



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

7

ISSN 1657-5547

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

Número 7

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín
1999

Medellín
1999

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

Comité editorial:

Oscar Mesa M.

Orlando Monsalve P.

Eugenia Ramírez I.

Marina Quintero Q.

Coordinación y diagramación:

Producción de Medios

Sección de Publicaciones

Departamento de Extensión y Educación a Distancia

Diseño y Diagramación

Juan Fernando Mejía Ochoa

José Luis Pérez Vergara

Corrección de Estilo

Arnoldo Ramírez Escobar

Ilustraciones

Iris del Alma - Jardín del Sueño y Llamado desde otros lugares de

Luz Myriam Moreno Puerta

El Maestro Forjador de Futuro, Emblema Facultad de Educación.

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: edudist@ayura.udea.edu.co

Medellín

1999

CONTENIDO

	Pag.
PRESENTACIÓN	
1. ÉTICA Y MORAL. Por: Marta Cecilia Palacio A.	7
2. DESEO DE SABER vs. PASIÓN POR LA IGNORAN- CIA. Por: Alejandro Franco J.	15
3. LA UVE HEURISTICA DE GOWIN: Una herramienta metacognitiva. Por: Ruth Elena Quiroz P.	19
4. EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN EN LOS GRIE- GOS. Por: Jair Hernando Álvarez T.	29
5. CINCUENTA Y SEIS LEYES PARA UNA BUENA ENSEÑANZA. Por: Luis Fernando Gómez J.	35
6. LOS EFECTOS EN EL PROCESO EDUCATIVO Por: Marina Qintero Q.	39
BIBLIOGRAFÍA	



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Centro de Investigaciones Educativas
CARRILLO TRINIDAD
C.E.I.T.U.

PRESENTACIÓN

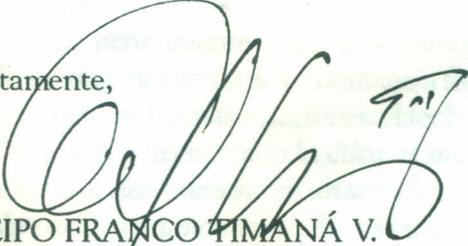
Nos complace presentar en este número un nuevo set de documentos sobre distintos tópicos que pretenden mostrar experiencias y opiniones de nuestros académicos.

Temas como ética y moral y los efectos en el proceso educativo dan pautas para vislumbrar cambios de valores en nuestro entorno social.

Así mismo, los artículos el deseo de saber vs pasión por la ignorancia, la uve heurística de Gowin, y cincuenta y seis leyes para una buena enseñanza, nos invitan a reflexionar sobre nuestros procesos educativos.

Los invitamos una vez más, a que participen de esta publicación de la Facultad, que con su ayuda y colaboración afianza cada vez más, nuestro quehacer intelectual.

Atentamente,



QUEIPO FRANCO TIMANÁ V.

Decano

Facultad de Educación

PRESENTACIÓN

Nos complace presentar en este número un nuevo set de documentos sobre distintos aspectos que pretenden mostrar experiencias y opiniones de docentes académicos.

Temas como el currículo y los efectos en el proceso educativo dan lugar a una variedad de ejemplos de valores en nuestro contexto social.

Así mismo, los artículos el deseo de saber se basan por la ignorancia, la vive heurística de Gowin, y cincuenta y seis lecciones para una buena enseñanza, nos invitan a reflexionar sobre nuestros procesos educativos.

Los invitamos una vez más, a que participen de esta publicación de la Facultad, que con su ayuda y colaboración alcanza cada vez más nuestro deshacer intelectual.

Atentamente,



QUEIPO FRANCO PIMÁN V.
Decano
Facultad de Educación

ÉTICA Y MORAL

Marta Cecilia Palacio Arteaga*

Comencemos planteando cómo toda reflexión teórica que pueda realizarse en torno a la ética -tema obligado y esencial de la filosofía- sirve tanto para enriquecer los lineamientos teóricos que propone, como para reivindicar una vez más la necesidad de la ética en la formación de un hombre responsable de su «Decir» y «Hacer», que trabaje en la consolidación de una cultura que propenda incesantemente por «un progreso hacia mejor»¹ (elemento fundamental en la reflexión actual en torno a la ética del maestro).

Como ya lo expresaron hermosamente los griegos, la ética como cualquier actividad mental es conocimiento, pero no es un conocimiento científico al que se le puedan aplicar los criterios de validez y verificación, sino que, ante todo, es un conocimiento que se caracteriza por ser impreciso e incierto, como todo aquello que apunta a resolver la pregunta por la esencia del ser. Para los griegos, la palabra ética significaba fundamentalmente «carácter» o «modo de ser», por ello, la ética desde sus orígenes invita al ser humano a formarse un «buen carácter», para así realizar buenas elecciones. Hecha esta aclaración nos podemos arriesgar a decir, cómo **la ética es un tipo de saber que pretende orientar la acción humana en un sentido racional, es decir, busca que el hombre actúe racionalmente. De tal modo, la ética lo que pretende es que la reflexión explícitamente argumentada dirija el obrar de cada ser humano, pues «el hombre es el que elige, de tal manera que puede decirse que él mismo efectúa toda su vida»².**

*Licenciada en Educación Preescolar, 1989, Universidad de Antioquia. Magíster en Educación: Orientación y Consejería, 1997, Universidad de Antioquia. Profesora de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

¹Emmanuel Kant. Fondo de Cultura Económica. Santafé de Bogotá. Pág. 56. 1994

²Gadamer, Hans - Georg. (1987): Elogio de la Teoría. Barcelona: Península. Pág. 15

Así, la cotidianidad, el diario trasegar construido a la luz de una fundamentación serena y argumentada, permitirá a los hombres, poco a poco adueñarse de sí mismos, al constituirse tal como lo plantea el Psicoanálisis en los responsables más no culpables de su decir y hacer. Responsabilidad que es efecto estructural y estructurante, porque el ser humano como ser hablante que habita y es habitado por la palabra, puede re-significar y dar cuenta de su devenir. Así el símbolo tal como lo afirma Hegel da a luz seres inteligentes; a diferencia de la culpa, que si bien, también es efecto de estructura, por el contrario, aniquila y destruye en el sujeto toda posibilidad de crear y construir; o desde la divisa kantiana de la ilustración cuando se expresa: «Ten el valor de hacer uso de tu razón». Razón que no es más que la fuerza que proviene del pensar por sí mismo y del cuidado de esa fuerza.

«El intelecto o para llamarlo con el nombre que nos resulta más familiar: la razón, es uno de los poderes de los que con mayor justificación podemos esperar un influjo unificador sobre los hombres [...]. Nuestra mejor esperanza para el futuro es que el intelecto -el espíritu científico, la razón- establezca con el tiempo la dictadura dentro de la vida anímica [...]. El yugo común de ese imperio de la razón demostrará ser el más fuerte lazo unificador entre los hombres y abrirá el camino a ulteriores unificaciones»³.

