

REVISTA **EDUCACIÓN  
Y PEDAGOGÍA** número  
67-68

Universidad de Antioquia - Facultad de Educación Vol. 26 ISSN 0121-7593 • enero-diciembre de 2014



Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación

**Rector**

Alberto Uribe Correa

**Decano**

Carlos Arturo Sandoval Casilimas

(enero - abril 2013)

Carlos Arturo Soto Lombana

**Directora**

Hilda Mar Rodríguez Gómez

**Comité Editorial**

Antoni Colom

Universidad de las Islas Baleares - España

Carlos Eduardo Vasco

CINDE Manizales - Colombia

Daniel Suárez

Universidad de Buenos Aires -UBA- Argentina

Elida Giraldo Gil

Universidad de Antioquia - Colombia

Fernando Hernández

Universidad de Barcelona - España

Javier Sáenz Obregón

Universidad Nacional de Colombia – Bogotá

Jorge Larrosa

Universidad de Barcelona - España

Juan Leonel Giraldo Salazar

Universidad de Antioquia - Colombia

María Esther Aguirre Lora

Universidad Autónoma de México

Marta Lorena Salinas Salazar

Universidad de Antioquia - Colombia

Miguel Ángel Gómez Mendoza

Universidad Pedagógica y Tecnológica  
de Pereira - Colombia

Octavio Henao

Universidad de Antioquia - Colombia

**Comité Científico**

Andrés Klaus Runge Peña

Universidad de Antioquia - Colombia

Antonio Arellano Duque

Universidad de los Andes - Venezuela

Carlos Skliar

Flacso - Argentina

Inés Dussel

Flacso - Argentina

Jesús Alberto Echeverri Sánchez

Universidad de Antioquia - Colombia

José Ramón Flecha

Universidad de Barcelona - España

Marcelo Caruso

University of Münster - Alemania

Mariano Narodowski

Universidad Torcuato di Tella - Argentina

Rocío Rueda

Universidad Central - Colombia

**Coordinación del número:**

Noemí Duran Salvadó, Doctora en Arte y Educación  
(Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona),  
especialista en enfoques creativos de la educación desde  
el cruce entre lenguajes y la exploración corporal.

**Corrector de texto**

Juan Fernando Saldarriaga Restrepo

**Traducción y revisión de resúmenes**

Diego García Sierra

Felipe González

**Imagen portada e interiores**

Esquina Tomada Ediciones

Ana María Giraldo G. Diseñadora, ilustradora. Medellín.

**Correspondencia y suscripciones**

Facultad de Educación, Bloque 9 Oficina 149

Universidad de Antioquia

Apartado Aéreo 1226 Medellín Colombia

Teléfono: (574) 219 57 42 Fax: (574) 219 57 04

E mail: revistaeducacionypedagogia@udea.edu.co

**Canje**

Centro de documentación

Bloque 9 oficina 140

Teléfono: (574) 219 57 07

**Diagramación e Impresión**

Editorial Artes y Letras S.A.S.

# Evaluadores

Vol. 26 • número 67-68

**Alejandro Uribe Tirado**  
Universidad de Antioquia

**Alexander Yarza de los Ríos**  
Universidad de Antioquia

**Andrés Klaus Runge Peña**  
Universidad de Antioquia

**Araceli de Tezanos**  
Independiente

**Ariel Gómez**  
Cinde Manizales

**Axel Rojas**  
Universidad del Cauca

**Diana Alejandra Aguilar Rosero**  
Universidad de Antioquia

**Doris Adriana Ramírez**  
Universidad de Antioquia

**Gabriel Mario Vélez**  
Universidad de Antioquia

**Graciela Fandiño**  
Universidad Pedagógica Nacional

**Jaime Saldarriaga**  
Corporación Región

**Jorge Orlando Castro**  
IDEP, Bogotá

**José Antonio Caicedo**  
Universidad del Cauca

**María Alexandra Rendón**  
Universidad de Antioquia

**Marlon Cortés**  
Universidad de Antioquia

**Mauricio Langon Cuñarro**  
Profesor jubilado Universidad de la República,  
Uruguay

**Sarah Flórez**  
Universidad de Antioquia

**Silvana Andrea Mejía**  
Universidad de Antioquia

**Vladimir Zapata**  
Universidad de Antioquia

**Walter Omar Kohan**  
Profesor Universidad del Estado  
de Río de Janeiro (UERJ)

**Esta publicación hace parte del Directory Open Acces Journal (DOAJ):**  
<http://www.doaj.org>

Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y los créditos de los autores

---

Los conceptos y las opiniones de los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores y no comprometen la política institucional de la Universidad de Antioquia

---



# Contenido

## Editorial

<b>La luz que hace visible. La mirada en pedagogía</b> Hilda Mar Rodríguez.....	9
--	---

## Artículos

<b>Imaginarios de civilidad y modernización: “asco” y “vergüenza” de 1950 a 1985 en dos ciudades colombianas. El caso de la institución gamín</b> Ivannsan Zambrano Gutiérrez, Claudia Rojas, Yearleidy Cano .....	17
---	----

<b>La inserción profesional docente en Quebec y en Colombia: ¿qué podemos compartir y aprender?</b> María Mercedes Jiménez Narváez, Adriana Morales Perlaza, Maurice Tardif .....	30
--	----

<b>Más allá del maestro ignorante: el lugar de las variables sociológicas y psicológicas en el ámbito pedagógico, desde el punto de vista de la sociología marxista y el psicoanálisis</b> Dr. Luis S. Villacañas de Castro .....	46
--	----

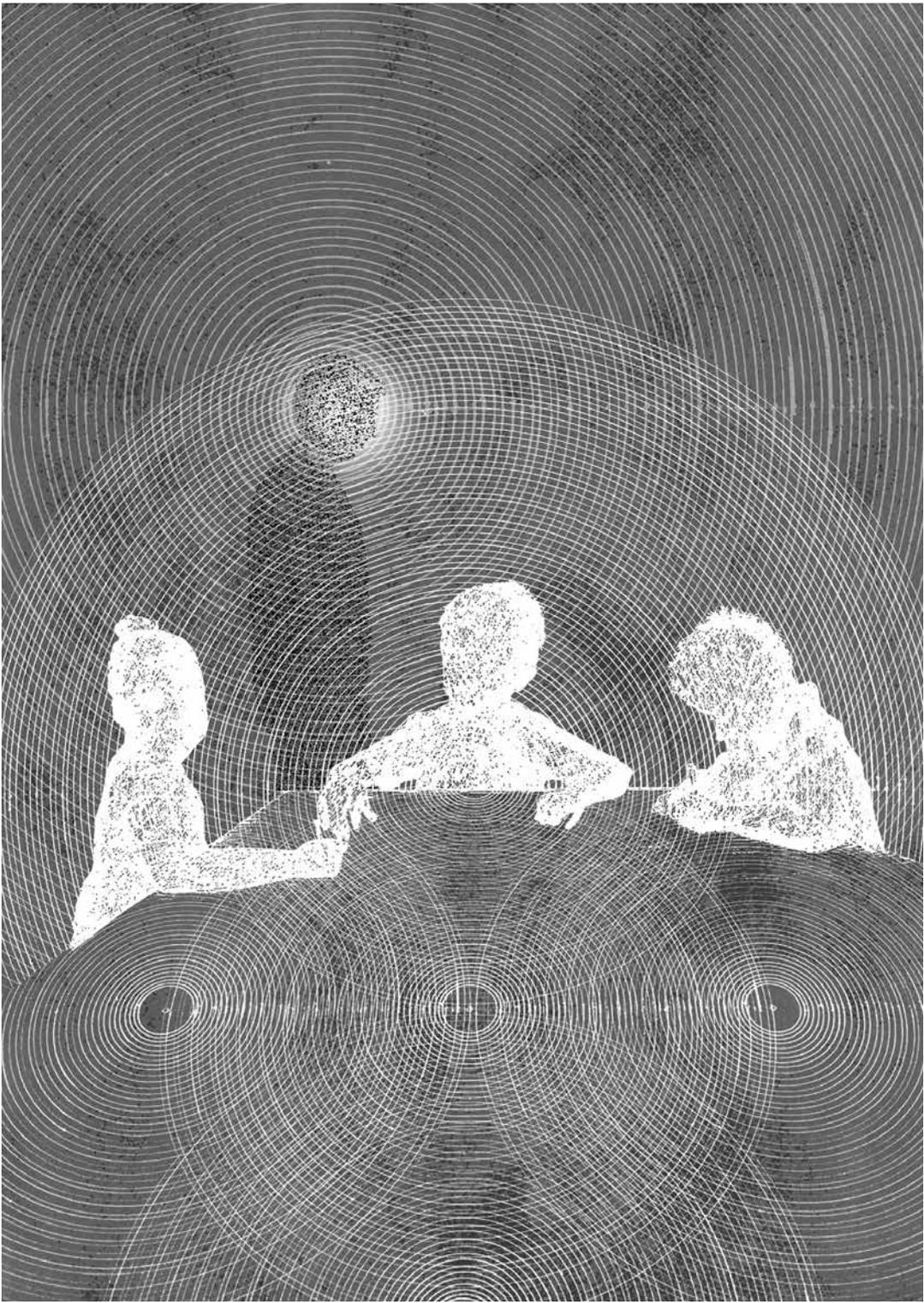
<b>Evaluación de un programa de metapráctica para la formación de educadores de párvulos</b> Enriqueta Jara Illanes .....	61
--	----

<b>Convivencia. Del dispositivo burocrático-legal a la experiencia de vida digna</b> Alfredo Manuel Ghiso .....	74
--	----

<b>Interventoría al Programa Buen Comienzo: una oportunidad para pensar la educación inicial</b> Sharira Leal Matta, Ángela Inés Palacio Baena, Diana María Posada Giraldo, Jhair Díaz Monterroza .....	86
---	----

<b>Estrategias y mediaciones pedagógicas. Tensiones y relaciones con el saber escolar</b> José Darwin Lenis Mejía .....	99
--	----

<b>Expectativas del profesorado ante las TIC y la educación en artes visuales. Análisis de un curso impartido a docentes valencianos</b> Dr. Ricard Huerta, Ricardo Domínguez .....	114
<b>La investigación como componente innovador de las ciudades educativas y culturales. A propósito del semillero de investigación con jóvenes rurales estudiantes de la Institución Educativa Tapartó, corregimiento de Tapartó, municipio de Andes</b> Patricia Elena Giraldo Calderón .....	128
<b>Nuevas inequidades en la era digital: los modos de uso de Internet en jóvenes de Argentina, Colombia y Venezuela</b> Patricia Henríquez C., Antonio Arellano .....	136
<b>Philippe Meirieu: de la pedagogía por objetivos a la pedagogía diferenciada</b> Armando Zambrano Leal .....	153
<b>Saberes y educación desde un proyecto decolonial: hacia una pedagogía de la incomodidad</b> Berto Esilio Martínez Martínez .....	165



# Editorial



## La luz que hace visible. La mirada en pedagogía



Encontrar un punto de unión entre los artículos que componen este número de la *Revista Educación y Pedagogía* supone una lectura detallada, minuciosa, una lectura inquisitiva; una que busca develar líneas de acción, campos comunes, conceptos compartidos, particularidades, formas de narrar y argumentar. Y este ejercicio de lectura es una forma de cartografía, de levantar un mapa de relaciones y sentidos posibles de las lecturas (pero también es posible no cartografiar eso otro que el lector puede ver y que aquí, en esta mirada otra, no se nombra).

El correlato de leer es escribir, compartir lo que se lee, lo que permite pensar, presentar ideas, reflexiones, a veces comentarios incipientes sobre esas lecturas, palabras sueltas que intentan apresar el sentido de las reflexiones que se cuecen en el cerebro. En este caso, esa lectura inquisitiva se vuelve escritura, para presentar algunas líneas de comprensión de lo que un artículo que explora sujetos (los gamines, los maestros y las maestras), saberes (las matemáticas, las tecnologías, las didácticas), prácticas (de formación del profesorado, de inserción a la vida profesional, de convivencia) y programas.

Cuando hablamos de los sujetos, de sus representaciones sociales y posiciones, la mirada cumple un papel central, en tanto es a través de ella por lo que los seres puestos en el mundo adquieren características que los hace adecuados o inadecuados. Pues, como dice Skliar: “se trata de una indagación acerca de la mirada inmovible o conmovida hacia ciertos cuerpos, de escenas que se piensan y se sienten como congruentes y/o incongruentes. [...] [se puede] Manchar y matar con la mirada” (2010, pp. 136-137).<sup>1</sup> En el caso de los gamines, vagos y holgazanes, la mirada que se centra en

---

<sup>1</sup> Skliar se refiere acá acerca de la pregunta de un ensayo que titula “La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. Una esnaturalización de la incongruencia”, y que nos sirve de ejemplo.

la pulcritud y la limpieza es la misma que puede convertirlo en un niño con derechos: "Sin embargo, bajo la capa de mugre y sufrimientos sigo siendo un niño..." (*El Tiempo*, citado en Zambrano, Rojas y Cano, p. 26).

En este punto de la mirada que posiciona, marca, dirige, define, podemos incluir lo que señala Ghiso sobre la violencia en las escuelas y las preguntas que suscita, en cuanto a que "*la convivencia es un estilo de ejercer el poder; la convivencia desnaturaliza la violencia; vivir en convivencia no es imponerla y la convivencia es una experiencia educativa de vida digna*" (p. 76; resaltado en el original). Lo que propone este autor con sus hipótesis es un lugar para plantear la convivencia como una lupa para ver las escuelas, las relaciones (naturalizadas, disruptivas, creativas, propositivas). Esta mirada a la convivencia propone desnaturalizar, extrañar, enrarecer aquello que parece dado, para instaurar otro modo de ver lo que pasa en los espacios escolares, y entender la convivencia como propuesta ética de la educación como práctica de emancipación y encuentro, pues

Optar por la convivencia en las propuestas y los procesos educativos es hacernos visibles, identificables y reconocibles, sin pretensiones de absorber a nadie en dispositivos socioculturales y sin perder nuestra identidad para asumir ciegamente las disposiciones de otros (p. 84).

Otra mirada al sujeto nos interpela en este número. Se trata de la manera como Armando Zambrano revisa la obra del pedagogo francés Philippe Meirieu, ejercicio de artesanía intelectual que pasa por identificar períodos de producción intelectual, destacar marcas de su actuación, identificar movimientos conceptuales, espacios de intervención y ejes de incidencia. En este artículo, Zambrano presta sus ojos para develar un paisaje compuesto por la vida intelectual de Meirieu; es una mirada crítica que cuestiona, presenta y contrasta sus búsquedas y da cuenta de los viajes y movimientos por ese paisaje, para mostrar cómo se afina, cambia, se desliza o transforma por la actividad intelectual que enriquece la mirada del autor francés.

En cuanto a las prácticas, la revisión de dos contextos nacionales, Colombia y Canadá, intenta que la mirada permita ofrecer luz sobre la comprensión de la *inserción profesional*, esto es, la vinculación de docentes al sistema educativo. Esta mirada, al contrario de la anterior, no reprueba, sino que explora, indaga, busca. Se trata de una mirada inquisitiva que quiere develar los sentidos de la inserción profesional, para hacer notar lo que ocurre con maestros y maestras respecto de: la jornada laboral, las tareas que cumplen, la cotidianidad escolar, la precariedad laboral (reflejada en el tipo de contrato y el valor de su remuneración, en comparación con otras profesiones), las rutas de ingreso a la carrera docente y las regulaciones de que es objeto la profesión. Así, esta mirada resulta reveladora de secretos a voces sobre el ejercicio docente y la importancia de generar articulaciones entre las instituciones formadoras de maestros, las escuelas y las instancias administrativas para atender esos primeros pasos en el *oficio de enseñar*.

En esta misma línea se encuentra el texto de Jara, quien pretende revisar las maneras como la "*práctica* constituye un eje articulador que integra al futuro docente en

contextos de aprendizajes auténticos, asociados a su futuro profesional” (p. 62). Busca poner la mirada sobre una experiencia concreta que articula tres ejes de la práctica: estudiante, docente de aula y supervisor universitario, tres lugares para mirar la práctica pedagógica y desarrollar reflexiones a partir de las vivencias en comunidades de práctica.

La mirada a *El maestro ignorante* no solo es una invitación a revisar la obra de Rancière, sino también un espacio para repensar la noción de *inteligencia* y los efectos de esta en la educación. Como lo dice Villacañas, se trata de

[...] la de inteligencia de calidad igual y sin jerarquías. Con ello desactivaron la funcionalidad de un concepto que sólo se vuelve efectivo para establecer su *desigualdad*, y a partir de ello para instaurar todo tipo de efectos, educativos y económicos por igual (p. 49).

Eso de las inteligencias iguales y sin jerarquía tiene efectos en las valoraciones de las pruebas censales y en la distribución de las asignaturas en los planes de estudio. Podría tomarse como un punto de partida para trastocar el orden escolar establecido que se basa en la idea de que el razonamiento lógico es superior a otros. Con ello, y como señala Villacañas, se trata de la igualdad de las inteligencias como “una igualdad poética” (p. 51) y una perspectiva democrática de la educación, que interpela los usos de la noción de *inteligencia*, para posicionar (valdría la pena decir “mirar”) desde la clase, la raza y el género. En otras palabras, la inteligencia, sin jerarquías, puede tomarse como un concepto democratizador en educación; así, se trataría de interpelar los usos de la noción de *inteligencia*, para posicionar (tal vez sería mejor decir “mirar”) desde la clase, la raza y el género el rendimiento escolar; y ponerla como una construcción social, posible de desarrollar a través de la educación, como hace Jacotot, lo que confiere un gran poder y una gran responsabilidad al maestro, pues debe ocuparse de aquello que ofrece condiciones para su construcción. Con esto, se podría cuestionar asuntos de hondo calado en el sistema educativo, como el fracaso escolar, la deserción y la repitencia.

Mirar los saberes tiene un punto de partida que, como lo propone Lennis, se inserta en la intención de “mirar la *pedagogía* como memoria de los maestros y de la educación, en tanto permite revisar sus vínculos pasados, sus formulaciones presentes y su devenir futuro dentro del campo educativo” (p. 100). Desde este lugar de observación, se pasa revista a conceptos y relaciones que ponen en juego el saber sabio, el saber enseñado y la mediación pedagógica, en tanto “relaciones o condiciones que se presentan en el acto educativo y que vinculan pensamientos, acciones y discursos reflexionados y cohesionados coherentemente, donde el docente tiene como finalidad potenciar, estimular y facilitar aprendizajes significativos” (p. 106). La mirada sobre estos conceptos (indiferenciados en ocasiones en el oficio de maestros y maestras) permite develar tensiones entre la actualización docente y el saber enseñado; los dispositivos tecnológicos y las mediaciones pedagógicas, y la rigidez de métodos y procedimientos para la enseñanza y la fluidez del saber.

En esta misma línea de mirar el saber, Huerta y Domínguez documentan el paso desde “lugares comunes en cuanto a la percepción que tiene el profesorado respecto a la

educación en artes visuales y su potencial en el territorio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)” (p. 115) a “una verdadera concepción múltiple en lo que se refiere a la práctica educativa de las artes en relación con las TIC” (p. 115), con la pretensión de mostrar las ventajas que tiene la formación, la aproximación sistemática a entornos de saber (arte y tecnología) para potenciar el lugar de enseñante, las relaciones con el saber y la formación profesional.

Y para seguir con la tecnología, Arellano y Henríquez nos proponen mirar el uso y el consumo de internet de grupos de jóvenes en tres ciudades de América Latina. Nos proponen mirar qué hace internet a nuestras concepciones, comunidades, encuentros, relaciones y prácticas cotidianas. Nos advierte, y esto se logra mirando en detalle, que hay cambios en asuntos superficiales (horarios) y en otros que tardamos en advertir: la autoridad, el ejercicio del poder, la estructura (reticular) de las relaciones. Entonces, esta mirada atenta nos indica que una red construida para la democratización del conocimiento sirve, también, para marcar ciertas brechas (acceso, tipo y tiempo de conexión). Esta investigación parte, además, de una mirada que compara y contrasta situaciones particulares en tres entornos diferentes, así: usos, conexiones, y condición de prosumidor o usuario convencional.

Mirar desde la diversidad cultural implica, como lo señala Martínez, reconocer el papel de fuentes populares, comunitarias y sociales en las luchas por la reivindicación jurídica y política; fragmentar las categorías que usamos para hacer alusión a los grupos como entidades homogéneas y monolíticas. De este modo, desde la mirada propia se permite conversar con realidades locales y teóricas, políticas y sociales, religiosas y culturales, para develar el sentido de propuestas educativas que emergen desde abajo.

Una mirada al territorio (suroeste), al espacio escolar (Ciudadela educativa) y a un saber que articula iniciativas y promueve ideales de formación (la investigación), sirve de marco de producción e interpretación para mirar una experiencia de semillero que permitió a Giraldo, a la manera de una lupa, centrar la mirada en aspectos relacionados con la educación rural, la aplicación de conocimiento en los entornos.

Una mirada sobre un programa debe superar la intención de “sacrificar todo a la eficacia” (Camus, 1959, p. 345), para dar cuenta de los aspectos visibles, lo que ubicaría este ejercicio en describir trámites, indicar números, hablar de porcentajes. Usando una expresión que emplea Ghiso en su texto (p. 74) al recurrir al testimonio de Eichman, las autoras de “Interventoría al Programa Buen Comienzo: una oportunidad para pensar la educación inicial” esquivan un “lenguaje burocrático” para acercarse a una posibilidad de pensar dicho programa. Por ello, lo que se propone esta mirada es descubrir los hilos que tejen el programa, las tramas que diseña y los efectos que produce. La interventoría, en la concepción que proponen estas autoras, es un ojo avizor que, como pide Rafael Cadenas (2007), debe cumplir una función:

Si no veo bien, dime tú, tú, que me conoces, mi mentira, señálame la impostura, restrégame la estafa. Te lo agradeceré, en serio. Enloquezco por corresponderme. Sé mi ojo, espérame en la noche y divísame, escrútame, sacúdeme (p. 195).

Este número está compuesto, pues, por múltiples miradas, formas de mirar, lugares de observación, instrumentos de revisión, sujetos que miran y son mirados, saberes que hacen mirar de un modo particular y espejos distópicos que trastocan la mirada. Nos dejamos seducir, en esta presentación, por el poder del ojo avizor, ese que necesita tiempo para ver, espacio para percibir y, sobre todo, una posición para pensar a partir de lo mirado. Esperamos que los lectores puedan ubicarse en un punto de vista para ver....

**Hilda Mar Rodríguez**

Editora

Profesora Facultad de Educación Universidad de Antioquia

## Referencias

Cadenas, R. (2007). *Ars poética*. En *Obra entera. Poesía y prosa (1958-1995)*. Valencia: Pretextos.

Camus, A. (1959). *La peste*. México: Aguilar.

Skliar, C. (2010). La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. Una desnaturalización de la incongruencia. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (2010), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 136-152). Madrid: Morata.



# Artículos



# Imaginarios de civilidad y modernización: “asco” y “vergüenza” de 1950 a 1985 en dos ciudades colombianas. El caso de la institución gamín\*

Ivanssan Zambrano Gutiérrez\*\*  
Claudia Rojas\*\*\*  
Yearleidy Cano\*\*\*\*

## Resumen

### Imaginarios de civilidad y modernización: “asco” y “vergüenza” de 1950 a 1985 en dos ciudades colombianas. El caso de la institución gamín

En este artículo se visibilizan los elementos que configuraron una mirada que operaba en los pobladores urbanos sobre los niños en situación de calle o *institución gamín* de 1950 a 1985 en Bogotá y Medellín. Se trata de sacar a la luz la existencia de esa mirada por aquellos años, identificando el imaginario social que la hizo posible, y principalmente visibilizando las relaciones entre un “nosotros” con pretensiones de “modernidad” y un “ellos”, o los otros, “incivilizados” y “desagradables”.

**Palabras clave:** *institución gamín, modernización, imaginario social, mirada, desvitalización.*

## Abstract

### Imaginaries of civility and modernization: “disgust” and “shame” from 1950 to 1985 in two Colombian cities. The case of the urchin institution

This article highlights the elements that shaped urban inhabitants' view of children living in the streets, or the urchin institution, from 1950 to 1985 in Bogotá and Medellín. It seeks to bring to light the existence of such

- 
- \* Este artículo es producto de la investigación “Una infancia bajo amenaza de muerte; los niños en situación de calle en las grandes urbes. Aportes a la historia de la infancia”, aprobada por el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. La investigación se desarrolló entre los meses de enero del año 2012 y febrero del año 2013.
- \*\* Miembro en formación del Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas y Grupo Infancias y Culturas Juveniles, Universidad de Antioquia. Licenciado en Pedagogía Infantil. Profesor de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: Ivanssan@gmail.com
- \*\*\* Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- \*\*\*\* Estudiante de Enfermería, Universidad de Antioquia.

view in those years, identifying the social imaginary that made it possible, and especially making visible the relations between "us" with pretensions of "modernity" and "them", or the others, as "uncivilized" and "unpleasant".

**Keywords:** *the urchin institution, modernization, social imaginary, views, devitalization.*

## Résumé

### **Imaginaires de civilité et modernisation: « répugnance » et « honte » depuis 1950 jusqu'à 1985 dans deux villes colombiennes. Le cas des enfants de l'institution des enfants indigents**

On peut voir dans cet article les éléments qui ont configuré le regard prédominant des citadins sur les enfants indigents (*sans domicile fixe*) ou *institution des enfants indigents* depuis 1950 jusqu'à 1985 à Bogota et Medellin. Il s'agit de montrer l'existence de ce regard pendant ces années, en identifiant l'imaginaire sociale qui l'a motivé et surtout en soulignant les relations entre l'un « nous » de prétentions de « modernité » et l'un « eux » ou les autres, « non civilisés » et « désagréables ».

**Mots-clés :** *institution des enfants indigents, modernisation, imaginaire sociale, regard, dévitalisation.*



En este texto se esbozan, a grandes rasgos, las características del imaginario social<sup>1</sup> reconstruido en la investigación "Una infancia bajo amenaza de muerte; los niños en situación de calle en las grandes urbes. Aportes a la historia de la infancia", contextualizando y visibilizando el lugar del que se alimentaba la mirada hacia los gamines. Se destaca la existencia de un magma de significaciones (Castoriadis, 2007) en medio del cual, y por el cual, los gamines existían, eran señalados, intervenidos y mirados.

En paralelo al despliegue de los enunciados, se efectúan también algunas reflexiones entrelazadas en el concepto de *mirada*, arribando así a algunos comentarios

finales referidos al peso de la mirada y la institución gamín<sup>2</sup> (Minnicelli y Zambrano, 2012).

### **El imaginario de la modernización y la civilización en marcha**

En la investigación que habilitó la escritura de este texto se preguntó por los imaginarios que posibilitaron las acciones de desvitalización y, en su mayor expresión, del asesinato de los niños en situación de calle o institución gamín en Bogotá y Medellín hacia la época de los ochenta, momento en que tuvieron su mayor auge (Rojas, 1996). La construcción del archivo, y el ejercicio de análisis teniendo por lente

- 1 El *imaginario social* se presenta como un espacio simbólico que contiene un conjunto de significantes, significaciones, prácticas, creencias y discursos que constituyen un "magma de significaciones sociales" (Castoriadis, 2007) que reúnen, cohesionan y visibilizan a un colectivo determinado (un grupo, una institución, una comunidad) (Zambrano, 2012). De esta manera, los *imaginarios sociales* serían el entramado de redes simbólicas que permea las interacciones sociales. A la vez que constituye y da vida a los simbólicos de aquella red, él mismo es siempre cambiante. En este artículo, el concepto de *imaginaria social* es homólogo al de *imaginario social*. Este concepto lo utilizó Rubén Dittus refiriéndose también al imaginario social, en el libro titulado *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales* (2011, pp. 66-98).
- 2 Se consideró a los niños en situación de calle como una *institución*: la institución gamín (Minnicelli y Zambrano, 2012), señalada como contraria a la cultura hegemónica debido a ciertas prácticas culturales, materializadas en rituales, ceremonias y fines de sostenibilidad que la ubicaron en el otro lado, "en la otra vereda", siendo así reconocida como una "subcultura". Una "sociedad gamín" distanciada, rechazada y en oposición a la "cultura colombiana oficial" (Zambrano, 2012).

algunas conceptualizaciones de Cornelius Castoriadis y algunas precisiones metodológicas del sociólogo gallego Juan Luis Pintos, posibilitaron la reconstrucción y la visibilización del imaginario que, llegado el momento, fue nombrado como el *imaginario de la modernización y la civilización en marcha*. De este imaginario hizo parte y con un peso alto, la higiene.<sup>3</sup>

El *imaginario de la modernización y la civilización en marcha* era el escenario en el que, y a través del cual, desde mediados de siglo xx e incluso mucho antes, tanto en Bogotá como en Medellín, el Gobierno y algunas élites operaron y planearon el desarrollo de las ciudades en aspectos económicos, políticos, sociales y morales. El mismo pervivía en el magma de significaciones sociales que animaba a los pobladores urbanos de 1950 a mediados de los ochenta. Este imaginario tenía como uno de sus ejes la higiene: un conjunto de discursos, ideales y prácticas referidas al aseo o la limpieza personal, del ambiente, y principalmente de los pobladores en sí mismos: una higiene mental. Dichas representaciones fueron nombradas en la investigación como el *imaginario de la higiene*.

Desde mediados de siglo, las élites y el Gobierno impulsaban y fomentaban todo un abanico de acciones con miras a la interiorización, en la población, de este imaginario. Se ejecutaron diversas campañas,

se publicaron infinidad de libros, revistas y artículos referidos a la necesidad de modernizar las ciudades y a los pobladores, erradicando principalmente la falta de higiene, la suciedad. En pro de ello se forjaron instituciones y se decretaron diversos enunciados legislativos.<sup>4</sup>

El interés de las élites y del Gobierno por impulsar este tipo de imaginarios no se debía solo a un beneficio propio o al deseo de extender su mismidad a los otros, a los que no eran como ellos, sino también se trataba de una lucha contra la enfermedad (Pachón y Muñoz, 1996; Espinal Pérez y Ramírez, 2006, y F. Zambrano, 2007), pues las altas tasas de mortalidad y mortalidad infantil, aunadas a los precarios índices de higiene en la mayor parte de la población, eran considerados un problema al que debía darse solución. De esto dependía el futuro de la patria y, en su momento, la vitalidad de la población.<sup>5</sup>

En la década de los cincuenta, en dos reconocidos periódicos de Bogotá y Medellín se publicaba la misma noticia. Con seguridad no era una simple coincidencia: en el contenido de aquel artículo y de otros similares se visibilizaba, a grandes rasgos, el horizonte, la ruta que perseguía e impulsaban las élites y el Gobierno.

---

3 La *desvitalización* es la acción de mermar o reducir al extremo, incluso hasta la misma muerte, la vida de un individuo: su vitalidad en el marco de su salud mental y corporal. Este concepto operó en la investigación como una forma de nombrar los asesinatos efectuados sobre los niños en situación de calle. Sin embargo, no es la muerte su característica principal; si bien este es un aspecto fundamental, con el concepto se intenta significar las distintas acciones, creencias, concepciones, ideas e imágenes a través de las que diferentes personas se relacionaron con los niños en situación de calle. En la investigación se concluyó que el imaginario de la modernización y la civilización en marcha, y especialmente el imaginario de la higiene, posibilitó que hacia la época de los años ochenta del siglo xx, momento en que el país vivía una grave crisis social, existieran unas condiciones simbólicas de posibilidad (Backzo, 2005) que, entrelazadas con las diversas violencias que cruzaron al país por estos años, habilitaron la desvitalización llevada al extremo: el asesinato de gamines. En el caso particular de la población nombrada, dichos asesinatos estuvieron articulados profundamente con el imaginario de la higiene, en especial señalados por su suciedad. También se sostuvo en la investigación que los asesinatos no ocurrieron debido solo a la grave crisis social del país, sino que venían fraguándose desde mucho tiempo atrás, y que llegado el momento afloraron como una creación (Castoriadis, 2007) de la sociedad, la “sociedad colombiana” (Gutiérrez, citado por Zambrano, 2012), para “enfrentar” y “solucionar” un estado de anomia (Blair, 1999) en el que la población en situación de calle fue visibilizada, pero gracias a una mirada —en la que enfatizaré este artículo— como una de las poblaciones —sino la más responsable (la más responsable debido a un tipo de significación social que portaba en sí misma rasgos que la sociedad hegemónica despreciaba con más fuerza: suciedad, inseguridad, mentira, etc.)—. En otras palabras, los asesinatos de esta población fueron una creación de la sociedad, pero una creación impulsada por la comprensión de los imaginarios sociales que alimentaban a la “sociedad colombiana”, y que, llegado el momento, llevaron la desvitalización a su nivel más extremo.

4 Al respecto consultar Espinal Pérez y Ramírez (2006), Noguera (2003), Servicio de Salud de Bogotá (1979).

5 Por supuesto, dentro de este abanico de acciones, cumplían un papel destacado las instituciones educativas. Con seguridad, al interior de ellas se educaba al “futuro ciudadano”, y se estipulaba con mayor precisión la ruta y los modos en que se formaría a los pobladores.

Específicamente, el 17 de mayo de 1950, *El Tiempo* en Bogotá, y el 29 del mismo mes, *El Colombiano* en Medellín, publicaron el mismo artículo respecto a la higiene mental. Allí destacan aspectos nodales en el imaginario, visibilizando a grandes rasgos el efecto —anhelado— de la imaginería que circulaba en esta época.

Entendemos la higiene mental como el conjunto de normas tendientes a mantener el estado mental del hombre, dentro de los límites de la normalidad. Son parte de la higiene mental, lo mismo el buen cine, los deportes adecuados, la música agradable oída en condiciones propicias, el arreglo oportuno de los conflictos familiares, como el color y la forma de los vestidos, la pintura de las paredes de la casa, la presentación de la comida, etc. La mayor parte de las veces la higiene mental corre pareja con la higiene general, o mejor, debería correr con ella. Es el caso por ejemplo, de un cuarto de baño: este puede cumplir ampliamente las condiciones de la higiene general; pero si además de esto, tiene una forma agradable, una luz bien dirigida, colores apropiados y que hagan juego y unos en presencia de otros, entonces cumple con la higiene mental, es decir, es totalmente higiénico (*El Colombiano*, 1950, p. 13; *El Tiempo*, 1950, p. 20).

La higiene refería ciertamente al aseo, la limpieza del cuerpo y del ambiente, pero iba más allá de eso. Se trataba de interiorizar, en los pobladores de las urbes, una visión de higiene social, cultural y física de los ambientes y espacios habitados, una forma de sentir, pensar y relacionarse no solo con los espacios, sino también con el otro y consigo mismo.

Por los años cincuenta, en Bogotá y Medellín el imaginario de la higiene no se encontraba plenamente interiorizado en la población urbana. Las élites y el Estado se alimentaban de él, pero la mayor parte de

la población, en detalle los estratos bajos, aún no lo habían interiorizado. Este aspecto cambiará hacia la década de los setenta,<sup>6</sup> debido a decisivos factores que reconfiguraron la relación de estas poblaciones con la higiene o salubridad pública.

La relación con el otro, propiciada a través y en el imaginario de la higiene, habilitó en los pobladores urbanos la distinción entre lo limpio y lo sucio, ciertamente en el espacio físico (del cuerpo o la ciudad), pero de manera fundamental en el terreno de lo social. De esta forma se construyó socialmente una mirada hacia los gamines. Una mirada alimentada por el imaginario de la higiene, una mirada que dio y continuó dando vía libre, en la mente de los pobladores urbanos, a las relaciones o equivalencias entre gamín y suciedad, gamín y enfermedad, gamín y asco, gamín y vergüenza, entre otras.

### La institución gamín en el foco de la mirada

De los años cincuenta a mediados de la década de los ochenta, los niños en situación de calle eran descritos, significados y nombrados como “chinchas”, “pelafustanillos”, “caras sucias”, “piernas peludas”, “pedigüeños”, “pequeñas parias”, “rapazuelos”, “mendigos”, “menesterosos”, “desechables”, “vagos”, o simplemente “los gamines”. Ellos andaban por los almacenes, los bancos, los teatros, las cantinas y los restaurantes implorando la caridad pública o esperando la menor ocasión para alguna fechoría, según se escribía recurrentemente en diversas publicaciones, algunas de ellas referenciadas en el presente artículo.

Tanto en Bogotá como en Medellín se miraba a los gamines con sospecha, con repudio y desprecio. Estos eran analizados, imaginados, representados y sentidos por medio de una urdimbre de significaciones posibilitadas por un ideal de modernidad que se

6 Así como la creciente urbanización en las ciudades; la modernización del campo y el aumento de las comunicaciones; la disminución de la natalidad y la mortalidad infantil, y el incremento de la población en edad avanzada; la alteración de los patrones de morbilidad, apareciendo las enfermedades crónicas, degenerativas y los accidentes de tránsito —dejando atrás las enfermedades infecciosas—; el aumento en el número de consultas por habitante, debido a los factores anteriores y a la disponibilidad y la apropiación de mayor información sobre la salud, la prevención, el diagnóstico y los tratamientos oportunos, etc. (Restrepo y Villa, 1980, pp. 160-161; Zambrano Pantoja, 2007).

perseguía. José Gutiérrez es un autor eje en el estudio de esta infancia, a la vez que en su visibilización, bajo la dupla moderno / no moderno, civilizado / no civilizado. Él mismo deja ver en sus letras la existencia de una población contraria al imaginario de la modernización: los gamines (Zambrano, 2012). A grandes rasgos, y no solo en la obra de Gutiérrez (1972), a estos se les señalaba por la falsa mendicidad y la delincuencia, denunciando su suciedad y la vergüenza que provocaban a la “sociedad colombiana” (Gutiérrez, citado por Zambrano, 2012).

En Bogotá se denunciaba “las más impresionantes manifestaciones de la mendicidad” y su “perfeccionada industrialización”, aludiendo a la falsa mendicidad. Se escribía:

Por todas partes, hay ahora mendigos en Bogotá. En las aceras de las calles mas concurridas, afligen y comprometen con la exhibición de sus lacerías orgánicas (*El Tiempo*, 1963, p. 5).

En el caso de Medellín, “la ciudad industrial de Colombia”, era necesaria la pronta solución a este “problema social”. La ciudad abanderaba una transformación económica, y esa línea industrial demandaba cierto aspecto, cierta estética y, sobre todo, cierta imagen frente a las otras ciudades de Colombia. Medellín, desde la década de los cincuenta, según se aprecia en los diferentes artículos consultados, se estaba convirtiendo en una ciudad turística. Las élites y el gobierno local reclamaban, de una u otra forma, por la cantidad de pordioseros que “deambulan por las calles”, y se preguntaban:

Qué dirán los extranjeros que nos visitan al contemplar dichos espectáculos en una ciudad que se jacta de ser caritativa, y que ostenta con orgullo el nombre de ciudad industrial de Colombia? (*El Colombiano*, 1957, p. 5).

