



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

15

ISSN 1657-5547

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

Número 15

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín
2001

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

ISBN 958-655-459-7

Comité editorial:

Orlando Monsalve Posada
Eugenia Ramírez Isaza
Jorge Montoya Restrepo
Monica Vargas Guzmán
Harold Londoño Arredondo
Marisol Ríos Restrepo

Coordinación y diagramación:

Sección de Producción de Medios, Aplicación de Nuevas Tecnologías y Publicaciones,
Departamento de Extensión y Educación a Distancia y
Departamento de Pedagogía

Diseño y Diagramación

Marisol Ríos Restrepo
Sandra Milena Zapata

Corrección de Estilo

Carlos Alberto Rincón Castrillón
Arnoldo Ramírez Escobar

Impresión:

Editorial Zuluaga.

Primera Edición de 1000 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
2001



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Centro de Investigaciones Educativas
Centro de Documentación
C.I.E.D.

CONTENIDO

	Pag.
PRESENTACIÓN	
FUNDAMENTACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA DE LOS PROGRAMAS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN EN EL MARCO DE LA ACREDITACIÓN PREVIA	7
COLEGIOS ACADÉMICOS	21
EPISTEMOLOGÍA E HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA	25
POSTDATA A UNA INVESTIGACIÓN CONCLUIDA (ACIFORMA)	35
ACERCA DE LAS CONCEPCIONES DIDÁCTICAS O DEL CONVERSAR SOBRE EL CONOCIMIENTO	45
LOS PROYECTOS CURRICULARES COMO POSIBILIDAD DE RECONVERSIÓN PEDAGÓGICA	53
ESTUDIOS SOBRE LA COGNICIÓN: UNA NUEVA COMPRESIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE	67
SUJETO Y EDUCACIÓN	89
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y PROCESOS DE LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD	105

DE LA SOCIOLOGÍA A LA ETNOGRAFÍA ESCOLAR	111
LA DEPENDENCIA CULTURAL EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN	143
EDUCAR, DESDE LA NUBE GRIS HASTA EL AGUA TRANSPARENTE	153

PRESENTACIÓN

El Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, para la iniciación de las actividades del semestre I del año 2001, ha previsto la presentación de la *lección inaugural* como una innovación que permitirá a profesores y estudiantes, escuchar una disertación por parte de un profesor titular de un curso que ofrece el Departamento.

En su exposición argumentada el profesor da cuenta de la sustentación teórica del campo de conocimiento que pretende desarrollar a lo largo del semestre, indica las teorías y fuentes bibliográficas que el estudiante puede consultar para aproximarse a dicho campo de conocimiento y muestra cómo influye este campo en la formación del maestro como pedagogo en la búsqueda permanente de nuevas estrategias y metodologías de enseñanza y aprendizaje, pero de manera especial de nuevos procedimientos educativos que aseguren la formación integral del buen ciudadano al servicio de la sociedad.

La presentación de esta innovación hace parte de la responsabilidad de toda la Facultad de Educación, la cual debe estar dispuesta a la búsqueda incesante de nuevas y modernas metodologías de enseñanza y aprendizaje, en cuyo campo de exploración debe tenerse en cuenta el potencial que ofrece la informática y la telemática, como también los cuatro pilares de la educación que nos indica la

UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser.

La innovación pedagógica está prevista en la misión y propósito de la Facultad de Educación, pues formar para el cambio es un imperativo del momento, mientras formar para la innovación debe ser una constante en el proceso de formación de todo educador.

El Departamento de Pedagogía, a través de la estrategia de sus colegios académicos, viene además proponiéndose precisar las líneas de investigación, las cuales estarán en consonancia con el objeto propio del Departamento y de la Facultad; estamos seguros de los logros que nos ofrecerá dicho propósito.

La práctica de la innovación de la *lección inaugural* nos permite entender que siempre existen formas superiores de lograr la excelencia en la formación de la persona humana; avoquémonos pues a esta búsqueda, por cuanto nos debemos a esta causa.

Cordialmente,



QUEIPO F. TIMANÁ VELÁSQUEZ

Decano

Facultad de Educación

FUNDAMENTACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA DE LOS PROGRAMAS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN EN EL MARCO DE LA ACREDITACIÓN PREVIA

Documento originado en el Departamento de Pedagogía y acogido por el Consejo de Facultad.

Mayo de 1.999

Santiago Correa uribe*

Introducción

La posibilidad de plantear la Pedagogía como eje articulador de las acciones formativas en la Facultad de Educación nos sitúa ante el problema de tratar de aproximarnos a lo que entendemos por lo propiamente pedagógico entendido en su conjunto como saber pedagógico. Iniciamos la presentación de este documento citando un aparte del texto presentado al CNA por el equipo de apoyo al núcleo de Historia y Epistemología para el desarrollo de los procesos de acreditación, elaborado por Alberto Echeverri S., Rafael Florez O., Humberto Quiceno C. y Olga Lucia Zuluaga G.

* Magister en investigación psicopedagógica. Jefe de programación académica de la vicerrectoría de docencia de la Universidad de Antioquia.

“Las ciencias, saberes o disciplinas disponen de una memoria generada en su transcurrir que constituye un campo renovado permanentemente según los cambios, rupturas o reconfiguraciones producidas en sus estructuras conceptuales, objetos, problematizaciones y métodos. Es pues, un lugar de diálogo con las diversas dinámicas de contrucción y reconstrucción que ocurren en la historia de un conocimiento. En este sentido, la memoria deviene en un campo con-

ceptual y de problemas, es decir, en una memoria activa de saber donde, desde luego, se han producido caducidades, permanencias y reactualizaciones. Así se configura un campo de presencia para los procesos de conocimiento”¹.

En este campo de presencia se han configurado diversos proyectos disciplinares sobre la educación, la formación, la enseñanza y el aprendizaje. En la actualidad, el proyecto disciplinar de la Pedagogía consiste en: “un cuerpo de preguntas, problemas, ensayos y perspectivas que constituyen estrategias de consolidación para el saber pedagógico. La autonomía del campo pedagógico y su agenda permanecen, aunque se hayan elaborado sentidos, conceptos y soluciones a preguntas, que emergieron de su proyecto disciplinar, en los espacios de otros saberes, disciplinas o ciencias. Por el contrario, el modo de ser de la ciencia en la actualidad permite que las soluciones a los problemas se realicen en territorios diferentes al territorio donde nacieron las preguntas.

Tengamos en cuenta que los paradigmas surgen como soluciones a problemas planteados en el seno de una disciplina, sin embargo el paradigma no representa ni agota la disciplina, y sus efectos pueden caducar en corto tiempo, si se presenta otro corpus con soluciones a otros asuntos propios del proyecto disciplinar. Por ejemplo, siempre fue preocupación de los pedagogos lo que ocurría en la mente del niño durante la enseñanza con miras a su formación, de ello dan testimonio las propuestas de Pestalozzi, Herbart, Claparede y John Dewey, por ello son bienvenidos al campo pedagógico los desarrollos actuales sobre la mente que han abierto paso a la Pedagogía con enfoque cognitivo.

La Pedagogía retoma en su campo los desarrollos ocurridos en otros espacios de saber a través de una lectura pedagógica entendida como *reconceptualización*. La pedagogía elabora los aportes recibidos como paradigmas que forcejean en su campo para desplazar otros ensayos incompletos o inadecuados desde un punto de vista epistemológico. Los intelectuales que trabajan en el campo de la Pedagogía no se sorprenden cuando un problema sea solucionado en otros campos de conocimiento, esto ocurre porque las ciencias

¹ DIMENSIÓN
HISTÓRICO
EPISTEMOLÓGICA
DE LA
PEDAGOGÍA.
*Documento
presentado por el
equipo de apoyo
al núcleo de
Historia y
Epistemología
para adelantar el
desarrollo de los
procesos de
acreditación.
1.999. Pág. 3*

no conocen barreras epistemológicas y van de un campo a otro produciendo metodologías, conceptualizaciones, nuevos problemas. En este sentido, el territorio de un proyecto disciplinar no es cerrado, por el contrario debe ser entendido como conjunto de proyectos que configuran un proyecto disciplinar.

Los proyectos no representan la suma de las teorías pedagógicas producidas a través del tiempo. La historia con sentido epistemológico se realiza mediante criterios capaces de evaluar la caducidad o actualidad de los conceptos. En esto radica la importancia de la Historia de la Pedagogía y de la lectura de los pedagogos como un trabajo sobre la formación de los conceptos contemporáneos de la Pedagogía con el fin de analizar los elementos que aún perteneciendo a proyectos anteriores conservan su potencia de reactualización o representan problemas necesarios de dilucidar o solucionar en las tareas disciplinares del presente”² (1999. Pág. 34).

Las Facultades de Educación como instituciones que representan el saber pedagógico ante la sociedad y la comunidad intelectual nacional e internacional, deben desarrollar tareas congruentes con el proyecto disciplinar de la Pedagogía, concretándolas en los núcleos de saber: Educabilidad, Enseñabilidad, Dimensión Histórica y Epistemológica de la Pedagogía y Realidades y Tendencias Sociales que propicien la formación del maestro y la reflexión de la institución sobre sí misma.

En este contexto, las instituciones formadoras de maestros deben asumir la formación desde perspectivas que den cuenta de su hacer en la sociedad, de su pertenencia al saber pedagógico, de su relación con los saberes artes y ciencias que son objetos de enseñanza y como sujeto de deseo, lo cual significa la apertura hacia una visión interdisciplinaria, multidisciplinaria y dialogante entre los miembros de la institución y los saberes que a ella concurren. Estas condiciones se concretan en cuatro dimensiones constitutivas de la formación y la acción pedagógica en las que se define al maestro

² *Ibid.* Pág. 3, 4.

como sujeto del saber pedagógico, como enseñante de las ciencias, las artes y la tecnología, como hombre público y como sujeto de deseo. Los diferentes aspectos que definen las miradas sobre el maestro como sujeto en construcción, los entendemos como la conjunción de relaciones entre el conocimiento por enseñar, la enseñanza, la vida pública, las ciencias naturales, las ciencias humanas, el saber pedagógico, la cultura, la religión y el deseo.

Algunos interrogantes a las diferentes miradas del maestro pueden ser:

Qué condiciones se requieren para acceder a la enseñabilidad? Cómo formar al maestro en la posibilidad de desarrollar la educabilidad? Cómo formar al maestro en la reflexión histórica y epistemológica tanto de la pedagogía como de las ciencias que enseña? Cómo formar al maestro en la reflexión permanente sobre las tendencias y realidades sociales?

En el presente las instituciones formadoras de maestros no han sistematizado la reflexión en torno de los núcleos contemplados en el decreto 272, de tal manera que su situación actual puede plasmarse en el cuadro No. 1.

Las dimensiones constitutivas de la formación y de la acción pedagógica

A continuación se presenta una caracterización de cada una de aquellas dimensiones constitutivas que, para el caso, se las denomina "núcleos", con la precisión al final de cada caracterización de la relación entre éstos y los núcleos del saber pedagógico contemplados en el Decreto de 272 / 98.

Núcleo: El maestro como sujeto de saber pedagógico

El maestro siempre ha sido el designado históricamente como soporte del saber pedagógico tanto a nivel teórico como aplicado y

experimental. Todas las teorías pedagógicas y educativas así sean planteadas por pedagogos o intelectuales cercanos a la Pedagogía toman al maestro como el sujeto que soporta el saber hacia los alumnos, el conocimiento y la formación. Por lo anterior al maestro le asisten responsabilidades no sólo con los destinatarios del saber sino con el mismo saber que sustenta su práctica pedagógica. Por ello es necesario dotarlo de herramientas que le permitan:

- Desarrollar un trabajo teórico en el seno de su disciplina.
- Retomar su experiencia como objeto de conocimiento.
- Ser interlocutor de los avances y las precisiones que va adquiriendo el saber pedagógico en su relación con otros saberes y la reflexión sobre las experiencias pedagógicas.
- Contribuir a la necesaria crítica para actualizar la memoria del saber pedagógico y aprovechar los avances realizados sobre la educación, la formación y la enseñanza en otros campos de conocimiento.

Las problemáticas indispensables para alcanzar estos logros están contenidas en las siguientes temáticas, siempre y cuando se entiendan como apoyo al proyecto disciplinar de la Pedagogía. En estos espacios de conceptualización se concreta la responsabilidad de la Facultad como institución de saber pedagógico:

- Epistemología e Historia de la Pedagogía.
- Corrientes contemporáneas de Pedagogía y Didáctica.
- Corrientes de la Pedagogía y la Didáctica en Colombia.

Estas temáticas se inscriben en el Núcleo sobre la Dimensión histórica y epistemológica de la Pedagogía, del decreto 272 / 98.

Sobre la base de esta descripción los demás saberes pueden plantear sus posibilidades de articulación y complementación, así como las estrategias que posibiliten dicha articulación. Ver cuadro No. 2.

Núcleo: El maestro como enseñante de las ciencias, las artes y la tecnología:

Comprende al maestro como seleccionador de objetos de conocimiento de las ciencias, las artes y la tecnología, y constructor de objetos de enseñanza. En esta perspectiva la Pedagogía debe establecer un dialogo reconstitutivo y crítico donde la comunicación con los saberes tiene como fin explicitar la experiencia sobre la enseñanza de las ciencias, las artes y la tecnología y la experiencia del maestro en su práctica pedagógica. Nos referimos entonces al conjunto de relaciones que amalgaman la experiencia del maestro con los saberes, con las cosas, el lenguaje, la interioridad, la sociedad, la experiencia de sí. Este análisis tiene como referentes las ciencias naturales, las ciencias sociales, el arte, la estética, la religión, la filosofía y la tecnología.

Dado que uno de los aspectos más cruciales de este dialogo reconstitutivo es la diferencia entre la enseñanza y la enseñabilidad, se procede a explicitar este aspecto para complementar la propuesta:

Todo saber, toda ciencia, todo arte contiene la potencialidad de ser enseñado. Constituye en sí mismo la base del pensamiento sistemático para su enseñanza. La enseñabilidad es una elaboración consciente y ordenada, realizada a partir de la potencialidad de aquellos de ser enseñados, y diferente a la enseñanza que es la materialización de dicha construcción.

En principio, los saberes y las artes se construyen y existen sin que medie necesariamente la intención de ser enseñados. Es con la necesidad de ser comunicada su explicación y su comprensión con la que empieza a elaborarse la enseñabilidad y es a partir de ese momento en el que la enseñabilidad deja de ser pertinente exclu-

sivamente a tal saber o a tal arte, por ende a tal artista, a tal pensador o a tal científico, para constituirse potencialmente, en una tarea de construcción y reconstrucción pedagógicas (esta tarea sería propia de la enseñanza). Aún si lo hacen aquellos, ya no lo hacen en tanto artistas, intelectuales o científicos únicamente sino en tanto agentes pedagógicos.

La enseñabilidad de un saber o de un arte se hace tanto más compleja cuanto mayor sea la complejidad de dicho arte o de dicho saber. De igual manera, cuanto más sistemática trate de hacerse su elaboración con tanta más fuerza habrá de apelarse a otros saberes distintos a aquél o a aquellos a los cuales corresponde o que le sirven de base.

Esos "otros saberes" son regularmente aquellos que entran en la estructuración del discurso didáctico y pedagógico. Por esto es dable afirmar que la enseñabilidad constituye una elaboración, no exclusiva, pero sí eminentemente pedagógica y que por lo mismo no existe per se en el arte o en la ciencia por enseñar ni es posible pensarla en el repliegue de éstos sobre sí mismos.

En este mismo orden de ideas resulta impropio considerar a la ciencia o al arte de que se trate como incluidos en su propia enseñabilidad, confundirlos como una misma cosa o atribuirle a ésta una procedencia por generación espontánea a partir de aquéllos. Peor aún, confundirla con la enseñanza, pues ésta es esencialmente realización de la enseñabilidad, mas allá de su elaboración. Tampoco es producto de la simple buena voluntad o del simple deseo. La enseñabilidad se expresa en un pensamiento sistemático, resultante de la investigación y el análisis que conducen al ejercicio de la enseñanza.

En la actualidad, tan importante es la pregunta por el cómo se enseña, como lo la pregunta por el cómo y en qué condiciones aprende mejor un sujeto en un contexto dado.

Desde luego, para resolver adecuadamente estos interrogantes es condición necesaria, aunque no suficiente, el conocimiento del objeto, la historia y la epistemología de aquello que se pretende enseñar. Desde el momento en que la pregunta ha sido planteada se ha iniciado una incursión en la experiencia pedagógica- didáctica, poco importa si estos términos aparecen todavía enunciados o no. La reflexión consciente y el estudio ordenado de lo mismo tendrán que venir con el desarrollo de la complejidad y con el de las exigencias de sistematicidad que se impongan a sí mismos quienes se han planteado positivamente el problema.

Los espacios de conceptualización de este núcleo son los siguientes:

- Didácticas
- Historia, teorías y gestión del Currículo
- Seminarios Interdisciplinarios

Estos espacios se inscriben en los núcleos sobre enseñabilidad de las ciencias y sobre la dimensión histórica y epistemológica de la Pedagogía, del Decreto 272 /98.

Sobre la base de esta descripción los demás saberes pueden plantear sus posibilidades de articulación y complementación, así como las estrategias que posibiliten dicha articulación. Ver cuadro No. 2.

Núcleo: El maestro como hombre público:

Esta mirada implica la relación del maestro con la cultura, el Estado y la naturaleza, es decir con todo lo que constituye el entorno y su capacidad de reelaborarlo, en este sentido el maestro toma lo público, lo interpreta, lo transforma en objeto de experiencia humana y en objeto de enseñanza. En esta dirección resulta indispensable:

- El acceso a modalidades de conocimiento y de comunicación que permitan a partir de la enseñanza, formar al hombre, al ciudadano y establecer el dialogo entre la escuela y la sociedad garantizando la ampliación de la esfera de lo público.
- El desarrollo de la capacidad de argumentación en la búsqueda del bien común, lo que significa establecer una comunicación en la que dominen intereses generales sobre intereses particulares.
- La formación en el respeto a la diferencia y el ejercicio de la democracia.

Una formación del maestro como hombre público implica la consideración de problemáticas que puedan ser abordadas en los siguientes espacios de conceptualización:

- Antropología Pedagógica y formación integral
- Nueva Sociología de la Educación y Etnografía Escolar

Los núcleos del saber pedagógico (Decreto 272 /98) en los cuales se inscribe esta temática son los de Educabilidad y de Realidades y Tendencias Sociales.

Sobre la base de esta descripción los demás saberes pueden plantear sus posibilidades de articulación y complementación, así como las estrategias que posibiliten dicha articulación. Ver cuadro No. 2.

Núcleo: El maestro como sujeto de deseo:

La subjetividad y el deseo de saber del maestro y el discípulo son el punto nodal de esta región de la Pedagogía. Se toma el deseo como motor del conocimiento subjetivo y objetivo que el hombre establece y construye de sí mismo y de su entorno, lo cual abre la

intencionalidad del pedagogo hacia la aprehensión, reflexión y develamiento del mundo y su revelación intersubjetiva y hacia su ubicación como ser social y personal desde sus características sexual-pulsional, familiar, escolar y cultural.

Como sujeto de deseo el maestro se convierte en un movilizador de afectos por cuanto su discípulo al reconocerle y admirarle, lo coloca en el lugar de ideal-del-yo: figura anhelada y objeto para su deseo. En esta dimensión el maestro deja de ser un transmisor mecánico de conocimientos, porque además de comprometer funciones de orden cognitivo, pone en acción complejos procesos inconscientes que subyacen a la relación con su discípulo y establecen lo esencial del intercambio educativo. Este encuentro inconsciente entre los actores del proceso se reconoce como la incidencia de la transferencia que se torna para el discípulo en motor de su deseo de saber.

La figuración del maestro en su lugar de ascendencia y movilización afectiva en el discípulo, es posible si aquél sabe reconocerse como un ser en falta, con interrogantes, como deseante de un saber que, en estrecha relación con la búsqueda y la indagación, se ha reconocido en permanente construcción, dando cuenta de su incompletud y en estrecho compromiso de construirse a partir de un ideal.

El maestro como sujeto de deseo, comprende también la mirada sobre lo cognitivo en relación con la estructuración cognitiva, motivación, deprivación y aprendizaje y lo afectivo en relación con la sexualidad, la familia, la escuela y la sociedad.

Se descubre o constata actualmente la complejidad tanto del sujeto humano como de la realidad en la que éste se desenvuelve y con la que interactúa. El sujeto había estado hasta ahora ausente del proceso científico ya que se pretendía llegar a la objetividad radical como principal criterio de científicidad. Ahora se vuelve a descubrir al sujeto. Es como un volver a la ilustración cuando se dio la primera constatación de la existencia de una subjetividad autóno-

ma y se plantea la existencia de la realidad mediada o fundamentada en la racionalidad como criterio fundamental de dicha subjetividad.

La reflexión pedagógica debe aceptar el reto de pensar y ensayar nuevas formas de enseñar y aprender acordes con las ciencias contemporáneas y plantear las nuevas rupturas epistemológicas que hay que propiciar para proceder a la realización de un auténtico proceso de formación. Debe ser pensada transdisciplinariamente y propiciar el surgimiento de una nueva racionalidad que oriente la reflexión en las actuales condiciones.

Los espacios de conceptualización de este núcleo son los siguientes:

- Sujeto y Educación: La inclusión en lo social. La estructuración del sujeto que enseña y aprende, la formación cognitiva.
- Desarrollo Cognitivo.

Esta temática se inscribe en el núcleo de Educabilidad, del Decreto 272 / 98.

Sobre esta base los demás saberes pueden plantear sus posibilidades de articulación y complementación, así como las estrategias que posibiliten dicha articulación. Ver cuadro No. 2.



FACULTAD DE EDUCACION
Centro de Investigaciones Educativas
Centro de Sociología
C.I.E.D.

CUADRO No. 2:

Núcleos de Trabajo Académico	Espacios de conceptualización	Núcleos del Saber Pedagógico (Dec. 272)	Articulaciones Específicas por Programa	Estrategias que posibilitan la articulación
Hombre público				
Enseñante de las ciencias, las artes y la tecnología				
Sujeto del saber pedagógico				
Sujeto de deseo				

NOTA: Lo fundamental es que desde la Pedagogía podemos plantear una serie de elementos comunes a todo enseñante, a todo formador y a todo aprendiz de tal forma que a partir del trabajo sobre dichos elementos comunes se puedan construir estructuras comunicativas.

CUADRO No. 1: PROBLEMAS ACTUALES DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES EN RELACIÓN CON LOS CUATRO NUCLEOS DEL SABER PEDAGÓGICO

NUCLEO	INSTITUCIÓN
EDUCABILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Visión fragmentada de la educabilidad que no posibilita un proceso consistente de formación. • Se concibe la educabilidad solamente en la academia y se omite la experiencia posterior a ella.
ENSEÑABILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Es excluyente o instrumentaliza la relación Pedagogía-Didáctica-Enseñanza de las ciencias. • Separa el concepto de enseñanza, de la pedagogía • No distingue la enseñabilidad de la enseñanza • No relaciona la enseñanza con conceptos como los de educación y formación • Desterritorializa los conceptos de educación y formación
DIMENSIÓN HISTÓRICA Y EPISTEMOLÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Hace inoperante la memoria de saber de la pedagogía, poco la investiga. • No toma como suya la tarea de hacer un balance epistemológico de la pedagogía • No practica la vigilancia epistemológica por medio de la historia, entiende ésta como memoria estática de su pasado • Frágil enraizamiento en la tradición pedagógica • No existe apropiación de la práctica en la medida en que esta última no se constituye en objeto de reflexión
REALIDADES Y TENDENCIAS	

No.	Date	Particulars	Debit	Credit	Balance
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					
39					
40					
41					
42					
43					
44					
45					
46					
47					
48					
49					
50					
51					
52					
53					
54					
55					
56					
57					
58					
59					
60					
61					
62					
63					
64					
65					
66					
67					
68					
69					
70					
71					
72					
73					
74					
75					
76					
77					
78					
79					
80					
81					
82					
83					
84					
85					
86					
87					
88					
89					
90					
91					
92					
93					
94					
95					
96					
97					
98					
99					
100					

COLEGIOS ACADÉMICOS

Procesos Orales de Lectura y Escritura.

Coordinadora: Luz Mariela Osorio Zapata

Profesores:

Luz Janeth Ospina M.

Miguel Arcángel Yepes Londoño

Bilian Jiménez Rendón

Luis Enrique Portela Morales

Gloria Inés Yepes Correa

Teresita Ospina Alvarez

José Gilberto Betancur Herrera

Psicopedagogía “Sujeto y Educación”

Coordinador: Arnulfo Díaz Cadavid.

Profesores:

Marina Quintero Quintero

Alejandro Franco Jaramillo

Juan Leonel Giraldo Salazar

Victor Ignacio Ortega Salazar

Gloria Luz Toro Vásquez

Gloria María Tapias Acevedo

Fabiola María Tapias Acevedo

Luz Myrian Moreno Puerta

Mario Alberto Ruiz Osorio

Astrid Elena Arrubla Montoya

Historia de la Infancia y la Adolescencia

Coordinadora: Marina Quintero Quintero

Profesores:

Angela Inés Palacio Baena.
John Jairo Zapata Vasco.
Gloria Eugenia Hincapié Rivera
María Norella Rúa Yarce
Gloria Luz Toro Vásquez

Epistemología e Historia de la Pedagogía y Corrientes Contemporáneas de Pedagogía y didáctica.

Coordinador: José Iván Bedoya Madrid

Luz Victoria Palacio Mejía

Profesores:

Víctor Vladimir Zapata Villegas
Orlando Carillo García
Yhon Mario Molina Jaramillo Molina
Rafael Ríos Beltrán
Hilda Mar Rodríguez Gómez
Jorge Acevedo González
Cruz Cecilia Estrada Mesa
Jesús Adán Sánchez Ramírez
Arley Fabio Ossa Montoya
Luz Elena Gómez Londoño
Astrid Elena Arrubla Montoya
Jair Hernando Alvarez Torres
Gloria Irene Madrigal Ramírez

Desarrollo Cognitivo

Coordinadora: María Alexandra Rendón Uribe.

Profesores:

Martha Luz Ramírez Franco
Horacio Betancur Agudelo
Olga Inés Bedoya Tobón.
Silvio Rodas Patiño

Sociológico

Coordinador: Profesor Rodrigo Jaramillo Roldán

Profesores:

Edilma Marín Díaz
José Gilberto Betancur Herrera
Gabriel Jaime Murillo Arango
Joaquín Alonso Ramírez Cortés
Omar Arango Otálvaro
Angelica María Serna González

Historia Teoría y Gestión Curricular

Coordinador: José Ramiro Galeano londoño

Profesores:

Mery Machado Arrieta
Gabriel Jaime Murillo Arango.

Didáctica

Coordinadora: Elvia María González A.

Profesores:

Adelfa Ruíz Cadavid
Ana Elsy Díaz Monsalve
Antonio José Giraldo Gómez
Elvia María González Agudelo
María del Carmen Osorio Rodríguez
Gloria Consuelo Castrillón Castrillón
Gloria Beatríz Vergara Isaza
Doris Elena Otálvaro González



"LA CASA PARA GUARDAR EL DÍA"
LUZ MIRYAN MORENO PUERTA

EPISTEMOLOGÍA E HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA

José Iván Bedoya Madrid *

LECCIÓN INAUGURAL

Se intenta presentar los criterios generales que orientarán la investigación, apoyada en la lectura, la discusión, la reflexión y la producción textual, que se pretende desarrollar en este campo determinado del saber como es el saber pedagógico, tal como se lo entiende en el contexto de la actual estructura curricular de la Facultad como un *espacio de conceptualización*.

Se parte del supuesto, que a su vez sirve de justificación para realizar esta "lección inaugural", de que el curso, para que pueda ser entendido como un verdadero *espacio de conceptualización*, debe proceder a partir de una *propuesta investigativa*, articulada con un explícito *proyecto formativo*. Es decir, en una presentación general o inicial de *este espacio de conceptualización*, no se trata, como se supone que habría que hacerlo en una introducción o "prima lectio", de *presentar, anunciar o bosquejar* los contenidos temáticos, la síntesis del contenido de los temas por desarrollar, o incluso, de *enunciar o de exponer los objetivos* que se pretenden a través del desarrollo de una cierta temática, o de indicar la *metodología*, las formas concretas como se pretende trabajar, o sea, leer, investigar, participar en la clase, o aun, de *acordar* pautas y porcentajes de la *evaluación*, aunque el contexto escolar *exija* que todos estos *aspectos* estén lo más

* Magíster en Investigación Sociopedagógica
Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
Integrante del Colegio Académico: Epistemología e Historia de la Pedagogía - Corrientes contemporáneas de Pedagogía y Didáctica.

claramente posible definidos para que puedan tomarse como criterios de acción del proceso pedagógico.

Una *lección inaugural*, como la que se pretende realizar acá, debe empezar diferenciándose y cuestionando esa forma *habitual, tradicional*, de iniciar las labores de un curso o, para algunos simplemente, el ritual de *abrir el manual en un nuevo semestre*.

Hay que partir, entonces, de lo que se entiende hoy por *epistemología* en relación con la pedagogía: comprender lo que implica *conocer* una ciencia o una disciplina para poder enseñarlas. Se ha creído, desde el paradigma positivista, que para enseñar es suficiente y necesario *conocer*, en el sentido de *dominar*, lo que se pretende enseñar. Este dominio autosuficiente del contenido, objeto de la enseñanza, es lo que excluiría de entrada la referencia a lo que se consideraría erróneamente extraño al proceso mismo de su enseñanza.

