también, claro está, en lo que tiene bajo y ruin, tal como nos lo muestran Balzac y Dickens, Tolstoi y Sófocles.

Es ir más allá de la palabrería académica y contrastar la visión del hombre que proponen las obras, con la vida de quien lee. Es anticiparse a las reacciones que, en una conciencia, tendrán uno u otro clásico. La verdadera condición del maestro es la de predecir la alquimia, la empatía intelectual y la afectiva con el saber.

Así, la distinción planteada por Bloom tiene la gran ventaja de hacernos ver lo que el clásico tiene de sublime y de humano, de didáctico y analítico, de modo que entendamos cada vez más porqué lo leemos y qué buscamos en él.

Sin embargo, así como no nos cansamos de señalar las inmensas posibilidades de sensibilización intelectual y afectiva, tampoco podemos ignorar el error nefasto al que ha llevado el culto injustificado y vacío de contenido que la escuela ha declarado a la obra literaria. Procede este de maestros y comunidades académicas que, efectivamente, ven en la lectura de grandes obras la oportunidad tan deseada de abarcar formación humana y preparación académica. Su error reside en que hacen leer por una obligación curricular; y, así, estudiar los grandes clásicos del *siglo de oro*, por ejemplo, se convierte en la simple palabrería, en el sinsentido *lleno de ruido y furia que nada significa* del que nos habla Shakespeare. Tampoco, desde luego, debe leerse por el gusto y el capricho docente. Si un profesor de literatura no posee el repertorio suficiente de lecturas y el desbordante amor por algunas de ellas no podrá iniciar a los alumnos en el camino de la elección, no podrá facilitar el encuentro; deberá poder escoger de acuerdo con los intereses de sus estudiantes, con sus habilidades y con sus prevenciones. Y no deberá presionar, pues, como bien dice Susana Tammaro:

En estos asuntos no es posible empujar o tironear; de lo contrario, ocurre lo que pasa con los vendedores ambulantes.

tes: cuanto más proclaman las bondades de su producto, más se tiene la sospecha de que se trata de una estafa.⁴

4. DIDÁCTICA Y TEORÍA LITERARIA

Pero, ¿por qué proponer una reflexión sobre los medios de enseñanza de la literatura a partir de la clasificación y el análisis de Bloom? ¿No se estaría incurriendo en los errores pasados, cuando las modas del estructuralismo y la semiótica poblaron los libros texto de lengua castellana, hasta convertirlos en un palimpsesto ilegible? ¿Para qué añadir más horror al horror?

De seguro, podrá aducirse que poco da un enfoque más. Sin embargo, la diferencia radica en que pocas teorías y escuelas críticas de principios de siglo se preocuparon por incorporar a sus análisis el interés por el lector y los mecanismos psíquicos que subyacen al complejo proceso de lectura. Quizás con la excepción señera del psicoanálisis y algunas escuelas filosóficas, las mal llamadas teorías de la literatura se preocuparon exclusivamente de la descripción de complejos y abstractos medios de funcionamiento verbal; siendo la obra literaria una simple combinación de significantes, valía poco pensar en la participación del lector y en la condición esencial de toda crítica, vale decir, la de la valoración estética personal.

Si no se trataba de belleza, de gusto y de entretenimiento, nociones a todas luces fundamentales en lo que atañe a la enseñanza de las letras, era de esperar que ello pasara a las universidades y a los cursos de didáctica de la literatura, fuente y origen de las innovaciones curriculares como rediseño de libros texto, como reconsideración de las estructuras de curso y un largo etcétera relacionado con el mismo prefijo.⁵ equivocadamente, olvidando el carácter de segunda mano del análisis sobre la obra analizada, se intentó, como afirma Borges, elegir libros *que fueron escritos para ese análisis, no para el disfrute del lector* y, seguidamente, dar más es-

⁴TAMMARO, Susana. *Donde el corazón te lleve*, pág. 66.

pacio a la disección que a la lectura misma. Esto explica los tediosos e inútiles trabajos de literatura que todos alguna vez padecemos, los largos resúmenes y esquemas, el rastreo de funciones y estructuras, el conteo de sílabas...

Frente a estas pretensiones teóricas y científicas, el intento de la literatura comparada, una tradición que se remonta hasta épocas fundacionales de nuestra mejor tradición occidental, se constituye en una excelente herramienta pedagógica que valdría la pena rehabilitar. Rumiar obras como la de Auerbach, Steiner o Bloom y convertirlas en referentes pedagógicos de primer orden *significa*, no sólo hacer una revisión a la tradición occidental (obligación de todo profesor de literatura) sino también un sondeo especial en los complejos resortes que nos impulsan a hallar en los grandes clásicos la imagen de nosotros mismos. Conozco pocos críticos, como estos, que, además del análisis juicioso y original de la obra, describan con tanta precisión las formas de leer y las reacciones ante la literatura. En otras palabras, hacer la reflexión pedagógica y la construcción didáctica en torno al problema de la lectura comparativa de los clásicos no es más que convertirse en un *psicólogo de la lectura* y en un *historiador de la sensibilidad*. ¿Qué otra cosa podemos hacer con adolescentes a los que no les gusta leer?

⁵En Presencias reales, ya uno de los clásicos de la reflexión estética comparativa, Steiner, plantea, precisamente, la falta de legitimidad epistemológica e histórica que poseen las designaciones de teoría literaria y ciencia literaria.

La atenta mirada a las obras de Bloom, en tanto que síntesis y sumario de las largas lecturas, en tanto que testimonio de amor por la literatura y los autores, resulta de especial interés para el maestro, porque presenta todo aquello que nuestra sensibilidad ha buscado y seguirá buscando en los grandes clásicos.

Cuando se habla del *dominio del lenguaje figurado* como rasgo esencial del clásico, entendemos que saber leer es ser susceptibles a las realidades sólo articulables por los múltiples recursos verbales de la literatura. Recordemos: *el poder de sugestión de Hamlet y Jesucristo radica en su recursividad metafórica*. Asimismo, la *originalidad de visión*

es algo que, de algún modo, resulta inasible. Sabemos que las obras son sabias, que son auténtica innovación cognitiva, pero situar esta originalidad en algún elemento de su filosofía es tarea infructuosa. Para el maestro, basta con saber a qué aspectos del hombre se refiere esa originalidad de visión (temperamentos, sentimientos, situaciones conflictivas) y deberá tratar de permear al alumno de estas visiones, desentrañando lo que motiva la configuración de ellas mismas (Dickens y su visión de la niñez, Balzac y su crítica a la hipocresía social, Montaigne y su idea del hombre...)

El último aspecto, el *conocimiento de la condición humana*, rasgo nodal de todas las producciones de la cultura, es quizás, entre los planteamientos de Bloom, el que más utilidad pedagógica posee y el que, para la pregunta inicial de este ensayo, resulta más oportuno.

5. ENTRE LEER Y CONOCER LA CONDICIÓN HUMANA

Pero, en un contexto exclusivamente pedagógico, ¿qué significa conocer la condición humana? Para los alumnos, será la aspiración fundamental de sus lecturas. Si un joven no lee para conocer mejor su interioridad y la de los otros, la literatura no sirve de nada. En este sentido, la definición de Montaigne sobre la educación es la más consecuente con el espíritu pedagógico de este modelo de lectura del clásico, pese a sus implicaciones solipsistas: *Educación es enseñar a alguien a estar solo, en casa.*

Para el maestro, la obligación de conocer la condición humana es doble. Por un lado, debe saberla por los libros, por el otro, debe conocerla por quienes leen. Doble alternativa, la de conocer a quien lee y a quien es leído, pues nos devuelve a la definición especular de Steiner: *con el clásico nos conocemos a nosotros mismos.*

Y es precisamente de esta dicotomía de donde surgen las principales obligaciones metodológicas y didácticas para el docente:

- ◆ Saber adecuar los intereses de los alumnos a las ideas y visiones de las obras.
- ◆ Privilegiar el gusto y la identificación con la obra sobre el análisis.
- ◆ Frecuentar un sano ahistoricismo en la confección de los planes de lectura. Recordemos: *Todos los grandes clásicos son contemporáneos entre si; las grandes obras parecen escritas por la misma mano.*

Ahora bien, sabemos que, en una cultura como la nuestra, la violencia ha jugado papel fundamental, ya en sus orígenes constitutivos, ya en la misma cotidianidad que la mantiene. Por ello, leer literatura se convierte en la mejor forma de responder a los imperativos de la vida colectiva. Para sensibilizar al alumno frente a situaciones sociales tan adversas como las actuales, basta con abordar obras en las que estas álgidas cuestiones son la materia esencial. O ¿acaso los crímenes de *Las euménides* y de *Al este del Edén* son menos terribles que los que refieren en los noticieros? ¿Las guerras y las intrigas de poder de *Edipo rey* y *El conde de Montecristo* son diferentes de las que nos conmueven en la más vulgar proximidad? La respuesta inmediata es que no, pues en poco ha variado la condición humana, esa que, retratada de forma incomparable por Sófocles y Homero, por Montaigne y Cervantes, por Shakespeare y Dostoievski, se convierte en el verdadero objetivo de la lectura.

Un joven entenderá sin muchas dificultades cuál es el rol que le corresponde en la sociedad si hace una lectura cuidadosa de *Papá Goriot*. Y las reflexiones sobre el papel del dinero, el valor de las relaciones y la lealtad familiar vendrán casi solas. Si queremos propiciar una reflexión sobre el maltrato infantil ¿qué mejor opción que la lectura de *David Copperfield* y *Oliver Twist*? Ni todos los tratados filosóficos, ni todas las reseñas históricas tendrán el poder de suscitar, por lo me-

nos, una reflexión sobre el fenómeno, tal como lo hacen las dos novelas de Dickens.