Para ellos, era tiempo de que “las autoridades municipales y las entidades benéficas [...] se den cuenta del aspecto tan feo que los pordioseros dan a la ciudad” (p. 5). Y es que aquel espectáculo era un indicio negativo en una ciudad progresista e industrial. Una ciudad que no podía permitir que una “plaga” (Gómez, 1959) de gamines, muestra de “peste y de mugre”, circulara por las calles de la ciudad:

El cuadro purulento de peste y de mugre, de trampa y simulación que hoy ofrece Medellín al ojo y olfato del extranjero, por obra de pediguños y pordioseros, es algo que clama desde el honor de la raza por la intervención oficial (Arango, 1950: 3).

El olfato y la mirada cumplían un papel central en la observación del gamín. Lo visible es la suciedad, lo que se huele es la suciedad. El gamín, de acuerdo con las descripciones citadas, concentra en sí mismo la “trampa”, la “peste” y el “mugre”, todo esto referido y entendido por la “sociedad colombiana” como un “espectáculo” negativo que demandaba de una “intervención oficial”.

Posterior a una visita de “distinguidos caballeros que asistieron al Congreso de Acción Católica en Medellín” (*El Colombiano*, 1957, p. 5), según el artículo, aquellos caballeros exaltaron la “belleza de la ciudad”, exceptuando la existencia de un “lunar desagradable”, pues no era concebible que por las “modernas” avenidas, “que sirven de solaz a los turistas”, surgieran

[...] con aspecto de atracadores de buena fe, los mendigos que van en busca de una moneda [...] exhibiendo con desfachatez sus lacras físicas para vivir a costa de la compasión ajena (p. 5).

En los periódicos de las dos ciudades se aprecian con frecuencia las demandas de los pobladores respecto a los gamines, exigiendo campañas sistemáticas, investigaciones y estructuras de beneficencia organizadas de manera adecuada que brindaran solución al “cuadro purulento de peste y de mugre”, al feo “lunar” (*El Colombiano*, 1958, p. 5). En Bogotá se escribía sobre el “azote” que estaba viviendo la capital del país, gracias a los músicos inválidos y los niños mendigos (*El Tiempo*, 1954, p. 18). Se trataba de un “espectáculo insufrible”, “triste y fastidioso” por el cual se pedía la “atención” de las autoridades. Como lo escribía Cabrera Lozano, “Hay que llamar la atención de las autoridades [...] Es un espectáculo insufrible. La capital no debe seguir soportando este espectáculo triste y fastidioso [...]” (*El Tiempo*, 1954, p. 18). Cabrera describe posteriormente el encuentro con “Una bandada de chiquillos”, “Haraposos, sucios, suplicantes”, que “extendían las manos ávidas mientras

repetían a coro la lección bien aprendida: ‘Regáleme cinco centavitos [...]’. Según Cabrera, los habitantes de la urbe y ellos mismos, se sentían molestos y hasta avergonzados por el “espectáculo” en que se convirtieron los gamines.

Efectivamente, la falsa o no mendicidad de los menores y su relación con la delincuencia (debido a actos delictivos: robo principalmente) era un aspecto relevante. Sin embargo, el constante destacamento de la suciedad, junto a algunos aspectos relacionados con la vergüenza y el “bochorno” de los pobladores por el “desagradable espectáculo” de los gamines, “plagas” o “parásitos” en la calle, la visibilidad de los “malos olores” y la identificación de esta población como un “lunar” feo en la ciudad, dan cuenta de la articulación y, en suma, las significaciones con las que se “llenaba” la figura del gamín, significaciones que asignaban —y asignaron— una identidad, una forma de ser y, sobre todo, una advertencia que iba más allá de la delincuencia.

En dichas descripciones se entrecruzan los elementos que compusieron una forma de sentir construida socialmente,<sup>7</sup> un modo de denunciar el malestar y la repugnancia que generaban los gamines a la “sociedad colombiana”, que veía vulnerada sus “esquemas de sentido” (Sabido, 2009, p. 30) por la existencia de un “lunar” feo, sucio y patológico que no se correspondía con el ideal de hombre o niño “decente”, de “buen vestir” y, sobre todo, de higiene e higiene mental que alimentaba a las poblaciones urbanas. El imaginario de la higiene, una vez interiorizado, posibilitó una manera de sentir, donde la suciedad fue señalada e identificada en especial a través de la mirada.<sup>8</sup>

La imagen del gamín, su presencia, su cercanía en las calles, activaba en los pobladores “sensaciones inmediatas” (Vigarello, 1991) incómodas, bochornosas, desagradables y vergonzantes, mostrando así el peso del magma de significaciones sociales mediante el cual sentían, pensaban e imaginaban los habitantes de las grandes urbes a la institución gamín, en este caso, con seguridad habitantes pertenecientes a élites y al mismo Estado en principio, y posteriormente en gran parte de la población, incluyendo los estratos bajos. En los pensamientos, los sentimientos, las imágenes, las ideas y las creencias de las poblaciones urbanas en las dos ciudades, las referencias a los gamines estuvieron animadas de modo efectivo por la delincuencia y la mendicidad,<sup>9</sup> pero también por el papel destacado que cumplía la distinción a través de la mirada entre lo limpio y lo sucio.

A comienzos de los años ochenta, la delincuencia en las dos ciudades ocupa los primeros puestos del país.<sup>10</sup> Se demandaba “una reforma judicial que consulte los problemas de la vida moderna”. Una población, los gamines, son visibilizados como uno de los directos responsables de la delincuencia urbana; su existencia es considerada como un problema “de la vida moderna” que, nombrado de otra forma, refiere a un “problema social” o, en extremo, un problema que se materializa en la existencia de unos “enemigos de la sociedad”, o “antisociales”, según se escribía.

Los gamines, vagos, mendigos y pordioseros fueron, en sí mismos, una sola *identidad*, un solo cuerpo social o “lunar” que avergonzaba y atemorizaba a las ciudades. La responsabilidad de los gamines respecto a la vergüenza y el temor que generaban en la “sociedad

7 Como se resalta en la siguiente cita: “la percepción sensible es formada socialmente [...] Sentimos de modo distinto, los sentidos no son pizarras sobre las que se escribe el mundo sino filtros diseñados por la urdimbre sociohistórica [en la que] cada sociedad elabora su propio modelo sensorial” (Le Breton, 2007a, citado en Sabido, 2009, p. 40).

8 “Las formas de relación con lo extraño se basan en los cinco sentidos; ninguno de ellos actúa por separado, sino en coordinación unos con otros. Sin embargo, en algunas ocasiones, se da carga a determinado sentido corporal, a ciertas maneras de ser sensibles frente a aquellos que consideramos extraños” (Sabido, 1999, p. 42).

9 Un balance en el abanico de publicaciones registradas —en los periódicos *El Colombiano* y *El Tiempo* principalmente— demuestra que la mayor cantidad de artículos periodísticos y de revista, al igual que tesis y libros referidos a los gamines, se encuentran alojados en el escenario de la delincuencia y la mendicidad. En otras palabras, en forma general, el tema de la delincuencia durante el período abordado (1950-1985), ha sido un terreno abonado para la escritura en torno a la población en situación de calle.

10 “Apenas al concluir el año pasado, se dieron a conocer los índices de delincuencia del año inmediatamente anterior, o sea el de 1977. Y como en los de 1975 y 1976, Antioquia y el Distrito Especial de Bogotá aparecieron en el primer plano”. “Índices de la delincuencia”. *El Colombiano*, 4 de enero de 1979, p. 5.

colombiana” tenía que ver no solo con su presunta relación con la delincuencia urbana, sino también y fundamentalmente con las sensaciones incómodas que provocaban en los pobladores. El imaginario de la higiene posibilitó un uso de los sentidos, que fue más allá de lo meramente biológico, y que respondió a aspectos culturales y, en suma, simbólicos<sup>11</sup> que delimitaron la región del “nosotros”, “la sociedad colombiana”, y el “ellos”, “la sociedad Gamín” (Gutiérrez, citado por Zambrano, 2012). De esta forma, “mediante los sentidos corporales y su uso se generan pautas de orientación que emiten la marca ‘no acepto cohabitar a tu lado’” (Sabido, 2009, p. 41). No se distingue lo limpio de lo sucio solamente por su relación con la enfermedad, sino que en el caso de los gamines, junto a dicha variable —la enfermedad y a través de ella también— se encuentra el asco y la repugnancia a una población o “espectáculo” que tiene “malos olores” y que infecta a la ciudad, pues son “parásitos” que deambulan por las calles. A su vez, como solo es posible en el marco de la higiene —que sospecha del más mínimo rastro de suciedad, incluso el que no se ve (Vigarelo, 1991)—, se sospecha de esta infancia debido a su suciedad, desaseo y su relación con la delincuencia.

Por otro lado, y sin menor importancia, estar limpio es asociado con una idea de buen vestir, de apariencia. El ornato en las ciudades y en los pobladores cumplía un papel destacado. Las personas, contrario a épocas anteriores, prestaban más atención a la forma de vestir,<sup>12</sup> y las empresas de textiles no solo se preocupan por confeccionar ropa, sino también por posibilitar y promover una estética asociada con la modernidad a través del vestido. Se hablaba de la moda (*El Colombiano*, 1950, p. 11) e incluso de la moda infantil (*El Colombiano*, 1950) como elementos de la modernidad.

La apariencia física, en específico los “harapos” (la vestimenta) de los niños en situación de calle, continuamente visibilizados en los enunciados, constituían un factor clave en la presencia y la distinción del gamín. Como se describía el 15 de enero de 1962 a través de una fotografía en Bogotá, el “contraste” era innegable (*El Tiempo*, 1962, p. 1) (véase figura 1).

La apariencia era importante a la hora de identificar quién era gamín y quién no, verificando así su lugar de procedencia y su posible pertenencia a la “sociedad colombiana” (Gutiérrez, 1972), a un “nosotros” que se distinguía del “otro”. En el imaginario de la modernidad y la civilización en marcha, la mirada tiene un papel predominante (Sabido, 2009). Esta mirada se alimentaba de ciertas significaciones sociales que habilitaban y posibilitaban una o varias distinciones; por ejemplo, útil / inútil, sucio / limpio, gamín / no gamín, civilizado / no civilizado, entre otras, y en definitiva un tipo de observación que señalaba e identificaba al “otro” como anormal.

En los artículos son bastante claros los criterios a través de los cuales alguien, en este caso, un “niño”, puede hacer parte de la “sociedad colombiana”, con un simple cambio de vestimenta. Como se evidencia en la figura 2, un gamín puede, en “media hora”, dejar de ser gamín cambiando su “presencia física”. Por otro lado, cabe destacar que cambiado su “presencia física”, para el autor de la fotografía también “quizás” es posible cambiar su “moral”. El aspecto no es menor, pues mediante la apariencia de un individuo —apariencia que está disponible a la mirada—, en este caso un gamín, se determina su nivel de pertenencia o no a una sociedad determinada. A su vez, gracias a esa apariencia que hace parte de un “nosotros” —gente “decente”, “limpia”, “moderna” con una “moral” adecuada y correcta—,

11 “[...] como indicó Pierre Bourdieu (2002), ninguna mirada es neutra, cuando miramos a los otros activamos clasificaciones como gordo/flaco [...] La mirada pues, ‘es un poder simbólico cuya eficacia depende de la posición relativa del que percibe y del que es percibido o del grado en que los esquemas de percepción y de apreciación son conocidos y reconocidos por aquel en quien se aplican’ (Ibidem, 2003: 85)” (Sabido, 1999: 45).

12 “El hombre colombiano viste —o vestía— porque sí. No se había puesto a pensar, o a meditar, sobre la importancia de su vestido. De generación en generación fue evolucionando tan insensiblemente su indumentaria que apenas si se preocup[ó] por advertirlo. Cuando veía cuadros o fotografías de otros tiempos, se limitaba a sonreír, a comentar para sus adentros: ‘que ridículas esas gentes’. Y pasaba a otra cosa. A lo cotidiano, al apremio de sus actividades, al auge o a la estrechez de sus negocios, Ahora, se ha detenido a pensar en eso”. Comenta un periodista que escribe un artículo sobre la visita del diseñador Zamblera. “Los bogotanos visten muy bien, declara el diseñador Zamblera”, *El Tiempo*, 15 de noviembre de 1951.

se "incluye" borrando la otredad, llenándola debido a su carencia y desviación. Este detalle se visibilizaba en un artículo publicado el 24 de febrero de 1961 en Bogotá, donde se escribía sobre unas personas que,

conmovidas "ante la desnudez de un gamín [...] lo recogió, lavó y vistió cambiando su presencia física y quizás moral, como puede verse en esta fotografía" (resaltado en el original) (véase figura 2).



**Figura 1.** Un duro contraste. "Bogotá, D. E. —Este cuadro que ofrece un duro contraste, podrá ser más impresionante aún, sino descubriera la otra verdad dolorosa: el chiquillo que aparece sin camisa, semidesnudo [...] pertenece por desgracia a esas pequeñas bandas de infantiles pordioseros, que no han querido acogerse al asilo de las instituciones de beneficencia y que explotados por gentes desalmadas soportan el frío para hacer más impresionante la condición de su miseria. Es el caso típico de la niñez abandonada en manos de personas sin conciencia que no vacilan en utilizar la viveza de estos 'pelafustanillos' para medrar a su sombra desprevenida".

**Fuente:** foto de Ángel, para *El Tiempo*; "Problema social permanente". *El Tiempo*, 15 de enero de 1962, p. 1.



**Figura 2.** Media hora para transformar un gamín

**Fuente:** "Media hora para transformar un gamín", *El Tiempo*, 24 de febrero de 1961. p. 5.

Aquella mirada era posible en un magma de significaciones sociales, donde las buenas maneras, la adecuada apariencia, las formas de hablar y, en general, un tipo de conducta o comportamiento adecuado para la sociedad hacían parte de un "nosotros", la "sociedad colombiana" (Gutiérrez, 1972), una sociedad hegemónica que estipulaba lo correcto e incorrecto en las formas de sociabilidad. Un comportamiento y una apariencia que debía corresponderse con el proceso de modernización en marcha que vivían las dos ciudades. Por ende, la utilidad del gamín a este proceso y la incomodidad y vergüenza que causaba a los pobladores de las urbes en el mismo, eran constantemente señaladas.

La configuración de esta mirada y las oposiciones binarias que la componían continuaron siendo eje en los artículos publicados hasta el momento en que finaliza la búsqueda (1985). En una tesis de grado se halló una propuesta publicitaria cuya intención era impedir "el incremento del gaminismo", además de "lograr que la gente acepte al niño gamín como una persona útil [...] aceptando al gamín [...] como un ser social" (Acosta y Revollo, 1977, p. 84). Entre las necesidades que demandaba la campaña televisiva en prensa y en radio, se solicitaba que el "Locutor 1", sostuviera: "Los gamines también tienen derecho a ser niños" (p. 85). En la prensa, al parecer, y presu- puestando que Café Sello Rojo financiará la campaña, se esperaba que apareciera la siguiente información:



Figura 3. Campaña publicitaria

Fuente: Acosta y Revollo (1977, p. 84).

En esta campaña, en imágenes sencillas, se muestra al gamín como alguien que "TAMBIEN TIENE DERECHO A SER NIÑO", y que, siendo "inútil", puede llegar a ser "útil" para la sociedad, pues ante todo él también es un "ser social". De acuerdo con esta

propuesta, el gamín nombrado años atrás un "holgacán", un "vago", ahora un "inútil", podía "reformarse", con apoyo de todos "individual y colectivamente". De esta forma, "nos beneficiaremos todos", o mejor aún, se beneficiaría la "sociedad colombiana" de la que

escribía José Gutiérrez (1972). El gamín, al parecer, no era un niño, y era necesario resaltar su "Derecho" a serlo.<sup>13</sup>

Aunque la campaña publicada en la tesis posiblemente no salió al aire,<sup>14</sup> su formulación se da debido a un conjunto de ideas, imágenes, concepciones y prácticas que avalaron esta propuesta, no solo en su construcción, sino en la aceptación por parte del jurado calificador de la misma —pues las estudiantes se graduaron con esta tesis—, aspecto que demuestra

un consenso al interior del imaginario social del que se alimentaban los pobladores respecto a los niños en situación de calle y que posibilitaba la mirada que se ha venido presentando. Sin embargo, una campaña similar, ganadora de un concurso publicitario, sí fue publicada a finales de los setenta en *El Tiempo*. En esta campaña nuevamente el tema de lo sucio y lo limpio, aunado a ser o no niño, sale a luz. Como lo sostiene el mensaje de la campaña: "Sin embargo, bajo la capa de mugre y sufrimientos sigo siendo un niño..." (*El Tiempo*, 1979, p. 12) (véase figura 4).

**"YO TAMBIEN TENGO CORAZON"**



Sin embargo, bajo la capa de mugre y sufrimientos sigo siendo un niño...  
**UN NIÑO... EL FUTURO DE COLOMBIA...**

**Figura 4. "Yo también tengo corazón"**

Fuente: "Yo también tengo corazón", *El Tiempo*, Bogotá, 3 de enero, p. 12.

13 El debate en torno a si el gamín era un niño o no, recorre gran parte de los años abordados, y demanda de una reflexión que desborda las pretensiones de este artículo.

14 En las consultas realizadas no se halló esta campaña en los diarios, ni en otra parte referenciada.

Es indudable el papel del imaginario de la modernidad y la civilización en marcha en la configuración de esta mirada. Los elementos que la componen refieren a la higiene (lo sucio y lo limpio), el trabajo —parte inexorable en la economía y en ella la industrialización de las dos ciudades—, denunciado la vagancia e inutilidad, la apariencia física —vestir bien, estar limpio—, la decencia e indecencia. Un papel apropiado por las grandes élites principalmente, y con un peso cada vez más significativo en el resto de la población.

Saavedra y Serrano presentan, en la Universidad Javeriana en Bogotá, una tesis de grado titulada “El gamín, sus problemas y su adaptación” (1969). Para ellas, el comportamiento del gamín contiene “anomalías” que un “simple observador”, aquel dueño de una mirada construida socialmente en torno a la institución gamín, no puede pasar por alto. Las investigadoras tenían como

[...] propósito hallar en lo posible, a través de nuestro estudio, las causas y motivos que llevan al “gamín” a una conducta, que aún para el simple observador, muestra algún tipo de anomalía (1969, p. 67).

Este “simple observador” refiere, sin duda alguna, a cualquier habitante de la población urbana, pues aquella conducta “anómala” se encontraba ubicada y señalada constantemente a través de una forma de mirar, como contraria a aquella estipulada por una sociedad que estimulada por el imaginario de la civilización y la modernización del que era objeto, se distanciaba más y más de los comportamientos “inadecuados o anómalos” de los gamines. Un comportamiento que podía y debía ser identificado, registrado y estudiado científicamente por la sociedad.

### **Comentarios finales**

A través de la mirada, entre otras, la humanidad se hace; “cuando las personas se miran unas a otras, están haciendo sociedad” (Simmel, 2002, en Sabido, 2009). Siguiendo a Simmel, “los ojos desempeñan una función sociológica particular: el enlace y la acción recíproca de los individuos que se miran

mutuamente” (Simmel, citado por Sabido, 2009, p. 42). Mirar es habitar al otro, es también hacerlo, construirlo, crearlo.

La institución gamín (Minnicelli y Zambrano, 2012) fue un producto de las desigualdades sociales, la extrema violencia e incluso un interés lucrativo no legal: la falsa mendicidad también emergió con mayor fuerza debido a los cambios en todas las dimensiones de la vida humana que trae la modernización y la capitalización de la vida social en Occidente. Sin embargo, su continuidad y reproducción es un efecto de una mirada —alimentada por una imaginaria social— que ubica, distancia y señala.

Una mirada, en principio, tal vez solo alojada en las élites y el Estado, pero que poco a poco, y con el paso de los años, se extendió, o mejor aún, fue interiorizada cada vez más en las diferentes capas de la población urbana, teniendo por lugar de emergencia-continuidad a las élites económicas y políticas de las urbes estudiadas, estimuladas por el imaginario de la modernización y la civilización en marcha.

La sensación de incomodidad, el repudio, el asco y el desagrado en la “sociedad colombiana” de 1950 a mediados de los años ochenta y muchos años después, no confluyeron solo en lo meramente biológico, sino que obraron y se manifestaron a través de los sentidos, produciendo la emergencia de “sensaciones inmediatas” (Vigarello, 1991) incómodas y desagradables, mostrando así el peso de la cultura sobre el universo simbólico del que se alimentaba la “sociedad colombiana” por aquellas épocas.

Esta forma de mirar estuvo contenida en un universo simbólico que la dinamizaba, la hacía posible. Se trata de una mirada que constantemente se estaba haciendo, teniendo siempre por eje un imaginario que la nutría y diversificaba, sin jamás alejarla del centro simbólico que la contenía.

La desvitalización de la población en situación de calle, y en ella los chicos, los pequeños, inició con la mirada y no con el asesinato, que es solo su punto más visible. Mediante la mirada se excluye, se elimina y se borra al otro, anulando así sus posibilidades de ser, de vivir.

Nombrar a los gamines y hablar de ellos, del pasado al presente como institución, habilita un reconocimiento de sus rituales, ceremonias y fines de sostenibilidad, a pesar de que los mismos no hubiesen sido —por obvias razones— benéficos para la sociedad que los repudiaba. Sin embargo, esta infancia representó una institución que, debido al rechazo y al distanciamiento que la sociedad sostuvo en contra de ella, institucionalizó sus prácticas huyendo de aquellas que la repudiaban y discriminaban, y sin lograr escapar a la crueldad de la que se distanciaba, quedaron atrapados en sus redes, en una *crueldad institucionalizada*, pero al menos en una institución que los acogió y les dio un lugar de ser.

## Referencias bibliográficas

Acosta de Harker, G. y Revollo Wolf, C. (1977). *Campaña institucional a favor del niño gamín* (Tesis de grado). Facultad de Comunicación Social, Universidad Javeriana, Bogotá.

Arango Ferrer, J. (1950). Estampas medellinenses. Mendigos y pedigüños. *El Colombiano*, 21 de septiembre, p. 3.

Blair, E., (1999). *Conflicto armado y militares en Colombia. Cultos, símbolos e imaginarios*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusques.

Dittus, R. (2011). El imaginario social del otro interiorizado. Taxonomía de la alteridad como espejo del yo contemporáneo. En Juan R. Coca et al. (Coords.), *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales* (pp. 66-98). Bajadoz y Coruña: Asociación Cultural Tremn y CEASGA.

*El Colombiano* (1950). La mujer, El Hogar y la Moda, *El Colombiano*, Medellín, 3 de enero, p. 11.

*El Colombiano* (1950). Para los niños también se hizo la moda, *El Colombiano*, Medellín, 23 de febrero.

*El Colombiano* (1950). ¿Qué es la higiene mental?, *El Colombiano*, Medellín, 29 de mayo, p. 13.

*El Colombiano* (1957). Un problema social, *El Colombiano*, Medellín, 12 de marzo, p. 5.

*El Colombiano* (1957). Villa indigente, *El Colombiano*, Medellín, 4 de julio, p. 5.

*El Colombiano* (1958). La mendicidad, *El Colombiano*, Medellín, 12 de noviembre, p. 5.

*El Colombiano* (1958). Mendicidad profesional, *El Colombiano*, Medellín, 9 de noviembre, p. 3.

*El Tiempo* (1950). ¿Qué es la higiene mental?, *El Tiempo*, Bogotá, 17 de mayo, p. 20.

*El Tiempo* (1954). Músicos inválidos ambulantes y niños mendigos, Dos (sic) azotes de la capital, *El Tiempo*, Bogotá, 31 de marzo, p. 18.

*El Tiempo* (1962). \$ 12 recaudan pordioseros por día en la Capital del país, *El Tiempo*, Bogotá, 12 de enero, p. 13.

*El Tiempo* (1963). La mendicidad, *El Tiempo*, Bogotá, 11 de abril, p. 5.

*El Tiempo* (1979). Yo también tengo corazón, *El Tiempo*, Bogotá, 3 de enero, p. 12.

Espinal Pérez, C. E. (2010). El proceso de modernización y las transformaciones en la concepción de higiene y la salud. Medellín, 1950-1970. En Eduardo Domínguez (Ed.), *Todos somos historia: vida del diario acontecer* (vol. 2, pp. 165-182). Medellín: Canal Universitario de Antioquia.

Espinal Pérez, C. E. y Ramírez, M. F. (2006). *Cuerpo civil, controles y regulaciones*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Gómez Carvajal, Martha (1959). Delincuencia juvenil, *El Colombiano*, 8 de noviembre, p. 3.

Gutiérrez, J., (1972). *Gamín. Un ser olvidado*. México: Mc Graw-Hill.

Minnicelli, M. y Zambrano, I. (2012). Estudio preliminar sobre algunas Instituciones de infancia en tiempos de capitalismo y modernidad: los Niños en Situación de Calle, Colombia, *INFEIES-RM*, 1(1). Recuperado de [http://www.infeies.com.ar/numero1/bajar/Investig\\_Gamines.pdf](http://www.infeies.com.ar/numero1/bajar/Investig_Gamines.pdf)

Noguera, C. (2003). *Medicina y política. Discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo xx en Colombia*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Pachón, X. y Muñoz, C. (1996). *La aventura infantil a mediados de siglo*. Bogotá: Planeta.

Rojas, C. (1996). *La violencia llamada Limpieza social*. Bogotá: CINEP.

Saavedra Navarro, E. y Serrano González, M. (1969). *El gamín, sus problemas y su adaptación* (Tesis de grado). Universidad Javeriana, Bogotá.

Sabido, O. (2009). *Los rostros del otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad*. México: Emma León, Anthropos.

Servicio de Salud de Bogotá (1979). Pre-seminario Colombiano sobre los problemas de salud de las grandes ciudades. Unidad de Vigilancia y Control.

Vigarello, G. (1991). *Lo limpio y lo sucio. La higiene del cuerpo desde la Edad Media*, Madrid: Alianza.

Zambrano, I. (2012). Miradas científico anormales a la infancia en situación de calle: José Gutiérrez o los imaginarios sociales modernos, *Revista Colombiana de Educación*, (63), 273-288.

Zambrano Pantoja, F. (2007). *Historia de Bogotá. Siglo XX*. Bogotá: Villegas Editores.

---

## Referencia

Zambrano Gutiérrez, Ivannsan, Rojas, Claudia, y Cano, Yearleidy, "Imaginarios de civilidad y modernización: 'asco' y 'vergüenza' de 1950 a 1985 en dos ciudades colombianas. El caso de la institución gamín", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 26, núm. 67-68, enero-diciembre, 2014, pp. 14-26.

Original recibido: 18/03/13

Aceptado: 30/05/13

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---

# La inserción profesional docente en Quebec y en Colombia: ¿qué podemos compartir y aprender?

María Mercedes Jiménez Narváez\*

Adriana Morales Perlaza \*\*

Maurice Tardif \*\*\*

## Resumen

### La inserción profesional docente en Quebec y en Colombia: ¿qué podemos compartir y aprender?

En este artículo realizamos una exploración teórica y problemática del concepto de *inserción profesional docente* en dos contextos sociales: Quebec y Colombia. Desde una perspectiva comparativa, hacemos un análisis de este tema según los procesos normativos de ingreso a la profesión que viven los docentes de la educación básica en los dos contextos y las problemáticas a las cuales estos se enfrentan durante la búsqueda de su primer empleo como maestros. Finalmente, presentamos algunos de los dispositivos de acompañamiento implementados en Quebec. Esperamos que estos dispositivos puedan servir de inspiración para que en Colombia se asuma la inserción profesional como una etapa clave de la carrera docente.

**Palabras clave:** *formación de maestros, inserción profesional docente en Quebec, inserción profesional docente en Colombia, aprender a enseñar, maestros principiantes.*

## Abstract

### Teacher Professional Induction in Quebec and Colombia: What can we share and learn?

This paper makes a theoretical and problematizing exploration of the concept of Teacher Professional Induction in two social contexts: Quebec and Colombia. From a comparative perspective, we analyze this issue according to the regulations that early education teachers must comply with in these two contexts when entering the

---

\* Profesora asociada, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Grupo GECM. Correo electrónico: [mjimenez@ayura.udea.edu.co](mailto:mjimenez@ayura.udea.edu.co)

\*\* Estudiante Ph.D. en Ciencias de la Educación (Educación comparada), Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Montreal, CRIFPE. Correo electrónico: [adriana.morales@umontreal.ca](mailto:adriana.morales@umontreal.ca)

\*\*\* Profesor titular, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Montreal, director CRIFPE Montreal. Correo electrónico: [maurice.tardif@umontreal.ca](mailto:maurice.tardif@umontreal.ca)

profession and to the problems they face when searching for their first teaching job. Finally, we present some of the means of support implemented in Quebec. We hope that these means can be inspiring in Colombia, so that Teacher Professional Induction can be implemented as a key phase in the teaching profession.

**Keywords:** *teacher training, Teacher Professional Induction in Quebec, Teacher Professional Induction in Colombia, learning how to teach, novice teachers.*

## Résumé

### **L'insertion professionnelle au Québec et en Colombie : qu'est-ce que nous pouvons partager et apprendre ?**

Dans cet article nous faisons une exploration théorique et problématique du concept d'*insertion professionnelle d'enseignants* dans deux contextes sociaux : le Québec et la Colombie. D'après une perspective comparative, on fait une analyse de ce sujet selon les processus normatifs d'admission à la profession qui les enseignants doivent affronter dans les deux contextes et les problématiques qu'ils affrontent pendant la recherche de leur premier emploi en maîtres. À la fin, nous présentons quelques dispositifs d'accompagnement appliqués au Québec. Nous espérons que ces dispositifs soient d'utilité en Colombie afin d'assumer l'insertion professionnelle comme une étape clef des études de l'enseignant.

**Mots-clés :** *formation d'enseignants, insertion professionnelle d'enseignants au Québec, insertion professionnelle d'enseignants en Colombie, apprendre à enseigner, enseignants débutants.*

## Introducción

**D**esde fines de la Segunda Guerra Mundial hasta los años ochenta, en la gran mayoría de países occidentales se construyeron los grandes sistemas educativos nacionales que conocemos hoy en día. Esto con el objetivo de democratizar la educación y fomentar la igualdad de oportunidades, lo cual contribuiría, consecuentemente, a la formación de una nueva mano de obra que se necesitaba en esta época de reactivación económica. Este período estuvo marcado por grandes inversiones en educación por parte de los gobiernos y se reflejó en un aumento considerable en el número de contrataciones de docentes. Así mismo, el sistema de formación docente fue trasladado a las universidades en casi todos los países, aboliendo las antiguas Escuelas Normales. Los maestros que terminaban su formación en las universidades tenían acceso casi automáticamente a empleos permanentes, a tiempo completo. La transición entre la formación y el empleo era, si se quiere, sencilla y rápida.

Es a partir de los años noventa que la situación cambia drásticamente. Un gran número de factores sociales y políticos va a influenciar cambios importantes en la docencia; por ejemplo, a nivel internacional se da la jubilación de la generación de docentes contratados durante los años sesenta y setenta, lo cual implica una nueva demanda de personal docente. Por otro lado, las tareas de los profesores comienzan a complicarse, debido a los nuevos ambientes escolares (cada vez más heterogéneos), a las nuevas habilidades que aquellos deben poseer (como, por ejemplo, las tecnologías de la información), a las nuevas políticas neoliberales, la obligación de resultados en educación y la rendición de cuentas. Así mismo, en esta época se realizan cambios significativos en la formación docente, y esto en casi todos los países occidentales. Los discursos de profesionalización de la enseñanza que comienzan en Estados Unidos, influyen en reformas en las normativas de formación de todos los países de la región.

Así, en la década de los noventa, la problemática de la inserción profesional de los nuevos docentes se convierte en tema de interés para investigadores y

dirigentes educativos en diferentes países. La inserción comienza a ser vista no solo como una etapa importante del aprendizaje de la docencia (de acuerdo con la nueva concepción de la formación docente), sino que esta será clave en la lucha contra la precariedad laboral: tanto las autoridades escolares, como investigadores y formadores enfocarán sus esfuerzos en ella.

Tomando en consideración las diferencias y algunas similitudes de los contextos escolares y docentes de Quebec (Canadá) y Colombia, en este artículo hacemos una exploración de esta etapa de la carrera profesional docente: la *inserción profesional*. En la primera parte analizamos algunas problemáticas que viven los/as profesores/as que se inician en la docencia y presentamos algunas de las referencias teóricas que ayudan a identificar este tema como un campo de estudio fructífero. Posteriormente, abordamos las características del ingreso a la carrera profesional en los dos contextos y esto nos lleva a la identificación de posibles dispositivos de acompañamiento y apoyo a la inserción profesional que actualmente existen en Quebec y pueden dar pistas para la reflexión sobre este tema en Colombia, donde la inserción profesional apenas está surgiendo como un objeto de estudio.

## **Problemáticas de los docentes principiantes en Quebec y en Colombia, un punto de partida**

### ***La situación en Quebec***

En Quebec, la reforma de la formación de docentes que se llevó a cabo durante los años noventa estuvo ligada a un movimiento internacional de "profesionalización" (Tardif y Borges, 2009), a partir del cual fue concebido un nuevo modelo de formación basado en la idea de un *continuum* a lo largo de la carrera. Bajo este concepto, la formación docente comprendería entonces tres etapas: la formación inicial, la formación continua y la inserción profesional (Lamontagne, Arsenault y Marzouk, 2008), las cuales son, a su vez, fases de la carrera docente que pueden distinguirse cronológicamente y por la adquisición de saberes y competencias en cada una (Gauthier y Mellouki, 2006).

Igualmente, vale mencionar que a partir de febrero del 2002, el Comité de orientación de la formación del personal docente (COFPE) asumió la propuesta de incluir la inserción profesional de los docentes como una etapa esencial de esta formación a lo largo de la vida. Esta idea, expresada en el documento "Offrir la profession en héritage" (Quebec, Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2002), fue producto de un intercambio académico con diferentes audiencias y entidades de Quebec, y se convirtió en una guía de orientación para el Gobierno, las juntas escolares y la academia.

Sin embargo, a pesar de esta concepción de la formación de maestros como un *continuum* y de reconocer la inserción profesional como una etapa determinante para los docentes, la Provincia de Quebec no se libró de las problemáticas y dificultades que experimentan los maestros al inicio de su carrera profesional. Incluso, según Martineau *et al.* (2008), este período en Quebec sería ahora mucho más arduo que en el pasado, por la falta de apoyo, la tasa elevada de deserción al principio de la carrera, el agotamiento profesional, el sentimiento de incompetencia, entre otros asuntos.

Las razones que pueden explicar las dificultades que viven los profesores principiantes en Quebec son variadas:

1. La falta de experiencia, la cual implica que para estos docentes sea aún más difícil resolver los problemas de la vida cotidiana laboral. Estos necesitan más tiempo para efectuar las tareas ligadas a la profesión (planificación, reflexión, preparación, etc.). Así mismo, ellos a menudo se sienten perdidos, ya que no conocen ni el funcionamiento de la escuela, ni los hábitos del equipo de trabajo. Las reglas del medio escolar no son siempre explícitas, lo cual dificulta aún más la socialización. Como explica Gervais (citada por Martineau *et al.*, 2008), los profesores principiantes deben, en cierta forma, "adivinar" lo que se espera de ellos.
2. La carga laboral es bastante pesada desde el comienzo de la carrera (aproximadamente 32 horas semanales entre tareas educativas, complementarias y personales); usualmente tienen que enfren-

tar los peores horarios y las clases más difíciles; y también la asignación académica en ocasiones no coincide con su formación (Gingras y Mukamurera, 2008).

3. Y la precariedad laboral en la entrada a la profesión, pues los docentes deben aceptar varios contratos a la vez, en una o varias escuelas, antes de obtener su permanencia (Nault, 2008). Por los tipos de contratos establecidos, los profesores principiantes pueden pasar años como profesores sustitutos o con contratos a corto plazo o a tiempo parcial, antes de lograr un contrato de trabajo permanente.

Las dificultades que viven los docentes en Quebec no se limitan a los profesores principiantes, pues en general sufren la precariedad de las condiciones salariales y de contrato laboral. Si observamos el salario actual de los maestros en Quebec, este varía de 36.000\$CAD a 74.000\$CAD al año según el nivel de estudios y la experiencia; el salario promedio establecido es de 54.000\$CAD por año, lo cual es cerca de 17% menos que el promedio a nivel de todo Canadá (65.000\$CAD por año en Canadá, sin contar Quebec). Además, el salario de los profesores en Quebec se ha estancado desde los años ochenta (teniendo en cuenta la inflación). Entonces, si se tiene en cuenta el nivel de estudios (17 años de estudios) y la carga laboral, la remuneración de los docentes no es atractiva para los jóvenes universitarios de hoy en día: es una carrera profesional poco valorizada, con pocas (o ninguna) oportunidades de ascenso, salarios que se estancan luego de 15 años de experiencia, entre otros aspectos.

De igual forma, a partir de los años noventa, la jubilación masiva de docentes abrió paso a que muchos profesores que se encontraban ya en listas de espera comenzaran empleos a tiempo completo. Esto, sumado a un descenso en la población escolar, tuvo como efecto que los nuevos maestros, que salían de las universidades, entraran en situación precaria. Por mucho tiempo, las universidades continuaron formando un sinnúmero

de profesores para puestos de trabajo que no existían. Solamente a partir de 1994, el Ministerio de Educación de Quebec impuso cuotas de estudiantes a las Facultades de Educación según las necesidades del mercado.

Revisando las cifras de los tipos de contratación (permanentes y precarios) (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, 2008), se observa que cerca del 40% de los docentes de Quebec están en situación de precariedad laboral; sin embargo, la situación de los profesores principiantes en Quebec es aún más preocupante, tanto por la inestabilidad en los contratos como por la alta rotación. Así mismo, algunos estudios muestran que los profesores principiantes sienten frecuentemente un gran estrés, causado por diferentes factores como el reconocimiento profesional, el comportamiento de los alumnos, la falta de tiempo y recursos, la relación con otros miembros del personal y con los padres de familia (Royer *et al.*, citados en Martineau *et al.*, 2008); y también que entre el 15 y el 20% de los maestros en Quebec dejan la profesión antes de cumplir cinco años de experiencia (Martel y Ouellete, citados en Provencher, 2010).