Según Aristóteles el hombre es un ser vivo dotado de logos. Definición que se ha mantenido vigente en la tradición occidental al plantearse como el hombre es el ser vivo racional que difiere del resto de los animales por su capacidad de pensar, así el hombre no se mueve como los animales por puro instinto, pero tampoco, como racionales ciudadanos del mundo, con arreglo a un plan determinado como es posible por ejemplo, en el caso de las abejas y de los castores. Así, podríamos decir, que la diferencia entre la sociedad animal y la sociedad humana, está en que ésta última no puede fundarse en ningún vínculo objetivable. Debe incorporarse la dimensión intersubjetiva como tal, para que el hombre pueda ser y existir, dimensión que se tramita en la medida en que el sujeto habla y se deja habitar por el lenguaje, afirmándose a sí mismo y al

Freud, Sigmund. (1932): 35ª Conferencia. "En torno a una Cosmovisión". T. XXII. Buenos Aires: Amorrotu. Pág. 151.

a través del ejercicio de una palabra verdadera; pues tal como lo dice bellamente Lacán: «El ser sólo existe en el registro de la palabra»⁴.

Si el mundo de la ética se fundamenta en una ilustración permanente en el arte de preguntar donde el hombre a través de la razón argumentativa debe dar cuenta de sus elecciones, podríamos colegir, como el universo de la ética, al igual que toda relación interhumana, es y se sostiene como tal porque hay una vinculación a la palabra, al lenguaje, que en calidad de red de significaciones permite crear lazos y vínculos entre los humanos, porque cuando el ser humano habla..., habla para ser escuchado, y en esa escucha ser reconocido, interpretado, amado, odiado, deseado, habla para poder ser, existir. Y es precisamente, en la palabra, en la razón argumentativa que se construye con el otro, donde el ser humano puede tomar conciencia de sí, reconociendo lo justo y lo injusto, lo bello y lo sublime, lo útil y lo perjudicial; construyendo conceptos comunes que posibiliten la convivencia mediatizada por unas normas y valores establecidos a través de una constitución política. Así «los múltiples espejos del universo que son los individuos [...], se podrían configurar en universo del diálogo»⁵, donde es preciso comprender nuestra propia perspectiva desde la del otro.

⁴Jacques, Lacán. (1990): *Los escritos técnicos de Freud*. Argentina: Paidós. Pág. 215.

⁵Gadamer, Hans - Georg. (1987): *Verdad y Método II*. Barcelona: Península. Pág. 217.

⁶Gadamer, Hans - Georg. (1987): *Conciencia Histórica*. Barcelona: Península. Pág. 25.

⁷*Ibid.* Pág. 25.

Si bien es cierto, que el lenguaje desempeña un papel fundamental en la determinación conceptual de las experiencias humanas básicas, que hacen alusión necesariamente a la pregunta por la ética, es necesario anotar cómo éste también es determinante en la conformación de lo que ha denominado la hermenéutica gadameriana como «Conciencia Histórica». Esta se podría definir como «el privilegio del hombre moderno de tener una plena conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones»⁶. Desde aquí es preciso entonces «comprender nuestra propia perspectiva desde la del otro; nuestro momento histórico no desde la provisionalidad que lo determina, sino desde el sentido interno que le da la historicidad que lo constituye»⁷.

Hablar del mundo de la ética, implica necesariamente abordar la pregunta por la moral, términos que por lo demás en el lenguaje

popular suelen significar lo mismo. Abordar el mundo de la moral, implica necesariamente hablar de valores, actitudes, normas, códigos y juicios, que intentan regir los actos, comportamientos y conductas de los seres humanos. De tal modo, a la moral le corresponderían aquellos códigos, prescripciones y juicios que pretenden regular las acciones concretas de los hombres, ofreciendo normas de actuación con contenido a la pregunta: ¿Como hombre, qué debo hacer? Prescripciones, códigos y normas que surgen del hombre mismo, originándose así una auto-obligación - auto-coacción que puede hacerse extensible a todos los seres humanos. Miremos un poco más detenidamente cómo se construye en el ser humano este proceso de auto-legislación o auto-coacción que desde el psicoanálisis se denomina conciencia moral.

Podemos decir que en un momento inicial primordial la cría humana tiene un organismo sometido a funciones fisiológicas como otros mamíferos de su edad. Ese funcionamiento es la satisfacción de las necesidades vitales como la alimentación, que en un comienzo de la vida de todo ser humano, dada su indefensión tanto psíquica como fisiológica, depende del otro, en este caso, de quien asume el rol de madre.

Pero resulta que el hijo del hombre, no es únicamente, un ser de necesidades, un cuerpo biológico, sino también, y ante todo, un ser deseante. La demanda que el infante le hace a la madre, además de ser una demanda de las necesidades vitales, es esencialmente, una demanda de Amor. A la madre, se le hace una demanda de amor, constituyéndose para el bebé, en su objeto amoroso. Así el neonato se encuentra en una relación paradisiaca, de completud ilusoria con la madre, en donde nada se desea porque nada parece faltar. Y como no carece de nada entonces tampoco es necesario nombrar y desear, pues sólo se nombra y desea lo que no está, tampoco se puede decir, que existe la noción diferenciada de sí mismo que inaugura la pareja de oposición yo - tú.

Pero a este estado de completud, debe renunciar el viviente humano, para poder cobrar una existencia propia diferente a la de la

madre, ingresando así al orden de la ausencia y la carencia donde se hace necesario nombrar el deseo. Y es precisamente, en esta relación primordial que la cría del hombre establece inicialmente con un otro, representado en la figura de los padres, donde se establecen los primeros principios axiológicos y morales para el hombre. Así, es como en un comienzo de la vida, el infante atribuye a los objetos que lo rodean características que los ubican como buenos o malos, pero sólo a partir de una referencia ajena, externa, que en un momento inicial estará representada en la figura de sus padres. «Lo moral es en un comienzo aquello por lo cual uno es amenazado con la pérdida de amor y es preciso evitarlo por la angustia frente a esa pérdida»⁸. De este modo, debido al desvalimiento infantil y su dependencia de otros, la angustia en el infante se daría por el temor a la pérdida del amor de esos que se constituyen en su mundo: sus padres. Pero en la cría del hombre sobreviene un cambio cuando esa autoridad externa representada en esos personajes omnipotentes que son sus padres, es interiorizada dando lugar a lo que Freud denominó conciencia moral o sentimiento de culpa, «ahora el super-yo, la conciencia moral eficaz dentro de él, puede volverse dura, cruel, despiadada hacia el yo a quien tutela»⁹.

Con Freud, podríamos decir entonces como en un comienzo de la vida del ser humano, la conciencia moral, estará inicialmente en aquella sensación de desvalimiento infantil donde lo que se asume como «bueno» y «malo» depende de la autoridad externa representada en las figuras parentales, y cómo solo posteriormente ésta se transforma en una instancia interna, el «Super-Yo», «Conciencia Moral», que tiene como función vigilar y enjuiciar las acciones y propósitos del Yo.

⁷Freud, Sigmund. (1979): *El Malestar en la Cultura*, T XXI. Buenos Aires: Amorrortu. Pág. 121.

Llegados a este punto, podríamos establecer un paralelo entre el mundo de la Ética y el mundo de la Moral.

⁸Freud, Sigmund. (1979): *Neurosis y Psicosis*, T XIX. Buenos Aires: Amorrortu. Pág. 173.

Tal como se había planteado inicialmente, la Ética desde sus orígenes en Grecia, está vinculada al campo de lo racional, lo que supone la puesta en marcha de un discurso, de diálogos intersubjetivos, sustentados en una conversación abierta y exigente donde la palabra que se establece con el otro, supone, el valor de la reflexión de

los actos morales, lo que posibilita tomar conciencia de la racionalidad que hay en el obrar a través de la formulación de conceptos y teorizaciones de lo que hay allí implícito de saber en lo práctico. Así, por ejemplo, problemas como la guerra y el hambre, la eutanasia, la tortura, el aborto, la extradición (tema obligado actualmente en nuestro país), la destrucción de la ecosfera, la manipulación genética, la obediencia o desobediencia, la moral técnica; exigen de la ética, que desde su racionalidad y capacidad argumentativa, contribuya a esclarecer la deliberación y la acción en una colectividad, ya que es errado concebir a los hombres como individuos capaces de acceder en solitario al conocimiento de lo que es la verdad, el bien o la justicia.