Tenemos, pues, enunciada la primera tarea de la reflexión epistemológica con respecto a la pedagogía. No es definir de una vez por todas lo que se puede entender hoy por epistemología, diferenciando este sentido con respecto a otros existentes según los autores que los han elaborado, sino indicar que previamente a proponer una reflexión o investigación con respecto a las versiones o teorías epistemológicas vigentes en la actualidad o en un pasado más o menos reciente, hay que plantear que para nosotros, en el contexto concreto de este espacio de conceptualización denominado *epistemología e historia de la pedagogía*, **epistemología** significa ante todo la correcta interpretación de lo que una ciencia es y de lo que implica *enseñarla*. Bachelard dice que *enseñar va contra la ciencia*, cuando al analizar la noción de *obstáculo epistemológico* se refiere a la educación, denunciando la forma como algunos pretenden enseñar ciencia, haciendo su *exposición* de manera exclusiva a partir de sus *resultados*, deformándola al reducirla a los últimos *resultados comprobados o a los más aplicables realmente*. Estos constituyen todo lo que habría que conocer en la actualidad, o sea, *dominar*, de una determinada ciencia o disciplina, y lo más cuestionable en este paradigma positivista, científicista, al que se estaría refiriendo en

última instancia Bachelard, lo único que habría que exigirle a quien pretendiera enseñarla. En efecto, estos *últimos resultados* se presentan y se exponen, como el estado más *verdadero, comprensible o aplicable* de una determinada ciencia, y, considerada ésta de por sí *abstracta, no de fácil acceso para todos*, como lo único o todo lo que habría de necesitarse para poder efectivamente enseñarla. Esta *reducción o deformación* de una ciencia exclusivamente a sus resultados, por efecto de una forma concreta de efectuarse el proceso pedagógico, es lo que propiamente crítica Bachelard al plantear todo esto como el denominado *obstáculo pedagógico*.

Este es propiamente el sentido más acabado de una epistemología de la pedagogía: es indispensable efectuar este planteamiento epistemológico para poder enseñar y sobre todo para poder formar en una ciencia determinada, en la disciplina concreta en la que se esté trabajando y sobre todo, para pretender formar a los futuros docentes de las mismas.

Epistemología es pues una toma de conciencia crítica acerca de lo que es una ciencia, y, con respecto a la pedagogía, es el cuestionamiento de las formas habituales de su enseñanza en el contexto del paradigma cientificista y el planteamiento de cómo debe entenderse y efectuarse una verdadera *formación* en una ciencia o disciplina determinadas. En el actual contexto *postmoderno* esta crítica se ejerce en forma *transdisciplinaria*, porque ya no se refiere sólo a la ciencia misma, en sí, en su aspecto o estructura interna, sino que ya confronta lo que se puede denominar su contexto epistemológico (éste sería el sentido de la episteme para Foucault), su contorno transdisciplinar, "ecológico", porque se trata de analizar y confrontar las posibles y múltiples relaciones que tiene el conocimiento científico en su ejercicio concreto, histórico, como es el de la investigación, y en nuestro caso más concreto, el de su enseñanza. Por eso, cuando nos preguntamos hoy por el conocimiento científico, tenemos que hacerlo desde este contexto postmoderno que implica plantear *qué es*, cómo se entiende, cómo se ejerce hoy su enseñanza o cómo se realizan las diversas formas de su exposición que se toman como su *enseñanza*. Esto exige salir del

marco tan estrecho y cerrado como se había mirado hasta ahora la ciencia y su enseñanza desde el paradigma científicista y tecnocrático.

Es preciso cuestionar pues, las *dóxai*, las diversas opiniones vigentes actualmente acerca de lo que se supone es la enseñanza de las ciencias. Fácilmente, cualquier exposición, demostración o escrito con cierto carácter divulgativo se consideran por tal motivo como *pedagógicos*: se ha *ampliado* el concepto de *pedagogía* para referirlo a cualquier intento implícito o supuesto para *llegar al sujeto, para motivarlo* como cliente potencial en la aceptación de un producto que se le esté ofreciendo. Se toma por *pedagogía* cualquier relación que se pueda establecer entre quien supuestamente tiene y detenta el saber (lo que se pretende transmitir, enseñar e incluso ofrecer o vender) y quien (el otro sujeto, el paciente, el virtual, posible o potencial cliente o usuario del producto o servicio ofrecidos) lo pueda y deba recibir con la más propicia voluntad de aceptación y asentimiento acerca del beneficio que le reportaría el hecho de recibir tal contenido, *enseñanza* o servicio utilizados.

Se debe comenzar, no obstante, a reconocer y a reivindicar la *tradicción pedagógica*, lo que se puede denominar como el *campo intelectual de la pedagogía* conformado por los diversos proyectos reconstructores que en nuestro país se están realizando por parte de la comunidad científica correspondiente al saber pedagógico. Hay que empezar reconociendo este espacio o campo conceptual denominado la *práctica pedagógica* en Colombia, para comenzar a identificar la forma concreta del trabajo pedagógico que busca la investigación histórico epistemológica en torno a la pedagogía y a reivindicar y reconocer todos los proyectos que en este campo se están realizando en el país. Esto permite la posibilidad de plantear, identificar y construir teorías en el campo concreto del saber pedagógico. No se toma la pedagogía como una disciplina ya realizada, enteramente formada o estructurada sino como un campo conceptual con posibilidad de seguirse estructurando a partir de las investigaciones, planteamientos, problematizaciones y conceptualizaciones realizadas por quienes pertenecen a la comunidad del saber pedagógico.

El campo intelectual de la pedagogía se estructura en correspondencia con el campo intelectual de la educación (concepto elaborado por M. Díaz que aquí retomamos porque permite entender muy acertadamente este nuevo espacio que se ha desarrollado en nuestro medio en torno al saber pedagógico) en la medida en que se toma la pedagogía en serio, en que se la identifica como un campo en construcción y reconstrucción teórica, dependiendo de la identificación de la problemática pedagógica inter y transdisciplinar, en concordancia con las últimas investigaciones sustentadas por este mismo saber pedagógico y con los más recientes textos tanto de la producción teórica como de la normatividad vigente (lo expuesto tanto en publicaciones periódicas como las revistas *Educación y Pedagogía* de la Facultad de Educación de la UdeA y *Pedagogía y Saber* de la UPN, como en la Ley General de Educación o 115 y en el Decreto 272).

Del reconocimiento de la validez del *análisis epistemológico* con respecto a la pedagogía, pasamos a reconocer la de su *historicidad*. Si se analiza correctamente la estructura sistemática de un saber científico, se identifica el sistema articulado de sus conceptos en las teorías producidas y en las que permitirá elaborar, y en los procesos de investigación que posibilita. Las ciencias no son sólo estructuras lógicas o sistemáticas de conceptos sino proyectos estructurantes para probables nuevas teorías. Las ciencias se caracterizan más por la problematización y planteamiento que permiten que por las respuestas ya dadas a los problemas enfrentados. Una ciencia, cuando va a ser enseñada, debe tomarse principalmente desde esta orientación: no como un conjunto de verdades o de teorías para ser aprendidas o entendidas sino como un campo de nuevos problemas abordables según el rigor adoptado en su ejercicio.

Por lo tanto, la epistemología como reflexión crítica sobre las ciencias y sobre su proceso de constitución y construcción, y en nuestro caso específico sobre las formas correctas de implementar su enseñanza para lograr una acertada formación científica, implica además reconocer la *historicidad* de este proceso, no solo porque hay que saber de donde salen las teorías científicas, que en el contexto

del cientificismo se veían solo como resultados válidos por sí mismos o por que sí, sin exigir más análisis para su aceptación autoritaria, sino también, porque es necesario conocer cómo han sido producidas, construidas, planteadas las teorías científicas como estructuras articuladas de conceptos, porque es preciso reconocer que todo este campo conceptual problemático que es cada ciencia permite seguir produciendo nuevas teorías. Se intenta también *interpretar* (hermenéutica) el pasado a partir del presente. Del conocimiento de las últimas teorías, de las teorías de frontera, de las últimas problematizaciones y planteamientos, se interpreta o se reconoce el sentido que tienen aún los problemas que se formularon en el pasado. Es el concepto de *recurrencia* que se va a emplear en la investigación como concepto operatorio (junto a otros tomados de la epistemología y de la historia de las ciencias) para orientar la reflexión sobre la historicidad, tanto de las ciencias objeto del análisis epistemológico, como del saber pedagógico. Con respecto a este último, se trata de reconocer que su constitución, es bien sabido, se da en la Modernidad, contexto histórico y teórico que permite entonces las problematizaciones y conceptualizaciones que van constituyendo la pedagogía como estructura sistemática. El sentido de todo este proceso de construcción de la pedagogía sistemática, se interpreta o entiende cabalmente a partir del contexto postmoderno, cuando ya se tiene una comprensión integral de lo que una ciencia es o significa en su proceso de estructura epistémica, y lo que es el saber pedagógico como campo intelectual de problemas y teorías que dan cuenta de los mismos. A la luz del presente investigamos el pasado de un saber para constatar la existencia de dicho saber, de su tradición y del campo específico de sus conceptos. Es la *positividad* del saber pedagógico, que es posible investigar en una lectura hermenéutica de los pedagogos clásicos: de Comenio a Herbart. Se exige identificar a través de esta lectura crítica el proceso concreto de problematización que se fue realizando por sus mismos autores, no con el propósito de una reconstrucción más o menos exacta de dicho pasado de la pedagogía, sino para intentar comprender el sentido de la problematización realizada en el pasado, o sea, para comprender por qué Comenio, por ejemplo, estaba planteando el problema que había constatado con respecto a la

educación de su tiempo y como lo intentó resolver recurriendo al saber teórico, científico y filosófico, vigentes en su momento. Se está así superando el enfoque historicista, biográfico y positivista que se ha tenido en los *manuales* vigentes de Historia de la Pedagogía, tal como Foucault lo cuestiona, y que se ha seguido en las llamadas *Historias de las Ideas*.



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Centro de Investigaciones Educativas
Centro de Documentación
C.E.D.E.

BIBLIOGRAFÍA

PEDAGOGOS DE LA MODERNIDAD.

COMENIO, J. A. *Didáctica Magna*. México, Porrúa, 1982 _____
Pampedia. Madrid, UNED, 1992

FRÓBEL. *La formación del hombre*.

HERBART, J. F. *Pedagogía general*. Madrid, La Lectura. 1927 _____
Bosquejo para un curso de pedagogía. “ ” , 1935

PESTALOZZI, J. E. *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*. México, Porrúa, 1994 _____
El canto del cisne. México, Porrúa, 1995

ROUSSEAU, J. J. *Emilio*. Barcelona, Bruguera, 1984

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

BACHELARD, G. «La actualidad de la historia de las ciencias» en:
El compromiso racionalista. Buenos Aires, Siglo XXI, 1973, pp. 148-
164 _____
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. de. 1996

BEDOYA, J. I. *Pedagogía: Enseñar a pensar*. Bogotá, Ecoe, 3a. ed.
2000

CANGUILHEM, G. «El objeto de la historia de las ciencias» Re-
vista de Sociología de UNAULA. Medellín (1978) 1: 8-14

FOUCAULT, M. Arqueología del saber. México, Siglo XXI, 1970

GADAMER, H. Verdad y método. I Salamanca, Sígueme, 1990

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

HABERMAS, J. Conocimiento e interés. Madrid, Taurus, 1985

HOYOS, G. Prólogo a DIAZ, M. y J. MUÑOZ. Pedagogía, discurso y poder Bogotá, Corprodic, 1990

KLAFKI, W. «La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy». Educación. Tubinga. (1987) 36

LARROSA, J. El trabajo epistemológico en pedagogía. Barcelona, PPU, 1990

LENZEN, D. Mito, metáfora y simulación (Perspectivas de pedagogía sistemática en la postmodernidad)» Educación. Tubinga (1988) 38: 73-95

NARODOWSKI, M. Infancia y poder (La conformación de la pedagogía moderna) Buenos Aires, Aiqué, 1994

NOT, L. La enseñanza dialogante. Madrid, Paidós, 1994

PLATON Diálogos. Bogotá, Universales, s.f.

SPECK, J. y G. WEHLE y otros. Conceptos fundamentales de pedagogía. Barcelona, Herder, 1981

SANVISENS, A. (ed) Introducción a la pedagogía. Barcelona, Barcanova, 1984

VARGAS, G. «Formación y subjetividad. Epistemología, lenguaje y pedagogía» Educación y pedagogía. Medellín (1992) 8-9: 17-37

ZULUAGA, O. L. Pedagogía e historia. Bogotá, Foro Nac. por Colombia, 1987



"DESDE EL PAIS DEL SUEÑO"
LUZ MIRYAN MORENO PUERTA

POSTDATA A UNA INVESTIGACIÓN CONCLUIDA (ACIFORMA)

Jesús Alberto Echeverri S.*

Introducción: El Proyecto

El trabajo de investigación sobre las Escuelas Normales Superiores - ACIFORMA-, busca vincular a los maestros a una nueva experiencia del tiempo y el espacio pedagógico, que lo debe más allá de las paredes de la escuela al darle la posibilidad de experimentarse en la instalación de proyectos en la ciudad, la sociedad y la imagen. Esta experiencia debe dotar a las instituciones formadoras de un nuevo horizonte para definir los límites entre el interior y el exterior, el afuera y el adentro. En síntesis, con el entono, trátase de la cultura, la etnia, lo público o lo ecológico.

*Magister en
Docencia:
Historia de la
Pedagogía.
Profesor de la
Facultad de
Educación de la
Universidad de
Antioquia.
Integrante del
Colegio
Académico de
Epistemología e
Historia de la
Pedagogía y
corrientes
contemporáneas
de Pedagogía y
Didáctica

Una institución formadora, incapaz de interpretar pedagógicamente los dolores y angustias de sus gentes y los maltratos de la naturaleza no puede llamarse Escuela normal Superior. El desarrollo de esta sensibilidad hacia la exterioridad se ha estado buscando mediante el acercamiento del profesorado a procesos como la construcción del equipo docente, del proyecto general de investigación, y de los proyectos de núcleo y aula, elementos presentes en los Seminarios permanentes. Estos cuatro elementos se nos muestran como los más indicados para auxiliarnos en los procesos de autoevaluación y acreditación pues ellos constituyen la esencia de la Escuela Normal Superior tal y como este equipo la ha venido experimentando.

Venimos de una tradición en donde el encierro hace olvidar la exterioridad y donde el manual y el texto atrapan al profesor y al estudiante en el aula de la misma manera que los "Aurelianos" y sus descendientes pasaban los días, los meses y los años en el laboratorio de alquimia aislados del mundo circundante.

El manual y el texto han envuelto a la vida escolar en un velo que les impidió ver el entorno, el alumno e incluso a si mismos. La liberación de este embrujo solo es posible si se empieza a relativizar el dominio que los elementos descritos tienen sobre profesores y alumnos, mediante la diferenciación entre el seminario, el taller, el método de proyectos y la clase magistral. Estos procesos, diferenciaciones y aperturas deben confluír en la configuración de un escenario en donde los maestros puedan vivir las conmociones de lo que significa la edificación de un equipo docente. Este no es solamente la prefiguración del campo intelectual de la pedagogía en la institución sino la expresión de la civilidad al interior de la Escuela Normal Superior, que entiende la enseñanza como un acto público abierto al escrutinio del equipo docente, la comunidad educativa y las comunidades científicas.

Nuestra labor ha sido proponer ámbitos, espejos, contextos donde nosotros y los maestros nos podamos dibujar y borrar nuestros rostros, comenzar y recomenzar. En el transcurso de las actividades en que hemos observado y sido observados por los maestros, hemos transitado por tres fases: 1. Asombro. 2. Rechazo del asombro y 3. Reconciliación.

El asombro de constatar que vivíamos en dos universos diferentes, ellos atrapados en una temporalidad que los distancia de las urgencias de la modernización y nosotros en una universidad que ahuma la realidad e insensibiliza la percepción del dolor que viven los descendientes de Don Simón Rodríguez. Negación que a una hora de nuestra metrópolis pueden vivirse temporalidades diferentes a las de fines de siglo y negación ha aceptado que las paredes y ventanas de la anexa se habían derrumbado estruendosamente desde principios de siglo, al unísono con la formulación de las tesis Jhon Dewey,

acerca de que la sociedad y la vida eran los nuevos escenarios de realización de las prácticas pedagógicas. A un siglo de la modernidad pedagógica nos hallábamos nosotros y nuestros vecinos de las escuelas normales. Para no mencionar los desfases profundos en ciencia, tecnología y en relación con el entorno. La reconciliación pasa por el volcamiento de las academias de ciencias sobre las Escuelas Normales Superiores para no seguir "llorando el tiempo perdido", y la aceptación por parte del profesorado de las Escuelas Normales Superiores que deben cambiar de piel y abandonar las resistencias a reconocer las diferencias y el derecho del otro a disentir. Y se necesita un reconocimiento mutuo que si bien la Universidad cultiva la ciencia las Escuelas Normales Superiores son depositarias de una sabiduría acerca de la soledad en que el Estado ha dejado la formación de docentes en zonas de negritudes e indígenas, alejados de la mano de Dios. Si no se viven los rostros de los maestros, si no nos reconocemos en ellos, resulta muy difícil que desde un pupitre en la ciudad de Bogotá, se pueda comprender la fuerza pasional que ha acompañado esta intento por aprendernos mutuamente sin perder nuestras identidades.

Antecedentes

Existe un hecho que le ha permitido al proyecto tener una acumulación primitiva de saber y es la participación de la mayoría de sus componentes en el proyecto de asesoría a las Escuelas Normales del Departamento de Antioquia. La participación en este trabajo nos donó un campo de trabajo. Desde dicho campo de trabajo se levanta el proyecto ACIFORMA como un instrumento que nos permite refinar los conceptos en el campo de trabajo por espacio de tres años. Y desde el laboratorio conceptual, que es el campo de trabajo, surge una fórmula que nos ha permitido permanecer ligados orgánicamente a él: el seminario permanente, un telescopio desde el cual los maestros y nosotros nos observamos mutuamente.

Presentación

Voy a intentar un viaje pasional a través de las nociones que fueron

visitando el proyecto, destaco las preguntas que precedieron su formulación y trato de avizorar los interrogantes que emergen cuando las nociones del proyecto se piensan en las facultades de Educación. Ese viaje es pasional en tanto tiene que ver con los odios y los amores que separan y unen a intelectuales, investigadores, maestros y profesores en las instituciones formadoras. De estos odios no escapan las otras facultades componentes del mundo universitario, con una salvedad, en las Facultades Universitarias que están inscritas en campos de producción científica, las pasiones se manifiestan dentro de los marcos académicos y sus afecciones pasionales, aunque siguen existiendo, son filtradas por un ética que emana del campo y delimita los escenarios en que actúan.

Las nociones que pongo en juego son: Campo conceptual de la pedagogía (C.C.P) y Dispositivo Formativo Comprensivo (D.F.C). Estas nociones se explican y envuelven mutuamente, el primero es el saber de frontera susceptible de ser traducido, reconceptualizado, fundado, prescrito, experimentado, subjetivado; y el segundo, es ese saber bajo la forma de red electrónica y social que abarca enunciados, relaciones de poder, visibilidades y sujetamientos. La necesidad de estas nociones se explica por una conjunción heterogénea de prácticas culturales, saberes y discursos que deben capturar la singularidad de los procesos de formación dentro de las Instituciones Formadoras de Maestros (I.F.M), y por fuera de estas en la sociedad, la singularidad a que nos referimos no es cantable a nivel doxológico; o sea, a nivel de la opinión sea esta cuantificada o encuestada («El que encuesta elige»).

Por último quiero que otros en la Facultad trafiquen con los resultados del proyecto y por ello busco colocarlo en una hipotética disputa con otras propuestas que buscan definir la facultad como un todo habitable, en donde nos podamos sentir orgullosos de nuestros contrincantes ocasionales o permanentes.

Los interrogantes que dieron origen al proyecto

1. Siempre me pregunte como vencer la distancia entre intelectua-

les e investigadores y maestros; enigma que heredé del Movimiento Pedagógico de los maestros colombianos. Este primer enigma debe presidir cualquier reflexión acerca de la vida de los maestros.

Todo intento de suprimir o relativizar esta distancia pasa por lo político y conceptual, pues este propósito modifica relaciones de hegemonía que han excluido durante siglos a los que saben de los que no saben y supone modificar el lugar que el maestro ocupa en la división social de los saberes. De otra parte supone, no pensar las I.F.D desde las demandas externas sino desde su reproducción como concepto, lo que hace imprescindible desplegar un campo de intersecciones (C.C.P) que traduzca los lenguajes de las ciencias, saberes, experiencias, prácticas y culturas que habitan las fronteras de la pedagogía y la didáctica. En palabras de Dewey, este campo acercaría a los maestros a las teorías generales liberándolo de los particularismos que le impone la rutina diaria.

2. Otra angustia: ¿Cuáles son las causas que generan la incomunicación entre los oficientes de las instituciones formadoras de docentes, al mismo tiempo dolorosa y amorosa?, nunca se goza de los seres que amamos, y por tal desgracia recibimos como compensación la permanencia en el arrullo de nuestro narcisismo. Con el agravante que esta incomunicación impide el juego estratégico sobre determinados objetos de enseñanza y aprendizaje, que tienen que ver con la Geografía, la Matemática, las Ciencias, la Pedagogía, la Didáctica y la Tecnología. Si no hay lucha en torno a estos objetos se genera la indiferencia frente a las producciones de cada uno de los integrantes del cuerpo docente, trátase de Facultades de Educación o de Escuela Normales Superiores (E.N.S). ¿Cómo explicar ese silencio unas veces mordaz otras simplemente cómplice? Si no hay disputa sobre objetos comunes y toda la actividad intelectual se centra en las didácticas específicas se cae un particularismo incapaz de dar cuenta de la naturaleza del maestro independientemente que enseñe física, matemática, geografía, lecto-escritura o tecnología. Este particularismo no puede dar cuenta de la vida del maestro como asalariado, hombre público, sujeto de pasiones y productor de un saber que no se confunde ni con los conteni-

dos enseñados, ni con los métodos y estrategias que diseñan sus ambientes de aprendizaje. Saber que comprende sus gestos, miradas y aquellos conocimientos provenientes de la ciencia, la cultura, la didáctica y la pedagogía que no se consumen en la relación pedagógica con el alumno y, que por el contrario, están destinados a colocar a el maestro frente a la sociedad y a otros campos de conocimiento.

3. La distancia entre los intelectuales y el maestro.

Esta distancia deja naufragar a el maestro en la rutina gris de cada día y a las I.F.M las deja al garete como barcos ebrios que en la niebla de su confusión persiguen con desesperación los espejismos desprendidos de una lenta apropiación de los avances de las ciencias; ¿no sigue siendo esta, acaso, el espejo de los espejos?.

El alejamiento de la ciencias, la tecnología, la sociedad y la cultura marcan esta distancia, ¿Cómo acortarla? Comprendiendo que la lejanía se instala en el pensamiento y no en lo administrativo o en la infraestructura tecnológica o en la distancia de la sociedad. Y si el problema fundamental está en el pensamiento, quiere decir que todo depende de la problematización que hagamos de nuestro ser y de las instituciones que habitamos. Una primera problematización nos lleva a concebir la institución formadora como productora de conocimiento y no como reproductora; de facto, implica invertir el orden de los términos en que es pensada su reforma o refundación. En lugar de preguntarse por el cómo se enseña o el cómo se aprende, la pregunta fundadora debe ser pensar y experimentar la enseñanza y el aprendizaje.

Las preguntas fundantes, en tanto inauguran una visión de la institución como dispositivo que transfiere las preguntas por el que y el como a un campo aplicado sin ninguna limitación espacial en donde existen como narrativas, experiencia o experimentaciones que circulan por la imagen, la ciudad, lo virtual y lo multicultural.

Ya aplican conceptos o teorías, se elaboran conceptos y experien-

cias. El privilegiar la producción de conocimiento, facilita que la investigación, la narrativa y el ensayo, se convierta en la institución formativa en un estilo de vida, del cual se deriva el enseñar, el aprender y el formar. Es justo preguntarse ¿de qué instrumentos necesita ser dotado el maestro para llevar a cabo esta aproximación?

El proyecto ACIFORMA, propone a la discusión de la comunidad-academia de esta facultad, una noción (C.C.P) que entrevé un enseñar, un aprender y un formar en el proceso mismo de la producción del conocimiento didáctico y pedagógico. De esta forma se cierra la brecha entre docencia e investigación y se instala la enseñanza dentro de un proyecto una narración o un ensayo. El Estado Colombiano legitima solo una de las actividades que mencione la investigación, cuando en la cultura pedagógica anglosajona la narrativa ocupa un lugar tan importante como el de la investigación a secas, por lo demás, la hegemonía ética y cultural en la concepción de Antoni Gramsci, no se afirma sobre el monopolio, por contrario, sobre la pluralidad de opciones que ofrezco, incluso, a mis contradictores. En tanto consolido un espacio de intersección común a todos los saberes y a todos los sujetos que confluyen en las I.F.D, dicha consolidación nos obliga a abandonar las madrigueras en que vivimos y cruzarnos con enseñantes y pensadores de las matemáticas, las ciencias, la geografía, la historia la pedagogía, didáctica, la tecnología, la evaluación, el curriculum, del psicoanálisis, de la educación especial en fin, todo lo que nos habita y constituye.

El C.C:P tendría una primera manifestación en la Facultad de Educación que sería un seminario interdisciplinario en donde se dialogaría mensualmente acerca de las investigaciones, ensayos y narraciones producidas por el profesorado de la facultad. Borges dice que el acto de leer es un acto de civilidad, y yo agregó: el acto de leer al otro es un reconocimiento de su humanidad y su rostro. El chisme, la conseja, la diplomacia secreta borran el rostro del otro y lo condenan a una muerte intelectual sin ningún derecho de apelación. Sueño que en este seminario descifremos los lenguajes de

la Torre de Babel en que hemos vivido por años, de este modo se podían traducir a un lenguaje de la diferencia o de la identidad las expresiones que nos hacen vivir como extranjeros.

Considero que este seminario dirimiría la hegemonía ética y cultural al interior de la facultad, al crear condiciones para que los grupos de investigación a través de sus producciones definan reglas de agrupamiento y gobierno de la futuras o futura instituciones de saber que encarnarían la nueva facultad.

No se trata de hacer una profecía, el momento exige anticiparnos a los destinos que marcan los juegos electorales forjando entre todos una sociedad de discurso(C.C:P), donde la hegemonía se defina en relaciones de saber-poder.

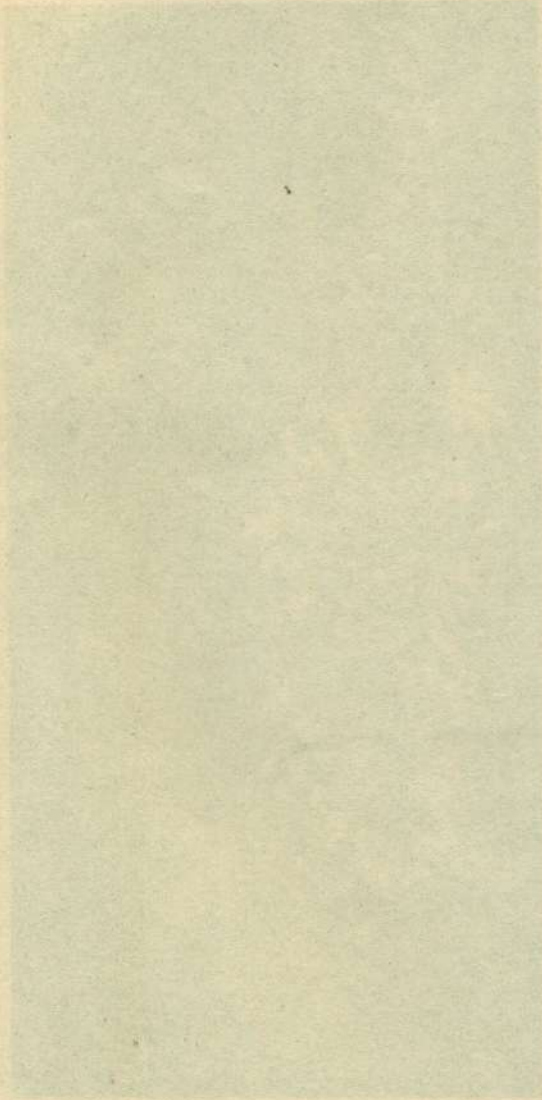
En tanto la propuesta de C:C:P y las otras propuestas que se presenten de unificación potencien los grupos de investigación estos ven ante la posibilidad de convertirse en institutos de investigación o en corporaciones de saber. Ante esta eventualidad cabe preguntarse ¿Posee la facultad la conceptualidad necesaria para cobijar estas nuevas formas institucionales? ¿O simplemente les ofrece un marco jurídico y administrativo? De ahí se puede inferir que la dirección ética y cultural de la facultad se alcanza por la de capacidad que las propuestas presentadas tenga, para unificar los grupos e instituciones investigativas dentro de la diversidad y la autonomía. Esta sería la finalidad estratégica de un seminario interdisciplinario que se inicia discutiendo sobre la producción intelectual de la facultad, y termina disputando sobre las propuestas de nuevas instituciones o mecanismos que unifiquen hagan traducibles y seductoras las nuevas producciones para Tirios y Troyanos .

O sea que el seminario se inicia como interdisciplinario y termina siendo transdisciplinario, transcultural e intergrupalo.

¡ LAS CARTAS ESTÁN SOBRE LA MESA!



"PUERTA VEGETAL PARA DORMIR SILENCIOS"
LUZ MIRYAN MORENO PUERTA



THE UNIVERSITY OF CHICAGO
PRESS

ACERCA DE LAS CONCEPCIONES DIDÁCTICAS O DEL CONVERSAR SOBRE EL CONOCIMIENTO

Elvia María González Agudelo*

Gloria Consuelo Castrillón Castrillón**

En el transcurso de la historia de la Pedagogía, la didáctica, como uno de sus campos del conocimiento, ha ido tomando nuevos sentidos, en relación con su sentido original, es decir, epistemológicamente se ha ido reconstruyendo.

En su conformación Etimológica, la didáctica tiene como origen el verbo griego *didaskhein*, que se utiliza tanto en activo, enseñar, como pasivo, aprender o ser enseñado, y también transitivo, en el sentido de aprender por sí mismo; el sustantivo derivado *didaxis* significa enseñanza, y *didaktike téchne* el arte de enseñar. La didáctica es una teoría de la didaxis, es decir, de la docencia.

Así es para los pedagogos clásicos, la didáctica es, entonces, una teoría de la enseñanza. Comenio, por ejemplo, la define como "la técnica de la enseñanza universal, esto es, que enseña todo a todos".¹ Para Herbart, "La didáctica es la disciplina pedagógica que tiene por objeto regular la práctica de la enseñanza". Y para Claparede, "la didáctica es la categoría entre los problemas psicotécnicos que concierne a los procedimientos prácticos de la enseñanza". Para Pestalozzi "es el desarrollo de conocimientos efectivos a través de la intuición [...] cobija las acciones que se basan en las percepciones sensoriales, en la medida en que el niño observa

* Profesora
Universidad de
Antioquia.
Licenciada en
Español y
Literatura
(Universidad de
Antioquia)
Especialista en
Literatura
Latinoamericana
(Universidad de
Medellín)
Magíster en
Educación
(Pontificia
Universidad
Javeriana)
Doctora en
ciencias pedagógi-
cas (Universidad
de la Habana)
Profesora del
colegio Académico
de Didáctica
General.