Si la reflexión que queremos orientar va dirigida hacia la formación de la identidad personal en relación con la violencia ejercida por la sociedad, nada mejor que los testimonios trágicos del conflicto hombre-medio ofrecidos por obras como *Hamlet* o *Crimen y castigo*. Es difícil que un joven, con el trabajo de ambientación necesario, no ceda al poder de persuasión de Raskolnikov y Svidrigailov o que no asuma las dudas existenciales declaradas por el príncipe de Dinamarca. ¿Quién evitara preguntarse por sí mismo y por la perdurabilidad del devenir humano luego de leer el *Eclesiastés*, el *Edipo rey* y *Las coplas a la muerte de su padre*?

A este respecto, resulta interesante la apreciación de un joven lector de Balzac, quien se asombraba de cuán poco habían cambiado las mentalidades y las aspiraciones humanas. *Antes eran coches de tiro; ahora, son los carros lujosos. Lo demás es lo mismo.*

6. CONCLUSIÓN

Podríamos seguir enumerando casos en los que las grandes preocupaciones del hombre (que son también las de nuestros estudiantes, pese a que se invoque el recurrido argumento de la brecha generacional y la cultura de la imagen) son susceptibles de tratarse desde la lectura de los clásicos. Sin embargo, no es pretensión de este texto el agotar las posibilidades de lectura de las grandes obras, ni mucho menos abarcar los perfiles humanos que ellas proponen al lector. Uno de los atributos del clásico es precisamente el no dejarse reducir a los caprichos de la época ni a los gustos personales. La alquimia del hecho estético se da con pocas intervenciones: una vez operado el encuentro entre el libro y la expectativa del lector, lo demás aparece solo, bajo las formas de la reflexión, la matización crítica, la sensibilización y la toma de un lugar en el mundo.

Lo único que necesita el clásico es que la escuela le dé el espacio propicio para que opere su poder de persuasión. En el fondo, es frente a las oposiciones y a los olvidos transitorios como los clásicos han podido sobrevivir. Superando censuras, expurgaciones y ataques, todavía su voz nos llega; y no hay razón para creer que, aun susurrando, no dejen de hablarle a cada época en el único idioma que conocen: el de las desventuras, penurias y alegrías del hombre.

Sabemos que el descrédito de la lectura y el alejamiento de los clásicos obedecen a factores históricos-culturales de incuestionable impacto (cómo negar, por ejemplo, la influencia de los medios de comunicación y el vertiginoso desarrollo de la capacidad para decodificar imágenes).

Sin embargo, es necesario reconocer también la nociva influencia que la supuesta teorización de la literatura de principios del siglo XX y su subsiguiente adaptación didáctica tuvieron en la escuela y, por consiguiente, en la vida cotidiana del lector. Contra esta corriente que, querámoslo o no, ha llevado a los jóvenes de nuestro país una sumisión alarmante frente al analfabetismo de la televisión y los juegos de video, los enfoques comparativos (Bloom, Esteiner) y su adaptación didáctica se constituyen en una alternativa definitiva para, no sólo realizar las modificaciones curriculares pertinentes, sino también para iniciar la reflexión pedagógica que tanta falta nos hace.

Creo que aprovechar el poder de la persuasión de los libros y convenir en que es en ellos donde encuentran presencia los dilemas del hombre, constituye el primer paso para reinventar nuestra forma de leerlos y leer nuestra realidad. Cuando los maestros lean consecuentemente a los clásicos, entenderán que en ellos está la más legítima forma de ahondar en el conocimiento de los problemas humanos, sean de orden individual o colectivo. Y aprender a enseñarlos vendrá del puro amor, como decía Borges.

La guerra, la violencia y la barbarie, son, por decirlo de manera puntillosa, la más válida excusa para leer los clásicos. No hay mejor momento para preguntarnos quiénes somos y qué qué queremos. Y esas dos respuestas, desde luego, provienen de los libros.

RESUMEN

Justificar la lectura de la obra literaria es, en nuestra época, preocupación educativa fundamental, más aún cuando los actuales conflictos sociales demandan respuestas de orden ético y cultural de parte de los maestros y las escuelas. De otro lado, la lectura de los grandes clásicos de la literatura ha sido, hasta hace poco, una presencia tutelar en los sistemas educativos, que han pretendido responder a la adversidad del contexto con alternativas de sensibilización y humanización del alumno. Pero, si bien se reconoce como una de las aspiraciones fundamentales de la escuela, la lectura del clásico se ha convertido en una presencia abstracta en los intereses de los jóvenes lectores, permaneciendo en la simple mención erudita o en la obligación estéril de leerlos.

Muchas razones se han invocado para explicar la pérdida de protagonismo del clásico: el predominio de la imagen como vehículo informativo y cognitivo, el uso del tiempo libre, la distancia histórico-cultural. sin embargo, el evidente hecho de que los clásicos se hayan legitimado y afirmado frente al paso del tiempo y los olvidos parciales obliga a pensar en las causas estrictamente didácticas del fenómeno. Una de ellas tiene que ver con la influencia de las teorías literarias de principios del siglo XX en la formación específica y pedagógica de los maestros de literatura. Es sabido que estas tendencias favorecen un tipo de aproximación crítica, en donde la valoración estética del lector y el efecto psicológico que en él genera la lectura están casi ausentes. Es así como el estructuralismo, la semiótica, la sociocrítica o la deconstrucción crean escenarios críticos por fuera de los cuales cualquier tipo de aproximación personal no tiene validez conceptual. En oposición a esta tendencia, los enfoques comparativos de lectura poseen la ventaja didáctica de privilegiar el juicio personal y la valoración filosófica de cualquier tipo de lector. Entienden que, siendo realidades de segunda mano, todos los análisis literarios son lecturas imperfectas,

simples aproximaciones que poseen un mayor o menor grado de validez.

Por lo anterior, es necesario que la didáctica de las letras aproveche los enfoques comparativos para mejorar los planes de lectura y las estrategias de clase en la enseñanza de los clásicos. Uno de los más prolíferos es, sin duda, el de Harold Bloom, quien, en su controvertido, **Canon de occidente**, realiza un interesante análisis de las características intrínsecas del clásico y de las razones que impulsan al hombre de todas las épocas a seguirlo leyendo. Bloom plantea tres rasgos esenciales:

1. El clásico tiene un dominio particular sobre el lenguaje metafórico, esto es, dice de un modo *irrepetible* lo que tiene que decir.
2. Tiene una *originalidad* de visión, una capacidad analítica y *cognitiva*.
3. Posee un conocimiento de la *condición humana*, capacidad de representar la conciencia y la inconciencia.

Cada uno de esos rasgos genera exigencias de orden metodológico y programático que rehabilitarán la lectura del clásico ante los jóvenes lectores. Particularmente, el conocimiento de la condición humana es el elemento más relevante para el propósito de justificar la lectura en tiempos de guerra. Si el clásico legitima su permanencia en el tiempo y su traducibilidad entre culturas con su capacidad de representar conflictos humanos y caracterizar la conciencia individual, no hay mejor manera de que el lector responda al contexto violento, a la crueldad y a la agresión cultural, que con la lectura sensible e inteligente de los libros que han marcado, con sus visiones y su originalidad de inventiva, el devenir del hombre.

BIBLIOGRAFÍA

AUERBACH, Erich. Mimesis. México, Fondo de Cultura Económica, 1996.

BLOOM, Harold. El canon de occidente. Madrid, Cátedra, 1997. Cómo leer y por qué. Bogotá, Norma, 2000.

PENNAC, Daniel. Como una novela. Bogotá, Norma, 1996.

SÁBATO, Ernesto. La resistencia. Bogotá, Seix Barral, 2000.

STEINER, George. Lenguaje y silencio. Madrid, Gredos, 1994. Presencias reales. Madrid, Gredos, 1994. Pasión intacta. Bogotá, Siruela Norma, 1997.

TAMARO, Susana. Donde el corazón te lleve. Madrid. Seix Barral, 1996.

Universidad de Antioquia





EDUCACION A DISTANCIA% NUEVAS TECNOLOGIAS%
CAMPUS VIRTUAL% INNOVACIONES EDUCATIVAS%
EXPERIENCIAS PEDAGOGICAS.

*Máster en Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. UNED de España. Año 2002.

Doctoranda en Didáctica de la UNED de España.

Docente de la Facultad de Comunicaciones. Departamento de Comunicación Social.

Universidad de Antioquia.

Gestora y Coordinadora del Proyecto Campus Virtual.

Facultad de Educación.

Universidad de Antioquia.

Docente del

Curso Formación de

Tutores en la Virtualidad.

Facultad de Educación.

Jefe Sección de Producción de

Medios,

Aplicación de Nuevas

Tecnologías y Publicaciones.

DEXTEDI.

Universidad de Antioquia.

**Docente

Escuela de Idiomas.

DE LA SEMIPRESENCIALIDAD A LA VIRTUALIDAD: UN NUEVO MODELO PEDAGÓGICO DESDE LA COMUNICACIÓN EDUCACIÓN

La Red de Comunicaciones de los Cursos de la Facultad de Educación
EL CAMPUS VIRTUAL

La Educación a Distancia con aplicación de nuevas tecnologías en los cursos semipresenciales

Eugenia Ramírez Isaza*

Colaboración:

María Cecilia Plested**, Margarita Mejía,
Walter Zapata, Yohn Mario Jaramillo,
Raúl Ortiz, John Jairo Múnera**

La Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, a través de la Sección de Medios, Aplicación de Nuevas Tecnologías y Publicaciones del Departamento de Extensión y Educación a Distancia inició, desde el año 1998, el Proyecto para la implementación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Inicialmente se aplicaron a los cursos académicos cuatro estrategias básicas: la Web, el correo electrónico, los chats y la audio o videoconferencia audiográfica, que permitieron dinamizar las prácticas pedagógicas en dichos cursos.

