



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

2

ISSN 1657-5547

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

EDICIÓN ESPECIAL

Número 2

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación
Centro de Documentación
Cesed

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación

Medellín
1998

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

Comité editorial:

Oscar Mesa M.
Orlando Monsalve P.
Eugenia Ramírez I.
Marina Quintero Q.

Coordinación:

Coordinación de Medios
Sección de Publicaciones
Departamento de Extensión y Educación a Distancia

Diseño y diagramación:

Wilson Tobón Z.
Luis Castro R.

Ilustraciones:

Luz Analida Aguirre R.

Impresión:

Editorial Zuluaga

Primera Edición de 1000 ejemplares.

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

DEPARTAMENTO DE EXTENSIÓN Y EDUCACIÓN A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Ciudad Universitaria, Bloque 9 oficina 114
Teléfonos: 2105714, 2105715
Fax: 2105712, 2105713
Correo electrónico: edulist@ayura.udea.edu.co

Medellín
1998

CONTENIDO

- * PRESENTACIÓN 7
- * SIGNIFICADOS PREDICTIVOS DEL ADVENIMIENTO DEL DOCTORADO EN EDUCACIÓN. 9
Por: Bernardo Restrepo Gómez.
- * EL FIN DE LA HISTORIA O EL FIN DE LA PEDAGOGÍA. 17
Por: Rafael Flórez Ochoa.
- * EL DOCTORADO EN EDUCACIÓN, AL CONSOLIDAR AL MAESTRO COMO INVESTIGADOR, HACE CIERTA LA POSIBILIDAD DE AVANZAR LA FRONTERA DEL CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA. 27
Por: Queipo F. Timaná Velázquez.
- * ESTRUCTURA CURRICULAR: ÁREAS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN. 31
- * EL ESTUDIO DE LOS CÓDIGOS SOCIOLINGÜÍSTICOS Y SU RELACIÓN CON VARIABLES EDUCATIVAS. 37
Por: Luis Fernando Gómez Jiménez.
- * EL TEXTO ELECTRÓNICO: UN DESAFÍO PARA LA DIDÁCTICA DE LA LECTO-ESCRITURA. 45
Por: Octavio Henao Álvarez.
- * PENSAMIENTO REFLEXIVO EN LA FORMACIÓN EDUCATIVA. 51
Por: José Federmán Muñoz Giraldo.

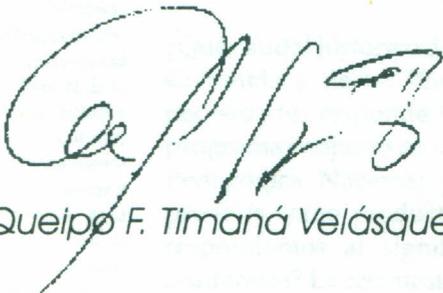
7	* PRESENTACION	Por José María Quintana
9	* SIGNIFICADOS PREDICTIVOS DEL ADVENIMIENTO DEL DOCTORADO EN EDUCACION	Por Bernardo Restrepo Gómez
17	* EL FIN DE LA HISTORIA O EL FIN DE LA PEDAGOGIA	Por Rafael Flórez Ochoa
27	* EL DOCTORADO EN EDUCACION, AL CONSOLIDAR AL MAESTRO COMO INVESTIGADOR, HACER CERTA LA POSIBILIDAD DE AVANZAR LA FRONTERA DEL CONOCIMIENTO EN LA EDUCACION Y LA PEDAGOGIA	Por Quirpo F. Jimena Velázquez
31	* ESTRUCTURA CURRICULAR, ÁREAS Y LINEAS DE INVESTIGACION	Por R. María Angélica Aguirre
37	* EL ESTUDIO DE LOS CÓDIGOS SOCIOLOGICOS Y SU RELACION CON VARIABLES EDUCATIVAS	Por Luis Fernando Gómez Jiménez
45	* EL TEXTO ELECTRONICO COMO DESAFIO PARA LA DIDACTICA DE LA LECTO-ESCRITURA	Por Octavio Herazo Álvarez
51	* PENSAMIENTO REFLEXIVO EN LA FORMACION EDUCATIVA	Por José Fedemán Muñoz Giliberto

PRESENTACIÓN

La Facultad de Educación y el departamento de Educación Avanzada tienen el gusto de presentar a la comunidad educativa del Departamento de Antioquia, la recopilación de documentos de presentación en la ceremonia de inauguración del Doctorado, efectuada el 12 de septiembre del año 1997 en la Universidad de Antioquia.

Para nuestra Facultad es un honor poder compartir con ustedes, el fruto del esfuerzo mancomunado del grupo de académicos que lidera esta gran tarea en aras de una mejor educación en el país.

Con Aprecio,



Queipo F. Timaná Velásquez



"Mirada Ausente", Aguafuerte P/A, 35 x 50 cm. 1997.

Guerra, F. Timón Velozquez

SIGNIFICADOS PREDICTIVOS DEL ADVENIMIENTO DEL DOCTORADO EN EDUCACIÓN.

Profesor Bernardo Restrepo Gómez*

*Lección Inaugural del Doctorado en Educación de la Universidad de
Antioquia Septiembre 12 de 1997*

El día de hoy tiene especial significado en el proceso de concepción y gestación del doctorado en educación. Por allá en los comienzos de la década del 80 se ventilaron las primeras ideas y se dieron los primeros pasos para construir una infraestructura al cuarto nivel educativo: se envió a varios profesores a universidades extranjeras a prepararse para esta empresa. En 1982 el informe anual del decano al Consejo Superior planteó y sustentó formalmente la necesidad del doctorado. Más tarde, desde 1986, varios profesores promovieron una serie de reuniones que dieron continuidad a la idea y luego, en la década del 90 tomó cuerpo la integración de esfuerzos de las cinco universidades que unieron sus recursos para lograr que el CESU en 1996 aprobara el primer doctorado en educación en el país. Y tiene especial significado el día de hoy porque el programa deja de ser diseño para convertirse en problematización, investigación, reflexión, innovación, interconexión y debate en los ámbitos nacional e internacional.

¿Qué caudal histórico desemboca en la actual apertura del doctorado en Colombia y de las líneas de la Universidad de Antioquia? ¿A qué necesidades responde la apertura del doctorado? ¿Qué se espera del programa conjunto de las Universidades de Antioquia, Valle, Nacional, Pedagógica Nacional y UIS?; es decir, ¿qué desarrollos podemos predecir como producto, si administradores, docentes y estudiantes respondemos al significado de este máximo nivel de formación académica? La respuesta a esta pregunta prefiero darla desde el futuro, es decir, desde las hipótesis predictivas que hoy podemos barruntar.

* Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia; Master of Science en Sociología de la Educación, Universidad de Wisconsin, Estados Unidos; Ph. D. en Investigación en Educación y Sistemas Instruccionales, Universidad Estatal de la Florida, Estados Unidos; Actualmente asesor e investigador de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

Si bien la Universidad Pedagógica Nacional vivió una peregrina experiencia de estudios de posgrado en tiempos de la misión alemana, fue la década del sesenta la que vio nacer en Colombia y en otros países latinoamericanos los estudios de posgrado, como un paso de las universidades en su propósito de evolucionar del esquema profesionalista, esto es, de centros de profesiones liberales formadores de destrezas ocupacionales al modelo de universidades investigadoras, de verdaderos centros de generación de conocimiento que les diese un carácter más universal. Fue así como se reguló, a diferencia de países más avanzados, que para optar al título de Magíster era requisito indispensable la elaboración de una tesis, planteamiento que fue recogido por el ICFES en los decretos reglamentarios de la ley 80 de 1980. La investigación, sin embargo, no floreció como se esperaba. La calidad de las tesis dejaba mucho que desear y los posgraduados no ejercían luego, en su gran mayoría, la actividad investigativa. Esta realidad, unida a las demandas que los nuevos modelos de desarrollo en el mundo hacían al conocimiento, a la investigación y por supuesto a la educación, apresuró el paso del advenimiento de los doctorados como diana eficaz para despertar en forma la investigación teórica, la investigación aplicada, los procesos de investigación y desarrollo y el proceso de internacionalización de la investigación.

Si bien es cierto que en general los productos de las maestrías han sido magros en cuanto a la continuidad de la investigación y que la gran mayoría de los posgraduados continúan en sus actividades previas, algunas universidades han logrado consolidar, desde las maestrías, líneas de investigación productivas para surtir de profesorado al sistema de formación de docentes del país, para asistir reformas curriculares y pedagógicas en varias universidades colombianas y para acompañar los movimientos de transformación y mejoramiento de la calidad de la educación de las últimas décadas. En la Universidad de Antioquia, concretamente, son visibles varias líneas que recorren al menos treinta años de construcción sistemática avalada por productos contundentes.

En primer lugar, la línea de estrategias y métodos de enseñanza ha sido una constante en los últimos treinta años. Desde 1965, siempre en conjunción con el sector público de la educación, la Facultad de Educación ha liderado esfuerzos por mejorar la educación popular de adultos, la educación rural, la capacitación de maestros, la extensión de la educación superior a zonas geográficas deprimidas y a grupos de trabajadores que no pueden acceder presencialmente a los programas de pregrado, la educación infantil, la educación especial y el desarrollo de software educativo. Pero lo peculiar de estos esfuerzos es que han ido acompañados siempre de procesos investigativos sistemáticos cuyos productos se han socializado para provecho de todos.

Ciertamente el esfuerzo investigativo se ha orientado más, aunque no exclusivamente, a la efectividad de tratamientos y productos que a la investigación y desarrollo de metodologías, currículo y materiales. Este último énfasis se incorporó con la creación del posgrado en docencia a partir de 1983, programa que ha logrado desarrollar estudios experimentales importantes no solo en Antioquia, sino en varios departamentos del país, principalmente en enseñanza de las ciencias.

La segunda línea tiene que ver con la investigación evaluativa, que emergió desde comienzos de la década del setenta y ha llevado a cabo la evaluación de grandes proyectos institucionales, regionales y nacionales. Esta línea, sin embargo, no será línea específica en el doctorado y últimamente la veo desfallecer en la Facultad, cuando es precisamente ahora cuando las grandes inversiones nacionales y de créditos internacionales exigen el componente evaluativo como aspecto indispensable en programas y proyectos significativos. Recientemente la Secretaría de Educación de Antioquia, buscando cumplir demandas del Banco Mundial en torno al crédito de US\$ 40.000.000.00 para educación básica, hubo de recurrir a EAFIT para contratar un curso de evaluación de programas y EAFIT a su vez recurrió a Chile en busca de recurso humano. Algo habrá que hacer para no perder los esfuerzos y claros logros que la Facultad hizo en esta línea. Es una necesidad para la Universidad que tiene que evaluar sus programas para acreditarlos, para la Facultad que tendrá que participar en la evaluación obligatoria de los docentes del país y para los docentes que deberán participar en la evaluación de los PEI de sus respectivas instituciones.

Una tercera línea de investigación se insinuó a finales de la década del 70, la línea de la historia de la práctica pedagógica que ha tenido importantes desarrollos en el país. A la historia de la práctica pedagógica se unieron luego la historia de las ideas pedagógicas y la reflexión sobre la epistemología de la pedagogía. No creo equivocarme cuando digo que la Facultad lideró el surgimiento de esta línea de investigación y se mantiene a la vanguardia en el país en este curso de acción y, porqué no decirlo, en el concierto latinoamericano. Así lo sentí cuando en 1996 visité a Chile y públicamente lo afirmaron investigadores chilenos en una sesión del Seminario Internacional de Investigaciones e Innovaciones Pedagógicas, realizado en el Seminario Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE: Colombia ha hecho más en este campo de la investigación pedagógica. Yo parafrasearía, y en Colombia la Universidad de Antioquia, sin desconocer lo que hacen las Universidades del Valle y la Pedagógica Nacional entre otras universidades.

La cuarta línea apareció a comienzos de la década del 80. Es la de informática educativa que poco a poco ha ido adquiriendo alcances relevantes aplicada a la enseñanza de la lectoescritura, al desarrollo y experimentación de software educativo en ciencias naturales y

matemáticas y al desarrollo cognitivo. El alcance investigativo y productivo de esta línea puede calibrarse por los premios que han recibido en el ámbito nacional e internacional, no solo su impulsor, Octavio Henao, sino también sus alumnos de posgrado.

Si bien la temática del desarrollo cognitivo ha estado presente en la Facultad desde la década del 70, la investigación sobre la misma, con especial atención en el campo del desarrollo metacognitivo, es una quinta línea que apareció con fortaleza en la década del 90 con varios proyectos aplicados a la enseñanza de las ciencias naturales, de las ciencias sociales, de la solución de conflictos, de la enseñanza del arte y de la enseñanza de niños con retardo.

Pues bien, de éstas líneas ¿cuáles serán consolidadas a través del doctorado para responder a qué necesidades? Tres de ellas: estrategias y métodos de enseñanza y formación, informática educativa y enseñanza de la metacognición, y una cuarta que ha tenido recientes desarrollos desde la lectoescritura, pedagogía y lenguaje. Analicemos su alcance. Las cuatro tienen que ver con necesidad de responder a las demandas por calidad y modernidad de la educación

- ❖ **Estrategias y métodos de enseñanza y formación.** Se trata de investigar sobre las didácticas de los saberes: la enseñanza de las ciencias naturales, la enseñanza de las matemáticas, la enseñanza de la historia, la enseñanza de la filosofía, la enseñanza de la geografía, la enseñanza del arte, la enseñanza de la tecnología. Pero se trata también de investigar sobre métodos de formación en valores, sobre la motivación para el logro, sobre el manejo del aula y de grupos, es decir, sobre como promover el desarrollo humano desde estrategias cognoscitivas y afectivas de enseñanza y aprendizaje.
- ❖ **Informática educativa.** En esta línea afloran día a día nuevas posibilidades. Los desarrollos de la informática son sorprendentes y asimismo lo son las oportunidades que se desprenden para la educación. Se requiere, claro está, imaginación, creatividad, flexibilidad para captar posibilidades e innovar aplicaciones. Responde esta línea a necesidades de eficiencia, actualidad y cobertura universal de los distintos niveles educativos.
- ❖ **Enseñanza de la metacognición.** Su alcance va más allá de hacer posible el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. El manejo del propio pensamiento, su planeación, seguimiento, evaluación y corrección, pueden incidir en la formación para la democracia, la tolerancia, la solución de conflictos, la equidad y la convivencia, necesidades propias de la moderna ciudadanía.