** Profesora
Universidad de
Antioquia.
Licenciada en
administración
Educativa.

¹Las definiciones
acá trabajadas
son el producto de
fichas técnicas...

los objetos concretos y puede manipularlos, así podrá pasar luego al nivel de abstracción, así aprende". Y Rousseau postula que "el camino trazado, tanto para el maestro como para su alumno, es el de la observación del mundo natural y social; se trata de valorar la experiencia como camino de acceso al conocimiento".

De esta manera, los pedagogos clásicos es claro el planteamiento de la enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica. Comenio enuncia la didáctica como una técnica de enseñanza; Herbart dice que ante todo es una práctica de la enseñanza y Claparede esboza que son procedimientos psicotécnicos.

Ya en Pestalozzi y Rousseau empieza a gestarse una concepción de la didáctica como enseñanza, pero involucrando los procesos de aprendizaje. En el primero, desde la libre propiedad espiritual (intelectual) del escolar, o sea, la vivencia intuitiva; y en el segundo desde la observación de la naturaleza.

Por esto, la didáctica en sus primeras acepciones hace alusión a enseñanza, a la docencia; a aquello que hace el profesor para transmitir lo que sabe. Se enseña a través de un discurso: el maestro imprime huellas en la estructura mental del alumno; la evocación oral o escrita puede estar acompañada de la presentación de objetos reales o de representaciones gráficas cuya percepción, en los alumnos, refuerza las huellas del lenguaje mediante la mecanización del saber ofrecido por el maestro.

El maestro habla y el alumno escucha o lee, repite y memoriza. La emisión se estandariza y se destina a varios alumnos que se consideran igualmente receptivos; se recurre a la pregunta para confirmar si se entiende o no el contenido; se exige el silencio, se sanciona el murmullo. Reina la palabra del profesor, es un proceso neto de información, acompañado del esfuerzo del alumno por mecanizar una concepción teórica del maestro.

A las lecciones, como exposiciones orales, sigue una ejercitación de aplicación. Ejercicios desde la aplicación de las reglas. La enseñanza procede de lo general a lo particular; de lo teórico del conocimiento, expuesto por el profesor, a lo supuestamente práctico, la

*...realizadas por
estudiantes en los
cursos de didáctica
general durante el
semestre 1999/2 y
2000/1.*

ejercitación de las reglas o los ejercicios que, el alumno debe aprender mediante su repetición.

Pero, desde los clásicos mismos, la Didáctica sufre un cambio esencial: su concepto eje de *enseñar* se va transformando hacia el de *aprender*, es el paso del docente como protagonista al del estudiante como centro del proceso de aprendizaje, donde; el maestro se constituye mediador, en tanto, reconoce en el otro, el alumno, su voz, su inquietud, su espíritu especulativo por experimentar desde sus propias inquietudes, para asirlas de lo posibilitado por el maestro como orientador, como guía, como organizador, como acompañante sobre el conocimiento científico. Son los casos de Pestalozzi, desde lo intuitivo y de Rousseau desde la experiencia natural.

Las concepciones didácticas de estos dos pedagogos son continuadas por Montessori, por Dewey y por Makarenko. Por Montessori, cuando manifiesta que la didáctica, "cobija el proceso transformador que permite descubrir las capacidades mentales y corporales en el niño para la autocreación, teniendo en cuenta los intereses personales del niño". Por Dewey, cuando afirma que la didáctica "es un proceso donde se participa, se comparten experiencias. Lo cual nos lleva a un descubrimiento para dar completud al proceso de la educación". Por Makarenko cuando postula que "la didáctica pertenece al campo de la técnica pedagógica y la técnica puede basarse solamente en la experiencia".

Con la autocreación de Montessori, los descubrimientos de Dewey y la experiencia de Makarenko, aflora un concepto de didáctica donde la actividad del escolar es el centro de toda enseñanza. El aprendizaje se logra a través de los sentidos, del contacto con los objetos por conocer, en situaciones concretas y según las necesidades y los intereses de los estudiantes; la manipulación, lo tangible, las experiencias perspectivas, la observación, lo visible, la expresión, son la condición y la garantía para el aprendizaje.

Ahora, la expresión de los estudiantes, desde su ser en sí, desplaza la memorización de la información. El maestro es portador del si-

lencio, ya no cumple el papel de transmisor del conocimiento como en la didáctica tradicional. La voz del maestro y las obras clásicas son remplazadas por infinitud de medios que facilitan las actividades de los estudiantes, pues es a través de dichas actividades que los estudiantes aprenden.

La didáctica actualmente es cobijada por una acepción llana de medios. Y el maestro se convierte en mediador para posibilitar el reconocimiento de lo aprendido con la consciencia, por la consciencia y en la consciencia. Como mediador, el maestro hace parte metódica del proceso didáctico porque el uno es por el otro; aquí, entonces, es el recurso garante del alumno “el otro indispensable en la práctica de uno mismo, para que la forma que define esta práctica alcance efectivamente su objeto, es decir, el yo” (Foucault, 1982). Es así como la didáctica asume la interacción de ambas partes el yo y el tu –del maestro y el alumno–.

Pero la didáctica no pertenece solamente al campo de las experiencias, de las intuiciones, del hacer. Tal como lo plantea el pedagogo alemán Wolfgang Klafki, citado por Echeverry, “la didáctica se define como una ciencia hermenéutica, reconstructiva y crítica. Hermenéutica en tanto establece una diferencia con las ciencias naturales, en sus métodos, modelos, leyes, objetos, sujetos [...] Reconstructiva en tanto el vacío dejado en torno a la praxis como referente legitimador [...] Y crítica en el sentido que somete el pasado a un constante examen a la luz del presente [...] en el sentido de una posición crítica frente a la explotación del hombre, la mujer, la niñez y la naturaleza” (Echeverry, 2000).

En este nuevo sentido, Not, por ejemplo, define la didáctica como “una mediación que consiste en suministrar al nuevo alumno la información de la que no dispone, y que no podría procurarse por sus propios medios; después, en ayudarlo a transformar esa información en conocimiento”. Chevallard enuncia “las transposiciones didácticas como el paso del saber de la ciencia al saber enseñado”.

Las concepciones de la didáctica como enseñanza y como medio son reconstruidas por una concepción que conjuga la comunicación (el discurso, como práctica docente) y la actividad (el hacer,

como práctica estudiantil) alrededor del conocimiento, hecho cultura, que se enseña y se aprende en una institución educativa.

En el conocimiento es inseparable la actividad y el lenguaje. El conocimiento se construye a través de las experiencias vividas y de la expresión de dichas experiencias.

El mediador en este dúo es el método, que posibilita el recorrido significativo en el proceso del hacer didáctico, en la interacción entre el maestro y el alumno. Este hace parte de la metodología: abre, explora, descubre y determina un camino, una luz que permite el avance certero sobre la sistematización del constructo epistémico. “Es la organización interna del proceso docente educativo [...] en el método, el alumno estructura sus acciones para satisfacer sus necesidades [...] el método, constituye la lógica del saber a enseñar”.

La didáctica, bajo la concepción hermenéutica de las ciencias, lee la cultura de la humanidad hecha conocimientos: científicos, artísticos, técnicos, tecnológicos o cotidianos. Ese proceso de lectura implica una comprensión y una interpretación que el maestro realiza a través de su competencia lectora, de los procesos de construcción de las ciencias, de su historia, de su epistemología y de su socialización. Luego le da la palabra al escolar, para que él descifre los datos y comprenda la información, la analice y la interprete para intercambiar significados y construir nuevos sentidos.

Es, como lo plantea el profesor Vladimir Zapata, parafraseando a los agustinianos, que sostienen que enseñar es hablar. En los procesos de enseñar y aprender, la didáctica provoca la conversación entre el profesor y el estudiante, pues “ambos poseen la capacidad de hablar, ambos son sujetos del lenguaje. Tanto el uno como el otro están inmersos en él. El lenguaje es un sistema de comunicación abierto al conocimiento. En él existe un nosotros, producto de un yo, y un tú, disímil y dispar en el ahora de la palabra. El otro es siempre un interlocutor posible, capaz de dirigirse al enunciadore. Pero el ser capaz, la aptitud y el uso de la palabra, no legitima la autoridad para hablar. Del hecho al derecho hay una discontinuidad, pues el derecho es el correlato de un deber. Si fisiológicamente

tenemos la capacidad de hablar, culturalmente se exige una competencia para actualizar el decir. El derecho a hablar se conquista. El silencio, entonces, entra en el juego... se escucha. Las palabras del uno se extienden, su eco retumba en la conciencia del otro, los dos se van aproximando. En este lapso, los que escuchan reflexionan, se asombran, admiran. Ellos se constituyen en el silencio. El callar es el deber; el deber es comprender, interiorizar, reorganizar, para entrar en el conocimiento y ganarse intelectual y socialmente el derecho de hablar. Así se inicia su deformación, su transformación, su formación; se está motivado, desde sus afectos, desde sus propios sentidos, desde sus propios valores; y entonces, pueden penetrar en el escenario de la conversación" (González, 1999).

O como sabiamente lo enunciaría Kant: "la didáctica es el espacio que se le brinda al estudiante para interrogar e interrogarse. Cuando el maestro les va preguntando a sus discípulos aquello que quiere que aprendan".

BIBLIOGRAFÍA

- CLAPAREDE, Edwar. La Escuela y La Psicología. Buenos Aires: Losada, 1965.
- COMENIO, Juan Amos. Didáctica Magna. México: Porrúa, 1976.
- DEWY, Jhon. Democracia y Educación. s.c., Losada, 1960.
- ECHEVERRY, JESÚS Alberto. La didáctica. En: Gaceta Didáctica. Medellín, Universidad de Antioquia, 2000 N°3.
- FLÓREZ, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: McGraw Hill, 1994.
- FOUCAULT, M. Hermenéutica del sujeto. Madrid: s.c., 1994.
- GONZÁLEZ AGUDELO, Elvia María. Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. Medellín: Facultad de Educación, 1999.
- MAKARENKO, Anton Semionovich. Poema Pedagógico, 4ed. España: Editorial Plneta, 1981, 573p.
- NOT, Louis. Las pedagogías del conocimiento. México: Fondo de la Cultura Económica, 1994.
- PESTALOZZI. Cómo Gertudis enseña a sus hijos. s.p.i
- VON CUBE, Felix. La ciencia de la Educación. Barcelona: Ceac, 1981.



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Centro de Investigaciones Educativas
Centro de Documentación
C.I.D.E.U



"FESTEJO DE LA AURORA"
LUZ MIRYAN MORENO PUERTA

LOS PROYECTOS CURRICULARES COMO POSIBILIDAD DE RECONVERSIÓN PEDAGÓGICA

José Ramiro Galeano Londoño*

"El arte de la pedagogía consiste en minimizar la falsificación del conocimiento. La aspiración a lograrlo, a formar el conocimiento sin distorsionarlo en formas pedagógicas, constituye el desafío para desarrollar el propio arte "

(Stenhouse, 1985:48)

Reflexión

¿Cuál es la forma más apropiada para que el educador diseñe hoy su proyecto curricular? ¿Cómo le podríamos llamar a ese tipo de procedimiento? ¿Este procedimiento podría ser válido para todo tipo de educador, para todo tipo de conocimiento y en todo nivel educativo? ¿Es lo mismo diseño que desarrollo curricular? ¿Cómo se articula aquí lo teórico y lo práctico? ¿Lo práctico y lo político? ¿Lo político y lo ético? ¿El currículo y la pedagogía? ¿Cómo podríamos desarrollar formas alternativas de diseño curricular?. No hay una respuesta única, sólo respuestas posibles y éstas están asociadas a la forma como entendemos el currículo.

* Magíster
en Administración:
Administración
Educativa.
Profesor Facultad
de Educación.
Integrante del
Colegio Académico
Historia,
Teoría y Gestión
Curricular

Introducción

El currículo es uno de los temas que, se ha vuelto polisémico en los asuntos de la educación, por lo tanto, se hace necesario reinventar

su sentido, su posicionamiento epistemológico, indicar su contexto al interior de las disciplinas de la educación, su condición sociopolítica específica sobre la educación y en el ámbito del cambio social en general. Para reflexionar acerca de sus posibilidades en la próxima década, trabajar el currículo entre las tendencias: práctica, problémica e investigativa, si se quiere acercar los fundamentos (la intención) con la práctica curricular (la realidad).

1. EL DISEÑO CURRICULAR: INTENCIÓN O REALIDAD.

La construcción problemática del currículo “se centra en el hiato existente entre las ideas, las aspiraciones y las acciones, para hacerlas operativas, para convertirlas en acciones educativas, en procesos reales de enseñanza aprendizaje”. (Stenhouse, 1981:27)

Es claro que el currículo como asignatura sirve poco hoy para transformar las organizaciones educativas, por eso también, *es necesario hacer un reconocimiento del contexto en el que éstas actúan*; como hemos dicho, el diseño del currículo debe ser el resultado de una reflexión sobre una realidad interactiva, fruto de la participación de los actores que intervienen en la vida de la organización educativa a partir de una comunicación significativa. Así, el profesor, los estudiantes, las competencias, el contexto, los fundamentos entran en una interacción continua, donde se hace necesaria no tanto el método o la técnica sino la creatividad y la imaginación del educador para diseñar su proyecto micro-curricular como un camino por seguir en forma compartida.

De esta manera, en el diseño del currículo, un asunto ha sido la representación, las teorías, la intención, y otro, la acción, la puesta en escena, la práctica. El primero se refiere a las representaciones de la realidad que se hace desde el campo de conocimiento o desde el núcleo inter-disciplinar de interés, para explicar, analizar, conceptualizar, comprender, interpretar, (hacer un diseño) y el otro es la acción, actuar sobre la realidad para cambiarla y transformarla (llevarlo a la práctica), en el currículo técnico las fronteras entre uno y otro siempre han sido claras, en las nuevas tendencias curriculares estas fronteras han de desaparecer.

Es por ello que la asignatura diseñada desde el currículo técnico o tecnológico ha tomado prestada la representación, por lo tanto, la acción, la práctica se da en cumplimiento de esa representación elaborada por otros. Queremos proponer que el diseño del currículo se haga a partir de una *realidad interactiva, de un maestro colectivo y con participación de los estudiantes*. Así, el currículo es interpretación, representación, articulación, proyección y *acción colectiva* como práctica curricular integral; que la intención no sea solo de los diseñadores sino de todos los actores que intervienen, que el proceso sea colectivo.

Para ello es necesario preguntar *¿Desde dónde interpretamos? (Filosofía) ¿Qué formas de organización del saber utilizamos? (Diseños curriculares) ¿De qué metodologías nos valemos para la acción? (Pedagogía) ¿Cómo es esa práctica interactiva, es decir, cómo es la interacción de los elementos que intervienen en el proceso? (Ambiente pedagógico), ¿Cómo es la relación con el conocimiento? (Didáctica) ¿Cómo saber que se está en la ruta? (evaluación)*.

Queremos reconocer el currículo como un concepto que integra lo intencional y lo real en el trabajo del educador: *¿por qué?, ¿Qué?, ¿Cómo? ¿Cuándo?, ¿Para qué enseñar?* Como un proceso integral. Podríamos decir que el currículo es una disciplina con la cual se encontrarán educadores, docentes directivos, padres y madres de familia, estudiantes de todos los niveles educativos en la primera década del siglo que comienza, pues pasara a ser un asunto de interés público y no solo de expertos como lo fue en la época del currículo técnico.

Y entonces surge una pregunta *¿Cómo ofrecer soluciones prácticas en la transición curricular en que nos encontramos?* Hasta aquí, hemos dicho que el currículo hay que asumirlo como disciplina teórica, conceptual y práctica. El educador de la presente década necesitará de un repertorio de posibilidades, será una falta a la ética profesional usar prospectos de editoriales o manuales de instrucción descontextualizados y desarticulados del plan de formación,

será su *juicio profesional* el que determinará su camino, la intensidad y proyección de su luz dependerá de la competencia para interactuar con estos elementos. Ya no es asunto de objetivos por lograr pues no podemos seguir planteando la educación en el vacío social "El arte de la pedagogía consiste en minimizar la falsificación del conocimiento. La aspiración a lograrlo, a formar el conocimiento sin distorsionarlo en formas pedagógicas, constituye el desafío para desarrollar el propio arte" (Stenhouse, 1985:48) *¿Cómo hacer para formar personas con estas competencias, maestros diseñadores de currículo? El único camino no puede seguir siendo el de experimentar modelos, en unos casos sí, en otros no. Aquí lo que se requiere es un educador formado para actuar de acuerdo con los contextos locales, que abandone sus prácticas anteriores y se lance a diseñar sus nuevos caminos (proyectos micro-curriculares) y materiales didácticos, que enseñe su capacidad para reflexionar sobre los posibles significados de los problemas del núcleo de su interés en el que se desempeña como educador. No son sólo actividades y problemas por experimentar, ni de soluciones terminadas o definitivas; es, ante todo, la capacidad de interpretar, de comprender para guiar con intencionalidad, para ofrecer solución a problemas diversos, por lo que requiere de: análisis, apreciación, reflexión, comprensión, si quiere de verdad transformar.*

No se trata de que al educador le sigan indicando exactamente lo que debe de hacer, sino de darle lineamientos para que elija caminos y actúe en coherencia con los principios y valores de la organización educativa, que mejore su práctica curricular a partir de esos principios, como oportunidad para explorar estrategias diversas. En otras palabras, lo que queremos decir es que necesitamos servirnos del currículo como disciplina teórica, conceptual, y práctica, con la cual se aprende a ser educador profesional y no un simple ejecutor de currículo. Sabemos que formar *educadores profesionales con capacidad y actitud de construir sus herramientas para realizar su trabajo, requiere tiempo. Hay que empezar por transformar los currículos en las Organizaciones Educativas que forman los educadores y darles la oportunidad a unos y otros, profesores y estudiantes a interpretar y a sistematizar su propia práctica curricular:*

concretar la intención del currículo en el aprendizaje del estudiante como apropiación de la realidad.

2. EL DESARROLLO CURRICULAR

La pregunta no es sólo cómo diseñar el currículo sino también cómo desarrollarlo, y las respuestas no tienen ya un carácter de universalidad ni de obligatoriedad. Vienen del referente teórico conceptual, como la intención filosófica de la organización educativa, y del referente pedagógico- didáctico, que le permiten al currículo convertirse en un proyecto público, que orienta las relaciones entre las personas que intervienen en la organización. Esto indica que no es suficiente un documento fundamentado, sino que también hace falta que haya sido *el fruto de una reflexión colectiva y comprometida.*

Podemos contar con buenos diseños curriculares fundamentados desde la intención sin embargo, con un futuro real incierto por los bajos niveles de *participación y de compromiso* entre quienes hacen real su ejecución: educadores y estudiantes.

Desde el punto de vista técnico un proyecto micro-curricular puede quedar bien diseñado; pero se diferencia de uno práctico, problematizador e investigativo por la forma como ha de ser llevado a la práctica: la motivación, potencialidad y en el compromiso del profesor y del estudiante para desarrollarlo, por haber participado de su diseño.

3. LA FORMACIÓN DE UN EDUCADOR PROFESIONAL

El currículo para la primera década del 2000 trascenderá el enfoque tradicional técnico y tecnológico, diseñado por expertos al servicio de los gobiernos y, por lo tanto, por fuera de la escuela, a un enfoque curricular práctico, investigativo y problemático, diseñado por el educador individual y colectivo, como investigador de su práctica curricular y de la cultura de las organizaciones educativas y de la

población donde se aplicará. Por ello "la formación de docentes será un proceso participativo, no como cumplimiento de una norma o un decreto. Dicho sistema debe estar abierto al contexto de aplicación el cual se concibe como complejo y cambiante". (Escobar de S. María E.2001: 215)

De idéntica manera se formarán los otros profesionales. Todos ellos, en razón de los cambios de paradigmas, realizarán acciones educativas para el desempeño de su profesión. Por ejemplo, la medicina y las disciplinas que tienen un objeto de conocimiento cercano, trabajarán no tanto desde un enfoque curativo, como desde la prevención. Los abogados, con el cambio que tendrá que darse en la justicia, su papel ya no será únicamente el de representar a sus clientes ante los tribunales, sino trabajar con ellos y enseñarles en la negociación de conflictos. Los unos y los otros ya no podrán partir de "la idea de que la enseñanza y el currículo son como oficios artesanales", lo cual tiene algo de tranquilizante, necesitarán de las nuevas tendencias del currículo.

Al considerar el currículo así, reafirmamos nuestras creencias acerca de la continuidad de las tradiciones de la educación, nuestras expectativas acerca de los maestros y de las escuelas, y nuestro criterio técnico de que la educación puede mejorar si se le proporcionan mejores herramientas, recursos y medios a los maestros "es decir, la creencia de que con más dinero, más materiales y mejores ambientes podemos olvidar nuestros problemas"(Carr y Kemmis 1988:52) Esto es suponer que la educación puede ser de calidad solo mediante mejoras técnicas. Las Organizaciones Educativas, que piensan así, "avanzan" en un círculo vicioso, con la pretensión de que mejorando partes del sistema, mejora el sistema total, para seguirlo controlando como un sistema medios - fines.

En la década que comienza, la práctica curricular no se dejará reducir al control técnico. Aquí ya no habrá unos objetivos permanentes, ni la certidumbre de unas técnicas particulares y conocidas; lo que servirá es su *discernimiento profesional*, guiado por unos principios y unos criterios que ayudarán a desarrollar el proceso mismo.

Será una práctica guiada por intenciones complejas, la cual podrá expresarse de manera distintas, en distintas situaciones. Este es el "Eureka" del asunto: formar educadores profesionales con autonomía y responsabilidad, inspirados por la convicción de obrar con prudencia y justicia, con interés por el estudiante, el conocimiento y el contexto de aplicación. Por ello, necesitamos **un lenguaje nuevo y común** que no nos deje deslizar hacia lo tradicional y lo técnico, que nos permita acercarnos y movernos en el carácter de las nuevas tendencias como transformación del currículo.

La toma de conciencia sobre la necesidad de transformar las tendencias del currículo está histórica y socialmente localizada, es ahora, esta toma de conciencia es la que permite proyectar una clase de visión de futuro por construir. Por lo tanto, para que los educadores sean profesionales, y los profesionales educadores, será indispensable que conciban el currículo como un asunto interpretación, articulación y proyección, susceptible de ser desarrollado por medio de la investigación. Para estar en el juego de los mejores, de la excelencia, es necesario vivir en una continua autorreflexión crítica, abriéndose así un amplio campo para la investigación, en contextos históricos, locales, regionales, intelectuales, culturales y sociales concretos.

Formar un educador profesional demandará una nueva teoría crítica de la educación, que permita abordar la diversidad de la investigación curricular, que vea dialécticamente relacionado lo teórico y lo práctico. Esto hace necesario, a la vez, un nuevo círculo de comprensión, el de los enfoques metodológicos, métodos e instrumentos de investigación como posicionamiento para la investigación en ciencias sociales, donde se encuentra el currículo. El enfoque de los últimos 20 años en Colombia, ha sido empírico-analítico, como expresión del positivismo y neopositivismo. Sin darnos cuenta de otras opciones, como el enfoque hermenéutico-dialéctico y crítico-social, entre otros, como enfoques que permitirán la interpretación, comprensión y transformación del currículo, con los cuales será posible construir una nueva teoría crítica de la educación. (Si lo consideran necesario pueden volver sobre el capítulo 10. El lenguaje de los paradigmas en investigación).

4. LA INTEGRALIDAD DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA CURRICULAR

“Ahora bien, no todo el conocimiento de que disponen los enseñantes proporciona un punto de partida idóneo para la empresa de la reflexión crítica” (Carr y Kimmis 1988:58). Es importante conocer el saber que los educadores poseen y el que utilizan en su labor, para posicionarnos mejor frente a un *planteamiento crítico de la investigación curricular*.

Si nos miramos al espejo, podemos observar una maraña de supuestos que es necesario desentramar para unir la luz de la teoría con la práctica en un solo reflector, con el cual el educador pueda ver, con mayor claridad, la misión, los propósitos de formación y el objeto de conocimiento a curricularizar. Se puede partir de su formación integral (su educabilidad) y el objeto de conocimiento ha enseñar (enseñabilidad), todo este tipo de saberes y de racionalidades, hay que integrarlos en la *práctica curricular*, para asumirlos como un asunto práctico, problemático e investigativo y no como nubes de palabrería.

“Simplificando al máximo, el análisis crítico sólo es posible cuando lo teórico (el saber organizado) y lo práctico (la acción organizada) pueden tratarse bajo el prisma de una problemática unificada, abierta a la reconstrucción dialéctica a través de la reflexión y la revisión” (Carr y Kemmis, 1.988:59). De tal suerte que para el desarrollo del currículo lo primero por hacer es lograr las transformaciones conceptuales de las mismas tendencias curriculares, a partir de ellas construir los nuevos lineamientos y así poder abordar los distintos objetos de conocimiento. Es prioritario entrar en diálogo con las otras disciplinas propias de la educación, para que unas disciplinas no invadan el campo de las otras, pues es solo desde esta interdisciplinariedad como podemos formar un educador profesional.

Justamente es, en el proyecto micro-curricular concebido desde el plan de formación, en el cual se visualiza la interdisciplinariedad a lo-

grar en la puesta en escena de las intenciones del currículo, como trabajo en equipos interdisciplinarios en donde día a día se reflexiona sobre la articulación de niveles, los lineamientos la integración de personas y saberes, y el estatuto epistemológico para mantener el rumbo de la transformación, de acuerdo con el objeto de conocimiento en transformación, el nivel de desarrollo humano a lograr y la pertinencia del plan de formación en la solución de problemas en los contextos referenciados.

El diseño y desarrollo micro curricular es ante todo una actitud orientada hacia la identificación de los problemas educativos para las localidades, la industria, el mercado, los servicios el Estado según el objeto de transformación para iniciar un proceso con compromiso de posibles soluciones. Es aquí donde el aprendizaje adquiere la connotación de significativo por su ubicación real en el contexto del educando, de una comunidad y desde un problema a resolver. **Darle sentido al aprendizaje del estudiante en relación consigo mismo, con la familia, la comunidad, en un contexto, para solucionar problemas significativos, es encontrar el sentido al diseño y desarrollo micro curricular.**

Para pasar de una rediseño del plan de estudios a una transformación curricular requiere trascender de: una realidad estática y contextos no definidos a **tomar la dinámica de la realidad, y a partir de contextos específicos** De una perspectiva académica, y técnica en la selección de los contenidos a generar las condiciones para crear **procesos que den identidad al individuo con su medio y con su cultura a partir de contenidos flexibles, relacionados, articulados y graduados que coadyuven a resolver el problema planteado en el plan de formación.**

Pasar de una relación de transmisión de conocimientos (transmisión de información) frente a un estudiante pasivo, poco receptivo y memorista, a una relación donde el educando sea actor de su aprendizaje **significativo y el profesor un orientador del proceso** y de una Evaluación memorística y repetitiva trascender a una evaluación integral desde el plan de formación y el perfil de egresado a formar, como seguimiento permanente en la formación de competencias, requiere del compromiso de los educadores como de los mismos educandos.

Transformar la asignatura en micro-proyecto curricular implica transformar también el plan de formación e implica también actualizar los otros componentes de la dinámica educativa: diseño de materiales, apropiación de las modernas tecnologías educativas y **actualización intelectual y compromiso de los docentes para revisar de manera continua y sistemática los proyectos.**

Sin **contextualización micro curricular** no puede haber autentica transformación, pues ésta puede quedarse en los documentos escritos como por comisiones de los niveles superiores macro y meso, en los informes casi perfectos enviados al Consejo Nacional de Acreditación, (CNA) en las notas de prensa como ruido o como intención de todo lo que se piensa hacer por mejorar la calidad de la educación, por lo demás importante, pero la verdadera transformación es la que se realiza en el aula de clase, en el laboratorio, en la salida de campo, en el cambio de la relación profesor estudiante; es la que se juega día a día, hora a hora en la cultura escolar o universitaria

El proyecto micro-curricular es pues, solo una pieza en el proceso de transformación curricular, y no se trata solo de un rediseño para cambiar de presentación solamente al interior del paradigma empírico analítico. No, en estos tiempos de incertidumbre hay que seguir en la búsqueda para reconstruir o transformar lo que ya no responde a los nuevos tiempos. Aún la inteligencia no se agota, ni la imaginación se ha esterilizado, como decía Bertrán Russhell "**la inteligencia, la paciencia y la persuasión podrán liberar a la especie humana de las tormentas que se ha impuesto, con tal de que antes no se extermine a sí misma**". Hasta ahora se ha renunciado a la imaginación, la práctica no ha sido la inspiradora de la teoría, siempre se ha buscado el camino del modelo, la experimentación, y la copia, es decir lo que ha estado vigente es la aplicación de una modelo de refrescamiento neo positivista. ¿Podríamos pensar en una dirección contraria? ¿Enfrentar los problemas del currículo de una manera diferente?

Hacer verdadero uso de la autonomía curricular, y acompañarnos de la pedagogía es la invitación. **El profesor es el que puede salvarnos, es el que sabe si en su Unidad Educativa, Normal o Facultad,**

Escuela o Instituto, simplemente se rediseñó el plan de estudios, se escribió el proyecto educativo institucional, o si se está haciendo transformación curricular, desde el diseño y desarrollo de los proyectos micro-curriculares. **La importancia del profesorado para perfeccionar y acelerar estos procesos es reconocida sin embargo su dignificación, atención y mejoramiento continuo no siempre es el más adecuado.**

ACCIONES EDUCATIVAS SUGERIDAS

De acuerdo con el capítulo que acaba de leer y después de subrayarlo y analizarlo: desatarlo, descifrarlo, comprenderlo, realice la siguiente relatoría:

a) *Elabore una síntesis del capítulo identificando diez de las principales tesis propuestas y desarrolladas por el autor (tomar entre comillas)*

b) *Traduzca a una estructura gráfica los contenidos del artículo: diagrama, cuadro o mapa conceptual.*

c) *Elabore una postura personal frente al documento en dos sentidos:*

- *¿Con cuáles tesis no está de acuerdo con el autor y por qué?*

- *¿Con cuáles tesis sí está de acuerdo y por qué y de esto que le sirve en su formación personal y profesional?*

BIBLIOGRAFÍA

CARR, WILFRED, KEMMIS, STEPHEN. (1988) Teoría Crítica de la Enseñanza. España Ediciones Martínez.