En esa primera fase, y dentro de la propuesta del Departamento, DEXTEDI, ya estaba contemplada la formación de docentes en la metodología semipresencial, la cual se llevó a cabo de manera tímida y con muy escasa asistencia de los tutores del Programa.

Para el semestre II del año 98, se programó una videoconferencia con dos cursos del Programa de Ciencias Naturales: el de Química, a cargo del profesor Álvaro Zapata, y el de Tecnología Educativa, con la profesora Eugenia Ramírez. Dicha videoconferencia fue realizada con el Sistema Estándar de Edatel -que fue un gran colaborador en ese momento y permitió innovar con los chats a través de una línea dedicada cedida por esta institución-, por medio del cual se implementó el uso didáctico de medios, como el papelógrafo, el video, un programa de presentación en Power Point, a lo largo de las 8 horas que duró esta propuesta metodológica: 4 horas en la mañana para Tecnología Educativa y cuatro horas en la tarde para el curso de Química.

Esa experiencia fue todo un éxito en cuanto a la efectividad de la interacción y la retroalimentación realizada con los estudiantes; sin embargo, en términos institucionales, la Universidad consideró que el costo había sido muy alto y que este sistema era oneroso.

Ya en el año 2000, la Sección de Medios, Aplicación de Nuevas Tecnologías y Publicaciones, que continuaba trabajando en la propuesta, presenta el proyecto REDEXTEDI al Proyecto de Estampilla de la Universidad de Antioquia, el cual fue aprobado por la Rectoría como un Programa bandera para toda la Institución.

REDEXTEDI, Red de Comunicaciones para la implementación de las nuevas tecnologías en el Programa de Educación a Distancia, permitió consolidar el trabajo con la aplicación de los nuevos medios a los procesos académicos de educación a distancia. Se creó una nueva sala para aten-

*Universidad de Antioquia.
Coordinadora General del Grupo de Investigación en Terminología y Traducción. (Gitt).
Doctora en Filología, Lexicología y Traducción.*

****Profesores de la Universidad de Antioquia. Certificados por esta unidad académica en la Virtualidad.*

ción de tutores y estudiantes en la virtualidad con 6 puestos de computadores; se dotó una sala de producción con vídeo super VH y se ubicó la sala para el sistema de videoconferencia.

De esta manera se fueron consolidando las estrategias iniciales en un número mínimo de cursos; en este sentido, los docentes abrieron su correo electrónico en el Servidor de la Facultad de Educación, se creó un sitio web donde estaban recepcionados los Cursos y hubo también algunas experiencias particulares con los chats, a través del Netmeeting (a través de la Red), y se desarrollaron experiencias de videoconferencia con las regionales de Cauca y Turbo simultáneamente, a través del Sistema británico Sher Visión, un pequeño *software* donado por el Gobierno británico a la Universidad de Antioquia, que permitió innovar en los sistemas de comunicación diferida, con estas regiones por medio de las tutorías. A partir de un protocolo de comunicación elaborado por los docentes con la ayuda de la Sección de Medios, se permite definir la metodología de interacción y participación de los estudiantes y del docente. En ese momento la mayoría de los profesores consideraba que podía replicarse la metodología de busto parlante de las clases presenciales; sin embargo con el apoyo de la Sección se fue superando el modelo y hubo resultados excelentes, a partir de la motivación y participación de todos.

Es necesario anotar que un punto álgido durante todo este tiempo, fue la elaboración de las guías didácticas por parte de los docentes del Programa, ya que no se cumplía como política la cualificación en la formación de los tutores, ni había tampoco una política definida que permitiera asumir por parte de los docentes el compromiso de presentar una verdadera guía de sus cursos. Por lo tanto, las guías de aquel entonces no daban fe de la propuesta de la implementación de estos nuevos medios.

Tipo de comunicación: El modelo de comunicación establecido en los encuentros, tanto presenciales como en tiempo diferido, seguían siendo unidireccionales, es decir, los estudiantes asumían el papel de receptores pasivos; pero ya el docente exigía una mayor intervención, al preguntarles y reevaluarlos a través de la Red: correos electrónicos, y de vez en cuando la práctica les exigía la elaboración de una página web. Para este momento ya la Facultad de Educación había mejorado la capacidad de su servidor.

En el segundo semestre del año 2002, la Sección de Producción de Medios, Aplicación de Nuevas Tecnologías y Publicaciones de Dextedi, inició la propuesta del Montaje del Campus Virtual de la Facultad de Educación en el servidor Ayura de esa Unidad Académica. Esta propuesta es la materialización de un proyecto investigativo presentado por la profesora Eugenia Ramírez, quien ya en ese momento dirigía el Seminario Investigativo de Comunicación¹ Hacia un modelo educativo a través de nuevos entornos y ambientes de aprendizaje Educativa en el Departamento e Comunicación Social, y que también había elaborado la propuesta del semillero de Educación Comunicación en el mismo Departamento. Todas estas acciones estaban encaminadas a consolidar un nuevo campo disciplinario en la Universidad de Antioquia: el Campo de la Comunicación Educación y las Nuevas Tecnologías.

Al respecto ya se habían originado acciones académicas en este campo desde la Facultad de Educación representadas en dos fases del Seminario Internacional: Aprendizaje, Docencia Universitaria y Nuevas Tecnologías, con especialistas españoles: los doctores Roberto Aparici y Javier Nó, respectivamente. Así mismo en el primer semestre del año 2000 se ofreció, en alianza de estas dos Unidades académicas, el Diploma en Comunicación Educación y Nuevas Tecnologías. El propósito radicaba en una premisa fundamental: no podía haber un cambio en el modelo educativo si no se preparaba a los docentes en esta nueva perspectiva. De hecho la propuesta fue común para las dos disciplinas: Comunicación y Educa-

¹Hacia un modelo educativo a través de nuevos entornos y ambientes de aprendizaje. Educación multimedia. Facultad de Comunicaciones. Universidad de Antioquia. Año 2002.

ción; se pretendía formar un educador, un educador cuyo fundamento fuera ser un comunicador en potencia, y formar un comunicador en cuya tarea estuviera implícito el proceso de formación con base en los mensajes producidos a través de los medios.

Como se dijo inicialmente, esa investigación presentada a la Universidad de Antioquia y posteriormente a Colciencias fue rechazada. Creyendo fervientemente que este era un campo esencial en ese momento coyuntural, se lanzó con base en esa propuesta un nuevo proyecto: El Proyecto Experimental del Campus Virtual para la Facultad de Educación, propuesta que también fue acogida por la Facultad de Comunicación, desde el proyecto Altair y su Canal Educativo, propuesta de investigación aplicada, cuya metodología estuvo apoyada por la profesora Ramírez como asesora del Proyecto; y por la Escuela de Idiomas, a través de su grupo de investigación en el campo de la Terminología y Traducción - Gitt, coordinado por la Profesora Cecilia Plested, quien adhirió al Campus Virtual para apoyar, inmediatamente se abra, el programa de Maestría en Traducción y para optimizar los procesos de aprendizaje autogestionado de los cursos de comprensión lectora en inglés del Programa de Regionalización de la Universidad de Antioquia en las sedes regionales. Dice la profesora Plested que una de las bondades del nuevo proceso pedagógico radica en la toma de conciencia de los estudiantes frente a su propia formación y aprendizaje, pues cada acción realizada como parte de las actividades no presenciales nace del interés, la motivación y el convencimiento propio del beneficio recibido al aumentar el conocimiento en los campos especializados en inglés y en su propia capacidad posterior de lectura y apropiación de conocimiento en dicha lengua extranjera. A su vez, esta experiencia de aprendizaje significativo, implica una interrelación cognoscitiva de todos y cada uno de los aspectos de conocimiento que el estudiante adquiere durante el proceso educativo. Es decir, se convierte en una actitud de vida.

De tal manera, y asumiendo que la experiencia de la Facultad de Educación desde la metodología de la semipresencialidad, cuyo componente base es el aprendizaje autogestionado, es la esencia de la propuesta del Proyecto de Investigación; se plasmó una propuesta de innovación desde la concepción del modelo educativo sustentado en un modelo comunicativo dialógico y horizontal y modelo de aprendizaje constructivista que permiten la producción de conocimiento a través del desarrollo de estrategias cognitivas, como son: el análisis, la indagación, la resolución de problemas, la transferencia y la aplicación.

La adecuación de nuestra realidad educativa a este Proyecto de Campus Virtual hace referencia a la coexistencia del espacio presencial universitario con un espacio físico no definido que identifique dicho Campus Virtual como un trabajo colaborativo del sector educativo regional, nacional e internacional; la ubicuidad de los lugares donde se realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje; al hecho de trascender los limitantes de espacio y tiempo en dichos procesos; a la utilización cada vez mayor de nuevas tecnologías con el fin de mediar las relaciones entre el estudiante, su grupo de clase, el docente o tutor y la institución, para la realización de trámites y tareas académicas o administrativas.

El Campus Virtual está soportado por los siguientes criterios:

PRESENTACIÓN

El Campus Virtual de la Facultad de Educación es un espacio académico creado desde una base metodológica que permite viabilizar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de entornos y ambientes virtuales.