Así, es como la ética se constituye en un discurso que le posibilita a los seres humanos tomar decisiones mediante consensos en los que se pretende tener en cuenta los intereses universales.

La moral, a diferencia de la ética, prescribe a cada hombre la acción que debe realizar en un momento determinado, de tal modo, el mundo de la moral, permite decir lo que está bien hecho o no, lo que es bueno y malo, lo recto y lo justo; por ello, allí, donde la moral da respuestas, la ética pone cuestionamientos, preguntas, que no proveen al hombre de respuestas contundentes, **ya que la ética en tanto filosofía moral, intenta construir un discurso que dé cuenta del por qué de las normas morales**, así es como «el quehacer ético consiste en acoger el mundo moral en su especificidad y en dar reflexivamente razón de él»¹⁰. Pues, ¿cómo podríamos pensar la vida humana el día en que ya todo esté inventado, la noche en que ya todo sea explicado?

Podríamos decir entonces, cómo hablar del mundo de la ética implica hablando estrictamente, la dimensión que se expresa en lo que se podría denominar «la experiencia trágica de la vida», donde se tendrían que inscribir las acciones y su reflexión en torno a cada uno de los actos que acompañan el trasegar humano, con todas las vicisitudes, contradicciones y mal - es- tar que ello implica.

¹⁰Cortina, Adela. (1986): *Ética Mínima*. Madrid: Tecnos. Pág. 28.

BIBLIOGRAFÍA

CORTINA, Adela. Ética Mínima. Madrid: Tecnos. 1986.

_____ Ética sin moral. Madrid: Tecnos. 1991.

_____ Ética empresarial. Madrid: Tecnos. 1993.

FREUD, Sigmund. El Malestar en la Cultura, T XXI. Buenos Aires: Amorrortu. 1979.

FREUD, Sigmund. Neurosis y Psicosis, T XIX. Buenos Aires: Amorrortu. 1979.

FREUD, Sigmund. 35ª Conferencia: "En torno a una Cosmovisión" 1932. T XXII. Buenos Aires: Amorrortu. 1979.

GADARMER, Hans - Georg. Verdad y Método II. Barcelona: Península. 1987

_____ Conciencia Histórica. Barcelona: Península. 1987.

_____ Elogio de la Teoría. Barcelona: Península. 1987.

JACQUES, Lacán. Los escritos técnicos de Freud. Argentina: Paidós. 1990.

MOSQUERA, Margarita. Documento: "Ecos" No. 10. Medellín. 1998.

DESEO DE SABER vs. PASIÓN POR LA IGNORANCIA

La pasión mayor en el ser hablante
no es el amor, ni el odio,
sino la ignorancia.
Jacques Lacán.

Alejandro Franco J*

Se ha hablado con frecuencia del deseo de saber, de esa pulsión epistemofílica que atravesaría los sujetos y que los conduciría a una búsqueda del conocimiento.

Pero cada vez con mayor frecuencia estamos encontrando una pasión por la ignorancia, representada en individuos que no solamente no buscan el saber, sino que además prefieren no saber. Frases como: "¿Estudiar, para qué?" dan cuenta de este hecho. Lo interesante aquí es que, si bien Lacán hablaba de esta pasión por la ignorancia refiriéndose principalmente al hecho de que el sujeto no quiere saber nada sobre sí mismo, sobre su historia más íntima, la que verdaderamente lo determina, parecería que en nuestro medio este concepto se aplica y extiende a todas las formas del saber, y se va generalizando un rechazo hacia dicho saber del que tenemos que ubicar las coordenadas para intervenir antes de que los estragos sean demasiado extensos.

Hay un elemento primordial en la base de este deseo de saber, y es que, como en todo deseo, algo se debe percibir como faltante para que se pueda desear. ¿Cómo desear lo que ya tenemos? Pues cuan-

*Psicólogo de la
Universidad de San
Buenaventura.
Especialista en
Psicoanálisis de la
Universidad de
París VIII.
Profesor de
Cátedra del
Departamento de
Pedagogía de la
Universidad de
Antioquia y de la
Facultad de
Psicología de la
Universidad
Pontificia
Bolivariana.

do el deseo encuentra lo que quiere, se dirige rápidamente hacia un nuevo objeto de deseo, constituyendo una cadena que se recorre a lo largo de la vida. Pero ¿qué será entonces lo que ha de ocupar este lugar de la falta cuando tratamos de ubicar allí el saber escolar o el saber intelectual? ¿Podemos hacer de la Geografía o de la Historia, de las Matemáticas o de la Física, objetos de deseo que el niño o el adolescente trate de conseguir para obtener la felicidad o para colmar lo que le hace falta? Difícil pensarlo desde ese ángulo. Lo que usualmente encontramos es que el niño o el adolescente estudian para complacer a sus padres o profesores, de quienes esperan un reconocimiento; pero, en cuanto se les deja solos, caen en las pasividades contemporáneas, en las que prima la imagen: televisión, juegos electrónicos, historietas, etc.

¿Por qué se ha vuelto tan difícil involucrar la pasión por el saber en el narcisismo del sujeto? ¿Depende acaso de los ideales de la cultura? ¿De los ideales de los padres? La respuesta conjuga ambas preguntas. El niño tiene un deseo de saber, algo que lo lleva constantemente a hacer preguntas, pero acerca de las cosas que lo determinan, sobre su entorno próximo, sobre su historia propia. Inicialmente, no existiría ningún placer o interés particular del niño en aprender una raíz cuadrada, o saber por cuáles países pasa el río Amazonas. Entonces, es necesario para el sujeto haber percibido inicialmente un deseo en los padres hacia el saber, que le permita identificarse con dicho deseo. Es por identificación con el deseo, y no por identificación con los pedidos de los padres que esto funciona. Sólo así se puede pasar a un segundo momento, aquel en el cual, ya en la escuela, se va a aplicar dicho deseo sobre un saber intelectual.

Tenemos entonces tres oportunidades primordiales para poder identificarnos con ese deseo y apasionarnos por el saber. Para esto necesitamos recurrir a figuras muy significativas para el sujeto, figuras en las que confía, en las que supone un saber y un poder:

La primera oportunidad está en los padres: si el niño puede vislumbrar en ellos la pasión por el saber, no le será difícil identificarse con

dicha pasión, pues el saber tendrá el valor de un objeto precioso que se desea alcanzar a todo precio. Pero, ¿es esto lo que encontramos en nuestro medio? Porque una cosa es que los padres digan que la educación es muy importante y le pidan a su hijo que estudie (pedido de saber): esto no basta. Otra cosa, muy diferente, es que el niño pueda ver en ellos una constante búsqueda de respuestas en el saber (deseo de saber), que de verdad denoten esa pasión a la que, como a toda pasión, se le dedique tiempo, esfuerzo y trabajo. Como Annie Cordié lo dice en su libro "Los malos estudiantes no existen"¹, el niño no puede aceptar la petición: "Te ordeno que desees aprender", pues el deseo no se puede obligar. Es necesaria la vía de la identificación con el deseo.