- **Pedagogía y lenguaje.** Para nadie es nueva la relación estrecha que se ha descubierto entre los determinantes psicológicos y sociológicos del lenguaje y la incidencia de esta relación sobre enseñanza y aprendizaje. La investigación de la sicolingüística y la sociolingüística aplicada a la pedagogía, y particularmente a la didáctica de los saberes, a la comprensión lectora como destreza básica para el aprendizaje y a la comunicación pedagógica de los valores, ciertamente contribuye a mejorar el diálogo docente alumnos y la efectividad y calidad del aprendizaje, con sus aportes sobre códigos de interacción en las relaciones internas de la escuela y de ésta con la familia y la comunidad.

Es importante reconstruir la historia del doctorado hasta hoy, como lo hemos venido haciendo, y señalar la infraestructura que aquí se ha ido hilvanando para apuntalarlo y hacerlo viable, pero es tan importante como ello, otear el futuro para construirlo desde ahora conscientemente y no padecerlo irreflexivamente. Veamos:

¿Qué se espera del programa doctoral como desarrollos concretos en favor de la educación? He aquí **cinco significados predictivos** que me atrevo a esbozar como productos de corto, mediano y largo plazo, si es que logramos impulsar la investigación desde el doctorado, no sólo en su fundamentación epistemológica, teórica, metodológica y técnica, sino en la voluntad de sentirla, practicarla y compartir sus resultados en pos de una articulación de ciencia-tecnología-educación y sociedad. Son productos que el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología del país ha elaborado a partir de varias políticas, entre las cuales los doctorados se yerguen como esperanza promisoría.

1. Significado científico

¿Cómo entra el doctorado al futuro frente al cometido científico? Se espera de él que contribuya a hacer de la educación un campo de reflexión y construcción de conocimiento propio. Que aporte, en este sentido, su grano de arena al propósito nacional de desarrollar la capacidad nacional en ciencia y tecnología con miras a conformar una cultura científica. Este propósito pasa por la conformación de comunidades científicas, esto es, el paso de investigadores aislados o de pequeños grupos incommunicados a grupos amplios unidos por redes de intercambio de conocimiento e investigación pedagógicos, capaces de publicar en medios internacionales, de debatir ideas y hallazgos y de enseñar y popularizar una ciencia sometida así a validación permanente.

Las líneas de historia de la educación y la pedagogía, de metacognición y de pedagogía y lenguaje, principalmente, tienen la palabra para realizar esta predicción.

2. Significado investigativo

Por trayectoria histórica y por su misma naturaleza, el doctorado evoca la investigación. En efecto, el doctorado dinamiza la capacidad investigativa de la sociedad al propiciar el desarrollo de la investigación abriendo áreas y líneas en el respectivo campo. Este desarrollo investigativo se mueve en sentido de una investigación propia, más auténtica, cada vez menos sujeta a una interlocución extranjera dominante, pero abierta a la internacionalización a través de la crítica de los proyectos, de la participación en debates amplios de temas de investigación e innovación, de la construcción de redes de investigadores o la vinculación a las existentes y de las publicaciones en revistas indexadas de circulación internacional. Quiero hacer énfasis en la necesidad de construir redes de investigadores y ampliar las existentes para intercambiar desarrollos entre investigadores de líneas y entre centros de investigación nacionales y extranjeros, con miras a crear sinergias enriquecedoras y a maximizar la capacidad investigativa del país.

Por otra parte, el doctorado en educación como está planteado en el país, esto es, como proyecto interuniversitario de cinco importantes universidades, permite la diversificación de la investigación, incorporando las modalidades teóricas, la investigación fundamental o metodológica, la investigación experimental, la investigación histórica, y la modalidad de investigación y desarrollo, tan útil en la innovación y esto en varias áreas de la pedagogía y en propuestas interdisciplinarias de ésta con otras ciencias y disciplinas.

En síntesis, la educación es un mundo maravilloso en el que todo está por investigar y en el que la investigación descubre nuevos mundos, atrae, cautiva, produce placer y compromiso, fomenta la motivación hacia el logro de explicaciones, de experimentación e innovación conducentes a mejorar las respuestas a las ingentes necesidades de la pedagogía, de la educación y del país.

Todas las líneas tienen la palabra en el logro de esta predicción.

3. Significado tecnológico

Frente a la frustración dejada por cuatro décadas de auge de la tecnología educativa que prometió resolver los problemas de la enseñanza y la gestión de la educación, la investigación en el doctorado debe contribuir al desarrollo de tecnologías alternativas en educación. La educación ha contado siempre con tecnología de apoyo y la investigación ha hecho aportes potenciadores del desarrollo de la misma. El auge de la tecnología educativa propuesta por Skinner a finales de la década del 40 y retomada por el conductismo en las

décadas del 50 y 60 no floreció espontáneamente. Ingente ha sido la investigación que sobre aprendizaje, instrucción, desarrollo curricular, desarrollo de materiales instruccionales, de software educativo y de pruebas referidas a criterio, ha acompañado la era de la tecnología educativa. Pero ésta no es la única tecnología. Tecnologías alternativas, preconizadas por enfoques psicológicos, cibernéticos y comunicativos diferentes, pueden y deben construirse, experimentarse, validarse para mejorar la eficiencia y efectividad de la enseñanza y del aprendizaje.

Las líneas de estrategias y métodos y de informática educativa, sobre todo, tienen la palabra frente a este significado tecnológico lleno de posibilidades, pero exigente en creatividad y experimentación.

4. Significado económico y social.

Sin lugar a dudas se reconoce hoy que el capital humano de alto nivel es componente clave en la sociedad del conocimiento. El doctorado se prevé como actor de la fusión ciencia-sociedad. El doctorado confiere un lenguaje que se habla en la era científica y tecnológica, la investigación. Este lenguaje es el núcleo determinante del currículo doctoral. La investigación mejora el conocimiento, lo adapta a la solución de los problemas del país, cualifica el capital humano, acrecienta la innovación y con ello la capacidad competitiva de la sociedad en el concierto mundial. El significado económico, del doctorado es vista, entonces, como la contribución de éste a facilitar la apropiación de conocimiento de frontera útil para la transformación económica y a desarrollar un recurso humano de mejor calidad y por ende más competitivo en un mundo globalizado. La creación de redes de innovación y experimentación, que faciliten la apropiación e incorporación en el sector productivo de conocimientos universales, es una estrategia adecuada para hacer efectivo este significado económico y social de la investigación. Como bien lo dijera Antanas Mockus en su artículo "Dispositivo Doctoral y Capacidad Investigativa" (Cárdenas, 1991), "En un país como Colombia, los doctorados desempeñan un papel crucial en el proceso mediante el cual el país (o más exactamente, un conjunto de sectores dentro de la sociedad) se apropia selectivamente de ciertos conocimientos dándoles sentido, coherencia y funcionalidad en contextos diferentes de los de origen. Este tipo de apropiación selectiva de conocimiento de alto nivel es una necesidad económica y cultural ineludible, cuya satisfacción requiere ciertas condiciones y plantea ciertos problemas".

Las líneas de estrategias y métodos de enseñanza y formación y de informática educativa, sobre todo, tienen la palabra frente a este significado predictivo.

5. Significado pedagógico e institucional.

La investigación pedagógica, teórica y experimental, a través de las cuatro líneas doctorales escogidas en Antioquia, significa avanzar en la reflexión sistemática sobre la pedagogía como disciplina en formación con pretensión de cientificidad. En este peregrinaje, para muchos utópico y para otros equivocado, fortalecer la investigación contribuye a hacer claridad en este estado de cosas en cuanto que se abren espacios de debate y construcción sistemáticos sobre el problema, las áreas fecundantes de la pedagogía, los temas transdisciplinarios de estas áreas, los obstáculos epistemológicos, el objeto y método de construcción, la predicción y el control más allá de los propósitos explicativos y hermenéuticos propios de las ciencias sociales. Esta reflexión sistemática y continuada en el doctorado es un paso adelante en aquel constructo foucaultiano que va de la positividad a la disciplina sistemática teniendo como norte la posterior cientificidad. Es también un esfuerzo por sistematizar las concepciones operativas de los educadores en relación con la enseñanza y la formación para someterlas, como praxis, a prueba y contrastación frente a teorías más sistemáticas de teóricos y expertos, como lo propusiera Stenhouse desde la década de los 70's. O el paso de prácticas cotidianas y asistemáticas a concepciones o sistematizaciones pedagógicas reflexivas y de éstas a campus disciplinarios dentro de la pedagogía, de que hablara Carlos Eduardo Vasco en la lección inaugural del doctorado en la Universidad del Valle en mayo de 1997. El doctorado se sitúa entre la segunda y la tercera etapas, esto es, en la teorización sistemática, la predicción, el ensayo, el control experimental y la investigación y desarrollo para llegar hasta la tecnología que posibilita el mejoramiento de la eficiencia y la calidad.

Es conveniente recordar cómo todos los informes sobre investigación en educación desde El Plan Multinacional de la OEA (1969), pasando por el Inventario Nacional de ICOLPE (1970), el Inventario sobre la Producción Investigativa en Colombia 1969-1978, el Seminario de Isla Negra en Chile, en 1980, sobre la Investigación Educativa en América Latina, por el Seminario Nacional de Investigación Educativa en Colombia (1980), el Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación llevado a cabo por el CIUP en 1986, hasta el Plan Estratégico del Programa de Estudios Científicos de la Educación, discutido en COLCIENCIAS en 1995 y 1996, y las recomendaciones de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, como todos estos eventos y estudios resienten la casi nula investigación en pedagogía y el poco acompañamiento investigativo a las innovaciones pedagógicas. Es que la investigación en educación ha sido hecha por científicos externos a la educación, no por los practicantes de esta. Es decir, que ha habido bastante investigación en educación, pero poca, muy poca investigación educativa propiamente dicha. El doctorado en educación

es una esperanza para que la investigación penetre los campos pedagógicos de la escuela y de otros ambientes educativos.

Vale la pena sustentar la distinción que estoy haciendo entre investigación sobre educación e investigación educativa, diferencia que no es mía, pues se encuentra en varios autores, como Mannheim, el conocido sociólogo alemán que distingue la sociología de la educación y la sociología de la enseñanza (1962). Mialaret expone bien el objeto de la investigación sobre educación en su obra *Ciencias de la Educación* (1977) como el que adelantan con perspectiva macroscópica la historia, la economía, la sociología, la demografía y en general las ciencias de la educación cuando estudian situaciones de la educación. El objeto de la investigación pedagógica, según el mismo autor, es "la creación de situaciones educativas, el perfeccionamiento de las que ya existen, en relación con el análisis de las conductas escolares provocadas por las mismas situaciones". En otras palabras, la investigación educativa se hace sobre procesos y objetos que se llevan a cabo o se encuentran de puertas para adentro de la escuela, pero no solo físicamente, sino que ocurren en el interior del proceso educativo, sean propios de lo pedagógico (pedagogía y didáctica), de lo sociológico (sociología de la enseñanza) o de lo psicológico (psicología educativa).

En el ámbito institucional el doctorado fortalecerá el perfil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia como institución de reconocida calidad en el país y hará de la experimentación un método de cambio de la educación y de la enseñanza. En especial, la investigación pedagógica debe aportar al mejoramiento de la enseñanza de las ciencias básicas, de las ciencias sociales, de la tecnología y del arte, campos vitales para el desarrollo nacional.

Todas las líneas tienen la palabra frente al significado pedagógico e institucional.

¿Es esto un sueño? ¡Sí! Que el país ha estado soñando por anticipado durante varias décadas. Por ello he llamado a esta lección inaugural significados predictivos del doctorado. Haciendo un esfuerzo de síntesis de estos significados, cómo podríamos describir brevemente la filosofía y naturaleza del cuarto nivel de enseñanza?

La universidad americana, que derivó mucho de la alemana su carácter investigativo, dio al doctorado el nombre de Ph.D o Doctor of Philosophy, doctor de filosofía de la química, de filosofía de la sociología, de filosofía de la medicina, de filosofía de la psicología, de filosofía de la educación; como quien dice, en filosofía de un determinado campo intelectual, que es lo mismo que decir sabio en dicho campo. Esta sabiduría consiste en vislumbrar que nunca se llega a

la perfección, que cada camino termina en otros que hay que recorrer y así sucesivamente. El doctor en un campo sabe qué sabe, pero sobre todo sabe que le falta mucho por saber, lo que le lleva a abrir y cultivar líneas de investigación en su carrera. Estas líneas cristalizan en programas y proyectos de trabajo que poco a poco permiten al doctor constituirse en señalador de campos promisorios a otros, es decir, caminos que hay que recorrer o aprender, convirtiéndose entonces en maestro de maestros. Este es otro de los significados predictivos del doctorado en nuestro medio: formar el nuevo profesorado universitario con capacidad y voluntad de investigar y dirigir investigación con solvencia. Es un compromiso que se vive día a día.

No quiero dejar pasar la ocasión para recalcar la importancia de un doctorado presencial frente a la apertura de múltiples programas doctorales a distancia. No puedo menospreciar válidamente la calidad de éstos últimos, dado mi conocimiento de lo que esta modalidad ha hecho en el pasado y continúa haciendo actualmente aún con mayor osadía, apuntalada en medios tecnológicos de singular poder y versatilidad. Pero el doctorado presencial tiene ventajas comparativas: el diálogo investigativo con realimentación inmediata y producción en equipo; la visita de profesores internacionales para intercambiar problemas, enfoques, metodologías, interpretaciones; el trabajo docente en equipo interdisciplinario; una tutoría de profesores conocedores del contexto y de las necesidades reales del medio; y el accionar en un enclave investigativo consolidado y al alcance de la mano.