Presenta una propuesta de innovación desde una nueva concepción del modelo educativo, sustentado en un modelo co-

Campus Virtual - Facultad de Educación - U. de A. - Microsoft Internet Explorer

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda



Atrás Adelante Detener Actualizar Inicio Búsqueda Favoritos Historial Correo Imprimir Modificar Messenger

Dirección <http://ayura.udea.edu.co/~campus/> Ir Vínculos



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1826


Campus Virtual

EduDistancia Tecnología Educativa

Facultad de Educación

al Camp



Facultad de Educación

Estación Sonora

Colaboraciones

Experiencias Didácticas

SISTEMA DE BIBLIOTECAS
dentro el alma de la Universidad

CEDED
CENTRO DE DOCUMENTACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y LAS PRÁCTICAS DE LA

Redes de Datos Educativas

Metodología

Alumnos

Docentes

Quienes Somos

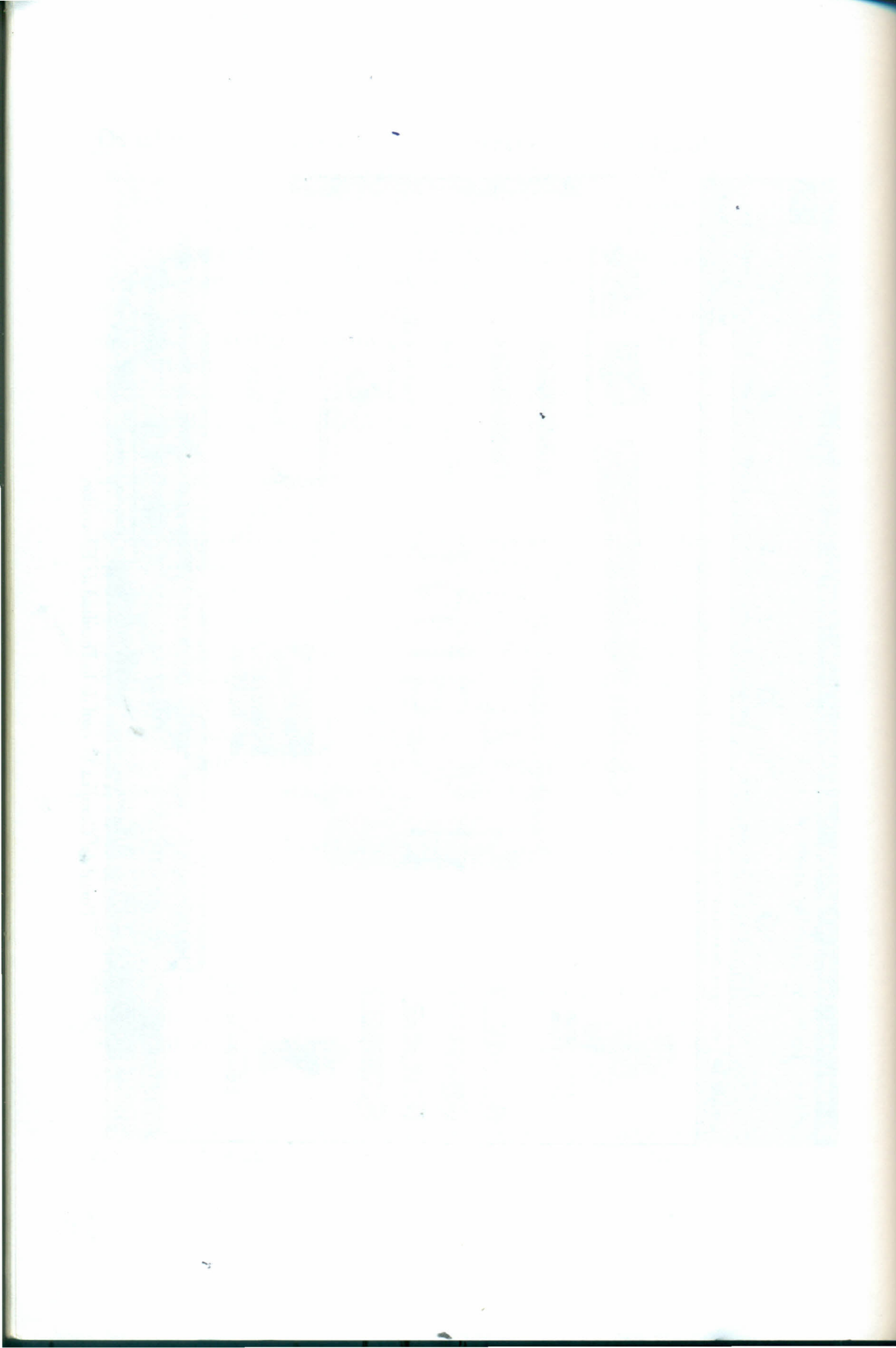
Sitios de Interés

Cursos

Listo Intranet local

Inicio Explorando - Mis L... Corel PHOTO-PAI... Campus Virtua... 05:06 p.m.

Portal del Campus Virtual de la Facultad de Educación



municativo dialógico horizontal y en modelos de aprendizaje constructivistas que permiten la producción de conocimiento a través del desarrollo de estrategias cognitivas como son: el análisis, la indagación, la resolución de problemas, la transferencia y la aplicación:

Desde el marco del Campus Virtual se propende por la interdisciplinariedad desde el trabajo conjunto de la comunicación y la educación, dos campos que hacen viable el proyecto pedagógico de la virtualidad, mediante modelos de comunicación horizontales y dialógicos y modelos de aprendizaje que permitan la construcción, aplicación y transferencia del conocimiento. De otro lado, se incorporará una pedagogía activa con metodologías interactivas, participativas, creativas, que permitan la creación de un sentido autónomo y crítico de la realidad, consecuente con el contexto individual y personalizado de los estudiantes, hacia el logro de ambientes de aprendizaje significativos, colaborativos y constructivos, con énfasis en la incorporación de las nuevas tecnologías y en el uso de los medios como instrumentos facilitadores del aprendizaje.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tienen un impacto considerable sobre la calidad de la educación, en tanto que transforman el tradicional proceso de enseñanza y aprendizaje, a un punto tal que emerge una brecha cognitiva entre el maestro y los alumnos que tienen acceso a la virtualidad y aquellos que no cuentan con esta posibilidad, que sin duda cobra fuerza en las reformas educativas. Las nuevas tecnologías constituyen una herramienta extremadamente poderosa para ampliar el acceso y enfrentar la creciente demanda social de una educación más diversificada y permanente a lo largo de la vida.

OBJETIVOS

1. Establecer un modelo educativo a través de nuevos entornos y ambientes de aprendizaje.

2. Promocionar un nuevo modelo de educación superior, centrado en el estudiante y donde el docente es el facilitador y orientador del proceso de enseñanza y aprendizaje.
3. Implementar el desarrollo del conocimiento a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.
4. Consolidar el propósito, social y académico de la Universidad de Antioquia, de cubrir las necesidades educativas de la región y del país.

FILOSOFÍA

De acuerdo con la filosofía de la educación semipresencial, el **Campus Virtual** tiene como propósito satisfacer las necesidades de las comunidades de nuestra región y del país que, por sus condiciones de tiempo y espacio, no pueden acceder a la educación convencional; es decir, promover la educación para todos, la educación continua, la educación permanente, como un derecho ciudadano en los aspectos económico, político y social.

El **Campus Virtual** está sustentado en la propuesta de **Educación Multimedia**, enmarcada dentro de una concepción de sociedad democrática, justa y multicultural, desde esquemas educativos diferentes, innovadores, centrados en el aula no convencional, donde el sujeto puede aprender a aprender, a su propio ritmo, según sus propios intereses, aprovechando la información existente en su entorno, y utilizando las ventajas metodológicas de interacción y formación que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

METODOLOGÍA

El **Campus Virtual** está sustentado sobre una **Plataforma** con dos componentes: uno Tecnológico y otro Pedagógico, de tal manera que los programas académicos sean ofrecidos a través de los Campus Presencial y Virtual, promocionando

la modalidad semipresencial, lo que permitirá acceder a los cursos a través de materiales integrados entre los cuales están diferentes herramientas, como el correo electrónico, los chats o comunicación interactiva simultánea, la videoconferencia, los foros, los CD-ROM, los textos impresos y los videos, discriminados de acuerdo con los objetivos académicos en los dos Campus y de acuerdo con los contenidos y objetivos didácticos de cada Programa.

El componente pedagógico de la Plataforma, permitirá una comunicación dialógica y horizontal de los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de la interacción permanente, de una retroalimentación constante y continua y de la mediación por los diferentes medios, que permiten no sólo el aprendizaje autogestionado del alumno, sino el aprendizaje colaborativo entre el grupo de estudiantes.

LOS ALUMNOS

Los estudiantes matriculados en los Cursos Virtuales, accederán a la **Plataforma Virtual**, con el *login* y *password* de la cuenta del Curso asignada por la Sección de Medios. Allí podrán, a través del menú, establecer una interacción permanente con el docente. Desde la Unidades Didácticas, accederán a la Hiperweb, donde está todo el contenido de las diferentes Unidades Didácticas o Módulos del Curso a través de las distintas estrategias, lo que permitirá resignificarlos, por medio de los **aprendizajes significativos**, que se plasmarán en el desarrollo de las diferentes actividades, ejercicios, evaluaciones y prácticas, las cuales se socializarán con el profesor o el grupo de compañeros mediante el bloc de notas, el e-mail, el foro, los chats y la videoconferencia.