COLOMBIA MEN. (1994) Lineamientos generales de los procesos curriculares. Hacia la Construcción de Comunidades Educativos Autónomos. Santafé de Bogotá.

ECHEVERRY Sánchez, J y Zuluaga, O (1987). Las facultades de educación y el movimiento pedagógico: ponencia presentada al panel sobre calidad de la educación y la formación de los educadores. Bogotá: FECODE.

ESCOBAR DE SIERRA María Eugenia. (2001) Sistema nacional de formación de docentes. En encuentros pedagógicos transculturales. Centro consolidado de investigaciones educativas y pedagógicas Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín pág. 215-217

FECODE. Revista Educación y Cultura No. 36 - 37. 2o. Congreso Pedagógico

FLÓREZ OCHOA, Rafael y BATISTA JIMÉNEZ, Enrique. (1990) El Pensamiento Pedagógico de los Maestros de Educación Primaria Oficial de Medellín.

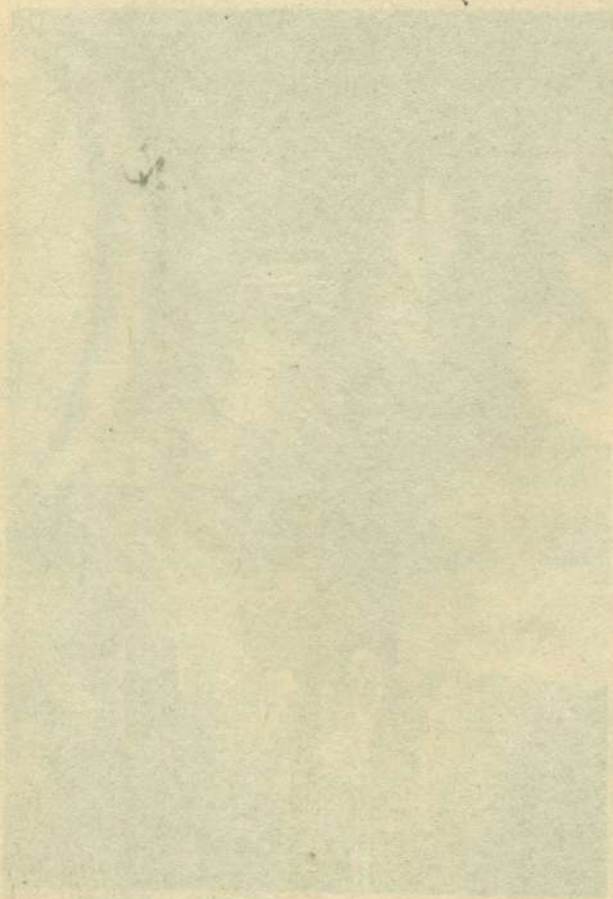
GALEANO LONDOÑO, José Ramiro. (1995) Autonomía Curricular. Maestría desarrollada en los años 1.995 y 1.996 U. de A. Medellín.

STENHOUSE, Lawrence. (1981) Investigación y Desarrollo de Currículo. Madrid. Morata.

NOTA: El presente artículo corresponde al capítulo 10 del texto "Para ser educador en el siglo 21" próximo a editar por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.



"LOS OJOS DE LA MAÑANA"
LUZ MIRYAN MORENO PUERTA



THE UNIVERSITY OF CHICAGO
LIBRARY

ESTUDIOS SOBRE LA COGNICIÓN: UNA NUEVA COMPRENSIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE

María Alexandra Rendón Uribe*

Marta Luz Ramírez Franco**

*Especialista en
Desarrollo del
Pensamiento y la
Creatividad.
Profesora de la
Facultad de
Educación de la
Universidad de
Antioquia
Integrante del
Colegio Académico
de Desarrollo
Cognitivo.

**Magíster en
Educación
Psicopedagogía.
Profesora
Facultad de
Educación de la
Universidad de
Antioquia.

¹Cursos servidos
por el Departamen-
to de
Pedagogía de la
Facultad de
Educación.

Este artículo pretende introducir a los lectores en delimitaciones conceptuales propias de los estudios sobre la cognición. El argumento principal para justificar los cursos de cognición¹ como área básica de formación, es que este espacio les permite a los futuros maestros acceder al estudio de las teorías y a las recientes investigaciones que explican el funcionamiento de la mente en actividades tan importantes como el procesamiento de la información, la adaptación social y cultural, la producción y creación de cultura, la resolución de problemas y la creatividad. Así mismo, les posibilita comprender de que manera, el desarrollo de estructuras cognitivas y cognoscitivas intervienen en los procesos de conocimiento y de aprendizaje. Indiscutiblemente, la cognición nos remite a la reflexión y diálogo entre dos disciplinas científicas: la psicología y la pedagogía. Con esta conexión, en ningún momento se pretende psicologizar la educación sino identificar los objetos de estudio que ambas comparten (por ejemplo las problemáticas en torno al aprendizaje) y hallar elementos de discusión que amplíen la mirada del maestro sobre los procesos de conocimiento y de aprendizaje de los estudiantes en el contexto escolar. (Resnick y Klopfer, 1996).

El componente cognitivo que ofrece el Departamento de Pedago-

gía está estructurado en dos cursos: el de «Desarrollo Cognitivo» y el de «Procesos Cognitivos y Creatividad». Este último se sirve de manera específica para cada énfasis, a diferencia del curso de “Desarrollo Cognitivo” que es básico y se sirve para todos los programas de licenciatura de la facultad. Ambos espacios tienen en común los estudios sobre el “desarrollo cognitivo” y los “procesos mentales”.

A propósito de procesos mentales, el concepto **MENTE** es controversial y ha estado presente a lo largo de la historia en campos teóricos tan diversos como la filosofía, la antropología, la psicología, la neuropsicología y la cibernética. Cada uno de estos campos, desde sus propias perspectivas teóricas, se interesa por la “actividad pensante del hombre” y por el “conocer”. La mente es una abstracción, formulada desde tiempo atrás, que nombra todo aquello que se relaciona con el conocimiento y con el pensamiento. Su actividad se expresa en la construcción de un mundo representacional que revela de que manera concebimos y comprendemos el mundo material y el mundo abstracto. Aunque todos tenemos una mente, no tenemos acceso directo a la mente de los demás; “es obvio que atribuimos mentalidad a los demás”² a partir de nuestros procesos mentales.

La mente ha sido explicada desde diferentes puntos de vista, e incluso ha servido de argumento para establecer la diferencia entre los animales y los seres humanos. Es así como frecuentemente se escuchan y se leen expresiones como «procesos mentales», «desarrollo mental», «equilibrio mental» o «habilidad mental»; expresiones que confirman la exclusividad humana de poseer una mente. De igual forma, no se puede desconocer que el concepto mente hace pensar también en el estado psíquico o psicológico de los individuos (demencia-equilibrio mental), lo cual implica la conexión con posturas psicoafectivas del desarrollo o con aquellas tendencias psicológicas de corte psicoanalista; sin embargo, la acepción que nos interesa en esta área es esa connotación de mente como aquello que nos introduce en el mundo del conocimiento. Al respecto este postulado ya estaba presente desde los griegos cuando establecían la diferencia entre el mundo físico y el mundo trascendental de las ideas.

²Leahey y Harris (1998). *aprendizaje y Cognición*, p. 3.

En atención a lo expuesto, es necesario reconocer que es en el campo filosófico donde se originan las discusiones sobre este tema, por ello, la reflexión epistemológica sobre el conocimiento y el estudio de los debates filosóficos sobre la mente constituyen la ambientación a partir de la cual se da inicio a los contenidos del área cognitiva.

En los cursos de ésta área, es necesario establecer la relación entre mente e **INTELIGENCIA**. Este concepto ha sido de interés para psicólogos y educadores desde el siglo pasado, y su posibilidad de desarrollo, como objeto de estudio, aún continúa vigente en la actualidad.

Los intentos por definir la inteligencia como una capacidad que diferencia al ser humano de los animales, datan desde la antigüedad. En sus orígenes este concepto ha estado asociado a las actividades de: "razonamiento" y "pensamiento". Desde los griegos se reconocen conceptualizaciones que relacionan la inteligencia con la racionalidad y la actividad de la mente. Siglos después, San Agustín concibe como motor del universo a la inteligencia, "causa final de todas las búsquedas humanas". Con esta afirmación, queda claro que la inteligencia mueve el universo, y conduce los procesos de búsqueda del conocimiento. Concepciones como estas constituyen los antecedentes de las primeras teorías sobre la inteligencia.

A finales del siglo XIX y a principios del XX, Binet y Simón, en Francia, diseñaron la primera prueba para medir la inteligencia (entendida ésta como una capacidad innata que está presente en el hombre en un grado mayor o menor). El propósito inicial de estos trabajos fue el de diferenciar a los niños retardados de los no retardados. El puntaje obtenido en los test de inteligencia, permitía «desde un punto de vista objetivo» clasificarlos en un nivel determinado. La concepción psicométrica de la inteligencia dio lugar al diseño de escalas y test que fueron aplicados de forma intensiva, incluso hasta finales de la década de los 60. En la actualidad, esta perspectiva teórica de la inteligencia sigue siendo defendida por algunos psicólogos y cuestionada por quienes consideran que dichas pruebas no toman en cuenta otras habilidades, no medibles, como por ejemplo, las que están asociadas a competencias propias del con-

texto social y cultural y a las emociones. Las escalas psicométricas para medir inteligencia sólo pueden predecir las posibilidades de éxito académico, pero no pueden establecer la posibilidad de éxito en lo personal y en lo social. Las investigaciones de Binet y Simon, así como las de Spearman, Thurstone y Guilford, entre otras, se enmarcan dentro de una concepción psicométrica de la inteligencia, ya sea, entendida como una capacidad general o como un conjunto de facultades primarias, independientes entre sí, que pueden ser medidas a través de distintas tareas.

La inteligencia como una propiedad del cerebro, representa otra perspectiva sobre este objeto de estudio, que se ha desarrollado a partir de las investigaciones neurológicas sobre el cerebro y de los estudios genéticos. Las investigaciones neurológicas, por su parte, han evolucionado desde concepciones que relacionan la inteligencia con la cantidad de tejido cerebral hasta concepciones que se han especializado en localizar las zonas del cerebro que sirven a cada una de las funciones cognitivas. En esta labor, se han identificado unidades funcionales que sirven a su vez a unidades microscópicas, como por ejemplo las perceptivas, y a funciones más complejas relacionadas con el procesamiento lingüístico y espacial. Los estudios parecen demostrar que existe una base biológica para las inteligencias especializadas, concepto planteado por Gardner (1995) Por otra parte, los estudios genéticos no arrojan aún resultados que permitan llegar a acuerdos sobre el factor hereditario de la inteligencia.

Una tercera concepción, de corte estructuralista, planteada principalmente por Piaget, entiende la inteligencia como el resultado de la interacción de factores internos (estructura cognitiva del sujeto) y de factores externos (experiencia y entorno sociocultural). Piaget, en sus planteamientos teóricos señala que todo organismo vivo hereda un modo de funcionamiento que le permite interactuar con el medio ambiente; este modo de funcionamiento está constituido por la "adaptación" y la "organización", que tienen el carácter de invariantes funcionales en la medida en que están presentes durante todo el período vital. Desde lo biológico, estas invariantes aseguran la supervivencia del organismo; pero su dominio no se

queda allí, se extienden hasta el ámbito de lo cognoscitivo facilitando la construcción de las estructuras de conocimiento. Bajo esta mirada, la inteligencia es adaptación cognoscitiva.

Otro autor que da importancia a los factores externos en la concepción de la inteligencia es Sternberg, quien señala que "una parte de la inteligencia, está constituida por la sensibilidad que poseemos para reaccionar a los contenidos variables que nos rodean"³. Plantea que la inteligencia tiene tres formas distintas de actuación: la *inteligencia componencial*, relativa a los procesos mentales que regulan conductas; la *inteligencia experiencial* que establece el equilibrio entre la novedad de una situación y los automatismos desarrollados a partir del aprendizaje, y la *inteligencia contextual* referida a los aspectos que dan cuenta de la adaptación exitosa del sujeto al medio externo.

En una cuarta concepción, se sitúan los trabajos que consideran la inteligencia como un campo que incluye no sólo al individuo sino a todo lo que le rodea. Este punto de vista es desarrollado por Salomon, (en proceso de edición) y Resnick y colegas (1991); citados por Gardner (1995) y se fundamenta en la idea de que "la inteligencia individual es tan inherente a los artefactos y a los individuos que la rodean como al cráneo que la contiene. Mi inteligencia no termina en mi piel; antes bien, abarca mis herramientas (papel, lápiz, computadora), mi memoria documental (contenida en archivos, cuadernos y diarios) y mi red de conocidos (compañeros de oficina, colegas de profesión y demás personas a quienes puedo telefonar o enviar mensajes por medios electrónicos)."⁴

En fin, sobre la inteligencia se han desarrollado conceptualizaciones importantes que aún son materia de debate por parte de la comunidad científica que investiga este objeto de estudio. En tal dirección, para el estudiante de nuestros cursos, resulta relevante el conocimiento de las posturas teóricas sobre la inteligencia más destacadas, en los campos de la psicología diferencial y la psicología cognitiva.

Además de la inteligencia existen otros aspectos que es necesario abordar y esclarecer, como por ejemplo, los aspectos asociados a **LO COGNITIVO Y LO COGNOSCITIVO**. Estos son concep-

³ Pueyo, A.
(1996).
*Inteligencia y
Cognición*, p.110

⁴ Gardner, H.
(1995).
*Estructuras de la
Mente*, p. 13

tos relacionados entre sí, frente a los cuales algunos autores no establecen diferencia alguna en su uso. Sin embargo, es claro que la *cognición* hace referencia a los procesos que usa el hombre para interactuar con su entorno y para procesar la información que le llega continuamente⁵. Lo *cognoscitivo*, remite a los procesos de organización de la información y consolidación de estructuras conceptuales (imágenes, esquemas, proposiciones, redes, mapas, modelos, teorías).

Respecto a lo cognitivo, es preciso hacer alusión a los procesos de **atención, percepción y memoria**, como procesos cognitivos inherentes a la naturaleza humana, y que maduran de manera ordenada. A continuación se describe en forma muy breve cada uno de ellos:

La atención se ha considerado a menudo como un estado de concentración en algo, e incluso se le ha definido como la *focalización de la conciencia*. Bajo otra mirada, aunque no contradictoria con las anteriores, se la define como el proceso por medio del cual se seleccionan estímulos y actividades en diversas formas. La atención es condición básica para el funcionamiento de los otros procesos e implica la disposición neurológica para la recepción de estímulos. En el estudio de la atención, hay que considerar dos aspectos principales: su *carácter focal o selectivo*, por medio del cual se configura y entresaca el objeto entre los demás estímulos, y su *carácter regulador o sostenido*. Este proceso indiscutiblemente tiene relación con los estados neurológicos (sistema nervioso central), psicológicos y con las emociones; por ello, con frecuencia, se alude a estos factores cuando un individuo cambia notablemente en su desempeño y capacidad para atender. En el campo educativo, sobre todo, el maestro se ve en la necesidad de indagar por el estado afectivo de sus estudiantes cuando identifica ciertos cambios y declives en su disposición para el aprendizaje.

La percepción permite el reconocimiento de patrones y “supone la forma como reconocemos los estímulos ambientales como ejemplos de conceptos que están en la memoria”⁶, es decir, a través de este proceso asignamos significado a la información que nos llega. Jun-

⁵ La cognición designa los procesos que intervienen en el descubrimiento, organización e interpretación de la información procedente del mundo exterior; el almacenamiento y recuperación de la información recibida.

⁶ Leahey y Harris. (1998). *Aprendizaje y cognición*, p. 122.

to con la atención, la percepción permite que la información llegue a la memoria. Mediante la percepción, el ser humano aprehende la realidad, en ella influyen, por un lado las características de la persona que percibe, su experiencia del pasado, sus motivos, aptitudes y otras variables de tipo intelectual y cultural, y por otro, las características de los estímulos que activan los órganos de los sentidos. De acuerdo con anterior, en el proceso perceptivo intervienen tres componentes estrechamente relacionados: los procesos de *recepción sensorial*, *simbólico* y *afectivo*. Dependiendo de los receptores, en el proceso de recepción sensorial, podemos hablar de *percepción exterior* cuando a través de los sentidos se perciben los estímulos que llegan del exterior; de *propiocepción* cuando se percibe la información que llega del tono muscular y de la postura, y de *interocepción* cuando se percibe el dolor orgánico y la estimulación interna del organismo.

En ocasiones, se piensa que la percepción es la suma de sensaciones que llegan del exterior; sin embargo, al percibir se elaboran totalidades, es decir, el organismo capta los objetos de forma global; la percepción, por tanto, es un proceso organizado a partir del cual, el objeto, el hecho o acontecimiento, se le ofrece a la conciencia como un todo. La percepción cumple con tres funciones importantes: la discriminación, el reconocimiento y la constancia.

La memoria, por su parte, es un proceso muy particular: nadie tiene una memoria perfecta, nadie es capaz de recordar todo lo que vive, lo que piensa, todo lo que siente, ve, escucha o toca; la memoria, aunque está lejos de ser perfecta, resulta también un proceso impresionante. Como se trata de un aspecto claramente crucial de la cognición, ha ocupado un papel primordial en la investigación psicológica.

Existe una tendencia a afirmar que la investigación sobre la memoria fue iniciada por Ebbinghaus; no obstante, a pesar de que los trabajos de este investigador no tienen una base cognitivista, es a partir de ellos que se enfatiza en la búsqueda de factores que inciden en la adquisición, mantenimiento y olvido, como eventos propios de la memoria.

Desde la postura cognitiva del procesamiento de la información, la

memoria puede ser de varios tipos, cada una de estas clases cumple una función particular: 1) La *memoria sensorial*: es responsable de una primera impresión de la información (icónica-ecóica), 2) La *memoria a corto plazo* o de trabajo: tiene una capacidad limitada (siete elementos de información), su duración es corta y depende de la utilización de alguna estrategia para recordar, 3) La *memoria de largo plazo* o semántica: no tiene límites ni en su duración, ni en su capacidad, de hecho allí llega toda la información que se almacena durante toda la vida. La recuperación de esta información a veces se puede hacer en forma automática (la fecha del cumpleaños), pero en otras circunstancias, se requiere de procesos de búsqueda y recuperación (Coll, Palacios y Marchesi, 1990). Estas categorías de memoria se constituyen en la denominada *concepción multialmacén* de la memoria humana⁷. Por consiguiente, se puede decir que la memoria tiene tres funciones básicas: el almacenamiento, la retención y la evocación.

Hasta este punto, en los planteamientos desarrollados respecto a la cognición, se ha señalado que está integrada por subsistemas como la *percepción, el reconocimiento y la memoria*; éstos procesos son activos, están en un permanente estado de cambio a lo largo del desarrollo individual y varían de un momento a otro en la misma persona. Estos procesos nunca actúan como eventos aislados sino en una interacción mutua. Así, percepción, atención y memoria desempeñan un papel primario en la adaptación del organismo a su ambiente.

En lo *cognitivo-cognoscitivo* es preciso destacar el **LENGUAJE** y el **PENSAMIENTO**, como dos procesos fundamentales en la representación simbólica e íntimamente ligados. El lenguaje es, sin lugar a dudas, la manera más relevante como se refleja una de las grandes facultades de la mente, «el pensar». El lenguaje implica el pensamiento y este a su vez implica una mente que piensa. Ambos procesos se constituyen en antecedentes de la conducta y le asignan direccionalidad.

Aunque del problema del lenguaje no nos ocupamos abiertamente en esta área, es importante mencionar, además de su relación direc-

⁷ Coll, Palacios y Marchesi. (Comp.) (1990). *Desarrollo Psicológico y Educación*, p. 144.

ta con el pensamiento (planteada por autores tan importantes como Piaget, Vigotsky y Luria, entre otros), la reflexión sobre el *significado de la palabra* (la semántica), la *estructura lingüística* (sintaxis), el *componente pragmático* (contextual) y los *procesos neurológicos* implicados en la producción del lenguaje, aspectos abordados desde la psicolingüística y aún desde la neuropsicología. Cabe señalar que el *símbolo*, el *signo* y la *función semiótica*, no pueden ser reducidos ingenuamente solo a lo cognitivo, pues ellos están asociados a los aspectos afectivos, valorativos, sociales y culturales de quien los construye y los usa.

Al igual que en otros campos científicos, también en el ámbito de la cognición es obligada la referencia al lenguaje, dada su importancia en la estructuración y desarrollo de otros procesos. La especie humana, como especie avanzada en la escala evolutiva, depende en gran medida del lenguaje y, por tanto, su sistema representacional es más abstracto.

En relación con lo que se viene exponiendo, **EL PENSAMIENTO** participa en la organización, estructuración y reestructuración del sistema de representaciones, que en las diferentes teorías se expresa en términos de imágenes, proposiciones, redes, mapas, esquemas, modelos y teorías, entre otros. Pensamiento y lenguaje son simultáneamente procesos socioafectivos y cognitivos.

Desde un punto de vista cognoscitivo, las actividades del pensamiento son: *La representación, el razonamiento, la toma de conciencia, la solución de problemas, la toma de decisiones y el juicio*. Trataremos de detallar algunos aspectos relacionados con ellas.

En cuanto a la **representación**, los teóricos del pensamiento conceptualizan este proceso de acuerdo con la organización de las estructuras en diferentes unidades conceptuales de mayor o menor complejidad. Una de ellas es el *esquema*. Desde "la teoría de los esquemas" (en el marco del procesamiento de la información), se plantea que permiten la codificación mediante cuatro subprocesos, como son: la selección, la abstracción, la interpretación y la integración. Un esquema es diferente de una *imagen*; ella es una repre-

sentación más detallada, compleja y consciente creada a partir del esquema.

Los conceptos, por su parte, son otra unidad que representa un conjunto común de atributos que pueden ser descubiertos entre un grupo de esquemas, imágenes o símbolos. Respecto a la formación de conceptos, varios autores establecen la diferencia entre aquellos que resultan de la experiencia cotidiana y aquellos que son asimilados en el contexto escolar a partir de una actividad mediacional, que cumple la escuela y concretamente el maestro, en relación con los conocimientos producidos en el ámbito de las ciencias, las artes y la tecnología. En este sentido, la relación entre conocimiento cotidiano y conocimiento científico implica asumir su reflexión desde diferentes perspectivas: de continuidad, discontinuidad, independencia y diferenciación contextual⁸.

En el estudio de la formación de conceptos, se ha considerado la categorización como una estrategia que proporciona los medios para definir y clasificar información relacionada con los objetos del mundo. "La categorización reduce la necesidad de aprender constantemente, ya que una vez adquirido un concepto, las personas no tienen que descubrir cada vez que se encuentren con él, que determinado objeto es un representante del concepto, simplemente deben determinar si el objeto al que se están enfrentando tiene o no ciertas propiedades"⁹.

Las redes semánticas, las proposiciones, las teorías y los modelos mentales constituyen otras formas de representación, donde se relacionan los conceptos entre sí. En conclusión, las respuestas de un sujeto siempre están referidas a las imágenes o representaciones que se han formado respecto a diversos tipos de entidades, las cuales son encajadas en estructuras cognoscitivas, constituidas sobre la base de los conocimientos previos. La estructura cognoscitiva se reconfigura permanentemente por *adición, enriquecimiento o revisión*, en la interacción entre conocimientos previos y nuevos conocimientos. Estas estructuras deben considerarse además en relación con clases específicas de problemas o con la información que está siendo procesada.

⁸ Pozo, J. L. y Gómez - Crespo. (1998). *Aprender y Enseñar Ciencia*.

⁹ Poggioli, L. (1989). *Formación de Conceptos y Categorías*. En *Psicología Cognoscitiva, Desarrollo y Perspectivas*, p. 153.

En cuanto al **razonamiento**, es preciso mencionar: 1) El razonamiento inductivo mediante el cual es posible llegar a una generalización a partir de observaciones específicas, proceso que está asociado a la capacidad de hipotetizar (es decir, de plantear una hipótesis, de ponerla en relación con otras, de modificarla, o de reemplazarla por otra), y 2) El razonamiento deductivo, que en términos formales, implica que: a partir de la veracidad de las premisas se asegura la veracidad de la conclusión¹⁰. Este tipo de razonamiento comprende: el razonamiento proposicional, el silogismo y el razonamiento sobre relaciones. Otros tipos de razonamiento son el razonamiento científico, estadístico y la abducción como un grado superior de razonamiento (Leahey y Harris, 1998).

La **toma de conciencia** no solo es un proceso cognoscitivo sino que es también un proceso socioafectivo; tiene que ver con el conocimiento, con el interés, con las actitudes y las emociones, todo esto en el plano reflexivo, tal como lo proponía Piaget cuando hablaba de la abstracción reflexiva en relación con la "toma conciencia de las propias acciones sobre los objetos".

La **solución de problemas** es una actividad que ha despertado el interés de los investigadores cognitivistas, especialmente de quienes se inscriben en la línea de investigación de "procesamiento de la información". Los problemas surgen cuando una persona no sabe cómo ir de un estado inicial a uno final; en este sentido, un problema tiene tres elementos: "Un estado inicial, un estado final y un conjunto de procesos que pueden transformar un estado en otro"¹¹. Éstos momentos se cumplen independientemente del problema de que se trate, todos implican en mayor o menor medida un proceso de razonamiento. Aunque la solución de problemas y el razonamiento se han estudiado en espacios diferentes de investigación, es indudable la relación que se establece entre estos procesos de pensamiento. Una de las ideas que más auge ha tenido es la utilización de estrategias heurísticas y algoritmos para la solución de problemas. Así mismo, la analogía es otra técnica que permite la construcción

¹⁰ Santamaría, C. (1995).

Introducción al Razonamiento Humano, p. 13.

¹¹ Garnham y Oakhill. (1996).

Manual de psicología del pensamiento, p.222.

de estructuras de dominio. En general, se puede decir que el interés por la solución de problemas se ha orientado por tres caminos: la comprensión y representación de los problemas, los procedimientos de solución (estrategias y herramientas) y la generación y toma de decisión de la solución adecuada ¹².

La **toma de decisiones**, por su lado, requiere la combinación de creencias, que pueden ser expresadas en términos de probabilidades y deseos¹³. Es innegable en este aspecto del pensamiento, que las decisiones de las personas están influidas por factores que van más allá de su control, que tocan con factores emotivos y actitudinales de la personalidad, como el exceso de confianza o, por el contrario, la inseguridad. Frente a esto, se han desarrollado muchas investigaciones que han estudiado los factores que intervienen en la toma de decisiones, pero también se han propuesto técnicas para un mejor desempeño en este ámbito.

En cuanto al pensamiento y sus componentes hay mucho que decir. No podemos dejar de lado, sin embargo, el tema de las *habilidades del pensamiento*.

Monereo y de Sánchez (1992) han comprobado en sus investigaciones la existencia de ciertas habilidades que componen el pensamiento. Cotidianamente se hace uso de ellas en las diferentes actividades que se realizan en el ámbito académico y fuera de él. Las posturas que se han desarrollado en todo el mundo en relación con el enseñar a pensar, promueven la idea de que a través de programas especiales o de ciertas estrategias de enseñanza se pueden entrenar estas habilidades. La mayoría de estos enfoques coinciden en las siguientes habilidades, aunque muchos las denominan de otras formas: operaciones intelectuales, operaciones del pensamiento, componentes. Todas ellas coinciden en los momentos de procesamiento de la información y en la forma como se lleva a cabo dicho procesamiento.

¹² Puente, A. (1989). Del Estudio de la Conducta al Estudio de los Procesos Cognoscitivos, p. 69.

¹³ "Las decisiones con riesgo son aquellas en las que se conocen las probabilidades de los resultados. Las decisiones con incertidumbre son aquellas en las que esas probabilidades no se conocen". (tomado de Garnham y Oakhill. (1996). Manual de Psicología del Pensamiento, p. 218)

Fases o momentos de procesamiento	Descripción	Habilidades de pensamiento
Imput y primera fase de análisis	En esta parte se da la división del todo en sus partes constituyentes; implica un acto de diferenciación de algún elemento, rasgo o aspecto, propiedad o relación de alguna situación o de un objeto.	Observar: Dirigir y controlar la percepción. Describir: Enumerar e integrar las características de dicho objeto, situación y/o fenómeno observado. Comparar: Establecer relaciones de semejanza o diferencia que tienen dos o más elementos, con base en algún criterio.
Organización y síntesis	Es la operación inversa al análisis, y consiste en la recomposición de una totalidad, es la reunión de las partes de los objetos o la combinación mental de sus cualidades o aspectos.	Ordenar o seriar: Disponer sistemáticamente hechos a partir de un atributo. Clasificar: Identificar atributos de un concepto que pertenece a una clase. Consiste en distribuir un conjunto de fenómenos u objetos en una o más clases, con base en uno o más criterios.
Abstracción y personalización	Es la operación en la que se separa aquello que es común o esencial en un fenómeno con respecto a otros, haciendo caso omiso de lo que se considere secundario.	Representar: Reproducir a través de imágenes o símbolos, hechos específicos Definición de conceptos: Es la base de la abstracción y el desarrollo de las habilidades para operar con las representaciones mentales de objetos o situaciones concretas
Memorización		Retener: Almacenar y/o conservar datos. Recuperar: Reintegrar información almacenada.
Aplicación y Generalización	Consiste en abstraer lo que es común a muchas cosas para formar un concepto general.	Interpretar: Otorgar significado personal. Inferir: Completar información parcial o establecer conclusiones a partir de supuestos no probados. Es el proceso de razonar sobre el todo a partir de una parte, la validez de la inferencia dependerá de cuán representativa sea dicha parte del todo considerado. Transferir: Aplicar procesos cognitivos adquiridos a otras áreas.
Valoración	Proceso mediante el cual una persona juzga o emite un juicio de valor acerca de un objeto o situación.	Evaluar: Otorgar un valor comparando entre una medida y un criterio.