Esto es, señoras y señores de la primera cohorte doctoral en educación, lo que la Facultad, la Universidad, la región y el país, pensando en la educación y en su función clave en la sociedad, esperan de ustedes y de quienes simultáneamente con ustedes han comenzado el doctorado en Cali y Bogotá. Es cierto que se trata tan solo de la primera cohorte y no pueden esperarse milagros de ella, pero la forma como despegó un programa, el comportamiento de sus participantes, sobre todo, pone las bases para la creación de una tradición, la de los cinco significados predictivos, el compromiso de sus participantes, sobre todo. Que no seamos inferiores a este destino de hacer de la pedagogía una disciplina bien fundada y de la educación una actividad fincada en la cultura y en tecnologías apropiadas que la conviertan de verdad en el acelerador del desarrollo humano, social y económico. Que no seamos inferiores a este destino.

EL FIN DE LA HISTORIA O EL FIN DE LA PEDAGOGÍA

Profesor Rafael Flórez Ochoa *

Disertación inaugural de la ceremonia de Doctorado

Como los alumnos que hoy inician su programa de doctorado se graduarán, si Dios quiere, en el año 2000, no en Pedagogía sino en educación, yo quiero mostrarles esta tarde de inauguración que la Pedagogía no ha muerto ni muere con el siglo, sino que a medida que pasan los años se convierte con más nitidez en la principal de todas las disciplinas que estudian el fenómeno de la educación por dos razones:

1. Porque su objeto propio se centra en el corazón mismo de la enseñanza, mientras que las demás ciencias de la educación se quedan en el estudio de los alrededores de la escuela: la Sociología, la Antropología, la Economía, etc.
2. Porque gracias a sus recientes desarrollos teóricos y experimentales, la Pedagogía esta logrando integrar y apoyarse en los aportes de otras disciplinas que se ocupan de la Educación, configurando un horizonte conceptual, abierto, articulador y recontextualizador de las demás Ciencias de la Educación.

No obstante algunos críticos contemporáneos están desenterrando la vieja tesis muerte de la escuela y de la Pedagogía, como una consecuencia inevitable de la condición postmoderna, que rompe con toda clase de formalismos, esquemas e imposiciones que pretendieran moldear el comportamiento humano y recortar su libertad. Que nadie enseña a nadie, que cada uno se autoeduque, se autoconstruya, se autodirija, se autocree y se recree sin patrones ni pautas dictadas desde el exterior; lo que hay que asegurarle a los jóvenes son centros y redes abiertos de información accesibles a sus intereses y necesidades. Si maestros y escuelas están mandados a recoger, por supuesto la Pedagogía será un embeleco antidiluviano y jurásico.

* Licenciatura en
Filosofía,
Universidad San
Buenaventura;
Magister en
Educación,
Universidad de
Antioquia;
Administración de
Empresas,
Universidad de
EAFIT.
Actualmente
profesor jubilado de
la Universidad de
Antioquia

La inminencia del año 2000 y el cumplimiento de todas las profecías que confunden el fin del milenio con el fin del mundo, han coincidido con el despliegue de una teoría que se autodenomina la posthid y que en esencia nos dice que todas las catástrofes del siglo XX se originan en el endiosamiento de la razón planificadora, científica y técnica en contra de la vida natural y social de los individuos.

La postmodernidad constata la muerte de los grandes sistemas teóricos que pretendieron explicar de manera omniabarcante la vida de los hombres y de la sociedad en el marco de una evolución regulada teológicamente hacia el progreso. El racionalismo, el marxismo, el fascismo, el socialismo, el psicoanálisis, el cientifismo, el cristianismo, o el modelo neoliberal son doctrinas que nos obedecen la salvación, que nos prometen la liberación, o al menos un futuro mayor, más seguro, de mayor prosperidad y progreso. Pero desde Lyotard nadie cree en estos "grandes relatos".

Aunque la postmodernidad no pretenda ser una teoría más, sino más bien la constatación de una condición propia de la época actual, la verdad es que su anuncio del fin de los grandes sistemas, de las grandes historias y del progreso mismo adquiere un cierto saber escatológico muy propio de los relatos proféticos y apocalípticos del fin del milenio. No obstante tal constatación conduce a una reflexión sobre la pedagogía, en cuanto esta disciplina situada en el centro de los desarrollos histórico culturales de Occidente, desde la ilustración ha estado al "va y ven" de los grandes relatos socioculturales que acabamos de mencionar.

Desde Kant la pedagogía dejó de ser un manual de consejos y recomendaciones orales y religiosos para el buen comportamiento del maestro y los alumnos, según la verdad revelada, para convertirse en una consecuencia de la Razón Práctica, del imperativo categórico universal que valore al máximo las capacidades individuales para llegar a la mayoría de edad, a pensar por cuenta propia y asumir racionalmente la dirección autónoma de las propias decisiones, de la propia vida, con disciplina y responsabilidad. Hay una ética racional como pilar fundamental de la Pedagogía de Herbart y del mismo Schleiermacher, a pesar de que este último inicia la crítica romántica al racionalismo Kantiano.

Un mayor desarrollo de la Pedagogía, autodenominado Escuela Nueva al despuntar el siglo XX, se inspira en el Romanticismo por tres aportes básicos: primero por su valorización de la instancia como un estado natural del hombre que merece respeto y consideración por sí mismo, y por su valor como clave para descifrar el pasado histórico del hombre, para rastrear sus orígenes; segundo por la atribución de autenticidad y fuente de valores que se atribuye al niño en propiedad, y no como

imitación o imposición de los valores del adulto, como ocurría con la pedagogía tradicional; y tercero por la revolución copernicana que genera el Romanticismo en la Pedagogía al poner a girar la educación no alrededor del maestro sino alrededor del niño, por inspiración desde Rousseau y del mismo Pestalozzi (el puerocentrismo que caracteriza a la Escuela Nueva o Escuela Activa).

Pero luego de la subordinación de la Pedagogía al Racionalismo y al Romanticismo, hay que destacar la influencia del Marxismo y sus derivados crítico-emancipatorios. Cuando el individuo se define por la red de relaciones sociales en la que está inserto, su educación se convierte en un mecanismo de subordinación social, y la escuela es un dispositivo ideológico de adaptación al sistema de poder vigente, a menos que la educación se proponga explicitar el contenido de tales dispositivos y desarrollar en los alumnos la conciencia crítica de insubordinación y de emancipación frente al sistema social dominante (capitalista y neoliberal).

Surge entonces una especie de Pedagogía social o crítica en cuyos planteamientos predomina una vocación social libertaria, el cultivo del espíritu solidario, comunitario y colectivista, la importancia de la acción y de la praxis transformadora de la realidad social en contra de la especulación y de la verdad contemplativa, y un plan dialéctico que privilegia el debate y la discusión crítica como método de enseñanza, ojalá cumpliendo con las condiciones de la competencia comunicativa que propone Habermas. De todas maneras esta pedagogía abraza una concepción optimista sobre el progreso social y la esperanza por el derrumbe del sistema capitalista y por la reducción de la opresión. La pedagogía se convierte en un instrumento políticoideológico de autodefensa y liberación social e individual (en América Latina la Pedagogía Popular de Pablo Freire).

Superados el racionalismo, el romanticismo y el marxismo como máximos exponentes de la modernidad, quedan por desvirtuar los relatos menos abarcales pero igualmente fundamentalistas cuyas pretensiones se concentran en la regulación del método científico y en la normatización de la producción intelectual del hombre moderno, y cuyas tesis excluyentes y dogmáticas quedan también al descubierto en la postmodernidad, lo mismo que aquellas pedagogías que pretendían casarse con un sólo método de investigación descartando otras alternativas de comprensión pedagógicas. Tales concepciones teórico-metodológicas son el positivismo, la fenomenología, el estructuralismo y el psicoanálisis, generando cada una por su cuenta una pedagogía conductista, una pedagogía fenomenológica, una pedagogía estructuralista y una pedagogía psicoanalítica; habiendo alcanzado la primera de ellas influencia más notable en la práctica educativa de muchas escuelas, no solamente en países occidentales sino

también esclavos y orientales, hagámosle una breve reseña.

La pedagogía conductista, que rápidamente se articuló a una versión positivista de la teoría de los sistemas, es una pedagogía que pretendió moldear la conducta de los individuos, condicionándolos mediante refuerzos planeados meticulosamente en un programa técnicamente diseñado que se denominó "instrucción programada", que podía ser ejecutado, controlado y medido por el maestro sin mayor dificultad, porque se despreocupó de la dimensión interna y subjetiva de la mente del aprendiz. El objetivo definido en términos de conducta observable podría alcanzarse de manera determinista, siempre y cuando se conocieran las condiciones iniciales y se ejecutara cierto plan secuencial de actividades muy precisas. El logro del objetivo específico era el eslabón previo para experimentar a continuación un nuevo tratamiento encadenado secuencialmente al anterior, y así sucesivamente, de manera acumulativa y sistemática. Así la teoría de sistemas ayudaba a ordenar y organizar las actividades, los indicadores, los logros, las metas, los propósitos y la misión de la escuela y del sistema educativo.

Pero el sesgo metodológico positivista de esta pedagogía conductista se origina en su experimentalismo fiscalista y verificacionista, que suprime la "caja negra" del sujeto aprendiz porque no fue bajo el rigor de sus algoritmos de observación y control, reduciendo así el desarrollo del educando a sus posibilidades de observación y medición directa.

Pero el inconveniente de la pedagogía conductista que queremos resaltar no es tanto el apropiado de la metodología empírico-analítica tan característica de las naturales, sino sobre todo el haber excluido el aprovechamiento de otras metodologías propias del campo de las ciencias humanas.

Reproche similar merecen aquellas otras pedagogías unilaterales que por privilegiar un sólo método disciplinario desvirtúan otras posibilidades de indagación y de aproximación reflexiva, propias del campo sociohumanístico y que tendrían capacidad de enriquecer la comprensión pedagógica. Ya no es época de fanatismos metodológicos, ni de pedagogías separadas para cada método de investigación, porque no se avienen los socio-críticos con los empíricos-analíticos, o los hermenéutas con los estructuralistas, etc., cuando con tales métodos se pueden revelar aspectos sobre los mismos problemas y los mismos conceptos claves del campo disciplinario de la pedagogía.

Hoy día y con mayor razón desde la postmodernidad, la reflexión pedagógica para ser comprensiva necesita ser flexible, abierta, transdisciplinar y multimetodológica, especialmente permeable a todo lo humanístico, precisamente por su misión esencial que no es otra que generar humanidad, facilitar de manera específica y situada que las

personas se formen a la altura de su cultura y de su época.

Que las personas se formen, he aquí la misión y el reto que le queda a la pedagogía después de columpiarse en todos los megasistemas de la modernidad, aprisionada por la razón lógica, por la razón histórica, por las contradicciones sociopolíticas, por el cientifismo, o por la lógica de la productividad. Desde su misión facilitadora de la formación de las personas tendrá que reconstruir su camino, produciendo sentidos que generen oportunidades y experiencias de humanización a los individuos, y señales de alerta a los educadores sobre las consecuencias de lo que hacen y/o dejan de hacer con sus alumnos.

Porque, ¿qué pasaría si la pedagogía por haberse contaminado de los megarrelatos, tuviera también contados sus idas y resignarse a desaparecer? ¿Qué pasaría si el fin del progreso de la Historia significara también el fin de la Pedagogía?

La verdad es que toda sociedad, toda comunidad pequeña o grande tiene derecho a sobrevivir, a reproducirse y a proyectarse hacia el futuro desde sus propias raíces culturales. ¿Y cómo podría ello ocurrir si no se educa a sus jóvenes miembros, si no los integra a su saber, a sus valores éticos y estéticos, a sus ciencias e innovaciones tecnológicas, a su cosmovisión vital interna y en relación con los pueblos vecinos? En las sociedades primitivas el bagaje cultural era más sencillo, menos experiencia acumulada en una memoria oral y ágrafa que no había alcanzado el grado de complejidad y diferenciación cognoscitiva que constituye el patrimonio científico cultural contemporáneo. En la antigüedad la educación de los jóvenes pudo haberse dejado en manos de los padres y de los sacerdotes, sin temor a que el patrimonio cultural se perdiera.

En la contemporaneidad, además de los desarrollos etnoculturales propios, el grado de especialización de los saberes útiles, teóricos y técnicos a que tienen acceso todas las sociedades en la "aldea global" exige multiplicidad de fuentes de información y de maestros que guíen al alumno y le faciliten oportunidades de dotarse de herramientas críticas y flexibles que organicen productivamente sus experiencias de conocimiento. Cómo serían de despreciados aquellos individuos contemporáneos sin información y sin posibilidades de acceso por ignorancia, indolencia, negligencia, marginamiento y haraganería ante grupos de referencia contemporáneos dedicados al trabajo creativo, capaces de disfrutar del arte y la cultura, de convivir en paz, en espíritu de comunicación y competencia comunicativa. El hombre inculto no es reconocido con razón por sus conciudadanos como un igual, como un par, precisamente porque no lo es, aunque biológicamente pertenezca a la misma especie.

Hoy día los individuos requieren de mayor dotación cultural y de mayor formación humana para ganarse el respeto al que por naturaleza tienen derecho. Sólo que tal formación humana ya no es don natural, ni se asegura en la familia, es producto también del trabajo, del estudio de las ciencias y el arte, de la interacción y la comunicación social cualificada por la competencia comunicativa y el espíritu de respeto, cooperación y solidaridad con los demás.

¿Qué ocurriría si en media de la densidad y complejidad de los problemas sociales contemporáneos, resolviéramos las situaciones de conflicto de manera tan simplista como resolvían los conflictos los primitivos hombres de las "cavernas"? ¿Se diría que en Bosnia, en el Medio Oriente y en Colombia la violencia de los bandos en confrontación no han estado lejos de la barbarie, y las interpretaciones pesimistas acerca de la condición humana no dejan de suscitar dudas acerca de la rentabilidad de proyectos educativos tan costosos para la sociedad, que culminan con semejantes crímenes y genocidios que avergüenzan nuestra humanidad y no han sido precisamente individuos de refinados niveles académicos quienes han dirigido las mayores tragedias bélicas del siglo XX?