Finalmente, los diferentes medios permitirán asumir la **mediación pedagógica** para apoyar y desarrollar los modelos de aprendizaje, lo que redundará en el desarrollo de experiencias cognitivas, repercutiendo entonces en la generación

y colectivización del conocimiento, propiciando la **Comunidad Virtual**.

DOCENTES

Cada docente será el **orientador** del Curso Virtual a través de su acción educativa, de la motivación, de la provocación y facilitación que haga de los contenidos de cada Curso, a través de las distintas **mediaciones pedagógicas**, los distintos **medios y estrategias didácticas**.

Como lo anotamos, se pretendía que el Campus Universitario coexistiera con el Campus Virtual, es decir, que las bondades del Campus Presencial se abonaran al ciberespacio. Se montaron, entonces, 18 cursos iniciales en el Campus:

Procesos orales, lectura y escritura; Literatura y Estética; Cálculo en una Variable; Didáctica General; Corrientes Contemporáneas en Pedagogía y Didáctica; Cálculo Avanzado; Escuelas Lingüísticas II; Metodología y Estrategias de la Educación a Distancia; Antropología Pedagógica y Formación Integral; Historia de la Infancia y de la Adolescencia; Epistemología e Historia de la Pedagogía; Procesos orales, Lectura y Escritura con Énfasis en Sociales; Taller Integrado III (Física); Historia, Teoría y Gestión Curricular; Ética y Cultura; Curso Virtual Formación de Tutores; Radio II; Geografía Física.


El desarrollo virtual de estos Cursos estuvo acompañado por la Formación de los docentes en la Virtualidad, a través de un Curso también montado en el Campus: Curso Virtual de Tutores codificado por el No. 16 y al que se inscribieron 45 tutores inicialmente, de los cuales fueron certificados 12 docentes en mayo de 2003. Seis de estos docentes pertenecían al grupo de Investigación Gitt de la Escuela de Idiomas. Los restantes salieron del Campus debido a que no participaron en la dinámica del Curso. Foros, e-mails, chats, actividades, ejercicios globales...

Campus Virtual - Facultad de Educación - U. de A. - Microsoft Internet Explorer

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

Atrás Adelante Detener Actualizar Inicio Búsqueda Favoritos Historial Correo Imprimir Modificar Messenger



Dirección <http://ayura.udea.edu.co/~campus/> Ir Vínculos



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1843

Campus Virtual

Centro Zonal Medellín
Educación Básica


EduDistancia Tecnología Educativa

[Inicio](#)

[Presentación](#)

[Objetivos](#)

[Filosofía](#)



Facultad de Educación

Cada Curso Virtual está matriculado en la Plataforma a través del Login y el Password respectivo, el curso estará administrado en una primera fase por el Departamento y posteriormente, en una segunda fase será alimentado por los grupos respectivos, esto es, por el docente y los estudiantes.

- LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA
ÉNFASIS HUMANIDADES LENGUA CASTELLANA

1. *Procesos Orales Lectura y Escritura (Semipresencial) (Margarita Mejía-Walter Zapata 2003/02)*
2. *Procesos Orales Lectura y Escritura (DISTANCIA) (Margarita Mejía-Walter Zapata 2003/02)*

Metodología

Alumnos

Docentes

Quienes Somos

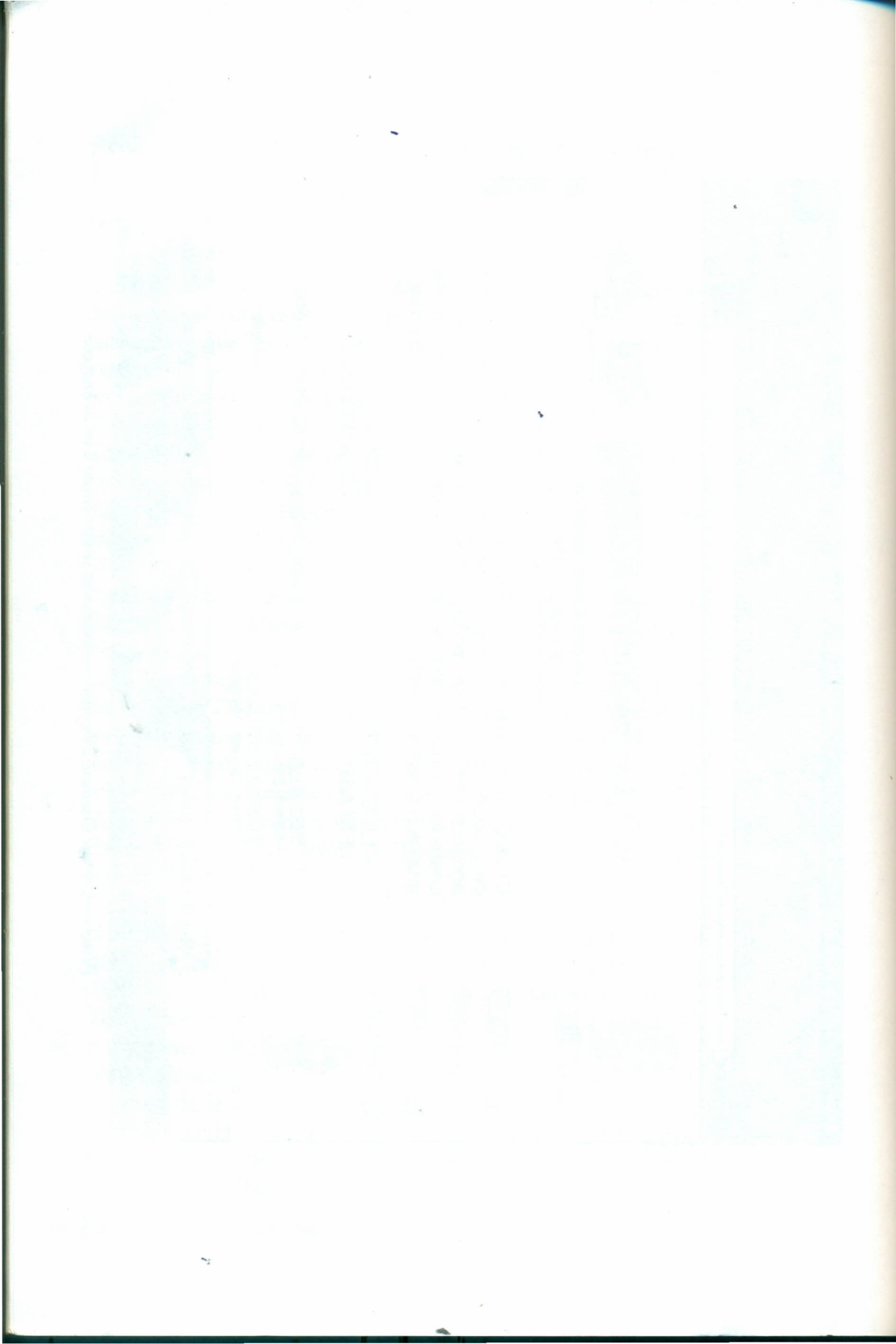
Sitios de Interés

Cursos

Intranet local

Inicio | Expl... | Ca... | EPS... | EPS... | Corel... | 05.28 p.m.

Portal de Cursos: Contiene 29 cursos, de los cuales se visualizan 2 en la imagen.



En la primera fase del Campus Virtual, se recolectaron de los pocos cursos, que desarrollaron toda la propuesta: Procesos Orales, Ética y Cultura y el Curso de Formación de Tutores, las experiencias. Ya para el primer semestre del año 2003, estos cursos estaban consolidados en su desarrollo y otros habían avanzado en ella.

Para iniciar el segundo semestre del año 2003 se propusieron (para producir unos y consolidar otros), en el Campus como cursos de la modalidad presencial y semipresencial, los siguientes: Ética y Cultura, Ética y Corrientes Contemporáneas de Pedagogía y Didáctica.

La evaluación de la efectividad de estos Cursos se basó en la propuesta de Alfonso Gutiérrez Martín² de la Uned de España, que se definió en cuatro dimensiones: técnica, estética, didáctica e ideológica.

Las evaluaciones mostraron que los docentes fueron capaces de asumir este compromiso con constancia y convicción, a pesar de las limitaciones tecnológicas del Campus Virtual - computadores deficientes³ -, para acompañar el trabajo de los estudiantes. Igualmente hubo dificultad para el acceso a la Red, por parte de discentes y docentes, quizá debido al escaso conocimiento de las herramientas, lo cual se superó gracias a la motivación que la educación multimedia lleva implícita. El **Campus Virtual** fue una poderosa metodología capaz de romper el estatismo educador-educando, caracterizado por el sistema tradicional, unidireccional y transmisionista del modelo convencional, no sólo ligado al texto impreso, sino por la figura prepotente del educador, como dueño del conocimiento, en un modelo de comunicación vertical, donde el educador sabe y es el emisor, y el estudiante que recibe enseñanza, es el receptor pasivo.

El 85% de los estudiantes evaluados confirmaron haber logrado gran interacción, interactividad y retroalimentación en los Cursos Virtuales.

²Evaluación de las tecnologías. Master Universitario Nuevas tecnologías de la información y la comunicación. UNED de España. Año 2000.

³Falta de disciplina de estudio.

El 15% restante, aduce las limitantes tecnológicas: dificultades para acceder al Campus Virtual desde sus hogares y lugares de trabajo, dificultad para acceder a Internet por circunstancias económicas, escasa dotación en la Facultad y en la Universidad..., así como la falta de dinámica entre el compromiso de los estudiantes frente al compromiso -aún con limitaciones- de los docentes.