La segunda oportunidad está en la cultura, pues es esta la encargada de proponer objetos de deseo a sus integrantes, con la promesa de la satisfacción si logra alcanzarlos. Pero encontramos dos niveles en los que nuestra cultura promete satisfacciones, y el saber no hace parte de ninguno de ellos. En primer término tenemos el nivel material, en el cual encontramos la casa, el carro, la beca, y en general, los objetos; y segundo, el nivel personal, básicamente centrado en la pareja y los hijos. El saber parece que ya no puede prometer felicidad alguna, y por ello nos educamos, no por nosotros mismos, sino por los títulos que obtendremos, por el "status" que alcanzaremos, o por el ascenso que conseguiremos. La cultura entonces ha fallado, se ha dejado contagiar de una pasión por la ignorancia, pues tenemos la certeza de que el saber exige un esfuerzo grande y constante para acercarnos a él, pero muy pocos parecen estar dispuestos a pagar ese precio.

Si la cultura, la familia, o ambas, fracasan en apasionar al sujeto por el saber, es entonces el maestro el único que queda con la responsabilidad y la esperanza de transmitir esa pasión por el saber que es la única que verdaderamente puede hacer un llamado a la identificación, pues el saber como tal lo puede encontrar en cualquier otro lado (libros, internet, televisión, etc). El profesor debe entonces ser consciente de su responsabilidad, de que él puede apasionar al alumno por el saber para que este último emprenda su búsqueda propia y personal, y no se limite a la repetición para complacer o

¹CORDIÉ, Annie.
Les cancrés
n'existent pas (Los
malos estudiantes
no existen). París,
Seuil, 1993.

para obtener una nota.

Existe, pues, un compromiso ético del profesor, quien debe constantemente cuestionarse sobre el apasionamiento con su labor, cuando su propio deseo de saber parezca debilitarse, cuando lleguen esos días en que el profesor llama con alguna excusa para justificar su ausencia o simplemente no se presenta a su clase. Esos días en que el profesor considera que la peor desgracia es tener que ir a trabajar, o aquellos en que el profesor se enferma realmente (pues existen enfermedades “reales” de origen psicosomático)... En fin, es allí donde el profesor debe preguntarse detenidamente en dónde se ubica la causa de su malestar, y no simplemente pensar que son gajes del oficio, o que es la culpa de los alumnos, pues es necesario que él recuerde que su trabajo implica una interacción entre sujetos, sujetos con una historia personal propia e individual, sujetos con dificultades personales, sujetos con inhibiciones para el aprendizaje, sujetos que no responden punto por punto a lo que los libros alguna vez le enseñaron pensando en el alumno como sujeto único e ideal. En síntesis, no dejarse llevar de la pasión por la ignorancia que, al parecer, cuando él la tiene, se convierte en algo sumamente contagioso.

LA UVE HEURISTICA DE GOWIN: Una herramienta metacognitiva

Ruth Elena Quiroz Posada*

«De nada sirve dar respuesta a algo
con respecto a lo cual todavía no se
ha constituido una pregunta»
Zuleta, E.

INTRODUCCIÓN

El estudiante, aprende cuando existen intereses de tipo cognitivo, afectivo-motivacionales y perceptivos generados en los conflictos o dudas cognitivas, cuando hay intercambio de ideas, cuando hay acción con los objetos. El docente es quien planifica, organiza y orienta la regulación y la construcción de significados del objeto de su enseñanza.

Cuando los contenidos son enseñados significativamente generan un cambio en las estructuras cognoscitivas las cuales provocan desarrollo. «Desarrollo y aprendizaje son vistos como codeterminantes no lineales de la ejecución y del crecimiento cognitivo»
(Leone, citado en Ospina y López 1997).

Desde un enfoque constructivista, el proceso del aprendizaje parte de los conocimientos previos. Inicialmente se forman las nociones y los conceptos con los cuales serán percibidas las experiencias y observaciones. Estos se organizan como formulaciones, regularida-

*Magister en
Psicopedagogía,
Profesora de la
Facultad de
Educación.
Universidad de
Antioquia.

des, representaciones y modelos teóricos aproximados al fenómeno en estudio.

Las estrategias utilizadas como herramientas en el proceso para la enseñanza de las ciencias, favorece la organización, la cualificación y la optimización del funcionamiento mental, con los cuales se construyen aprendizajes significativos y aprendizajes intelectivos.

Existe una relación de medio a fin entre los procesos cognitivos y el desarrollo a ese nivel ya que los procesos para aprender conducen a la evolución cognitiva del sujeto que aprende, facilitando su ascenso a niveles superiores de aprendizaje y de conocimiento. El aprendizaje organizado potencia y optimiza el desarrollo mental y pone en marcha una serie de habilidades cognitivas, relacionadas con la transferencia y la aplicación de lo aprendido.

Las representaciones mentales colaboran en la gestión y almacenamiento de la información; estas conservan equipamientos hereditarios, sociales, culturales y educativos que llevan a desarrollar estilos de aprendizaje idiosincráticos. La amplia difusión en la teoría de la Asimilación de Ausubel, se debe al aporte de los investigadores del Dr. Novak y del Dr. Gowin, quienes enriquecieron la teoría de este autor con el diseño de herramientas metodológicas tanto para el profesor como para el estudiante (Ganzarolli, 1996)

Novak y Gowin califican a sus creaciones como herramientas metacognitivas, ya que estas permiten investigar, aprender acerca del conocimiento, elaborar, componer, adquirir y almacenar en la estructura cognitiva del aprendiz. Estas herramientas son: El mapa conceptual, la entrevista clínica, y la UVE heurística o UVE de Gowin.

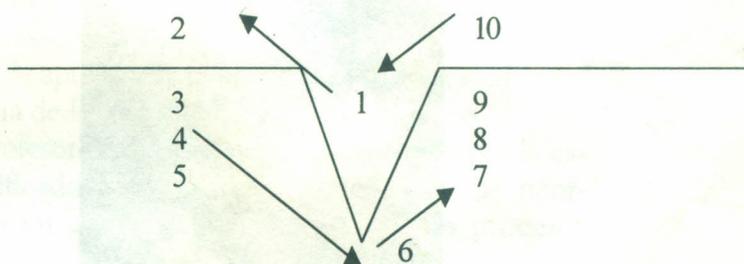
LA UVE HEURÍSTICA

Es mi intención presentar en este artículo, la herramienta metacognitiva de la UVE Heurística. Esta estrategia es muy valiosa por cuanto ayuda a hacer consciente a los estudiantes de lo que

saben y de cómo lo construyen y al profesor por cuanto profundiza en la estructura y el significado del conocimiento que se trata de incorporar.

Es de gran ayuda psicopedagógica por cuanto favorece el desarrollo de habilidades para resolver un problema o una pregunta planteada en el área de Ciencias (Biología, química, física). Ayuda a desenfadar, en forma imaginaria, un determinado cuerpo de conocimientos más amplio y evolucionado. Cuando esta herramienta es utilizada para monitorear un área de conocimiento determinado recibe el nombre de UVE epistemológica y cuando es utilizada en un proceso de evaluación determinada describe la estructura cognitiva de un sujeto, acerca de un tema específico.

Figura 1.



Como se observa es un diagrama en forma de letra uve. Se utiliza de la siguiente manera:

1. En el centro de la UVE (1) anotamos la pregunta central o el problema a resolver. Qué es lo que queremos indagar, responder o corroborar. Genera una actividad de reflexión.
2. En la parte izquierda de la UVE (2, 3, 4, 5) se escribe el marco teórico referencial, conceptos, principios, leyes y teorías. Este marco teórico está constituido por las explicaciones fundamentales que definen el fenómeno problémico en estudio, sirve de base para crear unas categorías determinadas del conocimiento o de mapa representacional en el que se apoya un razonamiento.