### **La situación en Colombia**

Ahora bien, en Colombia, al igual que en Quebec, la década de los noventa estuvo permeada por los diferentes discursos del momento y con ellos se desencadenaron varias modificaciones normativas,<sup>1</sup> que influyen en la definición de la docencia y en el estatus que tiene como profesión frente a la sociedad; además, se dieron cambios en las instituciones educativas formadoras<sup>2</sup> de los docentes que, a diferencia de Quebec, incluyen tanto a las Escuelas Normales Superiores como a las universidades.

Tomando en consideración estudios como el de Barón (2010), se puede decir también que la situación de los maestros en Colombia es precaria, pues

---

1 Una de las normas que permite visualizar estas transformaciones es el Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278 de 2002) que sustituyó al Estatuto Docente (Decreto 2277 de 1979).

2 Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), y Decretos 3012 de 1997 para las Escuelas Normales y el 272 de 1998 para universidades, que establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrado en Educación ofrecidos por las instituciones universitarias.

al compararla con otras profesiones, la docencia es la menos remunerada (y aún menor para las mujeres). Así mismo, las condiciones de ingreso a la carrera docente, limitada a los concursos que se programan de acuerdo con los presupuestos del Gobierno y, a la vez, con la posibilidad de que cualquier profesional de otras carreras pueda participar en ellos, conlleva a que los recién egresados de los programas de Licenciatura tengan dificultades para vincularse como docentes del sector oficial y engrosen las listas de profesores para el sector privado.

Igualmente, de acuerdo con la revisión de la literatura, en ninguna de las reglamentaciones se incluye de forma explícita la referencia a la inserción profesional, ni los requerimientos para atender este tránsito que viven los/as maestros/as en formación (estudiantes de pregrado) hacia profesionales en ejercicio; solo hasta el año 2009, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) hace alusión a esta etapa, al sugerirla como una de las estrategias de formación continua a tener en cuenta en el futuro: el “apoyo a docentes principiantes y formación de tutores para el acompañamiento de egresados por parte de las instituciones formadoras” (Ministerio de Educación Nacional, Universidad Nacional, 2009, p. 152).

En cuanto a investigaciones y reflexiones teóricas realizadas sobre los/as profesores/as principiantes, sus problemas y desafíos, encontramos referencias desde el 2006 (Fandiño y Castaño, 2006; Jiménez, 2006; Calvo, 2006). Por ello, podemos decir que, a diferencia de Quebec, en Colombia este tema todavía no forma parte de las agendas políticas, formativas e investigativas, lo cual se refleja en la escasez de estudios y dispositivos de seguimiento y acompañamiento a la inserción profesional.

En Medellín, en particular, tenemos algunos datos de lo que viven egresados/as de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental,<sup>3</sup> a través de acercamientos que se están haciendo en el marco de la autoevaluación y la acreditación del programa (Jiménez, Mejía y Montoya, 2012) y de una tesis doctoral (Jiménez, 2013).

De estos dos estudios, el primero mostró que de 85 docentes participantes (graduados entre el 2006 y el 2011), el 90% trabaja en el sector educativo, especialmente de carácter privado; la mayoría atiende las áreas de conocimiento relacionadas con su formación inicial. Además, se identificó que de estos 85 participantes, solamente una abandonó la profesión en sus primeros 3 años, y entre sus razones se tienen:

[...] el poco apoyo de los padres en la educación de los hijos; la diferencia en las exigencias que hacen los docentes de la institución a los estudiantes y cómo esto se refleja en el comportamiento en el aula; el trabajo excesivo incluyendo jornada laboral de 6:30 a.m. a 3:00 p.m., las actividades extras, la falta de tiempo para planear; la afectación a su salud “deterioro de la voz”, “sin tiempo de almorzar”; la baja remuneración recibida y su cuestionamiento por el “poco aprecio” que tiene la sociedad frente a la profesión docente (Jiménez, Mejía y Montoya, 2011, p. 109).

Como vemos, las razones expuestas por esta profesora principiante son un indicio de que existen coincidencias con las problemáticas señaladas en las investigaciones canadienses que mencionamos anteriormente. Esto es importante, en tanto nos ayuda a evidenciar que las problemáticas de los docentes al iniciarse en la profesión son recurrentes en los dos contextos, y aunque, seguramente, los niveles de intensidad y tipos de preocupaciones pueden ser diferentes, de todos modos representan un campo de estudio que podemos abordar de manera conjunta.

Entonces, para avanzar en la comprensión de este tema, presentamos una aproximación al significado de inserción profesional y precisamos desde qué perspectiva nos concentramos en este artículo.

### **La inserción profesional, un concepto complejo**

La inserción profesional es un término “complejo y difícil de definir” (Feiman-Nemser *et al.*, 1999; Tardif, 2005) y, a su vez, “dinámico” (Levesque y

3 Programa de Licenciatura adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Gervais, 2000), no solo porque el significado puede variar según su traducción, sino también porque incluye diferentes aspectos de los docentes como sujetos en una estructura social, económica y política, que caracteriza al sistema educativo de cada país y a la misma profesión docente.

Así, por ejemplo, en la literatura anglófona se encuentra el término *induction* o *teacher induction*, mientras que en textos de lengua francesa se denomina *insertion professionnelle* en la provincia de Quebec (Canadá) e *introduction dans la profession* en Suiza (Tardif, 2005, p. 4). En la literatura iberoamericana se hallan, entre otros: “inducción profesional”, “inducción a la enseñanza”, “debut en la carrera”, “fase de iniciación”, la “entrada a la profesión”, “iniciación pedagógica”, *a iniciação ao ensino* (Marcelo, 1988; Fuentealba, 2006; Imbernón, 2007).

En cuanto a lo disímil en su interpretación, algunos autores como Zeichner la señalan como “un programa planificado que pretende proporcionar algún tipo de apoyo sistemático y sostenido específicamente a los profesores principiantes durante al menos un año escolar” (1979, citado en Marcelo, 2006, p. 10).

En tanto que el holandés J. Hans Vonk la define como “la transición desde profesor en formación hasta un profesional autónomo”, en el marco de su desarrollo profesional (1993, p. 4).

Feiman-Nemser *et al.* (1999) muestran la existencia de por lo menos tres grupos de información asociada al concepto de *induction* o como lo llamaremos en adelante, *inserción profesional*. El primer grupo incluye los estudios que lo abordan como una fase de la carrera docente, caracterizada por los intensos aprendizajes y la diversas problemáticas que surgen; el segundo grupo abarca estudios sobre los procesos de socialización de los docentes cuando ingresan al gremio y su cambio de rol de estudiante a profesional; y el tercer grupo reúne aquellos estudios que asocian el concepto de *inserción profesional* con las propuestas de formación a manera de “programas” o “mentorías” para apoyar, acompañar y evaluar a los profesores principiantes.

Vallerand, Martineau y Bergevin (2006) realizan una investigación documental, rastreando el concepto de

*inserción profesional* en Quebec entre 1960 y el año 2006 (literatura francófona y anglófona). Ellos muestran que de 140 documentos revisados, hay una proliferación de textos alusivos al concepto a partir de la década de los ochenta, pero especialmente entre los noventa y el 2006, donde las publicaciones pasaron de 52 a 85, incluyendo artículos de divulgación y científicos, presentaciones, monografías, capítulos de libros, publicaciones gubernamentales, actas de coloquios, informes de investigación, tesis y publicaciones en línea. Y en cuanto a las definiciones del concepto, lo encontraron como: proceso, momento de transición, período o estado de la vida profesional y experiencia de vida.

Por su parte, Tardif (2005) menciona que el concepto de *inserción profesional* está compuesto por dos dimensiones que interactúan de forma simultánea y se afectan mutuamente: la inserción como búsqueda de un empleo y la inserción como una fase de la carrera docente. En la primera dimensión, la laboral, se incluyen los estudios y las reflexiones sobre la profesión docente como un oficio, la renovación de la planta profesoral (ingreso, deserción y jubilación), el contexto socioeconómico en cada país y cómo este influye en la constitución del trabajo docente. En la segunda dimensión estarían aquellos estudios que abordan la temática de inserción como una fase de la carrera docente, mencionando la transición que viven los profesores entre la formación inicial y la formación continua, las propuestas que hablan del “ciclo de vida” docente, los procesos de aprender a enseñar, los problemas a los que se enfrentan en los primeros años de debut en la profesión, la interacción con los diferentes actores del sistema escolar y, por supuesto, todo el grupo de investigaciones referidas a los programas de acompañamiento, apoyo y evaluación, conocidas algunas de ellas como *mentorías*.

Con base en esta propuesta de Tardif (2005), y con el propósito de avanzar en la reflexión colaborativa que estamos realizando entre los dos países, en este artículo nos concentramos en la primera dimensión, ya que nos preguntamos: ¿cómo se realiza actualmente el ingreso a la carrera docente en Quebec y Colombia?, ¿es posible visualizar cómo este proceso, en cada contexto, puede estar afectando la inserción profesional docente? Igualmente, para avanzar en la

segunda dimensión y teniendo en cuenta la experiencia acumulada en Quebec, ¿qué dispositivos y estrategias existen en la actualidad y cómo podríamos aprovecharlas para avanzar en la inserción profesional docente? A continuación, algunos avances de esta tarea.

## **La búsqueda de empleo y las condiciones de ingreso en la carrera docente en Quebec y Colombia**

### ***El ingreso a la carrera profesional docente en Quebec***

En Quebec, y antes de 1998, un docente que terminaba la formación inicial ingresaba a la profesión realizando un período de prueba durante dos años, bajo un contrato de tiempo completo, luego del cual podía obtener un permiso permanente de enseñanza. Sin embargo, con la llegada de los nuevos programas de formación de maestros en 1994-1995, este período de prueba fue abolido en 1998, año en que entraban a la profesión los primeros graduados de estos nuevos programas (Nault, 2005).

En los nuevos programas de formación inicial, los docentes realizan un mínimo de 700 horas de práctica profesional, y el permiso de enseñanza es obtenido de manera permanente al finalizar el programa de estudios, sin período de prueba. Sin embargo, el programa regular de formación inicial en enseñanza no es la única vía de acceso a esta profesión; en Quebec, los titulares de un pregrado disciplinario en otra área y los titulares de una autorización de enseñanza obtenida en otro país, pueden optar por la carrera docente en Quebec, siempre y cuando cumplan con requisitos muy específicos con respecto al idioma, a un número de créditos que se deben cursar en universidades quebequenses según su perfil, así como períodos de prueba de 600 a 900 horas. La carrera docente en Quebec está, por lo tanto, altamente regulada.

Es importante recordar aquí que, durante los años noventa, el Ministerio de Educación se preparaba para un gran número de jubilaciones, y con ello surgen nuevas necesidades de contratación de personal docente;

entre ellas, se interesa por enfrentar las problemáticas de precariedad laboral que vive ya un gran número de maestros. A partir de 1994, el Ministerio de la Educación de Quebec impuso regulaciones relativas a las cuotas de admisión de estudiantes en las facultades de educación de acuerdo con las necesidades de contratación en las comisiones escolares, según las regiones. Sin embargo, el mercado de la docencia en Quebec es abierto y los profesores deben “competir” por los puestos disponibles en las diferentes escuelas públicas y privadas de la provincia. Miremos entonces cómo se realiza este proceso en Quebec.

### ***La búsqueda de un empleo docente en Quebec***

Un docente puede seguir el mismo proceso de búsqueda de empleo, independientemente de la formación con la cual haya obtenido el permiso de enseñanza permanente. Bien que este proceso pueda variar según casos particulares, o según el establecimiento educativo (público o privado), en este texto tratamos el proceso “regular” de búsqueda del primer empleo en docencia, que en general incluye dos etapas: la aplicación y la entrevista.

La primera, la aplicación, se realiza cuando el docente presenta su disponibilidad ante un establecimiento educativo, llenando un formulario de aplicación, adicionando una carta de presentación personal y la hoja de vida. Esto se aplica tanto para los maestros principiantes como para aquellos con experiencia. Si el candidato cuenta con experiencia profesional, deberá entonces presentar un certificado de experiencia oficial para acordar su salario (Désilets, 2011).

La etapa siguiente es la entrevista. Según el establecimiento educativo, esta puede realizarse antes del primer día de reemplazo, antes de la obtención del primer contrato o cuando va a tener acceso a una lista prioritaria. Las preguntas que se le hacen al candidato se relacionan con el programa de formación, la política de evaluación y la motivación personal. De hecho, las preguntas están muy ligadas a un referencial de doce competencias profesionales de los docentes, establecidas por el Ministerio de Educación de Quebec en 2001,<sup>4</sup> y que corresponden a los fundamentos de

4 Se puede ampliar esta información en Martinet, Raymond y Gauthier (2001).

la profesión, el acto de enseñar, el contexto escolar y social, y la identidad profesional.

En Quebec, los maestros principiantes ingresan al trabajo en las escuelas con contratos temporales de reemplazo, que pueden ser: de veinte días, de tres meses o más, de duración indeterminada, de duración determinada, y a la lección o de tiempo parcial. El contrato "regular" a tiempo completo puede obtenerse cuando el profesor ya ha trabajado como suplente, y se abre un puesto a tiempo completo en la escuela donde este trabaja.

Las condiciones de trabajo de los docentes en Quebec están sujetas a una convención colectiva negociada entre los sindicatos y el Gobierno. La mayoría de cláusulas son comunes para el sector público y el privado, pero algunos aspectos pueden ser exclusivos de acuerdos "locales" entre los sindicatos y la comisión escolar o la escuela privada (Désilets, 2011).

De manera general, entonces, los docentes en Quebec entran en una "lista de prioridad de contratación", donde son clasificados en términos de antigüedad, campo de enseñanza y disciplina y, según esto, se define su contrato. También, la "lista de antigüedad" identifica a los maestros regulares según número de años y días acumulados en una misma comisión escolar. Esta lista no se puede transferir de una comisión a otra y solo incluye a los profesores que han tenido contratos "regulares".

En la mayoría de establecimientos, las evaluaciones positivas son necesarias para acceder a las listas de prioridad y de antigüedad. Desde la contratación hasta la obtención de un puesto permanente, el docente es evaluado por la dirección del establecimiento educativo. Algunas direcciones realizan observaciones del profesor en clase y, en otros casos, las evaluaciones son basadas únicamente en percepciones de la dirección acerca del trabajo del maestro.

### ***El ingreso a la carrera docente en Colombia***

En Colombia existen igualmente diferentes rutas para ingresar a la carrera profesional docente: los/as egresados/as de las Escuelas Normales Superiores, aquellos que terminan algún Programa de Licenciatura en la Universidad, y cualquier profesional que haya certificado un curso de pedagogía o un posgrado en educación.<sup>5</sup>

Cada docente decide su participación en convocatorias laborales en el sector educativo privado o público. En el primero, el privado, las instituciones, desde su autonomía y las directrices del MEN, definen los criterios, perfiles y el momento en el cual hacen la selección y la contratación docente; generalmente este proceso incluye la revisión de la hoja de vida, entrevistas o exámenes.

En el segundo, el público u oficial, a partir del Estatuto de Profesionalización Docente del 2002, se reglamentó el ingreso a este sector a través de un Concurso de Méritos, organizado por el Gobierno y los entes territoriales. Este concurso se ofrece en momentos definidos según el presupuesto de la Nación y tiene unas características específicas, reguladas por la Comisión Nacional de Servicio Civil (CNSC), entidad que administra y vigila la carrera de todos los servidores públicos en el país.

En el concurso se hace una evaluación de "aptitudes, experiencia, competencias básicas, relaciones interpersonales y condiciones de personalidad de los aspirantes" (Decreto 1278/2002, art. 8 y 9), las cuales son valoradas a través de una prueba escrita (según el área de conocimiento), una prueba psicotécnica, una entrevista y el análisis de los antecedentes (hoja de vida).

Una vez ha terminado todo el período de pruebas, la CNSC publica la lista de maestros elegibles, entonces las secretarías de educación de los municipios y departamentos programan las audiencias públicas en las cuales, de acuerdo con el puntaje obtenido y

---

5 Directriz establecida desde el Decreto 1278 de 2002 y por el Decreto 2035 de 2005, que ofrece información sobre los programas de pedagogía que deben acreditar los profesionales con título diferente al de licenciado en Educación.

según el número de plazas vacantes, los docentes tienen la posibilidad de elegir el lugar de trabajo. La asignación académica<sup>6</sup> de un profesor normalmente es de 22 horas semanales (de 60 minutos) y la contratación se determina según un escalafón salarial,<sup>7</sup> con garantías de salud y pensión acorde con la ley vigente. En general, un/a profesor/a recién licenciado/a, que se vincula al Estado, recibe en la categoría 2.<sup>a</sup> un salario de \$1.325.952 mensual (para 2012), lo que equivale aproximadamente a 9.000\$CAD anuales.

Los maestros que ganan las diferentes pruebas ingresan a la institución que eligieron, y así inicia su período de prueba. Este corresponde a mínimo de cuatro meses de desempeño en el cargo y cumple una doble finalidad: para que el/la docente nuevo/a pueda conocer las características de su función y el contexto; y también para que la institución (Escuela y Estado) pueda certificar su grado de desempeño.

Esta evaluación se concentra en tres aspectos: la idoneidad para el cargo que se le ha delegado; su eficiencia en el desempeño y el nivel de integración que ha tenido el docente con la cultura del establecimiento educativo. Generalmente es una tarea delegada al/a la rector/a de la institución educativa respectiva, quien puede utilizar las directrices y los formatos que sugiere el MEN, pero también puede hacer modificaciones y tomar en cuenta las evidencias (diario de campo, planeador, etc.) que presenta el/la profesor/a.

En cuanto a las competencias que se evalúan en este período, la normatividad sugiere tres: las relacionadas con el quehacer pedagógico y donde se evidencia el dominio en su campo del saber en la práctica; las competencias dentro de la organización escolar y aquellas que muestren su proyección desde la institución educativa hacia la comunidad. Igualmente, se sugiere que la evaluación se realice en tres etapas: la socialización, el seguimiento y la valoración final; con base en esta última, se toman decisiones del ingreso o no a la carrera docente en el servicio educativo oficial. El resultado de la evaluación del

período de prueba se da en porcentajes, de tal forma que si el maestro obtiene un valor igual o superior al 60%, puede ser inscrito en el Escalafón Docente; por el contrario, si la evaluación es menor a este porcentaje, será retirado del servicio; no obstante, los docentes tienen otras oportunidades de ser evaluados para revertir este resultado. Por ello, de acuerdo con información de una funcionaria de la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín, esta situación es “escasa” y de mil profesores, puede salir solo uno en este tipo de circunstancias.

La evaluación satisfactoria del período de prueba permite que el profesor entre, ahora sí, a la carrera docente. A partir de este momento, anualmente tendrá que someterse a evaluaciones de desempeño, y para ascender en el escalafón, a evaluaciones de competencias. Todas estas se aprueban si el resultado es superior al 80%; de lo contrario, tendrá que esperar a nuevas convocatorias de evaluación, cuando el Gobierno lo decida.

Como vemos en esta breve presentación, el ingreso a la carrera docente en Quebec y en Colombia nos da un panorama general de algunas diferencias y similitudes en los dos contextos. Si bien, en los dos casos, gran parte de la tarea en la búsqueda laboral recae en la decisión personal de cada docente y su interés de escoger el sector público o privado, presentar el concurso es una opción que tienen los profesores colombianos para vincularse en el magisterio oficial, en condiciones más favorables de estabilidad y remuneración económica, frente a las instituciones privadas, aunque siga siendo menor a la de otras profesiones.

Los docentes en Quebec dependen de contratos generalmente temporales y, por ende, están asociados a un sentimiento de inestabilidad laboral y salarial, situación que también viven en Colombia los maestros que acceden sobre todo al sector privado, cuya demanda depende de las necesidades de cada institución y, a su vez, la permanencia se supedita a las evaluaciones de desempeño, donde hasta los

6 La asignación académica docente y las jornadas escolares están reglamentadas por el Decreto 1850 de 2002.

7 Se puede consultar el escalafón y a la remuneración económica para los docentes oficiales en el 2012, en Colombia, Presidencia de la República (2012).

padres de familia pueden tener diferentes niveles de injerencia.

La asignación laboral que tienen los docentes en los dos países es un indicador para decir que el profesor principiante no cuenta con descarga horaria en su jornada laboral, como sí la tienen otros países que han avanzado en procesos de inserción profesional (Escocia, Francia, Inglaterra y Gales) (Marcelo, 2009).

En cuanto a la evaluación, identificamos que existen ciertas similitudes, al ser una actividad generalmente regulada, bajo unos criterios, indicadores y formatos previamente diseñados. Hay coincidencia en que esta sea designada usualmente a los rectores de las escuelas; por tanto, la evaluación del/de la profesor/a nuevo/a está ligada a la información que obtenga el rector a través de otros interlocutores y, por ello, no deja de ser una actividad subjetiva, de la cual depende la estabilidad del docente y su posibilidad de acceder a un contrato de tiempo completo y permanente.

### **Acompañarlos en sus primeros años de docencia: hacia la cualificación del desarrollo profesional docente**

Desde la década de los ochenta, en los diferentes sistemas educativos se han incluido programas de formación para maestros. Aunque en sus inicios y paralelo a las reformas de los noventa, este apoyo estuvo más en la línea de “capacitación” y “actualización” de los conocimientos docentes, en la actualidad se visualiza más desde una perspectiva de “desarrollo profesional” (Ávalos, 2007). En este mismo período, las problemáticas de los profesores principiantes y especialmente los elevados índices de deserción temprana de la carrera docente en algunos países del mundo (Nueva Zelanda, Australia y Estados Unidos) llevaron a pensar en estrategias de acompañamiento, que ayudaran en la retención de profesionales preparados, apoyaran la solución de ciertos problemas y, en últimas, que aportaran en el mejoramiento de la calidad educativa

a través de mejores condiciones, mayor motivación y mejores prácticas de los docentes (Cornejo, 1999; Marcelo, 2009).

Varios de estos programas de asesoría, inducción y evaluación son conocidos en la literatura como *mentorías*, y aunque algunos autores los asimilan a la inserción profesional, ya vimos que conforman una parte de toda la dimensión del término. También observamos que es frecuente asociarlas con los procesos de “bienvenida” e “inducción” que recibe un/a profesor/a nuevo/a cuando entra al gremio docente y a una institución específica, respondiendo así a un momento puntual de la vinculación del maestro.

En el contexto colombiano, y a partir de información obtenida en una tesis doctoral (Jiménez, 2013),<sup>8</sup> lo que se observa es que este proceso es débil. Si bien desde el Gobierno se programan ciertas jornadas de “inducción” para los docentes que superan el concurso y las distintas pruebas, estos encuentros no diferencian a los/as profesores/as principiantes de otros profesionales con mayor tiempo en el servicio docente y, por ende, no atiende sus problemas específicos; además, en general, se ofrece solamente información puntual y genérica (contratación, salud, pensión). En las instituciones educativas privadas, la inducción depende de las características del establecimiento y puede estar formalizada, dado que algunas participan de procesos de certificación institucional (ISO9001), pero en otros casos es informal e igual que la anterior: solo le ofrece al docente información básica para el cargo que va a desempeñar.

Por ello coincidimos con Ávalos (2008) al sugerir que el proceso de inducción de nuevos maestros debe entenderse como un proceso dirigido al aprendizaje, un período particular de tiempo, una fase específica de enseñanza y un sistema y, por ello, debería ocupar un lugar privilegiado a la hora de vincular a nuevos profesores al sistema educativo.

Ahora bien, en la revisión bibliográfica, hemos encontrado diferentes experiencias y disertaciones sobre

---

8 Cuatro estudios de caso de profesores/as principiantes de ciencias naturales y educación ambiental, trabajando en instituciones privadas (2) y públicas (2). La recolección de información incluye entrevistas semiestructuradas, observación de clases y revisión documental.

las mentorías, sus posibilidades y limitaciones, como aquellas que proponen modelos y estrategias de acompañamiento (Marcelo, 2006 y 2009; Bullough *et al.*, 2003), usando casos de enseñanza (Nono y Mitzukami, 2007); estrategias virtuales (Rodrigues y Puccinelli, 2008); comunidades de práctica (Nault, 2005); fórmulas organizativas de colaboración (Molina, 1994), entre otros. También existen materiales interesantes sobre este asunto con acceso *online*, de países como Estados Unidos (Carolina del Norte<sup>9</sup>), Canadá (Quebec, CNIPE<sup>10</sup>), España (Andalucía,<sup>11</sup> Cataluña<sup>12</sup>) y Brasil.<sup>13</sup>

Por ahora resaltamos algunas experiencias en Quebec que aportan elementos interesantes, y que por su experiencia acumulada de aproximadamente siete años, para la mayoría de programas de inserción pueden servir de insumo para pensar en dispositivos y estrategias a seguir en Colombia.

### Las respuestas de Quebec para facilitar la inserción profesional de los profesores/as principiantes

Si bien los programas de inserción en Quebec no son actualmente normativos, el Gobierno ha brindado apoyo financiero a algunos de estos dispositivos de inserción profesional para los recién egresados. Por ello, las organizaciones escolares en Quebec han implementado diferentes tipos de programas destinados a acompañar a los principiantes y a fomentar su desarrollo profesional (Lamontagne, Arsenault y Marzouk, 2008). A partir del estudio de Martineau y su grupo (2011), se observa que los encuentros grupales y, sobre todo, la mentoría, son las estrategias más utilizadas en Quebec; pero también se han implementado otros tipos de programas de acompañamiento igualmente interesantes y propósitos, los cuales sintetizamos en la tabla 1.

**Tabla 1 Programas de inserción profesional para docentes principiantes en Quebec**

Nominación	Propósito	Participantes	Características
Programa de mentores o tutores	Que el mentor ayude al maestro principiante en el desarrollo de sus competencias profesionales y su práctica reflexiva	Mentor: puede ser un maestro experimentado, un consejero pedagógico, un miembro del personal de la escuela o cualquier persona que tenga experiencia	Acompañamiento y formación en el medio laboral, que hace énfasis en la práctica profesional del profesor principiante. Ayuda tanto a nivel personal como profesional; busca la adquisición del saber, del saber hacer y del saber ser. El mentor debe suscitar en el principiante el autocuestionamiento, la práctica reflexiva y la innovación
Las redes de asistencia mutua profesional a distancia	Estrategia emergente que se inscribe en la visión del desarrollo profesional de los profesores principiantes	Grupos, comunidades de aprendizaje o de práctica	Se utilizan herramientas como la comunicación por correo electrónico, los portales de información, dispositivos de tutoría en línea con maestros experimentados, o foros de discusión. Ejemplo: sitio del CNIPE (Carrefour National de l'insertion Professionnelle en Enseignement, s. f.)
Los grupos colectivos de apoyo a la inserción profesional	Mejorar la práctica y facilitar los comienzos en la carrera de maestros	Agrupación de maestros principiantes	Encuentros periódicos para discutir y crear lazos. Hay dos tipos: los grupos enfocados en la discusión y aquellos que enfatizan en el análisis reflexivo. Los primeros permiten a los maestros discutir sobre las preocupaciones, experiencias y dificultades que viven como principiantes. En los segundos se analizan las prácticas de enseñanza de los principiantes, para identificar los puntos positivos, los problemas o las dificultades encontradas, y proponer pistas de solución que se puedan aplicar en clase

Fuente: basada en Martineau *et al.* (2011).

9 Department of Public Instruction (s. f.).

10 Carrefour National de l'insertion Professionnelle en Enseignement (CNIPE) (s. f.).

11 Career Counselling for Teachers (CCT) (s. f.).

12 Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC) (s. f.).

13 Portal dos Professores (s. f.).

Además de estos dispositivos de inserción profesional, las instituciones escolares en Quebec cuentan con ciertas medidas de acogida, de las cuales se identifican dos como las más comunes: la documentación y las actividades de recibimiento. Igualmente, es importante mencionar que los profesores principiantes pueden participar de procesos de formación continua, a través de conferencias, reuniones, cursos o seminarios, aunque según Martineau *et al.* (2011), la práctica más común son los talleres de formación. Sin embargo, estas formaciones no siempre están concebidas específicamente para los principiantes, sino que se ofrecen a nivel general a todos los maestros, independiente de su nivel de experiencia. Esta situación en parte coincide con lo que sucede en Colombia en las jornadas de inducción que realiza el Gobierno para los docentes del sector oficial. A partir de lo anterior, entonces, ¿qué podemos tomar de estos tipos de dispositivos para avanzar en la reflexión sobre la inserción profesional en Colombia?

### **Algunas ideas para el futuro**

Ante todo, se debe comenzar por pensar en la inserción profesional de los profesores principiantes en Colombia como una problemática que compete a diferentes actores e instituciones. Como lo tratamos en este texto, pocos investigadores en Colombia se interesan por el tema y existe una necesidad de realizar estudios más profundos acerca de las dificultades de los maestros principiantes, tanto de la escuela pública como la privada. Investigaciones empíricas deben ser realizadas con respecto al tema. Avanzar en este campo de estudio serviría para analizar, entre otros asuntos: cuántos docentes en Colombia se encuentran en situación de precariedad laboral o en situaciones difíciles en su empleo; cuáles son las preocupaciones y necesidades que tienen los profesores en los primeros años; cuáles son las tasas de deserción profesional y cómo se están mitigando; a su vez, valorar si estrategias como la inclusión de profesionales de otras carreras (diferentes a las pedagógicas) que se promueve desde el 2002, han influido en el sistema de formación docente del país; y también revisar si las características de la inducción docente que ofrecen el MEN y las instituciones educativas están acordes con las necesidades de esta etapa de la carrera docente.

Es indudable que la implementación de programas de inserción profesional requiere no solo una voluntad y un interés de parte de los académicos, investigadores y del Gobierno, sino también una inversión financiera, tanto a nivel público como privado. Sin embargo, nos atrevemos a proponer ciertas estrategias basadas en la experiencia quebequense que podrían servir de inspiración a dispositivos de inserción en Colombia.

Primero que todo, las mentorías son uno de los dispositivos más usados en Quebec y pueden servir de inspiración para el caso colombiano. Sin embargo, hay ciertos aspectos importantes que se deben tener en cuenta a la hora de implementar un programa de este tipo. Por ejemplo, los docentes experimentados que realicen actividades de mentoría, deberían verse beneficiados de una disminución en sus tareas cotidianas de docencia, lo cual les permitiría dedicar horas al acompañamiento de los maestros principiantes, así como motivarlos a realizar este tipo de trabajo.

De manera complementaria, se puede pensar inicialmente en programas de inserción que pueden ser menos costosos como son las redes de asistencia mutua profesional a distancia. La utilización del correo electrónico y el internet como dispositivos de tutoría en línea puede ser una estrategia fácil de implementar, a la vez altamente beneficiosa para aquellos profesores principiantes que tienen la voluntad de comunicar y discutir las problemáticas de inicio de la carrera, no solo con docentes mentores, sino también con otros profesores principiantes que pueden estar pasando por dificultades similares.

De hecho, según Martineau y otros (2011), los portales de información para profesores principiantes pueden ofrecer varias herramientas en un solo espacio: información concerniente a la escuela (similar a la bienvenida que se utiliza para los nuevos docentes), planificaciones de actividades para realizar con los alumnos, documentos informativos sobre gestión de clase, herramientas de evaluación ya preparadas, etc. Así mismo, en estos portales los maestros pueden tener acceso a mentorías en línea (chat), con uno o varios mentores, en grupo o individuales, así como foros de discusión entre colegas.

Las redes de asistencia mutua profesional a distancia pueden ser muy beneficiosas, pero a la vez requieren de una voluntad y motivación personal por parte de los maestros principiantes, así como de las mismas directivas escolares.

Es claro que ofrecer estas herramientas no quiere decir necesariamente que todos vayan a hacer uso de ellas, pues según una investigación realizada por Lamontagne, Arsenault y Marzouk (2008), un descubrimiento “sorprendente” fue que el correo electrónico y el internet son herramientas poco utilizadas para el acompañamiento de nuevos docentes. Por ello podrían verse como una opción que se acompañe con encuentros presenciales o con otro tipo de estrategia.

En este sentido, compartimos el punto de vista de Martineau y su grupo (2011), al sugerir que tanto las herramientas y actividades de ayuda a la inserción profesional, como la documentación y las jornadas de acogida (lo que existe actualmente en Colombia), deberían ser complementadas con otro tipo de actividades como las que hemos presentado en este texto (programas de mentores, redes de asistencia mutua, portales web, etc.).

Y más si tenemos en cuenta lo que señalan Akkari y Tardif (2005), luego de haber estudiado varias investigaciones realizadas sobre la inserción profesional: ellos explican que es válido y necesario combinar dinámicas informales y formales en la elaboración de modalidades de apoyo a los principiantes, las unas nutriendo a las otras, y esto, en privilegio de su desarrollo profesional.

Por último, también es necesario que existan mayores acercamientos entre las universidades y las escuelas que reciben a los/as egresados/as de programas de formación inicial, pues al fin y al cabo en estos contextos es donde los profesores están poniendo en práctica lo aprendido en el programa y, entonces, le servirá a la universidad; pero también la escuela puede beneficiarse del entusiasmo y el conocimiento que trae el/la joven profesor/a, enriqueciendo sus dinámicas escolares. Por su parte, el maestro podrá sentir apoyo y confianza desde las dos instituciones con las cuales ha tejido parte de su vida y, además, proyecta su futuro.

## Referencias bibliográficas

Akkari, A. y Tardif, M. (2005). L’insertion professionnelle dans l’enseignement : quelques repères sur une réalité complexe. *Enjeux pédagogiques*, 1, 14-18.

Ávalos, B. (2007). Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado en noviembre de 2008, de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1281469>

Ávalos, B. (2008). La inserción docente: políticas y prácticas de inducción. Material elaborado con fondos de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), bajo la Orden de Trabajo No. GEW-1-03-0200020-00 (2005-2009). Recuperado en enero de 2012, de [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PNADR976.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADR976.pdf)

Barón, J. D. (2010). Primeras experiencias laborales de los profesionales colombianos: probabilidad de empleo formal y salarios. Documentos de trabajo sobre economía regional. Cartagena, Colombia: Banco de la República. Centro de Estudios Económicos Regionales (CEER)

Bullough, R., Young, J., Birrell, J., Clark, C., Egan, W., Erickson, L., Frankovich, M., Brunetti, J. y Welling, M. (2003). Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 57-73.

Calvo, G. (2006). La inserción de los docentes en Colombia. Algunas reflexiones. Taller Internacional “Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano”. Ponencia 23 de noviembre. 13 p. Bogotá: Conversamos sobre educación, PREAL, GTD, Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Career Counselling for Teachers (CCT) (s. f.). Recuperado de <http://www.cct-austria.at/cct/index.php?lokalisierung=ES-SPA>

Carrefour National de l’insertion Professionnelle en Enseignement (CNIPE) (s. f.). Recuperado de <http://www.insertion.qc.ca/>

Colombia, Presidencia de la República (2012). Decreto 0826, por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y

media que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002, y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el sector educativo estatal. Recuperado el 29 de septiembre de 2012, de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-303283\\_archivo\\_pdf\\_decreto826.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-303283_archivo_pdf_decreto826.pdf)

Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 51-100.

Department of Public Instruction (s. f.). Beginning teacher support resources. Educator Effectiveness. Recuperado de <http://www.dpi.state.nc.us/recruitment/beginning/>

Désilets, M-C. (2011). L'accès à la profession enseignante et l'organisation du travail. En F. Lacourse, S. Martineau y T. Nault (Dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (pp. 13-18). Anjou: CEC.

Fandiño, G. y Castaño, I. (2006). Haciéndose maestro. *Revista Educación y Pedagogía*, 46(18), 111-124.

Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C. y Yusko, B. (1999). A conceptual review of literature on new teacher induction. National Partnership for excellence and accountability in Teaching. Washington, DC. Recuperado en base de datos ERIC ED449147.

Fuentealba, R. (2006). Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro educacional*, 10, 65-106.

Gauthier, C. y Mellouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Gingras, Ch. y Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire: vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34, (1), 203-222.

Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. 7.ª ed. Barcelona: Grao.

Jiménez, M. M. (2006). *La profesora principiante de preescolar y su modelo didáctico para enseñar ciencias naturales: un estudio de caso* (Trabajo de Investigación Maestría en Educación). Facultad de Educación Universidad de Antioquia. Asesora Dr. Fanny Angulo Delgado. (Sin publicar).

Jiménez M. M; Mejía, L. S. y Montoya, L. C. (2011). Los profesores y profesoras principiantes de ciencias naturales y educación ambiental: aspectos formativos, laborales y problemas que enfrentan en su ejercicio profesional. Documento institucional Facultad de Educación, Universidad de Antioquia (sin publicar).

Jiménez, M. M; Mejía, L. S. y Montoya, L. C. (2012). Profesores y profesoras de ciencias naturales y educación ambiental: problemas que enfrentan en su ejercicio profesional. Memorias III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Santiago de Chile, 29 de febrero-2 de marzo. Universidad de Sevilla y Universidad Autónoma de Chile. Apoyo de OEI y Asociación Chilena de Municipalidades. CD-ROM.

Jiménez, M. M. (2013). *La configuración del conocimiento del profesor principiante de ciencias naturales, en la inserción profesional* (Tesis doctoral). Facultad de Educación. Universidad de Antioquia: Medellín (sin publicar).

Lamontagne, M., Arsenault, C., y Marzouk, A. (2008). Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants. En L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau y C. Gervais (Dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire, une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 187-203). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Levesque, M. y Gervais, C. (2000). L'insertion professionnelle: une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Éducation Canada*, 40, 12-24. Recuperado en noviembre 2011, de <http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/EdCan-2000-v40-n1-L%C3%A9vesque.pdf>

Marcelo, C. (1988). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Revista Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica*, 6. Recuperado en febrero de 2010, de [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20340&dsID=profesores\\_principiantes.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20340&dsID=profesores_principiantes.pdf)

Marcelo, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional. En: Taller Internacional Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano. Fundación Corona, Corpoeducación, el Proyecto Educativo Compromiso de todos y el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (CEDE) de la Universidad de los Andes. Bogotá, 23 de noviembre.

Marcelo, C. (2009). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo (Coord.), *El profesor principiante. Inserción a la docencia* (pp. 7-57). Barcelona: Octaedro.

Martinet, M. A., Raymond, D. y Gauthier, C. (2001). La formation à l'enseignement - Les orientations - Les compétences professionnelles. Recuperado de <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-formation-a-l-enseignement-les-orientations-les-competences-professionnelles/bac-kpid/6158/>

Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L. y Mukamurera, J. (2008). *Introduction. L'insertion dans le milieu scolaire, une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Martineau, S., Vallerand, A.-C., Portelance, L. y Presseau, A. (2011). Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. En F. Lacourse, S. Martineau y T. Nault (Dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (pp. 61-88). Anjou: CEC.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec (2008). Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire. Gouvernement du Québec.