Es importante anotar que el proyecto lleva como acciones prioritarias, la inducción tanto de docentes como de estudiantes al Campus Virtual, a su metodología y desarrollo de la Plataforma con sus distintas herramientas, y un acompañamiento permanente para todos los usuarios desde la Sección de Medios. En este sentido, se atendieron durante el semestre II del año 2002, alrededor de 20 usuarios por día, incluyendo los días sábados y en horarios de 8 de la mañana a 6 de la tarde, exceptuando las horas del mediodía, por estar suspendido el servicio. Así mismo en el semestre I del año 2003, la muestra indica igual promedio de estudiantes. Se detectó que la asistencia al acompañamiento por parte de los docentes fue inferior en motivación y tiempo dedicado al sitio físico (Sala de Tutores en Dextedi) destinado para tal fin.

De acuerdo con testimonios de los docentes: «La virtualidad, presenta ambientes y entornos nuevos, donde los conceptos de principio y fin de una temática ya no son la prioridad, como tampoco el sentido de arriba-abajo en el contexto de superioridad o inferioridad sino que, situados en igual nivel, tanto el estudiante como el docente tienen ante sí, un sinnúmero de posibilidades para abordar un tema de estudio específico al contar con la ayuda de las herramientas de comunicación en tiempo diferido o en tiempo real del Campus Virtual (propiciando así el modelo de comunicación Emirec, propuesto por Joan Cloutier) en el que prevalece una relación dialógica y participativa, horizontal por parte de los estudiantes y los docentes, dejando así de lado el modelo bancario de Freire, convirtiéndose el docente en un Tutor, guía, orientador y

acompañante, en donde tanto él como los estudiantes enseñan y aprenden en ambientes colaborativos y cada uno autogestiona su propia formación. Los ambientes multi e hipermediales facilitan la caída del docente omnisciente y del estudiante mero receptor, puesto que se presentan nuevos escenarios educativos, apoyados por los nuevos ambientes y entornos generados por las nuevas tecnologías, que facilitan los momentos en que los usuarios, de acuerdo con sus estilos de aprender, con sus distintos desarrollos cognitivos, acceden a nuevas formas y modos de aprender al ritmo de sus tiempos y espacios.

Por su parte, los docentes del Curso de Procesos Orales, confirman la efectividad del uso de herramientas como el e-mail, los foros virtuales, las salas de chat, los buscadores en Internet, los cuales constituyen estrategias fundamentales para la comunicación entre los distintos actores de los procesos educativos, además de obviar los espacios y tiempos, especialmente para aquellos estudiantes que por sus condiciones geográficas, circunstancias laborales o razones particulares, deben estudiar en momentos y lugares que no se acomodan a la educación tradicional.

De acuerdo con los docentes Margarita Mejía y Walter Zapata, «las nuevas tecnologías, más que un objeto de estudio, son un recurso para quien enseña o aprende. Estas herramientas permiten, tanto al educador como al educando, la selección de los medios adecuados para ordenar, relacionar, y presentar la información multimedia, es decir, la combinación de texto, sonido, imágenes, animación y video.

Se debe entender que la integración de las nuevas tecnologías a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en principio, implica un cambio en las prácticas pedagógicas y en los roles del docente y del estudiante. Este cambio obliga a romper con las prácticas tradicionales, en las cuales la clase magistral y el concepto del profesor como única fuente de conocimiento aún prevalecen. Ahora la responsabilidad del docen-

te consiste en planear actividades que motiven la participación de los estudiantes, en mantener una comunicación inmediata con el estudiante para responder a sus demandas, en diseñar módulos de autoaprendizaje que favorezcan el trabajo colaborativo y en crear espacios de socialización y discusión de los avances y dificultades encontradas en la propuesta pedagógica».

El testimonio del profesor Jhon Mario Jaramillo traduce cambios importantes en su metodología como docente en el campo de la pedagogía: «Llevamos en esta experiencia aproximadamente 3 años en el rediseño y diseño curricular de los cursos presenciales, en este caso el curso de Corrientes Contemporáneas en Pedagogía y Didáctica, para el Campus Virtual y como un apoyo educativo y didáctico para promover y recrear ambientes de aprendizaje aprovechando y utilizando las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

Este proceso implica un cambio en el modelo educativo actual de la Universidad y de todos los docentes, puesto que los procesos de aprendizaje desarrollados a través de estos medios de la información y la comunicación generan un cambio radical en las concepciones sobre lo que es la enseñanza, la evaluación, el aprendizaje, el currículo, el conocimiento, la didáctica y la pedagogía.

Por ejemplo, el conocimiento en este espacio virtual ya no es un conocimiento estático, privilegiado, de élite, de un sólo dueño; ya el conocimiento se concibe como todo un proceso de reconstrucción social y colectiva y sobre todo **de todos y para todos**, es decir, el conocimiento no es exclusividad del maestro, ya encontramos varios dispensadores de conocimientos e información de procesos de enseñanza y aprendizaje y múltiples fuentes de los saberes para la construcción social y colectiva. De tal manera que estas tecnologías se convierten en unos nuevos socios cognitivos de los sujetos que

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

Atás Adelante Detener Actualizar Inicio Búsqueda Favoritos Historial Correo Imprimir Modificar Messenger

Dirección http://ayuda.udea.edu.co/~campus/estacion/index_2.htm

ESTACIÓN SONORA

Campus Virtual - Facultad de Educación

Universidad de Antioquia



[universidad de antioquia][facultad de educación][campus virtual]

Medellín, Miércoles 13 de Agosto

INICIO

Usted está en Inicio ->

- NOVEDADES**
- TUTORIAS**
- ENTREVISTAS**
- NOTICIAS**
- CARTELERA**
- CONTACTO**
- CREDITOS**

Novedades

A los docentes que están realizando el curso virtual de Tutores en el CAMPUS VIRTUAL, les informamos en esta sección las últimas tareas y les recordamos el cronograma de actividades.

| más |

Matriculas

Esta información la encuentra en Canal Noticias.... ¡Consúltelo!

| más |

Entrevista

Noticias

Listo

Inicio Inicio Expl... Cam... EPS... EPS... Corel... Est... Internet local 05:37 P.m.

Portal de la Estación Sonora del Campus Virtual: contiene menú de los desarrollos que se hacen a través de esta Radio Educativa/Tutorías: permite usar el audio como estrategia didáctica.

Copyrighted material

aprenden y enseñan; por lo tanto, generan nuevos modelos educativos y pedagógicos».

De todas las apreciaciones anteriores se deduce que lo fundamental, dentro de esta propuesta, es producir las condiciones y actitudes diferentes donde la tecnología es sólo un instrumento. De tal manera la reproducción de ambientes y entornos de aprendizaje, lleva al concepto de la mediación, es decir, permite que esas herramientas sirvan de medio o canal para acceder, facilitar, promover... experiencias tangibles, sensibles a la realidad, no solo propias del docente que enseña. Esto lleva a cambiar radicalmente la forma de entender y promover el aprendizaje significativo. (Eugenia Ramírez, año 2002).

De acuerdo con Coloma, A. J., (1992), no hay duda de que el fundamento epistemológico del conocimiento pedagógico se encuentra en el saber para hacer. Debe, pues, fundamentarse en conocimientos científicos que no concluyen nunca, ante una situación pedagógica, en sí mismos, sino que deben acogerse a la posibilidad aplicativa. La teoría de la educación será siempre, en consecuencia, una teoría tecnológica.

Afirma este autor que «Si la pedagogía es saber hacer, no hay duda de que el paradigma tecnológico se acoge de manera radical a tal enunciado. La postura paradigmática a la que uno se acoge no predetermina en absoluto los fines de la acción educativa regulada bajo tal paradigma. Su diferenciación nunca puede estar basada en los fines que se consiguen, sino en los procesos que se diseñan».

De allí que, enlazando o relacionando ese campo pedagógico con el campo de la comunicación desde el uso y aplicación de los medios, es necesario - si no imprescindible -, ser conscientes de que en esta era del conocimiento, vivimos en una cultura multimedia, y ello nos obliga a que los planes y los PEI educativos se orienten hacia la Educación Multimedia (Gutiérrez, 1997); no basta con usar estos nuevos medios

como herramientas, sino que es primordial conocerlos como objetos de estudio, como medios didácticos y como recursos educativos. Lo que sí es cierto es que el uso de las nuevas tecnologías exige de los docentes mayor dedicación y esfuerzo en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que no sólo tendrán que dedicarse a investigar en su área del saber específico, sino que tendrán que alfabetizarse en estos medios, para conocerlos y explotarlos como herramientas de comunicación: responder e-mails permanentemente, preparar chats a través de protocolos de comunicación, moderar los foros de manera diaria y retroalimentar la comunicación con los estudiantes constantemente. Es decir, no se trata de preparar clases dos veces por semana, sino que deben estar interactuando permanentemente con sus estudiantes a través del Campus Virtual. Recordemos que el componente pedagógico de esta propuesta, exige la interacción permanente, la retroalimentación constante, una mediación pedagógica rica en medios y en mediaciones, amén de las periódicas tutorías presenciales.

En el proceso de construcción de un Curso Virtual, se reconocen cuatro elementos esenciales: 1. Los alumnos, 2. Los docentes, 3. El Curso, 4. La tecnología. En principio, no se trata de poner los contenidos del curso en una página web para evitarle a los estudiantes que hagan fila en la fotocopidora, ni de sustituir los encuentros presenciales por una clase magistral dictada a través de la videoconferencia. El reto consiste en aprovechar las posibilidades tecnológicas para utilizar procedimientos pedagógicos nuevos que permiten lograr los mismos o mejores efectos que la educación presencial.