"Iris del Alma"
Jardín del Sueño
Luz Myriam Moreno Puerta

En el transcurso se activan procesos cognitivos como el pensamiento y el lenguaje.

3. En el vértice de la UVE (6) se anotan los objetos y acontecimientos con que estamos experimentando y que nos ayudarán a corroborar o falsar las teorías expuestas. Activación de procesos cognitivos como la atención y la percepción.
4. A la derecha de la UVE (7,8,9,10) se escribe los registros y las transformaciones asumidas, como la organización de las observaciones, lo cual permite realizar juicios de valor y dar respuesta a la pregunta central a través de las conclusiones. En este punto las afirmaciones de conocimientos sobre lo que se piensa y lo que se observa puede ser la respuesta a la pregunta central. Activación del proceso metacognitivo y desarrollo de la habilidad para resolver problemas.

El uso de esta herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje es muy importante por cuanto:

1. Ayuda en la tarea de aprender a aprender, es decir, los estudiantes toman consciencia de lo que saben y de cómo lo saben.
2. Colabora a los profesores en ampliar y hacer comprender la estructura y el significado del conocimiento que se trata de incorporar, activando en el transcurso de la UVE los procesos cognitivos.
3. Desarrolla habilidades cognitivas y de pensamiento que favorecen la resolución de problemas en las Ciencias.
4. Su principio fundamental es que el conocimiento es construido y resignificado.

Así presentada la UVE no parece ser un instrumento aplicable en la escolaridad básica general; sin embargo hay experiencias recientes que corroboran que tal intento no se aleja de las posibilidades de los discentes (Véase Ganzarolli, 1996 y Bustamante, Díaz y Quiroz 1997).

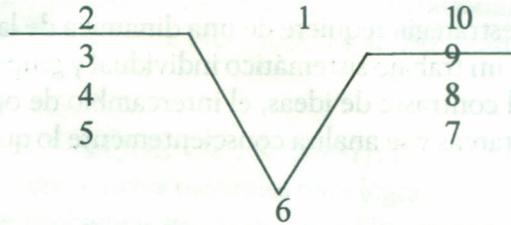
UN EJEMPLO: Retomado de Ganzarolli (1996) para el séptimo grado, resolución de una UVE.





“Iris del Alma”
Llamado desde otros lugares
Luz Myriam Moreno Puerta

Figura 2.



Pregunta central (1): **!ASADO CON DECISIONES!** Cuánto dinero necesito para comprar 8 kg. de asado, 3 Kg. de vacío, 4 kg. de chorizos, 2 kg. de lechuga, 1 kg. de tomates, 8 gaseosas y 7 kg. de pan?

Marco teórico Referencial (2,3,4,5): Pensar. Teoría libre mercado. Principios: Los precios se fijan por el juego de la oferta y la demanda. Conceptos: Oferta (necesidad de vender) Demanda (necesidad de comprar), precios, derechos y responsabilidades del consumidor, derechos y responsabilidades del comerciante.

Objetos y Acontecimientos (6): Actividad práctica. Lista de precios de negocios de la zona. (No olvidarse de pedir descuento).

Registros y Transformaciones(7,8,9,10): Hacer. Registros: Anotaciones de los precios consultados en por lo menos tres, negocios de la zona. Transformaciones: Aquí se hacen todas las cuentas necesarias para responder la pregunta central. Juicios de valor: se responde y opina acerca de lo que estimo conveniente. Conclusiones, se elaboran en una discusión grupal.

CONCLUSIONES

La herramienta metacognitiva UVE ha demostrado ser eficaz, tanto para los docentes como para los discentes, incluyendo los de básica primaria. Valora la riqueza de las teorías implícitas de los estudiantes y su aproximación a las teorías científicas, a través de la

reflexión sistemática sobre el propio proceso de aprender, el cual trata de aproximarse a una perspectiva del proceder científico.

El uso de esta estrategia requiere de una dinámica de la clase en la que interviene un trabajo sistemático individual y grupal, donde se hace posible el contraste de ideas, el intercambio de opiniones, la realización de tareas y se analiza conscientemente lo que se va realizando.

La utilización de esta herramienta metacognitiva UVE demanda un cambio en el papel del estudiante por cuanto genera una participación consciente y activa durante el proceso de aprendizaje y un cambio en el rol del profesor dirigida a asumir funciones de investigador de su acción educativa, prestando atención a los procesos y avances individuales y grupales, trabajando con base en problemas en el área de las ciencias.

CONCLUSIONES

La herramienta metacognitiva UVE ha demostrado ser eficaz para la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, al promover la reflexión y el análisis de los propios procesos de aprendizaje, lo que permite a los estudiantes identificar sus fortalezas y debilidades, así como a establecer estrategias de mejora personal y grupal. Este tipo de herramientas metacognitivas son fundamentales para el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad del estudiante en su proceso de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, D. NOVAK, J. Y HANESIAN, H. (1978): Educational psychology: A cognitive view. 2nd. Ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.

BUSTAMANTE, C. DIAZ, A. y QUIROZ, R. (1997): Enseñanza cognitiva y estratégica en ciencias naturales para lograr la habilidad de resolución de problemas en contaminación ambiental, con estudiantes de cuarto grado de básica primaria. Medellín: Universidad de Antioquia (tesis)

GANZAROLLI DE CHROBAK, I. (1996): Las Metacognitivas, también en la E.G.B.?. Argentina: Proyecto aprendiendo a Enseñar Física de la Universidad Nacional de Comahue.

INHELDER, B.(1978): De l approche sutrcurale a la approche procédurale: Introduction á pétude des strategies". Acta XXIéme congrés international de Psychologie, P.U.F.París.

NOVAK, J Y GOWIN, B.(1988): Aprendiendo a Aprender. España: Martínez Roca.

OSPINA, F Y LOPEZ, L. (1997): Pedagogías constructivistas, pedagogías activas y desarrollo humano. Memorias Encuentro Internacional y IV Nacional. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

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

BIBLIOGRAFIA
AUSUBEL, H. P. (1978): *El aprendizaje significativo*. Traducción de J. H. Cantón. México: Trilce.

TAMAYO, C. DIANA Y QUIROZ, R. (1993): *El aprendizaje significativo en ciencias naturales para lograr la*

capacidad de resolución de problemas en contaminación ambiental. *Revista de la Universidad de*

Antioquia, Medellín, 19(1), 1-10.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA (1993): *Revista de la Universidad de Antioquia*, Medellín, 19(1), 1-10.

GANZAROLI DE CHIRIBAKI, M. (1994): *El aprendizaje significativo en ciencias naturales para lograr la*

capacidad de resolución de problemas en contaminación ambiental. *Revista de la Universidad de*

Antioquia, Medellín, 20(1), 1-10.

NOVAK, J. Y GOWIN, B. (1988): *Aprendiendo a Aprender*. España: Martínez Roca.

OSPINA E Y LOPEZ, L. (1997): *Psicología constructivista: perspectivas activas y desarrollo humano*. Medellín: Encuentro.

INSTRUMENTAL Y IV NACIONAL. COLOMBIA: Cooperativa Editorial Magisterio.

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

EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN EN LOS GRIEGOS

“La más alta obra de arte que su afán
se propuso fue la creación del hombre viviente”.