De igual forma que hay habilidades de pensamiento, existe una taxonomía de los diferentes tipos de pensamiento. Tal diversidad se explica por el tipo de habilidades que más se potencian o se ponen en juego en la conducta del sujeto. En estos términos podemos hablar de:

- Pensamiento crítico
- Pensamiento reflexivo
- Pensamiento divergente
- Pensamiento convergente
- Pensamiento creativo
- Pensamiento lógico

La diversidad de literatura en cuanto a los tipos de pensamiento es grande. Los investigadores en este campo hablan del mismo tipo de pensamiento pero nombrándolo de diferente forma. El lector tiene la tarea de establecer las conexiones necesarias y diferenciaciones posibles. Para la educación, esta línea de trabajo cognoscitivo se convierte en un reto, dado que el espacio escolar es el llamado a potenciar en la nueva generación las habilidades necesarias y el tipo de pensamiento adecuado, para enfrentarse a las demandas sociales de una cultura competitiva y exigente con el sujeto, como la actual.

Lo visto hasta acá, o sea, los procesos cognitivos y cognoscitivos, la organización del conocimiento y el procesamiento de la información, se convierten en objeto de interés fundamental de la **psicología cognitiva**. Esta disciplina busca comprender los sistemas inteligentes y la naturaleza de la inteligencia, analizando con perspectiva científica, los procesos mentales y estructura de la memoria en el ser humano. Los psicólogos cognitivos y cognoscitivos, ven al ser humano como un ente activo cuando selecciona y organiza de manera significativa el material que se le expone en el proceso de aprendizaje.

“Las conceptualizaciones cognitivistas, de alguna manera están impregnadas por los reflejos filosóficos tales como el pragmatismo y la fenomenología”¹⁴. Para estos enfoques, la realidad es de carácter

¹⁴ *Ibid*, p. 3.

psicológico y se constituye con lo que el individuo hace con la información sensorial aprendida en la experiencia. Esta realidad, por tanto, es interna y está en la mente de quien la elabora. Así, la psicología cognitiva hace mayor énfasis en el sujeto que en el objeto al concederle más importancia a las estructuras y procesos existentes en la mente del individuo.

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

Durante los años de hegemonía conductista en la psicología, los estudios en el campo educativo se centraron principalmente en áreas como la programación y la evaluación, la dinámica de grupos, la orientación y el desarrollo de la personalidad, quedando casi completamente abandonado el estudio «del aprendizaje en el aula». Al analizar los problemas teóricos vinculados a la definición de aprendizaje y la naturaleza de éste, se observa que buena parte de la confusión dominante al respecto puede deberse al hecho de que, con frecuencia, los psicólogos han intentado incluir en un sólo modelo explicativo tipos de aprendizaje cualitativamente diferentes.

El aprendizaje es pues el punto final que nos convoca. Después de abordar las reflexiones sobre lo mental, la inteligencia, lo cognitivo y lo cognoscitivo, no queda sino decir que en una Facultad de Educación todos estos debates deben canalizarse hacia el análisis del proceso de aprendizaje, considerando a su vez que éste depende de los procesos anteriormente descritos y que no se efectúa en solitario, sino que en él influyen acontecimientos de orden social y cultural.

En el enfoque cognitivo, no existe una única teoría del aprendizaje, pero por lo general la teoría del "Aprendizaje Significativo" de Ausubel, es la de mayor acogida. El mérito de este planteamiento es

que es una teoría formulada dentro del aula de clase y para ella. Según este autor existen varios tipos de aprendizaje, pero se debe propender por fomentar el aprendizaje significativo. Las condiciones que lo hacen posible, tienen que ver con la persona (su disposición y estructura cognoscitiva) y con el material (su potencial de significación para el estudiante). Aquí el estudiante asume un papel activo en un proceso de reconstrucción y construcción de conocimientos.

La función del maestro, desde esta postura, es la de diseñar y organizar experiencias didácticas bajo el principio de que "el estudiante es un sujeto activo a quien hay que garantizarle las condiciones que le permitan aprender de una manera significativa". En este contexto, el maestro necesita saber: "de qué forma procesa la información y cómo consolida el conocimiento. A diferencia del maestro tradicionalista, su papel no debe centrarse en la transmisión de información, sino en participar activamente en los procesos de organización y planificación de la enseñanza y del aprendizaje, facilitando estrategias que permitan al estudiante establecer "relaciones significativas" entre los conocimientos de que dispone y la nueva información.

La comprensión del proceso de aprendizaje, por parte del maestro, requiere un conocimiento profundo sobre la cognición, el pensamiento, el lenguaje, la inteligencia y en particular de las actividades y procesos mentales de: atención, percepción, memoria, representación, razonamiento, toma de decisiones, solución de problemas, entre otros. Además de ello, el conocimiento y promoción de las habilidades de orden superior como la autorregulación metacognitiva y la creatividad, son muy importantes en un mundo en constante cambio, donde cada día, el individuo, hace uso de una cantidad de información, que demanda competencias relacionadas con el mejoramiento de sus habilidades de procesamiento y la utilización de estrategias metacognitivas que potencien la capacidad de aprendizaje.

Desde las posturas cognitivas, cognoscitivas y educativas se deben tener en cuenta cuatro espacios, propuestos por Vigotsky, en los

cuales se consolida el aprendizaje y todos los elementos asociados a la mente y a la cognición:

- El desarrollo ontogenético (Desarrollo individual de la persona.
- El desarrollo filogenético (historia evolutiva de la especie)
- El desarrollo microgenético (estructuras psicológicas y neurofisiológicas)
- El desarrollo socio-cultural

El desarrollo humano, en los sentidos antes anotados, está orientado hacia la cualificación de las estructuras mentales, pero los logros son muy diferentes en cada sujeto; por ello, hay que distinguir entre desarrollo, cambio o crecimiento. No todo cambio es desarrollo, porque el cambio puede ser regresivo, ni es desarrollo todo crecimiento. El desarrollo implica una mejora cualitativa, es decir, un proceso de un estado de globalidad y falta de diferenciación hacia un estado de mayor diferenciación, articulación e integración jerárquica. El desarrollo junto con el aprendizaje, constituyen entonces los ámbitos de acción de los futuros maestros que están siendo formados desde esta perspectiva cognitivo-cognoscitiva.

Dentro de las posturas teóricas más destacadas que han estudiado el desarrollo de la cognición es necesario citar a **Piaget** con su teoría de la equilibración, enmarcada en el enfoque psicogenético y a **Vigotsky** con su teoría de la internalización, enmarcada en el enfoque histórico cultural.

Estas teorías se han considerado como contrapuestas, sobre todo en la relación que establecen entre aprendizaje y desarrollo y en la orientación que le dan a la construcción del conocimiento. Para Vigotsky, los procesos de aprendizaje interpersonales conducen a procesos de aprendizaje intrapersonales. Desde esta mirada, lo social es el marco inicial para la construcción de los conocimientos. Por el contrario, para Piaget hay un privilegio de lo individual sobre lo social, asunto que se expresa en la teoría en el énfasis puesto en la participación activa del individuo en los procesos de conocimiento. Sin embargo, es necesario precisar, que en sus escritos, no se desconoce el papel de la interacción social como factor relevante en estos procesos.

En conclusión, las preguntas sobre *¿cómo aprendemos?* y *¿cómo conocemos?*, han sido de interés para psicólogos, pedagogos, filósofos y biólogos desde sus respectivos objetos de conocimiento. Desde la época griega hasta hoy, estas preguntas han dado lugar a un cuerpo conceptual que tiende a ser cada día más complejo e interdisciplinario. Sus contribuciones permiten ampliar nuestra comprensión sobre el aprendizaje, la cognición y los procesos de construcción de conocimientos en el aula, y generan reflexiones en torno al papel del maestro y la enseñanza que invitan a establecer un diálogo interdisciplinar con la pedagogía y con la didáctica.

BIBLIOGRAFÍA

- Amestoy De Sanchez, M. (1992). Desarrollo de Habilidades del Pensamiento. Medellín: Trillas
- Ardila, A.; y Moreno, C. (1979). Aspectos Biológicos de la Memoria y el Aprendizaje. México: Trillas
- Burton, W., Kimball, R. y Wing, R. (1965). Hacia un Pensamiento Eficaz. Argentina: R. T. A. C.
- Cohen, J. (1973). Procesos del Pensamiento. México: Trillas
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi. (Comp). (1990). Desarrollo Psicológico y Educación. Madrid. Alianza
- Garnham y Oakhill. (1996). Manual de Psicología del Pensamiento. Barcelona, Paidós.
- Gardner, H. (1995). Estructuras de la Mente. La Teoría de las Intelligencias Múltiples. México. F.C.E.
- Leahey y Harris. (1998). Aprendizaje y Cognición. Madrid. Mac Graw-Hill.
- Navarro, A. (1989). Psicología Cognoscitiva: Raíces, Supuestos y Proposiciones, En Puente, A. (1989). Psicología Cognoscitiva, (Desarrollo y Perspectivas. Caracas. Mc Graw-Hill)
- Oerter, R. (1975). Psicología del Pensamiento. España: Herder.
- Poggioli, L. (1989). Formación de Conceptos y Categorías. En Puente, A. (1989). Psicología Cognoscitiva, Desarrollo y Perspectivas. Caracas. Mc Graw-Hill
- Pozo, J. y Gómez, M. (1998). Aprender y Enseñar Ciencia. Del Conocimiento Cotidiano al Conocimiento Científico. Madrid. Morata.

Puente, A. (1989). Del Estudio de la Conducta al Estudio de los Procesos Cognoscitivos. En Puente, A. (1989). Psicología Cognoscitiva, Desarrollo y Perspectivas. Caracas. Mc Graw-Hill

Pueyo, A.A. (1996). Inteligencia y Cognición. Barcelona. Paidós.

Resnick, Lauren y Klopfer, Leopold (1996). Currículum y Cognición. Buenos Aires: Aiqué.

Santamaría, C. (1995). Introducción al Razonamiento Humano. Madrid. Alianza.



"CARICIA DE AMANECER"
LUZ MIRYAN MORENO PUERTA



5

THE UNIVERSITY OF CHICAGO
LIBRARY

SUJETO Y EDUCACIÓN

LA EDUCACIÓN: UN DESPLIEGUE SIMBÓLICO ENTRE LOS IDEALES CULTURALES Y LA SINGULARIDAD DEL DESEO

1. Marina Quintero Quintero *

La historia de las generaciones revela que la dinámica cultural requerida para la constitución de la sociedad obedece a una estructura en permanente proceso de renovación. Nos referimos a las instituciones en donde los seres humanos encarnan la esencia de lo social y se instalan como eslabones de la cadena simbólica que los constituye. En este proceso de acceder a lo social, son los ideales socioculturales los que orientan los movimientos que dan lugar a las transformaciones tanto en lo individual como en lo colectivo.

Las instituciones llamadas a cumplir el proceso socializador son básicamente la familia y la escuela. En su seno, se resignifica en cada generación la ley que organiza el ser y el sistema de relaciones con los otros, asunto esencial para la existencia porque la encarnación de la ley define, simultáneamente, los lugares desde donde cada uno construye las relaciones sociales y materializa las diferencias que sostienen el orden institucional.

La familia es la estructura básica. A ella se ingresa mediante un proceso que no deja de ser dramático, por cuanto acceder a los lugares de Padre, Madre e Hijo, supone para todos la caída del sentimiento primitivo y omnipotente de creerse para el otro la razón de su existencia. En efecto, ser hijo es una conquista individual

* Magíster en Educación: Orientación y consejería. Profesora Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia Integrante del Colegio Académico de Psicopedagogía: Sujeto y Educación.

posibilitada por el ejercicio de la función paterna —desplegada como palabra-ley— que produce en el infante el reconocimiento esencial de su incompletud: saberse separado del objeto de su complacencia, quedar sujeto a la falta es lo que, en lo sucesivo, comprometerá el deseo en el proceso de la existencia.

El devenir humano está signado por el permanente tránsito hacia un ideal. Este movimiento ubica al ser en la dimensión de construir eso que falta, por lo cual cada presente simbolizado tiene el sentido de un pasado que se resignifica: He ahí el destino inexorable del hombre: caminar por el sendero que lo llevará a la realización de su ser, aún cuando la plenitud sea una meta puesta siempre en el límite de lo no posible.

El ideal es aquél que se corresponde con las insignias y aspiraciones históricas y culturales de la sociedad; es el que orienta los desarrollos éticos a los que cada uno deberá acceder en el proceso de historizarse y de erigirse en generador de cultura. Por ello, el ideal precede al advenimiento del ser hablante, ya que es el molde en el cual construirá su identidad sexual y social. El ideal es, en definitiva, un dinamizador del orden simbólico que renueva, de modo permanente, las propuestas de vida y las promesas de realización. Pero el ideal no opera en abstracto; él circula encarnado en esas figuras humanas que están estrechamente vinculadas al ser en proceso de socialización y que por lo mismo son determinantes de su estructuración. En efecto, al hacerse la pareja paterna depositaria de los ideales socioculturales, su función avanza desde lo puramente natural y entra a significarse, desde lo simbólico, en la propuesta ética legada por la tradición. “Padre” y “Madre” son, entonces, en esta perspectiva, funciones que validan la cultura como principal referente de lo humano.

Inscrito en las propuestas fundamentales de la sociedad, está ese guión histórico que reconoce en la educación, desplegada en el escenario escolar, un paradigma de socialización imprescindible para los propósitos de civilidad y progreso.

El ingreso a la institución escolar ubica al niño (sujeto de deseo)

en una red de relaciones cuyas renovadas exigencias la tornan cada vez más compleja, con lo cual queda en posición de reconocer el poder creador de la cultura y su condición, en relación con ella, de falta y dependencia.

Si en el escenario de la familia son las funciones materna y paterna el pivote alrededor del cual giran los procesos esenciales de humanización, en la escuela la figura del maestro se sitúa en idéntica posición, en el cometido de hacer expansivo el proceso de socialización. La función magisterial queda así señalada para consolidar y enriquecer las adquisiciones logradas por el sujeto en el interjuego de sus básicas relaciones familiares.

Las relaciones a las que se aboca el sujeto en el orden institucional escolar le exigen construir en el terreno conflictivo de la competencia, la singularidad que irá definiendo su identidad, con la cual se posicionará ante los otros que en la adultez le demandarán desde la sexualidad, el amor, la ideología, el trabajo...

Pero antes de estar habilitado moral, intelectual y emocionalmente para ejercer la función generativa, el sujeto deberá vivir el drama que implica abandonar el mundo del niño –mundo del como si– para comprometerse con las alternativas que la realidad propone. El paso al mundo adulto está promovido por una andanada de demandas, exigencias y proposiciones que introducen al sujeto en el mundo adolescente, atravesado por el conflicto, la desesperanza, la incertidumbre; pero, a la vez, un mundo donde se avizora para el sujeto la promesa de un futuro, de una vida, de una realización.

Lo esencial en el paso a la adultez es construir la estructura ética que libere definitivamente al sujeto de la rigidez, de los preceptos morales –donde se apuntaló la infancia y la niñez– y ponga en su lugar una mirada flexible, cauta y reposada, para que los juicios y la toma de decisiones se articulen fluidamente al andamiaje sociocultural. Desde aquí, el ser adulto podrá desplegar la función generativa: la paternidad, la gobernabilidad y la creatividad.

La Familia:

El hijo es la revelación elocuente de las ilusiones que vinculan procreativamente a un hombre y a una mujer.

En el proceso de tejer los hilos imaginarios donde comienza la vida, es la madre quien produce, para el hijo de sus entrañas, ese efecto de fascinación que hace de él su objeto de gozosa plenitud. Desde este lugar imaginario, la madre entrega la primera identidad (yo-ideal) que permite al humano vivenciar la experiencia paradisíaca de la omnipotencia, la cual provee el sustrato significativo fundamental a la dramática vivencia de la pérdida que configura la realidad humana: ser sujeto de deseo, comprometido en la búsqueda interminable de lo que siempre quedará faltando (la plenitud original).

En el proceso de configurar la realidad humana, la posición original de total servidumbre al deseo materno cobra especial significación porque es ahí donde la criatura humana vivencia el sentido de la omnipotencia, por cuanto desde el sometimiento al poder omnimodo de la madre no reconoce otro límite que no sea el deseo de aquélla. En este primer tiempo, la existencia humana se significa en los más primitivos anhelos de goce.

¿Cómo puede la criatura arrancarse a esta circularidad imaginaria que se anuncia como catastrófica para el devenir humano?

Como ser socializado, la madre es llamada desde su propia estructura moral-ética a resituarse el objeto de su deseo. El cuestionamiento sobre su posición en relación con el hijo -incluso el más leve- lleva al viraje fundamental: restituir al padre como objeto de su proyecto amoroso, con lo cual lo instala en su discurso como referente para la construcción de la subjetividad del hijo.

La función del padre es, entonces, esencial para la inserción del ser humano en la estructura social, la cual tiene como punto de partida la configuración del lugar de hijo, al que la criatura accede en tanto

el "nombre -del-padre" sea reconocido por la madre y transmitido por ella. Asumir identidad es reconocer que se ocupa un lugar a diferencia de otro. En el caso de la familia, reconocerse como hijo es saberse diferente a la madre y al padre, y reconocer que algunos derechos, como ocupar el lugar del padre en el deseo de la madre, le están vedados. Este reconocimiento crea las condiciones para que el sujeto abandone, posteriormente (en la adolescencia), los anhelos endogámicos y se sitúe en posición de elegir objetos sustitutos de las figuras parentales.

La función paterna está sostenida por ideales culturales, contruidos a lo largo de la historia de la humanidad, donde se vislumbran las rutas que han de seguir las conquistas humanas; donde toman significación las diferencias que ordenan las relaciones entre los hombres; donde se apuntalan las pequeñas y grandes expectativas individuales y donde se acrisolan los perfiles éticos que encausan cada momento de la historia. Este ideal socio-cultural es un referente para el yo individual y, obviamente, ha de ser encarnado por quien cumple la función paterna. En efecto, la introducción del padre en la dupla madre-hijo produce consecuencias estructurales, como son la emergencia del mundo ciego de la completud, la comprensión de que como humano se ocupa un lugar en el mundo y el reconocimiento vital de la diferencia de los sexos. Así pues, es el padre quien ostenta las insignias que promueven al hijo a las identificaciones (secundarias) con lo que es esencial para la cultura. El padre es el motivo profundo que moviliza la sustitución de la identidad primaria por la identidad secundaria. Es decir, la sustitución que implica dejar de ser el complemento materno para ser sujeto de deseo posible de articularse en un discurso que le es propio.

La Escuela

La institucionalización del niño en el escenario escolar lo incluye en una red de relaciones que lo lleva a adentrarse en las formas generales y particulares de la cultura. A partir de esta inclusión, el estilo de su vida, básicamente imaginaria y egoísta, es de manera gradual reemplazado por guiones de integración y convivencia social.

En este nuevo tejido relacional, el maestro funge como directriz, dado que la cultura le ha encomendado la misión de garantizar la continuación del proceso socializador que la familia iniciara. El compromiso con esa irrenunciable misión determina que al maestro le corresponda exponer y exaltar los saberes que se han construido en el desciframiento de los enigmas del mundo y, al mismo tiempo, promover en sus discípulos la apropiación y valoración de dichos saberes, siempre con la mira en una activa inserción en la dinámica de la cultura y en el progreso de la ciencia.

Esta responsabilidad histórica otorga al maestro la identidad de máximo representante de la cultura y el saber. Por ello, ocupa una posición privilegiada en los procesos sociales, desde la cual promueve la construcción de hombres que, a la vez, han de ser garantes de lo social y creadores de futuro.

Como baluarte de lo social, el maestro se convierte en una figura que moviliza afectos. Efectivamente, el discípulo, al ser llamado al saber desde su palabra, coloca al maestro en un lugar de reconocimiento y de admiración: el lugar del ideal-del-yo; lugar forjado, en la resolución edípica, por la figura paterna, que el maestro está llamado a ocupar como digno representante de la ley y portador de calidades—a partir de las cuales se le supone un saber—que al mismo tiempo, lo convierten en figura anhelada y objeto de deseo.

Así, el maestro deja de ser un transmisor mecánico de saberes, porque además de comprometer funciones de orden cognitivo, pone en movimiento complejos procesos inconscientes, los cuales subyacen en la relación con su discípulo, estableciendo lo esencial del proceso educativo: la relación educativa.

Al respecto, el Psicoanálisis afirma que es el encuentro imaginario de los sujetos implicados en el acto educativo lo fundamental para el proceso y lo explica como la incidencia de la transferencia en la educación.

La transferencia tiene que ver con los afectos que el maestro suscita en el discípulo. Son estos afectos los que movilizan el deseo de saber y por lo tanto el aprendizaje.

Pero la figuración del maestro en un lugar de ascendencia y movi-
lización afectiva en el discípulo, es posible si él sabe reconocerse
como un ser en falta, con interrogantes, como ser deseante de un
saber que en estrecha relación con la búsqueda y con la indagación
se ha reconocido en permanente construcción, dando cuenta de su
incompletud y de su carencia en estrecho compromiso de cons-
truirse en función de un ideal.

El discípulo, entonces, desde los vínculos de identificación que es-
tablece, intuirá la posibilidad de llegar a ser, si accede al saber de su
maestro. Quiere esto decir que el reconocimiento de llegar a ser en
el saber y que la esperanza que el maestro deriva del conocimiento
como una posibilidad en su propia construcción son leídos, por el
discípulo, en el ámbito de la relación educativa y se convierten en
una positiva sugestión, a partir de la cual siente-interpreta- que en
su maestro hay una promesa de llegar a ser, siguiendo el positivo
afecto por el conocimiento, tal y como él se lo ha revelado.

En este orden de ideas, afirmamos que es en el compromiso con la
propia construcción, a través de la búsqueda del conocimiento,
donde radica el poder influenciador del maestro. En este sentido
plantea Krishnamurti:

“sólo aquél que avanza en su propia construcción puede señalar al
otro el camino que lo ha de conducir hasta los más elevados domi-
nios del saber”.

La fuerza significativa del maestro se fundamenta por tanto en la
tarea de búsqueda, porque es desde ahí de donde se desprende lo
que implica la función magisterial. Reconocimiento al valor histó-
rico de la cultura, representación de la ley y promoción del saber.

Como significante de la cultura, el maestro ha de ser un compro-
metido con los valores de lo clásico, reconociendo lo que permane-
ce y tiene vigencia a través de los tiempos y valorando las huellas
perdurables del pasado. De esta forma, se muestra siempre en un
todo integrado la historia, la cultura, la sociedad, por medio de una
lectura que articula dialécticamente el antes, el ahora y el después.

Como representante de la ley, el maestro que estudia y se cultiva estará en condiciones legítimas de situarse en un lugar de autoridad, toda vez que se convierte en un motivador, porque presenta propuestas claras y encauza los anhelos de sus discípulos. La relación de respeto, que de aquí nace, está determinada por el reconocimiento de unos valores que son una permanente propuesta de mejoramiento para los discípulos y para la sociedad.

Y como promotor del saber, el maestro ha de propiciar, desde la profundidad de los saberes, el desarrollo de mentalidades científicas, humanistas, investigativas y de liderazgo, que permitan a sus discípulos avanzar hacia las construcciones y transformaciones requeridas para un mejor vivir, siempre con la presencia de una pregunta abierta.

Identificados con la posición indagadora del maestro, los discípulos han de asimilar su fuerza y los significados para darles vitalidad a sus propios proyectos, construyendo autonomía y utilizando creativamente los aprendizajes. Así, dan cuenta de que han trascendido los marcos de la recepción de conocimientos para convertirse en constructores y descubridores; en sujetos que, al igual que su maestro, tienen un compromiso con su ser, la cultura y la sociedad. Esto, en realidad, llega a convertirse en motivo de éxito para el maestro, toda vez que, como señalador de caminos, produjo en sus discípulos unos efectos que son la constatación de un sujeto comprometido y autónomo, un sujeto que comprendiendo la estrecha relación entre su deseo y la responsabilidad, se afina cada vez como sujeto ético.

DE LA EDUCACIÓN PARA UN SUJETO A ¿EXISTE UN SUJETO EDUCABLE?

2. Arnulfo Díaz Cadavid *

"Mejor pues que renuncie quien no pueda unir a su horizonte la subjetividad de su época".

(J. Lacan en Función y Campo de la palabra...)

Hay un texto de Martín Heidegger titulado "La pregunta por la cosa" (das Ding), donde el autor hace un excursu fenomenológico

* Especialista en
Legislación de
familia y Menores
Profesor de la
Facultad de
Educación de la
Universidad de
Antioquia.
Integrante del
Colegio de
Psicopedagogía:
Sujeto y Educa-
ción.

por el universo de lo nombrado habitualmente como “la cosa”. Lo nombrado como “la cosa” (das Ding; no: die Sage) conduce con estricta necesidad desde la pregunta como tal, – es decir, qué es “una cosa”, qué puede ser nombrado como “una cosa”. Por ejemplo, qué es “la cosa piedra”, o “la cosa árbol”, qué se nombra cuando se dice que “la matemática es una cosa difícil”, o que “el amor es una cosa sutil”,– hasta la pregunta misma; esto es, hasta el preguntar mismo que también es “una cosa”: valga decir, –sumiendo– que la pregunta por “la cosa” va desde lo preguntado como “tal cosa”, sigue con la pregunta misma y va hasta el preguntante, que también es “una cosa”.

Heidegger en su camino debe resolver una cuestión esencial, tal es: ¿qué hace que algo nombrado como “una cosa” sea efectivamente “una cosa”? Entonces él va a tocar tanto el fundamento de la pregunta como el fundamento de lo preguntado; y por ello, debe plantearse el siguiente interrogante: ¿En qué consiste “la cosidad de la cosa”? ¿Qué hace que a un algo: un objeto, una pregunta, una temática, una problemática, un conflicto, se le pueda llamar “una cosa”? Heidegger va a concluir que no hay independencia cogitativa entre el pensador y lo pensado, entre la noesis y los noema; o mejor, que el acto cognitivo, el acto de saber incluye tanto al cognoscente como a lo conocido, al sapiente como a lo sabido...

Por lo hasta aquí expresado puede usted preguntarse: ¿hacia dónde van estas sutilezas?. Van hacia algo muy serio: conducen hacia la pregunta por el sujeto. (En palabras de Heidegger se diría, que la pregunta por “la cosa” es así mismo la pregunta por el sujeto; o mejor, que la pregunta por el sujeto es una manera de preguntar por “la cosa”).

¿Qué cosa es entonces el sujeto?. Si siguiéramos la ruta Heideggeriana habríamos de decir que el sujeto es a la vez preguntante, pregunta y, en este caso, lo preguntado... pero necesariamente es: quien conecta, conexión y lo conectado.

Afirmar lo anterior equivale a sostener que el sujeto cumple funcio-

nes de agente (quien conecta), de instrumento o método (conexión) y de agenciado u objeto (lo conectado). ¿Qué conecta, y con qué está conectado el sujeto? Con el lenguaje, con la sexualidad. Se explicará esta respuesta mediante ejemplos.

Se nos ha enseñado - y desde viejos tiempos- la oración gramatical. Y se nos ha señalado que en las oraciones: “el árbol tiene una raíz cuadrada” o, “las patas de la mesa bailan”, hay en cada una un sujeto: “el árbol” y “las patas de la mesa”. Y bien, esto es correcto gramaticalmente, pero no lo es Ontológicamente. Porque ni las “patas de la mesa” por más que bailen; ni “el árbol” por más que tenga su raíz cuadrada, son sujetos. Ontológicamente siguen siendo objetos. “Las patas de la mesa” o “el árbol” - así “bramaran”- no llegarían a ser sujetos. Para serlo, tendrían que hablar, o escribir, o cantar... o todavía más, poseer una sexualidad “per se”, que igualmente tendrían que hacer valer en el lenguaje.

En las oraciones citadas, el sujeto Ontológico está del lado de quien enuncia, escribe o lee estas frases. Pero en las mismas frases sólo hay objetos. Eso sí, elevados - por enunciantes, escribientes, o lectores- a la categoría de sujetos, sujetos gramaticales.

La subjetividad está ligada al lenguaje de una manera general, y de una manera específica, a la sexualidad. Es decir, no hay más que un universo de objetos donde, algunos de ellos, cuando son capaces de lenguaje, se subjetivan. Y, además, estos sujetos aparecen, se manifiestan y son seres sexuados: con toda precisión dígase hombres y mujeres; y con toda concreción aclárese más: esta o aquella bebé, niña, joven o dama; o este o ese gamín, estudiante, bribón, “amanerado” o científico.

Bellamente, Lacan dice que “La mujer no existe”. Valga decir: no existe la sustancia universal “La mujer”; pero eso no impide que sí existan “mujeres”, y a fe que existen muchas: ¡qué bellas unas, qué brillantes otras; qué bellas y brillantes otras más, qué celosas unas otras diferentes de las anteriores!... qué “cosa” hermosa y complicada es mi mujer amada...

Del sujeto en general y de las singularidades de la subjetividad: el sujeto educable...

Recriminaba un padre a su hijo adolescente de la siguiente manera: "Usted es un maleducado". Ante lo cual el hijo responde hábil pero elusivamente: "y pero...quién me educó papá? Entonces, este padre insiste: "bien... yo fui, pero... qué vas a hacer con tu mala educación?".

(Apuntes de curso con Michel Lapeyre).

El uniforme racionalista aristotélico que definía al humano como un "animal racional" perduró sin modificaciones durante más de 20 siglos en la órbita occidental. Los ideales clásicos y modernos de conocimiento filosófico y científico estaban penetrados por este modelo de racionalidad que tenía en los conceptos universales su punto de amarre. Un concepto, una teoría para alcanzar el estatuto científico, debía acomodarse a la exigencia epistemológica de universalidad. "Lo racional es real y lo real es racional" decía Hegel; y lo racional para ser tal debe ser universal. Hegel asombraba al mundo filosófico con sus desplazamientos universales de los conceptos. En Hegel hasta lo singular o particular debía ser pensado desde el universal. La misma ciencia ganaba en solidez y certeza cuando lograba establecer leyes y teorías que valieran – ojalá – sin restricciones para todos los casos: ejemplo de ello en la caída de cuerpos es que un objeto que cae, es apenas una actualización y aplicación de la ley universal a un caso particular.

Si un señor se lanza desde un quinto piso, tiende a caer y cumple con el coeficiente gravitacional de caída de cuerpos al igual que un adobe, porque la diferencia de "objeto" que cae para el cumplimiento de la ley científica es irrelevante. Otra cosa ocurre para el antropólogo o el sociólogo, pero mucho más para psicólogo si el cuerpo que se lanza desde un quinto piso es un sujeto conocido: tu medio hermano por ejemplo, tu profesor de escuela... el familiar que más amas... o el que más odias y nunca más quieres volver a ver... ¿Y qué tal si quien se lanza desde un quinto piso es un pordiosero?... Igualmente para la ciencia universalista es irrelevante: ha

caído un cuerpo que cumple con la ley de caída de cuerpos. Algunos políticos, sociólogos y científicos, cercanos al predicamento de la ley científica, dicen cosas como estas: “Arregló su vida”, “era lo mejor que le podía pasar”, “un problema social menos para solucionar”, o “me tiene sin cuidado”.; es decir: “un estiércol más que cae del árbol”.