Ministerio de Educación, Universidad Nacional (2009). Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente. Convenio entre el MEN y la Facultad de Derecho Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, Noviembre. Recuperado en febrero 8 de 2012 de [http://foro2010-760432773.us-east-1.elb.amazonaws.com/foro2010/wiki\\_foro/index.php/P%C3%A1gina\\_Principal](http://foro2010-760432773.us-east-1.elb.amazonaws.com/foro2010/wiki_foro/index.php/P%C3%A1gina_Principal)

Molina, E. (1994). Formación de profesores principiantes mediante fórmulas organizativas de colaboración en los centros. *Enseñanza*, 12, 87-107.

Nault, G. (2005). *Étude du fonctionnement et du potentiel d'une communauté de pratique en ligne pour le développement professionnel d'enseignantes novices* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. 239 p.

Nault, G. (2008). S'insérer grâce à une communauté de pratique en ligne : une avenue prometteuse pour le développement professionnel des enseignants no-

vices. En L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau y C. Gervais (Dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire, une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 229-246). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Nono, M. A. y Mitzukami, M. da G. (2007). Casos de ensino e processos de formação de professoras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (4). Recuperado en febrero de 2009, de <http://www.rieoei.org/experiencias149.htm>

Portal dos Professores (s. f.). Sitio web. Recuperado de [www.portaldosprofessores.ufscar.br](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br)

Provencher, A., (2010). *Développement de l'identité professionnelle d'enseignantes débutantes en contexte de relation mentorale* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Recuperado en agosto 2012, de <http://hdl.handle.net/1866/4410>

Quebec. Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2002). Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement. Recuperado en noviembre de 2011, de <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/offrir-la-profession-en-heritage-avis-du-cofpe-sur-linsertion-dans-lenseignement/backpid/6158/>

Rodrigues, A. y Puccinelli, R. (2008). Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. *Educação e Pesquisa*, 34(1), 077-095.

Tardif, M. (2005). L'Insertion professionnelle dans l'enseignement. *Enjeux pédagogiques*, 1, 14-18.

Tardif, M. y Borges, C. (2009). Internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et retraductions dans des formes sociales nationales : poids et sens du « savoir professionnel » dans les programmes du Québec et de la Suisse romande. *Raisons éducatives*, 13.

Vallerand, A. C.; Martineau, S. y Bergevin, Ch. (2006). Portrait de la situation de la recherche sur l'insertion professionnelle en enseignement. LADIPE (Laboratoire d'analyse du développement et de l'insertion professionnels en enseignement). Recuperado el 22 de noviembre de 2011, de [http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/2\\_vallerand\\_martineau\\_bergevin\\_V2\\_-2.pdf](http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/2_vallerand_martineau_bergevin_V2_-2.pdf)

Vonk, J. H. C. (1993). Mentoring beginning teachers: development of a knowledge base for mentors. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Atlanta). Recuperado de base de datos ERIC ED361306.

Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC) (s. f.). Recuperado de <http://www.xtec.cat/web/formacio/formacio#novell>

---

## Referencia

Jiménez Narváez, María Mercedes, Morales Perlaza, Adriana, y Tardif, Maurice, "La inserción profesional docente en Quebec y en Colombia: ¿qué podemos compartir y aprender?", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 26, núm. 67-68, enero-diciembre, 2014, pp. 27-42.

Original recibido: 30/01/13

Aceptado: 20/06/13

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---

# Más allá del maestro ignorante: el lugar de las variables sociológicas y psicológicas en el ámbito pedagógico, desde el punto de vista de la sociología marxista y el psicoanálisis\*

Dr. Luis S. Villacañas de Castro\*\*

## Resumen

### Más allá del maestro ignorante: el lugar de las variables sociológicas y psicológicas en el ámbito pedagógico, desde el punto de vista de la sociología marxista y el psicoanálisis

Este artículo describe y revisa la propuesta didáctica del pedagogo ilustrado Joseph Jacotot, de principios del siglo XIX, tal y como la recogió y expuso en 1987 el filósofo Jacques Rancière en su libro *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Dicho análisis se hace a la luz de premisas derivadas de la sociología marxista y del psicoanálisis freudiano, de tal forma que el método del *maestro ignorante* —como Rancière lo llama— es parcialmente revisado en el encuentro con las tesis fundamentales de estas dos teorías. En concreto, el núcleo de la investigación se dedica a probar que la movilización de la *atención* del alumno a manos del maestro —único recurso en el que confía esta didáctica— no puede concebirse de forma aislada del influjo de las otras dos variables que, a decir del propio libro, también desembocan en procesos exitosos de aprendizaje: el *deseo* y la *necesidad*. Siendo así, el que esta pedagogía haya de tomar en cuenta las premisas de la sociología marxista y del psicoanálisis aparece, a la postre, como una consecuencia derivada de que estas teorías ofrezcan un tratamiento científico del deseo y de la necesidad.

**Palabras clave:** *inteligencia, atención, deseo, necesidad, sociología marxista, psicoanálisis, Joseph Jacotot, maestro ignorante, Jacques Rancière.*

\* Este artículo se inscribe en el proyecto UV-INV-PRECOMP13-115502, financiado por el Vicerrectorado de investigación de la Universitat de València.

\*\* Ayudante-Doctor del Dpto. Didáctica de la Lengua i la literatura, Facultat de Magisteri, Universitat de València. Correo electrónico: Luis.Villacanas@uv.es

## Abstract

### **Beyond the ignorant schoolmaster: the role of sociological and psychological variables in pedagogy, from the point of view of Marxist sociology and psychoanalysis**

This paper describes and revises the didactic proposal developed by the enlightened pedagogue Joseph Jacotot at the beginning of the 19th century, and later explained by philosopher Jacques Rancière's in his book *The Ignorant Schoolmaster* in 1987. This analysis will consider some principles of Marxist sociology and Freudian psychoanalysis, and therefore the method of the ignorant schoolmaster —as Rancière calls it— will be partially revised in the light of such scientific theories. This paper focuses on proving that teacher control of student's *attention* —the only resource trusted by this didactics— cannot be conceived separately from the influences of the other two variables that, according to the book, may also result in successful learning processes: *need* and *desire*. Hence the logical conclusion that Jacotot's pedagogy should integrate the basic premises of Marxist sociology and psychoanalysis, since these two theories provide the scientific study of need and desire.

**Keywords:** *intelligence, attention, desire, need, Marxist sociology, psychoanalysis, Joseph Jacotot, ignorant schoolmaster, Jacques Rancière.*

## Résumé

### **Au delà du maître ignorant : la place des variables sociologiques et psychologiques dans le contexte pédagogique d'après la perspective de la sociologie marxiste et la psychanalyse**

Cet article décrit et révisé la proposition didactique du pédagogue Joseph Jacotot à commence du XIXe siècle. On fait cette description et révision à travers la réception et l'exposition qui le philosophe Jacques Rancière a fait en 1987 chez *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Nous faisons notre analyse à la lumière des prémisses dérivées de la sociologie marxiste et de la psychanalyse freudienne, de sorte que la méthode du maître ignorant est partiellement révisée à partir les thèses fondamentales de ces deux théories. Concrètement, le but principal de la recherche est de prouver que l'attention qui le maître produit chez l'étudiant n'est pas l'unique processus de succès d'apprentissage en tant que le désir et le besoin sont variables très significatives à ce respect. C'est pourquoi cette théorie pédagogique prend compte de la psychanalyse et la sociologie marxiste, car ces théories offrent un traitement scientifique du désir et du besoin.

**Mots-clés :** *intelligence, attention, désir, besoin, sociologie marxiste, psychanalyse, Joseph Jacotot, maître ignorant, Jacques Rancière.*

## La igualdad de todas las inteligencias



Este artículo<sup>1</sup> se propone analizar la propuesta didáctica del pedagogo Joseph Jacotot, de principios del siglo XIX, tal y como la recogió y expuso el filósofo Jacques Rancière en su libro de 1987, *El maestro*

*ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Esta duplicidad de fechas no carece de importancia, como se podrá ver. Si Jacotot soñó con hacer de su pedagogía una herramienta de emancipación universal, conforme a los ideales ilustrados de su país y de su época, veremos que Rancière la presenta como un proyecto que está más allá de

1 Quisiera agradecer las oportunas recomendaciones hechas por los editores y revisores escogidos por *Revista de Educación y Pedagogía*, quienes tuvieron la oportunidad de evaluar este artículo, de proponerme sugerencias que sin duda lo han enriquecido, y de plantearme cuestiones que trataré de desarrollar en el futuro.

cualquier ideología, por mucho que el mundo siguiese dividido en dos bloques en el año de su publicación. Esta perspectiva se halla conforme con el *anarquismo* que predomina en su obra, pero también entraña problemas. Rancière trata de eludir cualquier referencia al contexto político y social que le tocó vivir, y del mismo modo intenta mantenerse fiel a las categorías pedagógicas empleadas originariamente por Jacotot en 1838; por ejemplo, cuando se atiene de forma rígida a la manipulación de la *atención* del alumno como único recurso didáctico. Al proceder de esta manera, en ambos casos deja al margen muchos de los avances que las ramas de la ciencia realizaron en el intervalo, en especial en el fructífero período que transcurrió entre mediados del siglo XIX y los comienzos del XX. De ahí que la evaluación de la propuesta pedagógica de Jacotot y Rancière que aquí presentamos se haga precisamente a la luz de premisas derivadas de la sociología marxista y del psicoanálisis, elaborado este último por Sigmund Freud. A la postre, el método del *maestro ignorante* —como Rancière lo llama— será parcialmente revisado por el encuentro con las tesis fundamentales de dichas teorías (Villacañas de Castro, 2012, 2013).

Con todo, comenzamos el análisis de *El maestro ignorante* exponiendo lo que de él queremos conservar, y además a toda costa; se trata de la hipótesis —la *apuesta*, en palabras de Graciela Frigerio (2003, p. 113)— *de la igualdad de todas las inteligencias*. “Todos los hombres tienen una inteligencia igual” (Rancière, 2003/1987, p. 29), escribe Jacotot por boca de Rancière; “no existen jerarquías en la *capacidad intelectual*” (pp. 65-66). La razón por la que nos aferramos a este principio contra viento y marea es la misma que utilizan Jacotot y Rancière; consiste en que, a falta de una teoría capaz de establecer una correlación fundada entre la inteligencia y algún dato biológico —algo que permitiría declarar la existencia de cerebros superiores e inferiores (p. 66)—, cualquier diferencia en los ritmos y tiempos de aprendizaje de los niños, por ejemplo, podría explicarse como resultado de causas previas y diferentes. Siguiendo esta línea de razonamiento, Rancière da a entender que, como el recurso a las categorías de “genio”, de “ocurrencia” o de “azar”, la “inteligencia” no es un concepto científico, no es una variable en sí misma, sino antes bien un sustantivo

que hace pasar por una esencia lo que no es sino un cúmulo de efectos. En tanto es así, no puede ser postulada como la explicación a algún fenómeno, pues ella misma requiere ser explicada. Similar enfoque se tradujo en la obra del psicólogo soviético Lev S. Vigotsky en su crítica a Jean Piaget:

La capacidad de razonamiento y la inteligencia del niño, sus ideas sobre todo lo que le rodea, sus interpretaciones de las causas físicas, su dominio de las formas lógicas del pensamiento y de la lógica abstracta, son considerados por los eruditos como procesos autónomos que no están influidos de ninguna manera por el aprendizaje escolar (Vigotsky, 1934, p. 24).

Por su parte, Rancière (2003/1987, p. 38) surge que la mayoría de las veces la referencia a la inteligencia es solo la manera en la que aquellos que han tenido éxito o fracaso en algún contexto se explican a sí mismos dicho resultado, escondiendo con ello las variables verdaderas. De hecho, que el recurso a la inteligencia sea algo compartido por presuntos “tontos” o “listos” por igual, ya debería alertarnos de que, independientemente de cuáles sean los verdaderos procesos que subyacen a estos dos grupos, nada tienen que ver con la inteligencia y sus diferencias. Aquí proponemos que las determinaciones subyacentes a lo que habitualmente se llama “inteligencia” (así como a las consecuencias con frecuencia vinculadas a ella) se encuentran en la psicología y en la sociología, en los respectivos objetos de estas ciencias.

Precisamente, conviene subrayar que el principio de la igualdad de las inteligencias lo comparten la sociología marxista y el psicoanálisis, aunque no aparezca de forma explícita en su literatura, pues la inteligencia no figura en ninguna de estas dos teorías como un concepto (explícito o implícito) ni como una categoría que tenga un lugar sistemático dentro de ellas. Sencillamente, como facultad del ser humano, se da por supuesta. Que esto implique, *de facto*, que todos los seres humanos seamos iguales en inteligencia es tan cierto como que el principio de la igual inteligencia conllevaría también a renunciar a la inteligencia como un concepto propiamente dicho. Creo que este es el sentido que debemos dar

al uso que tanto Jacotot, en 1818, como Rancière, en 1987, hacen de esta fórmula, la de inteligencia de calidad igual y sin jerarquías. Con ello desactivaron la funcionalidad de un concepto que sólo se vuelve efectivo para establecer su *desigualdad*, y a partir de ello para instaurar todo tipo de efectos, educativos y económicos por igual. Así sucede, por ejemplo, con todas las pedagogías convencionales que Rancière dispone bajo el rótulo del *orden explicador*; aquellas que, según Jacotot, solo llevan al *atontamiento*; pedagogías que, en esencia, confían en que la educación solo es posible si se cuenta con la explicación previa de un maestro que, ducho en la materia, hará entender a su alumno el contenido de un libro de cuya comprensión el estudiante es *a priori* incapaz (Rancière, 2003/1987, pp. 12-17). Puede que estas pedagogías jamás mencionen el principio de la desigual inteligencia y que incluso eludan la referencia a la inteligencia en general; independiente de su silencio, sin embargo, tal categoría está presente en ellas como un concepto en el sentido fuerte del término, precisamente porque aparece cualificada siempre por la desigualdad. Todo el orden explicador da por supuesto el principio de la desigual inteligencia entre alumno y maestro (también entre los propios alumnos), y todos los detalles y las características concretas de su pedagogía transpiran la certeza en ese supuesto. Así se hace transparente en sus efectos. Comprendido este esquema, la propuesta educativa de Jacotot y Rancière se presenta como su reverso contradictorio: puesto que solo se refieren a la inteligencia para decir que es igual en todos, disuelven cualquier poder pedagógico y fáctico que dicha categoría pudiera tener.

Pero volvamos a la manera en la que el psicoanálisis y la sociología marxista serían compatibles con el principio de la igualdad de todas las inteligencias. Respecto a la segunda teoría, y dejando de lado la obviedad antropológica de que la inteligencia de los seres humanos —aquello que les permite ser “productores de sus representaciones, de sus ideas, etc.” (Marx y Engels, 1974/1845, p. 26)— es una facultad esencial para la producción económica, sin duda nada tiene que ver

el ser más o menos listo con la comprensión de los conceptos marxistas. Antes al contrario: eran otros factores, muy distintos a la capacidad intelectual, los que presentaban obstáculos en este sentido. Karl Marx siempre diferenció claramente la inteligencia de los efectos motivados por la *ideología*, y fue esta última la única que se veía afectada por la división social del trabajo y, por lo tanto, la única que su teoría podía tomar como una variable conceptual propia, como un objeto de estudio. A lo largo de la historia, más bien ha ocurrido que hayan sido los enemigos ideológicos del marxismo quienes acusaran a sus partidarios de tener una grave deficiencia intelectual, y además de carácter biológico —el *gen rojo*, como lo llamaría Antonio Vallejo Nájera,<sup>2</sup> psiquiatra franquista y director de las Investigaciones Psicológicas de los Campos de Concentración—. A su vez, la sociología marxista desconfía intensamente de la inteligencia y de los privilegios asociados a ella, en cuyo lugar sitúa la accesibilidad o lejanía de las diferentes clases sociales a la educación y a la cultura (Marx y Engels, 1975/1848, pp. 38-39; Althusser, 1976/1970, pp. 118-119; McLaren, 2011, p. 231).

Con el psicoanálisis ocurre algo parecido. La función que tiene en la sociología marxista el intercambio mercantil, la división social del trabajo y los espejismos ideológicos que de ellos se derivan —la teoría del *fetichismo* o de las *formas fenoménicas* (Marx, 2007/1867, pp. 265, 272, 285), o la metáfora de la *cámara oscura* (Marx y Engels, 1974/1845, p. 26)—, en el psicoanálisis lo ocupa la represión que el *yo* ejerce sobre las formaciones que provienen del *ello*, de la parte inconsciente del psiquismo. Pero tal vez lo más importante sea la manera en la que el psicoanálisis articula el dispositivo de la *represión* con la *estupididad*, pues estos términos nunca se encuentran a un mismo nivel; antes al contrario, la primera aparece como causa de la segunda. No hay más que citar el párrafo que hallamos en *Introducción al psicoanálisis para educadores*, de Anna Freud, para darnos cuenta de los efectos negativos que la represión tiene sobre la inteligencia:

---

2 “La idea de las íntimas relaciones entre marxismo e inferioridad mental ya la habíamos expuesto anteriormente en otros trabajos. La comprobación de nuestras hipótesis tiene enorme trascendencia político social, pues si militan en el marxismo de preferencia psicópatas antisociales, como es nuestra idea, la segregación de estos sujetos desde la infancia, podría liberar a la sociedad de plaga tan terrible” (Vallejo, 1938, p. 189). Cfr. Bandrés y Llavona (1996, pp. 5-6).

Quien haya tenido oportunidad de jugar con niños de tres a cuatro años, quedará sorprendido ante la riqueza de su fantasía, la amplitud de sus horizontes, la claridad de su inteligencia, la inexorable lógica de sus preguntas y sus conclusiones. Una vez alcanzada la edad escolar, esos mismo niños causarán al adulto que trate con ellos la impresión de ser más bien tontos, simples y poco interesantes. Con asombro nos preguntamos dónde ha ido a parar su inteligencia y su originalidad. El psicoanálisis nos revela que estas dotes del niño no han podido resistir las exigencias que se les plantearon, llegando poco menos que a extinguirse al cabo de los primeros cinco años de vida. Es pues, evidente que el empeño de inculcar al niño una buena conducta no está desprovisto de riesgos. Las represiones que demanda, las formaciones reactivas y las sublimaciones que han de establecerse tienen su precio. En efecto, junto con una gran parte de sus energías y talentos se sacrifica la espontaneidad del niño (A. Freud, 2006/1954, p. 340).

Asimismo, cuando la represión se convierte en un obstáculo para la popularidad y la funcionalidad del psicoanálisis dentro de un modo de producción dado, no es que aquella haga de ella una teoría ininteligible o demasiado complicada, sino sencillamente que la represión hace de él una teoría por completo anti-intuitiva. Por mucho que la comprenda, es difícil que el individuo identifique en sí mismo algo que le obligue a relacionar su caso con ella (ningún afecto, ninguna emotividad); normalmente, no halla indicio alguno que le motive a reconocerse en lo que la teoría describe y de lo cual el individuo no puede conservar ningún rastro, ninguna huella, sea en la forma de memoria en su conciencia, o de un desarrollo corporal cuyos estadios infantiles también han quedado atrás. ¿Cómo convencerle, entonces, de que esa desmemoria conforma precisamente el rastro y la evidencia? ¿Cómo convencerle de que la ausencia de representaciones es un efecto de los procesos que estudia el psicoanálisis, esto es, no su refutación, sino su verdad? Se trata de una tarea casi imposible, verdaderamente. El único punto de partida que podría orientar su reflexión hacia la perspectiva psicoanalítica serían los síntomas, mas su emergencia es ya un efecto de la misma represión que, a la postre, impediría al individuo reconocerlos

como tales. Esta es la razón por la que la terapia —excepto en ciertas fases de la transferencia (Freud, 1972/1916-1917, pp. 2394-2395)— no debe confiar en discusiones de carácter teórico o conceptual para conseguir sus resultados, sino en la exploración del material inconsciente; a la postre, las mismas razones que están en el origen de los síntomas estarían en el seno de la imposibilidad que afectaría al paciente para asumir, por sí mismo y de manera directa, la verdad psicoanalítica —al menos de un modo que fuese efectivo terapéuticamente—.

A esto se añade otra dificultad obvia, y es que la índole de esta teoría puede ser profundamente contradictoria con los postulados básicos de una ideología determinada, como sucede hoy con el par *homo-economicus* y *homo-psychologicus* que impera en la sociedad (Althusser, 1993/1963, p. 275).

Pero retornemos a la cuestión principal, pues el psicoanálisis tiene otras formas de probar la igual inteligencia de todos individuos. Quizá una de las primeras tenga que ver con el hecho de que la efectividad de su terapia no está condicionada por grados cuantitativos o cualitativos de esta. Si bien es cierto que Freud defendió que un mínimo de inteligencia es necesario para el éxito de un análisis, asombra la regularidad con la que él alude, en sus casos clínicos más famosos, a la sorprendente capacidad intelectual que demostraban sus pacientes. “El paciente daba la impresión de ser un hombre de inteligencia despejada y penetrante” (Freud, 1972/1909b, p. 1443), escribe acerca del hombre de las ratas. Del hombre de los lobos subraya su “clara inteligencia” (1972/1914, p. 1943); acerca de Daniel Pablo Schreber, doctor en Derecho, no se desmiente la descripción que el paciente daba de sí mismo en sus *Memorias* —“hombre de inteligencia superior, entendimiento singularmente agudo y precisas dotes de observación” (1972/1911, p. 1488)—, antes al contrario: dice Freud que esta descripción “no estaba del todo injustificada seguramente” (p. 1488). Del mismo modo, de la paciente Dora se destacan “sus dotes intelectuales, prematuramente desarrollados” (1972/1901, p. 941), y del pequeño Juanito (1972/1909a) bastará con echar un vistazo a sus comentarios para deslegitimar eso que Rancière encuentra en la base misma de la pedagogía tradicional,

y que consiste en subestimar la inteligencia del niño pequeño (Rancière, 2003/1987, p. 16). En todos estos casos —pero no solo en ellos; en realidad, uno nunca deja de maravillarse de esto mientras lee las obras de Freud—, el psicoanálisis revela un incalculable poder intelectual en los individuos, una ingente capacidad memorística y asociativa en las producciones en las que interviene el inconsciente. Cuando se emprende el análisis de sueños, lapsus, recuerdos encubiertos, actos fallidos y toda la serie de los síntomas, se descubre tal riqueza y complejidad (ejecutada, además, en tan breve espacio de tiempo) que uno no puede sino aceptar que en nosotros mismos se esconde una *mente maravillosa*.

Pero no nos engañemos: el descubrimiento de la pulsión y el inconsciente a manos de Freud no despertó resistencias solamente debido a la naturaleza traumática de su contenido (las fantasías, las perversiones, etc.). La inusitada potencia intelectual que revela en los individuos sigue siendo foco de continuas resistencias. Reclinado sobre el diván, el paciente requiere un cambio de actitud hacia sí mismo para reconocer que hay horribles fantasmas inconscientes de los que goza (masoquista o sádicamente) y que le determinan; mas también requiere recolocarse para asumir que, en efecto (y por la intermediación de estos mismos fantasmas), su mente es capaz de producir sin esfuerzo complejísimas metáforas y metonimias. “¿Eso lo he inventado yo?”, se preguntará con sorpresa. Que la fantasía primordial asimismo merezca, para Jacques Lacan, el nombre de *metáfora paterna*, ya nos pone sobre la pista de que, en cierta forma, todo neurótico alguna vez fue un poeta. Los síntomas, desplazamientos sucesivos de esta metáfora primordial, aún lo demuestran. A su vez, es un hecho característico de la terapia que quien más reprime sus dotes artísticas en la vida cotidiana tenga, a su vez, los síntomas más enrevesados, los sueños más espinosos, las obsesiones más complejas de interpretar. Melanie Klein, a este respecto, ya advirtió sobre que un dispositivo represivo demasiado acentuado coarta incluso la posibilidad de dar salida a la libido a través de la canalización menos problemática que pueda existir, la de la sublimación (2006/1932, p. 585). Así se evidencia también en el contexto terapéutico, cuando a medida que avanza un análisis, los sueños

se vuelven más sencillos y se trasluce en ellos los fantasmas inconscientes con algo más de claridad. Jacques-Alain Miller culmina este razonamiento diciendo que

[...] el beneficio esencial de un análisis es el que obtiene el sujeto por haber aceptado ponerse a trabajar en su propia vida y no dejar que el saber inconsciente trabaje en su lugar. Es un beneficio que alcanza al sujeto por medio de ese trabajo de la palabra que es un psicoanálisis, y, como puede esperarse de un trabajo de la palabra, ese beneficio es el bien-decir (2007/1989, p. 230).

Pero mucho me temo que siempre habrá quienes, ante la evidencia de la igualdad de las inteligencias (que es también —me atrevo a decirlo— una igualdad poética), preferirán volver a la antigua jerarquía y decir que fue la prodigiosa y superior inteligencia de Freud (en el mejor de los casos de Freud el genio, de Freud-científico, de Freud-poeta —pero, a veces, también de Freud el charlatán o el embustero que algunos procesan; cfr. Michael Onfray, 2011, y la respuesta de Élisabeth Roudinesco, 2011—), que fue ella la que se encargó de proyectar su propia riqueza sobre lo que sus pobres pacientes decían, forzando sus palabras y sus síntomas para ver en ellos cosas que no solo no existían, sino que las inteligencias de sus pacientes no hubieran sido capaces de crear.

Las compatibilidades entre la sociología marxista, el psicoanálisis y esta pedagogía, con todo, no se acaban aquí. El ataque de Marx (1975/1852) contra el *cesarismo*, por ejemplo, otra expresión más del *individualismo metodológico* que se emplea en la ciencia política de corte liberal, avanzaría en esta misma dirección. A su vez, la *pereza* de aquel que se escuda en su poca inteligencia para no movilizar su voluntad para un acto de aprendizaje se parecería mucho a la de aquel paciente que de pronto niega la agencia del inconsciente para no tomarse el esfuerzo de pensar en qué medida sus síntomas tendrían algo que decir acerca de él —cuestión que nos llevaría, por otra parte, hacia una ética del psicoanálisis (cf. por ejemplo Freud, 1972/1925b, p. 2895)—. Por último, encontramos otra similitud en la visión que el par Jacotot-Rancière tiene de la inteligencia, la cual consiste más en “atención y búsqueda antes que ser

combinación de ideas” (Rancière, 2003/1987, p. 74); “menos saber que hacer (saber no es nada, *hacer* es todo)” (p. 87). Para ellos, uno de los signos que delataría con más claridad que esta pedagogía ha hecho su función y un individuo se halla intelectualmente emancipado, coincidiría ampliamente con la señal que Miller ya ha subrayado acerca de los beneficios de un análisis bien acabado. “Yo también soy pintor”, o *yo también soy poeta*, dice el individuo liberado en su inteligencia. “La virtud primera de nuestra inteligencia [es] la virtud poética”, escribe Rancière (p. 87). Ambas cosas significarían, a la postre, lo mismo: “yo también tengo un alma, tengo sentimientos para comunicar a mis semejantes” (p. 90). “Se puede así soñar”, concluye, “una sociedad de emancipados que sería una sociedad de artistas” (p. 95).

## Divergencias

Que, a pesar de todas estas semejanzas —y otras tantas más, por ejemplo: la opinión de que “hablar es la mejor prueba de la capacidad de hacer cualquier cosa” (Rancière, 2003/1987, p. 87), ¿acaso no recuerda al imperativo psicoanalítico de sencillamente decir todo aquello que se le pase a uno por la cabeza, sin restricción; es decir, al principio de la libre asociación?—, Rancière no dedique ni una sola línea en su libro al marxismo o al psicoanálisis, es la siguiente cuestión que debemos analizar. La primera razón que nos viene a la mente es muy obvia: Joseph Jacotot inventa su método de enseñanza universal en 1818 y muere en 1840. La primera fecha coincide con el nacimiento de Marx, y la segunda con un momento en el que el filósofo y activista ni siquiera se había doctorado en filosofía. Por otro lado, Freud no nacería hasta 1856. Siendo el libro de Rancière un estudio histórico sobre un hombre concreto, sobre el descubrimiento que hizo y la suerte que corrió su pedagogía (mal destino, como sabemos, si bien él mismo no esperara otra cosa), va de suyo que el autor no haga referencia a teorías y corrientes que solo aparecerían tras la muerte de este individuo. Lo que sí conoció Jacotot en vida fue el *principio explicador* de la pedagogía convencional, y de ahí que la obra de Rancière agote la mayoría de su tiempo en el debate entre estas dos pedagogías. No quiere decir esto que las ramificaciones de dicha controversia no se adentren en la cuestión social y

en la psicología, pues desde el principio lindan con ellas. Desde que realizó su descubrimiento pedagógico hasta el final de sus días, Jacotot sostuvo que su método de enseñanza universal se destinaba a las familias más modestas. Familias campesinas y proletarias: ellas debían ser las verdaderas beneficiarias de la particular didáctica del maestro ignorante ofrecía; con ellas establecía esta su afinidad electiva. “Las cosas estaban claras”, escribe Rancière al final del primer capítulo.

Este método [...] era una *buena nueva* que debía anunciarse a los pobres: ellos podían todo lo que puede un hombre. Bastaba con *anunciarlo*. Jacotot decidió dedicarse a ello. Declaró que se puede enseñar lo que se ignora y que un padre de familia, pobre e ignorante, puede, si está emancipado, realizar la educación de sus hijos, sin la ayuda de ningún maestro explicador (p. 29).

De acuerdo con esta tarea, los discípulos de Jacotot, verdaderos *apóstoles* pedagógicos, “se contentaban con emancipar a los padres de familia mostrándoles cómo enseñar a sus hijos lo que ellos mismos ignoraban” (p. 173).

La clave, pues, para forzar el diálogo entre este libro, la sociología marxista y el psicoanálisis —y digo “forzar” sólo porque la obra de Rancière no lo practica— se encuentra en la manera en la que el par formado por Jacotot y Rancière se aproxima a la cuestión social y la cuestión psicológica. A medida que el libro del segundo se despliega, también lo hace la evidencia de que la conflictividad entre los dos órdenes didácticos que se oponen y enfrentan en los primeros capítulos se reproduce y se amplía, en la segunda mitad del libro, en la forma de un enfrentamiento entre dos visiones dispares de la emancipación, del progreso y finalmente del ser humano y de la sociedad. Del contraste entre dos didácticas pasamos, pues, al conflicto entre dos pedagogías. Y entonces se entiende en verdad que la negativa del propio Jacotot a que su método se *institucionalizara* (lo cual no quiere decir que no desease su universalización, sobre todo entre las clases bajas) hace parte de un proyecto que cabe caracterizar como profundamente *anarquista*, y que cabe ser colocado junto a propuestas como

las de Ivan Illich. De ahí que también sea anarquizante la aproximación que Rancière asume ante la psicología y la cuestión social. Por *pensamiento anarquista*, entiendo aquel que prescinde de la agencia específicamente *institucional*, por considerar su determinación superflua o dañina para el desarrollo de cualquier esfera de acción humana. Que Rancière se haya hecho eco de la obra de Jacotot deja de ser, entonces, una casualidad; como tampoco lo es que a partir de ahora concibamos este ensayo como una crítica, efectuada desde los postulados de la sociología marxista y el psicoanálisis, de los planteamientos anarquistas que el libro de Rancière adopta acerca de la cuestión social y psicológica, precisamente para fundamentar su pedagogía. Encontramos problemas en la posición anarquista. Pero esto no significa que queramos prescindir del medio de la enseñanza universal, tal y como Rancière lo describe. Antes al contrario, suscribimos punto por punto los términos en los que lo caracteriza: “aprender alguna cosa y relacionar con ella todo el resto según este principio: todos los hombres tienen una inteligencia igual” (Rancière, 2003/1987, p. 29). Sucede únicamente que, en nuestra opinión, la pedagogía de Jacotot demanda que por lo menos algunos postulados recogidos por las teorías de Marx y de Freud sean tenidos en cuenta, y además *internamente*, esto es, por y para el propio desarrollo coherente de sus avances teóricos y el conveniente desarrollo de su práctica. Planteamos, por lo tanto, que un diálogo con las dos teorías tal vez le señale al maestro ignorante su más allá, y no su *en contra*.

En este preciso momento en el que la pedagogía de Jacotot está a punto de abrirse al psicoanálisis y a la sociología marxista (lo hará a través de la influencia que sobre el aprendizaje tienen el *deseo* y la *necesidad*, respectivamente), tal vez valga introducir los pensamientos de Freud sobre las tres *profesiones imposibles*, tal y como para él eran *gobernar*, *psicoanalizar* y *enseñar*. Así lo dejó escrito en varias ocasiones, por ejemplo, en el “Prefacio para un libro

de August Aichhorn” (Freud, 1972/1925c, p. 3216) y en “Análisis terminable e interminable”, de 1937.

Parece casi —escribió en este último—, como si la de psicoanalista fuera la tercera de esas profesiones “imposibles” en las cuales se está de antemano seguro de que los resultados serán insatisfactorios. Las otras dos, conocidas desde hace mucho más tiempo, son la de la educación y del gobierno (1972/1937, p. 3361. Cfr. también Cho, 2009: 61-67, con el que este artículo guarda tantas similitudes de objetivos como divergencias de enfoque).

Dichas tareas demandaban precisamente los saberes sociológicos, psicológicos y pedagógicos de los que aquí se está discutiendo. Para conocerlos en profundidad (y, por lo tanto, para ser capaz de comunicarlos), antes se ha de disolver y atravesar las impresiones superficiales que, por la propia realidad de dichos objetos de estudio, se le imponen al que recién se inicia en la materia —de ahí que todas estas actividades se definan alrededor de la imposibilidad—. Al hilo de estas reflexiones, podemos plantear que solo la correcta articulación de la psicología, la sociología y pedagogía, del denso entramado que este trío compone, lograría evitar que cada una de ellas plantease por su cuenta principios erróneos, de fatales consecuencias. Así, si recordamos el *socialismo real* que sobrevivió durante casi todo el siglo xx —esa especie de *pedagogía infernal*, tal y como lo definió Annie Kriegel (1984, p. 119)—, lo primero que cabría demostrar para afirmar que en efecto existe un *más allá* del maestro ignorante sería que el recurso a la sociología marxista y al psicoanálisis en el ámbito de la enseñanza no tiene por qué implicar la recaída en *la sociedad pedagogizada* que tanto Jacotot como Rancière denuncian, y con la que —aunque sea por su omisión— parecen identificar los esfuerzos modernizadores realizados en este ámbito a partir de Marx y Freud. Como también cabría probar que estas dos teorías pueden dar lugar a pedagogías no *atontadoras* (y practicarlas, en primer lugar, en su propia enseñanza),<sup>3</sup> alejadas

3 Evidentemente, considero que la *pedagogía crítica* de Paulo Freire ofrece un sólido armazón para articular este ambicioso cometido, sobre todo respecto a las realidades descubiertas y analizadas por la sociología marxista. No es casualidad que en uno de sus libros tardíos, *Pedagogía da esperança*, Freire (1992) definiese su proyecto citando a Erich Fromm, para quien una práctica educativa como la suya “ofrecía una especie de psicoanálisis político e histórico-sociocultural” (p. 238).

por lo tanto del esquema de la *razón explicadora* que condena Jacotot. Sería necesario distinguir las iniciativas pedagógicas que se derivan de dichas teorías, de “la pedagogización íntegra de la sociedad, es decir, la infantilización general de los individuos que la componen” (Rancière, 2003/1987, p. 171).

Una enorme maquinaria [puesta] en marcha para promover la igualdad a través de la instrucción. Ahí estaba la igualdad representada, socializada, *desigualizada*, perfecta para ser *perfeccionada*, es decir, retrasada de comisión en comisión, de informe en informe, de reforma en reforma, hasta el final de los tiempos. Jacotot —concluye Rancière—, fue el único que pensó en esta desaparición de la igualdad bajo el progreso, esta desaparición de la emancipación bajo la instrucción (p. 172).

Queremos tomar este peligro como otra de las líneas rojas que determinen nuestro intento por volver a pensar el socialismo de raigambre marxista; un socialismo real y existente, sí, pero esta vez sin errores; un psicoanálisis real y existente y también sin errores; y todo ello junto a una pedagogía verdaderamente emancipadora y progresista, existente y sin errores. Como a continuación se verá, nuestra discrepancia con Rancière radica en que creemos que ninguna de estas tres cosas puede lograrse por separado; esto es, que, para evitar que el sadismo (hoy como ayer) haga presa de cada una de estas tareas o profesiones imposibles (de maestros, gobernantes y psicoanalistas) es necesario que ellas se articulen teóricamente, que ayuden a pensarse unas a otras para que de este esfuerzo conjunto resulte una sociedad que las acerque un poco más al umbral de su propia posibilidad, y no las haga, al contrario, cada vez más imposibles.

### La didáctica del maestro ignorante

Creemos que el punto de partida para realizar esta articulación teórica se encuentra en los enunciados básicos del método de la enseñanza universal que inventa Jacotot, los cuales debemos recoger ahora con más de profundidad. No lo hacemos porque queramos explicar el libro de Rancière —su contenido, conforme a las tesis que defiende, es accesible directamente—,

sino para dar sentido al paso que tratamos de dar más allá. El método de Jacotot da por sentado que lo que de positivo pueda tener la explicación de un maestro para la formación de un alumno, sin duda no compensa la *pereza* que alimenta en este último (el peor de los males —si no el único— que existe para Rancière). La pereza aquí se entiende como la incapacidad de la *voluntad* de hacer que la inteligencia *atienda*: “Llamamos atención al acto que pone en marcha a esa inteligencia bajo la presión absoluta de la voluntad” (Rancière, 2003/1987, p. 38). Se propone, pues, lo siguiente: si el maestro, en vez de explicar un contenido al alumno, sencillamente hubiese forzado la atención de este último hacia el libro, hacia el lugar donde se encuentra el conocimiento, donde el alumno podía obtenerlo por sí mismo; si, en vez de preocuparse tanto de demostrar lo mucho que él sabe y lo poco que sabe el alumno, el maestro se hubiese concentrado en la inteligencia del libro, en tal caso hubiese entrenado la voluntad del alumno para que este muy pronto fuese capaz de prescindir del propio maestro, y así aprender las cosas de manera mucho más rápida de lo que lo hacía con él. Repetimos: si, en vez de explicar las cosas una por una y exigir que no se comprendiese el libro sino a él, el maestro hubiese enfrentado al alumno con el libro (si le hubiese obligado incluso a memorizarlo, aunque no comprendiese del todo su contenido) y después le hubiese obligado a explicar —bien o mal, no importa tanto— lo que en él se decía... entonces el estudiante hubiese desarrollado más pronto que tarde la capacidad de entender por su cuenta y perfectamente el libro; y no solo ese libro, sino muchísimos otros; y no solo comprenderlos, sino aprenderlos también de memoria. Como vemos, el método de enseñanza universal procede según la certidumbre de que, si se invierte de modo directo en la voluntad y en la atención del alumno (y no en forma indirecta en la figura del maestro), pronto llega un momento en el que el beneficio se vuelve exponencial, y no solo para la rapidez del aprendizaje, sino también para los índices de *comprensión*. A este momento crítico en el que por fin se demuestra todo lo que puede la inteligencia de un hombre, Rancière lo llama *emancipación*. Para llegar a él, se necesita antes que nada la voluntad de un individuo que ponga a prueba su inteligencia. Y para ello, una pedagogía que comprenda que la relación

entre el maestro ignorante y su alumno se juega desde el principio en el terreno de la atención y de la voluntad, no de la inteligencia. Escribe Rancière:

El hombre —y el niño en particular— puede necesitar un maestro cuando su voluntad no es lo bastante fuerte para ponerlo y mantenerlo en su trayecto. Pero esta sujeción es puramente de voluntad a voluntad. Y se vuelve atontadora cuando vincula una inteligencia a otra inteligencia. En el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamará *atontamiento* a su coincidencia. En la situación experimental creada por Jacotot, el alumno estaba vinculado a una voluntad, la de Jacotot, y a una inteligencia, la del libro, enteramente distintas. Se llamará *emancipación* a la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, al acto de una inteligencia que sólo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad (Rancière, 2003/1987, p. 23).