Un componente crucial en el Proyecto Experimental del Campus Virtual es el seguimiento dado por la retroalimentación permanente con los estudiantes, ya sea de manera individual o a través de los grupos colaborativos, dinámica que permite que se ajusten permanentemente los aprendizajes autogestionados de los alumnos, facilitando una fase de

la evaluación formativa de ellos, que se complementa además con el desarrollo de actividades, ejercicios globales, investigación en la red a través de la continua navegación por los *links* recomendados por el docente o los mismos estudiantes, al igual que con las actividades de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación y lo más importante: la práctica que se traduce en la aplicación o transferencia a contextos o situaciones particulares de los estudiantes.

VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Al final del primer semestre del año 2003, se llevó a cabo una evaluación de la experiencia en sí, y de lo que había significado para los estudiantes. Esta valoración la realizaron a dos niveles: contestando a un cuestionario y una valoración abierta en el grupo. Los datos obtenidos los presentamos en torno a las siguientes dimensiones: adquisición de conocimientos y habilidades respecto al uso educativo del correo electrónico, con interacción y retroalimentación dada a través del foro y de los chats, y consideraciones sobre las ventajas e inconvenientes del sistema de comunicación consolidado mediante la interacción permanente con el docente y los mismos compañeros, el aprendizaje y trabajo colaborativo, pudiendo compartir tareas, preguntas y actividades sobre la cantidad y calidad de las intervenciones o participación en el Campus Virtual.

I. Adquisición de habilidades y conocimientos en la utilización de las herramientas de comunicación dadas por la Plataforma en el Campus Virtual:

los estudiantes manifestaron mayoritariamente haber adquirido nuevas habilidades en el uso del correo electrónico, del chat y de los foros, cambiado de forma significativa su concepción sobre la utilización de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

II. Consideraciones sobre las ventajas e inconvenientes de las nuevas tecnologías para la **Comunicación Educativa**:

- ◆ La comunicación electrónica incrementa el sentido de soledad ante el resto de interlocutores, ya que no vemos quién está ahí en ese momento.
- ◆ Para participar en los chats o en los foros, o actividades de este tipo, considero indispensable tener un nivel alto de conocimiento y control del Campus Virtual.
- ◆ Creo que la mejor utilización didáctica de este medio sería para mejorar la comunicación escrita.
- ◆ Creo que este tipo de herramientas, por sus características, son más adecuadas para el trabajo en equipo.
- ◆ En algunos momentos he creído que todos estábamos comunicándonos en el mismo momento.
- ◆ La comunicación con los demás participantes del debate me ha permitido ampliar horizontes sobre el tema tratado.
- ◆ En el entorno electrónico, la comunicación me ha parecido más fría, pierde el calor de la comunicación humana presencial.
- ◆ Este tipo de experiencias mejora significativamente la comunicación entre los alumnos (participantes) y con el mismo docente.
- ◆ El hecho de que la participación sea por escrito limita la espontaneidad en las intervenciones en el uso del e-mail y del chat, pero la mejora considerablemente a través de la videoconferencia.
- ◆ El hecho de que las intervenciones se realicen de forma escrita hace que éstas sean más elaboradas y que se presten a la reflexión.
- ◆ La posibilidad de intercambiar ideas y opiniones es lo más interesante de las telecomunicaciones desde el punto de vista educativo
- ◆ Una de las principales ventajas de la participación a través de estas herramientas de comunicación es la disponibilidad de tiempo en mis espacios, a las 12 del día o de la noche, a la hora del almuerzo. En fin, no tengo las limitaciones de las clases convencionales.

◆ Una de las principales ventajas de los foros es que podemos compartir diferentes miradas y conceptos y sacar conclusiones colectivas, que permiten generar conocimiento. Lo más importante de estas estrategias de comunicación es que uno puede exponer, intercambiar ideas, conceptos e información con otros compañeros y con otras personas a través de los *links* de navegación.

◆ La Estación sonora me permitió sentir la presencia de mi profesor a través de la Red, aunque fuera a media noche.

◆ Lo más interesante de este tipo de experiencias es saber que contamos con un grupo de trabajo, aunque no podamos estar sentados en un salón de clase.

◆ En la modalidad semipresencial sentíamos que no teníamos a quién acudir cuando teníamos alguna duda con respecto al material de estudio; ahora mediante el e-mail y el foro nos comunicamos con los compañeros, cada vez que entramos al Curso Virtual encontramos un mensaje o un aporte de alguno de ellos; es maravilloso estar siempre aprendiendo conjuntamente. Allí se cumple lo del modelo de comunicación dialógico y horizontal, o sea, que viva la comunicación.

III. Consideraciones sobre la cantidad y calidad de las intervenciones:

◆ Respecto a la frecuencia de participación global en los Cursos que se evaluaron, la puntuación media fue de 3.5 (entre buena y reducida).

◆ La oportunidad y calidad de las intervenciones se valoraron positivamente tanto en el Foro como en el e-mail (4.0).

◆ La participación individual (frecuencia) en el curso Virtual respecto a otros cursos semipresenciales, se valoró con 3.5 (entre aceptable y reducida).

Entre las causas señalaron falta de tiempo para realizar intervenciones, poca disponibilidad de acceso a los computadores, problemas técnicos de comunicación y la necesidad de coordinarse entre los miembros del grupo. Además el 75%

de los alumnos manifestaron tener en el Curso Virtual «mayor comunicación y retroalimentación de los procesos de aprendizaje con su docente y compañeros».

CONCLUSIÓN

La propuesta del Campus Virtual ha demostrado que sí es posible y necesario establecer en nuestro contexto, un nuevo modelo educativo centrado en el estudiante, que le procure al entorno educativo novedosos escenarios y ambientes de aprendizaje basados en las nuevas tecnologías de la información o TICS.

Dada la experiencia de la modalidad semipresencial en el Programa de Educación a Distancia, acceder a ese nuevo modelo educativo es reafirmar una metodología que ya se ha venido trabajando, aunque -hay que reconocerlo-, con grandes vacíos, que obedecen al modelo bancario de la educación tradicional, y que ha impedido que la Universidad de Antioquia avance en el liderazgo que ha asumido desde el programa a distancia.

Sin embargo, el desarrollo en la utilización y gestión con los medios y recursos educativos, amén de la actual implementación de las nuevas tecnologías como generadores de nuevos ambientes y entornos de aprendizaje, que hoy se plasman en el Campus Virtual (imágenes, gráficas, estación sonora, vídeos, mapas conceptuales, bases de datos, hipertextos, documentos), son factores de garantía dentro del avance demostrado por las experiencias de la Facultad de Educación. Se hace imprescindible el desarrollo de políticas institucionales en el diseño de currículos acordes con la educación multimedia, al igual que de políticas administrativas que proporcionen el apoyo a esta implementación desde la virtualidad y desde la formación de docentes. Esto tiene que ver con la política de contratación de profesionales con perfiles adecuados para laborar en este campo, con propuestas innovadoras, con una nueva concepción de la pedagogía con-

Virtual Capacitación Tutores

- Presentación
- Novedades
- Chats
- Foros
- Video Conferencia
- Tutorías
- Áreas de Conocimiento
- Correo de la materia
- Ventana del Tutor
- Unidades Didácticas



Curso Virtual
Universidad de Antioquia
 Facultad de Educación
 Departamento de Extensión y
 Educación a Distancia
**CURSO VIRTUAL
 FORMACIÓN PARA
 TUTORES**



Haga Click aquí para ver el programa del curso

Tutor: Eugenia Ramirez
 E-Mail: eugenia@ayura.udea.edu.co

Inicio

Internet local 05:42 p.m.

Presentación del Curso de Formación de Tutores, contiene: Didáctica del Curso Virtual, presentación del Programa del Curso, nombre de la materia, e-mail de la profesora. Menú izquierdo: Herramientas de comunicación en tiempo diferido y en tiempo real.



temporánea desde el campo de la comunicación educativa, con visión futurista e interdisciplinaria, con pensamiento divergente para leer la modernidad con sus nuevas necesidades desde el mundo globalizado e internalizado que sustenta la economía.

Denota además este Proyecto Experimental del Campus Virtual Facultad de Educación, que es cualitativa y cuantitativamente demostrable el cambio de la cultura educativa respecto al énfasis en el **modelo comunicativo EMIREC**, es decir, un modelo dialógico y horizontal, como eje articulador de la pedagogía y de **la aplicación de modelos de aprendizaje**, que permitan por parte de los estudiantes la resignificación, la interpretación y la apropiación de la información y de los mensajes, dando paso a la construcción de conocimiento a través de los desarrollos cognitivos individuales, y que al colectivizarse y socializarse permiten la transferencia o aplicación a contextos particulares de los sujetos involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

* Por su parte, el papel del docente en este nuevo modelo educativo, se asume desde la interacción y el diálogo permanente con sus estudiantes desde el trabajo individual o colaborativo por parte de ellos; esto describe un docente tutor, orientador, guía y provocador de ese proceso de aprendizaje significativo, que promueve la respuesta permanente y continua, es decir, la interlocución, lo que Freire sustentó en su afirmación: «No más educandos -educadores, ni más educadores-educandos, sino interlocutores».

En esta dirección, la mediación pedagógica (Daniel Prieto Castillo) del componente pedagógico define una navegación permanente por los diversos medios y herramientas de comunicación, que permiten que los agentes involucrados en la virtualidad se asuman como receptores y emisores creadores, innovadores, críticos de sus producciones y expresiones.