La caída del “pordiosero” para algún lingüista, para alguna persona comprometida socialmente, para un creyente con arraigo religioso, o para quien esto escribe, puede significar algo muy diferente: al descomponer la palabra pordiosero, de la siguiente manera: por Dios ero, tenemos el ero distintivo de ocupación; luego el oficio, en este caso alguien que anda pidiendo (que en la palabra no está indicado); y que lo hace “por Dios”... Así, entonces, en su forma clásica aparecía: “por Dios” una limosna. Y en la tradición Judeo Cristiana, al co-religionario se le nombra como hermano. En consecuencia, si bien para la ley científica, un pordiosero, un educador o un ladrillo pueden ser cuerpos que caen, para un “verdadero” Católico, la caída de un pordiosero, es la caída de un “hermano” que se ocupaba en pedir sus sustento cotidiano “en Nombre de Dios”.

Ahora bien, hablar de un pordiosero es hablar de un caso tomado un poco aleatoria y anónimamente. Pero si a ese pordiosero le asignamos su nombre, o si a ese pordiosero le cambiamos de ocupación y lo ponemos “en nombre de Dios” a gobernar o a educar... sigue siendo irrelevante como objeto para la ley de caída de cuerpos, pero se nos vuelve más cercano a nuestra ocupación, profesión... a nuestro sentimiento. Y de una manera especial, se torna completamente relevante, completamente próximo, prójimo... podemos hasta intimar con él y amarlo u odiarlo... amarlo. Con un gran agravante: si nos sigue siendo irrelevante, indiferente... es que, entonces, hemos pasado de la ley física de caída cuerpos a la ley miserable de la caída de lo humano; ya no es un objeto el que cae, sino que es el “sujeto” mismo quien está perdido, anónimo, caído...

Sin sujetos, uno por uno: usted y yo; sin sujetos, o con sujetos completamente eclipsados en “una gramática de objetos”, estamos

perdidos, caídos como decía duramente A. Camus... Si se pierde la subjetividad, o esta se asimila a la “subjetividad-objetividad gramatical”, o se oculta en un pesado objetivismo científico, entonces debemos ir, con E. Husserl, a criticar el delirio – propio de algunos científicos– cuando llaman racionales a las Pirámides de Egipto.

Todo esto lleva inmisericordemente (si no hay sujeto, no hay misericordia) a la pérdida del sentido (si no hay sujeto no hay sentido). Y lo anterior, con una consecuencia verdaderamente grave: que la ciencia, la educación, ud. y yo nos quedamos sin sentido... ¡Que viva la máquina!, ¡que vivan los instrumentos eclipsadores de la subjetividad!, ¡que viva el dinero!... Y en el otro extremo, parafraseando a Marx cuando cantaba en las primeras páginas de “El Capital” a una París que significaba una excepción , un norte ético-político para el mundo: “París bien vale una misa”. Parafraseando a este sujeto “pasado de moda”, caído, “para muchos”, en el olvido: “quien todavía hoy se preocupe por la subjetividad bien vale una ceremonia, una celebración” o si no, “que renuncie”...

Han existido Pedagogías sobre el sujeto (¿qué sujeto?); pero, ¿puede existir una Pedagogía del sujeto? Existe una educación para el sujeto; pero, sobretodo, ¿existe un sujeto educable? Es la apuesta que hacemos en la Mesa de trabajo sobre Psicopedagogía, sesión “Sujeto y Educación”.



BIBLIOGRAFÍA

HEIDEGGER, Martín. La pregunta por la cosa. Editorial Alfa Argentina 1975.

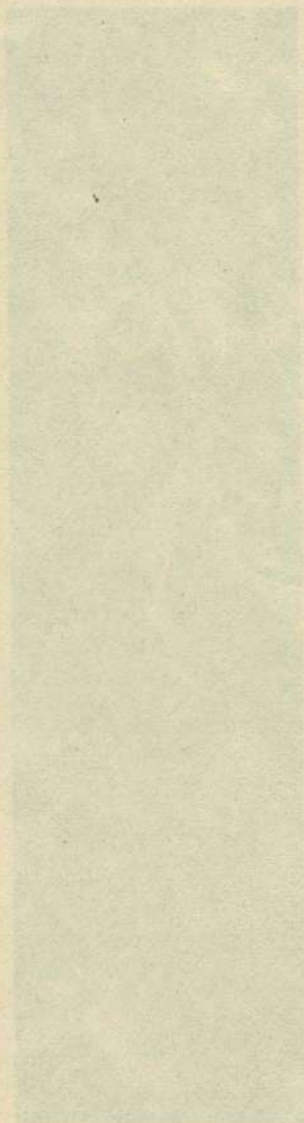
HUSSERL, Edmund. La Filosofía como Ciencia estricta. Fondo de Cultura económica, México.

LACAN, Jaques. Escritos I. Siglo XXI. Bogotá 1980.

MARX, Karl. El Capital. Fondo de cultura Económica. Bogotá 1977.



"BOSQUE DESPIERTO"
LUZ MIRYAN MORENO PUERTA



THE UNIVERSITY OF CHICAGO
LIBRARY

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y PROCESOS DE LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD

Luz Mariela Osorio Z.*
Luis Enrique Portela M.**
Bilian Jiménez R.***
Teresita Ospina A.****

A MANERA DE JUSTIFICACIÓN

* Magíster en
Educación:
Psicopedagogía.

** Especialista en
Investigación
Social.

*** Especialista en
Pedagogía de la
lengua escrita.

**** Licenciada en
Español y
Literatura.

Integrantes del
Colegio Académico
de Procesos
Orales, de
Lectura y
Escritura.

Profesores de la
Facultad de
Educación de la
Universidad de
Antioquia.

El curso de "Procesos de Lectura, Escritura y Oralidad" tiene su origen en la necesidad de desarrollar en los estudiantes de las diferentes licenciaturas de la facultad, la comprensión, producción y argumentación de textos académicos que les permitan tener éxito en su vida profesional. Las deficiencias que presentan los estudiantes en estos tópicos, vienen incidiendo de manera significativa en el desarrollo y la comprensión del pensamiento de cada una de las disciplinas que conforman el plan de estudios de las licenciaturas. El dominio del pensamiento social, el pensamiento matemático y el pensamiento científico está relacionado con el dominio de los códigos, el lenguaje y las formas de comunicación, interpretación y argumentación que requiere cada uno de estos saberes. Subsanan estas carencias fortaleciendo las competencias comunicativas en el ámbito textual, argumentativo y de lectura crítica se ha convertido en el principal reto del colegio académico.

LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

En el país, y en el Departamento de Antioquia en particular, se ha generado una amplia reflexión y discusión acerca de una educa-

ción por competencias. La reforma a las pruebas del ICFES 2000, y los bajos resultados en dichas pruebas, así como la evaluación de las Pruebas Saber en los grados 5º, 7º y 9º, han generado diferentes tomas de posición a favor o en contra de este tipo de evaluación y de las implicaciones educativas que de ello se derivan. Una de estas posiciones, encarnada en el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, CEID-FECODE, asume que la evaluación y la educación por competencias es el sustento ideológico de una contrarreforma educativa a los fines y objetivos de la educación colombiana planteados en la Ley 115/94. Otra posición, liderada por la Universidad Nacional de Colombia, plantea que la evaluación por competencias es la posibilidad para mejorar los niveles de educación que necesita nuestro país. Para el ICFES, es la posibilidad de transformación de las prácticas educativas y de los niveles de calidad de la educación en el país. En nuestro caso particular, se resalta que la educación por competencias es el tipo de educación más apropiado para el desarrollo de las potencialidades y de la creatividad de los estudiantes en cualquiera de los niveles del sistema educativo colombiano. Este tipo de educación se orienta hacia la comprensión de los procesos básicos del pensamiento científico, tecnológico y humanista que posibilita a los estudiantes el dominio de la comprensión de las principales formas de pensamiento disciplinar para aplicar de manera apropiada este conocimiento en una nueva situación. En este sentido, el ICFES (1998) define la competencia en el ámbito académico como el saber hacer en un contexto o el conocimiento implícito en un campo del actuar humano.

La educación por competencias, al estar orientada al desarrollo de las potencialidades y de la creatividad de los estudiantes, sustentada en el conocimiento implícito, tiene sus soportes teóricos en:

- Los avances de las ciencias cognitivas. De acuerdo con Gardner: “la noción básica de la revolución cognitiva es la representación mental. Los psicólogos cognitivos creen que las personas tienen ideas, imágenes y diversos lenguajes en su cerebro-mente.” (2000: 77).
- Los estudios de la mente, ya sea en la perspectiva de Piaget, quien

aportó la competencia como reglas cognitivas básicas, o en la de Chomsky, de quien se asumen las representaciones mentales universales y quien sugiere que existen unos principios universales innatos y unas estructuras mentales dedicadas a la conciencia del número y las relaciones espaciales, la música y la comprensión de otras personas, etc.

- En la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, para quien las inteligencias reflejan el “potencial para resolver problemas o crear productos que sean valorados en uno o más contextos culturales”. (2000: 83).

- En la vertiente de las funciones cognitivas superiores (Varón 1985, Bruer 1993, Perkins 1995) que exploran el descubrimiento y resolución de problemas, la planificación, la reflexión, la creatividad, la comprensión profunda, la metacognición, la metamemoria y la metarrepresentación.

- En la vertiente cultural (Bruner, Vygotsky) para quienes la cultura influye de manera significativa en el aprendizaje y desarrollo de los procesos superiores de pensamiento.

- Y el concepto de competencia comunicativa de Hymes (1972) referida “al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos, y social e históricamente situados.” (MEN, 1998: 46)

Además de estos soportes teóricos, la educación por competencias surge en el contexto de sociedades de conocimiento donde la información y el cambio de conocimiento en las disciplinas científicas y en la tecnología se crean en períodos cada vez más cortos de tiempo.

En caso específico de Medellín, el Plan Estratégico 2015 y el Plan de Desarrollo 2001-2003, se plantean como metas la conformación de una ciudad competitiva y de una educación por competencias, como una orientación clave para la educación de la ciudad metropolitana.

LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

Al asumir el curso de “Procesos de Lectura, Escritura y Oralidad” el colegio coloca el énfasis en las siguientes competencias comunicativas: lectura crítica, textual y argumentativa oral.

La lectura crítica se concibe como: "Un proceso que implica el raciocinio y el juicio crítico del lector para fundamentar sus puntos de vista acerca de la información que extrae de un texto o para identificar falacias de razonamiento, inconsistencias estructurales en la organización de la información que se da, falta de validez, de confiabilidad de la información, etc." (Kabalen y A. De Sánchez, 2000: 21). Este tipo de lectura presenta tres niveles para su comprensión: el literal, el inferencial y el analógico o crítico. En el primer nivel, el estudiante comprende la información dada explícitamente en el texto; en el segundo nivel, el estudiante construye inferencias relacionando datos que se dan en el texto o provenientes de suposiciones del lector, y en el tercer nivel, relaciona lo que infiere, lo que decodifica directamente, con la información de otro texto, de otro contexto o de la realidad. El dominio de estos tres niveles permite que el estudiante adquiera la comprensión local, global, lineal, pragmática e intertextual de diferentes tipos de textos. Esta es la llamada competencia semántica, o sea, aquella que permite la comprensión de sentidos y significados de los textos.

El dominio de los procesos de escritura se orienta hacia la construcción de la competencia textual, entendida como la producción de diferentes tipos de textos académicos con coherencia local, lineal, global, y semántica, el uso de los componentes básicos de textos argumentativos y la coherencia pragmática de los mismos.

La competencia argumentativa en la intervención oral está dirigida, sobre todo, hacia la explicación de postulados en las diferentes disciplinas académicas.

BIBLIOGRAFÍA

GARDNER, Howard. 2000. La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Barcelona: Paidós.

KABALEN, Donna y A. DE SÁNCHEZ, Margarita. 2000. La lectura analítico-crítica. Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información. México: Trillas.

MEN. 1998. Lineamientos curriculares. Lengua Castellana. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.



"SONRISA DEL ANGEL"
LUZ MIRYAM MORENO PUERTA

DE LA SOCIOLOGÍA A LA ETNOGRAFÍA ESCOLAR

Gabriel Jaime Murillo Arango*

En el marco de referencia conceptual del Sistema Nacional de formación de educadores en Colombia, se definen las cuatro condiciones para el ejercicio profesional del maestro(a) de hoy, así: 1) Pensar la acción, la misión y los propósitos del maestro dentro del conjunto de retos que demanda la globalización de las sociedades del conocimiento, que implica aprender a vivir la democracia con sus conflictos, la educación para toda la vida y la apertura de la escuela al mundo de la vida. 2) Pensar en la profesionalidad del maestro, lo cual supone admitir el estatuto de una profesión moderna a la que ha sido confiada históricamente una enorme responsabilidad social, además de su capacidad en la producción de conocimiento pedagógico y didáctico que contribuya en forma incesante a elevar la calidad de la educación. 3) Pensar en la identidad y excelencia académica del maestro, que induce a reconocer la necesaria fundamentación pedagógica de su profesión, comprensiva a su vez del conocimiento de su historia epistemológica, su finalidad, teorías y métodos, como también de las utopías y movimientos de resistencia contemporáneos; así mismo, propender por el establecimiento de canales regulares de comunicación con las comunidades de pares académicos. 4) Pensar en la pertenencia social e histórica del maestro, con base en el reconocimiento de su existencia como sujeto público, comprometido no sólo en el ejercicio de su vocación intelectual, sino también en las angustias y luchas de su tiempo (M.E.N., 1998:34-40).

* *Candidato a
Magíster en
Historia.
Profesor de la
Facultad de
Educación de la
Universidad de
Antioquia.
Integrante del
Colegio
Académico de
Sociología.*

Los anteriores enunciados, presentados a modo de preámbulo de los núcleos de saber pedagógico básicos y comunes en las instituciones formadoras de maestros, no son el fruto de una caprichosa voluntad normativa, o de un acomodamiento fácil a las perentorias demandas de las llamadas sociedades del conocimiento, sino que procuran dar respuesta a problemas históricos evidenciados en los programas de formación, a la vez que a las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales, y a los retos y posibilidades de la interdisciplinariedad y de validación de teorías y modelos en el mundo contemporáneo.

Algunos de estos temas y problemas han sido abordados en los trabajos de Rodrigo Parra Sandoval, que ilustran, por otra parte, el tránsito de una sociología de la educación, firmemente arraigada en las teorías de la reproducción social y cultural, a la etnografía escolar. Estas son las razones que nos asisten hoy, más que para proponer un plan de estudios en sociología de la educación, para trazar la ruta de un estado del arte sobre los estudios sociales en educación, capaz de proporcionar una mirada plural y abierta en el horizonte de formación de maestros dotados de un pensamiento crítico social.

Sociología de la educación y desarrollo

La obra de Rodrigo Parra Sandoval ha estado enmarcada por el propósito general de elaborar una teoría sobre las relaciones entre la escuela y la sociedad en Colombia, puesto de manifiesto en dos órdenes de preocupaciones recurrentes en el desarrollo de la sociología de la educación como disciplina. El primero se refiere al análisis de la reproducción de un modelo de desarrollo económico desigual en el mapa de las heterogeneidades regionales y sociales, mostrando la distancia que separa la educación pública de la productividad y el empleo, análisis que pretende someter a prueba los supuestos teóricos implícitos en la caracterización de la escuela como un canal de movilidad social. Dado este enfoque macrosociológico, queda afuera la dimensión social del maestro, la cual comporta las reflexiones sobre las prácticas pedagógicas, las diversas formas de enseñanza, las acciones de los agentes en la vida cotidiana de las

escuelas, como también las vicisitudes de su vida pública democrática. El segundo se centra en el estudio de los múltiples rostros del maestro, su práctica profesional, la vida en las aulas, las relaciones interpersonales, la cultura escolar, basado en un paradigma de sociología interpretativa, reivindicativo del papel de la subjetividad y la cotidianidad en los procesos de construcción social de la realidad, con la intención explícita de conceder la voz a los mismos actores escolares, quienes participan en calidad de co-investigadores durante la realización de los proyectos.

Los primeros estudios de Parra sobre los maestros colombianos dejan ver la huella de los temas dominantes en las investigaciones sociológicas de la educación en el país alrededor de 1970, centrados en la problemática estructural del desarrollo económico y social, que determina en última instancia las funciones de la educación entendida como un subsistema de reproducción social y cultural. Son estudios que pretendían servir de marco de referencia para la promulgación de una normatividad oficial acerca de la formación de maestros en las escuelas normales, al tiempo que delatan las vicisitudes originadas por la introducción tanto de los medios de tecnología educativa como de un discurso modernizador del currículo.

Considerada la evolución de las escuelas normales en el período comprendido de 1939 a 1975, se observa una fase inicial de crecimiento sostenido y diversificación regional, debido a la alta demanda de escolarización, especialmente de los sectores medios urbanos, y una fase posterior de saturación del mercado profesional docente, acompañada de la expansión del bachillerato y la consolidación de las facultades de educación. Este ciclo corresponde al rápido proceso de urbanización y de expansión del sistema educativo en sectores cada vez más amplios de la población colombiana, aunque no pudo traducirse en la superación del desequilibrio heredado de las regiones y de la brecha abierta entre el campo y la ciudad, sino más bien conlleva el ahondamiento de la inequidad de oportunidades educativas y de expectativas de trabajo calificado en una sociedad cerrada.

La expansión de las escuelas normales privadas, que pretendían cubrir las insuficiencias del sector público, y particularmente el aumento proporcional de las normales femeninas sobre las de varones, expresa no sólo la presencia creciente de las mujeres en los campos educativo y laboral, sino también el curso errático de las políticas públicas en materia de profesionalización docente. Entre las medidas del Estado para hacer frente a la presión sobre la oferta educativa, se cuenta la adopción de planes de emergencia que _como es el caso del decreto 277 de 1958_ pretenden improvisar maestros basados en un plan intensivo de un año de instrucción pedagógica con la única exigencia de exhibir un nivel superior de cultura general. En último término, la falla de una generación de maestros debidamente capacitados para hacer frente al incremento de la demanda, no pudo ser salvada sino a expensas de la calidad de la formación profesional (Parra, 1996: I, 313-316).

El cierre del ciclo señala una verdadera disolución de la tradición normalista, al quedar reducida a una modalidad semi-profesional según los parámetros de la tecnología educativa. En estos términos se enuncia la crítica del Grupo de Investigación Educativa de la Universidad Nacional a los programas de formación sustentados en un discurso eficientista de la educación. “En 1974, en las postrimerías del Gobierno Pastrana, la fuerza que cobraba la Tecnología Educativa se manifestó en la reglamentación de la Formación Normalista (Resolución 4785 de 1974). En ésta, con pretexto de “preparar al magisterio para la enseñanza elemental, en armonía con las tendencias contemporáneas y la tecnología educativa”, se acentúa la importancia concedida a “la aplicación de principios y técnicas científicas” y en la práctica docente de las normalistas (que se cumple en las escuelas anexas o afiliadas), se pone énfasis en una perspectiva experimental. Finalmente, en el Artículo 10 del Decreto 1419 de 1978, la Formación Normalista desaparece y queda sustituida por una de las modalidades de la “Educación Media Vocacional”, que conduce al grado de Bachiller en Tecnología, modalidad Pedagógica. Con este cambio, que no una simple sustitución de palabras, culmina el proceso de disolución de toda una tradición” (Mockus y otros, 1985).

El hiato existente entre la demanda de una mayor productividad económica y la falta de dinamismo de las instituciones educativas, es congruente con la continuidad histórica de planes de estudio uniformes y estáticos, en las condiciones de heterogeneidad económica, social y cultural predominantes en Colombia, legitimado históricamente mediante el reforzamiento de la función primordial de las escuelas concebidas como agentes de integración nacional, bajo el dominio de los sectores más dinámicos de la economía y la sociedad, que no pueden sino integrar o definitivamente excluir a los así llamados sectores atrasados. En la formulación del problema se expresan ya las contradicciones propias de una visión de la crisis del sistema escolar, señalando un desfase entre la calidad de la oferta educativa y las exigencias de la demanda social, entre la dinámica escolar y la adaptación a los avances tecnológicos y científicos propios del proceso de modernización, como factores explicativos de los bajos niveles de desarrollo que afectan en general a los países dependientes, induciendo a un mayor control por parte del Estado mediante diseños curriculares estándares elaborados por técnicos expertos.

Las respuestas a la crisis se agrupan desde mediados del siglo XX en una concepción puramente funcional del desarrollo, definido como eje transformador de una sociedad tradicional en una sociedad moderna, que hace mutis por el foro acerca de los significados construidos socialmente por los sujetos, las prácticas culturales, las tradiciones, los conocimientos y poderes locales. Este concepto de desarrollo es apropiado en diversos saberes y prácticas sociales: en antropología, sociología, economía, política, educación, designando un sentido que implica simultáneamente el reconocimiento y la negación de la diferencia; mientras que a los habitantes del Tercer Mundo se les considera diferentes, el desarrollo es precisamente el mecanismo a través del cual esta diferencia deberá ser eliminada. El hecho de que esta dinámica de reconocimiento y desaprobación de la diferencia se repita inacabablemente en cada nuevo plan o en cada nueva estrategia de desarrollo, no sólo es un reflejo del fracaso del desarrollo en cumplir sus promesas, sino un rasgo esencial de todo el concepto de desarrollo en sí mismo" (Escobar, 1999: 100).

De esta teoría del desarrollo se desprende un discurso de la planeación educativa, en busca de hacer tanto más eficiente cuanto más controlable la acción educativa, apoyado en la crítica a la ineficacia e improductividad de la organización escolar y en el cuestionamiento de los métodos "tradicionales" de enseñanza. Se trata de un discurso que pretende la modernización del sistema educativo en tres dimensiones fundamentales: la distribución social de los recursos educativos, con énfasis en el proyecto de universalización de la educación primaria, la ampliación de la infraestructura física y del personal docente; la reorganización administrativa y de la gestión escolar, simultánea con la diversificación de la educación media y superior; y el tránsito de una práctica pedagógica centrada en los contenidos disciplinares, a una práctica basada en la observación de las conductas de los alumnos (Díaz, 1993, 75-76).

Arropado en este discurso, se difunde una noción de currículo, entendido como un dispositivo tecnológico que reconoce en las teorías psicológicas del aprendizaje una de sus dimensiones constitutivas, lo que trae como consecuencia una reducción de la enseñanza a un simple proceso de instrucción, y la figuración en relieve del sujeto aprendiz, en tanto la figura del maestro se sumerge en la penumbra del fondo. Las guías o modelos instruccionales, diseñados según una lógica de transformación de insumos en productos, son los instrumentos principales de una estrategia curricular que define unas metas observables expresadas como objetivos de conducta, apoyada en un enfoque sistémico que no sólo prescribe qué transmitir, cuándo y a quiénes, sino también cómo hacerlo.

En el ámbito latinoamericano, la crítica del concepto de desarrollo educativo es incorporada en una visión general de la correspondencia existente entre una concepción funcionalista de la sociedad, las políticas educativas de Estado y las estructuras verticales de poder, reveladora del desplazamiento de la pedagogía a cambio de un discurso desarrollista. En el campo intelectual de la educación en Colombia, la crítica sirvió de detonante en la amplia controversia suscitada a raíz de las reformas curriculares de los años setentas y ochentas, tributaria tanto de un proceso de reconceptualización de las teorías educativas, como de otra perspectiva sobre el desarrollo

profesional docente que considera el papel del maestro como un agente de prácticas pedagógicas, generador de conocimientos y miembro activo de la comunidad educativa y de la sociedad civil. Estos elementos nutren el movimiento pedagógico gestado en el transcurso de las dos últimas décadas.

El estudio de Parra, inscrito en un proyecto oficial de mejoramiento cualitativo de la educación que respalda la propuesta de implementar técnicas de educación a distancia, hace eco de las teorías curriculares en boga, a propósito de una definición del currículo como "un conjunto de variables que inciden en el resultado final del aprendizaje" (Parra, 1996: I, 305). Esto indica un uso indiscriminado del concepto de currículo, que denota algo más que un plan de estudios, pero no menos que un dispositivo tecnológico útil a una estrategia de eficiencia y productividad.

Sin embargo, a la hora de una toma de decisiones políticas que afectaría la sobrevivencia de algunas escuelas normales, clasificadas tal vez como de inferior calidad, situadas en los pequeños pueblos y ciudades intermedias donde se forma la mayoría de maestros de enseñanza elemental, Parra (1996: I, 345-348) apuesta a favor de su permanencia, inspirado en el principio de "desigualdad o diferenciación compensadora". Este principio se adapta a un enfoque contextualista, según el cual las condiciones de desarrollo económico desigual hacen inoperantes o ficticias las propuestas de igualdad de oportunidades, que convierten en mito la idea de la educación como un canal de movilidad social. El enfoque contextualista permite considerar tres puntos básicos en una estrategia de profesionalización docente: los normalistas y el contexto social, el currículo y el contexto social, la regionalización de la política de formación de maestros. Con ellos son tenidos en cuenta otros elementos de análisis no necesariamente reductibles a datos cuantitativos: el origen social de los maestros, las variadas formas de capacitación que no pasan exclusivamente por las instituciones académicas, los saberes de experiencia, las migraciones profesionales, la imagen del maestro proyectada en la escuela y en la sociedad, la práctica docente.

Queda así esbozada una crítica del postulado modernista sobre el igualitarismo educativo, que devela cómo la educación formal se convierte no sólo en un factor discriminador en contra de ciertos grupos alineados en otro orden de prácticas sociales y culturales, sino además en un factor poco eficaz para la inducción del desarrollo, dada la débil articulación existente entre las ofertas educativas y la estructura del sector productivo. El desajuste estructural planteado por un currículo modernizador en apariencia, pero sin efectos reales de transformación del aparato productivo vigente y de las culturas locales diseminadas en el país, conlleva una hegemonía de la racionalidad instrumental-tecnológica valorada por su utilidad en el mercado de trabajo y en las prácticas sociales características de la vida urbana. Pero esta no hace más que legitimar la implantación de modelos tecnocráticos en educación dependientes de las variables económicas y de formas de racionalidad técnico-industriales, como puntales de una estrategia global de desarrollo que se afianza “integrando” a las naciones, regiones y sectores sociales “desviados” o subdesarrollados, en aquellos países con menores tasas de crecimiento económico, urbano y de escolarización, por cuanto de alguna manera no encajan en un modelo racional de sociedad moderna.

Los maestros normalistas

El análisis social de los maestros normalistas permite descubrir el universo de las relaciones interpersonales, los sentimientos, opiniones, experiencias y saberes, que escapan a un enfoque estructuralista vaciado de los contenidos y acciones concretas en que participan los sujetos. Por esta vía se aprecian, entre otras, las variadas funciones ejercidas por las escuelas normales en pueblos y ciudades intermedias que sobrepasan la naturaleza originaria de dichas instituciones del saber pedagógico: de movilidad educativa y social, de instrumento de cohesión social, de archivo de la memoria local o casa de la cultura, las mismas que podrían no estar a la orden del día en las grandes ciudades. Como también la vulnerabilidad manifiesta en un ciclo de reproducción interna, mediante el cual las instituciones son marginadas de los cambios operados en los campos del conocimiento, la tecnología, el trabajo y la cultura, denominado

por el autor "la hipótesis de los círculos viciosos encadenados". Según esta hipótesis, es válido establecer conexiones entre los orígenes de clase social de los maestros, el grado de desarrollo de las regiones de procedencia y la deficiente calidad de la educación, para determinar el bajo perfil de una profesión ya etiquetada desde su modesta cuna de nacimiento, en una cadena que produce mecanismos de defensa como la "endogamia educativa", es decir, la reproducción degeneradora de conocimientos y prácticas ancladas en un pasado incesantemente redimido. No obstante, en casos deseables, "sus malos efectos pueden ser subsanados por programas regulares o de entrenamiento circunstancial de maestros o normalistas con técnicas a distancia" (Parra, 1996: I, 330).

Dejando aparte la eventual recepción acrítica de un discurso eficientista de tecnología educativa, gestado al abrigo de los departamentos de educación a distancia en los años setentas, interesa resaltar aquí precisamente sus condiciones de posibilidad, esto es, la amplia aceptación entre los maestros de los programas de formación continuada, o de capacitación permanente, extendidos más allá de los planes de estudios regulares ofrecidos por las escuelas normales o las facultades de educación. La necesidad expresada se justifica en razón, tanto de la constante exigencia de recontextualización, actualización y comunicación de los saberes disciplinares, como del estatuto público del oficio docente, que están en la base misma de la rica tradición normalista en la intervención del campo social, pero en el presente seriamente afectados por el aislamiento institucional que cobra forma en una especie de "esquizofrenia escolar". Este término es traslapado para designar la contradicción planteada entre el modelo de los recursos humanos y la autodenominada "nueva pedagogía", con el acento puesto en la creatividad individual, la autonomía y la adquisición de competencias en un mercado cada vez más especializado, en las condiciones de un proceso de modernización que no toca a todos los sectores de la sociedad, reflejada en las discontinuidades e inconsecuencias de la práctica docente, la vida en las aulas y las políticas de formación de maestros.

La consulta de opiniones de los maestros en ejercicio acerca de su

preparación profesional, es reveladora de la insuficiencia del tipo de formación impartida en las escuelas normales, lo que hace indispensable el recurso a formas alternativas, entre las que sobresalen, en orden de preferencia, la lectura individual y en grupos de estudio, los cursos de capacitación y el trabajo en equipo. La enumeración de estas prácticas sitúa en primer plano el valor del concepto de experiencia de sí en el modelado de los procesos de identidad profesional, que sirve de punto de apoyo para plantear la hipótesis de "cómo los maestros de "carne y hueso" no han aprendido su oficio en los tratados teóricos usados por las instituciones normalistas, aunque hayan tenido que legitimarse como profesionales a través de sus acreditaciones académicas, sino mediante mecanismos de apropiación empírica de ciertos saberes prácticos que el gremio fue configurando como reglas de la profesión" (Escolano, 1996: 20). Pero también dichas prácticas sacan a la luz los límites y posibilidades de las estrategias de formación de maestros como artesanos o intelectuales, en el sentido analizado por Araceli de Tezanos (1985: 199). En su estudio de caso en la Normal de Tunja, esta autora confirma cómo el proceso de aprender a ser maestro pareciera mantener la tradición del adiestramiento de artesanos de las corporaciones medievales, expresado en el hecho de que las maneras de "dictar clase" en la escuela normal son similares a las de la escuela primaria tanto en sus aspectos formales como en sus aspectos esenciales, reproduciendo un modelo gestado en el transcurso de la carrera antes que en la práctica; al situar el aprendizaje como eje de la acción formativa, y ahondar la brecha entre la teoría y la práctica, se deja afuera la dimensión del maestro como intelectual.