Werner Jaeger

Jair Hernando Álvarez Torres*

“La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual”. La afirmación de Jaeger nos confirma que cada comunidad tiene ciertos valores determinados, que son tan importantes y necesarios conservar, con el fin de transmitir a sus generaciones siguientes las manifestaciones culturales que les son propias. La herramienta más apropiada para dicho fin es la educación. Pero es importante aclarar que el objetivo principal de la educación en la Edad Antigua, era la buena convivencia en sociedad.

*Estudiante de
Licenciatura en
Filosofía,
Universidad de
Antioquia,
séptimo
semestre.
Actualmente
Auxiliar de
Investigación
en la Facultad
de Educación,
proyecto
ACIFORMA
(Apropiación
del Campo
Intelectual para
la Formación
de Maestros).

Vemos pues que en los griegos, la educación era un medio de adaptación de los individuos a la comunidad, pues la comunidad crea sus normas y leyes para la convivencia. Dichas normas son los principios de la educación, la cual no puede sobrepasar los límites que exigen las normas y las leyes de la sociedad. De la disolución y la destrucción de las normas resulta la debilidad, la falta de seguridad y aun la imposibilidad absoluta de toda acción educadora. Será que esto ocurre en la educación colombiana?, Será que la tradición colombiana ha sido violentamente destruida o está en decadencia? Solo me limito a hacer esta reflexión pero no a responder dichas preguntas, pues mi propósito es intentar una aproximación a la Educación en los Griegos.

La educación debe ser un proceso de construcción consciente. Es decir, una conscientización teleológica orientada hacia la adaptación del individuo en la comunidad. Dicho individuo, que nace en medio de una cultura, recibe su primera educación mediante la comunidad. La educación no es la búsqueda de el ser, sino del deber ser; que se estructura basado en la comunidad, para su beneficio. Ese deber ser, está basado en un tipo de hombre ideal que para los griegos está totalmente impregnado de belleza. Este es el ideal creado por el hombre griego, al cual legítimamente todos deben aspirar. Dicha belleza se alcanza con la areté, pues la belleza está en la cúspide de lo más humano, y solo se alcanza por medio de la educación.

Es una cadena: por medio de la educación se alcanza la areté, por medio de la areté se alcanza la belleza, y para alcanzar la belleza, debe haber una estima fuerte hacia sí mismo y hacia las cosas que le rodean, es decir, la convivencia en sociedad. Según Aristóteles, debe ser la defensa de los amigos, abandonar dinero, bienes y honores, sacrificios heroicos con el único fin de alcanzar la belleza. La aristocracia es la que tiene más factibilidad para alcanzarla. El pensamiento aristocrático griego se basaba en buscar una democracia en nombre de la comunidad pero manejada por la nobleza. Esta sería en nuestra época, una democracia teóricamente atrasada e ineficiente (¿Acaso no sucede esto mismo en nuestra sociedad?), pero para aquella época era lo más avanzado que había en cuanto a democracia se trataba.

Todo esto gracias a la educación y a su relación con el poder y la política. Se consideran normales estos acontecimientos, pues en la cultura clásica no se salía de los parámetros regidos por las normas y las leyes de su tiempo. La preocupación clásica griega se centró en el hombre, o mejor, a partir de Sócrates se comenzó la reflexión acerca de la formación del hombre, razón por la cual Werner Jaeger denomina al pueblo griego "antropoplástico".

El tipo ideal del hombre en la comunidad griega, está expresado por medio del arte: la música, la escultórica, la tragedia y la comedia. Una concepción tal de la educación hacía inaudito educar sin

el arte; ya que se asiste al arte con el fin de observar el tipo de hombre que está generando una comunidad determinada, esto es lo que Hegel encuentra en la tragedia griega y lo denomina como sustancia ética. De la creación artística de los griegos, se puede explicar por qué la educación es formación, pues si tomamos una de las manifestaciones del arte como es la escultórica, y la metafóricamos con respecto a la crianza de los niños, obtendremos un resultado, de acuerdo a los siguientes pasos:

La arcilla o el barro (la masa a moldear) es el niño y el maestro es el escultor, cuyo fin es moldear la masa de acuerdo a ciertos parámetros, que no pueden ser otros sino todas las normas y leyes que rigen la comunidad; de donde el escultor griego representa al cuerpo humano mediante las leyes que gobiernan la estructura, el equilibrio y el movimiento del cuerpo.

El arte griego es la expresión del espíritu de la comunidad. Las fuerzas formadoras del alma son: la palabra y el sonido, el ritmo y la armonía. Platón dijo por boca de Sócrates: "el solo aprendizaje del lenguaje no ofrece el conocimiento de lo justo o lo injusto". Este es un problema que ha estado vigente, y los filósofos modernos se han preocupado por tener claridad frente al mismo. Se ha expresado que la palabra o el lenguaje, son convencionalismos que no llegan en verdad a decir la cosa en sí, quiere decir que manejar un lenguaje no implica un conocimiento de algo diferente al sólo lenguaje.

Así pues, las fuerzas formadoras del alma pueden conllevar a la estructuración de los retóricos y los oradores, que son los hombres más importantes en el estado. La educación era un privilegio de la nobleza (Kalos Kagathós), lo cual confiere a la clase aristócrata el dominio social gracias a la educación adquirida. El progreso de una nación depende de la calidad de la educación recibida por la nobleza. Por consiguiente, los cambios y procesos culturales de una comunidad o nación, dependen de dicho factor. Vemos pues aquí, la relación entre educación y poder, que aún se encuentra vigente. Se pueden citar aquí las palabras del viejo Fénix a Aquiles, recordándole para qué había sido educado: "Para ambas cosas, para pronunciar palabras y para realizar acciones".



“El Maestro Forjador de Futuro”
Emblema de la Facultad de Educación
Obra escultórica del maestro Alonso Ríos Vanegas

Otra de las manifestaciones artísticas del hombre griego es la tragedia, concebida como la creación artística más característica de la democracia ateniense; en ningún género se expresan tan inmediatamente y libremente los íntimos antagonismos de su estructura social como en ella. Lo democrático que tiene la tragedia es su representación, la cual, se hace para todo el público en general; pero toda la trama, con sus temas y problemas es aristocrática, pues únicamente trata los problemas sociales existentes en dicha clase social. Teniendo en cuenta que el público en general eran los ciudadanos libres. Por consiguiente, los esclavos o los bárbaros no podían asistir a dicho espectáculo. Además, podían asistir los que tenían la posibilidad económica de pagar la entrada al teatro. Para los que no podían pagar, existía un tipo de distracción popular con el nombre de "Mimo", el cual no tenía fines pedagógicos, solamente le interesaba entretener al pueblo. Luego pasaron a ser moda dentro de la sociedad elegante.

En cualquier caso, el arte sigue cumpliendo su papel, es decir, el de mostrar al hombre como es y como debería ser.

Hay que ser conscientes de que las circunstancias hoy no son las mismas vividas en la antigüedad clásica hace dos milenios, pero ¿por qué no retomar un telos como el que se propusieron los griegos, valga decir, educar para una mejor convivencia en sociedad? No estoy proponiendo que retomemos total y dogmáticamente a la educación griega, pero sí al menos retomar lo que nos pueda llevar a un bienestar -aunque sea momentáneo- para la vida en sociedad. Se trata de educar hombres que piensen y sean sensibles frente a los problemas cotidianos y no de diseñar máquinas para el sostenimiento de un sistema, mas sí podemos afirmar que se necesita educar de acuerdo a normas y reglas establecidas en determinada sociedad, pues en la medida en que el hombre no puede satisfacer sus necesidades como individuo, surge la necesidad de asociarse, de organizarse y regular dicha asociación. Esta es la premisa de la que hay que partir: la ley es aplicada independientemente de que el individuo la conozca o no.