Más aún, Jacotot llega al convencimiento —como los pedagogos Ovide Decroly y Célestin Freinet harían después— de que este es, en realidad, el método *natural* de aprendizaje de toda persona. Es así, sin ayuda, como el niño aprende perfectamente y con suma rapidez su propia lengua. A partir de este caso concreto, Jacotot llegó a la hipótesis de que en otros contextos podían conseguirse similares resultados; sobre esta suposición fundó su pedagogía, y lo que le llevó a ella fue la creencia de que el proceso de aprendizaje que desemboca en la adquisición del lenguaje por el niño no es por completo intransferible, no es completamente irreplicable o único. De hecho, sucesivos períodos de revolución y de guerra que Jacotot presenció a lo largo de su vida le permitieron, según Rancière, ser testigo de cómo hombres anónimos aprendían ciencias y oficios con la misma excelencia y facilidad con la que aprenden idiomas los niños (Rancière, 2003/1987, p. 21). Lo que Jacotot concluyó tras reunir todas estas experiencias fue la consabida certeza de que el elemento decisivo para aprender algo es la voluntad del alumno, y no la presencia del maestro; el convencimiento, además, de que la voluntad de un hombre se activa sólo de dos maneras, cuando hay *deseo* o *necesidad* (pp. 21-22). Esta es la importante

tesis que nos interesa subrayar. “Se podía aprender solo y sin maestro explicador cuando se quería, o por la tensión del propio deseo o por la dificultad de la situación” (p. 22). Tales eran las dos circunstancias que rodeaban todo aprendizaje autónomo y excepcional; así se daban en el bebé tanto como en el revolucionario, en el soldado que defendía su patria, en el inmigrante o en el proletario. Sabido esto, su método pedagógico asumía que la idoneidad que todas estas situaciones (guerras, hambre, contextos de apremiantes necesidades y deseos) demostraban para *enfocar* la voluntad del hombre hacia el aprendizaje, el maestro debía reproducirla —y me atrevo a decir que lo hacía según el modelo que perseguiría después la *transferencia* psicoanalítica (cfr. Benvenuto, Cornu y Vermeren, 2003, p. 20)— en el microcosmos de la relación pedagógica. No podía hacerlo a través del *deseo*, pues tal cosa no se puede forzar; recordemos la cuarta imposibilidad que subraya Jacques Lacan (1999/1975): *hacer desear* (p. 187). Tampoco podía realizarlo a través de la *necesidad*, pues las crisis económicas, las revoluciones, la guerra, etc., solo se manifiestan en el seno de un modo de producción, y de generarlas solo puede ocuparse la historia. Pero entonces, ¿cómo lo conseguiría? Controlando y dirigiendo la *atención* del alumno, contesta Rancière. Ni el deseo ni la necesidad son los objetos del maestro ignorante; únicamente la atención conforma el objeto de la relación pedagógica. De ahí la importancia de un libro, entendido esta vez como un objeto material. Este —como escribe Rancière— “es la fuga bloqueada” (2003/1987, 36). En otras palabras, el maestro ignorante debía concentrar la atención del alumno sobre el libro, y hacerlo mediante preguntas:

Se le pedirá [al alumno] que *hable*, que diga *lo que ve, lo que piensa, lo que hace*. Se le pondrá solamente una condición imperativa: todo lo que diga, deberá mostrarlo materialmente en el libro. Se le pedirá que haga las redacciones y las improvisaciones en las mismas condiciones: deberá utilizar las palabras y los giros del libro para construir sus frases; deberá mostrar en el libro los hechos a los que corresponde su razonamiento. En definitiva, todo lo que diga, el maestro deberá poderlo verificar en la materialidad del libro (p. 32).

¿Y cómo enseñará Jacotot a alguien que no sabe leer? Según Rancière:

Para eso es necesario que me *digas* todo lo que ves ahí. Puedes ver ahí los signos que una mano trazó sobre el papel, los que una mano juntó en los plomos de la imprenta. Explícame esta palabra. Hazme “el relato de las aventuras, es decir, las idas y las venidas, los rodeos” [aquí ya habla Jacotot]; “en una palabra los trayectos de la pluma que escribió esta palabra sobre el papel o del buril que la grabó en el cobre”. [...] No digas que no puedes. Sabes ver, sabes hablar, sabes mostrar, puedes acordarte. ¿Qué más necesitas? Una atención absoluta para ver y revisar, para decir y repetir. No te esfuerces en confundirme ni en confundirte. ¿Es correcto lo que has visto? ¿Tú qué piensas? (2003/1987, pp. 35-36).

### Hacia un maestro sabio: el tratamiento científico del deseo y de la necesidad

Así procede el maestro ignorante. Su método se sustenta sobre la tesis de que el control de la atención a manos del maestro puede llevar a los mismos resultados que se obtienen a través de las variables psicológicas y sociológicas, a través de la presión del deseo, por una parte, y de la necesidad que la sociedad sufre en la historia, por otra. Esta es la razón de que Rancière prescinda de toda referencia a la sociología marxista y al psicoanálisis, pues, ¿qué son estas, sino las ciencias del deseo y de la necesidad? O a la inversa, ¿qué son el deseo y la necesidad sino realidades vinculadas a las unidades metodológicas que el psicoanálisis y el marxismo emplean, a saber, la libido y el valor? Aunque Marx y Engels (1974/1845) dejaron escrito que “reconocemos solamente una ciencia, la ciencia de la historia” (676, nota 2), ¿no adivinamos en las siguientes palabras, pronunciadas en su “Introducción” de 1857, que la sociología marxista se vería pronto obligada a reservar un lugar específico para el psiquismo

humano y reconocer que se trata de un objeto de estudio específico, que no puede explicarse solo desde el estudio del modo de producción? “En el método teórico también el sujeto, la sociedad, tiene que estar siempre presente como presupuesto de la representación” (Marx, 1961/1857, p. 633). De esta última frase nos interesa sobre todo la indecisión que demuestra respecto a identificar completamente o no el psiquismo del individuo con la sociedad. Althusser comprendió muy bien que de ello dependía la articulación entre la sociología marxista y el psicoanálisis, esto es, la apuesta de si podía subsumirse a una dentro de otra, o si eran teorías y ciencias (la sociología y la psicología en general) autónomas. Convencido como estaba de que

Marx fue incapaz de ir más allá de una teoría de la individualidad social, o de las formas históricas de la individualidad [de que] no hay nada en Marx que anticipe el descubrimiento de Freud; no hay nada en Marx que pueda fundamentar una teoría de la psique (Althusser, 1993/1977, p. 238),

trató de ofrecer una teoría de la ideología que demostrase, por medio de vagas analogías con el inconsciente, que la sociología marxista podía explicar el psicoanálisis, pero que la misma relación no se daba a la inversa.<sup>4</sup> Mas no cayó en la cuenta de que a partir del estudio de la ideología se podía ofrecer, a lo máximo, una teoría marxista de la conciencia. Tal fue la parcela o el campo de estudio que Vigotsky logró ocupar con su obra (cfr. Vigotsky, 1934, y también Stetsenko, 2011, y Villacañas de Castro, 2014, sobre las implicaciones que esta psicología pueda tener para la educación). Lo cierto, sin embargo, es que solo el psicoanálisis presenta, gracias al descubrimiento de las pulsiones, el inconsciente y de aquello que lo determina, lo que en el psiquismo es verdaderamente externo al modo de producción y a las variables propias de la sociología.

De ambas teorías y de sus respectivos objetos —del psiquismo y del modo de producción, del deseo y de

4 “Esta mención a las formas de la ideología familiar (la ideología de la paternidad-maternidad-relación conyugal-infancia y sus interacciones) es crucial, puesto que implica la siguiente conclusión —que Lacan no pudo expresar, dada su formación teórica—, a saber, que ninguna teoría del psicoanálisis puede ser producida si no es basándola en el materialismo histórico (de la que la teoría de las formaciones de la ideología familiar depende en última instancia)” (Althusser, 1993/1969: 53-54).

la necesidad— se distancia el método de enseñanza universal de Jacotot. Y de ambas series de términos se imagina este igualmente distante cuando afirma que el único objeto que el maestro ha de tener en cuenta es la atención del alumno. Tal sería su único recurso, su única piedra de toque. De hecho, el argumento que separa de manera radical la atención del deseo y de las determinaciones que resultan en la *necesidad* opera como el cimiento teórico último de esta propuesta. Como tesis, permite aislar —creo que en forma incorrecta— esta pedagogía de las realidades que descubrieron tanto Marx como Freud, y es de la radical separación entre estos tres términos de donde el libro de Rancière obtiene su equilibrio propiamente anarquista. Sinceramente, creo que se trata de una tesis errónea, por mucho que funcione como la viga maestra de toda su arquitectura. Si recordamos, el autor defiende que el método del maestro ignorante “no es y no puede ser un método social” (Rancière, 2003/1987, p. 135), dado que “pertenece a las familias” (p. 133); como pedagogía, “había fundado su ‘política’ sobre un principio: no intentar penetrar en las instituciones sociales, pasar por lo individuos y las familias” (p. 167). Es ahí, en el “santuario en el que el padre es el árbitro supremo” (frase de Jacotot, citada en Rancière, 2003/1987, p. 136), como afirma Jacotot, donde la figura paterna emerge como la de un “padre emancipador” y a la vez como maestro ignorante; pero también como “maestro intratable” (pues “el mandato emancipador no conoce tratados”, se afirma). “El hijo”, añade Rancière, “verificará en el libro la igualdad de las inteligencias al mismo tiempo que el padre o la madre verificarán la radicalidad de su búsqueda” (p. 55). Y prosigue:

Al obligar a la voluntad de su hijo, el padre de la familia pobre comprueba que éste tiene la misma inteligencia que él, que busca como él; y lo que el hijo busca en el libro, es la inteligencia del que lo escribió, para verificar que ésta procede de la suya (p. 55).

Todo esto ya lo conocemos. Lo que dudamos es que la relación entre una madre, un padre y un hijo pueda coincidir conceptualmente con esta pedagogía del maestro ignorante. Defender, como hace Rancière, que la familia es el contexto natural donde la pedagogía universal se despliega, donde el padre puede

forzar la voluntad de su hijo al ejercer control sobre su atención, y hacerlo sin mayores consecuencias —donde ambos se tratarán, además, de acuerdo con el principio de la igualdad de las inteligencias—, todo esto es contradictorio y ajeno, no solo con lo que Freud nos dijo acerca del fantasma edípico, del superyó y de las otras formaciones inconscientes, sino también con la pregnancia que la ideología tiene en las clases sociales, a consecuencia de la propia división que atraviesa todo modo de producción clasista. En lo que respecta a los conceptos del psicoanálisis, la única manera en la que alguien podría defender la plena coincidencia entre la familia y el contexto de la educación universal sería ejerciendo verdaderamente de maestro ignorante, esto es, ignorando la naturaleza agresiva de los deseos inconscientes —una excusa que vale para Jacotot, muerto en 1840 (sesenta años antes que *La interpretación de los sueños*, veinticuatro antes de *El capital*), pero no para Rancière—.

## Conclusión

Podríamos resumir nuestras objeciones a la pedagogía del maestro ignorante de la manera siguiente: no es posible separar la *atención* del *deseo* y de la *necesidad*, como tampoco puede evitarse que las determinaciones que proceden de las figuras paternas y maternas, en su doble existencia social y simbólica (como trabajadores y fantasmas inconscientes, respectivamente), interfieran en la labor educativa que emprenden para emancipar a su hijo —ni, por cierto, en la labor educativa del maestro o profesor, en la que también cabe incluir sus propios fantasmas (Mejía Correa, 2009, pp. 143-146; 2008, pp. 192-196)—. Por supuesto, concentrarse sólo en la vigilancia de la atención y en la igualdad de todas las inteligencias, como hace Rancière, no impedirá que el resto de factores intervengan. De hecho, la misma estrategia de abstracción que permite separar los tres conceptos en liza la pone en práctica Rancière para aislar la familia de los fantasmas inconsciente y de la sociedad, en este último sentido como integrante de una clase social. Sólo así se consigue forjar esa familia ideal, el contexto educativo perfecto que lograría emancipar intelectualmente. Más aún, la anarquía que el autor propone en el ámbito socioeconómico también se encuentra equidistante de las tesis de la

sociología marxista y del psicoanálisis, habitando la misma utopía, el mismo no-lugar. Porque ya hemos dicho que la familia no funciona en soledad, sino que una cara responde a los fantasmas inconscientes, y la otra al modo de producción; del mismo modo, la atención es por una parte deseo y por la otra necesidad; igual que no son mera *ausencia* sus contrarios, la *distracción* y la *pereza* (Rancière, 2003/1987, p. 104). Estas últimas también son efectos, resultados derivados de otros deseos y necesidades del individuo, presionados por la libido y la división social. De todo ello se concluye que la pedagogía del maestro ignorante debería interesarse e incorporar las determinaciones del deseo y de la necesidad, aunque solo fuese para poder aplicar de forma conveniente el principio de la igualdad de todas las inteligencias, así como el de relacionar lo que se sabe con todo lo demás. Respecto a este procedimiento didáctico, cabe decir que la represión impide precisamente que un individuo relacione dos representaciones simbólicas en la conciencia (Freud, 1972/1915, p. 2054). Tan seguro como Marx estaba de que la división social del trabajo obligaba a la reproducción de los mismos trabajos de padres a hijos, lo estaba Freud respecto a los trastornos que la neurosis traía consigo en la vida intelectual y productiva de los individuos, en la infancia, en la adolescencia y en la vida adulta (Freud, 1972/1916-1917, p. 2405; 1972/1925a, pp. 2834-2835). Resume Mejía Correa:

Cuando se alude a la inhibición intelectual, se está señalando que las operaciones del pensamiento se detienen temporalmente como consecuencia de un conflicto psíquico. En el ámbito laboral o académico, la inhibición se puede presentar como disminución del deseo de trabajar, realización deficiente del trabajo, aparición de una serie de síntomas orgánicos que son incompatibles con la labor a realizar, distracciones continuas, pérdida de tiempo, interrupciones constantes de la labor, entre otras (2007, p. 113).

## Referencias bibliográficas

Althusser, L. (1976/1970). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. En *Filosofía como arma de revolución* (pp. 97-141). Trad. cast. de Enrique Román. Córdoba: Cuadernos de Presente y Futuro.

Althusser, L. (1993/1963). Louis Althusser à Jacques Lacan. [Paris] 26. XI. 63. En L. Althusser, *Écrits sur la psychanalyse. Freud et Lacan* (pp. 270-275). París: STOCK/IMEC.

Althusser, L. (1993/1969). Annexe. Note pour l'édition anglaise de Freud et Lacan. En L. Althusser, *Écrits sur la psychanalyse. Freud et Lacan* (pp. 53-54). París: STOCK/IMEC.

Althusser, L. (1993/1977). Sur Marx et Freud. En L. Althusser, *Écrits sur la psychanalyse. Freud et Lacan* (pp. 222-245). París: STOCK/IMEC.

Bandrés, J. y Llavona, R. (1996). La psicología en los campos de concentración de Franco. *Psicothema*, 8(1), 1-11.

Benvenuto, A., Cornu, L. y Vermeren, P. (2003). Entrevista con Jacques Rancière. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(36), 15-27.

Cho, K. D. (2009). *Psychopedagogy: Freud, Lacan, and the Psychoanalytic Theory of Education*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Freire, P. (2000/1992). Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed. En P. Freire, A. M. Araújo Freire y D. Macedo (Eds.), *The Paulo Freire Reader* (pp. 237-264). Nueva York: Continuum.

Freud, A. (2006/1954). *Introducción al psicoanálisis para educadores*. En A. Freud, *Obras escogidas de Anna Freud* (pp. 311-353). Trad. cast. de Ludovico Rosenthal. Madrid: RBA y Biblioteca de psicoanálisis.

Freud, S. (1972/1901). *Análisis fragmentario de una histérica (caso Dora)*. En *Obras completas* (Vol. III, pp. 933-1002). Trad. cast. de López Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1972/1909a). *Análisis de la fobia de un niño de cinco años ("Caso Juanito")*. En *Obras completas* (Vol. IV, pp. 1367-1440). Trad. cast. de López Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1972/1909b). *Análisis de un caso de neurosis obsesiva ("Caso el hombre de las ratas")*. En *Obras completas* (Vol. IV, pp. 1441-1486). Trad. cast. de López Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1972/1911). *Observaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia ("Dementia paranoides") autobiográficamente descrito*. En *Obras completas* (Vol. IV,

pp. 1487-1528). Trad. cast. de López Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1972/1914). *Historia de una neurosis infantil (Caso del 'Hombre de los lobos')*. En *Obras completas* (Vol. VI, pp. 1941-2009). Trad. cast. de López Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1972/1915). *La represión*. En *Obras completas* (Vol. VI, pp. 2053-2060). Trad. cast. de López Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1972/1916-1917). *Lecciones introductorias al psicoanálisis*. En *Obras completas* (Vol. VI, pp. 2123-2412). Trad. cast. de López Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1972/1925a). *Inhibición, síntoma y angustia*. En *Obras completas* (Vol. VIII, pp. 2833-2883). Trad. cast. de López Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1972/1925b). *La responsabilidad moral por el contenido de los sueños*. En *Obras completas* (Vol. VIII, pp. 2893-2895). Trad. cast. de López Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1972/1925c). Prefacio para un libro de August Aichhorn. En *Obras completas* (Vol. VIII, pp. 3216-3217). Trad. cast. de López Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1972/1937). *Análisis terminable e interminable*. En *Obras completas* (Vol. IX, pp. 3339-3364). Trad. cast. de López Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva.

Frigerio, G. (2003). A propósito del maestro ignorante y sus lecciones. Testimonio de una relación transferencial. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(36), 107-114.

Jones, P. (Ed.) (2011). *Marxism and Education. Renewing the Dialogue, Pedagogy and Culture*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Klein, M. (2006/1932). *El psicoanálisis de niños*. Trad. cast. de Arminda Aberastury. En *Obras completas*. (Vol. I, pp. 469-760). Madrid: RBA y Biblioteca de Psicoanálisis,

Kriegel, A. (1984). *Los grandes procesos en los sistemas comunistas*. Trad. cast. de M.A. Hasson. Madrid: Alianza.

Lacan, J. (1999/1975). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 17. El reverso del psicoanálisis 1969-1970*. Trad. cast. de Enric Berenguer y Miguel Bassols. Buenos Aires: Paidós.

Marx, K. (1961/1857). *Einleitung zur Kritik der Politischen Ökonomie*. En K. Marx y F. Engels, *Werke* (vol. 13-7). Berlín: Dietz Verlag.

Marx, K. (1975/1852). *El dieciocho brumario de José Bonaparte*. En K. Marx y F. Engels, *Obras escogidas de Marx y Engels* (Vol. I, pp. 246-351). Trad. cast. de Editorial Progreso. Caracas y Madrid: Fundamentos.

Marx, K. (2007/1867). *El capital. Crítica de la economía política*. Trad. cast. de Vicente Romano García. Madrid: Akal.

Marx, K. y Engels, F. (1974/1845). *La ideología alemana*. Trad. cast. de Wenceslao Roces. Montevideo y Barcelona: Pueblos Unidos y Grijalbo.

Marx, K. y Engels, F. (1975/1848). *Manifiesto del Partido Comunista*. En K. Marx y F. Engels, *Obras escogidas de Marx y Engels* (Vol. I, pp. 13-55). Trad. cast. de Editorial Progreso. Caracas y Madrid: Fundamentos.

McLaren, P. (2011). Critical pedagogy as revolutionary practice. En P. Jones, (Ed.), *Marxism and Education. Renewing the Dialogue, Pedagogy and Culture* (pp. 215-234). Nueva York: Palgrave Macmillan.

Mejía Correa, M. P. (2007). La inhibición intelectual: una respuesta del sujeto frente a la evaluación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 109-115.

Mejía Correa, M. P. (2008). Vínculos posibles entre el maestro y el alumno. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 189-197.

Mejía Correa, M. P. (2009). La relación entre maestro y alumno. Contribuciones realizadas desde el psicoanálisis: 1986-2006. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 141-156.

Miller, J.-A. (2007/1989). Del saber inconsciente a la causa freudiana II. En *Introducción a la clínica lacaniana. Conferencias en España* (pp. 215-232). Barcelona: Escuela Lacaniana de Psicoanálisis-RBA.

Onfray, M. (2011). *Freud: el crepúsculo de un ídolo*. Trad. cast. de V. Villacampa. Madrid: Taurus.

Rancière, J. (2003/1987). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Trad. cast. de Núria Estrach. Barcelona: Laertes.

Roudinesco, É. (2011). *¿Por qué tanto odio?* Trad. cast. de Laura Fólica. Buenos Aires: Libros el Zorzal.

Stetsenko, A. (2011). From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: Expanding Vigotsky's (CHAT) Project. En P. Jones, (Ed.), *Marxism and Education. Renewing the Dialogue, Pedagogy and Culture* (pp. 165-192). Nueva York: Palgrave Macmillan.

Vallejo, A. (1938). Biopsiquismo del fanatismo marxista. *Revista Española de Medicina y Cirugía de Guerra*, 3, 189-195.

Vigotsky, L. S. (1973/1934). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En A. R. Luria, A. N. Leontiev

y L. S. Vigotsky, *Psicología y pedagogía* (pp. 23-41). Trad. cast. de M<sup>a</sup> Esther Benítez. Madrid: Akal.

Villacañas de Castro, L. S. (2012). Marx y el giro copernicano. *Anales del seminario de historia de la filosofía*, 29, 277-306.

Villacañas de Castro, L. S. (2013). *Giro copernicano y ciencias sociales*. México D.F., Madrid: Plaza y Valdés.

Villacañas de Castro, L. S. (2014). A Critique of Vygotsky's Misapprehension of Marx's Phenomenal Forms. *Science & Society*, 78(2). Aceptado para publicación.

---

## Referencia

Villacañas de Castro, Luis S., "Más allá del maestro ignorante: el lugar de las variables sociológicas y psicológicas en el ámbito pedagógico, desde el punto de vista de la sociología marxista y el psicoanálisis", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 26, núm. 67-68, enero-diciembre, 2014, pp. 43-57.

Original recibido: 18/01/13

Aceptado: 25/08/13

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---

# Evaluación de un programa de metapráctica para la formación de educadores de párvulos

Enriqueta Jara Illanes\*\*

## Resumen

### Evaluación de un programa de metapráctica para la formación de educadores de párvulos

En los escenarios actuales de la formación inicial docente, la práctica adquiere progresivamente un espacio cada vez más importante, constituyéndose en un eje de la formación. El presente artículo da cuenta de un estudio cuyo propósito fue diseñar, aplicar y evaluar un programa que asume características de metapráctica al integrar, bajo una estrategia de comunidad de práctica, el pensamiento metacognitivo y la investigación acción para potenciar la calidad de la formación de educadores de párvulos. Su validación se realizó bajo una metodología cualitativa orientada a la evaluación participativa de programas, con una muestra de diez estudiantes en práctica final de la carrera, diez docentes de aulas y cuatro supervisores universitarios responsables del proceso. Los resultados dan cuenta de una valoración positiva de la experiencia y de la acción transformadora que el programa evidenció en la formación profesional de los estudiantes que participaron de la aplicación del mismo.

**Palabras clave:** *formación de maestros, práctica docente, metapráctica, pensamiento metacognitivo, investigación acción, comunidad de práctica, educación infantil.*

## Abstract

### Evaluation of a Meta-Practicum Program in the Training of Early Childhood Educators

In the current conditions of initial teacher training, the practicum is increasingly acquiring a more important role, becoming one of the central aspects of teacher training. The present article accounts for a study aimed at designing, applying, and evaluating a program that can be characterized as a meta-practicum as it integrates, based on a strategy of a practicum community, meta-cognitive thinking and action investigation to impro-

\* Este artículo es producto de la investigación "Evaluación de un programa de metapráctica para la formación de educadores de párvulos", realizada en la ciudad de Temuco, Región de la Araucanía en Chile, durante los años 2011 y 2012, y apoyada por la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco.

\*\* Doctora en Educación. Actualmente se desempeña en el cargo de vicedecana de Docencia de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Correo electrónico: ejara@uct.cl

ve the quality of the training of early childhood educators. It was validated with a qualitative methodology including the participative evaluation of programs, with a sample of ten students in the final stages of their practicum, ten classroom teachers, and four university supervisors responsible for the process. The results show that there was a positive assessment of the experience and of the transforming action that the program demonstrated in the professional training of participant students.

**Keywords:** *teacher training, teaching practicum, meta-practicum, metacognitive thought, action investigation, practice community, childhood education.*

## Résumé

### Évaluation d'un programme de métapratique pour la formation d'éducateurs de jeunes enfants

Dans les scénarios actuels de formation initial d'enseignants, la pratique acquiert progressivement un espace de plus en plus important, au point de constituer un axe de la formation. Cet article rend compte d'une étude dont l'intention a été concevoir, appliquer et évaluer un programme qui assume caractéristiques de *métapratique* en tant qu'intègre, selon une stratégie de communauté de pratique, la pensée métacognitive et la recherche-action afin d'améliorer la qualité de la formation d'éducateurs de jeunes enfants. L'étude a été ratifiée par moyen l'évaluation participative de programmes d'éducation pour enfants en usant une méthodologie qualitative, avec un échantillonnage de dix étudiants en pratique finale de carrière, dix enseignants et quatre coordinateurs universitaires responsables du processus de formation. Les résultats reflètent une estimation positive de l'expérience et de l'action transformatrice du programme chez les étudiants participants.

**Mots-clés :** *formation de maîtres, pratique pédagogique, métapratique, pensée métacognitive, recherche-action, communauté de pratique, éducation infantile.*

 Los nuevos escenarios por los que transita la educación han generado, en diversos países, una reforma educativa que afecta estructuralmente sus distintos niveles y, en el caso de las universidades, ha implicado una revisión profunda de sus programas curriculares, principalmente por la relación entre la calidad de la enseñanza y los aprendizajes que los estudiantes logran en su formación profesional.

En este marco, la *práctica* constituye un eje articulador que integra al futuro docente en contextos de aprendizajes auténticos, asociados a su futuro profesional. Debido a la práctica, el estudiante adquiere competencias desde una relación dialógica con la realidad; construye su identidad profesional y adquiere saberes que le facilitan la movilización de dichos conocimientos en los ámbitos propios de su actuación laboral.

Lo anterior interpela a la formación práctica que requieren los futuros educadores, puesto que, como

plantea Astolfi (1997), es frente a sucesivas aproximaciones a su medio social como los estudiantes de pedagogía van construyendo representaciones respecto de lo que es enseñar y aprender y, por lo tanto, es un proceso que requiere tiempo para constituirse en conocimientos significativos que lleven a asumir la función docente desde la perspectiva de los requerimientos del siglo XXI.

Con base en lo anterior, el presente estudio, del que es resultado este artículo, tuvo como objetivo principal diseñar, aplicar y evaluar participativamente un "Programa de Metapráctica" para la formación de educadores de párvulos en un contexto de comunidad de práctica en un contexto de comunidad de práctica y configurado por principios de pensamiento reflexivo y metacognición. A través de este programa, que reúne la tríada estudiante, educador de aula y supervisor universitario, se buscó proporcionar experiencias educativas a los futuros profesores para que desarrollen un enfoque de la enseñanza con sentido profundo e indagador, en el cual puedan

comprender sus propios procesos cognitivos, facilitándoles un mejor control de su planeación y realización didáctica.

### **Sobre el conocimiento en construcción y el rol de la metacognición**

Los principales enfoques en uso plantean que, en el contexto actual de una formación centrada en el aprendizaje, las prácticas emergen como uno de los dispositivos clave para la formación profesional. Los fundamentos teóricos se encuentran en las declaraciones del informe Delors (1996) y sus cuatro saberes pilares del aprendizaje: conocer y aprender a aprender, saber hacer, saber ser y saber convivir. La condición de *conocimiento en construcción* que tiene este tipo de formación permite contar con conceptos y herramientas que favorecen la instalación de formas de actuar pertinente y contextualizadas a las diversas necesidades de los estudiantes. Asimismo, posibilita disponer de un campo amplio de exploración en el que la educación superior tiene oportunidad de contribuir y crear para potenciar logros.

En el mismo sentido, constituye un aporte fundamental el paradigma crítico que reconoce la interdependencia de teoría y práctica, pues esta necesita de una teoría que la sustente y, por su parte, toda teoría demanda de una praxis para su legitimación. Una teoría social crítica surge de los problemas de la vida cotidiana y se construye con la mirada siempre puesta en cómo solucionarlos.

Para dar respuesta a la necesidad de articular la teoría y la praxis en la formación docente, se requiere revisar la práctica sobre la base de un posicionamiento teórico: "saber hacer fundamentado" (Pozo, Porlán y Rivero, 2005), que desarrolle habilidades metacognitivas favorecedoras del reconocimiento de alternativas asociadas a los problemas o las dificultades detectadas, y que posibiliten la autorregulación de los cambios conceptuales, procedimentales y actitudinales que aportan a la mejora de la acción educativa.

En la misma línea, Perrenoud (2004) destaca como idea fuerza de la formación docente, su capacidad de generar los dispositivos necesarios para que los estudiantes accedan a espacios reales de práctica

en forma cotidiana durante su formación, pues es en ellos en donde los futuros educadores podrán analizar y reflexionar sobre sus actos, emociones y pensamientos, construyendo, desde la misma realidad, acciones de mejora.

En tal sentido, el *pensamiento metacognitivo* constituye una función cognitiva aportadora, desde su implicancia educativa, en tanto se relaciona con la capacidad de conocer, analizar y controlar los propios mecanismos de aprendizaje por parte del estudiante. Dichos mecanismos le permiten tomar conciencia de sus procesos de conocimiento o de los contenidos de estos, para llegar a la autorregulación de su desempeño y actuación efectiva en el ambiente complejo en el que desarrolla la enseñanza.

Moreno se refiere a la idea de Brown sobre el metacognocimiento como "el propio conocimiento y control de los procesos cognitivos" o el "control y regulación de las estrategias de procesamiento de la información" (1997, p. 67), y reconoce a estos sistemas como la *predicción* de las limitaciones, la *conciencia* del repertorio de rutinas heurísticas, la *capacidad* para identificar y resolver problemas, la *planificación* y la programación de estrategias, el *control* y la *supervisión* de las rutinas utilizadas y la *evaluación* final de las operaciones.

Así, la metacognición ordena y planifica la actividad del conocimiento del estudiante en práctica, desempeñando tres grandes funciones: contribuye a la *planificación* del aprendizaje, a la *supervisión* sobre la marcha o monitoreo, y a la *evaluación* del éxito de las estrategias utilizadas. Ello permite al estudiante en práctica conocer y determinar conscientemente *cuánto ha aprendido*, en *cuánto tiempo*, con *qué dificultades* y *bajo qué condiciones*, así como comparar las estrategias más eficaces.

Es imprescindible, por ello, repensar a fondo la formación del educador de párvulos de manera que esta promueva la práctica del autoconocimiento y la operacionalización del enfoque reflexivo, centrando su estrategia fundamental precisamente en esta idea nuclear: *proporcionar al profesorado oportunidades para poner en acción la reflexión metacognitiva, de manera que desencadene procesos autorreguladores en sus percepciones y acciones docentes.*

En el mismo contexto, la *investigación acción* puede constituirse en una vía para la mejora de la práctica educativa, por medio de la cual el estudiante construye conocimiento más comprensivo de su actuación pedagógica y de las circunstancias en las cuales se desarrolla. Mediante esta herramienta investigativa se articulan, dialécticamente, teoría y práctica, reflexión y acción, para comprender una situación social educativa y transformarla. A través de esta espiral dialéctica, y del diagnóstico sobre la situación que se busca transformar, se realiza el diseño de acciones para poner en marcha la mejora y el análisis reflexivo de la situación resultante que da inicio a un nuevo ciclo. Este proceso le permitirá al educador en formación realizar un anclaje con los conocimientos previos, asegurando mayor significatividad del aprendizaje, uniendo acción, investigación y formación, en un marco pertinente al medio social en el cual se desenvuelve profesionalmente.

Elliott (2000) sostiene que la investigación acción coopera con la profesionalidad del docente, porque contribuye al desarrollo del pensamiento crítico para evaluar sus condiciones de trabajo, tanto con los alumnos como en su interrelación con los colegas, y de otras situaciones relativas a la institución. Aporta también el autor que, cuando el docente desarrolla esta capacidad de autoanálisis y autorreflexión, contribuye con su acción profesional, debido a que en ella coexisten la acción y el discurso para la misma. En este marco, señala que estos procesos de investigación persiguen mejorar la calidad de la enseñanza mediante la cooperación, sobre un problema de interés común, y contribuir a la generación de una cultura profesional, que en este caso permitiría asumir las prácticas desde una perspectiva transformadora por sobre la noción “aplicacionista” de contenidos.

Otro de los aspectos teóricos relevantes para la problemática del estudio lo constituye el contexto donde se produce la construcción de conocimiento entre quienes participan de una situación de cambio. Surge así la *comunidad de práctica* como el espacio de desarrollo del conocimiento que reconoce su capacidad reflexiva y elaboradora de conocimiento profesional, así como de los contextos que condicionan su práctica dentro y fuera de los centros escolares. La metacognición, en este proceso, constituye la estrategia privilegiada

dirigida a dinamizar cambios en el contexto mental y en sus interacciones con el ambiente complejo en que se desarrolla la enseñanza.

Con las características señaladas —y teniendo presente que la *metapráctica* es un conjunto de procesos metacognitivos de los actores que forman parte de la comunidad de práctica *en y sobre* el proceso de práctica—, el “Programa de Metapráctica” desarrollado intenta realizar una innovación en la formación de educadores de párvulos, no solo para sus propias necesidades, sino también para permitirles construir un repertorio de estrategias eficaces frente a los diferentes problemas que en su práctica como aprendices deberán enfrentar.

En relación con el marco de referencia evaluativo de esta formación holística e integradora que se propone, este se puede reconocer en los *Estándares de desempeño para la formación inicial docente* (Ministerio de Educación de Chile —Mineduc—, 2000), que representan definiciones claras, específicas y consensuadas sobre lo que los profesores deben saber, deben saber hacer y deben ser (Ávalos, 2002). En este sentido, los *estándares* constituyen las “competencias de referencia” (Perrenoud, 2004) que se consideran prioritarias para la formación del educador de párvulos, puesto que ellos proporcionan una descripción de los conocimientos y las capacidades requeridas respecto de lo que se estima es un desempeño de calidad, expresados en criterios o facetas que incluyen: a) la preparación de la enseñanza, b) la organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante, c) la creación de un ambiente propicio para la enseñanza, d) la enseñanza para el aprendizaje de los educandos y e) el profesionalismo docente.

No obstante, cabe destacar que no se trata de unas competencias exclusivas y excluyentes, así como de representaciones ideológicas. En el marco del “Programa de Metapráctica”, las competencias constituyen referencias que tienen una relación dialógica con la realidad desde una perspectiva crítica en la vinculación de teoría y praxis, constituyendo así una propuesta abierta de desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes profesionales reflexivas que indican unas posibilidades de futuro en el desempeño del educador de párvulos.

Todos estos referentes teóricos configuran un marco para generar una respuesta a las necesidades detectadas en la formación docente: una práctica con sentido y situada en contextos reales de desempeño.

## Método

### **Participantes**

Participaron diez estudiantes, todas mujeres, que realizaban su práctica final denominada "Internado Pedagógico"; diez educadoras de párvulos de niveles en los que se desarrollan las prácticas, y cuatro supervisoras, responsables del proceso de práctica de las estudiantes.

Los criterios de selección de centros de práctica fueron aquellos con convenios formales o informales con la carrera de Educación de Párvulos. Las supervisoras correspondieron a aquellas profesoras responsables del acompañamiento de las estudiantes y que son designadas por la Universidad.

### **Instrumentos**

Se utilizaron los siguientes instrumentos de recogida de información: 1) la *observación* de clases, que permitió identificar nudos críticos en la formación, en especial frente a las demandas de una formación por competencias; 2) la *entrevista semiestructurada*, que se utilizó para recopilar información sobre las representaciones o las creencias que orientan el proceso de toma de decisiones en el aula (facilitando u obstaculizando los procesos de cambio en las prácticas pedagógicas de las estudiantes), y 3) el *portafolio metacognitivo*, instrumento que, construido durante el proceso como una herramienta de reflexión de la propia práctica, entrega información sobre el desempeño profesional de las alumnas, y el impacto (progresivo o final) del modelo implementado en el proceso de construcción de conocimiento. Los componentes del portafolio actúan como dispositivos reflexivos de la práctica que, en concordancia con los principios del desarrollo de competencias, integró entradas como: videos de clases, comentarios críticos y metacognitivos, así como reflexiones, productos y evidencias de su acción educadora.

### **Procedimiento**

La metodología corresponde al enfoque cualitativo, específicamente desarrollado a través de una investigación evaluativa de programas, orientada a la práctica educativa. En esta investigación, la fuente del conocimiento es el propio sujeto. La importancia radica en la comprensión que realizan los participantes de su propia experiencia con el "Programa de Metapráctica".

En este marco, el estudio se asumió desde una perspectiva participativa de las estudiantes y educadoras. Por sus características, esta investigación no se conduce a través de la aceptación o rechazo de hipótesis. En su reemplazo, se utilizaron preguntas directrices como guías orientadoras:

1. ¿Qué nivel de logro obtienen los estudiantes en su formación práctica con la aplicación del programa?
2. ¿Qué efectos tiene en la formación profesional una práctica constituida sobre una acción metacognitiva y reflexiva?