Las encuestas permiten inferir que la disociación planteada entre el tipo de formación recibida y las exigencias reales de la práctica docente, se expresa en un doble sentido: "a) entre la imagen de participante en los procesos comunitarios y su formación fundamentalmente dirigida al trabajo intraescolar; b) entre la capacitación y las necesidades prácticas encontradas en los contextos sociales específicos, especialmente en el caso de los contextos menos urbanos" (Parra, 1996: I, 277). Una escisión recurrente entre la teoría y la práctica, que pone de presente, por una parte, la complejidad del oficio de maestro, responsable no sólo de la transmisión de saberes

específicos, sino más aún de la formación de personas aptas para la vida social, y por otra parte, el aislamiento de las instituciones de las urgencias del tiempo contemporáneo y de la vida; una escisión que sólo puede ser resuelta a condición de vincular los saberes de experiencia del maestro en una labor continua de perfeccionamiento.

Sea el caso subrayar el giro metodológico de Parra hacia el análisis de las múltiples formas de existencia del maestro, un análisis que debe hacer posible un uso más extendido de los métodos de observación cualitativa aplicados a la organización social de la escuela, los métodos pedagógicos, las formas de enseñanza, las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula, en fin, “cómo reparte el maestro su tiempo y su eficiencia entre sus funciones de enseñanza, de líder comunitario, de representante del Estado, especialmente en las áreas rurales, de consejero escolar con los padres de familia” (Parra, 1996: I, 289).

Pero esta imagen tradicional del maestro, a menudo asociada a una vocación de servicio social, ha generado una ruptura en la práctica profesional al confrontar los modelos de capacitación deudores de una sociedad agraria, con los nuevos fenómenos de urbanización, escolarización y laicización, característicos de una más compleja división social del trabajo. A propósito de la vocación, si bien persiste como un elemento de autoidentificación de la profesión de maestro, es visible ya la tendencia a hacerla coincidir más con una imagen secular que con una imagen sagrada, a tono con la toma de conciencia crítica sobre las condiciones materiales y de dignificación del trabajo docente, y la desaparición paulatina de la función de liderazgo en la comunidad (Parra, 1996: I, 504-513). Mantener una imagen totalizante, “sagrada”, difundida desde los centros formadores de docentes, repercute negativamente no sólo en una concepción ilusoria de la acción educativa, sino también en la práctica pedagógica y en las relaciones con la comunidad.

De ahí que en las políticas de formación de maestros sea prioritario atender a los procesos de identidad profesional del docente, mediante modelos pedagógicos que logren articular “lo que se podría definir como los elementos centrales de las ciencias de la educación y las ciencias sociales” y las relaciones del maestro con la comuni-

dad, en la escuela y fuera de ella, en un horizonte de comprensión crítica del ejercicio de la actividad docente en las condiciones de desarrollo desigual del país. En las materias-vínculo se condensa la propuesta de articular los trayectos de formación a las demandas fundamentales de la sociedad, asumidas como el conjunto de conocimientos y actitudes requerido para el aprendizaje de la vida social; vehículo de comunicación entre la formación de maestros y su territorialidad; e instrumento de comprensión del medio social que rodea la escuela y de su propia dinámica social. Ellas conforman las disciplinas de saber propias del campo social: la psicología, la antropología, la sociología, el proyecto de comunidad y la práctica (Parra, 1996: I, 290, 306, 450, 537).

La incorporación de las materias-vínculo en el plan de estudios evidencia con claridad el proceso discontinuo a través del cual han sido seleccionados de las ciencias de la educación los saberes orientadores de la práctica pedagógica, un proceso que revela las intermitencias del dominio de la psicología, o de la sociología, y en un grado inferior de la pedagogía, a lo largo de la historia de las escuelas normales en Colombia. Ya en 1912, el decreto 670 estipula que los objetivos de la formación de maestros atraviesan no sólo el orden moral e intelectual, sino además los conocimientos aplicables al orden económico y social: "que en ellos se formen maestros prácticos, más pedagogos que eruditos". En 1945, por medio del decreto 1790 se duplica la intensidad horaria de las ciencias sociales y se introduce el estudio sistemático de la Constitución Nacional. Más explícito aún, el decreto 1955 de 1963 prescribe la formación de un solo tipo de maestro para la enseñanza primaria, con una preparación adecuada para actuar eficientemente en el medio urbano o rural y para adaptarse a las peculiares condiciones locales y regionales, a cuyo propósito se instauran el proyecto de comunidad y la sociología, línea que continúa en la resolución 4785 de 1974, en cumplimiento también de lo dispuesto por el decreto 1012 sobre servicio social de alfabetización y acción comunal (Parra, 1996: I, 302, 459).

De hecho, los sucesivos planes de estudio aprobados entre los gobiernos liberales de la primera mitad de este siglo y el período del

Frente Nacional, señalan una tendencia hacia la formación normalista con fundamentos políticos y sociales, aun cuando no alcanzan a desprenderse de una sicología escolar imbuida de nociones biológicas y de las preocupaciones por la anormalidad y la degeneración racial. De acuerdo con Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997, II: 442), la fundamentación de la práctica profesional docente en los saberes sociales modernos haría parte de un doble proceso de configuración del campo social desde la educación pública: como estrategia de gobierno de los pobres y de las familias, en donde juega un papel relevante la figura de maestra y madre, y como estrategia de soberanía entre el poder moral y el poder político. De donde se desprenden cinco líneas de fuerza, cinco puntos de tensión y cambio que tienen sus efectos sobre el niño, la familia y la población. Tales líneas son: 1) la medicalización de la población, 2) el asistencialismo escolar, 3) la lucha en torno a educar e instruir, 4) la transformación de los métodos pedagógicos y los usos disciplinarios, 5) la creación de un cuerpo de intelectuales y técnicos de lo social. Un efecto estratégico notable de esta conjugación de líneas de fuerza se refiere al hecho de que “las nociones de interés de la población y de problemas culturales y sociales rompen el equilibrio antiguo entre lo público y lo privado; lo social empieza a instaurarse entonces como un nuevo espacio virtual para lo público, donde éste no es sólo el lugar de la intervención estatal, sino un objeto de “interés social” que vulnera la trinchera de lo privado; un objeto de conocimiento para los intelectuales y un nuevo principio de legitimidad racional, no jurídica ni teológica, sino científica, para establecer nuevos usos sociales”.

Pero en la vida cotidiana de las normales, el modo de apropiación de dichos saberes se ve constreñido al tratamiento de problemas de coyuntura social, o de estudios de caso relativos a fenómenos de marginalidad o anomalía social, tales como el gaminismo, la prostitución, la delincuencia, la pobreza, la violencia, con frecuencia sometidos a enfoques teóricos que ofrecen una visión retaceada de la compleja vida social (Parra, 1996: I, 307). Además de la precaria dotación en recursos didácticos, la atención pedagógica a las comunidades ni de lejos podría ser satisfecha con la escasa preparación que brindaban los seminarios sobre escuela unitaria o de prác-

ticas de alfabetización y técnicas agropecuarias. Y con ello, las modalidades de práctica de los alumnos-maestros se reducen cada vez más a una simple asignatura, a un requerimiento formal para optar al título de maestro. En su forma más habitual, se trataba de una práctica realizada en un aula de clase regular, en el espacio reservado de la escuela anexa, bajo la supervisión estricta de una maestra consejera, experta en el arte de preparación y dictado de clases bajo determinados criterios que han de ser fijados en la memoria con sumo detalle, en fin, de una práctica privada de todo afán de indagación acerca de los procesos cognitivos individuales, de las producciones didácticas, del ambiente escolar, de las familias, del entorno social y cultural.

En el decreto 080 de 1974, mediante el cual se establecen los lineamientos de reforma de las instituciones de educación media en el país, la escuela normal es disminuida de su categoría legal como centro formador de maestros y se convierte en un colegio con características semejantes a los de otras modalidades, deviniendo la práctica en una asignatura más, sólo evocada como un elemento de distinción que se perpetúa en la memoria de las generaciones anteriores de maestros. Entre tanto, los alumnos-maestros se ven limitados al seguimiento de una carrera de emulación, pues de un modo consciente o no aprenden a enseñar como fueron enseñados, mas no como resultado de una acción reflexiva y crítica basada en las teorías y prácticas de la enseñanza.

Los maestros-investigadores

Los trabajos socio-históricos de Parra arrojan luces tanto sobre la identidad profesional del maestro, como sobre la articulación entre las ciencias sociales y la pedagogía en los planes de formación de maestros. De un lado, permiten trazar la imagen de un maestro formado en el pensamiento crítico social, capaz de captar las diferencias de los contextos sociales y de las regiones en un proyecto de construcción de nación, conocedor de la historia de las prácticas pedagógicas y del estatuto público de su profesión; recíprocamente, asumir dichas diferencias impele a la definición de políticas de formación de educadores consultivas de las situaciones específicas de

los contextos menos autosuficientes, como es el caso de los contextos rurales y de marginalidad urbana. De otro lado, contribuyen a acortar la distancia que ha separado el ejercicio del oficio docente de las tareas de investigación pedagógica, con apoyo en las nuevas corrientes de investigación cualitativa que enriquecen la reflexión teórica sobre las prácticas de enseñanza, por la vía de demostrar cómo esta “acción reflexiva” no puede ser más obra de intervenciones externas, sino gestada desde adentro con las preguntas que interesan a la localidad, la región, el aula, la escuela, en la medida en que es percibida la utilidad y conveniencia del conocimiento socialmente relevante en la acción pedagógica (Parra, 1996: I, 533, 542).

El punto de inflexión en los estudios de Parra sobre los maestros colombianos se refleja en *“Maestros de maestros: sociología de una normal rural”*, donde manifiesta la intención de rescatar la cotidianidad y la subjetividad, basado en un método etnográfico que permita la reconstrucción descriptiva y analítica de aspectos tales como: la organización social de la escuela y sus variadas funciones, las interacciones sociales, la práctica docente, los relatos de experiencia de los maestros, en la línea de “redescubrir la dimensión individual de la realidad social” (Parra, 1996: I, 356-359). Sin embargo, como anota Díaz (1993: 175), el fundamento metodológico no es específicamente etnográfico, sino que opera con base en conceptos provenientes de la sociología, superpuestos a técnicas y procedimientos de orden cualitativo que actúan en forma selectiva sobre los textos producidos por los investigadores. Así, por ejemplo, a los conceptos de socialización primaria y secundaria, de raíz típicamente durkeimiana, se suman los de rol, escenario, institución e interacción social, tomados de la obra de Erwin Goffman, en la que se delinea una “perspectiva dramática” del análisis sociológico de las instituciones y de la vida cotidiana.

Se parte en este texto de un postulado teórico liminar, conforme al cual la socialización experimentada por los actores en las escuelas normales hace parte de un proceso de socialización secundaria, conducente a la adquisición de conocimientos, actitudes y del lenguaje específico de un rol, como resultado no sólo de la implementación

de un determinado currículo, sino ante todo de la interacción en situaciones específicas de factores institucionales, los antecedentes biográficos de maestros y alumnos-maestros, la naturaleza de la relación maestro-alumno en el interior del aula de clase y una concepción dada de los modos de acceso al conocimiento, transmitida y/o generada por la práctica pedagógica. El escenario privilegiado del análisis está acotado por el aula de clase, en donde sincrónicamente tienen ocurrencia los procesos de transmisión de conocimientos y de disciplina de instrucción y disciplina, según Hargreaves (1977: 137-141), asumidos como los elementos decisivos de interpretación de la vida cotidiana en las escuelas. Por esta vía se plantea que la transmisión de conocimientos más semeja un juego de adivinanzas, en el que se dan definiciones y conceptos de memoria, como si fuesen cosas, carentes de sentido, complementaria de un ejercicio de la autoridad pedagógica que excluye el diálogo y la negociación entre los actores. "Es así como la enseñanza en la normal transmite a los alumnos los contenidos de un programa establecido con las mismas pautas de la escuela tradicional: memorización, mecanización e impersonalidad en las relaciones" (Parra, 1996: I, 431).

En el estudio citado, Parra ofrece tres dimensiones de análisis de las discontinuidades, valga decir, de las modalidades de ruptura entre la teoría y la práctica pedagógica en las escuelas normales, que reflejan un trabajo de reconceptualización de la escuela, el aula, el maestro, la enseñanza y el aprendizaje. La primera dimensión, referida a la organización social de la institución, muestra el vacío de las prácticas en la escuela anexa, el carácter de formalidad burocrática que informa las relaciones entre directivas, maestros y alumnos, y el aislamiento de las comunidades. La segunda, se refiere a las condiciones de aprendizaje y del ejercicio de la autoridad pedagógica, una dimensión cruzada por la noción de currículo oculto. La tercera, se ocupa de las formas de apropiación del conocimiento, dejando al desnudo las discontinuidades existentes entre las formas de pensamiento, teorías, métodos, conceptos y prácticas.

Las dimensiones del análisis interpretativo-cualitativo de Parra pue-

den ser reconfiguradas a través de la noción de “experiencia escolar cotidiana” (Rockwell, 1997: 13-57) o “cultura escolar” (Pérez, 1998: 11-17). Para estos autores, la cultura escolar es el lugar de entrecruzamiento de una cultura crítica, académica, social, institucional y experiencial. En la cultura académica, el interés principal recae en el fomento de los aprendizajes significativos que buscan tender puentes entre la vida escolar y el conocimiento social relevante, integrando los ámbitos pedagógicos, disciplinares y sociales. La cultura social acoge los variados estudios sobre identidad, género y socialización, en tanto la cultura institucional acoge los estudios sobre políticas educativas, gestión escolar, cultura y desarrollo profesional docente. La cultura experiencial aborda los temas de cultura juvenil, pobreza, cuerpo, y tienen como fundamentación la teoría de las representaciones sociales, los imaginarios culturales y el capital cultural de los contextos de alumnos y maestros.

La noción de cultura escolar, en efecto, nutre en gran parte los conceptos, procesos y tácticas de organización hechos visibles en el auge del movimiento pedagógico, entre los que se destaca con derecho propio la generación de redes de maestros investigadores. Es el caso, por ejemplo, de las redes conformadas alrededor de proyectos de formación ciudadana y participación democrática escolar, generadoras de espacios de reflexión acerca de las vivencias y experiencias, contribuyentes de la autoformación de los maestros, desde el reconocimiento de sí mismos como posibilidad de reconocimiento de los otros, espacios propicios para la producción intelectual, antes que para la reproducción de sistemas de comunicación de una sola vía, como se evidencia en los seminarios de carácter discursivo o en las conferencias magistrales. Estas redes de educadores se proponen, no como redes virtuales de producción y circulación de información, sino como mecanismos de cualificación permanente del profesorado a partir de sus propios saberes y experiencias, que urden la trama de interacciones entre educadores, conocimientos, estudiantes y comunidades, y donde la escritura constituye simultáneamente una herramienta de investigación y de formación. Los procesos de democratización de la experiencia investigativa facilitan “la aparición de un maestro que no existía, el maestro que investiga su mundo, su trabajo, intenta comprenderlo y ofrecer ca-

minos de mejoramiento, que escribe y publica trabajos que sí leen sus colegas. Se establece así un diálogo entre maestros que puede significar una verdadera transformación de la profesión docente en Colombia" (Parra, 1996: I, 543).

Las redes de maestros-investigadores se conciben como proyectos de reconfiguración de la educación y de los enseñantes. Se entiende por lo primero, un modo de abordar los problemas educativos más complejos, comprendidos en un dominio de conocimiento no estructurado, que intentan ser explorados y objetivados con el concurso de los diferentes procedimientos de análisis procedentes de las disciplinas de saber y de las teorías educativas. Con el apoyo de un pensamiento crítico de carácter relacional, no lineal, las redes se afirman como espacios abiertos de aprendizaje, en donde habita un concepto de aprendizaje explorador o por descubrimiento. Por proyectos de reconfiguración del enseñante, se entiende la redefinición del papel social y cultural del maestro, toda vez que las redes pueden generar y consolidar una identidad cultural a partir del flujo de información y el intercambio de vivencias y experiencias, contribuyendo de este modo a la potenciación de la expresión personal y colectiva.

En principio, las redes de educadores presentan características similares a las de una red física de información, si se atiende al hecho de la facilidad de conexión, capacidad de preservación y accesibilidad. Pero más que esto, su ventaja comparativa reside en el tejido social constituido desde la interacción educadores-conocimiento-estudiantes-comunidades, lo cual hace posible el acceso no sólo a un mundo de comunicación, producción y difusión de información, sino también a la solidaridad con diferentes grupos que poseen las mismas inquietudes, los mismos sentimientos de soledad y lejanía, los mismos deseos de ser diferentes y de algún día poder llegar a introducir cambios importantes en su quehacer cotidiano, en sus alumnos, en sus colegas y en sus escuelas (Parra, 1997: I, 485-488).

La urdimbre de las redes de maestros-investigadores configura un movimiento de democratización de la investigación, por medio del

cual el investigador profesional experimenta un desempoderamiento, ya que el centro de la actividad e iniciativa creadora pasa al maestro (Rueda, 1999: 180). Las redes son espacios de conversación, de aprendizaje dialógico, de confrontación argumentativa por una vía que trasciende el esquema jerárquico de la escuela y de las relaciones interpersonales entre los actores educativos; de expresión de autonomía, en procura de hallar nuevos vínculos con la sociedad civil, a través de proyectos pedagógicos que pretenden rescatar y respetar la diversidad regional, personal, escolar, social e intelectual; de conocimiento compartido, propiciando nuevas formas de socialización cognitiva, afectiva y cultural, de otros espacios de intersubjetividad; de desarrollo del sentido de pertenencia y de identificación de los actores educativos (Parra, 1997: I, 520-536).

En el espectro de las innovaciones educativas más recientes en el país, se destacan aquellos proyectos _por ejemplo, “la democracia ronda la escuela”, subvencionado por el Instituto “Luis Carlos Galán”_ que conceden plena atención a la comunicación abierta y franca, a la posibilidad de la discusión argumentada y a la libre expresión y circulación de las ideas, como recursos indispensables en la construcción de una sociedad basada en el respeto a las diferencias y el mutuo reconocimiento como seres humanos capaces de pensar, de crear, de opinar, de apoyar, de disentir y de convivir. Esta clase de proyectos se alinean en campañas educativas de ciudadanía democrática, apoyados en tres pilares fundamentales: la conversación sobre “la cosa pública”, la reflexión sobre lo que se hace y el fortalecimiento de las identidades subjetivas como medio para comprender mejor al otro y buscar soluciones negociadas a los conflictos (Parra, 1997: II, 576).

Cabe destacar, igualmente, las innovaciones que propugnan la erradicación de un concepto estático de escuela, renuente a las transformaciones que demandan los tiempos actuales, sustituido por espacios para la búsqueda, la observación, la curiosidad, el análisis y la crítica, en los que el estudiante tiene que hacer, construir y producir, y el maestro provocar, orientar y apoyar. Con estas premisas, se asiste a la renovación de tres formas metodológicas heredadas de

la tradición pedagógica, como son: el seminario, el taller y los proyectos de interés. Aquí, el seminario parte siempre de una experiencia que tenga significado para el estudiante, a través de una confrontación de los contenidos teóricos y prácticos que posibilitan su comprensión, en un proceso de reflexión grupal. El taller es una estrategia educativa que busca acabar con las clases ortodoxas, donde el maestro es el poseedor de la verdad y los estudiantes meros receptores pasivos, mediante la recuperación de la construcción del conocimiento de los sujetos y la participación equilibrada de alumnos y orientadores en la realización de las tareas. Y los proyectos de interés, caracterizados como una propuesta pedagógica afirmada en la investigación y en la convergencia múltiple de las ciencias, las tecnologías y las culturas (Parra, 1997: II, 881-882).

Proyecto Génesis: Innovaciones educativas

Un ensayo destacado en forma puntual por su autor, por cuanto “constituye de alguna manera una apertura y un cierre de la reflexión que se ha logrado con estos trabajos” (Parra, 1996: xxiv), escrito expresamente para la compilación de estudios titulada *Escuela y modernidad en Colombia*, sitúa en una dimensión histórico-social las discontinuidades y diferenciaciones propias de la realidad educativa en un país caracterizado con la expresión lapidaria de Fernando Cruz Kronfly, “modernidad en el aparato productivo y premodernidad en la cabeza”.

Se nombra en este ensayo como “tiempo mestizo”, el tiempo social donde coexisten los tiempos de la premodernidad, la modernidad y la posmodernidad, que inciden en grado diverso en el atraso educativo. Los adolescentes escolares coexisten en un primer tiempo social que corresponde a la lentitud de la escuela y de la familia, y en un segundo tiempo dominado por la cultura moderna que llega del exterior, caracterizada por la velocidad de las tecnologías, los medios de comunicación, la computación, el modo de vida que produce lo que se ha dado en llamar “el yo saturado” y “la utopía del instante”. La escuela, por su parte, reacciona empozando el tiempo social del discurso, haciéndolo lento hasta volver ineficaz su traba-

jo, o por el contrario, acelerando el tiempo social del discurso hasta vaciarlo de contenido en la práctica pedagógica. “La escuela es la institución encargada de prolongar la lentitud de la adolescencia para que los jóvenes experimenten la rapidez de la fragmentación. Y de una manera aparentemente contradictoria los adolescentes buscan el pasado que les ha sido negado por la escuela y llevan a cabo complejos procesos de reciclaje de la música, el arte, las costumbres, los valores de la sociedad premoderna o más próximamente de la sociedad moderna” (Parra, 1996: I, 253).

El análisis de la cultura escolar en relación con el tiempo social de la modernidad en Colombia, está marcado por una doble fractura: La fractura faústica, que lleva a la escuela a romper sus relaciones con la sociedad, a centrarse en sí misma, en un aislamiento que conduce al auge del narcisismo escolar. La segunda fractura es pedagógica, la cual ha transformado la escuela en un ámbito esencialmente verbal, atravesada por una escisión entre el discurso y la práctica pedagógica, una escuela que “se ama con el amor solipsista de Narciso. Esta escuela solamente puede amar a un estudiante: Eco, una ninfa que repita sus palabras, que le devuelva la sonoridad de su discurso, que sea parte de ella, que sea ella misma”. Todavía cabe otra más, la fractura democrática, la que se expresa a través de las tensiones existentes entre el poder y la participación, el conflicto, la justicia, los valores ciudadanos y la violencia escolar.

Estas fracturas, que afectan sucesivamente el orden del conocimiento, de las relaciones pedagógicas y de la formación de una ciudadanía democrática, se hacen visibles en las dos caras de la calidad de la educación en Colombia: la pedagogía de la desesperanza, suspendida de una cuerda floja que une el afecto y el conocimiento, y la escuela vacía, centros de operación del vaciamiento de la creatividad de los alumnos y del vaciamiento de la capacitación de los maestros.

Este agudo proceso de diferenciación social e histórico incide en la delimitación de tres ámbitos diferentes de innovación educativa: el integrado, el marginal y el violento. En sectores de clase media y alta, tributarios de una cultura moderna, pueden tener lugar inno-

vaciones en las prácticas pedagógicas que se traducen en calidad y excelencia académica. En sectores marginados y excluidos de los beneficios de la modernidad, las posibles innovaciones adquieren más un sentido social, dado el acento puesto en la satisfacción de las necesidades básicas de la población. Queda, por último, un sector sumido en la delincuencia y el olvido, para el cual la escuela no ha descubierto cómo innovar eficazmente, cómo resolver la tensión entre la escuela y la vida. Esto significa que, para la gran mayoría de la población educativa, las innovaciones se plantean antes que nada en términos sociales, totalizantes, relegando a un segundo plano _y, por ello mismo, acaso nunca realizadas_ las mejoras pedagógicas (Parra, 1997: I, 71-72).

Las innovaciones en los sectores integrados se afirman en la actualización permanente de los profesores en materias de pedagogía y didáctica de los saberes específicos, con el fin de poder ofrecer atractivos proyectos educativos a la comunidad. El rendimiento académico y la formación en valores, son ejes para lograr un proyecto educativo institucional de excelencia, aún a costa de sacrificar la comprensión en profundidad de los conflictos vividos en la sociedad y la escuela.

Para los sectores marginales, la innovación educativa implica ante todo ordenar el caos de sus carencias actuales para sobrellevar mejor la existencia y, sobre esta base, poder disfrutar algún día de los bienes materiales y simbólicos y usufructuar los “códigos elaborados” en las tradiciones de la cultura universal y local. En estos ámbitos, la escuela pierde su función monolítica relacionada en forma exclusiva con el conocimiento académico, para abrirse a una escuela polivalente capaz de reconstruir el tejido social. Las escuelas y colegios se transmutan en albergues de niños desamparados, refugios de la violencia callejera, incluso espacios para la amistad y el afecto que les fueron negados durante una incierta socialización primaria.

El desarrollo de este tipo de innovaciones en los sectores educati-

vos más deprimidos, ha puesto de relieve las profundas imbricaciones entre la cultura de la violencia y la cultura escolar, que sobrepasan los propios límites de las estrategias pedagógicas. La cultura de la violencia pone en cuestión, de manera exacerbada, la función tradicional de la escuela, al convertir a ésta en un islote extraño a la comunidad que intenta beneficiar.

Hacia una etnografía de la adolescencia: Proyecto Atlántida

Romper las fronteras que separan el mundo de los jóvenes del mundo escolar, exige por parte del investigador etnográfico hacer oír la voz de los sujetos, con sus propias emociones, miedos, pasiones e incertidumbres, como parte fundamental de un intento serio de comprensión de la cultura escolar. Se define la cultura escolar en un sentido amplio, que comprende la escuela, entendida no simplemente como una agencia del Estado, sino más aún como una institución donde se generan y transforman conocimientos y prácticas sociales, entre otras, la de formación de ciudadanos democráticos al calor de la experiencia directa en ese espacio público privilegiado, donde se viven realidades como un aprendizaje de la vida en sociedad, esto es, la relación de los estudiantes y profesores con respecto al poder, la participación y los cambios, como también la disciplina y la autonomía personal.

De ahí el interés por sumergirse en el torbellino de “la escuela violenta” (Parra, 1992). En este texto se utiliza ampliamente la noción de socialización que, como se sabe, se encuentra en los orígenes mismos de las teorías sociológicas, pero también en la evolución de los estudios etnográficos y pedagógicos. El método de Parra Sandoval puede catalogarse dentro de lo que, en los años sesenta, fue denominado en EE.UU como microetnografía, que coloca el centro del análisis en los procesos comunicativos en el salón de clase, con base en un modelo sociolingüístico dispuesto a captar los diferentes modos de habla de los actores escolares en relación con los diversos contextos sociales y culturales y, en particular, con las diferentes modalidades de violencia escolar.

Dos fenómenos puntuales son objeto de comprensión del mundo

de la violencia escolar: la formación en valores relacionados con la tolerancia social, la habilidad de convivir con los que son diferentes, el respeto de las diferencias culturales, raciales, religiosas, políticas, grupales y, unida a ella, la capacidad de resolver conflictos por medio del diálogo y la negociación.

La violencia física y verbal en la relación maestro-alumno ha sido prácticamente omnipresente en la escuela oficial primaria y secundaria. Esta violencia envuelve las diferentes facetas de la relación fundamental de la educación: la que se da entre el maestro y el alumno, el centro vital de la educación escolar. Se regaña como método de enseñanza, configurando un sistema de reglas implícito que lleva por el miedo al regaño a que el estudiante ponga atención, haga tareas, estudie; se regaña al comenzar la jornada escolar y antes de cada clase para que el estudiante atienda; el maestro ha hecho del regaño la manera normal y cotidiana de relacionarse con el alumno, se ha transformado en un modo de ser docente. El aula de clase tiende a pensarse solamente como un espacio donde tiene lugar la relación pedagógica. Allí tienen lugar el ejercicio de la autoridad, la búsqueda de la disciplina, el sistema de justicia con sus premios y castigos; allí se desatan también la violencia de los maestros sobre los alumnos, de unos alumnos contra otros y de los alumnos contra los maestros, cuando los otros mecanismos de convivencia social no operan. La cultura de la pandilla parece prosperar en la escuela debido a múltiples razones, entre otras, la falla de la escuela en formar ciudadanos capaces de convivir con lo diferente, con otras razones, otros credos, otras ideologías, otros intereses, otras maneras de conocer. En una palabra, cuando la escuela ha fallado en la formación de una cultura de la tolerancia (Parra, 1992: 225, 285).

Un estudio etnográfico de largo alcance sobre los adolescentes colombianos cobró forma en la realización del *Proyecto Atlántida*, del cual hicieron parte varias instituciones que le confirieron todo el carácter de un proyecto macro, con la garantía financiera de FES y de cada institución. Las entidades comprometidas en el proyecto fueron: Universidad Javeriana, U. de los Andes, U. Minuto de Dios, U. Pedagógica Nacional, U. del Quindío, U. del Norte, U. del

Alántico, U. P. Bolivariana, Secretaría de Educación de San Andrés, Secretaría de Educación de Providencia e Instituto FES Liderazgo. La dirección general estuvo a cargo de Francisco Cajiao y la dirección académica e investigativa de Rodrigo Parra Sandoval.

Este proyecto de amplia cobertura nacional, se propuso desde sus inicios inventar una nueva narrativa consistente con una investigación acerca del mundo de los adolescentes, provista de una mirada plural que permitiera ir más allá de lo que emerge en la superficie, discernir su lógica de actuación y, a través de esa elaboración, aportar explicaciones que permitieran desplegar líneas de interpretación y orientar la acción a nivel micro y macro de la sociedad y de la realidad educativa. Un propósito semejante reclama de parte de los investigadores, asumir la rutina del viaje diario a la escuela, con ojos avizores durante horas interminables a la caza de incidentes claves, en el curso a veces monótono de las actividades escolares. Bajo el supuesto de un enfoque etnográfico naturalista, el investigador entra a formar parte de la realidad investigada, a medida que se sumerge en los ambientes naturales durante la fase de recolección de datos. Esto le permite captar la cultura de los grupos e instituciones, en la intimidad de los ritos, costumbres, usos, relaciones, reglas y normas que regulan la interacción social, que la hacen única y particular de ese grupo o institución, y por ello mismo diferente de la de otros.