Aunque no podamos borrar la condición humana, la verdad es que educarse y formarse significa también prepararse para discernir las consecuencias del oprobio, de la humillación y de la violencia que se ejerce contra los demás, precisamente para que tales violaciones no se repitan. Educarse significa también pronosticar, estar atento, prevenirse, medir las consecuencias y ponderar causas y efectos de lo que sucede en uno y en los demás que pudiera dañarnos la vida o arriesgar nuestra futura convivencia. Formarse significa aprender a valorar y a confiar en los demás, es asentar las condiciones del diálogo franco, de la acción y de la cooperación en la prevención y solución de problemas que nos acechan, aunque apenas están por venir.

¿Qué pasaría en esta sociedad, tan densamente poblada, sin reglas de comunicación y de interacción, sin planeación, sin coordinación de las acciones y proyectos de millones de individuos cada uno sobrepasando a los demás sin control, ni ética, ni ley, ni limite alguno diferente al de su propia fuerza?. ¿Acaso la ley del más fuerte o la ley de la oferta y la demanda protegerían la supervivencia de los "débiles" o de los perdedores?. ¿Qué pasaría con los que se dedican a actividades "blandas" como las artes, la literatura, la filosofía o la investigación teórica básica, en manos del poder económico o del poder político?.

¿Y qué pasaría si en vez de educar a los individuos, dejáramos en manos del poder coercitivo del Estado el control y la extinción de las conductas lesivas a la supervivencia social?

¿Si la naturaleza y las sociedades han acumulado tanto deterioro, no será precisamente por falta de formación humana de las personas, inconscientes de su propio valor y del entorno natural y social que sustenta su propia existencia?. Probablemente hoy más que antes la buena educación se convierte en la principal condición de la vida humana presente y futuro de los individuos y de las comunidades.

Y sería una torpeza dejar la educación al azar, o en manos de maestros espontáneos o tradicionales, precisamente cuando disponemos gracias a la investigación de los últimos treinta años de una inmensa y rica acumulación de técnicas, conceptos, teorías y experiencias pedagógicas controladas y evaluadas que nos permiten actualmente enseñar con mejor calidad y eficacia que en el pasado.

Si la ley de la evolución de la vida sobre el planeta es una teoría ya confirmada, no podemos ignorar que también los individuos de la especie humana evolucionan durante su historia individual desde su ser biológico, hacia su ser cultural, más o menos refinada y creativamente dependiendo de la complejidad de los materiales culturales que haya tenido oportunidad de experimentar desde su infancia.

Desde la aprobación del lenguaje inicia el individuo la construcción de su autoconciencia por un tortuoso camino de confrontaciones, desequilibrios, asimilaciones y decepciones frente a las cosas, las personas y sus objetos simbólicos hasta perfilar conceptos cada vez más refinados e hipótesis cada vez más plausibles sobre la realidad que le tocó en suerte. A la vez tales conceptos y conjeturas interaccionan con el saber predeterminado en la ciencia y la cultura para generar combinaciones y fusiones de nuevos horizontes culturales que amplían la capacidad cognitiva y decisoria de la conciencia individual, es decir, el individuo se torna más inteligente y más libre. Sin duda estamos reconociendo aquí las posibilidades de **progreso** de la conciencia individual de manera análoga a como lo hacen todos los pedagogos, o el mismo Piaget con sus etapas de desarrollo.

Precisamente, la tarea de la Pedagogía es identificar y proponer aquellos conjuntos de experiencias y de caminos alternos que propicien procesos de aprendizaje y formación efectivos y placenteros para el desarrollo cultural de los individuos y de la comunidad, sobre todo en autonomía y comprensión integral del entorno natural y social. La pedagogía tiene como objeto el estudio y diseño de experiencias culturales que propicien el progreso individual en la formación humana. La pedagogía es una disciplina humanista, optimista, que cree en las posibilidades de progreso de las personas y en el desarrollo de sus potencialidades. En esta perspectiva la Pedagogía planea y evalúa la

enseñanza, inspirada en principios y criterios que le permitan discernir las mejores propuestas de enseñanza de acuerdo a las condiciones reales y las expectativas de los aprendices, con miras a su formación.

Veamos más precisamente lo que significan los conceptos de Formación, Enseñanza, Educación y Aprendizaje, como conceptos claves del campo científico de una disciplina en construcción denominada Pedagogía.

La **Formación** es principio y fin de la Pedagogía, su eje y su fundamento. La formación es el proceso de humanización que van ganando los individuos concretos y situados a medida que se imbrican en la educación y la enseñanza. La formación es la cualificación y avance que van logrando las personas, sobre todo en sensibilidad, inteligencia, autonomía y solidaridad.

La **Formación** es lo que queda después de olvidar la información. Es lo contrario a lo inmediato, a lo particular y específico, y en este sentido no se puede confundir con aprendizaje.

Hay aprendizajes que no forman a nadie, y la suma acumulativa de aprendizajes no aseguran la formación. Tampoco moldear la conducta de un individuo, condicionarlo, disciplinarlo según ciertas reglas se confunde con su formación, podría incluso contribuir más bien a deformarlo, en el sentido de la formación humana que se caracteriza por ser abierta, flexible, inteligente y autodirigida. De todas formas, no se trata de formación humana abstracta y metafísica, es el que se forma en un ser humano particular, con una dotación única de talentos y potencialidades, con raíces culturales y experiencias propias y singulares, cuyo proceso y logros de formación son únicos, de ninguna manera abstractos y generales; aunque la capacidad de dialogar con otras culturas, la universalidad es también dimensión de la formación humana.

La **educación** se refiere a aquella interacción cultural, a aquel proceso social mediante el cual una sociedad asimila a sus nuevos miembros incorporándolos a sus valores, reglas, pautas de comportamiento, saberes, prácticas, ritos y costumbres que la caracterizan.

La educación en este sentido cumple la función de adaptación social que despliegan los agentes sociales en casi todas las esferas de la vida social.

Pero educación significa no sólo socializar a los individuos, sino también actuar en ellos de manera insinuante y permisiva, como sembrando en ellos inquietudes, preguntas, espíritu crítico, de conjetura y creatividad que les permita rescatar de sí mismos lo más

valioso, sus talentos y capacidades innovadoras, su potencialidad como personas, su compasión y su solidaridad. En este segundo sentido muy pocas son verdaderos educadores.

Si la educación como socialización es un proceso real que se despliega permanentemente en casi todas las instituciones sociales, la Enseñanza es una actividad educativa más específica, intencional y planeada para facilitar que determinados individuos se apropien y elaboren creativamente cierta porción del saber o alternativas de solución a algún problema con miras a su formación personal. La calidad de la enseñanza exige que no la pueda desarrollar cualquiera, exige dominio sobre el tema de la enseñanza y competencia sobre cómo hacerlo, cómo propiciar que el aprendizaje en el área particular del saber repercuta en la estructura global del sujeto y produzca mayor nivel de formación humana.

La Enseñanza es un proceso que no se opone ni excluye el aprendizaje. Al contrario, la verdadera enseñanza es la que asegura el aprendizaje y no cualquier aprendizaje. El aprendizaje fijo, de datos y de informaciones puntuales (lo que los maestros antiguos llamaban mera "instrucción") no es lo que lo forma a uno, sino aquellos otros contenidos de proceso, que suministran huellas y mojonos para orientarse y hacer camino, diseñar el procedimiento para solucionar un problema y secuenciar los pasos claves para alcanzar conocimientos explícitos complejos, producto de la reflexión, del método científico, de la hermenéutica... En fin, la enseñanza que forma no es la que acumula conocimientos en la memoria del aprendiz, sino la que propicia nuevos esquemas de acción lógica o real, la que abre nuevas perspectivas sobre el mundo, o propicia la construcción o coordinación de nuevas estrategias y habilidades de pensamiento.

En la era del conocimiento un sistema de enseñanza requiere de un nuevo modelo interactivo entre sus actores, los profesores y los estudiantes y el objeto del saber, definidos a partir de su carácter esencial de "procesadores de información" que interactúen como participantes de un proceso cibernético más amplio en el que el aprendiz, sujeto y observador a la vez, es una dimensión más del objeto de conocimiento, de manera análoga a como el operador de un computador inteligente es interior al sistema, es su interlocutor. Ya la finalidad de la educación no sería la de atar a los individuos a la red de prescripciones e interdicciones sociales para restringir su movimiento, sino más bien la de movilizar su potencialidad, lo que tienen o pueden dar como personas, lo que pueden construir de valioso como caminos de supervivencia para ellos y para la sociedad que a través de ellos ensaya y enrumba su devenir por nuevos horizontes de convivencia y superación.

Los individuos y grupos sociales que aprenden intensivamente la ciencia y la cultura de manera constructiva y creadora se constituyen en la nueva vanguardia de la sociedad, en la onda avanzada a través de la cual la sociedad sondea, aprende, se adelanta y "ensaya" futuros cada vez más complejos como mojonos de punta de su propia historia. Tal es la función liberadora de la nueva enseñanza, no política sino de supervivencia, la producción de ideas, de conocimientos diferentes, de mutágenos y mutantes como intelectuales, científicos o artistas que permitan enriquecer el presente desde el futuro.

La Didáctica es un capítulo de la pedagogía, es más instrumental y operativa, se refiere a las metodologías de enseñanza, al conjunto de métodos y técnicas que permiten enseñar con eficacia. La didáctica no se entiende ni aplica correctamente como un conjunto de técnicas comunicativas aisladas de los principios y de la red conceptual que caracteriza a cada teoría pedagógica. Cada teoría pedagógica, cada modelo pedagógico propone una didáctica diferente. Pero además las directrices generales de la didáctica necesitan acoplarse y asimilarse a las condiciones de enseñabilidad de cada ciencia específica.

En consecuencia, la Pedagogía como disciplina en construcción está referida a un conjunto de proposiciones que se configuran alrededor del concepto de Formación como principio unificador de teorías, conceptos, métodos, modelos, estrategias y cursos de acción pedagógica que pretenden entender y cualificar la enseñanza (y el aprendizaje, el currículo, las sesiones de clase, la gestión educativa). Aunque es un campo intelectual que no se satisface con los criterios empírico-analíticos, si requiere confirmarse en los procesos de enseñanza real que el mismo campo configura, y validarse y recontextualizarse hermeneúticamente de manera permanente.

Por esto el Doctorado en Educación no necesita abandonar el campo de la Pedagogía para ser científico. Al contrario, el campo de la Pedagogía es su territorio natural, en el que las investigaciones podrán realizarse y desplegarse en experiencias científicas, sin perder su referente humanista como marco de interpretación y de validación conceptual imprescindible. Ya no es la época para insistir en oposiciones y exclusiones entre metodologías y enfoques cualitativos o cuantitativos, teóricos o experimentales sino mas bien de limar las asperezas e integrar de manera coherente los enfoques y métodos que recomiende el objeto mismo de investigación, sin pretensiones ni prejuicios, como el camino flexible y abierto que requiere la ciencia para avanzar y reconocer lo nuevo, lo imprevisto, lo inefable, lo invisible pero no menos real cuando las personas aprenden, cambian o se forman.

EL DOCTORADO EN EDUCACIÓN, AL CONSOLIDAR AL MAESTRO COMO INVESTIGADOR, HACE CIERTA LA POSIBILIDAD DE AVANZAR LA FRONTERA DEL CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA.

Profesor Queipo F. Timaná Velázquez *

La esperanza cifrada por la sociedad en la educación, como eje principal de cambio, como formadora de una nación para la convivencia humana y solidaria con- apetencia de avanzar a una mejor y mayor distribución de la cultura y el conocimiento-, y como posibilidad de llegar a un estadio superior de justicia social, hace posible que hoy estemos celebrando la iniciación de estudios de la primera cohorte de alumnos doctorandos en ésta nuestra Facultad de Educación.

La creación del Doctorado en Educación fue un propósito impulsado durante varias decanaturas y jefaturas del Departamento de Educación Avanzada. Pero hay que destacar que fue aquí y desde aquí, en donde se fraguó la idea de establecer un convenio interuniversitario que permitiera aunar esfuerzos y voluntades, como lo recomiendan hoy los estudiosos de tendencias futuristas para el desarrollo de la educación superior. Nosotros lo hicimos porque era la vía que nos aseguraba ofrecer un programa de calidad, garante del cumplimiento de la finalidad de ser la cantera del conocimiento que hiciese posible avanzar la frontera del saber, para bien de la sociedad y para cumplir nuestro legado de ser partícipes de una nación en desarrollo.

Entre los propósitos cifrados con este programa están:

- ❖ Crear una escuela de pensamiento y reflexión sobre lo educativo y lo pedagógico.
- ❖ Impulsar la investigación en la disciplina pedagógica, tanto teórica como aplicada.
- ❖ Construir nuevos paradigmas educativos que puedan mantener a la educación en la búsqueda incesante de superación.
- ❖ Prever la pertinencia y ritmo de cambio de la educación de nuestro

* Licenciado en
Sicología
Educativa y
Administración de
la Universidad
Pedagógica y
Tecnológica de
Colombia
Magister en
Educación:
Administración
Educativa de la
Universidad de
Antioquia
Doctor en
Educación de la
Universidad
Autónoma de
Guadalajara,
México.
Actualmente
Decano de la
Facultad de
Educación de la
Universidad de
Antioquia.

país, para el próximo milenio.

La exigente estructura curricular que se ha diseñado para formar dignos cuadros de investigadores en educación con trascendencia nacional e internacional, prevé el concurso de un contingente de destacados profesores de diversos países europeos, norteamericanos y latinoamericanos: equipo que se completará con una representación del profesorado nacional con méritos académicos probados. Prueba del acierto anterior es que hoy contamos con la presencia del doctor Guillermo Briones, destacado investigador latinoamericano, quien ha tenido a bien acompañarnos en este noble empeño.