BIBLIOGRAFÍA

JAEGER, Werner. Paideia. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1992.

PLATÓN. Diálogos. Madrid : Gredos, 1987.

CINCUENTA Y SEIS LEYES PARA UNA BUENA ENSEÑANZA¹

Luis Fernando Gómez J.*

1. Seleccione un buen texto, pero no lo siga en sus clases.
2. Organice su clase, pero no se convierta un esclavo de su organización.
3. Siempre reformule su materia; así permanecerá siempre fresca, viva y espontánea.
4. Deje que su clase sea espontánea, pero no improvise su conocimiento.
5. Siempre comience y termine a tiempo.
6. Comience cada lección con un esquema; la falta de vocabulario confunde al estudiante menos que la falta de expectativa.
7. Nunca espere que sus estudiantes aprendan o entiendan algo que usted mismo no pudo o no pueda aprender o entender.
8. Nunca dé una clase a menos que su conocimiento exceda el contenido de su lección.
9. Nunca piense que la atención al detalle compensará la falta de perspectiva.
10. Nunca atribuya a un estudiante con una exhibición de su erudición: un estudiante está mucho menos interesado en lo que usted sabe que en lo que el o ella puedan aprender.
11. No se sienta orgulloso por saber más que sus estudiantes; ellos no escogieron haber nacido después de usted.
12. Admita su ignorancia, pero sepa lo suficiente para decir si su ignorancia es solamente suya o de todos los demás también.

*Ph. D. Profesor
Facultad de
Educación.
Universidad de
Antioquia

¹Traducción de
*Fifty Six Laws of
Good Teaching*
by Herbert C.
Friedmann in
*Journal of
Chemical
Education* :
*Provocative
Opinion*, Volumen
87, No. 5, Mayo
1990 pp 413, 414.

13. Nunca iguale la ignorancia o falta de conocimiento de sus estudiantes con estupidez.
14. No memorice sus clases, simplemente comprenda su material.
15. No dé clases basándose en notas, a excepción de números que usted no pueda recordar.
16. Nunca, nunca lea sus materiales de preparación en clase: si los estudiantes fueran analfabetas, ellos no tomarían su curso.
17. Tenga a la mano notas o esquemas, pero no las use: un buen actor no necesita un apuntador.
18. Evite los proyectores: es preferible tener un error y ser espontáneo, que no tener errores y ser monótono. Una clase no es un seminario de investigación.
19. Evite presentaciones monótonas: el interés del estudiante debe estar dirigido a su tema, no a su voz.
20. Dé su lección a una velocidad deliberada: el parloteo resulta en confusión mientras que los pronunciamientos oraculares llevan al aburrimiento.
21. No suponga que sólo por usar una idea o una expresión una vez, deja a los estudiantes "expuestos" a ella: las apelaciones al pensamiento y a la comprensión, requieren substanciación.
22. Nunca dé la misma clase dos veces. Mire a los estudiantes para saber si lo están siguiendo.
23. La diferencia entre la enseñanza y la actuación está en que en la primera el tema viene primero y lo siguen los parlamentos; en la segunda los parlamentos vienen primero y les siguen los temas.
24. Conteste todas las preguntas de sus estudiantes lo mejor que pueda, puesto que una pregunta dada rara vez problematiza sólo a una persona; una pregunta no es una interrupción sino un reto para canalizar la respuesta hacia el resto de la clase.
25. Siempre enseñe bajo la suposición de que sus alumnos desean aprender, no solamente pasar las evaluaciones.
26. Utilice las evaluaciones como una parte vital de la enseñanza: El acercamiento de los estudiantes al aprendizaje en un curso particular se establece, muy fundamentalmente, por el tipo de preguntas que se anticipan.
27. Nunca evalúe a sus estudiantes con preguntas sobre temas que usted no les pidió que aprendieran.

28. Nunca le diga a los estudiantes que sean “responsables” de aprender un tema: la responsabilidad considera al aprendizaje como una labor debida a otros, mejor que una labor debida a uno mismo. La línea entre la obediencia y la autoestima es delgada pero clara.
29. La competencia siempre debe tener prioridad sobre la popularidad.
30. Siempre elogie a sus estudiantes por sus logros. Nunca los repudie por sus fracasos.
31. Nunca cuente un chiste porque sí, pero si lo hace, hágalo en beneficio de lo que enseña.
32. Nunca se ría de sus estudiantes, pero si lo hace, ríase con ellos.
33. Nunca se burle de sus estudiantes, a menos que desee que ellos se burlen de usted.
34. Siempre tome a sus estudiantes tan en serio como ellos lo toman a usted.
35. No tome su enseñanza demasiado en serio: Piense cuan abiertamente cómico es que sus estudiantes se interesen en lo que usted está diciendo.
36. Nunca pierda el control emocional en frente de la clase. Los estudiantes no están interesados en sus emociones privadas.
37. Trate a sus estudiantes con respeto y ellos lo respetaran, trátelos con cortesía, puesto que ellos no la confundirán con suavidad.
38. No confunda la familiaridad de parte del estudiante con falta de respeto, o el desacuerdo intelectual con antipatía personal.
39. Mire a sus estudiantes cuando les da clases; el techo y el piso no están interesados, y tampoco lo está el tablero.
40. Nunca suponga que el suyo es el único curso que los estudiantes toman.
41. Nunca suponga que si un estudiante se duerme, el o ella esta aburrido o desinteresado. El o ella pueden haber estado despiertos toda la noche preparando un trabajo para otro curso.
42. Nunca suponga que el silencio del estudiante significa comprensión de su parte: puede estar confundido.
43. Nunca comience rápido y termine despacio: esto muestra que usted ha agotado su material.
44. Nunca comience despacio y termine rápido: de esta manera tendrá a sus estudiantes exhaustos.

45. Toda disciplina habla su propio lenguaje: la buena enseñanza enseña lenguaje, no solamente palabras.
46. Nunca olvide reforzar un nuevo término o un nuevo concepto escribiéndolo en el tablero y repitiéndolo en una manera en que el estudiante tenga la posibilidad de escribirlo, pero nunca, nunca, repita cada frase: el resultado de la repetición al pie de la letra es simplemente media clase en un tiempo dado.
47. No confunda dar clase con dictar: la primera es un proceso creativo, activamente recibido y trabajado por el estudiante, lo último es un ejercicio mecánico, pasivamente grabado para un entendimiento posterior.
48. Nunca sea demasiado simple como para ser trivial, o tan complicado como para ser oscuro: una lección clara no necesita ser simple, y una profunda no necesita ser oscura.
49. Actúe convencido de que su enseñanza importa, aunque usted no pueda comprobar esto.
50. No abandone un salón de clase sin un sentimiento de regocijo y agotamiento; sin estos la lección probablemente no fue espléndida.
51. La inteligencia se mide más por la calidad que por la cantidad del aprendizaje.
52. No espere que sus estudiantes tengan una capacidad infinita para aprender: los límites de saturación de la mente están dados más por la fisiología que por la inteligencia. (La inteligencia es la capacidad de maximizar logros dentro de la dotación y las restricciones fisiológicas de su mente).
53. No valore la originalidad nacida de la ignorancia.
54. El principal reto de enseñar es retener el entusiasmo del estudiante a pesar de su creciente conocimiento; un buen profesor alimenta la creatividad basada en la información.
55. Los instructores nunca ponen calificaciones. Los estudiantes se las ganan.
56. No confunda la buena enseñanza con buena evaluación, o buena evaluación con buena calificación. (enseñar es una cosa, examinar otra, calificar y evaluar son aún otras; un buen profesor debe dominar todas tres).