El estudio se desarrolló en dos fases: I. Diseño del programa, y II. Aplicación y evaluación, orientada a la aplicación y la evaluación del mismo.

En la fase I de diseño del programa se levantó el *marco de necesidades*. Para ello, se siguieron los requerimientos de la Universidad Católica de Temuco, en la cual se realizó el estudio, respecto al proceso formativo en el contexto del nuevo modelo educativo basado en competencias (Sánchez, 2005), y el contexto en el que se harían las prácticas profesionales. El marco de necesidades pretendió:

1. Desarrollar procesos metacognitivos que permitan al estudiante reflexionar sobre su acción y autorregularla.
2. Desarrollar competencias para el trabajo en equipo y la colaboración con el educador de aula.
3. Mejorar la calidad de acción pedagógica en el aula respecto a los nuevos escenarios: planificación, estrategias de enseñanza, evaluación.
4. Implementar acciones efectivas y relevantes, así como participativas, con la familia de los párvulos.

5. Implementar procesos de retroalimentación efectiva por parte de los supervisores de la Universidad.

Este diagnóstico de necesidades culminó con la primera elaboración del programa de formación, que posteriormente fue aplicado y evaluado mediante la investigación participativa. Las principales características del programa de formación fueron las siguientes:

1. Asume la metacognición como un eje de su desarrollo, propiciando la autorregulación a través de este proceso.
2. Se funda sobre la idea de la conformación de una *comunidad de práctica*, que integra colaborativamente el trabajo de una tríada en la que sus integrantes juntos co-piensen el desarrollo y el mejoramiento del proceso.

3. A través de la investigación acción, incorpora al educador de párvulos para que mediante la reflexión crítica pueda mejorar su acción educativa.

4. Integra a la familia como otro actor relevante para el aprendizaje, trascendiendo el papel pasivo que cumple sin el programa.

5. Cuenta con un docente supervisor con estrategias de retroalimentaciones activas y pertinentes de acompañamiento al proceso de práctica de la estudiante.

La fase II, de aplicación y evaluación del "Programa de Metapráctica", se inició con la negociación de acceso para conformar el equipo de trabajo. Este proceso integró elementos de la cultura escolar que permitieron comprender el escenario en el cual se desarrollaba la aplicación del programa. La idea general del proceso puesto en ejecución puede ser observada en la figura 1.

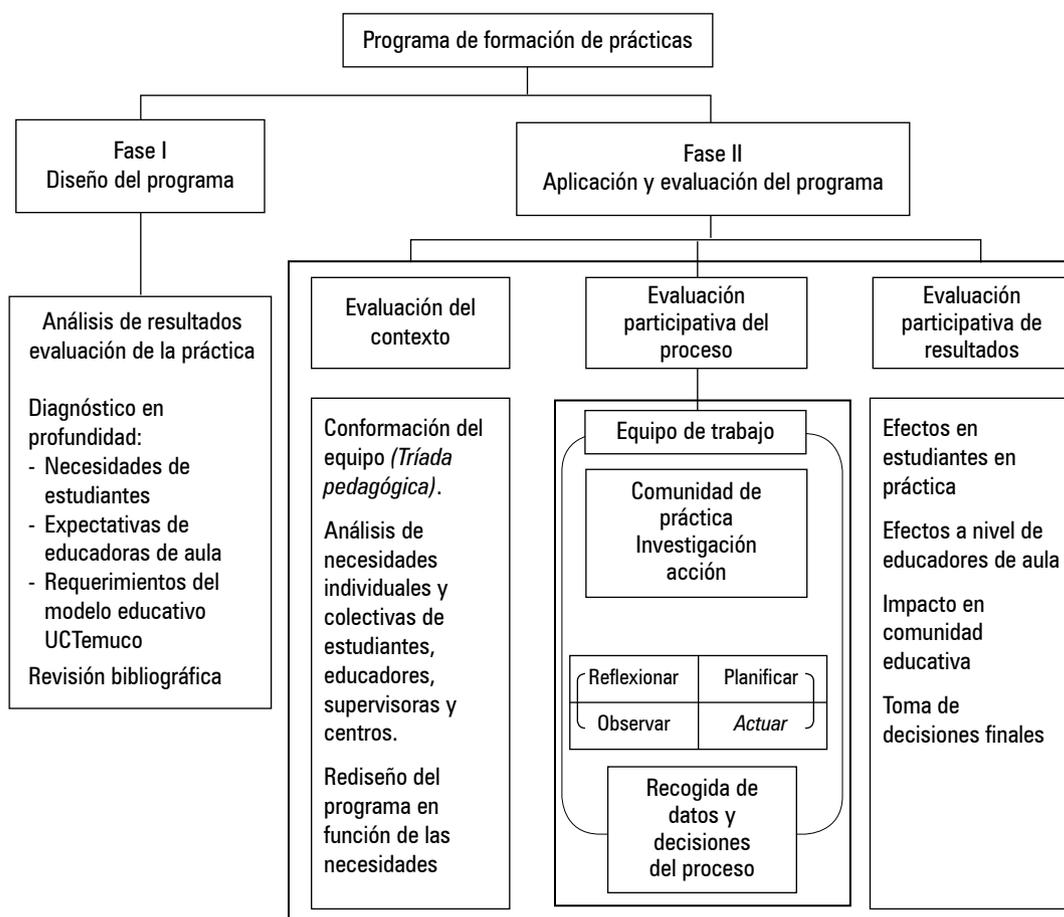


Figura 1. Programa de formación de prácticas

### **Análisis de datos**

Utilizando el programa informático ATLAS-TI, se establecieron relaciones y se representaron de manera gráfica mediante redes conceptuales. Finalmente, se realizó la extracción de las conclusiones y las verificaciones del estudio.

El rigor científico de la investigación se abordó según lo propuesto por Sandín (2000), considerando que las características del estudio demandan de la educación en valores que permitan su tratamiento ético y su mejora, cautelando aspectos referidos a su autenticidad educativa y equidad. Así, se realizó un proceso de triangulación durante todo el proceso de análisis y se mantuvo un principio de circularidad durante el proceso de investigación. Se garantizó, además, el anonimato de los participantes y se les retroalimentó durante el proceso. Al finalizar pudieron recibir y entregar comentarios respecto de los resultados y del informe de investigación.

Bajo la propuesta de Miles y Huberman (1984), se examinaron los datos recogidos y, a partir de ello, se procedió a seleccionar, focalizar y abstraer la información en unidades de significado (categorías de contenido), de acuerdo con criterios determinados que se nutren de los *Estándares de desempeño para la formación inicial docente*. Ellos responden a las facetas de dominio del estudiante señaladas con antelación en este artículo: de preparación de la enseñanza, de organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante, de la creación de un ambiente propicio para la enseñanza, de enseñanza para el aprendizaje de los educandos y del profesionalismo docente.

### **Resultados**

De acuerdo con los objetivos de la investigación, los resultados se pueden describir a nivel de proceso y de productos. Estos últimos resultados son analizados en relación con las facetas de desempeño e incluye el impacto sobre las educadoras de aula. A continuación se presenta la síntesis de los mismos.

#### **De los procesos**

El giro colaborativo que evidenció el crecimiento del equipo de trabajo constituyó un gran paso dentro de

la formación inicial y continua entre educadores de párvulos.

Este giro colaborativo permitió evidenciar la *orientación de la valoración de las comunidades de práctica como espacio de reflexión sobre la propia acción pedagógica*, donde se puede destacar la integración de la familia al proceso. Algunas estudiantes integraron a otros actores significativos, como consultorios de atención primaria y junta de vecinos. Así, el contexto de la investigación acción abarcó la reflexión de los participantes en un ciclo en espiral que unió acción y mejora, elementos centrales en los procesos de desarrollo profesional, en tanto la enseñanza es un proceso de comprensión y de razonamiento; de transformación y reflexión.

De igual forma, se evidenciaron dificultades relacionadas principalmente con los siguientes aspectos:

- Para las *educadoras en ejercicio* se produjo el problema de asumir que la acción educativa de las estudiantes iba más allá de ir a realizar un conjunto de actividades con los párvulos y recibir sugerencias informales del educador de aula.
- Representaciones del rol por parte de las participantes respecto de *mantenerse en un conocimiento práctico* y más bien inconsciente, sin trascender a un conocimiento crítico y teórico.
- Persistencia de las estudiantes de ceñirse “exclusivamente” al conocimiento adquirido en la Universidad, resistiéndose a la opción de construir su saber pedagógico a través de la reflexión en la acción y sobre su acción.

#### **De los productos**

Como productos podemos integrar los resultados de la evaluación del programa. Los criterios tenidos por críticos en el diagnóstico, presentan un nivel distinguido de desarrollo. La asignación de puntajes se realizó en coherencia con las categorías propuestas por el Ministerio de Educación a través de los estándares de desempeño (Mineduc, 2000). Ellos constituyen rúbricas que representan un conjunto de puntajes para evaluar la actuación del estudiante, sobre una escala de 3,5 puntos, que permiten categorizar el desempeño en niveles *insuficiente, adecuado y distinguido*.

De este modo, el nivel de logro obtenido por los estudiantes en su formación práctica con la aplicación del programa, da cuenta de que el 70% de las estudiantes se ubicó en un nivel distinguido y las demás estuvieron en un nivel adecuado de desempeño, no registrándose rendimientos de una actuación insuficiente.

A continuación, se presenta el puntaje promedio alcanzado en cada faceta de estándares luego de la aplicación del programa, como resultado de su evaluación, realizada desde una perspectiva de los 360°, es decir, una evaluación en la que todos los participantes evalúan el desempeño (véase tabla 1).

**Tabla 1 Puntaje promedio general y nivel de desempeño por faceta de los *Estándares de desempeño para la formación inicial docente***

Puntaje/Nivel	Faceta			
	A	B	C	D
Puntaje promedio	2,4	3,0	2,8	
Nivel de desempeño general por faceta	Adecuado		Distinguido	

A continuación se describen los principales efectos del programa en la formación profesional, con respecto a cada una de las facetas de desempeño.

1. *Preparación para la enseñanza.* Frente a este componente de la función docente, se observa que las estudiantes revelan, en sus comentarios reflexivos, una toma de conciencia y acción reflexiva sobre su actuar pedagógico. Es lo que plantea una estudiante en su entrevista:

Debo señalar la falta de conocimientos conceptuales que me permitieran manejar la información, por lo que mi evaluación de conocimientos previos, muchas veces, fueron sólo en base a preguntas que no le permitieron al niño(a) manifestar la totalidad de sus conocimientos y experiencias previas y sin duda esto entorpeció mi trabajo pedagógico.

2. *Construcción de ambientes favorables al aprendizaje.* Es necesario reconocer que el acto mismo de enseñar requiere establecer un ambiente de aprendizaje propicio para la enseñanza, con reglas de comportamiento conocidas y aceptadas por los párvulos, de acuerdo con su estado de desarrollo cognitivo, social y moral.

Aunque es *común* que los estudiantes en práctica tengan poco control sobre los arreglos del aula y su participación en las decisiones sea mínima, por la cultura de que la sala *es del educador*, el "Programa de Metapráctica" logró quebrar

esas representaciones a través del trabajo copensado y de acción conjunta que propone.

Lo anterior se puede ilustrar en dos componentes de relevancia en la educación infantil: en primer lugar, una transición evidente de las aulas desde espacios de niñas (área de muñecas y del hogar) y de niños (área de construcción y ordenador), hacia un abandono de una mirada sexista de los recursos. En segundo término, una mejor comprensión de los niños a través de la autoevaluación y un proceso de aprendizaje autorregulador del párvulo, lo que constituye un principio fundamental de la evaluación formadora.

Otro logro evidenciado en este aspecto se reconoce en una reconceptualización por parte de la estudiante respecto del trabajo en equipo de los párvulos. En su portafolio, una alumna lo explica de la siguiente forma:

[...] ahora entiendo lo que es trabajo en equipo, antes yo sentaba juntos a los niños pero cada uno hacía su actividad. Ya sé que aprender a trabajar juntos es más que compartir el material, es ponerse de acuerdo también en cómo van hacer una actividad y para qué les va a servir.

3. *Procesos de enseñanza implementados para el aprendizaje de los párvulos.* Enseñar no es solo el conjunto de acciones que ocurren antes y durante la interacción, sino que significa también

reflexionar, ponderar lo ocurrido, valorar su efectividad, relacionarlo con nuevas metas posibles y tomar conciencia de aquellos problemas que necesitan atención.

Lo anterior constituye el núcleo de la función docente. Por lo mismo, representa el foco principal de integración de los contenidos en los conocimientos previos del niño pequeño, y el rol que asuma el docente determinará sin duda la calidad de los aprendizajes.

En los resultados no se presentan casos de logros insuficientes. La fuerza de los mismos se puede reconocer en la estrategia de investigación acción que postula el programa y que es concordante con lo señalado por Elliott, cuando plantea que ella “mejora la actuación y el desarrollo de las personas en su papel profesional” (1991, p. 53) y que es sostenido por Stenhouse en su idea: “solamente el profesor puede cambiar al profesor” (1985, p. 51).

4. *En relación con el desarrollo del profesionalismo docente del estudiante.* El futuro educador debe asumir la responsabilidad permanente de evaluar su desempeño en los diversos ámbitos de actuación profesional. Así, la formación no finaliza al completarse un plan de estudios, sino que se extiende generando puentes entre ella y el proceso que aquel inicia como nuevo profesor. Esto se basa en una idea de evaluación como empoderamiento de los participantes, en el cual se une reflexión y evaluación en una vehiculización de agentes metacognitivos que favorecen la toma de distancia de la práctica para analizarla, entenderla y lo fundamental: mejorarla.

El estudiante, entonces, se constituye en un agente de cambios que tendrá diferentes representaciones del mundo, que dependerán de sus propios esquemas y de su interacción con la realidad, e irán cambiando y haciéndose más complejas y sofisticadas conforme avance en el proceso de práctica.

La historia interpretativa que da curso a este proceso, que integra la participación en equipos de trabajo y la reflexión crítica de la propia acción, evidencia que, al avanzar en el trabajo reflexivo, el educador reconstruye el lenguaje de

cambio y añade a la confianza el debate de las ideas, otorgándoles calidad a sus producciones reflexivas, porque el intercambio social genera representaciones interpsicológicas que, eventualmente, se han de transformar en representaciones intrapsicológicas, ya que lo que pasa en la mente del estudiante, en este caso, es fundamentalmente un reflejo de lo que pasó en su interacción social con la educadora y la comunidad de práctica.

### ***Los aportes del programa para las educadoras de aula***

Aun cuando el “Programa de Metapráctica” estuvo orientado principalmente a estudiantes en formación docente inicial, esta innovación tuvo en cuenta la integración, a través de la conformación de una comunidad de práctica, entre la estudiante en práctica y la educadora del aula en las cuales se efectúa.

Luego de participar en el programa, las educadoras evidenciaron avances significativos de actualización y reflexión docente, cuyas prácticas pedagógicas inicialmente representaban mayoritariamente una actuación de tipo práctico-artesanal, para transmitir *la* cultura, el pensar, decir y hacer a los niños pequeños. Al final del estudio, se observó un tránsito hacia prácticas más asociadas a una tendencia hermenéutico-reflexiva, con miras hacia un rol más emancipatorio y transformador.

Es necesario destacar el temor que surge en los docentes al asumir una práctica reflexiva, pues les expone a sí mismos y a los demás, involucrándolos como personas. Al respecto, Perrenoud reconoce que la práctica hurta en las heridas y, como defensa, se contrapone provocando en el profesor resistencias entre su deseo de progresar y su rechazo al cambio, “un rechazo de la complejidad, es decir, un rechazo de verse y de ver el oficio tal como es, plagado de contradicciones” (2004, p. 131).

En ese sentido, fue importante la estructura participativa de la investigación, porque las educadoras tenían la oportunidad de compartir en las reuniones del equipo de trabajo con las supervisoras y, por lo tanto, percibían la globalidad de los alcances de una práctica reflexiva, para así progresivamente ir perdiendo los temores.

También se puede destacar la fuerza de lo personal en la gestión de los cambios. Sobre ello hay consenso entre los diferentes autores respecto a que estos procesos han de atender necesariamente a lo que se ha denominado la *dimensión personal del cambio*, es decir, la atención al impacto que la propuesta de innovación tiene o puede tener en las creencias y los valores de los profesores (Sikes y Goodson, 2003). Porque la formación no solo debe afectar al profesor y la práctica, sino también a las ideas, los pensamientos y las actitudes del profesor, y ese cambio será más posible en una formación permanente, en una cultura reflexiva e investigadora, participativa y colaboradora.

En este marco, se realizó un aporte a la integración entre formación inicial y continua, lo que podría permitir hablar ya no de formaciones diferentes a nivel de educadores, sino de una noción de *desarrollo profesional*, que se inicia al ingreso de la estudiante a la universidad y que va cruzando diferentes fases según el momento en el cual el profesor se encuentre.

## Discusión

La capacidad del programa para activar la reflexión metacognitiva proporcionó oportunidades para que las estudiantes revisaran, contrastaran, investigaran y cambiaran sus concepciones y prácticas. Cuatro herramientas de reflexión utilizadas tuvieron la mayor valoración por parte del equipo de trabajo: el portafolio, el registro escrito y audiovisual (filmación) de clases, el comentario crítico y el diario del educador. En tal sentido, resulta interesante abordar la efectividad de cada una de las estrategias:

### ***El portafolio de desempeño como herramienta de reflexión***

De acuerdo con lo experienciado y expresado por los actores implicados, el portafolio resultó ser una herramienta efectiva para la reflexión de los estudiantes. Su utilidad específica se desarrolla en los siguientes puntos:

- Para las estudiantes:
  - Facilitó los procesos de autorreflexión y autorregulación, componentes claves de la

metacognición, ya que, a través de las acciones reflexivas solicitadas, les permitió llevar un monitoreo permanente de sus fortalezas, debilidades, dificultades y avances en los diferentes momentos del proceso de práctica.

- Contiene productos reales, utilizados en el contexto auténtico y real de práctica, que les permiten ir mejorándola al “verse en acción”.
  - Facilita el trabajo en comunidad de práctica, pues se constituye en una experiencia dialógica de aprendizaje, sobre la cual estudiante y educadora de aula co-pensaron estrategias de enseñanza, elaboraron su investigación acción y diseñaron acciones de mejora frente a los resultados.
  - Otorga *empoderamiento* a las estudiantes, potenciándolas para expandir y desarrollar una actitud evaluativa de su práctica, seleccionar indicadores, fundamentarlos y elegir evidencias que los representen en concordancia con dichos referentes de evaluación. Esto les permite comprender los procesos que transforman el funcionamiento de sus esquemas mentales y promover mayor autonomía cognitiva.
- Para la evaluación del supervisor:
    - Por su estructura abierta, la revisión del supervisor no se hizo invasiva, sino aportadora para la propia reflexión de la estudiante evaluada.
    - Permitted valorar, autoevaluar y evaluar tanto procesos como resultados de aprendizaje de las estudiantes en práctica.
    - Actuó como una herramienta válida para evaluar comportamientos difíciles de evidenciar, como la responsabilidad en el desempeño de sus tareas pedagógicas.
    - Constituyó también una herramienta de evaluación auténtica que puede ser replicada en la evaluación de aprendizajes de los párvulos, de tal modo que la estudiante tiene la posibilidad de un expertizaje mayor en la estrategia.

### **Registro escrito y audiovisual (filmación) de clases**

De acuerdo con los objetivos del estudio, y tomando como base la experiencia y lo planteado principalmente por las educadoras de aula, la observación es un proceso fundamental para el "Programa de Metapráctica". Ello porque el desempeño docente, por definición, se debe observar en el aula, en el contexto propio de la acción pedagógica. Actúa entonces como la plataforma desde donde se evidencia el *ser profesora*, asumiendo que la enseñanza es más que un conjunto de comportamientos observables, e involucra aspectos como la comprensión de los procesos de pensamiento del docente evaluado, en este caso la educadora.

### **Comentarios críticos**

Constituyen un texto que se desarrolla a partir de un registro escrito o audiovisual de la práctica. Fue también valorado positivamente por los educadores y las estudiantes, pero en una proporción menor al registro. La razón la mencionan ellas y se centra principalmente en que esta herramienta las obligaba a sistematizar e indagar acerca de las concepciones que subyacen a su práctica, debiendo realizar una búsqueda bibliográfica pertinente para la transformación de la misma.

Como se señala en la historia interpretativa de las educadoras, la calidad de sus reflexiones varía y es notoria la falta de un marco conceptual de referencia por parte de ellas.

### **Diario del educador**

El objetivo de utilizar esta herramienta fue proporcionar a la educadora una instancia de monitoreo personal de su acción educadora, de tal manera que al registrar allí sus acciones, reacciones y experiencias pedagógicas, se convirtiera en objeto de su reflexión crítica, adquiriendo conciencia de los éxitos, las dificultades y de las estrategias de cambio implementadas en conjunto con el equipo de trabajo.

Esta herramienta no tuvo gran impacto en las educadoras, excepto en cuatro de ellas: la mayoría lo siguió utilizando de la misma manera y frecuencia

que lo hacían previamente y solo incorporaron observaciones de modo ocasional.

### **Impacto de la evaluación por estándares**

- Orientó a las estudiantes acerca de lo que se espera de ellas y su desempeño en las diferentes áreas de saberes y acción que conforman el *ser profesora*.
- Constituyó una herramienta para la supervisión formadora de las practicantes, pues permite disponer de criterios objetivos y claros que otorgan rigor científico a los juicios evaluativos.
- Por la información cualitativa aportada y las distinciones que hacen, favoreció la conformación de comunidades de práctica, dado que todos los actores de la tríada (mentores, supervisores y estudiantes) compartieron y participaron de un lenguaje común que orientó su quehacer docente y brindó oportunidad para la discusión profesional y la construcción de acciones alternativas.
- Favoreció la construcción de identidad profesional de la educadora de párvulos, en tanto se siente parte del sentido y la acción del *Ser Profesora*.
- Permitió a las estudiantes desarrollar competencias para evaluarse a sí mismas, reflexionar, emitir juicios e informar sobre su propio desempeño, responsabilizándose del proceso de enseñanza y de aprendizaje y de lo que se espera de ellas como aprendices.

En tal perspectiva, y desde el marco de necesidades de la Universidad, es importante renovar perfiles y orientarlos hacia aprendizajes que, uniendo teoría y práctica, permitan la movilización de saberes de los estudiantes en sus futuros contexto de desempeño. Porque la universidad es un centro de construcción de conocimiento y, por lo tanto, sus decisiones deben estar basadas en el saber construido y no en una implantación inconsciente de estructuras de moda. Así mismo, se develan nuevos desafíos para la formación inicial del educador de párvulos, que implican la reflexión en torno a las competencias que se espera desarrollen durante este proceso y su impacto en el futuro desempeño docente desde un saber hacer fundamentado y situado en la realidad educativa donde se concretan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### **Los desafíos del programa frente a la institucionalización en la formación**

En relación con los aciertos del estudio, el primero de ellos ha sido constatar que la *investigación acción* contribuye al cambio y mejora de la educación y sus estrategias de desarrollo en la formación de educadores, constituyendo una alternativa de formación permanente para el desarrollo de la cultura de la investigación y un puente hacia una nueva profesionalidad docente que articule la formación inicial y continua (*aprender en la vida y para la vida*).

En el mismo sentido, el programa facilita la reflexión como elemento central de los procesos de desarrollo profesional, promoviendo la enseñanza como una ruta de comprensión y transformación, en la cual la auto-mirada de cada actor implicado permite profundizar en las propias creencias y paradigmas que subyacen a la propia práctica.

Asimismo, las diferentes herramientas metacognitivas tienen consonancia con los propósitos del estudio. Se evidencia coherencia e integración, y dinamizan resortes reflexivos de cada estudiante y educador de aula, quienes cuestionan su papel en la interacción de la comunidad de práctica y trabajan para su fortalecimiento.

De las limitaciones del estudio se debe destacar, en primer lugar, una presente durante el desarrollo de prácticamente toda la evaluación del programa: se trata de la relación entre la cantidad de tareas que implica el programa y el tiempo real destinado a su desarrollo.

Por otro lado, los centros escolares necesitan desarrollar programas de formación permanente, pero que se realicen en un contexto situado, en donde puedan construir conocimiento para los problemas específicos de su enseñanza.

La falta de tiempo para la supervisión también limitó los logros del programa. Al respecto, es importante disponer de recursos para gestionar un buen acompañamiento por parte del supervisor, con tiempo para implicarse en la dinámica y la cultura escolar. Las prácticas requieren de un fuerte acompañamiento del proceso y que permita modificaciones que se hagan precisas para optimizar los resultados.

### **Prospectivas de la investigación**

Como se ha señalado en diversos apartados de este artículo, Chile se encuentra vivenciando profundos cambios en todos sus niveles educativos y, actualmente, con mayor fuerza en la educación superior. Uno de ellos es la necesidad de revisar los modelos educativos, transformándolos hacia otros más centrados en el aprendizaje y el trabajo autónomo del estudiante. Por lo mismo, y por las condiciones contextuales del país y las características del alumno que ingresa a la universidad, es importante validar estrategias de formación que permitan el desarrollo del pensamiento metacognitivo que ayude al futuro profesor a aprender y a usar lo aprendido en sus contextos de actuación profesional. Por lo tanto, es una vertiente de continuidad de esta investigación profundizar en la relación entre formación de profesores y pensamiento metacognitivo y reflexivo.

Es también interesante elaborar un modelo que constituya un aporte a la formación del educador en ejercicio, por ejemplo, construyendo una línea de formación en la cual la comunidad de práctica se convierta en un espacio que una la formación inicial y la continua. En tal sentido, se podrían generar estudios de corte longitudinal que, a través de los ejes que sustentan el "Programa de Metapráctica", realicen un seguimiento no solo de la trayectoria de los cambios desarrollados, sino también del modo como el programa se realiza.

Por último, a nivel de los docentes universitarios, se visualiza una perspectiva de desarrollo a partir del debate actual de las universidades sobre el nuevo perfil académico (opción docencia, docencia-investigación). De este modo, podrían impulsarse comunidades de práctica inter, trans y metadisciplinarias que permitan, a partir de las propias prácticas, desarrollar investigación acción que promueva la construcción de conocimiento y la transformación de los procesos de enseñanza, uniendo acción, investigación y formación de los propios formadores de formadores.

### **Referencias bibliográficas**

- Astolfi, J. (1997). *Aprender en la escuela*. Chile: Dolmen.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Elliott, J. (1991). Actuación profesional y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 57-58.
- . (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2000). *Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Moreno, J. (1997). Sistemas de apoyo externo a la escuela: una perspectiva comparada. En C. Marcelo y J. López (Eds.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pozo, M., Porlán, R., y Rivero, A. (2005). Secuencias formativas para facilitar el aprendizaje profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(4), 1-4.
- Sandín, M. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
- Sánchez, T. (2005). *Informe Plan de Desarrollo Institucional 2005-2010*. Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Sikes, P. y Goodson, I. (2003). Living research: Thoughts on educational research as moral practice". En P. Sikes, J. Nixon y W. Carr (Eds.), *The Moral Foundations of Educational Research: Knowledge, Inquiry and Values* (pp. 32-51). Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill Educational.
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

---

## Referencia

Jara Illanes, Enriqueta, "Evaluación de un programa de metapráctica para la formación de educadores de párvulos", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 26, núm. 67-68, enero-diciembre, 2014, pp. 58-70.

Original recibido: 18/10/12

Aceptado: 05/06/13

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---

# Convivencia. Del dispositivo burocrático-legal a la experiencia de vida digna\*

Alfredo Manuel Ghiso\*\*

## Resumen

### Convivencia. Del dispositivo burocrático-legal a la experiencia de vida digna

El presente artículo de reflexión surge de un proceso investigativo en el que se relaciona la violencia escolar con diversos modos de ejercer el poder. En este sentido, el texto traza un análisis crítico tanto de los hechos violentos en las instituciones educativas, como de las respuestas que se vienen dando. El artículo teje su reflexión en torno a cuatro claves ético-pedagógicas: la convivencia, un estilo de ejercer el poder; la convivencia desnaturaliza la violencia; vivir en convivencia no es imponerla y la convivencia es una experiencia educativa de vida digna.

**Palabras clave:** *bullying, violencia escolar, convivencia, proyecto de convivencia, vida digna.*

## Abstract

### Coexistence. From the bureaucratic-legal device to the experience of life with dignity

This reflection article originates from a research process in which school violence is related to various ways of exerting power. The text includes a critical analysis of violence in education institutions, as well as the responses that are being implemented. The article centers around four ethical and pedagogical key concepts: coexistence, a form of exercising power; coexistence denatures violence, coexistence is not imposed, and coexistence is a dignifying educational experience

**Keywords:** *bullying, school violence, coexistence, coexistence project, life in dignity.*

---

\* Artículo de reflexión, producto del proyecto "Bullying, ambiente familiar y clima escolar – estudio de casos", avalado por la Vicerrectoría de Investigaciones y desarrollado por el Grupo de Investigación Laboratorio Universitario de Estudios Sociales, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Fundación Universitaria Luis Amigó, 2009-2013.

\*\* Docente e investigador principal del proyecto y coordinador del Laboratorio Universitario de Estudios Sociales, grupo de investigación perteneciente a la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Docente del área de Investigación Social y Pedagogía Social en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: aghiso@funlam.edu.co

## Résumé

### Vie en commun. Du dispositif bureaucratique-légal á l'expérience de vie digne

Cette réflexion surgit d'un processus de recherche dans lequel on rattache la violence écolier avec diverses manières d'exercer le pouvoir. Dans ce sens, le texte fait une analyse critique tant des faits violents aux institutions éducatives que les réponses données jusqu'au moment. L'article se développe sur quatre prémisses éthique-pédagogiques : la vie en commun en tant que style d'exercer le pouvoir ; la vie en commun dissout la violence ; la vie en commun n'est pas imposée et la vie en commun comporte une expérience éducative de vie digne.

**Mots-clés :** *bullying, violence écolier, vie en commun, projet de vie en commun, vie digne.*

### Introducción



En uno de los tantos foros sobre convivencia y acoso escolar, realizados en el desarrollo del proyecto investigativo: "Bullying, ambiente familiar y clima escolar – estudio de casos", uno de los educadores asistentes se preguntó: "¿Qué clase de educación hemos estado brindando para afianzarnos en una cultura tan violenta?", y remataba su reflexión afirmando

[...] en nuestras prácticas educativas estamos legitimando las múltiples expresiones guerrillistas, haciéndonos eco de ellas, de la banalización.<sup>1</sup> Parece que ya no nos preocupa la descomposición social que la violencia genera (A. G. Diario de campo; Foro educativo, Normal Antioqueña, 2012).

Estas preguntas y preocupaciones marcan el derrotero de este artículo de reflexión, que parte de reconocer cómo el acoso, el chantaje, la intimidación y los diferentes tipos de maltratos se han instalado en nuestras cotidianidades individuales e institucionales, dando cuenta de modos en los que se expresan maneras de ejercer el poder que, a la larga, sostienen

y reproducen formas de organización social patriarcales,<sup>2</sup> autoritarias y guerreras (Maturana y Verden-Zoller, 2003).

En este tipo de prácticas, tan naturalizadas y habituales, el violento<sup>3</sup> obtiene su poder y reconocimiento a partir de la enajenación y la alienación de los derechos, las potencialidades y los poderes de la víctima. Por medio de la violencia, que ejerce y acostumbra, el agresor mantiene relaciones de sometimiento con los otros, que llegan a ser toleradas y silenciadas al interior de los grupos y de las instituciones sociales, entre ellas las educativas.

En muchas escuelas y colegios, el acoso, el chantaje, la intimidación y los diferentes tipos de maltratos habitualmente son transparentes, invisibles a la mirada de los educandos y de los educadores que ven, en esos actos agresivos, modos naturales de comunicación o estilos juveniles de tramitar los conflictos y de coexistir, o como una forma de adquirir notoriedad frente a los pares y dentro de la institución educativa. Es común escuchar lo siguiente:

[...] esto es algo común, y se da entre los niños más pequeños, hasta en los más grandes

- 1 Se refería al tratamiento que de estos fenómenos están haciendo los medios de comunicación; las telenovelas, por ejemplo, son apologías a los delincuentes, paramilitares, corruptos, violentos, etc.
- 2 "El patriarcado como manera de vivir no es una característica del ser del hombre, es una cultura y por lo tanto un modo de vivir totalmente vivible por ambos sexos" (Maturana y Verden-Zoller, 2003, p. 59). Se caracteriza por la apropiación y enemistad, la defensa y la agresión, la negación y el desprecio del otro, de su debilidad, la competencia y el autoritarismo, entre otras cosas.
- 3 Tomando las palabras de Enrique Dussel, "la palabra violencia viene de violar o de vir, que significa fuerte. Violencia en su sentido éticamente negativo, significa violar el derecho del otro" (2012).

[...] a esto nos acostumbramos porque se da dentro y fuera de las aulas de clase, se da en las calles, los sitios públicos, en nuestros hogares (Testimonio 8.º grado, 2010).

Ante esta realidad, encontramos distintas respuestas. Las más comunes tienden a enfrentar la violencia de manera directa, por la vía de la ampliación y el aumento de los dispositivos de control y represión, buscando brindar mayor seguridad. Pero, frente a aquellas manifestaciones violentas que no son consideradas delitos, se proponen estrategias de prevención, promoción, sensibilización y rehabilitación (Arango, 2002). En la actualidad, las instituciones educativas están optando por anticiparse a la violencia, mediante estrategias de prevención que plantean acciones de promoción y de exigencia de la convivencia en la escuela.

Plantear el tema de la convivencia, en estas circunstancias, no es fácil, porque parecería que hacerse consciente de lo que sucede en todos los dominios de la coexistencia humana es un imposible; más, cuando a la convivencia, de manera contradictoria o cínica, se la reglamenta y se la propone como mecanismo o dispositivo de control que se expresa en manuales y regulaciones que invisibilizan, mantienen y legitiman la confiscación, la exclusión, la desconfianza, la competencia y la subordinación disciplinada —“conviviente”— a un poder establecido; donde la obediencia y el acatamiento a lo establecido por la autoridad en un manual de convivencia opera como medio, como uno de los tantos medios de sometimiento (Ghiso y Ospina, 2009).

Hasta acá hemos planteado algunos problemas como: pensar que la única forma efectiva de ejercicio del poder es el sometimiento, la aniquilación de la otra persona; el acostumbramiento a la violencia, nos cegamos ante ella y la vamos aceptando como algo natural, y las formas que tenemos de regular la violencia, especialmente en las instituciones educativas en las que construimos e imponemos normas de convivencia, reglas que operan como dispositivos de control y sanción que, más que propiciar la

deferencia, la acogida y el reconocimiento del otro, llevan a atemorizarlo, excluirlo, someterlo, anulando su expresión, emoción, decisión y acción.

Frente a ello, la investigación educativa, desde una perspectiva crítica y participativa, no se queda en describir y explicar un fenómeno; por el contrario, busca, a partir del conocimiento construido y apropiado, iniciar un camino de respuestas transformativas de estas realidades socioculturales y educativas. En este caso, las pistas a compartir se estructuran en torno a cuatro claves ético-pedagógicas, provisionales: *la convivencia es un estilo de ejercer el poder; la convivencia desnaturaliza la violencia; vivir en convivencia no es imponerla y la convivencia es una experiencia educativa de vida digna*. Estas pistas pueden ser tenidas en cuenta, ampliadas y profundizadas teórica, metodológica y operativamente en las propuestas o los proyectos educativos orientados a enfrentar los retos señalados, que requieren ser superados desde una nueva experiencia de *convivencialidad*<sup>4</sup> que permita vivenciar, ética, afectiva y culturalmente, otro modo posible de vivir humana y dignamente.

### La convivencia es un estilo de ejercer el poder

La definición de una realidad social es, en cierta medida, un ejercicio de un poder. La definición genera, por sí misma, una posibilidad de futuro o un espacio para el olvido

Petrus (1997)

Los referentes socioculturales operan como acuerdos que se instalan en nuestra vida cotidiana, se afianzan en cada actividad que realizamos y se expresan en el continuo de relaciones sociales que configuran nuestro modo de coexistir; por eso, no es extraño que valoremos la guerra, la competencia, la lucha, las jerarquías, la autoridad del que más grita o golpea;<sup>5</sup> tampoco es raro que se valore a aquellos que se

4 Término que nos permite retomar como referente crítico algunos postulados de Ivan Illich (2006).

5 En Colombia, un expresidente se vanagloria de haber salido en los medios radiales gritando “si lo veo, le voy a dar en la cara, marica”, o un dirigente deportivo no se arrepiente de haber golpeado, borracho, a una mujer.

apropian de los recursos naturales y los devastan. Aún más, desde estos referentes, somos capaces de establecer justificaciones que nos parecen racionales y con las cuales legitimamos el control y la dominación de los otros, a través de la imposición de verdades y valores estereotipados (Maturana y Verden-Zoller, 2003).

Los individuos, a lo largo de nuestra socialización, vamos aprendiendo lenguajes, creando imágenes y desarrollando valoraciones de los hechos desde los referentes culturales en los que hemos sido formados. En nuestro caso, estos son “patriarcales”, configuran un modo de emocionar, valorar, pensar y de ejercer el poder, que se expresa en situaciones relacionales, de coexistencia y de conflictividad específicas.

Algunos niños empiezan a entrar y salir del salón. Sergio juega con un balón y por alguna razón deja de hacerlo y se acerca a Diego; de repente, lo coge por detrás, sujetando con sus manos las de Diego, que le dice que lo suelte, pero Sergio sigue apretándolo con más fuerza. De un momento a otro, Diego empieza a reaccionar de manera agresiva. Sergio no lo quiere soltar y terminan golpeándose y empujándose fuertemente [...] Los niños y las niñas que están observando lo sucedido empiezan a reírse; luego, al ver que las cosas se tornan más agresivas, empiezan a rumorar cosas entre ellos —en especial las niñas—. Miran detalladamente, aunque no se meten; las niñas se sorprenden, los otros niños empiezan a tantear si se meten o no (V. O. Diario de campo, 13 de agosto, 2009).

De acuerdo con Almeida, Lisboa y Caurcel,

Los malos tratos se distinguen de otras formas de agresión por su carácter repetitivo o sistemático, por la intencionalidad de causar daño o perjudicar a alguien que habitualmente es más débil o está en una posición fragilizada y que difícilmente se puede defender. La recurrencia, la intencionalidad y la asimetría caracterizan *las situaciones de agresión como abuso de poder*, sin embargo, también puede añadirse que estos comportamientos o actitudes no son necesariamente provocados por las víctimas. Los malos tratos *que envuel-*

*ven el abuso de poder no son provocados [...]* (2007, p. 108).