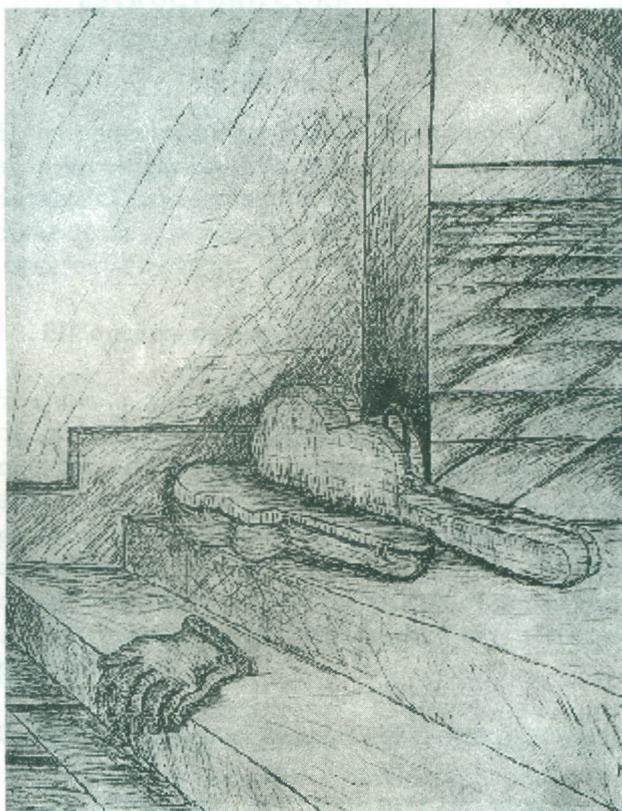
La Facultad se viene preparando para responder al gran reto, haciendo adecuaciones en su infraestructura: instalación de equipos de teleprocesamiento de información, dotación de espacios adecuados para los ritmos de exigencia y producción académica propios de este nivel.

De ustedes *alumnos exigimos estudio, consagración, tenacidad, imaginación y optimismo en un mejor futuro para nuestra sociedad.

Para la sociedad colombiana, para el Departamento de Antioquia y para nuestra Universidad es una fecha de regocijo, por cuanto se asume la responsabilidad de consolidar a sus maestros investigadores de lo educativo al servicio de los demás, aquí en el mismo medio, con el conocimiento de las limitaciones propias de un país en desarrollo, pero aportando con sus avances y su búsqueda incesante de nuevos horizontes que hagan más promisoría la convivencia en este país.

El destino me ha permitido disfrutar varios hechos de vida. Hice mi tesis doctoral sobre la propuesta de la creación de un Doctorado en Educación para esta Facultad; estando al frente de la Jefatura del Departamento de Educación Avanzada, pude iniciar en forma concreta la propuesta de su creación y hoy, años más tarde, he sido designado como su primer coordinador académico. Feliz momento para ver cumplidas unas metas que se traducen en la esperanza de muchos, la tenacidad de varias y el serio compromiso de todos ustedes administradores, profesores, alumnos y presentes: lo que el país anhela, luces para lograr una mejor calidad de educación nacional.

Antioquia, la grande, fija sus metas para lo grande, cual es la formación del hombre. Éste es su desafío que con la tenacidad propia de su estirpe esculpe su obra maestra que es tallar la inteligencia, el afecto y el talento de las generaciones próximas. Para continuar en su diario trasegar propio de nuestra Universidad, ser invicta en su fecundidad.



Sin título, Puntaseca P/A, 35 x 50 cm. 1996.

The first part of the paper deals with the history of the subject, and the second part with the present position. The author discusses the various theories which have been advanced to explain the origin of the disease, and the evidence in support of each. He also considers the question of the inheritance of the disease, and the possibility of its being a constitutional defect. The paper concludes with a summary of the author's views on the subject, and a list of references.



The author's views on the subject are summarized as follows: (1) The disease is a constitutional defect, and is inherited as a recessive trait. (2) The disease is caused by a defect in the metabolism of the amino acid, phenylalanine. (3) The disease is characterized by the presence of phenylpyruvic acid in the urine, and by the presence of a characteristic odor in the sweat and urine. (4) The disease is characterized by mental retardation, and by the presence of a characteristic facial appearance. (5) The disease is characterized by the presence of a characteristic odor in the sweat and urine. (6) The disease is characterized by the presence of a characteristic facial appearance. (7) The disease is characterized by the presence of a characteristic odor in the sweat and urine. (8) The disease is characterized by the presence of a characteristic facial appearance.

ESTRUCTURA CURRICULAR: ÁREAS Y LINEAS DE INVESTIGACIÓN.

El componente fundamental del Programa de Doctorado en Educación es la investigación. Esta determina, orienta y regula las actividades durante el proceso de formación doctoral. Para este efecto se propone obrar desde la concepción de Área, en la cual se pueden acumular los procesos de investigación realizados en las diferentes líneas.

1.1. El Concepto de Área de Formación Doctoral

Se entiende por Área de Formación Doctoral un espacio estructurado de problemas u objetos de investigación (relativamente) comunes, relevantes dentro de un campo de conocimiento. En otros términos, un área definida como tal se constituye en un espacio delimitado de profundización y de aporte al conocimiento. El desarrollo teórico o científico del área es correlativo con la existencia de un grupo consolidado de investigadores nacionales, regionales y locales, quienes de manera articulada o dispersa van generando un sistema discursivo particular.

En términos generales un área debe caracterizarse por:

- Un conjunto de problemas u objetos de investigación relativamente comunes. Estos problemas son susceptibles de ser agrupados en líneas y programas.
- La existencia de una o varias líneas de investigación, entendidas como las proyecciones investigativas dentro del área.
- La existencia de programas de investigación alrededor de una o varias líneas dentro del área, con sus respectivos proyectos.
- Un enfoque o conjunto de enfoques entendidos como los principios teóricos, metodológicos y prácticos que regulan las posiciones en el

área. Estos principios se estructuran a partir de las disciplinas o de las aproximaciones teóricas (interdisciplinarias, intradisciplinarias). Cada enfoque define los límites de sus problemas, su gramática explicativa y, fundamentalmente, sus límites con otros enfoques.

Las cuatro condiciones anteriores serán el fundamento que configura la existencia de los grupos de investigación. El grupo de investigación, sabemos, no necesita tener una existencia formalizada y ni siquiera debe estar adscrito a una institución. Tampoco se excluye la posibilidad de que existan grupos con capacidad para orientar el trabajo de los doctorandos en áreas que no se han definido aún explícitamente como tales. Lo que caracteriza al grupo en sentido amplio es una producción sistemática de conocimientos que gana reconocimiento entre pares. En el caso del Doctorado en Educación, los investigadores en las áreas seleccionadas de las universidades participantes del convenio servirán de apoyo fundamental en la constitución de los grupos de investigación. Esto significa que los miembros del grupo de investigación responsable de un área no tendrán necesariamente asiento en una sola universidad.

En el Doctorado podrán definirse nuevas áreas y líneas de trabajo, previa aprobación del Comité Interinstitucional de Doctorado en Educación (CIDE), de acuerdo con el desarrollo de las investigaciones realizadas en las universidades participantes.

El Anexo No. 2 presenta la Justificación y Marco Conceptual General de las Áreas inicialmente ofrecidas por el Doctorado en Educación.

1.2. Propósitos de las Áreas

La organización del Doctorado por áreas tiene varios propósitos; entre otros se destacan:

- Institucionalizar y favorecer el desarrollo de espacios de investigación en problemas u objetos de estudios comunes.
- Profundizar el nivel de socialización en la investigación de los candidatos a doctorado, ya sea en una línea o enfoque, ya sea en un problema dentro del área respectiva.
- Contribuir a la consolidación de grupos de investigadores que puedan dedicarse al desarrollo de la investigación en un área.

En este sentido, la formación doctoral en un área presupone:

Una actividad teórico-metodológica. La actividad teórica se refiere a la

reflexión, a la construcción conceptual, al debate y puesta en común de los lenguajes teóricos en los que los problemas de investigación puedan ser articulados y comprendidos. La actividad metodológica se refiere a la reflexión sobre la construcción y uso de modalidades y estrategias de diseño y desarrollo de la investigación en el área de formación doctoral. La actividad teórico-metodológica debe conducir, entonces, al fortalecimiento de la competencia investigativa de los doctorandos.

El seminario teórico-metodológico será un lugar de encuentro abierto a toda opción que favorezca el desarrollo del potencial formativo del candidato y no se entenderá como la actividad formal lineal signada por prácticas magistrales o por la orientación específica del grupo de tutores. En consonancia con el decreto 2791 de diciembre 22 de 1994, la formación en el Doctorado en Educación "...se realizará fundamentalmente mediante: el desarrollo de una investigación, su confrontación en seminarios y su culminación en una tesis que sea un aporte original al conocimiento". En adición, todas aquellas acciones (seminarios, cursos, talleres u otras modalidades) que contribuyan al fortalecimiento teórico-metodológico del doctorando podrán ser elegidas por éste, de común acuerdo con el respectivo tutor.

Una práctica de investigación. En este espacio se espera la ejecución de las actividades necesarias para realizar y sustentar la tesis. Aquí el doctorando tendrá la posibilidad de: a) crear modelos que generen descripciones y explicaciones del objeto u objetos de investigación seleccionados; b) generar nuevas modalidades de práctica pedagógica, en consonancia con los desarrollos teóricos e investigativos, c) producir artículos científicos; d) producir materiales didácticos acordes con los principios pedagógicos formulados; e) establecer comunicación con la comunidad científica nacional e internacional; f) participar en la consolidación de una comunidad científica nacional en el campo de la educación.

Actividades de integración y complementación. La práctica de la investigación se complementará con todas aquellas actividades orientadas a estimular la participación activa de los doctorandos en eventos científicos relacionados con el campo de la educación (congresos, simposios, seminarios, conferencias, etc.) y a la elaboración de artículos, ponencias y otro tipo de materiales educativos. Estas actividades se desarrollarán a lo largo de todos los períodos de formación doctoral. Las actividades de integración y complementación están orientadas a debatir, escrutar y poner en común los elementos fundamentales teóricos y metodológicos de los diferentes proyectos que se desarrollan en el área. Las diferentes perspectivas desde las cuales se desarrollan los proyectos de los doctorandos permitirán profundizar en las relaciones, límites y posibilidades de su investigación así como aportar a la construcción del área de formación

doctoral y de su respectiva comunidad.

La estructura curricular general del área de formación doctoral articula, de manera muy flexible, los siguientes componentes propios del trabajo de investigación:

- a. Actividad teórico-metodológica en el área doctoral.
- b. Investigación dentro de una línea del área.
- c. Actividades de integración y complementación.

La investigación como se mencionó anteriormente, es el componente fundamental de este doctorado y debe constituir por lo menos el 70% de las actividades académicas del mismo.

El programa de Doctorado en Educación se organiza en seis períodos académicos semestrales. Durante los dos primeros semestres los estudiantes asistirán a los seminarios correspondientes a las actividades de encuentro teórico-metodológico. En estos seminarios, tutores y doctorados que trabajan en un área debatirán los aspectos que consideren prioritarios en relación con la socialización teórico-metodológica de las propuestas de investigación. Dichos seminarios serán ofrecidos por los tutores de las líneas que componen el área del doctorado o por las personas que éstos determinen.

El trabajo de tesis doctoral, que debe ser un aporte original e individual, se organiza en etapas que comienzan desde el primer semestre cuando el doctorando inscribe Investigación y Tesis. El propósito inicial de esta actividad consiste en preparar con su tutor el proyecto específico del trabajo doctoral el cual, una vez aprobado por el Comité Académico de Doctorado en Educación de cada Universidad (CADE), será presentado al Comité Interinstitucional de Doctorado en Educación (CIDE) como uno de los requisitos para ser candidato a Doctor.

La Investigación y Tesis deberá inscribirse en los siguientes períodos académicos hasta la culminación de la tesis. Con autorización del CADE, cada universidad podrá prorrogar la matrícula una vez cumplido el término de seis semestres, por dos semestres más y, en casos excepcionales, por otros dos.

Durante el desarrollo de la investigación, el doctorando respaldará su actividad con todos aquellos seminarios o cursos que le permitan fortalecer su competencia investigativa de acuerdo con el problema planteado. De igual manera, los seminarios propios de las actividades de integración darán la oportunidad a los doctorandos de presentar los avances de sus investigaciones, y someterlos a las críticas y juicios de los tutores y demás participantes. La socialización del trabajo es importante pues permite, desde muy temprano, presentar al escrutinio

público su propuesta y definir desde allí su validez, posibilidades y, sobre todo, su calidad. El resultado de la investigación constituye la "Tesis Doctoral".

2. ÁREA PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL Y TEÓRICA

2.1. Justificación y Propósito General.

El propósito de esta área de investigación es producir conceptos, diseños y modelos de intervención que cualifiquen efectivamente los procesos de interacción inteligente del individuo con su entorno natural y socio cultural, especialmente elevando la eficiencia del proceso de apropiación que realiza el individuo de la experiencia acumulada por la humanidad en cada dominio de las ciencias y la cultura, bajo la perspectiva de la autoformación humana.

Si la perspectiva experimental de la pedagogía avanza efectivamente su frontera como disciplina científica contemporánea, no es simplemente en cuanto produzca métodos y técnicas para aprender mejor una tarea, para resolver un problema o para comunicarse más eficazmente en una especie renovada y flexible de ingeniería constructivista del comportamiento, sino sobre todo en cuanto logre mostrar efectivamente cómo tales métodos enriquecen la reconstrucción interior de los procesos y habilidades cognitivas, volitivas, estéticas y éticas de los individuos en su período de formación, avanzando este proceso hasta producir y enriquecer la teoría sobre la enseñanza.

Dada la escasez de experimentación pedagógica en Colombia y el trasplante impertinente de modelos pedagógicos y didácticos extranjero, es cuestión no sólo de soberanía nacional, el fomento estratégico de esta área de investigación en el País. Para el desarrollo de esta área en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia es posible identificar al menos cuatro líneas de investigación sobre las cuales se han dado ya los primeros pasos: Habilidades de Pensamientos, Estrategias y Métodos de Enseñanza, Informática y Pedagogía y Sociolingüística y Educación. Veamos cada una de ellas:

1. **Educación Especial y Pedagogía Preventiva:** Enseñanza y Construcción de conocimientos relacionados con el "Aprender a Pensar" en:
 - Niños y/o adolescentes con potenciales creativos y habilidades ingeniosas, es decir, superdotados o con talentos excepcionales.
 - Personas con retardo mental y/o dificultades de aprendizaje.
2. **Estrategias de Enseñanza y Formación:**
 - Aprendizaje Reflexivo.