LOS AFECTOS EN EL PROCESO EDUCATIVO

Marina Quintero Quintero*

«Crecer significa la promesa de llegar a ser como alguien que en la fantasía fue un ideal y que se mantuvo en la adolescencia junto con otros ideales».

Zuleta, E. El pensamiento psicoanalítico, 1985.

Es sabido por padres y maestros y por la sociedad en general, que la función paterna se apunta primordialmente en el propósito de hacer de los hijos seres humanos competentes en lo social, para lo cual deben promover en ellos la formación de una estructura moral que los faculte para la creatividad y la convivencia. Sin embargo, no es tan claro para algunos que al maestro también le compete la tarea formativa. Por ello debemos decir, e insistir en que lo que acontece en la escuela no escapa a los problemas fundamentales que conciernen a la vida, es decir, al ser del discípulo y del maestro y a los principios morales universales. Por esto la función del maestro no puede estar sólo circunscrita a lo académico; ya que el acto pedagógico sólo es posible en tanto se establezca el vínculo humano entre los dos protagonistas de ese proceso: el maestro y el discípulo.

Todo vínculo humano pone en escena de una u otra forma, el componente emocional de los implicados, su peculiar manera de ser y de mirar el mundo; sus apegos y prevenciones; sus anhelos y sus desdichas, en fin, ningún vínculo puede instaurarse mutilando estos o aquellos aspectos del ser individual, ya que cuando nos ponemos al porta de la relación con el otro, las corrientes afectivas se

*Licenciada en Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Orientación y Consejería de la Universidad de Antioquia. Profesora titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

desbordan por esa aventura dando así lugar a que eventos coyunturales de la historia personal se repliquen, ataviados de nuevos matices, claro está, para continuar por ese camino y por otros que serán inevitables, con el tejido de la propia existencia. Como ser humano el maestro deja entrever en la relación pedagógica, aquello que lo constituye como sujeto: sus anhelos y su personal forma de relación con la ley determinan su pensamiento y sus actos; las experiencias vividas en el proceso que lo transformó de infante en un adulto menos o más ético, retornan para imprimirle a la relación con los niños y los jóvenes un tono singular, el que afinó en cada encuentro con sus propios padres y otras figuras, (como los maestros), que para él representaron la ley. Así, lo que el maestro espera de sus discípulos y convierte en pedido y en exigencia, tiene que ver profundamente con su propio deseo, con lo que él ha esperado para sí mismo, con aquello a lo cual él ha debido renunciar, y con eso que lo define aquí y ahora en el concierto de las relaciones humanas. Por eso el escolar cuando se coloca en la posición de ser formado y educado absorbe como esponja, no sin poner lo suyo claro está, la tradición educativa y los perfiles culturales que marcan diferencias en la historia.

Pero ¿cómo llega el niño o el joven a colocarse en posición de ser educado?, ¿qué es lo que le permite estar bajo la dirección e influjo de su maestro?

Es precisamente la promesa de recuperar con otros humanos, aquellas formas de relación con las figuras paternas que perdió en el tiempo en que accedió a la exigencia cultural de desgarrarse de ese sistema familiar totalitario para los afectos, y para la identidad.

Sin embargo, no debemos olvidar que toda promesa se erige en el espacio de un faltante. Desprenderse de la absolutez de la tutela paterna y transformar los sentimientos de omnipotencia que tal relación genera, supone remover a los padres del lugar de ídolos, del lugar de figuras ideales, glorificadas y exaltadas.

Esta pérdida necesaria para el mantenimiento de la regularidad so-

cial, y por lo mismo inevitable para cada ser humano, siembra en la profunda intimidad de su ser un ansia de plenitud, un deseo de conquistar lugares privilegiados con seres humanos magnificados, en definitiva el deseo de lograr el cumplimiento de la promesa según la cual, llegará a ser como el otro, ideal si cumple con los mandatos de la tradición y la cultura.

Entonces el maestro se convierte en figura ideal, promesa para los más caros anhelos narcisitas de la generación, que llegará en un tiempo futuro a recrear espacios y funciones culturales, en ese movimiento creador que el hombre reconoce como historia.

Cada ser humano, en el tiempo de su niñez debió entregarse a la ilusión de conquistar seres ideales que le posibilitaron acrisolar su nascente identidad; seres omnipotentes en los cuales y por los cuales, él se hizo acreedor de las virtudes que lo promovieron al estatus de ser social.

Por todo esto afirmamos, siguiendo la enseñanza de S. Freud, que el proceso de formación o proceso educativo opera por moldeamiento de esa instancia psíquica que en psicoanálisis se denomina Ideal-del-Yo: cuando los afectos que antaño se orientaban a las figuras paternas, son transferidas a la imagen ideal del maestro, entonces acontecen las identificaciones que transforman y enriquecen los ideales del niño y del joven, identificaciones con su pensamiento, con sus proyectos, con sus pasiones, con su sentido moral y ético, que son equivalentes a su ser. Esta ubicación privilegiada hace del maestro un *modelo* y por lo mismo un *creador de hombres a su imagen*.

La labor del maestro es entonces, en esencia, contribuir a la formación de ideales, por lo que la pedagogía se debe ocupar del proceso por el cual los seres humanos se socializan. El acto pedagógico es sin duda un acto de palabras y las palabras de los seres ideales dicen y revelan aquello que el niño y el joven debe llegar a ser para tener un lugar en los procesos escolares que son procesos derivados de los socioculturales. Entonces el maestro, desde la palabra, agencia la inclusión del sujeto en la cultura, ya que en ella se resignifican

cada vez valores e ideales. Hacer suya la palabra del maestro significa para el discípulo poner freno a sus deseos egoístas, obrar de acuerdo a la regla, perseguir el virtuosismo en los procesos, lo cual supone abandonar, no sin dolor su ser primitivo, pero al mismo tiempo saborear la satisfacción de ser como el modelo, ser ideal por excelencia. Este es en definitiva el proceso afectivo que da cuenta de los más significativos aprendizajes sociales.

Dejácha?

BIBLIOGRAFÍA

DOLTO, Françoise. La causa de los niños. Editorial Paidós. Buenos Aires. 1986.

FREUD, Sigmund. La psicología del colegial, Obras completas. Tomo II. Biblioteca Nueva. 1981.

MEMORIAS. Primer Seminario Taller Educación y Afecto Social. El compromiso ético del maestro. Enlace Gráfico. Medellín. 1993.

QUINTERO Q., Marina. Latencia: una consecuencia de la resolución edípica. Documento Universidad de Antioquia. 1994.

QUINTERO, Marina y ZAPATA Vladimir. Aulas al micrófono. Enlace gráfico. Medellín. Enlace Gráfico. 1994.

TAMAYO, A. y Otros. Ética y Educación. Aportes a la polémica sobre los valores. Colección mesa redonda cooperativa. Editorial Magisterio. Bogotá. 1992.

VÁSQUEZ, Aida y OURY, Fernando. Hacia una pedagogía del siglo XX. Siglo XXI. Editores: México, Argentina, España. 1968.

ZULETA, Estanislao. El pensamiento psicoanalítico. Editorial Percepción. Medellín. 1985.

_____ Educación y democracia. La educación un campo de combate.