Al decir de un niño:

Esto constantemente pasa en nuestros colegios, muchos lo pasamos por alto, mientras otros lo sufren en silencio (T. I. Revista grado séptimo, 2009).

Ejercer el poder, mediante el abuso de la fuerza, la agresión a otro o a otros, en las instituciones educativas, es algo cotidiano, que se suma al conocimiento y a los imaginarios que subyacen acerca de la dinámica relacional entre estudiantes, en las familias y en los grupos sociales en los que es normal, dentro de una cultura patriarcal, que la gente despliega su poder agrediendo y atemorizando al otro (Maturana y Verden-Zoller, 2003). Así se va aprendido a creer y a sostener que nada sirve, y que de nada vale actuar frente a hechos de violencia, acoso o intimidación:

[...] un estudiante de 6.º se peleó con otro chico —al parecer de un grado superior— por un chisme o algo que estaban diciendo de él. De esta manera, la voz de que iba a ver [a haber] pelea en la salida del colegio se esparció por toda la institución, hasta llegar a oídos de la coordinadora [...] Así que una vez los chicos salieron del colegio se fueron para otro lugar a pelear, en donde otros de sus compañeros tomaron fotos y grabaron videos con los celulares, que en el momento circulan por internet (A. B. Diario de campo, 14 de septiembre, 2009).

Por medio de las amenazas, el hacer correr la voz, la atemorización, el traslado de los espacios y ambientes de confrontación y con la divulgación de la acción violenta, los agresores aumentan su poder y popularidad, lo que les permitirá aprovecharse, en nuevas situaciones, de los más débiles. En situaciones similares, Martha Nussbaum infiere de varias investigaciones unas estructuras que denomina *perniciosas*, las cuales podrían sintetizarse de la siguiente manera:

[...] los seres humanos se comportan mal cuando no se sienten personalmente responsables de sus actos. El individuo se conduce

mucho peor bajo la máscara del anonimato, como parte de una masa sin rostro, que cuando se siente observado y responsabilizado como tal. [...] las personas se comportan mal cuando nadie manifiesta una opinión crítica. [...] Las personas se comportan mal cuando los seres humanos sobre los que tienen poder se encuentran deshumanizados y pierden su individualidad. [...] las personas se conducen mucho peor si el otro que tienen frente a sí es representado como un animal o como alguien que no tiene nombre, sino sólo un número (2010, p. 72).

Las afirmaciones anteriores nos plantean la necesidad de hacer conciencia sobre las condiciones y las formas de ejercer el poder, construidas desde la cultura patriarcal, cultura autoritaria que no admite crítica, desde los modos de ser guerreristas que deshumanizan y envilecen, del machismo que no hace hombres responsables de sus actos (Maturana y Verden-Zoller, 2003). Estas estructuras *perniciosas* se fortalecen y apuntalan en la actualidad, con la aplicación y el desarrollo de lógicas tecnocráticas centradas en los números, en el anonimato protegido por las leyes del mercado y el consumo que permiten subastar niñas y adolescentes vírgenes entre los 12 y 14 años.<sup>6</sup> En relación con esto, Nussbaum trae a cuento al literato indio Rabindranath Tagore, quien a comienzos del siglo xx ya alertaba que “la burocratización de la vida social y la transformación implacable de los estados modernos en máquinas entorpecen la imaginación moral de las personas y las conducen a consentir atrocidades sin pizca de conciencia” (2010, p. 83).

También, sobre los modos de naturalizar, familiarizar y banalizar la violencia desde los sistemas de poder, traemos a cuento las reflexiones de Hannah Arendt (2010) cuando analiza el caso de Eichmann en Jerusalén y plantea su inquietud acerca de cómo se configura en los violentos la convicción de que es imposible actuar de otro modo. En las respuestas que la filósofa da, encontramos las que tienen resonancias con las que plantearon, en sus tiempos, Tagore y Nussbaum:

Eichmann [...] se disculpó diciendo: “mi único lenguaje es el burocrático”. Pero la cuestión es que su lenguaje llegó a ser burocrático porque Eichmann era verdaderamente incapaz de expresar una sola frase que no fuera una frase hecha. [...] su incapacidad para hablar iba estrechamente unida a su incapacidad para pensar, particularmente para pensar desde el punto de vista de otra persona. [...] estaba rodeado por la más segura de las protecciones contra las palabras y la presencia de otros y por ende contra la realidad como tal (Arendt, 2010, pp. 78-79).

Como vemos, estas estructuras nocivas se instalan en el modelo cultural y se afianzan en las prácticas sociales y políticas cotidianas, caracterizadas por la corrupción, el clientelismo, la intransigencia y la intimidación, que favorecen delitos como asesinatos, desapariciones, secuestros, y múltiples violencias que tienen como consecuencias la deshumanización, el temor, el silencio y la descomposición social.

Por todo esto, cuando se propone la convivencia como referente cultural, ético y político en la construcción de lo social, se están planteando procesos de desaprendizajes y aprendizajes vivenciales, experienciales, cotidianos y prácticos que desarrollan la conciencia, y llevan a aclarar opciones y elecciones —decisiones— por construir un mundo humano y digno (Arango, 2001).

Convivir se refiere, entonces, a la experiencia de vivir con otros dignamente, reconociendo que la vida se da en relación con los otros. Convivir es una forma de relacionarnos con los demás; por consiguiente, de ejercer potencialidades y poderes. Por eso, la “coexistencia” no es convivencia. El estar, existir con otros no implica relacionarme con los otros y es la calidad de la relación la que define la convivencia (Arango, 2001). La calidad de las relaciones interpersonales nos remite a los modos de ejercer el poder que tenemos los seres humanos.

Proponer la convivencia en los proyectos educativos implica hacer conciencia crítica de las estructuras

6 Nota de prensa que puede ampliarse en Martínez (2013).

perniciosas y de los estereotipos con los que actuamos en la vida cotidiana e institucional. Reconocer los aspectos configuradores de nuestros modos de entablar relaciones y de resolver conflictos, es empezar a establecer otros parámetros de relacionamiento, donde apreciar la diversidad o la diferencia no implica exclusión social y no lleva a actuar despectivamente. La discriminación es una práctica no convivencial de ejercer el poder y, por consiguiente, una de las manifestaciones de agresión y maltrato.

El ejercicio del poder abusivo tiene que ver con las estructuras y las formas de organización de los grupos; estas son los nichos generadores de malos tratos entre las personas. Es por ello por lo que la convivencia, como propuesta educativa relacional y de construcción humana y digna de lo social, requiere de una atención especial a los modelos organizativos, a las responsabilidades que se asumen o se delegan, a las formas de establecer acuerdos y desacuerdos, a los modelos de ejercer los liderazgos y a las dinámicas de reconocimiento de las personas dentro de los grupos.

Desde la convivencia como práctica social, conciencia ética y opción política se puede aprender a leer las características de los grupos, sus estereotipos o modelos, sus límites y fronteras, sus estructuras de poder, a sabiendas de que vamos a encontrar heterogeneidad, diversidad e *impermeabilidad* o exclusividad en los códigos normativos que favorecen, en determinadas circunstancias, el ejercicio de poder asimétrico o el dominio de unos sobre otros. La convivencia, en toda institución educativa, pasa entonces por el aprendizaje de la lectura, por parte de educadores y educandos, de las diferentes formas de ejercer el poder y sus efectos, poniendo en la mira, con mucho cuidado, los contextos grupales que influyen y condicionan los modos de relacionamiento de unos con otros.

La convivencia como práctica y vivencia pasa, entonces, por reconocer las formas de ejercer el poder en los diversos contextos, ámbitos y escenarios. Esto se realiza en el encuentro, la comunicación y el diálogo con los otros. Por ello, los procesos comunicacionales son la clave del aprendizaje que, desde la perspectiva pedagógica convivencial, se convierte en inter-aprendizajes, en los que no se practica la descalificación,

la discriminación o el señalamiento del otro. Cuando el proceso formativo asume como referente y contenido la experiencia de la convivencia, se reconoce y practica otro modo de ejercer el poder, uno que se caracteriza por la deferencia, el interés, el cuidado de los otros. Por eso, es capaz de organizar al colectivo, apelando a la corresponsabilidad y privilegiando la comunicación y la colaboración.

### La convivencia desnaturaliza la violencia

Cada sociedad educa afectivamente a sus miembros para que reproduzcan o cambien el orden social establecido

Arango (2005)

Partimos de dar cuenta de la violencia, del ejercicio abusivo del poder, del maltrato y el acoso que se naturalizan entre los escolares, los docentes y en sus hogares. Este proceso de naturalización también lo podemos llamar *proceso de familiarización*, y está ligado al fenómeno del "anclaje" propio de las representaciones sociales. Así, "naturalizamos múltiples objetos y hechos por medio de procesos de habituación y familiarización [...] responsables, según la circunstancia de la aceptación de aspectos negativos que pueden hacer difícil, cuando no insoportable, nuestras vidas" (Montero, 2008, p. 259).

Como dice un testimonio:

En mi colegio, sí veo todos los días que los más grandes abusan de los más pequeños; como ahorita: los hombres de once, casi todos, le quitan la plata a los de sexto o les dicen que los tienen que invitar, porque si no, los amenazan (Testimonio 9.º grado, 2010).

La habituación, la naturalización y la familiarización de la intimidación, el maltrato y el acoso, son vías para hacer aceptable lo inaceptable, para hacer admisible lo inadmisibile, para internalizar unos referentes culturales que permiten y refuerzan la lucha, la agresión, el control y la competencia como un modo de ser en el mundo y de ejercer el poder al relacionarse con el otro.

Plantear la convivencia en una propuesta pedagógica es optar por la desnaturalización, la desfamiliarización

del abuso de poder, de la agresión justificada o injustificada, del acoso y el chantaje como modos de atemorizar al otro. Optar por la convivencia en la experiencia formativa es buscar nuevas configuraciones del *lenguaje* y del *emocionar* (Maturana, 1990), aspectos que constituyen el fondo y el fundamento de otros referentes culturales que transgredan y cambien la red de modelos, estereotipos, normas y valores generados en una sociedad y afianzados por un sistema social movido y aferrado a representaciones patriarcales, centradas en el tener, la jerarquía, la enemistad, la guerra, la lucha, la obediencia, la dominación y el control (Maturana y Verden-Zoller, 2003).

La propuesta pedagógica que opta por experimentar, vivir y practicar la convivencia busca entonces actuar sobre la cultura patriarcal reflexionándola, reinterpretándola, resignificándola, renegociándola y transformándola en los campos de actuación cotidianos; convirtiendo los espacios socioculturales, escolares, en verdaderos foros donde sea posible negociar los significados y explicar las acciones de cambio, donde estudiantes, padres y docentes sean participantes, no espectadores o actores que desempeñen un papel determinado por los directivos o “tomadores de decisiones”.<sup>7</sup>

La convivencia como práctica y sentido pedagógico orienta la generación de una nueva cultura, deconstruyendo, entre otras cosas, el pensamiento dogmático, que borra la perspectiva del otro; la exclusión, que debilita y vuelve a las personas impotentes; el desinterés por los demás; la repugnancia o el rechazo del diferente; los estereotipos racistas y xenofóbicos; la irresponsabilidad de los actores violentos y el silenciamiento del pensamiento crítico, que sostiene las viejas maneras de ser, estar, sentir, explicar y hacer.

Es por todo esto por lo que la convivencia como práctica, contenido y sentido pedagógico atiende reclamos como:

El profesor siempre está despreocupado y no hace nada por los alumnos. Hay niños apro-

vechados, nada más, porque tienen un poco más de fuerza que los demás; nada más viven de la apariencia de chicos malos y de que todo el mundo les tenga miedo (Testimonio 5.º grado, 2010).

La desnaturalización pasa por reconfigurar ambientes y contextos, que son los nichos donde se originan y desarrollan comportamientos e ideologías autoritarias, intransigentes, fatalistas y deterministas que llevan a naturalizar y a invisibilizar las raíces de las prácticas de intimidación, acoso y maltrato entre escolares. Los otros espacios sociales a deconstruir y reimaginar tienen que ver con los entornos socioculturales cercanos a los estudiantes, sus familias, el vecindario y el barrio, porque en ellos se originan, reproducen, fortalecen, aceptan y proyectan los comportamientos agresivos.

Desnaturalizar implica desarrollar la capacidad de analizar críticamente los lenguajes, los valores, las interacciones y los espacios en los que se es y está. Para ello hay que establecer unas claves culturales —expresables y realizables— que constituyan la dignidad, la autoestima y el poder protagónico de las personas. La propuesta pedagógica que desnaturaliza y que alerta, forma en procesos caracterizados por la problematización, la pregunta, el intercambio y el diálogo abierto, desarrollando un proceso de acción-conocimiento-acción que desecha el carácter natural de la intimidación, el acoso y el maltrato entre escolares (Ghiso y Ospina, 2009).

Desnaturalizar la violencia, mediante la práctica, la experiencia y la vivencia de la convivencia implica que educando, educadores, padres de familia y que la misma institución educativa se conciben en un contexto que se va a caracterizar por la tensión, la conflictividad y la generación de reconocimientos, confianzas y vínculos. Que son sujetos que conviven aprendiendo en interrelación, y así es que se van haciendo capaces de llegar a acuerdos y negociar; se van constituyendo en personas dispuestas a consensuar y a concertar; eso sí, sin dejar de alertarse y

7 La mirada gerencial de la institución y el quehacer educativo ha llevado, a muchos directivos docentes, a actuar como los únicos “tomadores de decisiones”, una etiqueta más para encubrir el autoritarismo y las prácticas excluyentes, antidemocráticas, en los establecimientos educativos.

de enfrentar objetiva y subjetivamente las amenazas y los obstáculos que se generan en territorios de la cotidianidad y en dinámicas socioculturales caracterizadas por el autoritarismo, la desagregación, el disenso y el aniquilamiento del otro.

Lo anterior nos lleva a reconocer que aprendemos a convivir y que todo aprendizaje de este tipo lleva a desaprender, a establecer nuevos vínculos y desvinculaciones. No somos seres por naturaleza convivenciales; aprendemos a ser sujetos que convivimos en contextos marcados por tensiones sociales, culturales, políticas y económicas que no naturalizamos, que no familiarizamos. Esto nos permite bajarnos de una visión idílica propia del que enseña desde los razonamientos y no desde la vida.

La convivencia siempre nos ubica en el lugar de la vida, de las tensiones en las que se sitúan el que aprende y el que enseña; en una vivencia inestable, llena de tránsitos, búsquedas, inseguridades y contradicciones. La convivencia como práctica educativa y principio ético-pedagógico nos resitúa en la emoción, en el querer, en las elecciones y en las acciones mediadas por los múltiples lenguajes, ámbitos determinantes de procesos de reconfiguración de nuevos referentes culturales que orienten otras formas más humanas y dignas de relacionarnos.

### Vivir en convivencia no es imponerla

La ética es posible si la relación con la alteridad no es simplemente una relación con la diferencia sino de deferencia con la palabra del otro. [...] La palabra que es solícita con la palabra del otro. La palabra deferente, la palabra ética es hospitalaria, acogedora y es una palabra capaz de imaginar un futuro diferente al que ella había previsto en un principio

Melich (2012)

La convivencia no es producto de la ley, la norma, el control o del temor. Encasillar el discurso de la convivencia en estos moldes, estrategias o procedimientos muy propios de las instituciones encargadas de velar por y de garantizar la seguridad de los ciudadanos, significa mutilarlo, desnaturalizarlo y convertirlo

en un dispositivo más de poderes asimétricos y abusivos. Al respecto, Ianni y Pérez señalan que la convivencia, en las instituciones educativas, “no se construye con un detallado registro de normas para observar —en general, por parte de los alumnos—, dictadas por las autoridades o un pequeño grupo de docentes elegidos” (1998, pp. 15-16).

Y agregan: “construir convivencia no significa poner el acento en lo punitivo —sancionando, tantas veces sin control, una inconducta—, sino en lo educativo, que puede desprenderse de cualquier situación cotidiana escolar” (p. 18).

No es posible vivir la convivencia sin el relacionamiento con el otro, sin la voluntad de acoger al otro, sin el deseo de ser con el otro, de beneficiarse mutuamente. Tampoco es posible la convivencia si las personas no perciben que son reconocidas, valoradas, incluidas por el otro. No es posible la convivencia en la escuela si el educando no aprecia que es reconocido, por el educador, como alguien con quien se quiere establecer una relación ética; como alguien que es acogido por lo que es y en todo lo que es, no solo por aquello que hace o produce (Ortega, 2004).

Asumir la convivencia en la institución educativa como clave de una propuesta pedagógica no es afirmarse en una norma y en algún referente teórico; es, principalmente, un compromiso ético y político; es hacerse cargo del otro. La relación más radical y originaria que se establece entre el profesor y el alumno, en una situación educativa, está marcada por una experiencia relacional, *convivencial* —por consiguiente, ética—, que se traduce en una actitud de acogida y en un compromiso con el educando. Educar en ambientes y con prácticas de convivencia es algo más que la aplicación de leyes y manuales; es algo más que desarrollar procesos de transferencia de principios morales.

Poner el acento en la experiencia educativa como vivencia relacional significa

[...] apostar a la palabra, es decir, creer en la palabra como aquello más propio del sujeto y, en consecuencia, el mejor camino para su crecimiento y ubicación en su contexto. [...] Apostar a la palabra es, fundamentalmente,

buscar espacios para ponerla en juego (Ianni y Pérez, 1998, p. 18).

La convivencia es una vivencia, una experiencia, un hacer, un proceso inacabado y permanente, mejorable, que se opera en las personas por medio de la reflexión y la acción. La convivencia no es resultado de un dispositivo, una norma, de una orden, de un reglamento; tampoco es obra de la imposición de manos de una eminencia y menos del repetir las ideas de un asesor externo, al cual se le atribuyen poderes especiales. La convivencia es producto de una opción por humanizar y dignificar la vida; es resultado de una acción constante y comprometida; es consecuencia de una reflexión capaz de desnaturalizar los modos cómodos y seguros de ejercer el poder y la autoridad sobre los otros, y es el fruto de la experiencia cotidiana del acoger, reconocer, escuchar, acordar y hacer conjunta y colaborativamente. La convivencia es la experiencia de andar contra corriente, de una rebeldía emocional y una resistencia expresiva, conversacional, creativa, ética y estética. La convivencia es, en esencia, un modo de hacer político y de ejercer el poder.

### **Convivencia como experiencia educativa de vida digna**

El rector piensa la convivencia como metodología, donde se establecen acuerdos para la no violencia. Algunos docentes relacionan la convivencia con momentos y eventos concretos que se realizan en las instituciones educativas y estructuran su ideal de convivencia desde valores como el diálogo, la unión, la tolerancia, la armonía y la aceptación. Los estudiantes, por su parte definen la convivencia como paseos, torneos deportivos, convivencias, eventos culturales y recreativos en el colegio

Ruiz (1999)

Normalmente, en las instituciones gubernamentales, la palabra "convivencia" aparece relacionada con los problemas de seguridad. Implícitamente, se considera que la convivencia depende de las condiciones de seguridad y control, siendo la falta de estas la causante de la pérdida de aquella. Para muchas

entidades y actores sociales, la pérdida de convivencia significa incremento en el número de muertos, de delitos, de masacres, violaciones, maltratos y abusos. Las agencias del Estado, y las internacionales que financian proyectos de convivencia, confunden las cosas al agenciar procesos de paz, de negociación, de manejo concertado de conflictos y dando respuesta a la necesidad de procesos de diálogo en la solución de los conflictos en Colombia (Arango; 2002)

Las instituciones educativas no están ajenas a este tipo de discursos, que se reflejan en proyectos educativos institucionales, manuales de convivencias, planes curriculares, evaluaciones de competencias ciudadanas, libros de textos y lecciones dadas por los educadores, y aprendidas —memorizadas o copiadas de la pizarra— por sus estudiantes. La convivencia para todos ellos es una definición, un concepto, un derecho, un valor, una ley recientemente firmada, algo que hay que cuidar, algo que nos permite prevenir, algo sobre lo que se puede hablar, pero que es muy difícil, en los contextos institucionales, barriales y familiares, llevarla a la práctica.

Como los estudiantes son los que generan los problemas, los que no acatan las normas, los profesores tenemos la función de ser conciliadores, de concertar en sus diferencias y de exigir convivencia (Encuentro de Convivencia Escolar. Medellín, 2009).

Ahora bien, si lo que queremos es desnaturalizar la violencia en nuestras cotidianidades, la convivencia, si bien es un valor ético, una virtud social, un deber ser, su contenido y su sentido van más allá de las leyes, los enunciados retóricos y de las buenas intenciones. La convivencia es, ante todo, una práctica social y política, una manera de ser y de estar en el mundo; una forma de relacionarse y de interactuar en la cotidianidad compleja y cambiante. Y una estrategia para construir un orden democrático.

A su vez, la convivencia no es algo que se presenta espontáneamente como si fuera instintiva en los seres humanos. Por el contrario, es algo que se construye, que se produce social y colectivamente. Requiere no solo de convicción, buenas razones y voluntad, sino también de condiciones sociales e

institucionales mínimas, pues es, ante todo, el fruto del acuerdo, el resultado de un consenso múltiple y de desarrollo que no es permanente y fijo, sino móvil y cambiante, sujeto a modificaciones periódicas según los retos y las demandas de las grandes y pequeñas transformaciones sociales. La convivencia no es parte de la esencia, es construcción colectiva de sujetos (Uribe, 1994).

La convivencia es, ante todo, una experiencia personal grupal, esencialmente social y relacional. Una experiencia colectiva que se refiere a los modos de llegar a acuerdos o de reconocer los desacuerdos y conflictos sin necesidad de agredirse, de eliminarse. Es una experiencia que puede generarse siempre que se dé un encuentro entre dos o más personas capaces de reconocerse como legítimas. La convivencia se refiere a la experiencia que nos hace conscientes de lo que es compartir un conjunto de significados que hacen posible relaciones, que sin ser ajenas facilitan el superar los conflictos de manera humana y digna. Esta experiencia lleva a que los sujetos interioricemos y aprendamos de las relaciones o interacciones sociales que han hecho parte de las vidas de individuos o grupos; aprendizajes que se transforman, perduran o se debilitan de acuerdo con las relaciones que las personas y los colectivos mantienen con otros, donde lo social se expresa en toda su conflictividad.

No por nada se afirma:

Vivir no es otra cosa que intentar un equilibrio entre lo personal y social, lo propio y lo común [...] Equilibrio, que es más bien una ilusión, ya que para poder estar con otros la renuncia a las tendencias personales adquiere mayores proporciones que la autorrealización (Ianni y Pérez, 1998, p. 11).

La convivencia como experiencia educativa de vida digna se da en las claves de la existencia humana y una de ellas es la de las emociones (no solo la de la razón). Es desde el afecto donde el reconocimiento, la acogida, el cuidado y el respeto aparecen como características de las conductas relacionales mediante las cuales el otro surge como un legítimo otro; todo lo contrario a la agresión o a la violencia, que son características de conductas relacionales

con las que el otro es aniquilado, sometido y negado como legítimo otro.

Como tal experiencia, la convivencia se refiere a la vivencia del compartir, comprender, aceptar, concertar y dar acogida a los demás. Es una experiencia educativa, porque en ella se desarrolla y aplica nuestra capacidad para comunicarnos, para el diálogo, para escuchar a los demás y para expresarnos, de tal manera que podamos compartir conocimientos, saberes, temores y dudas en un clima de confianza y aceptación que permita la colaboración e integración.

Además, la convivencia como experiencia educativa de vida digna se manifiesta en la capacidad de los educadores de acompañar, acercarse, estar presente en la búsqueda de posibles respuestas o de nuevos caminos. Convivir es andar con el otro en la incertidumbre, en la provisionalidad de los conocimientos, en la inseguridad que provocan los acontecimientos. La convivencia modula, armoniza nuestro quehacer educativo con la realidad de los educandos, marcada en muchos casos por la hostilidad y la imposibilidad de superar discrepancias. Estas situaciones, al reconocerlas con respeto y solidaridad, no pueden producir sino vértigo e inseguridad, sobre todo cuando hemos sido programados para las respuestas seguras, únicas y establecidas desde los manuales institucionales o las leyes.

Como lo decía la maestra colombiana María Teresa Uribe (1994), la convivencia es en sí misma una experiencia ética. Y si es ética, implica un compromiso de cambio y transformación, de participación en la construcción de una sociedad desde opciones de justicia y solidaridad; por ello, los discursos y las prácticas de convivencia en las instituciones educativas no pueden reducirse a dispositivos o fórmulas para tratar los conflictos, tramitarlos y sancionar a los que intervienen en ellos. Necesitamos transformar estas prácticas y procesos pedagógicos, y eso puede ser posible si resignificamos la importancia del otro, su existencia histórica, si retomamos la pregunta por el otro (Ortega, 2004).

La convivencia, entonces, se aprende, es una experiencia vital, significativa, generadora y, por consiguiente, no es ajena a relaciones afectivas, conflictivas y generativas entre el educador y los educandos,

indispensables en el aprendizaje del convivir. Pretender enseñar convivencia, solidaridad, hospitalidad y acogida, al margen de la vida, de sus ámbitos y experiencias relacionales, es una tarea imposible.

La convivencia en el quehacer educativo que opta por la vida digna es una experiencia de reconocimiento y aceptación del otro como interlocutor válido, como contradictor dotado de discurso, de palabra y de acción. Es un involucrarme con otros, desde lo que son y desde lo que aportan como actores sociales con derecho a compartir con otros el mismo espacio sociocultural llamado *institución educativa*. Optar por la convivencia en las propuestas y los procesos educativos es hacernos visibles, identificables y reconocibles, sin pretensiones de absorber a nadie en dispositivos socioculturales y sin perder nuestra identidad para asumir ciegamente las disposiciones de otros.

Por último, es necesario sostener que la diferencia es un valor social que se tiene que preservar, y no es un obstáculo a superar, como muchos autoritarios sostienen. Desarrollar ambientes de convivencia en las instituciones educativas, mantener dinámicas participativas y relacionales de encuentro, palabra y acción son, desde una opción pedagógica crítica, las claves de todo proceso formativo que, en un contexto sociocultural, político y económico conflictivo y excluyente, pretende definirse como democrático.

## Referencias bibliográficas

Almeida, A., Lisboa, C. y Caurcel, M. (2007). ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 41(2), 107-118.

Arango, C. (2001). Hacia una psicología de la convivencia. *Revista Colombiana de Psicología*, (10), 79-89.

Arango, C. (2002). El campo de la convivencia. El nuevo reto de los educadores colombianos. Documento de trabajo, Instituto de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle, Cali.

Arango, C. (2005). Los vínculos afectivos y la estructura social. Una reflexión sobre la convivencia desde la red de

promoción del buen trato. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/viewFile/1149/717>

Arendt, H. (2010). *Eichmann en Jerusalén*. Barcelona: Debolsillo.

Dussel, E. (2011). Entrevista a Enrique Dussel. 'La violencia es fruto de la pobreza'. Recuperado el 20 de junio de 2012, de [http://www.filosofia.mx/index.php?perse/archivos/la\\_violencia\\_es\\_fruto\\_de\\_la\\_pobreza](http://www.filosofia.mx/index.php?perse/archivos/la_violencia_es_fruto_de_la_pobreza)

Ghiso, A. y Ospina, V. (2009). La convivencia no se impone: notas para una pedagogía que alerta y desnaturaliza el maltrato. *Nodos y nudos*, 3(27): 4-12.

Illich, I. (2006). *Iván Illich. Obras reunidas I*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ianni, N. y Pérez, E. (1998). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Martínez Arango, R. (2013). Delincuentes les ponen precio a cuerpos de niñas. Recuperado de: [http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/D/delincuentes\\_les\\_ponen\\_precio\\_a\\_cuerpos\\_de\\_ninas/delincuentes\\_les\\_ponen\\_precio\\_a\\_cuerpos\\_de\\_ninas.asp](http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/D/delincuentes_les_ponen_precio_a_cuerpos_de_ninas/delincuentes_les_ponen_precio_a_cuerpos_de_ninas.asp)

Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen Ediciones.

Maturana, H. y Verden-Zoller, G. (2003). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Santiago de Chile: J. C. Sáez editores.

Melich, C. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

Montero, M. (2008). *Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo de conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós, AICF.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de humanidades*. Madrid: Katz.

Ortega, P. (2004). Educar para la participación ciudadana. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (11), 215-236.

Petrus, A. (1997). Concepto de educación social. Recuperado de [http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/874/1/concepto\\_de\\_educacion\\_social.pdf](http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/874/1/concepto_de_educacion_social.pdf)

Ruiz, L. D. (1999). *Convivencias y conflictos: sus lógicas y sentidos en la escuela*. Medellín: IPC.

Uribe, M. T. (1994) La convivencia política en la escuela. *Consenso. Revista Política*, (1), 35.

---

## Referencia

Ghiso, Alfredo Manuel, "Convivencia. Del dispositivo burocrático-legal a la experiencia de vida digna", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 26, núm. 67-68, enero-diciembre, 2014, pp. 71-82.

Original recibido: 09/23/13

Aceptado: 16/01/14

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---

# Interventoría al Programa Buen Comienzo: una oportunidad para pensar la educación inicial\*

Sharira Leal Matta\*\*

Ángela Inés Palacio Baena\*\*\*

Diana María Posada Giraldo\*\*\*\*

Jhair Díaz Monterroza\*\*\*\*\*

## Resumen

### Interventoría al Programa Buen Comienzo: una oportunidad para pensar la educación inicial

El presente artículo toma como objeto de indagación y reflexión la Interventoría al Programa Buen Comienzo, liderada por la Facultad de Educación entre 2009 y 2011. El texto reconoce e interroga las tensiones en torno a las concepciones de interventoría presentes en los discursos de los actores participantes, sus implicaciones para la Facultad en tanto instancia de saber educativo y pedagógico e interventora; así mismo, da cuenta de los aprendizajes y retos derivados de esta experiencia. Finalmente, esboza las concepciones de educación inicial e infancia que de allí emergieron, como abre bocas para seguir pensando en torno a estos asuntos.

**Palabras clave:** *interventoría en educación, Programa Buen Comienzo, infancia y educación inicial.*

\* El artículo es el resultado de un trabajo de investigación realizado por un grupo de profesores pertenecientes al colectivo de trabajo académico Infancias y Culturas Juveniles, adscrito al Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación. El proyecto se llevó a cabo entre febrero y septiembre de 2012.

\*\* Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia; miembro del colectivo académico Infancias y Culturas Juveniles, adscrito al Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia; docente de cátedra de los espacios de formación Práctica Integrativa I e Infancias y Culturas Juveniles, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: shariraleal@udea.edu.co

\*\*\* Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana; magíster en Orientación y Consejería de la Universidad de Antioquia; miembro del Grupo de investigación Conversaciones entre Pedagogía y Psicoanálisis y del colectivo académico Infancias y Culturas Juveniles, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; docente de cátedra de los espacios de formación Práctica Integrativa I, Práctica Pedagógica e Infancias y Culturas Juveniles; docente y asesora de la Maestría en Estudios en Infancias, convenio interinstitucional entre la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: angela.palacio@udea.edu.co

\*\*\*\* Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad de Antioquia, magíster en Sociología de la Educación de la Universidad de Antioquia; miembro del Grupo de investigación GEPIDH (Grupo de Estudios en Pedagogía, Infancia y Desarrollo Humano) y del colectivo académico Infancias y Culturas Juveniles, adscrito al departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; profesora vinculada tiempo completo a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; coordinadora de la línea Educación Infantil de la Maestría Estudios en Infancias, convenio interinstitucional entre la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: diana.posada@udea.edu.co

## Abstract

### Auditing the Good Start Program: an opportunity for thinking early education

This article analyzes the auditing to the Good Start Program (Programa Buen Comienzo), led by Universidad de Antioquia School of Education from 2009 to 2011. The text recognizes and questions the tensions around the concepts of supervision in the discourses of participants, and its implications for the School of Education as an institution devoted to educational and pedagogical knowledge with a supervising role; it also accounts for the lessons learnt and the challenges that resulted from this experience. Finally, it approaches the concepts of childhood and early education, which emerged as an invitation to continue thinking about these topics.

**Keywords:** *auditing in education, Programa Buen Comienzo, childhood and early education.*

## Résumé

### Supervision au programme *Buen Comienzo*: une chance de penser l'éducation initiale

L'article part de l'enquête et réflexion sur la supervision au programme d'assistance infantile *Buen Comienzo*, commandé par la Faculté d'Éducation de l'université d'Antioquia. On pose de questions en concernant les conceptions de supervision présents aux discours des acteurs participants, on reconnaît les conséquences pour la Faculté en tant qu'elle représente un acteur contrôleur en même temps qu'un référent de savoir éducatif et pédagogique ; ainsi même rend compte des apprentissages, défis éducatifs, pédagogiques et de supervision. Finalement, l'article présente les conceptions d'éducation initiale et d'enfance qui ont émergé de la supervision afin de continuer la réflexion sur ces sujets.

**Mots-clés :** *supervision de l'éducation, programme Buen Comienzo, enfance, éducation initiale.*



La Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia cuenta con una trayectoria significativa en la formulación, la gestión y el desarrollo de propuestas investigativas encaminadas a pensar la atención y la educación de los niños y las niñas menores de 6 años. Esta trayectoria es reconocida, por ejemplo, en la publicación del documento "Segmentación urbana y educación en América Latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región" (Terigi, 2009), en el que Medellín y específicamente la Universidad de Antioquia figuran como ejecutoras de un proceso innovador en términos de la atención educativa a población en condiciones de vulnerabilidad. Proyectos como: "La Escuela busca al niño y a la niña", "Sistematización de cinco experiencias significativas

en primera infancia", "Tejiendo vínculos", "Palabrario", "Numerario", "Recreando la memoria oral desde los cantos tradicionales Emberá Chami" e "Interventoría al Programa Buen Comienzo", entre otros, dan cuenta de la trayectoria y del lugar de la Facultad de Educación, concretamente en el campo de la educación inicial.

A partir de esta producción, fue el interés de algunos profesores del colectivo académico de Infancias y Culturas Juveniles<sup>1</sup> proponer una investigación que diera cuenta de las contribuciones que la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia ha hecho a la educación inicial desde los proyectos de Extensión, en los últimos años. Esta propuesta fue avalada, en el año 2012, por el Departamento de Extensión de la Facultad, interesado en sistematizar los proyectos de extensión en sus líneas académicas y de acción que

1 Adscrito al Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

agrupan diferentes proyectos y programas en torno a los ejes misionales de la Universidad: extensión, investigación y docencia.

Por razones de financiación y de tiempo, esta propuesta se concentró en uno solo de los proyectos antes mencionados: la "Interventoría al Programa Buen Comienzo",<sup>2</sup> y atendió a un doble propósito: por un lado, identificar las concepciones de interventoría, las tensiones presentes en su ejecución, los aprendizajes y retos derivados para la Facultad de Educación y las instituciones oferentes y, por otro, aproximarse a las concepciones de educación inicial e infancia presentes en los discursos de los sujetos participantes de la investigación.

Esta investigación se desarrolló en cuatro momentos: 1) revisión documental (contratos de interventoría, normativas, informes parciales y finales, bibliografía relacionada con las temáticas trabajadas); 2) trabajo de campo, que implicó contactar a los participantes de la investigación: actores del Programa Buen Comienzo, de las instituciones oferentes e integrantes del equipo interventor, conformado desde la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (pedagogos, administradores financieros, nutricionistas, arquitectos), la firma del consentimiento informado, el diseño y la realización de 8 entrevistas semiestructuradas y 8 grupos focales, entre marzo y mayo del 2012; 3) sistematización y análisis de resultados, y 4) escritura del informe final.

### **La interventoría al Programa Buen Comienzo: concepciones de interventoría, tensiones y perspectivas**

El Programa Buen Comienzo<sup>3</sup> es una iniciativa que se gestó durante la administración municipal de Sergio Fajardo Valderrama (2004-2007). Según expresó Martha Cecilia Vélez, directora del programa en ese momento, esta estrategia surgió como respuesta a la "gran deuda social con los más pequeños". La pre-ocupación de esta administración municipal radicó

básicamente en los resultados de la *Encuesta de calidad de vida 2004* (Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Centro de Estudios de Opinión, 2004), en cuyo capítulo 5 se puso en evidencia que el grado 1.º de educación básica presenta mayores índices de abandono de las aulas, siendo las dificultades económicas (33,11%) el factor determinante en esta situación.

Sin duda, uno de los logros más significativos del Programa Buen Comienzo ha sido la puesta en marcha de acciones que demandan la inversión de recursos y el compromiso de la familia, la sociedad y el Estado en procura del bienestar de los niños y las niñas menores de 6 años, específicamente familias cuyo puntaje del Sistema de Identificación y Clasificación de Potenciales Beneficiarios para Programas Sociales (SISBEN) es igual o menor que 60. Dichas acciones pretenden dar respuesta a la necesidad de garantizar condiciones de vida favorable para esta población, y ratificar los convenios y las normativas nacionales e internacionales que contemplan el pleno ejercicio de derechos desde los primeros años de vida, como principio rector.

Realizar una interventoría a este tipo de programas se convirtió para la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en un reto, puesto que no contaba con ningún antecedente en este campo. Pero también en una oportunidad, en el sentido de asumir responsabilidades con la vigilancia, gestión e inversión de recursos, y con la revisión, la formulación y la implementación de políticas relacionadas con la educación y su calidad en los distintos niveles. Por su parte, para las instituciones oferentes, esta interventoría

[...] tuvo en su primer momento, un carácter *sui generis*, en la medida en que la ciudad no contaba, en para ese entonces, con las condiciones de infraestructura ni organización para dar respuesta a los alcances y a las pretensiones del Programa (Entrevista equipo interventor 1, abril del 2012).

Durante la primera fase se desarrolló un ejercicio que "permitió afinar algunos instrumentos y aclarar

2 Liderada por la Facultad de Educación entre septiembre del 2009 y diciembre del 2011.

3 Programa creado mediante el Acuerdo Municipal 14 del 22 de noviembre del 2004, con el objetivo de promover el desarrollo integral diverso e incluyente de los menores de 6 años, de la ciudad de Medellín.

asuntos relacionados con el lugar de la Facultad en la interventoría” (Entrevista equipo interventor 1, abril del 2012). Además, en un proceso que duró dos meses y medio, se realizaron visitas a diferentes centros infantiles, con el propósito de identificar los avances y las dificultades de cada uno de ellos en torno a aspectos como: material didáctico y de consumo; distribución de los espacios; criterios de nutrición y salud; protección integral; participación, y prácticas educativas con los niños y las niñas.