3. **Lecto-escritura y Nuevas Tecnologías:** Procesos de construcción, Aprendizaje, y Enseñanza de la lectura y la escritura utilizando recursos de la informática y las telecomunicaciones.

5. **Pedagogía y Lingüística:**

- Sociolingüística y Educación.
- Pedagogía de las Lenguas Extranjeras.

EL ESTUDIO DE LOS CÓDIGOS SOCIOLINGÜÍSTICOS Y SU RELACIÓN CON VARIABLES EDUCATIVAS

Profesor Luis Fernando Gómez J. *

*Presentación de la Línea de Investigación Doctoral
en Pedagogía y Lingüística*

ABSTRACT

Se plantea un programa de investigación en el campo educativo que caracteriza la relación lenguaje-educación-sociedad. Se examinarán diversas variables: desde la manera como se relacionan las formas de conocimiento y comunicación escolar y extraescolar, y sus implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje, hasta la investigación de las estrategias pedagógicas más adecuadas para una enseñanza-aprendizaje, con alguna garantía de calidad.

I. JUSTIFICACIÓN

La escuela no puede estar incomunicada de la sociedad en la cual está inmersa. Sin embargo, esta incomunicación parece ser una constante en el medio colombiano y cada vez se ahonda más la brecha entre los linderos escolares y la comunidad extraescolar. Esto puede deberse, en parte, a las aceleradas transformaciones sociales en nuestro país: las formas de interacción y comunicación en estas dos "subculturas" de la sociedad son cada vez más diferentes.

Una brecha, que se profundiza progresivamente, entre las subculturas en mención trae para los educadores consecuencias de magnitud impresionante. En efecto, apunta el Doctor Bernstein, al niño se le impone una estructura de significación escolar que desconoce los contenidos y los modos de significación de su mundo. Así, se esperaría que tanto el niño como sus padres dejaran de lado su identidad social propia, sus formas de vida, sus representaciones simbólicas y se

* Licenciado en Educación de Idiomas, Universidad Pontificia Bolivariana; Especialista en TESOL (Enseñanza de inglés hablante de otras lenguas); Universidad de Pittsburgh, Estados Unidos; Especialista en Estudios Latinoamericanos con énfasis en Sociolingüística, Universidad de Pittsburgh, Estados Unidos; Magíster en Lingüística Teórica de la misma Universidad; Ph.D. En lingüística, Ball State University de Indiana, Estados Unidos. Actualmente profesor Titular de la Universidad de Antioquia.

pusieran el ropaje de unos nuevos modos de significación, y una nueva identidad social. Dentro de este marco se supone que la subcultura extraescolar es deficiente y limitada en todos los órdenes y que, por lo tanto, el niño debe despojarse de ese lastre y usar el nuevo ropaje de una subcultura escolar nueva que es, por definición, superior en el orden moral y en las habilidades que el trasmite.

Como resulta apenas evidente, un modelo de relaciones interculturales como el descrito anteriormente, permite la perpetuación de una educación al margen de la realidad del sujeto. Tal educación, afirma el profesor Mockus, es estructurado a partir de un discurso que ignora las variables cognitivas, efectivas y socioculturales que determinan y movilizan al sujeto, es decir, una educación que antes que promover la singularidad del sujeto, objetivamente la niega.

En consecuencia, al investigar la relación entre -y la interacción de variables de entorno lingüístico, del social y del educativo, y sin reducir los problemas de la educación y la pedagogía a variables sociolingüísticas, se contribuirá directa o indirectamente al cumplimiento de la función central de la educación, el de la formación integral del sujeto. Esta contribución es posible por cuanto será posible replantear alternativas de tratamiento pedagógico con base en los hallazgos de esta investigación.

II. PROBLEMAS

A. Problemas Generales

Basil Bernstein ha estudiado las diferencias entre códigos socio-lingüísticos en Gran Bretaña y las ha relacionado con la variable "clase social". Esta relación está caracterizada en términos de uso lingüístico, es decir, códigos socio-lingüísticos, más bien que en términos de variación dialectal o códigos lingüísticos propiamente.

Un código particular puede generar cualquier número de códigos socio-lingüísticos: los códigos elaborados y los restringidos resultan, entonces, de sistemas de relaciones sociales. Esta concepción bernsteiniana se ha conocido con el nombre de "Teoría del déficit" y ha sido ampliamente malentendida y malinterpretada, como si propusiera un déficit lingüístico en los sujetos de clases menos favorecidas cuando lo que pretende en realidad es una deprivación sociocultural de tales sujetos con consecuencias socioeducativas graves.

Con base en algunas de las investigaciones de esta línea, se reformulará la "teoría del déficit modificada" (TDM en adelante), que brevemente se puede caracterizar como sigue:

- Bernstein sostiene que es básicamente la estructura social la que determina el comportamiento lingüístico. Esta, a su vez, reproduce la estructura social.
- La TDM enfatiza, por lo tanto, la diferencia entre clases sociales.
- La TDM distingue entre significados universalísticos y particularísticos. Los primeros son aquellos en los que principios y operaciones se hacen lingüísticamente explícitos (e.g. "mi padre está en la universidad") en tanto que en los segundos aparecen relativamente implícitos (e.g., "mi padre está allá").
- En la TDM los códigos elaborados están orientados hacia significados universalísticos, en tanto que los códigos restringidos se orientan hacia modos de significación particularísticos. Además, los CE'S y los CR'S se usan en situaciones diferentes.
- En la TDM, la variable "clase social" limita el acceso a la adquisición de los códigos, de tal manera que es más difícil para las clases más bajas adquirir códigos elaborados. Esto es así por cuanto los CR'S están unidos a contextos específicos en los que los interlocutores comparten una base limitada y estrecha de experiencias. Los CE'S, por otro lado, están menos ligados a los contextos en cuanto en ellos el discurso se edita para hacerlo inteligible a aquellos que no necesariamente comparten las mismas experiencias.

Con base en la anterior caracterización, podríamos formular el siguiente *Principio*:

"Los hábitos de los grupos sociales particulares de las clases más bajas difieren sintáctica y semánticamente de los otros grupos que detentan posiciones influyentes y poderosas a causa de sus privilegios materiales e intelectuales".

Del principio anterior se deduce el siguiente *corolario*:

"El discurso de la (s) clase(s) bajas es más limitado en competencia que el discurso de otras clases superiores en la escala social".

Se postula, entonces, que el lenguaje de las clases menos favorecidas es **RESTRINGIDO** y el de otras clases más favorecidas es **ELABORADO**.

La TDM propone, pues, que los CR'S son la causa decisiva de la desigualdad social puesto que es la clase social la que determina el código lingüístico (y el código, a su vez, reproduce la estructura social).

B. Definiciones

Además de discutir la aproximación teórica fundamental descrita en el apartado anterior (en el que se justifica por qué este proyecto se apoya

en tal teoría), es preciso destacar sus focos de interés y *definir* las ideas básicas que fundamentan conceptualmente la línea de investigación.

Será preciso, pues, como parte central de esta línea de investigación, definir con especial referencia al medio colombiano:

1. Teoría del déficit
2. Estructura social
3. Lenguaje (o códigos lingüísticos), o estructura profunda, en la metáfora Chomskiana.
4. Códigos discursivos (o sociolingüísticos), o estructura superficial, en la metáfora Chomskiana.
5. Elaborar y definir el modelo según el cual la "estructura social" interviene para generar los códigos sociolingüísticos a partir de los códigos lingüísticos (La estructura superficial correspondería al componente ahormacional y al transformacional en el modelo Chomskiano).
6. Definir las características de los códigos sociolingüísticos (CR'S y CE'S).
7. Definir el concepto de *valor social* ya que un CE no es en sí mismo mejor ni peor que un CR, es preciso definir cómo la sociedad valora los códigos sociolingüísticos diferencialmente.

C. Problema (s) Específico (s)

Intentar transplantar la TD de Basil Bernstein intercontinentalmente sería un absurdo, especialmente porque:

1. El sistema de organización social en clases es diferente al británico.
2. Existen académicos que cuestionan la TD y sostienen, contrario a Bernstein, que ésta es una teoría de depravación lingüística.
3. Probablemente no todas las clases sociales más favorecidas desarrollan CE'S. Además, los CE'S no encajan perfectamente en todas las situaciones posibles.

Sin embargo, la teoría del déficit se puede reformular como TDM y refinar como modelo de aproximación teórica para investigar los siguientes problemas específicos, que se plantean como *preguntas de investigación*:

1. ¿Se pueden caracterizar los conceptos de CE y CR en un contexto social colombiano y lingüístico de comunidades de habla hispana locales? Además, ¿condiciona la clase social de origen los niveles de rendimiento y éxito/fracaso escolar?
2. ¿Existe, con base en el acceso a CE'S o CR'S alguna desventaja en sujetos de clases menos favorecidas al aproximarse a subculturas "superiores" entre las que se incluye la subcultura escolar? ¿Cómo se puede caracterizar la naturaleza de esta desventaja?
3. ¿El discurso resultante de la utilización de códigos restringidos por

parte de sujetos de clases menos favorecidas es un discurso lingüísticamente, socialmente y culturalmente depravado?

4. ¿Es posible replantear, a la luz de los hallazgos de esta línea de investigación, alternativas de investigación pedagógica en consonancia con los modos de interacción y comunicación entre las diferentes subculturas? ¿Cómo se pueden caracterizar estas alternativas de intervención pedagógica?

D. ESTUDIOS PREVIOS

Se revisará una serie de estudios previos conducidos para examinar de una u otra manera la TDM. A manera de ejemplo, y muy resumidamente, se examinarán, entre otros:

- Dillard (quien sugiere un mejor término para los códigos Bernsteinianos: "Estrategia de discurso". Argumenta Dillard que Bernstein puede haber dejado de considerar que las clases menos favorecidas pueden tener sus propios CE'S y preferir no usarlos en todos los contextos).
- Kochman (sugiere caracterizar los códigos en cuanto continuum de estilos).
- Dittmar (académico marxista que sostiene que el estudio del lenguaje y la clase social en occidente promueve la misma estratificación social que analiza en tanto no sólo los investigadores de la TD sino también los teóricos de la diferencia conducen investigación que mantienen el *statu quo*).
- Mueller (otro marxista que se pregunta porqué las clases menos favorecidas no han desarrollado la conciencia social de clase necesaria para reaccionar contra las condiciones que los oprimen).
- Bernstein y Henderson (quienes investigan cómo las madres de clases sociales diferentes explican diferencialmente el significado de las palabras a sus hijos. Aquellas usan más frecuentemente definiciones abstractas, independientes de contextos, y las madres de clases menos favorecidas usan más frecuentemente definiciones concretas dependientes de contexto).
- Cook y Gunperz (quienes muestran cómo las madres de clases más privilegiadas usan patrones diferentes de los que usan las madres de clases menos favorecidas al darles órdenes a sus hijos... (Ej: ¿Por Qué? Porque sí).
- Finalmente, se revisará la producción pertinente del profesor Mario Díaz.

III. RESPUESTA AL PROBLEMA Y MÉTODO.

A. Método

Se discuten acá los elementos que definen y demarcan el acercamiento

al problema desde enfoques principalmente cualitativos que dan cuenta del enfoque metodológico, el tipo de investigaciones y los instrumentos para la recolección de la información.

1. Enfoque Metodológico

El enfoque de esta línea de investigación es de tipo cualitativo dado que se pretende conocer una realidad existente susceptible de descripción, interpretación y constitución de sentido, y no sólo obtener datos numéricos que ilustren el estado de un cierto problema. Los tres niveles en los que se desarrolla la línea de investigación permitirán la aprehensión compleja y completa del fenómeno en cuestión.

2. Tipo de Investigaciones

Esta línea de investigación se inscribe como exploratoria y descriptivo-explicativa, con proyección a una propuesta pedagógica. Es **exploratoria** por cuanto inicia con exploraciones bibliográficas preliminares en relación con las variables propuestas; además, se exploran las condiciones sociolingüísticas particulares de sujetos de clases menos favorecidas en las instituciones educativas inscritas en una comuna con condiciones socioeconómicas de deprivación. Las investigaciones serán **descriptivas** por cuanto pretenden describir situaciones y eventos, esto es, hará una caracterización de sujetos de clases menos favorecidas con los códigos sociolingüísticos restringidos a que tienen acceso. Finalmente son **explicativas** pues tratan de explicar o relacionar variables del contexto lingüístico con variables del contexto social y explican su posible incidencia en variables del contexto educativo. En cuanto a la proyección derivada directamente de la descripción y explicación de la problemática, se plantea una propuesta pedagógica que considera alternativas educativas en consonancia con los modos de interacción y comunicación investigados en dos subculturas la escolar y la extraescolar.

3. Población y Muestra

Las investigaciones se llevarán a cabo en una comuna de la ciudad de Medellín, caracterizada como "clase menos favorecida", v.gr. Comuna Nororiental, en la que se seleccionarán escuelas públicas. Para cada una de las investigaciones que así lo permitan, se definirán universos poblacionales y de estos se extraerán muestras por medio de procedimientos de muestreo estadístico aceptables, especial y preferencialmente el muestreo estratificado o "por racimos" según cada caso particular lo exija.

4. Procedimientos

Especialmente en lo concerniente a la primera pregunta de

investigación, es decir, si se pueden caracterizar o no los conceptos de CE y CR en comunidades locales y si la clase social de origen condiciona los niveles de rendimiento y éxito/fracaso escolar, será preciso diseñar diversos tipos de instrumentos, desde un instrumento que permita la clasificación de los sujetos en los diversos grupos de la escala social, hasta instrumentos que permitan medir éxito vs. fracaso escolar, y aún instrumentos para la caracterización de los códigos elaborados y los códigos restringidos.

Este último instrumento permite la recolección de datos con respecto a la inquietud central de la investigación, que intenta caracterizar los conceptos de CE'S y CR'S en el contexto social colombiano y especialmente en el lingüístico de comunidades de habla hispana locales.