El texto de las reflexiones finales sobre el curso de la investigación (Camargo, 1995), se presenta como una bitácora de viaje a lo largo de dos años, cuyo punto de partida centrado en las relaciones del adolescente y la escuela, pudo desplegarse más adelante en las temáticas siguientes: 1) Aspectos sociales de la adolescencia: familia, amor y sexualidad, amistad, uso del tiempo libre y otros. 2) Aspectos escolares de la adolescencia: conocimiento escolar, organización social de la escuela, grupos escolares, maestros. 3) El mundo interno del adolescente: relaciones con su cuerpo, ética y moral, proyectos de vida. El objeto de estudio es concebido como un objeto en construcción, teniendo como norte el propósito de recuperar la voz de los sujetos adolescentes.

En forma restrictiva fueron definidos como sujetos de investigación los adolescentes escolarizados, asumiendo que ellos se localizan en el nivel de la básica secundaria y media vocacional, y no todavía en la Universidad. En el itinerario de la investigación surgieron los interrogantes en torno a: ¿quién es el adolescente?; ¿cómo se ha concebido hasta ahora?; ¿qué lo diferencia del joven?; ¿los diversos contextos socio-económicos producen diferentes concepciones de adolescente?; ¿cuáles son los conceptos o ejes que permiten definirlo?. El adolescente es mirado desde aspectos tales como: la edad, la escuela, el trabajo, la familia, los medios y las instituciones sociales.

La metodología empleada consistió fundamentalmente en “observar, mirar, participar” al hilo de todos los días, con el ojo puesto en las formas visibles de interacción, no sólo en el escenario de la escuela, sino también en la casa de los amigos, en las esquinas de barrio y en las fiestas. Es una metodología que no descarta el compromiso afectivo entre los participantes, en virtud de la presunción de que el investigador etnográfico es el principal instrumento de investigación, dispuesto siempre a sumergirse en los ambientes naturales propios de su objeto de estudio. Con base en este principio, enarbolado por distintas tendencias etnográficas naturalistas, fueron seleccionadas las técnicas de recolección de datos, preferentemente los diarios de campo, las entrevistas semi-estructuradas o no estructuradas, los documentos escritos y los registros de observación no participante en el aula. Durante el primer semestre de la investigación, se llevaron de modo más riguroso y sistemático los diarios, en cuyas páginas los estudiantes investigadores iban consignando sus observaciones, incluidas las apreciaciones subjetivas, sentimientos, opiniones y reacciones frente a la realidad observada. Las entrevistas semi-estructuradas servían al objetivo de conseguir datos más focalizados sobre aspectos concretos que se querían indagar, así como las entrevistas no estructuradas permitían explorar temáticas y seguir el hilo de conversaciones puntuales con los adolescentes participantes.

Los primeros hallazgos de la indagación proporcionaron la clave para la formulación de las preguntas directrices, que sirvieron de guías en el trabajo de campo. Muy tempranamente la idea general

de una “escuela aburrida”, referida a una institución que no convoca a los jóvenes, vista como inútil y no pertinente en sus proyectos de vida, condujo a plantear la pregunta: ¿qué hace que los jóvenes permanezcan con su vitalidad, entusiasmo y alegría en esa escuela aburrida?: Los amigos. Con esta respuesta fue posible desplegar dos dimensiones del análisis: la de los procesos de socialización vividos en el espacio escolar, que actúan al modo de reactivos contra el aburrimiento, y la de las relaciones con el conocimiento, que impele a preguntar por los modelos de pedagogía y las formas de aprendizaje dominantes en dichas instituciones.

La permanencia continua en las escuelas se justificaba como sello de garantía de una observación sistemática y objetiva que, acompañada de la triangulación por instrumentos de recolección de información, haría posible contrastar alrededor del mismo suceso o hecho las percepciones de los diferentes actores educativos: alumnos, maestros, padres, directores, a la vez que verificar las intencionalidades y modos de interacción con los otros, otorgando al estudio un nivel aceptable de confiabilidad.

La escritura descriptiva pretende responder a la intención original del proyecto, en cuanto buscaba generar y propiciar maneras creativas de presentación de los hallazgos, que no sacrificara, en aras de la rigurosidad teórica, la narración fluida e imaginativa, a través del cuento, una obra de teatro, el relato oral, las cartas y las esquelas.

La búsqueda inicial de este proyecto de investigación se orientó a rescatar la voz del adolescente, con la intención de presentar su visión, su decir y sentir el mundo en que vive, en relación con la escuela. Pero los resultados de hecho permiten ir más allá, al mostrar, de un lado, el papel de la afectividad en una “pedagogía del descubrimiento o de la creación”, en un espacio dominado por los desencuentros existentes entre el universo de los afectos y el del conocimiento, que se expresan en la forma de materias estériles dictadas por boca de maestros inhibidores de todo afán de conocer, en las evaluaciones periódicas y atiborradas de datos sin sentido en las vivencias de cada uno, en las clasificaciones y rotulaciones que pesan sobre los estudiantes que se atreven a la resistencia. De otro

lado, el registro de una experiencia viva de creación de conocimiento educativo, la cual puede y debe ser aprovechada en la ruta de formación de maestros investigadores.

BIBLIOGRAFÍA

CAMARGO, Marina. *Hacia la construcción de una etnografía del adolescente en Colombia. Proyecto Atlántida*. Santafé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional- CIUP, 1995

DÍAZ, M. *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali, Textos Universitarios, Universidad del Valle, 1993

ESCOBAR, Arturo. *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Santafé de Bogotá, ICAN-CEREC, 1999

ESCOLANO, Agustín. "El oficio de maestro y el futuro de la memoria". En: *Enfoques Pedagógicos*, No. 13, vol. 4. Santafé de Bogotá, septiembre-diciembre 1996, ps. 17-33

HARGREAVES, David. *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid, Narcea, 1977

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Hacia un sistema nacional de formación de educadores*. Serie documentos especiales. Bogotá, abril 1998

MOCKUS, A., HERNÁNDEZ, C.A., GUERRERO, B., GRANÉS, J., CASTRO, M.C., CHARUM, J. y FEDERICI, C. "La reforma curricular y el magisterio". *Educación y Cultura*, 4, 65-88

PARRA, Rodrigo. *Escuela y Modernidad en Colombia. Alumnos y maestros*, Tomo I. Santafé de Bogotá, Fundación FES, Fundación Restrepo Barco, COLCIENCIAS, IDEP, Tercer Mundo, 1996

PARRA, Rodrigo. *Proyecto Génesis. Innovación escolar y cambio social*. 2 tomos. Santafé de Bogotá, Fundación FES-COLCIENCIAS, 1997

PARRA, CASTAÑEDA, DELGADILLO, RUEDA, TURRIAGO y VARGAS. *La escuela vacía*. Santafé de Bogotá, Fundación FES, CEP, Tercer Mundo, 1994

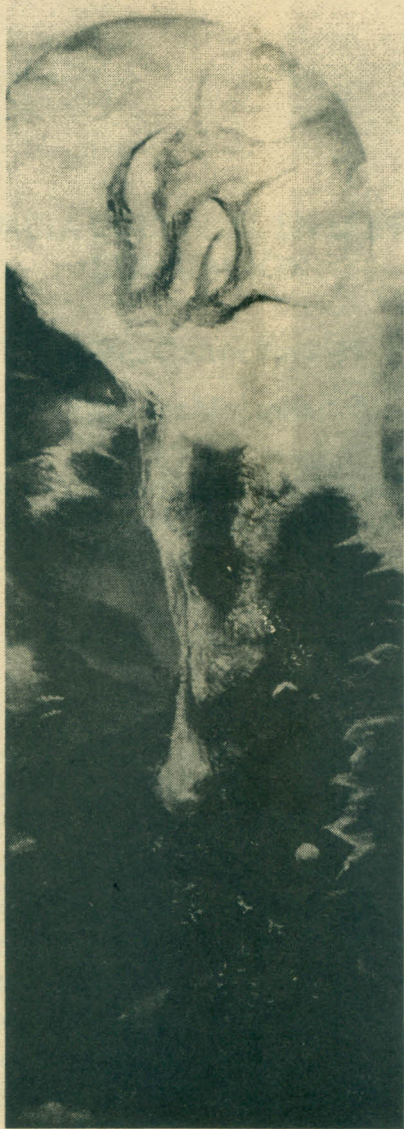
PÉREZ, Ángel. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata, 1998, pp. 11-17

ROCKWELL, Elsie (coordinadora). *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997

RUEDA, Rocío. "La profecía de Flaubert. Rodrigo Parra Sandoval: el científico social y el novelista". En: *Nómadas*, No. 9. DIUC-Universidad Central, Santafé de Bogotá, septiembre 1998, ps. 165-184

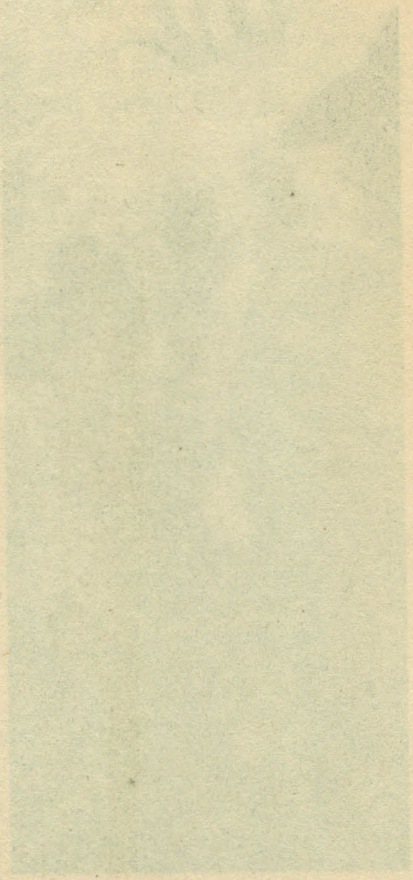
SAÉNZ, SALDARRIAGA Y OSPINA. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. 2 vols. Medellín, COLCIENCIAS, Foro nacional por Colombia, Uniandes, Universidad de Antioquia, 1997

TEZANOS, Araceli de. *Maestros, artesanos, intelectuales. Estudio crítico sobre su formación*. UPN-CIID, Bogotá, 1985



"MAR NOCTURNO, DERRAMADO AL PRIMER SOL"
LUZ MIRYAN MORENO PUERTA

28



THE UNIVERSITY OF CHICAGO
LIBRARY

LA DEPENDENCIA CULTURAL EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN

Ruth Elena Quiroz Posada*

Ana Elsy Díaz Monsalve* *

El proceso docente educativo debe contar con las acciones evaluativas a través de las cuales se evidencian las potencialidades y las limitaciones que, de manera explícita o implícita, actúan como obstáculos en el proceso de dirección de la personalidad de los estudiantes».
(Díaz, A. y Quiroz, R. 1999).

* Magíster en Psicopedagogía.
Profesora e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
Integrante del Colegio Académico de Evaluación Educativa.

* * Magíster en Psicopedagogía.
Profesora e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
Integrante del Colegio Académico de Evaluación Educativa.

Todo proceso docente educativo se diseña e implementa con el propósito de formar a los individuos de una sociedad en aquellas áreas de desempeño personal, laboral y profesional en que más se necesitan. Es así como los contenidos de la ciencia que va a ser enseñada, los objetivos de formación que se pretenden alcanzar con las demás categorías didácticas, se favorecerá el proceso de enseñanza y de aprendizaje, los medios educativos, las formas de organización de la clase y la evaluación, se constituyen en momentos coyunturales que, de un lado, entran a responder a las demandas de formación realizadas por la sociedad, operacionalizada en la escuela y, de otro lado, determinan el desarrollo futuro del contexto en particular.

Dentro de este complejo proceso, se puede identificar la evalua-

ción como un momento crucial que hace las veces de «puente», de indispensable circulación entre las necesidades contextuales de formación, las formas como éstas son atendidas por el sector educativo y la calidad formativa en la que se entrega a la sociedad el recurso humano que le fue conferido.

La evaluación implementada durante el proceso pedagógico, tiene la intencionalidad de valorar el nivel de desarrollo logrado por los sujetos que se articulan a procesos de formación de la sociedad y educativos en los que se debe favorecer el desarrollo de contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales, de valores y el desarrollo de capacidades, habilidades y procesos intelectivos.

La evaluación del aprendizaje se inscribe dentro de una dinámica social, y se ve determinada por normas sociales, culturales y económicas que caracterizan a las colectividades humanas. Estos patrones culturales y normas sociales originan formas de percibir, reflexionar y orientar las acciones propias de la labor docente educativa en atención al logro de los objetivos de formación esperados.

Las formas de percibir, gestionar y comunicar la información aprendida desde el sistema educativo, se encuentra influenciada por procesos como la percepción, la atención, la memoria, el lenguaje, el pensamiento y los estilos de interacción, establecidos no solamente por los individuos sino por la cultura dentro del que, se encuentran inmersos tanto el educador (quien evalúa) como el educando (quien es evaluado).

Dentro del aula de clase, la evaluación puede realizarse sobre el aprendizaje construido por los estudiantes, sobre los desarrollo cognitivos alcanzados en sus zonas de desarrollo real, sobre las formas que adopta la orientación y la ejecución de cada actividad del proceso docente educativo. En cuanto a ésta última, la forma de evaluación es muy importante, ya que el educador establece parámetros y rutinas procedimentales para valorar la eficacia de sus acciones, este proceso en muchos casos se hace de manera asistemática, poco rigurosa y acrítica.

A este nivel existen prácticas culturales frecuentes con las que se orientan las actividades evaluativas. La concepción implícita según la cual la evaluación del aprendizaje sólo tiene lugar al finalizar las actividades, entendiéndose la evaluación en un sentido estrecho, es decir, como un proceso de calificación o nota del aprendizaje, es observada como poco grata en las actividades docentes existe en ella el predominio de la acción sobre la reflexión, en donde los profesores más laboriosos que productivos y, en general, evidenciando que hay una ausencia de tradición frente a la escritura en torno a la evaluación que permita la sistematización de los procesos evaluativos, la corrección de los errores y el aumento del conocimiento sobre las prácticas culturales realizadas en la educación que tienen dependencia directa con la evaluación del aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje responde, en última instancia, a posiciones y apreciaciones sociales.

La pertenencia de un educador a una cultura y a un sistema educativo determina las formas particulares que asume en las prácticas evaluativas, con las que responde a posiciones y apreciaciones sociales; se puede pensar que existen tantas valoraciones y estilos de evaluación como educadores que las realizan. De lo que se trata es de regularizar el proceso evaluativo y darle un carácter objetivo una vez se haga consciente la visión subjetiva que se tiene.

El aprendizaje de un objeto de conocimiento, un fenómeno social o una experiencia vital es construido por el educando. Para evaluar este aprendizaje, el educador parte de sus experiencias, posiciones teóricas, perceptivas, ideológicas, lingüísticas y valorativas, es decir, de su propia subjetividad (representación cognitiva de la realidad objetiva), de sus prácticas sociales y de su historia personal.

En este estilo de evaluación, el docente no logra, en términos rigurosos, niveles de neutralidad valorativa, pero sí puede lograr grados de objetividad cuando reflexiona, analiza e investiga sus procedimientos al evaluar, las técnicas de control que implementa, el cómo

influye su subjetividad al momento de evaluar, reconociendo de entrada que la evaluación no es un campo objetivo ni homogéneo, pero tampoco ha de permitirse que sea un campo eminentemente subjetivo y heterogéneo, sino que ha de manifestar niveles de equilibrio al respecto.

Las siguientes son preguntas epistemológicas necesarias para lograr niveles de objetividad: ¿Cuál es la naturaleza de las relaciones entre el sujeto y el objeto en la evaluación del aprendizaje?. ¿ Se puede hablar de la evaluación objetiva, libre de toda influencia?. ¿ Cómo diseñar actividades evaluativas que permitan valorar de manera objetiva los niveles de desarrollo cognitivo alcanzados por los sujetos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en un área de conocimiento específico?

El sujeto que orienta la construcción del conocimiento (el educador), el sujeto que construye el conocimiento (el educando) y el objeto de conocimiento (la disciplina), unidos a los objetivos, métodos, medios y formas de organización de la clase, generan entre ellos una relación de carácter obligatorio, esencial, sistémico e interactivo, que no excluye valores, concepciones e influencias del educador, del educando, del grado de elaboración de las ciencias enseñadas y de la cultura a la que se pertenece.

Existe un carácter independiente, dialéctico y estructural de la evaluación en su interacción con otras categorías, en la que los valores individuales y sociales median en la valoración del conocimiento. La evaluación del aprendizaje logrado debe dejar explícita la forma de medida estandarizada para posibilitar un espacio de reflexión objetiva y real sobre el ser y el deber ser, que permita detectar lo alcanzado, lo que merece ser mejorado, los cambios que deben introducirse durante el proceso docente educativo y, sobre todo, construir consciencia del desempeño y de las competencias por alcanzar al respecto.

Se hace necesario para ello asumir un compromiso cognitivo desde la autorregulación del aprendizaje y la regulación con los otros. El

punto de partida ha de ser el intercambio dialógico y la intercomunicación entre el evaluador y el evaluado, los cuales se facilita la transformación personal.

Formación y subjetividad.

La evaluación del aprendizaje se efectúa generalmente desde indicadores subjetivos, y se realiza con base en intencionalidades, significaciones y afectos construidos por quien hace las veces de evaluador. Cuando es asistemática, no consciente e individual, opta por valorar en exceso aspectos irrelevantes, o desconoce elaboraciones trascendentales de los educandos.

Se asume la subjetividad evaluativa como una compleja unidad dialéctica entre el sujeto evaluador, el sujeto evaluado y el medio. Esta subjetividad está inspirada y organizada por elaboraciones y configuraciones conceptuales, procedimentales y actitudinales que permanentemente se interpenetran y se desarrollan; la subjetividad evaluativa está íntimamente vinculada a la actividad del docente y a la asimilación particular que ha tenido la sociedad.

La subjetividad se afecta por eventos externos que se hacen compatibles con la estructura previa del individuo. Es así como las experiencias personales se reconfiguran constantemente a través de una mirada cultural que juega un papel muy importante a la hora de evaluar el resultado de las acciones del aprendizaje. Pensada así, la evaluación del aprendizaje realizada desde la subjetividad del docente, desborda los muros de la escuela y se aproxima más a un tipo de comprensión del mundo.

Al evaluar se ha de tener en mente que lo que interesa es la unidad del aprendizaje en los procesos que lo constituyen y su contribución al logro de la armonía de las experiencias vitales de los individuos y de los colectivos. Si el aprendizaje implica el proceso de construcción del conocimiento, en el que es importante el desarrollo de las habilidades cognitivas, el uso de estrategias de aprendizaje y la evolución en el conocimiento científico, entonces la evaluación debe abordar de manera integral y armónica estos campos.

Se trata de reconstruir el sentido y el significado de las actividades docentes en cuanto a la evaluación, y de las acepciones de los procedimientos y acciones de los educandos, partiendo de los preconceptos que al respecto se tienen. Esto se realimenta con espacios de discusión, argumentación y crítica entre profesores y estudiantes, y se acompaña de una actividad investigativa en el aula de clase que descubra causas, aportes correctivos y alternativas viables y potencialmente exitosas para la enseñanza y el aprendizaje.

Comprender la evaluación del aprendizaje en los términos puntuales de procedimiento y de impacto social, ayuda a dilucidar y cualificar los avances teóricos y metodológicos que puedan favorecer estas actividades tanto en los educadores como en los educandos, posibilitando análisis que contribuyan al proceso de reflexión y de toma de decisiones con respecto a propuestas de cualificación evaluativa.

La cultura en la transformación de la evaluación del aprendizaje.

Un modelo de evaluación que se realice con el propósito de valorar los logros y desarrollos alcanzados por los sujetos en coherencia con las necesidades sociales de formación, exige el desarrollo permanente de la investigación, la articulación con la cultura y con los centros de producción del conocimiento internacional.

La generación de alternativas de evaluación del aprendizaje que propenda por la construcción eficaz de saberes, implica el diseño y la implementación de manera explícita, consciente y regular de las estrategias, los instrumentos de evaluación y la destinación que se le dará a la información recogida a través de la evaluación, además de presentar contacto directo con las prácticas sociales y con las fuentes directas del conocimiento.

Las teorías del aprendizaje y sus fundamentos en las concepciones filosóficas del orden conductista, pragmático y positivista no han permitido ver y valorar al ser humano como totalidad, inmerso y articulado al mundo de la vida, al cual determina y por el cual se ve determinado. En el conductismo, la evaluación compara la actua-

ción de una persona consigo mismo y con unas normas, haciendo uso de procesos estandarizados, unidos al desarrollo de habilidades y al grado de dominio de las mismas.

En el cognitivismo, la evaluación está orientada a diagnosticar los logros alcanzados por los estudiantes en sus niveles de desarrollo real, y cómo se amplían posteriormente para favorecer nuevos progresos. Así mismo, se analizan las reestructuraciones cognoscitivas, cómo se han favorecido y cómo se utilizan las estrategias de aprendizaje.

En el constructivismo, la evaluación se centra en el estudio de los procesos cognoscitivos y escolares, su génesis y su desarrollo, y en la utilización del método crítico-clínico; se critica los exámenes por los efectos emocionales indeseables que causan en los estudiantes.

En la pedagogía tradicional, la evaluación demanda de la repetición memorística por parte de los estudiantes. El gran reto que tienen los agentes culturales (educadores), respecto a la tarea evaluativa, está en superar la actual concepción estática y reduccionista que orienta hoy en día tal actividad. La evaluación reúne el tiempo, el pensar, el sentir y el hacer de los sujetos en el proceso de la enseñanza; el aprendizaje es de individuos y es de la sociedad, la participación de ambas partes es igualmente necesaria.

La evaluación del aprendizaje ha de ser un proceso continuo de acción valorativa, de reflexión sobre el qué y el cómo de lo evaluado, lo que se revierte en la cualificación de la misma acción evaluativa con la cual se detecten fortalezas, avances, logros, debilidades y obstáculos manifestados en el momento de aprender.

El educador se articula a la tarea constante de evaluar y de medir la distancia que gana el sujeto evaluado en su aprendizaje, en cuanto a sus niveles de desarrollo real y próximo, en términos cualitativos y cuantitativos; la responsabilidad y el compromiso evaluativo implican la contribución de individuos y colectivos unidos por intereses comunes, en la perspectiva de un desarrollo humano y de transformación social.

Asumida así la evaluación del aprendizaje es una tarea de amplia trayectoria que enfatiza en lo académico y poco se articula a la vida social y cultural. Se trata de recordar que de la evaluación de los aprendizajes depende la permanencia dentro del sistema educativo. Se trata, además de brindar la oportunidad a los seres humanos de aproximarse a la comprensión, creación y transformación del mundo, en procura de mejores condiciones de existencia.

Como sucede en las labores científicas, la evaluación del aprendizaje se debe realizar a través del acuerdo, del consenso intersubjetivo, camino por el cual se logran mejores niveles de «objetividad»; la evaluación objetiva, como acto pensado y discutido, hace que las ideas sobre ella se independicen de los sujetos y puedan convertirse en objeto de estudio de una comunidad científica.

Al evaluar el aprendizaje, se requiere de intersubjetividad, de ética, de comunidad y de comunicación; se logrará así la objetivación, la cual es revivida, recreada y vuelta a pensar incesantemente, adquiriendo presencia para «todos», y atravesando fronteras de otros saberes diferentes al que fue producido. El lenguaje es el modo cultural con el cual se concretiza la experiencia, los acuerdos y disensos objetivados.

La investigación en torno a la actividad de la evaluación pretende transformar la forma de concebirla tradicionalmente por otra sistemática, contrastadora y con un alto grado de interpretación grupal, en donde el lenguaje, los planteamientos cotidianos y la práctica rigurosa sean las bases fundamentales de esta acción transformadora.

Se trata de abordar la evaluación del aprendizaje con un carácter más interdialogico e interactivo, en el que se plantea el acercamiento «real» de las personas teniendo en cuenta los contextos del educador y del educando, tanto lingüísticos como culturales, económicos, sociales y psicológicos.

Es ser conscientes de que la evaluación del aprendizaje es un espacio de reflexión constante sobre el deber ser y el ser; dicha evalua-

ción debe estar dirigida hacia la formación, diagnóstico, control y la ayuda metodológica, de modo que se alcancen a determinar los niveles de desarrollo potencial, logrando una evaluación dinámica y social en la que se evalúan los procesos en desarrollo y se plantea una relación diferente entre evaluador y evaluado, ello desde una fundamentación y orientación ofrecida por el enfoque histórico cultural. Además, un nivel de exigencia y de organización diaria, expresado en el desarrollo de capacidades, habilidades y hábitos, conceptos, procedimientos, actitudes y valores para enseñar y aprender en forma independiente, autónoma y consciente.



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Centro de Investigaciones y
Centro de Docencia
C.E.D.E.O

BIBLIOGRAFÍA

DELGADO, K. (1996) «Evaluación y calidad de la educación». Santafé de Bogotá: Magisterio.

ELLIOTT, J. (1995) «El papel del profesional en el desarrollo curricular. Una cuestión irresuelta en los intentos ingleses de reforma curricular» En: *Volver a pensar la educación*. Ediciones Morata.

FRANCO, N., OCHOA, L. (1997) «La racionalidad de la acción en la evaluación». En: Magisterio: Santafé de Bogotá, Colombia.

GONZALEZ, R. F. (1997) «Epistemología cualitativa y subjetiva». En: *Pueblo y Educación*. La Habana.

MORENO, R. (1990) «Análisis epistemológico de algunos aspectos sustantivos y metodológicos de la educación». En: *Universidad de Sevilla Investigación en la escuela*. No 12.

NÚÑEZ, J. (1995) «Universidad, investigación y postgrado. Nuevos horizontes prácticos y epistémicos». En: *Universidad de la Habana*.

ROLDÁN, O. (1997) «Diseño curricular y evaluación cualitativa. Estrategias de microcurrículo». En: CINDE, Sabaneta.

SANDOVAL, C. (1999) «Bases conceptuales de los procesos de evaluación. En: Tercer Seminario, ciclo de formación sobre evaluación cualitativa. Evaluación de proyectos sociales y educativos con enfoque cualitativo» En: CINDE, Sabaneta.

VARGAS, G. (1999) «Filosofía, pedagogía y tecnología» En: *Universidad de San Buenaventura, Santafé de Bogotá*.

EPÍLOGO

EDUCAR, DESDE LA NUBE GRIS HASTA EL AGUA TRANSPARENTE

Elvia María González Agudelo

La educación es autoritaria, es erudita, es meticulosa, es documentalista, es gris. Busca el orden, lo lineal, la utilidad. Transcurre por sendas embrolladas, garabateadas. Está forjada por programas invertebrados, totalitarios, cuyo Zeus no siente placer por sentarse, rodeado de plenitud, en su olimpo. Y así sólo puede parir hombres opacos, melancólicos, fatigados, debilitados, sin deseos, pesimistas, derrumbados; o cuando más, individuos programados, repetidos, pragmáticos, simplemente fríos reproductores de un status quo que los beneficia o los golpea.

Pero de esas nubes grises que el viento arrastra en movimientos circundantes, que se concentran y se hacen pesadas; que aún siendo las mismas nubes grisosas reposadas en el aire, se van atrayendo entre energías contrarias y de pronto estallan en relámpagos, emerge entonces la luz: es el agua... cae gota tras gota, en chaparrones, en tormentas, en granizadas, empapándonos, mojándonos, despertándonos. Nos sacudimos y entramos al mundo de las sorpresas donde ingresa triunfante Dionisio, invitándonos a subvertir el orden, a involucrarnos en el drama transparente y continuo de la educación para la vida contemporánea, es ese mundo donde el hombre capta la curva lenta de la evolución, donde halla detrás de las cosas su esencia, donde construye a partir de su propia experiencia, donde participa activamente en el proceso de aprendizaje, donde en cada amanecer se busca así mismo, es decir, se forma, para luego, como el

agua llovida, confundirse en charcos con esos otros, para expandirse y zambullirse hasta el vaivén de las olas transparentes que conduce Poseidón; sereno, en épocas de participación colectiva, mas iracundo en épocas de ausencia absoluta.

Entonces la luz, de nuevo calienta el agua y en espiral, crece, se levanta entre edificios, entre montañas y continua hacia el infinito: libre, tranquila y en paz, será una nube azul, hermosa, transparente como el viento que la lleva por la eternidad, es la persona formada para soñar, para querer, para sentir, para hacer, para desear, para interpretar lo real a través de las metáforas, para despertar sus instintos y vivir, vivir en conjunto por un bien común.

El relámpago que avisa con la luz que expande y ese fulgor del sol que calienta el agua estremecen a Zeus, de cuya cabeza salió un día Atenea, la sabiduría, para confundirse entre la gente común, ese sabio que sabe vivir y morir en plenitud, con todos y cada uno, ese ser común y corriente que ama su oficio, ese es el sitio donde, nosotros docentes debemos habitar, para ser ese "portero" que lleva hacia afuera lo que aún se está formando, lo acompaña para salir, le muestra diversidad de senderos apasionantes, esa certeza de la duda que lo aleje de la ausencia de profundidad, para que se asombre con el misterio de la vida.

El hielo debe derretirse. El que camina primero debe, entre bambalinas, emitir energías para inmiscuir al otro en el ciclo de las transformaciones: ser agua en las inmensidades del infinito, chocar y caer, llegar y arrastrarse hasta la profundidad del mar, revolverse, coger de todos un poco, ser común, imaginar, participar, transformar, ser una gota renovadora y luego volver al infinito, en plenitud, pues ha contribuido a engrandecer la humanidad.

Luego la nube blanca y brillante, en ese fondo inmensamente azul, se carga, la crisis vuelve a presentarse, todo es confuso, letal, pasa el tiempo y el viento silbando mueve la feliz realidad, el grises regresa y las nubes quizá nuevamente chocan para volver y renacer. Es el agua: Nacer, morir, renacer. Es la vida misma. Es el proceso de enseñanza-aprendizaje recubierto de institucionalismo.