Queda también en el tapete la voluntad institucional para aceptar propuestas pedagógicas divergentes de la pedagogía tradicional, desde la nueva concepción de procesos de formación, que se traduce hoy, en el siglo XXI, como una generación de conocimiento por parte de los sujetos involucrados en procesos educativos, ya sean individuales o colectivos, pero que permitan de alguna manera ejercer la autonomía, la crítica, ser proactivos para mejorar los entornos y contextos particulares y profesionales donde se encuentren, y para ser ciudadanos del mundo, de la aldea global, tal cual lo afirmó MacLuhan, pero sin ser excluidos, no porque nuestro nivel cultural nos lo impida, sino buscando que nuestro sistema educativo procure la inclusión en esta nueva era, a través de la producción y generación del conocimiento.

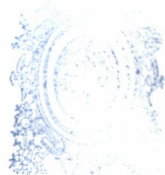
Mientras tanto, la Sección de Medios, Aplicación de Nuevas Tecnologías y Publicaciones de Dextedi, Facultad de Educación continúa desarrollando este Proyecto de Virtualidad. Para el semestre II de este año 2003, se ha consolidado la propuesta con un mejor equipo tecnológico a partir de las especificaciones técnicas del *hardware* y el *software* del computador base del Campus Virtual, que permitirá una mayor capacidad de procesamiento de información, de acceso y almacenamiento a videos e imágenes, mayor capacidad de recepción y producción de productos de audio, video y multi e hipermedia.

Así mismo, dentro de la alianza con la Facultad de Comunicaciones y el desarrollo del Proyecto de Investigación Aplicada de Altair, se tendrá mayor capacidad para recepcionar, cargar y descargar video y audio. De igual manera se entrará a la fase de diseño de la Plataforma Administrativa del Campus Virtual, con el desarrollo del *software* Coldfusión, y de aplicaciones tutoriales que faciliten la simulación de procesos de aprendizaje para desarrollos de estrategias didácticas que permitan a los usuarios de los Cursos Virtuales **aprender haciendo**.

En cuanto a consolidar la cultura de la formación de Docentes en ese campo, se ha iniciado desde Dextedi, la segunda versión del Curso de Formación de Docentes en la Virtualidad. Convocatoria en la Red, a la cual han respondido 25 docentes de dentro y fuera de la Universidad de Antioquia: <http://ayura.udea.edu.co>.

Para avanzar en el Proyecto Experimental del Campus Virtual, se presentaron a Colciencias dentro de la Convocatoria en el campo de la Ciencia y la Tecnología, dos nuevos proyectos de Investigación Aplicada: “Consolidación del Campus Virtual como generador de aprendizajes significativos a través de nuevos ambientes y entornos de aprendizaje” y “Formación de Tutores”, ambos en estado de evaluación por parte de dicho organismo.

Universidad de Antioquia



Facultad de Educación
Centro de Documentación
Cesad

1870
The first of the year
was a very dry one
and the crops were
very poor.

The second of the year
was a very wet one
and the crops were
very good.

The third of the year
was a very dry one
and the crops were
very poor.

The fourth of the year
was a very wet one
and the crops were
very good.

The fifth of the year
was a very dry one
and the crops were
very poor.

The sixth of the year
was a very wet one
and the crops were
very good.

The seventh of the year
was a very dry one
and the crops were
very poor.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. Aprender para el futuro: Desafíos y oportunidades. Madrid: Fundación Santillana. 1997.
- ADELL, J. Educación en Internet. Universitas Tarraconensis, Serie IV, Vol. Extraordinari. Semana Pedagógica. 1995.
- ALVAREZ, Amelia y DEL RÍO, Pablo. Educación y desarrollo: La teoría de Vygotski y la zona de desarrollo próximo. En Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. "Desarrollo psicológico y educación, II", Madrid: Alianza. 1995.
- APARICI, Roberto y GARCÍA MATILLA A. Imagen, vídeo y educación. Madrid: Paidea. 1987.
- APARICI, Roberto. La Revolución de los medios audiovisuales. Madrid: Ediciones de la Torre. 1993.
- ARROYO M., PALOMA. 2000. Teoría del aprendizaje. Madrid: UNED.
- BAUTISTA, A. Las nuevas tecnologías en la capacitación docente. Madrid: Visor. 1994.
- BOU BPUZARD, Guillem. El guión multimedia. Madrid: Anaya. 1997.
- CARRETERO, Mario. Constructivismo y educación. Zaragoza: Edelvives. 1993.

COLL, Cesar y MARTÍ, Eduard. (1995). Aprendizaje y desarrollo: La concepción genético-cognitiva del aprendizaje". En Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. "Desarrollo psicológico y Educación II". P.121-139. Madrid: Alianza. 1995.

COLL, Cesar y otros. El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó. 1997.

DE PABLOS, Juan. Tecnología y educación. Barcelona: Cedecs. 1996.

DEL MORAL, M. E. Aplicaciones multimedia para la formación del profesorado: diseño y evaluación, en I Simposio Iberoamericano sobre redes de comunicación para la educación. Argentina: Mar del Plata. 1996.

DELICADO MOLINA, Javier. Sistemas multimedia. Madrid: Síntesis. 1996.

FERRÉS, J. Televisión subliminal. Barcelona: Paidós. 1996.

FERRÉS, Joan y MARQUÉS GRAELLS, Pere (Coords.). Comunicación Educativa y Nuevas Tecnologías. Barcelona: Praxis. 1996.

GARCÍA MADRUGA, Juan A. (1997). Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción. En Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. Desarrollo psicológico y educación II. P. 81-92. Madrid: Alianza. 1995.

GILSTER, Paul. El navegante de Internet. Colección Última Frontera. Madrid: Anaya Multimedia. 1995.

GROS, Begoña. El ordenador invisible. Barcelona: Gedisa. 2000.

GROS, Begoña. Diseños y programas educativos. Pautas pedagógicas para la elaboración de software. Barcelona: Ariel Educación. 1997.

GUTIÉRREZ, P., Francisco Y PRIETO, Daniel. La mediación pedagógica. Apuntes para una educación alternativa a distancia. San José, Costa Rica: Nederland Training Center. 1991.

GUTIÉRREZ, A. Educación multimedia y nuevas tecnologías. Madrid: Ediciones de la Torre. 1997.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Pedro. (1997) Construyendo el constructivismo: criterios para su fundamentación y su aplicación instruccional. En Rodrigo, María José. La construcción del conocimiento escolar. P. 285-312. Barcelona: Paidós. 1997.

HUITEMA, C. Internet... una vía al futuro. Londres: McGraw-Hill. 1995.

Hypermedia Learning environments: Instructional Design And Integration. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey.

JIMENO SACRISTÁN, José. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata. 1996.

KAPLÚN, Mario. Una pedagogía de la comunicación. Madrid: Ediciones de la Torre. 1998.

KOMMERS, PIETA.M.; GRABINGER, SCOTT; DUNLAMP, JOANNA, C. 1996.

LANDOW, GEORGE P. Teoría del hipertexto. Barcelona: Paidós. 1997.

MARABOTTO, M. Irma, GRAU, J. Multimedia y educación. Buenos Aires: Fundec. 1995.

MARTÍN BARBERO, J. De los medios a las mediaciones. México: G. Gill. 1991.

MIRAS, Mariana. (1997). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos. En Coll, C. (1997): El constructivismo en el aula. P. 47-63. Barcelona: Graó. Madrid: Morata. 1996.

NEGROPONTE, N. El mundo digital. Barcelona: Ediciones B. 1995.

NEGROPONTE, Nicholas. ¿De donde vienen las ideas?. En: Suma Plus. Santa Fe de Bogotá, nov. 1997. P. 89-90

OROZCO GÓMEZ, G. Recepción televisiva. Tres aproximaciones y una razón para su estudio. México. Universidad Iberoamericana.

OROZCO, G. Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo. Madrid: De la Torre/UIA. 1996.

OSUNA A, Sara. Multimedia. Madrid: UNED. 2000

POZO MUNICIO, Juan Ignacio. Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata. 1996.

RODRIGO, María José y ARNAY, José. La construcción del conocimiento escolar. Temas de Psicología. Barcelona: Paidós. 1997.

SALINAS LEANDRO, José María (1996). Trabajo cooperativo asistido por ordenador. En informes de Fundesco. "Multimedia 1996/tendencias". 1996.

—————Ser digital. Buenos Aires: Atlántida. 1995.

SOLÉ, Isabel y COLL; Cesar. (1997). Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, C y otros. (1997) El constructivismo en el aula. P. 7-23. Barcelona: Graó.

SPIRO, Rand, J.; FELTOVICH, Paul J.; JACOBSON, Michael J.; COULSON, Richar L. Cogniti Flexibility. Constructivism, and hypertext: Random Acces Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in III- Structured Domains. Educational Technology, No. 31. P. 24-33. 1991.

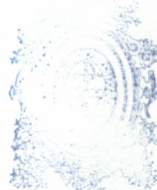
TIFFIN, J.; RAJASINGHAM, L. En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información. Barcelona: Paidós. 1997.

UNED. (1998-1999). Programa de Formación del Profesorado. Curso Nuevas tecnologías y educación. Madrid. Año 2000.

VAUCHAN, T. Todo el poder de la multimedia. México: McGraw-Hill. 1995.

VILLAR, M.; MÍNGUEZ, E. Guía de evaluación de software educativo. Grupo ORIXE, Euskadi. 1998.

Universidad de Antioquia



Facultad de Educación
Centro de Documentación
Ceased