Para las preguntas 2 y 3 será preciso diseñar procedimientos más cualitativos que cuantitativos dado que tales preguntas así lo exigen.

Finalmente, el replanteamiento de la naturaleza de la intervención pedagógica, implícito en la pregunta 4, será una consecuencia de los hallazgos de la investigación en general. Del análisis que se logre por el uso de procedimientos cuantitativos y cualitativos se pasará a la formulación de una propuesta de intervención pedagógica en consonancia con tales hallazgos.

5. Hipótesis de Investigación

A pesar de que el enfoque de esta línea de investigación es cualitativo, siempre es posible formular las preguntas de investigación como hipótesis estadísticas nulas. Por lo tanto, todas las preguntas de investigación se formularán en tales términos, vb. gr:

Ho: No existe correlación entre la clase social de origen de los sujetos de clases menos privilegiadas y sus niveles de rendimiento escolar.

El investigador intentará la "improvisación" de tales hipótesis y como es de esperarse, si este procedimiento no se lograra, no queda otro camino que aceptar las hipótesis alternas.

6. Análisis e Interpretación de Resultados

Se analizarán los resultados con procedimientos cuanti-cualitativos en los que se van construyendo las diversas categorías de análisis, ya sea preestablecidas u otras que puedan surgir en el curso mismo del análisis. Con respecto a lo puramente cuantitativo, se seleccionará y aplicarán **estadísticas** adecuados a cada una de las hipótesis de investigación. (Por ejemplo, un coeficiente de correlación para la Ho

arriba descrita).

B. Respuesta al Problema

De confirmarse el paradigma implícito en el modelo teórico discutido acá, se procedería a la formulación de una propuesta de corte educativo que reconozca la identidad social de los sujetos, sus expresiones, modos de significación y experiencias propias.

Esta propuesta supone, por lo menos, la integración no traumática de los modos escolares de subculturas "superiores" con los modos de subculturas extraescolares o de subculturas supuestamente inferiores.

IV. LIMITACIONES DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

La limitación principal tiene que ver con la generalización de los hallazgos de investigación. Es decir, los hallazgos serán generalizados sólo a los grupos sociales representados en las muestras seleccionadas. Como las poblaciones serán definidas en la ciudad de Medellín, no podrán postularse generalizaciones aplicables a otros grupos sociales similares del contexto colombiano. En este sentido, cualquier postulado tendrá, apenas, el carácter de inferencia hipotética.

V. IMPORTANCIA DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Se destaca, principalmente, el hecho de investigar fenómenos de lenguaje, no en abstracto sino teniendo en cuenta los procesos de significación en el contexto social. Además, de los hallazgos de investigación se pueden derivar aplicaciones en el contexto educativo. Argumenta Bernstein: "la educación no puede suplir las fallas de la sociedad", y no se trata de ofrecer programas de educación compensatorio, al estilo de otras latitudes. La naturaleza de la intervención pedagógica que considere los códigos sociolingüísticos de los educandos, que los entienda, antes que cambiarlos deliberadamente sería un factor que, *per se*, garantizaría y justificaría la presente investigación.

EL TEXTO ELECTRÓNICO: UN DESAFÍO PARA LA DIDÁCTICA DE LA LECTO-ESCRITURA

Profesor Octavio Henao Álvarez

Históricamente el libro impreso ha sido el medio más importante de difusión del conocimiento y el soporte de las principales construcciones intelectuales; sin embargo, en la actualidad ha dejado de ser el único objeto de lectura. La participación en la cultura comienza a estar mediada por otro conjunto de dispositivos audiovisuales y electrónicos, por otras maneras de leer. En los próximos años muchos libros dejarán de ser impresos, y el formato estandarizado en el cual circulará la información será el texto electrónico (Fajardo, 1994). Se estima que en menos de dos décadas habrá en el mercado tantos títulos de libros electrónicos como los que existen actualmente impresos en papel. Actualmente muchos libros, revistas, documentos, y materiales de referencia se pueden adquirir en discos ópticos y consultar a través de redes de computadores. Las principales bibliotecas y centros de información transformarán en archivos digitales todo su arsenal bibliográfico para ponerlo a disposición del usuario desde una terminal de computador. Internet se convertirá en la fuente de consulta más grande que jamás se haya tenido: será un inmenso libro virtual con capacidad de almacenar todo el conocimiento producido por el hombre. Según Bill Gates "Cuando la autopista de la información esté en funcionamiento, dispondremos del texto de millones de libros. El lector podrá hacer preguntas, imprimir el texto, leerlo sobre pantalla, o incluso hacer que se le lea con las voces que haya elegido. Podrá formular preguntas. La red será su tutora" (Gates, 1995, p. 191).

Estos cambios en la producción y manejo de la información desafían nuestras concepciones actuantes sobre la lectura y la escritura; nos obligan a reexaminar las normas y convenciones que el alfabeto, el lápiz, la pluma, el papel, y la imprenta han establecido. La aparición de un nuevo soporte para la escritura implicará transformaciones

* Licenciado en
Lingüística y
Literatura,
Universidad de
Antioquia;
Magíster en
Psicopedagogía,
Universidad de
Antioquia; Ph. D
en Psicología
Educativa,
Universidad de
Wisconsin,
Madison, Estados
Unidos; Estudios
Postdoctorales en
Informática
Educativa;
Estudios
Postdoctorales en
Informática,
Universidad de
Oregon, Estados
Unidos.

fundamentales en los procesos de creación de textos, las estrategias de lectura, y la formación de nuevos lectores. No obstante, la lectura seguirá siendo una herramienta fundamental de aprendizaje, de acceso a la información y al conocimiento, de cultivo intelectual, de disfrute estético y desarrollo personal.

La aparición del texto producido y difundido digitalmente cuestiona muchos preceptos que sobre la buena lectura y escritura se han perpetuado a través de la escuela. Nuestra concepción de la lectoescritura está supeditada a la naturaleza física y visual del medio en que se despliegan. Para nuestra cultura el espacio natural del texto escrito es la página impresa. Allí la escritura es muy estable y controlada exclusivamente por el autor. En cambio, el espacio que ofrece el libro electrónico es más fluido y dinámico, permite al texto una mayor transitoriedad y mutabilidad, y reduce el espacio que separa al escritor del lector posibilitando su interacción. Este nuevo modelo de espacio textual va a facilitar el surgimiento de otros estilos de escritura, de nuevas teorías literarias, y de nuevas estrategias didácticas para la lectoescritura (Bolter, 1991; Landow, 1992).

Un texto electrónico en formato hipertextual y multimedial ofrece un nuevo entorno de lectura y escritura, en el cual el usuario puede:

- *Interactuar de manera más dinámica con la información*
- *Buscar y explorar significados con mayor facilidad y eficiencia*
- *Enfrentar el texto desde sus propias necesidades y expectativas*
- *Elegir entre múltiples trayectorias y esquemas posibles de lectura*
- *Vivenciar la experiencia del aprendizaje por exploración y descubrimiento*
- *Experimentar el texto como parte de una red de conexiones navegables que le brindan acceso fácil y rápido a otra información necesaria para la comprensión.*

La capacidad interactiva y multisensorial que ofrecen los multimedia nos permiten dar a la información y a otros materiales de aprendizaje una estructura y organización similar a la que adopta la mente humana cuando piensa o razona. Uno de los atributos cognoscitivos más formidables del hombre es su capacidad de asociación: una idea remite a otras con las que tiene alguna relación. Las nociones de hipertexto e hipermedios ilustran la capacidad que ofrece la tecnología multimedial para soportar la construcción de estas redes de conceptos asociados, lo cual abre nuevos horizontes de comprensión y conocimiento. Por ejemplo, las notas de pie de página se transforman en elementos más dinámicos, botones que el lector puede manipular para desplazarse instantáneamente a la fuente citada, y regresar luego al texto. Estos botones nos posibilitan el acceso inmediato a diccionarios y enciclopedias audiovisuales en las cuales podemos escuchar la pronunciación de una palabra desconocida, leer su definición en la pantalla, o verla ilustrada con gráficos, fotografías, o secuencias

animadas. El hipertexto y los recursos multimediales permiten al alumno experimentar el conocimiento de una manera que resultaría imposible con las fuentes de referencia tradicionales. Con el soporte de este engranaje interactivo la curiosidad e imaginación del alumno se convierten en un poderoso dispositivo al servicio de un aprendizaje más creativo y autónomo (Bush, 1945; Landow, 1989).

Navegando entre estos nodos el lector va creando sus propias opciones y trayectorias de lectura, lo cual rompe el dominio tradicional de un esquema rígido de lectura impuesto por el autor. Se ofrece así al lector la oportunidad de experimentar el texto, no sólo a un nivel subjetivo de interpretación, sino a un nivel de manipulación objetiva de los elementos que lo integran. La opción de modificar el contenido del texto, de conectarlo con otros trabajos previos, y las novedosas formas de acceso y consulta, cambian sustancialmente el concepto tradicional del libro. Aunque en un texto impreso el índice sugiere diversas alternativas de lectura, éstas deben someterse al orden fijo de las páginas. En cambio en un hipertexto, que presenta una estructura menos rígida, pueden coexistir estructuras jerárquicas y asociativas. Cualquier sendero representa una alternativa de lectura apropiada, lo cual implica un cambio radical en la relación del lector con el texto. Visto como una red, el texto no tiene un sentido unívoco; es una multiplicidad sin la imposición de un principio dominante. Los textos escritos explícitamente para este medio tendrán probablemente un estilo menos reiterativo, un formato más breve, y ofrecerán diversas opciones de lectura. Su estilo no dependerá tanto de procedimientos retóricos, pues el mismo lector elegirá las transiciones de una unidad textual a otra (Bolter, 1991; Nielson, 1990; Landow, 1992).

El computador ofrece una superficie para la escritura que requiere un sistema de convenciones diferente al que regula la página impresa. De hecho la página no es una unidad significativa en la escritura electrónica, la cual debe adoptar una forma que refleje la capacidad del computador para estructurar y presentar el texto. En vez de un conjunto de páginas encuadernadas que un lector puede asir y voltear, el computador utiliza medios de almacenamiento que ocultan al lector toda pista sobre el comienzo y el final del texto. El libro electrónico es una estructura que entra en contacto con otras estructuras, no metafóricamente como el texto impreso, sino de manera operativa. No es la misma proximidad que tienen los libros en el estante de una biblioteca. El libro electrónico puede fundirse en una estructura textual mayor a través de numerosos puntos de contacto, disolverse en sus componentes, y redefinir continuamente su interrelación con otros textos. Aunque seguramente esta tecnología de almacenamiento sufrirá cambios importantes en las próximas décadas, evolucionará hacia formatos de mayor densidad en el acoplo de información, pero que seguirán ocultándole al lector la materialidad del texto. Como el libro

electrónico es más un concepto abstracto que un objeto tangible, no resulta tan útil para decorar anaqueles (Landow, 1992; Bolter, 1991).

Un documento hipertextual supera muchas de las limitaciones propias de la escritura impresa y desborda su sistema convencional. Por ejemplo, permite la reacción de textos que interactúan con el lector de acuerdo a sus necesidades y expectativas; y que en lugar de un esquema único de lectura, ofrecen al usuario múltiples trayectorias. Cuando está inmerso en un texto electrónico el lector rara vez es consciente de su ubicación; no sabe si aún le quedan muchos o pocos pantallazos por leer. Aunque es posible orientar al lector, en el verdadero hipertexto el final debe permanecer tentativo. Un texto electrónico nunca necesita un final: simplemente se desvía hacia un nuevo texto, o salta a la mitad de otro donde explore algunos contenidos, para luego bifurcarse nuevamente (Bush, 1945; Bolter, 1991; Landow, 1992).

Las ideas están organizadas en los libros en forma de tratados, como una progresión lineal en la que el autor tiene todo el control de la argumentación. Aunque la tradición de la imprenta ha reforzado esta actitud, el computador la cuestiona. ¿Por qué forzar a un autor a producir un argumento lineal único, o un análisis de causa y efecto, cuando el espacio de escritura le permite presentar varias líneas de pensamiento a la vez? Esta inquietud fue expresada por escritores que se sintieron limitados por la estructura convencional del libro, aún antes de la invención del computador. Roland Barthes ha sido particularmente inventivo en esta ruptura con la forma del texto lineal. En todos los niveles, desde la frase hasta la totalidad del libro, sus textos se caracterizan por la fragmentación y la interrupción.

Su escritura es la declinación y desintegración del ideal de texto que ha mantenido la imprenta.

Algunos autores como Kierkegaard, Nietzsche, y Wittgenstein también han atacado a su manera el desarrollo del argumento lineal y sistemático. Este último autor es un caso particularmente interesante. Llenaba sus cuadernos de párrafos cortos y desconectados, que trató en vano de juntar e integrar para armar un libro sobre sus investigaciones filosóficas. Como sus pensamientos no encajaban a un esquema jerárquico y lineal, quiso darle a sus trabajos la forma de una red de tópicos interrelacionados a través de los cuales viajaría el lector.

Otros autores han ido aún más allá en sus críticas a la estructura tipográfica del libro, usando una especie de antilibros que entran en conflicto con nuestros esquemas convencionales sobre la forma y organización de un texto escrito. El trabajo *Glas* de Jacques Derrida es un ejemplo de antilibro. Cada página está dividida en dos columnas: la izquierda contiene párrafos y comentarios sobre Hegel, mientras que la

derecha contiene comentarios sobre el novelista francés Genet. Los párrafos se disponen dentro y alrededor de otros párrafos, y varios tamaños y estilos de letra dan a la página un aspecto casi medieval. No hay un argumento lineal que use las columnas, aunque la mirada del lector se desplace en todas las direcciones de la página buscando conexiones visuales y verbales (Landow, 1992; Bolter, 1991).

En esta obra Derrida despliega un nuevo espacio textual y desafía al lector para que encuentre su propio sendero de lectura. Escribe topográficamente como si se tratara de un medio con la fluidez del hipertexto. Según este autor, la escritura lineal hunde sus raíces en un pasado de escritura no lineal, donde los símbolos se deletreaban multidimensionalmente, y el significado no estaba sujeto a la sucesividad, al orden de un tiempo lógico, o a la temporalidad irreversible del sonido.

Quienes sostienen que el computador jamás reemplazará el libro se apoyan en sus características físicas: el libro es más portátil, menos costoso, más fácil de leer, y no requiere energía eléctrica. La lectura en una pantalla es menos confortable que en el papel y fatiga más la vista. Además, uno no puede leer una pantalla recostado en un sofá, en una cama, o en el baño. Tales argumentos desconocen que esta tecnología evoluciona a un ritmo desaforado. El tamaño y el precio de estos equipos ha disminuido dramáticamente durante los últimos años y las pantallas de alta resolución que se producen actualmente son muy cómodas para leer. Ya se están ofreciendo en el mercado computadores portátiles con el tamaño y el peso de una agenda personal y pantallas tan nítidas y legibles como la página de un hermoso tomo enciclopédico.

El libro impreso parece pues destinado a ocupar un lugar marginal en nuestra cultura. El asunto en cuestión no es si la tecnología de impresión en papel se extinguirá. Los libros seguirán publicándose durante mucho tiempo, así sea como artículos de lujo. Pero la idea y el ideal del libro cambiará. Este cambio del texto impreso al formato electrónico no significa el fin de la alfabetización. Como esta tecnología nos trae una nueva clase de libro y nuevas formas de escribir, lo que desaparecerá es la alfabetización entendida como la capacidad de codificar, decodificar, y comprender materiales impresos.

Esta línea de investigación doctoral tiene como objetivo incursionar en las posibilidades pedagógicas y didácticas que ofrece este nuevo espacio de lectura y escritura. Su horizonte de indagación incluirá preguntas tales como: ¿Qué validez y pertinencia tienen las estrategias didácticas que utilizan actualmente los docentes para enseñar a leer y escribir, si los materiales de lectura que utilizan los alumnos tienen formato electrónico? ¿Qué premisas teóricas y metodológicas deben

guiar la producción de materiales de lectura en un ambiente hipertextual y multimedial?; ¿Qué métodos y procedimientos debemos desarrollar para enseñar a leer y escribir textos electrónicos?; ¿Cómo operan los mecanismos perceptuales, lingüísticos, y cognitivos que intervienen en el proceso de lectura de un texto electrónico?; ¿Hay diferencias de naturaleza psicológica o sensorial en la experiencia de lectura de un texto electrónico y de un texto impreso? El desarrollo de esta línea investigativa implica también la producción de una serie de materiales de lectura y estudio en formato hipertextual y multimedial, altamente interactivos, con los cuales se podrán explorar y experimentar diversas estrategias de procesamiento y comprensión de textos.

PENSAMIENTO REFLEXIVO EN LA FORMACIÓN EDUCATIVA

Profesor José Federmán Muñoz G.*

¿Porqué algunas personas fracasan en las mismas condiciones en que otras triunfan? ¿Porqué algunas instituciones son incapaces de manejar relaciones satisfactorias o de demostrar eficacia, cuando en las mismas circunstancias otras si pueden hacerlo? La psicología social actual puede ofrecernos una respuesta con la teoría de la indefensión aprendida o invalidez psicológica.

Aparte, desde luego las condiciones reales de opresión, aislamiento, limitaciones, etc., que imposibilitan el desarrollo hasta tanto no sean removidas, existe un fenómeno más común de lo que se cree, algunas veces nosotros mismos nos imposibilitamos generando un conjunto de creencias que hacen de nosotros pacientes de "invalidez psicológica".

Una de las maneras fundamentales como organizamos nuestra experiencia es en términos de causalidad. Tendemos a dar o inventar razones de por qué las cosas suceden o porqué la gente se comporta de determinada manera. Lo grave del asunto reside en que no solo atribuimos causas, sino que actuamos guiados por la creencia en dichas causas. Estos fenómenos han sido estudiados por la teoría de la atribución causal tal como la formula Weiner (1980) basándose en la psicología de las relaciones interpersonales de Heider y complementado por las ideas sobre indefensión de Seligman (1975).

Weimer propuso una base de comparación de las atribuciones causales, designándolas dimensiones de causalidad. Se han identificado con cierta certeza: localización, estabilidad, controlabilidad y globalidad.

Esto significa que al pensar en la causa de algo, uno puede localizarla al interior o al exterior; por ejemplo, cuando la persona cree que tuvo la culpa en un accidente o que fue algo fortuito.

La dimensión estabilidad nos da a entender que juzgo algo que es

* Doctor en
Psicología de la
Universidad
Iberoamericana de
México
Magíster en
Orientación y
Consejería de la
Universidad de
Antioquia.
Actualmente es
profesor de la
Facultad de
Educación de la
Universidad de
Antioquia.

transitorio o permanente; por ejemplo, cuando uno sabe que está enfermo por unos días o que la altura que tiene es definitiva.

Con respecto a la controlabilidad, la idea se asocia al manejo voluntario o no, que tiene alguien; por ejemplo, si alguien está tirado en el suelo porque sufrió un ataque o porque está borracho.

Estas dimensiones causales están a su vez asociadas con efectos psicológicos precisos y con consecuencias de comportamiento predecibles. Así, la localización interna se asocia con la autovaloración o la autoestima (positiva o negativa), lo que a su vez se relaciona con comportamientos de optimismo o pesimismo.

La estabilidad permanente se relaciona por lo general con expectativas de desempeño (éxito o fracaso) y se asocia con comportamientos de persistencia o abandono de las acciones.

La controlabilidad tiene que ver con la evaluación de la acción de otros (afecto o desafecto) generando conductas de rabia o crítica en el primer caso, o de colaboración en el segundo.

Para complementar nuestros conocimientos sobre este tópico es útil recordar la teoría de la Helplessness (traducida generalmente como indefensión, aunque el significado apunta más bien a señalar la incapacidad de ayudarse) tal como la formuló Seligman (1975, p. 27) "*indefensión es el estado psicológico que se produce cuando los acontecimientos son incontrolables e impredecibles... Un acontecimiento es incontrolable cuando no podemos hacer nada para cambiarlo, cuando hagamos, lo que hagamos, siempre ocurrirá lo mismo*".

Más adelante completa la información diciendo: "*las pruebas experimentales demuestran que cuando un organismo ha experimentado una situación traumática que no ha podido controlar, su motivación para responder a posteriores situaciones traumáticas disminuye. Es más, aunque responda y la respuesta logre liberarle de la situación le resulta difícil aprender, percibir y creer que aquella ha sido eficaz*" (Ibid).

La dimensión globalidad ha sido la menos elaborada, sin embargo esta categoría nos permitiría explicar las relaciones de indefensión aprendida o de invalidez psicológica total o parcial, así como los sentimientos y comportamientos asociados a la misma.

El tiempo de duración de la invalidez psicológica puede variar de individuo a individuo o de grupo a grupo; algunos déficits podrán durar unos minutos mientras otros durarán años. Esto nos lleva a distinguir indefensiones transitorias de indefensiones crónicas o recurrentes.

Las hipótesis iniciales de Seligman no precisaban estos aspectos. Ahora se sabe que ciertas atribuciones tienen implicaciones globales, mientras que otras las tienen particulares; asimismo algunas atribuciones tienen efectos pasajeros y otras los tienen permanentes. Tal es el resultado al que llegaron posteriormente Abramson, Seligman y Teasdale (1978).

Estos conceptos y herramientas nos permiten entender en el contexto educativo colombiano, desde el punto de vista de las relaciones psicológicas, algunos comportamientos sociales en los que es patente el juego de las atribuciones causales negativas y la vivencia de indefensión.

Sorprendentemente encontramos personas con indefensión tanto en medios en exceso pobres como en medios en exceso ricos. En ambas situaciones al individuo no se le ha permitido aprender a ejercer su control y a resolver conflictos por abandono en un caso y por sobreprotección en el otro (Muñoz, 1990).

De acuerdo a la teoría puede pensarse que existen personas que no creen en sus capacidades cuando se ha vivido en un ambiente de escasez permanente con limitaciones sociales y culturales. En este caso, se deja de pensar en las capacidades y el esfuerzo personal para darle paso a la suerte, la oportunidad, el azar, etc., de ahí que al predominar estos aspectos caracterizados por ser atribuciones externas, incontrollables y transitorias, hace que sea imposible en la práctica: el logro, el éxito, la capacidad de solucionar problemas, el cambio de sistema de referencia o al menos una expectativa positiva.

A partir de las investigaciones efectuadas por nosotros tanto con ejecutivos del Poblado, como con madres del barrio Moravia, hemos podido constatar dos reacciones ante situaciones de extrema presión vital y social: o se cae en actitudes de invalidez psicológica, lo cual conlleva depresiones, abandono o escapes artificiales como el alcoholismo; o se cae en actitudes de desesperación, las cuales generan violencia, suicidios, resentimiento, apatías, etc.

Sin embargo de manera admirable y sorprendente ve uno como se enfrenta la vida cotidiana con coraje, siguiendo el logro de ideales y de valores que le dan sentido a la vida.

¿Por qué no caemos todos en la indefensión? Porque diariamente nos enfrentamos con los problemas y conflictos que exigen soluciones inmediatas y eficaces. Porque hemos aprendido ciertas pautas de control que nos confirman en nuestra autoconfianza y autoestima. Puede parecer paradójico que para superar la invalidez psicológica, sencillamente hay que ponerse en situaciones de aprendizaje y de control del medio y efectuarlo; hay que participar en conflictos y

aprender a solucionarlos.

Todo grupo genera crisis normales de desarrollo, de acomodación y maduración. Igualmente el grupo produce mecanismos de control y ajuste. Mientras haya vida, parejas o sociedades habrá dinámica y conflicto, eficiencia y satisfacción residen entonces en la capacidad de solucionar conflictos.

Existe una manera universal para resolver conflictos: la negociación. Negociar significa que yo cedo y simultáneamente obtengo un beneficio parcial y en el mismo movimiento el otro cede y también tiene un beneficio parcial. Esto implica que si yo asumo un porcentaje mayor de responsabilidad o de costo o de trabajo me estoy dejando oprimir, estoy dejando que el otro se aproveche de mí. De manera similar si el otro asume un peso mayor, en ese caso yo lo estoy manipulando o explotando y estoy asumiendo conductas infantilizantes o de invalidez psicológica.

En este punto se puede establecer el eslabón entre el mundo psicológico y el mundo político, la dialéctica entre desarrollo humano y la estructura de la institución social. Las teorías educativas del siglo XX no han hecho otra cosa que contrastar estos polos de interés (p. e. las tendencias existenciales vs. estructurales). De una manera particular salta a la vista la confrontación entre las posiciones positivistas, instrumentales y "progresistas" frente a las posiciones críticas, coparticipativas y axiológicas.

El pensamiento crítico va encaminado a transformar el aprendizaje y los agentes comprometidos con el mismo. Puede decirse que diferentes modelos de investigación, implican necesariamente modelos de relación también diferentes. El pensamiento crítico supone participación, colaboración, negociación.

El pensamiento crítico surge de los problemas cotidianos y se construye con la mira de dar soluciones; de determinados movimientos dialécticos retorna a la vida para ilustrar a los sujetos coparticipantes sobre los factores limitantes y las alternativas de acción posibles. La meta del conocimiento reflexivo es una acción social eficaz (Carl y Kemmis, 1986).

El pensamiento crítico supone un proceso discursivo teórico en el que se llegue a definir claramente los conceptos con que se trabaja y se comprenda con precisión y dominio el campo en discusión y por otro lado supone también un discurso práctico, ya que de ahí se desprende el uso activo de los conocimientos con los que se va a llegar a un consenso o a una solución. Aquí tendríamos que distinguir entre los conceptos altamente elaborados de las ciencias, de los conceptos utilizados en



"Soledades", Puntaseca P/A, 35 x 50 cm. 1997.



convivencias o acuerdos de un grupo orientado a solucionar un problema.

Los conceptos científicos han sido decantados y consolidados por las comunidades científicas y ante ellos la tarea es reconocer, recibir información, comprender, fundamentar o evaluar según el caso. Con respecto a los conocimientos orientados a solucionar problemas o a obtener compromisos óptimos en los cuales está implicados los sujetos, éstos se derivan de la discusión y del acuerdo logrado entre ellos mismos de manera inter subjetiva.

Este tipo de trabajo nos remite a la forma como el enfoque humanista plantea en educación y en terapia el camino de toma de consciencia. Así lo ha señalado Carl Rogers (Rogers 1977) en el contexto terapéutico como también Pablo Freire (Freire, 1969) en el contexto educativo. Nadie puede tomar conciencia por otro, toda introspección, interpretación, decisión o compromiso debe partir de las personas involucradas. No tendría sentido que alguien de afuera dijera lo que hay que hacer.

¿Qué se puede hacer en ambientes de aprendizaje ya sea pedagógicos, terapéuticos, institucionales? ¿cómo generar un pensamiento crítico y reflexivo?. Una de las direcciones actuales es la que ha enseñado David Perkins (Perkins, 1992) *"el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento. Sólo es posible retener, comprender y usar activamente el conocimiento mediante experiencias de aprendizaje en la que los alumnos reflexionen sobre lo que están aprendiendo y con lo que están aprendiendo"* (Perkins, 1993p. 21).

Tendríamos entonces que trabajar en dos áreas: a) En el cambio de actividades para lo cuál es de máxima utilidad cualesquiera de los modelos de investigación-acción y b) En el cambio de conocimiento y práctica referente a datos y procedimientos de rutina, solución de problemas típicos; fundamentación de un concepto en un área o en un contexto y finalmente, evaluación y construcción de nuevos conocimientos.

La dirección que tome la crítica al interior mismo de las disciplinas educativas puede ser diferente según sea la expectativa con respecto al carácter epistemológico de las mismas. Se puede tener la ilusión de creer que si se llevan tantos años en la labor pedagógica entonces tiene que existir un objeto y una ciencia de la pedagogía; pero se puede pensar en una profesión en la que convergen ciencias, prácticas sociales, carisma personal y una ética que de antemano delinea el perfil de humano ideal.