La dinámica de trabajo se basó en un acuerdo inicial con el Programa Buen Comienzo, según el cual se haría monitoreo al estado de los requerimientos y las devoluciones sobre lo que las entidades oferentes no cumplían o de lo que no tenían conocimiento. Así mismo, se les explicaría de manera general cuál era el proceso a seguir para la gestión de mejoras y se dejaría constancia escrita de ello. De este modo, la interventoría concretaba uno de sus objetivos contractuales: “Construir con las entidades oferentes los diagnósticos que se desprendan del proceso y que sirvan como insumo para la posterior elaboración de los planes de mejoramiento”.<sup>4</sup>

Lo que queda claro cuando se plantea la dinámica de trabajo descrita en ese primer contrato, es que la interventoría no se limitó a vigilar, supervisar y controlar; tuvo también un carácter de *asesoría técnica* como parte de las acciones de seguimiento, lo cual implicó acompañar a las entidades oferentes en la revisión, la reformulación, la reorientación, la afinación y el mejoramiento de sus formas de trabajo, infraestructura, propuestas pedagógicas y Planes para la Atención Integral (PAI) para la primera infancia. También se revisó si los oferentes estaban siguiendo los marcos de referencia, en los que se plantea un enfoque lúdico creativo desde los lenguajes expresivos, lo cual implica el abandono de prácticas de aprestamiento escolar. Lo que se

intentó fue identificar lo que significaba, para cada una de las entidades oferentes, esas directrices, y tratar de extraer en cada uno de ellos las implicaciones para sus prácticas; entonces se revisaron los diarios y las planeaciones de los maestros y las maestras para trabajar con los niños.

En un segundo momento, comprendido entre octubre y diciembre del 2010, la Universidad de Antioquia se comprometió, de acuerdo con el contrato, a “supervisar, controlar y vigilar las acciones de los oferentes con el propósito de hacer cumplir las especificaciones técnicas, las actividades administrativas, presupuestales y legales o financieras establecidas en los contratos y convenios”,<sup>5</sup> objeto de interventoría, con apego a la normatividad vigente para tales efectos. Como puede verse, los términos de los contratos van cambiando y afinándose, pero también muestran una tensión entre lo que se entendía por *interventoría* y por *asistencia técnica*.

En ese sentido resulta de interés lo contenido en el numeral 22.3.2 del mismo contrato, en el cual se hace el requerimiento mensual de un informe que contenga, entre otros aspectos, un reporte por componente de atención, en el que se especifiquen las fechas y los horarios de *asistencia técnica*,<sup>6</sup> visitas de conteo, de verificación y de reuniones.

Se destaca el numeral precedente, en tanto la figura de la *asistencia técnica* abre para la interventoría unas posibilidades que trascienden el conteo y la verificación, y que permiten algunas acciones dirigidas al mejoramiento de los requerimientos hechos a las instituciones oferentes. Sin embargo, por exigencias específicas del Programa, en el tercer contrato<sup>7</sup> la asistencia técnica desapareció.

Lo anterior suscita varias preguntas: ¿cómo entienden la *interventoría a un programa de atención integral*

4 Tomado de: Municipio de Medellín. Secretaría de Educación – Universidad de Antioquia. Contrato interadministrativo 4600020355, firmado el 20 de agosto del 2009, con acta de inicio del 28 de septiembre del mismo año.

5 Tomado de: Municipio de Medellín. Secretaría de Educación – Universidad de Antioquia. Contrato interadministrativo 4600028712, firmado el 30 de septiembre de 2010, con acta de inicio del 14 de octubre y fecha de terminación del 30 de diciembre del mismo año.

6 El resaltado es nuestro.

7 Municipio de Medellín. Secretaría de Educación – Universidad de Antioquia. Contrato interadministrativo 4600030606, firmado el 26 de enero del 2011, con acta de inicio del 30 de enero del 2011, con fecha de terminación del 30 de diciembre del 2011.

a la primera infancia la Facultad de Educación, el Programa Buen Comienzo y las entidades prestadoras del servicio? ¿Es lo mismo pensar una interventoría para proyectos de obras materiales que para un programa dirigido a la atención integral de niños y niñas menores de 6 años? ¿Qué saberes, prácticas y trayectorias autorizan a una institución para hacer interventoría a este tipo de programas? Estas preguntas podrán ser el punto de partida para una reflexión acerca del lugar que tendría una facultad de educación en una interventoría a un programa de atención a la primera infancia.

### La interventoría para diversos actores

Como se enunció, la interventoría al Programa Buen Comienzo representó, para la Facultad de Educación, un encuentro con situaciones y circunstancias que se configuran como escenarios de permanente construcción y reconstrucción respecto a las diversas lecturas y tensiones que se pusieron de manifiesto en el proceso. Es también una invitación para que las entidades comprometidas en el mismo y desde sus lugares, interroguen discursos, prácticas, concepciones y formas de relación configuradas alrededor de la interventoría. En este apartado se describen modos de pensar la interventoría, tanto por parte de la Universidad, como del Programa Buen Comienzo y de las entidades prestadoras del servicio.

Como se ha señalado, una primera idea que aparece no solo en los contratos enunciados, sino también en la manera como operó la interventoría, es que se la pensó como un proceso de construcción y acompañamiento, que implicó la puesta en marcha de un modelo coherente con las características que presentan las instituciones prestadoras del servicio, que no cuentan, en ese momento, con las condiciones para dar respuesta a la totalidad de exigencias y pretensiones del Programa, que entre otras cosas no están claramente definidas, dado que en los contratos no hay indicadores que direccionen la implementación del mismo; tampoco

existen documentos suficientemente consolidados para orientar las acciones de los operadores. Esto claramente se expresa en palabras de una de las interventoras, quien señala: “Nos decían: ‘esto es lo que deben cumplir’, por ejemplo en el área de educación inicial, pero al mismo tiempo expresaban: ‘ustedes no pueden ir a exigir todo esto, porque todavía ellos no tienen la capacidad para cumplirlo’” (Entrevista interventor 1, abril del 2012).

Como puede verse, en estas condiciones, lo que se demanda es cierta flexibilidad en la ejecución de la interventoría por parte de la Universidad. Pero esto al mismo tiempo exige la necesidad permanente de delimitar unos parámetros, diseñar y refinar instrumentos, contextualizar y convenir plazos para que los prestadores puedan ajustarse a la normatividad que se va estableciendo en el transcurso del proyecto. Esto quiere decir que en este ejercicio de revisión y concertación, la interventoría adoptó un carácter dual, en el que no solo se verificó el estado de requerimientos, sino que también se sugirieron alternativas para la gestión de mejoras, a través de devoluciones verbales y escritas. Este ejercicio representó, para todos los involucrados, una permanente revisión y consolidación de aprendizajes, pero también unos retos. En palabras de una de las personas participantes en uno de los grupos focales: “para los oferentes, fue fundamental la asesoría pedagógica que nos hizo la Universidad de Antioquia, porque no era solo decir, a usted le falta, sino también explicar el porqué; así cambiamos unas prácticas y afinamos otras” (Entrevista grupo focal 1, marzo del 2012).

Lo que se identificó, de acuerdo con las entrevistas y los informes,<sup>8</sup> es que en la ejecución de los dos primeros contratos hay una tensión en las maneras de entender la interventoría acompañada de la asesoría técnica. Se trata, para la Facultad de Educación, de acompañar el conteo, la verificación con devoluciones escritas y orales encaminadas al mejoramiento del servicio, lo cual significa que,

[...] trasciende el acto instrumental de valorar unos requisitos básicos, para apostarle a ser

8 “Informe de gestión 2011: Interventoría Buen Comienzo”, Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

un par interlocutor que aporta desde su saber y su experiencia al mejoramiento de la calidad de la atención y la prestación del servicio, haciendo parte así de una comunidad académica que piensa, reconoce, valora y dignifica la primera infancia.<sup>9</sup>

Hasta acá, de acuerdo con las palabras de una interventora,

[...] lo que buscaba la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia era acompañar la interventoría centrada en el conteo, la medición, el control y la verificación del cumplimiento de estándares, con una lectura política, social y académica que le permitiera pensar, como comunidad académica, las políticas públicas de atención integral a la primera infancia [...] Dicha lectura se sustenta en la tradición que la Facultad de Educación tiene como productora de saber pedagógico y como instancia formadora de maestros y maestras para la infancia (Entrevista interventora 2, marzo del 2012).

Después del trabajo de construcción, revisión, ajustes, delimitación de funciones y sistematización del proceso, vino un tercer momento en el que la interventoría, en procura de responder a un objeto contractual de verificación y regulación, se proyectó solo como un ejercicio de inspección y vigilancia, en el que la Universidad de Antioquia tenía las funciones de “controlar, supervisar y revisar toda la prestación del servicio de atención a los niños y las niñas de 0 a 6 años, teniendo como referente el marco reglamentario de aplicación de la política pública de la primera infancia”,<sup>10</sup> mientras que el Programa Buen Comienzo asumía la realización de tareas propias de la asesoría o asistencia técnica. Quedan así separadas, de manera tajante y radical, la interventoría y la asesoría técnica.

Como puede verse, la concepción de interventoría cambia en el contenido del tercer contrato: se

trata estrictamente de contar, vigilar y verificar. Así lo expresa una de las lideresas de la interventoría: “Desde el Programa Buen Comienzo se nos decía: ustedes no son asesores, ustedes son simplemente interventores, dedíquense a lo específico” (Entrevista interventora 2, abril del 2012). De este modo, en adelante la interventoría tendría que ocuparse específicamente de “verificar el cumplimiento de unas obligaciones contractuales que corresponden a asuntos contemplados en una normativa”, mientras que la *asistencia técnica* consistiría en el “desarrollo de planes de mejoramiento, procesos de formación y acompañamiento a los prestadores del servicio” (Entrevista Buen Comienzo, mayo del 2012).

Frente a estas posiciones hay que preguntarse: ¿convertirse en interventora para un programa de atención a la primera infancia implica, para la Facultad de Educación, renunciar a las posibilidades de interlocución en políticas públicas para la educación inicial? ¿De qué manera, se pregunta una interventora, se podría mantener una “cierta asistencia” a los operadores, en términos de la generación de interrogantes, reflexiones, diálogos y propuestas metodológicas que contribuyeran a la cualificación del servicio que prestan?<sup>11</sup>

Por su parte, en los grupos focales, la referencia a este tercer momento se hace sobre el término “requerimiento” como un asunto clave en el proceso, dado que la relación entre interventor y oferente se concentra básicamente en ese punto. Así, es común encontrar que para las entidades prestadoras del servicio, la interventoría es “una acción eminentemente fiscalizadora” (Entrevista grupo focal 5, marzo del 2012); es una “práctica que suscitó temores, angustias, agotamiento y malestares, en tanto parece interesarse exclusivamente en comprobar si se cumple al pie de la letra con los requerimientos del programa” (Entrevista grupo focal 4, marzo del 2012).

Para las entidades oferentes, los interventores durante este período asumieron unas posiciones muy distintas

9 Tomado del “Informe de gestión 2010: Interventoría Buen Comienzo”, Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

10 Municipio de Medellín. Secretaría de Educación – Universidad de Antioquia. Contrato interadministrativo 4600030606, firmado el 26 de enero del 2011, con acta de inicio del 30 de enero del 2011, con fecha de terminación del 30 de diciembre del 2011.

11 Tomado de “Informe Interventoría Buen Comienzo, 2011”, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

a las anteriores; aseveran: “era la amenaza de que no le vamos a pagar; ese no debería ser el papel de la interventoría [...] Necesitamos una interventoría constructiva, no destructiva y dañina, pues esto ha sido desgastante” (Entrevista grupo focal 3, marzo del 2012) y, finalmente: “estamos trabajando en función de la interventoría y no de la atención integral” (Entrevista grupo focal 6, marzo del 2012).

Otro punto complejo, señalado durante la entrevista con un grupo focal, fue que la interventoría estaba “descontextualizada”, en la medida en que demandaba el cumplimiento de estándares, sin contemplar las particularidades del entorno de atención. Así lo expresaron:

Solo pedimos una cosa, que la interventoría se contextualice con el lugar geográfico, con la entidad a la que está acompañando, porque sí se necesita una intervención para hacer supervisión y vigilancia, pero eso lo complementas con el conocimiento acerca de dónde estoy, con quién estoy, cuántos niños hay y cómo van los procesos (Entrevista grupo focal 7, abril del 2012).

Como lo señala la entrevista, se manifestó otra tensión que es importante pensar y es: ¿cómo atender a la diversidad y al contexto, cuando lo que se prioriza es la estandarización? ¿Cómo particularizar la oferta en un programa como Buen Comienzo?

Con relación a la necesidad plantada por los educadores acerca de conocer el contexto para trabajar con los niños y las niñas, Frigerio (2012) afirma que “cuando uno cree saber todo del otro, ciertamente, es porque hay un estereotipo, un prejuicio, una representación previa, y el problema con las representaciones es que a veces nos remplazan el encuentro con el otro real” (p. 3).

Por otra parte, muchos oferentes coincidieron con que la interventoría debe ser un escenario de retroalimentación: “Lo que esperaríamos es que el proceso de verificación y vigilancia que se hace de los recursos también nos retroalimente, sería más efectivo si esa interventoría a su vez hace la *asesoría técnica*, porque se supone que son los expertos” (Entrevista grupos focales 6 y 7, abril y mayo del 2012). Como puede verse, las funciones de revisión, supervisión y

control fueron reconocidas como importantes, pero acompañadas de asesoría en la gestión de mejoras para la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia. En este sentido, una de las entrevistadas afirmó:

La interventoría sí debe tener un lugar de vigilancia y control, pues se necesita regular ciertos procesos administrativos, financieros y pedagógicos, pero además de ello debe ser un lugar de acompañamiento, de interlocución, que permita dialogar con los docentes, con los coordinadores y los oferentes para hacerles devoluciones al Programa Buen Comienzo, que es quien da los lineamientos y tiene el presupuesto. La interventoría debe permitir dialogar sobre los procesos. Ella es necesaria porque nos ayuda a cualificarlos, solo que debería hacerse de una manera más cordial, respetuosa y de modo que exista mayor comunicación (Entrevista grupo focal 8, abril del 2012).

Finalmente, fue común, en las personas entrevistadas, la referencia a la invisibilización y el desconocimiento, por parte de la interventoría, de los sujetos implicados en los procesos de atención integral. Un claro ejemplo de ello fue la siguiente: “Por andar respondiendo requerimientos, no estamos haciendo el trabajo real con los niños y las niñas [...] Entonces se pierde el niño, el objeto real que es el niño y su desarrollo, por estar pendiente de que el informe esté” (Entrevista, grupo focal 2, marzo del 2012).

Como puede verse, estas posiciones de las entidades oferentes respecto a la interventoría generan unas tensiones complejas que no pueden resolverse argumentando estrictamente asuntos de verificación, de conteo, de requerimientos; pero tampoco de acompañamiento o de asesoría técnica. Podría pensarse en que ambas posiciones tendrían que complementarse y enriquecerse en torno a la construcción de propuestas de trabajo que redunden, por ejemplo, en el diseño e implementación de proyectos y programas de formación de maestros y maestras e investigación que asuman como eje de reflexión las realidades y problemáticas de la primera infancia y de lo que se ha convenido en llamar *atención integral*. Esto implica aunar esfuerzos en procura

de la articulación entre los ejes misionales de la Universidad (extensión, docencia e investigación).

### Aprendizajes y retos

La interventoría también generó aprendizajes y retos tanto para las entidades prestadoras del servicio como para la Facultad de Educación. De acuerdo con las personas entrevistadas en los grupos focales, la interventoría “permitió la sistematización de procesos” (Entrevista grupo focal 1, marzo del 2012), en la medida en que generó la necesidad y la pertinencia de la producción documental, el registro de evidencias y la revisión permanente de las acciones y los planes. Por otra parte, “permitió el seguimiento a la identificación y valoración de las condiciones reales en que se encuentran los niños y las niñas atendidos(as)” (Entrevista grupo focal 6, abril del 2012). Así mismo, se hizo un diagnóstico acerca de la infraestructura, los materiales, las prácticas y las estrategias implementadas para garantizar la atención integral (Entrevista grupo focal 2, marzo del 2012).

Otro aprendizaje importante para las entidades prestadoras del servicio fue que la interventoría “permitió afianzar la tradición metodológica, las estrategias y formas de trabajo con los niños y niñas” (Entrevista grupo focal 7, abril del 2012), mientras que para otras, aunque “con resistencias, emprendieron la tarea de revisar, reformular, complementar y ajustar el PAI” (Entrevista grupo focal 5, abril del 2012).

También expresaron las personas entrevistadas, en los grupos focales, que el “manejo de procedimientos y rutas de atención en los casos de restablecimiento de derechos de niñas y niños fue significativo” (Entrevista grupo focal 4, marzo del 2012), además de que se conoció sobre los estándares de nutrición, la manipulación de alimentos, la seguridad alimentaria y el manejo de técnicas e instrumentos para la valoración nutricional (gramaje, tablas nutricionales, medición de temperatura de los alimentos, entre otros).

Para la Facultad de Educación, la interventoría podría permitirle revisar la tensión entre su condición de interventora y su condición de institución productora de saber pedagógico. En este sentido, convendría hacer del Programa Buen Comienzo un objeto de reflexión sistemática, mediante acciones concretas como: incluir en los espacios de formación del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y de las maestrías en Educación y en Estudios en Infancias,<sup>12</sup> la formulación de proyectos que den curso a la configuración de nuevas líneas de investigación relacionadas con la *educación inicial* y las *infancias*.

Conviene pensar en una interventoría que ponga en consideración el reconocimiento de los saberes y las experiencias de los sujetos e instituciones implicados en la misma. Algo así como una interventoría de carácter social y con enfoque de revisión de calidad, en tanto compromete una función pública: ocuparse de verificar que el trato y las formas de trabajo desarrolladas con la primera infancia dignifiquen al niño y a la niña. Una interventoría que, sin renunciar a sus funciones de vigilancia, control y supervisión, le dé lugar a la palabra, a la asesoría y a la construcción colectiva.

En este sentido, la Facultad de Educación podría constituirse como una instancia formadora de equipos interdisciplinarios que se ocupen de pensar, construir y desarrollar propuestas de interventoría a programas o estrategias que involucren procesos de atención y educación de la infancia.

Finalmente, tres preguntas ayudan a reflexionar lo que se viene planteando: ¿es posible pensar una interventoría para programas de atención a la primera infancia bajo un enfoque que permita la incorporación de elementos propios de la asesoría técnica que trascienda lo meramente instrumental? ¿Qué presupuestos teóricos y metodológicos fundamentarían una propuesta este tipo? ¿Qué principios, características y particularidades habría que considerar en la misma?

Con ello se pretende hacer un llamado a los distintos estamentos de la Facultad de Educación, en

12 Programa interinstitucional formulado en convenio por la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica Nacional, que abre su primera cohorte en febrero del 2016.

especial a los Departamentos de Educación Infantil y Extensión, a que conviertan en objeto de conocimiento y reflexión los hallazgos de proyectos y programas relacionados con la educación inicial,<sup>13</sup> de modo que estos se asuman como puntos de partida para la generación de propuestas investigativas, curriculares y de formación de maestros.

## Concepciones de educación inicial e infancia

Con relación a las distintas maneras de nombrar las prácticas educativas con niños y niñas menores de 6 años, se encontró que para una integrante del equipo interventor:

A la Facultad de Educación le preocupa la educación inicial, cómo están siendo tratados los niños, qué está pasando con ellos [...] Revisamos si los oferentes estaban siguiendo el lenguaje de los marcos de referencia en los que se plantea que todo debe ser a partir de un enfoque lúdico creativo desde los lenguajes expresivos, lo que implica el abandono de prácticas de aprestamiento escolar. En Medellín y en el país es necesario formar personas para gestionar procesos de educación, que no solamente reduzcan la gestión a lo administrativo, sino que sepan que están gestionando un Programa donde está en juego la dignidad de los niños de esta ciudad [...] Los niños no necesitan solo una atención, una asistencia, sino que necesitan de un adulto que ejerza autoridad con ellos, que les exija, que los acompañe, que los escuche [...] Si se reduce la educación inicial al asistencialismo, a los niños se les estaría tratando como organismos (Entrevista interventor 1, abril del 2012).

En este sentido, la educación de la primera infancia es vista como una praxis que implica un distanciamiento de posiciones asistencialistas y de aprestamiento escolar, en tanto tendría que ocuparse de la construcción de propuestas que le apunten a la dignificación, el respeto y la valoración del niño y

de la niña como sujetos que tienen cosas para decir frente a sí mismos, acerca de los otros y respecto al mundo que los rodea. Por su parte, para algunos oferentes u operadores del Programa Buen Comienzo, la educación inicial se define básicamente como:

[...] el primer acompañamiento del neurodesarrollo, desde el inicio de los procesos de formación mental, desde el compromiso que se tiene con un cerebro que debe desarrollarse en toda su potencialidad como un ser humano con principios, valores y con una familia, un Estado y un entorno comprometido con el niño. Estamos apostando que en los cinco primeros años vamos a entregar un cerebro desarrollado con todas las capacidades para ser un hombre de paz (Entrevista Grupo focal 1, marzo del 2012).

Esta idea sitúa la educación inicial como práctica de intervención sobre el cerebro del/de la niño/a y lo trata como un organismo al cual se le estimula con el propósito de alcanzar unos fines preestablecidos. Esta visión del infante como *organismo en evolución* sobre el que se pueden ejercer acciones de mejora, encaminadas a un supuesto progreso, cuyas bases se asientan en el *desarrollo de capacidades* para llegar a ser algo o alguien que aún no se es (hombre de paz), desconoce el lugar que ocupan la contingencia, la discontinuidad, lo fortuito, la singularidad y la heterogeneidad propias de la condición humana.

Para otras entidades prestadoras del servicio, la educación inicial es “una novedad para docentes y directivos de instituciones con cierta trayectoria en el medio en materia del trabajo con niños y niñas” (Entrevista grupo focal 6, abril del 2012). Esta novedad se asocia con el discurso de las competencias en la primera infancia y la consideración de planteamientos recientes acerca del desarrollo como proceso que se da de forma irregular y que puede variar de acuerdo con el contexto y las particularidades de los sujetos.

Una tercera idea alude a la perspectiva de derechos: la educación inicial es un proceso de “promoción,

13 Al respecto, una de las principales apuestas del Departamento de Extensión, para el período 2010-2013 desde la línea de “Infancias”, fue el apoyo a iniciativas y proyectos dirigidos al desarrollo y la revisión de procesos relativos a la educación de los niños y las niñas del país.

movilización y restablecimiento de derechos” (Grupo focal 3, marzo del 2012). En efecto, la referencia a *restablecimiento* sugiere dos cosas: la primera es que alguna vez se tuvieron los derechos y por alguna razón no se tienen, y la segunda es que no nacemos como sujetos de derecho porque, como dice Meirieu (2004), se trata de permitirle al niño y a la niña crecer y reivindicarse, un día, como sujetos de pleno derecho, conquistada en la que la sociedad, el Estado, la educación, la familia, pero también el niño y la niña tienen un lugar.

Otra manera de nombrar la educación inicial se evidencia en las palabras de dos personas entrevistadas:

Nosotros nunca hablamos de educación, nosotros atendemos al niño. Lo que hacemos son procesos de estimulación de todo el entorno que rodea al niño para mejorarlo y que el niño construya [...] Que sea el arte, el lenguaje, el juego, la lúdica, la que lleve al niño a todo el desarrollo, pero no educar (Entrevista grupo focal 8, abril del 2012).

La educación inicial es una práctica mediada por el juego, la lúdica y la recreación que apunta al desarrollo de habilidades sociales, motoras y cognitivas. Esta práctica se complementa y enriquece con acciones de cuidado, protección y nutrición (Entrevista grupo focal 5, abril del 2012).

Las anteriores ideas advierten una separación entre educar y atender, al tiempo que pareciera que la estimulación se convierte en eje de la atención a la primera infancia. Al respecto, hay que decir, como lo señalan Kant (1985) y Antelo (2005), hay una conexión entre los términos “atender”, “educar” y “cuidar”. Kant articula la educación al cuidado. Afirma que “el hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción juntamente con la educación” (p. 9); acciones que van en una misma dirección, dada la necesidad del ser humano de un tiempo prolongado para el cuidado,

entendido este último por Kant como “las precauciones de los padres para que los niños no hagan un uso perjudicial de sus fuerzas” (p. 10).

Por su parte, Antelo (2005) advierte que, al parecer, educar, enseñar, atender, asistir, cuidar, son verbos que representan ciertas jerarquías y que en la más alta escala estarían el de educar y enseñar; los demás se asociarían con mucama, aya y criada, oficios que socialmente son vistos como de menor categoría. Estas falsas clasificaciones, que no dejan de ser prejuicios, desconocen que “la enseñanza ha tenido (y aún tiene) que ver con las ideas de asistencia, cuidado y amparo” (p. 3).

Con relación a estas maneras de nombrar la educación inicial, hay que preguntar: ¿de qué infancias<sup>14</sup> hablan estos discursos sobre la educación inicial? Una de las respuestas a esta pregunta se puede leer en la siguiente afirmación:

La infancia es el inicio, la raíz, es como una semillita que como usted lo abone, eso da [...] En la infancia, es decir, en los primeros siete años, los niños aprenden a ser personitas [...] Ellos van a ser los hombres del día de mañana y como ellos aprendan a relacionarse, a comunicarse y a disciplinarse, van a ser una sociedad totalmente diferente a la que tenemos, una sociedad mejor (Entrevista grupo focal N 1, marzo del 2012).

Esta concepción de infancia como inicio, como raíz, deriva en una mirada del niño/a como planta en crecimiento que dará frutos a la humanidad. Es una metáfora hortelana que pone en evidencia la idea de infancia como un objeto de intervención pasiva, de la que se esperan “frutos” previamente calculados; se trata de una infancia en perspectiva, en torno a la cual se hacen promesas sobre un futuro mejor para la humanidad.

El contenido de las afirmaciones precedentes se articula también a una concepción de los niños y

14 Es importante aclarar tres asuntos: 1) que los términos “infancia”, “niñez” y “niños/as” son conceptos diferentes; 2) que la *infancia*, como categoría discursiva, es una invención de la modernidad; 3) que la referencia a infancia, en singular, no remite a un universal, a una única manera de ser niño o niña, sino a un significante en torno al cual emergen creencias, nociones, representaciones, dichos y decires que la inscriben en diversos órdenes, contextos y discursos.

niñas como potenciales capitales humanos (Delors, 2007), en torno a los cuales han de generarse alternativas de intervención que fomenten y garanticen la adquisición de conocimientos, haceres, actitudes y valores para la vivencia del futuro.

Esta perspectiva del/de la niño/a como capital humano, como proyecto de futuro y como lugar de intervención, amerita una reflexión por parte de las instituciones formadoras de maestros y maestras, y de aquellas que se ocupan de la atención y educación de niños y niñas, en el sentido de plantearse preguntas como: ¿podemos garantizar o asegurar cuáles serán los efectos de la crianza y la educación en un/a niño/a? ¿Es el/la niño/a un objeto sobre el que se actúa para producir resultados preestablecidos? Si solo se piensa en la persona adulta que constituirá la sociedad del mañana, ¿dónde queda el/la niño/a de hoy, el niño/la niña del presente?

Otra concepción de infancia que llama la atención es la siguiente:

Para mí, la infancia es la población más maravillosa que hay, pero al mismo tiempo, la más vulnerable [...] La infancia hasta hace poco no tenía unas condiciones claras de manejo a nivel de leyes [...] Ha sido atropellada en muchos aspectos y se permitían muchos abusos (Entrevista grupo focal 6, abril del 2012).

Desde la anterior perspectiva se advierte una idea que oscila entre dos concepciones: la *idealización* (población maravillosa) y el *riesgo* (el niño/la niña como ser vulnerable). Es indudable que hoy los niños y las niñas conviven con situaciones y realidades que los/as ponen en riesgo, lo cual justifica las políticas públicas de intervención y protección a una población que es vulnerabilizada por su estrato social, procedencia, características de la familia y entorno. De allí que "la imposición de un nombre (vulnerable, pobre, marginal, incluso niño, adolescente, alumno) es un acto de institución de una identidad, toda vez que una sentencia descriptiva termina funcionando como performativa, provocando de alguna manera que se realice el resultado que anuncia" (Frigerio y Diker, 2008, p. 39).

Como puede verse, estas posiciones remiten a unas idealizaciones de lo que son o deberían ser los niños

y las niñas, y se olvida que también representan amenaza para la población adulta, e incluso para sus pares. Trabajos como los de Buckingham (2002), Noguera y Marín (2007), Frigerio y Diker (2008), Carli (2005) y Narodowski (1994) hacen referencia a que a la condición de indefensión de los niños y las niñas habría que agregar el hecho de que no solo son víctimas, sino también victimarios.

Otra idea que emergió con relación a la infancia es que: "El niño es reconocido en su proceso de desarrollo como protagonista y autor de él. Nosotros somos personas que generamos oportunidades y los acompañamos en ese proceso, hacia esa autonomía, hacia esa autorregulación, esa capacidad creativa, innovadora" (Entrevista grupo focal 7, abril del 2012). Esta postura confiere al niño/a la niña el lugar de *sujeto activo y constructor* de su propio desarrollo, a la vez que señala de lo que carece, lo cual se promete resolver a través de una persona adulta que genera oportunidades, pero que además define y supone necesidades, intereses y características de la infancia. ¿Hasta qué punto se puede afirmar que el niño y la niña son protagonistas y autores/as de su propio desarrollo? ¿Cómo concretar y garantizar este protagonismo, pero al tiempo educarlo/a, guiarlo/a y criarlo/a? ¿De qué acompañamiento se trata cuando el niño y la niña son los protagonistas?

Finalmente, estas ideas de infancia que aparecieron en las personas entrevistadas y que remiten a significantes como *organismo*, *vulnerable*, *protagonista* y *semilla* invitan a pensar en las infancias intervenidas por las políticas públicas, específicamente en Programas como Buen Comienzo. Pero también en lo que señala Buckingham (2002): "La mayoría de los niños del mundo no viven hoy según 'nuestra' idea de infancia" (p. 22), y agrega:

Estas representaciones culturales de la infancia son a menudo contradictorias. Suelen decir mucho más sobre la fantasía que los adultos y los niños ponen en la idea de la infancia que sobre la realidad de la vida de los niños; y suelen estar impregnadas de la nostalgia por la edad de oro de la libertad y de juego perdida. Sin embargo, estas representaciones no se pueden desechar como

algo propiamente ilusorio. Su fuerza depende del hecho de que también transmiten una cierta verdad: deben dirigirse de forma inteligible tanto a las experiencias vividas de los niños como a los recuerdos de los adultos, que pueden ser algo o también agradable (p. 21).

Así que no se trata de calificar las representaciones, concepciones o maneras de pensar la infancia, como meras idealizaciones de las personas adultas, pues ellas dan cuenta de las formas en que cada uno ha transitado o “vivido” su propia infancia. Pero, además, los discursos *sobre* infancia e inclusive *para* la infancia tienen unas consecuencias prácticas, por ejemplo, en las formas de relación de las personas adultas con los niños y las niñas; de allí la importancia de visibilizarlas y pensar sobre ellas.

## Referencias bibliográficas

Antelo, E. (11 de Junio de 2005). La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia. *El monitor*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier4.htm>

Buckingham, D. (2002). En busca del niño y La muerte de la infancia. En David Buckingham. *Crecer en la era de los medios electrónicos* (pp. 15-53). Madrid: Morata.

Carli, S. (2005). La infancia como construcción social. En Sandra Carli et al. (Orgs.), *De la familia a la escuela: infancia, socialización e subjetividad* (pp. 11- 39). Buenos Aires: Santillana.

Delors, J. (2007). La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Ediciones Unesco.

Frigerio, G. (2012). *Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas*. Recuperado de: <http://aprende enlinea.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?id=129319>

Frigerio, G. y Diker G. (2008) *Infancia y derechos: las raíces de la sostenibilidad. Aportes para un porvenir*. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161137S.pdf>

Kant, E. (1985). *Tratado de pedagogía*. Bogotá: Ed. Rosaristas. Recuperado de <http://www.carlosmaldonado.org/articulos/KANT.pdf>

Meirieu, P. (2004) *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?* Barcelona: Rosa Sensat, Octaedro.

Municipio de Medellín (2005). Decreto Municipal 626 del 2005. Manual de interventoría del municipio de Medellín.

Municipio de Medellín (2009). Decreto Municipal 0521 del 2009. Procedimiento administrativo para imposición de sanciones por incumplimientos contractuales.

Municipio de Medellín. Secretaría de Educación – Universidad de Antioquia. Contrato interadministrativo 4600020355, firmado el 20 de agosto del 2009, con acta de inicio del 28 de septiembre del mismo año.

Municipio de Medellín. Secretaría de Educación – Universidad de Antioquia. Contrato interadministrativo 4600028712, firmado el 30 de septiembre del 2010, con acta de inicio del 14 de octubre y fecha de terminación del 30 de diciembre del mismo año.

Municipio de Medellín. Secretaría de Educación – Universidad de Antioquia. Contrato interadministrativo 4600030606, firmado el 26 de enero del 2011, con acta de inicio del 30 de enero del 2011, con fecha de terminación del 30 de diciembre del 2011.

Narodowski, M. (1994). Un cuerpo para la institución escolar. En Mariano Narodowski, *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna* (pp. 23-60). Buenos Aires: AIQUE.

Noguera, C., y Marín, D. (2007). La infancia como problema o el problema de la infancia. *Revista Colombiana de educación*, (53), 107-126. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635247006>

Ramírez, G. (2005). La interventoría social. Un escenario de trabajo interdisciplinario. Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Centro de Estudios de Opinión, Medellín. Recuperado de: <https://aprende enlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/download/1698>.

Terigi, F. (Coord.) (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 28-47.

Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Centro de Estudios de Opinión (2004). *Encuesta de calidad de vida 2004*. Disponible en: [http://tesis.udea.](http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/2372/1/Encuesta%20de%20calidad%20de%20vida%202004.pdf)

[edu.co/dspace/bitstream/10495/2372/1/Encuesta%20de%20calidad%20de%20vida%202004.pdf](http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/2372/1/Encuesta%20de%20calidad%20de%20vida%202004.pdf)

---

## Referencia

Leal Matta, Sharira; Palacio Baena, Ángela Inés; Posada Giraldo, Diana María, y Díaz Monterroza, Jhair, "Interventoría al Programa Buen Comienzo: una oportunidad para pensar la educación inicial", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 26, núm. 67-68, enero-diciembre, 2014, pp. 83-95.

Original recibido: 06/08/13

Aceptado: 30/09/13

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---

# Estrategias y mediaciones pedagógicas. Tensiones y relaciones con el saber escolar

José Darwin Lenis Mejía\*

## Resumen

### Estrategias y mediaciones pedagógicas. Tensiones y relaciones con el saber escolar

Es propósito de este artículo es revisar acepciones y relaciones de los conceptos *saber*, *mediación* y *estrategia pedagógica*, referir su campo de circulación, discursos y sus movilidades internas/externas visibles en la escuela, especialmente en las prácticas pedagógicas de aula.

**Palabras clave:** *saber, mediación, estrategia, pedagogía, práctica pedagógica, didáctica.*

## Abstract

### Pedagogical strategies and mediations. Tensions and relations with school knowledge

The purpose of this article is to review the connotations and relations of the concepts of *knowledge*, *mediation*, and *pedagogical strategy*, referring their fields of circulation, their discourses, and their visible internal/external mobility in schools, especially in pedagogical classroom practices.

**Keywords:** *knowledge, mediation, strategy, pedagogy, pedagogical practice, didactics.*

## Résumé

### Stratégies et médiations pédagogiques. Les tensions et les relations avec le savoir scolaire

Cet article a le but de réviser les différentes significations et relations des concepts *savoir*, *mediation* et *stratégie pédagogique*. À ce respect il y a besoin de parler de leur champ de circulation, les discours où ils apparaissent et leurs mobilités internes/externes qui se présentent dans l'école, notamment dans les pratiques pédagogiques à la salle de classe.

**Mots-clés :** *savoir, médiation, stratégie, pédagogie, pratique pédagogique, didactique.*

---

\* Candidato a Doctor en Educación, Universidad del Valle. Profesor Maestrías: en Educación Universidad ICESI, Maestría en Práctica Pedagógica Universidad Francisco de Paula Santander y Maestría en Pedagogía Universidad Industrial de Santander (UIS). Colombia. Correo: jose.lenis@hotmail.com

La estrategia supone una actitud del sujeto para utilizar, en la acción, los determinismos y casualidades exteriores, y podemos definirla como el método de acción particular de un sujeto en acción de juego [...] donde, para llevar a cabo sus propósitos, se esfuerza por padecer aquélla lo mínimo y por utilizar al máximo las obligaciones, las incertidumbres y las casualidades de este juego. Hay un programa predeterminado en sus operaciones y, en este sentido, es auténtico; la estrategia predetermina en sus finalidades pero no en todas sus operaciones [...]

Morin (1986, p. 62)



Los conceptos *saber*, *mediación* y *estrategia pedagógica* dan cuenta de una tradición de nociones, hechos y discursos pedagógicos que circulan los maestros en el quehacer diario de aula, y que, al parecer, son disímiles y distantes desde una cohesión teórico-práctica. En este texto pretendemos su acercamiento conceptual, a partir de mirar la *pedagogía* como memoria de los maestros y de la educación, en tanto permite revisar sus vínculos pasados, sus formulaciones presentes y su devenir futuro dentro del campo educativo. Así, la pedagogía, como campo de saber del maestro, permite repensar de forma crítica los referentes históricos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en un contexto amplio y diverso.<sup>1</sup>

El análisis de las relaciones estrategia-mediación, saber-mediación y saber-estrategia se supeditan al campo de la escuela desde la dimensión pedagógica. Pero clara y ampliamente la desbordan, por ser asuntos que pueden referirse a múltiples tópicos, entre ellos los pedagógico-didácticos y los de control. Los primeros se instauran en los modos de agrupar estilos, acciones y momentos, al establecer y disponer el acto educativo como lugar de entrecruzamiento ético y autónomo del maestro en su práctica de enseñanza; es decir, las maneras de instituir relaciones y promover instancias de autorregulación en los espacios de interiorización enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, los segundos, los tópicos de control, prescriben cierta disciplinización del saber, en tanto forma de actuar que se predispone como paradigma de lo que se puede hacer con el saber, lo que se conoce del saber y lo que dispone el saber en los sujetos maestros o en los estudiantes. Cabe mencionar en la actualidad, en este campo, por ejemplo, dos ámbitos importantes: lo social y lo político. Estos agrupan un horizonte de injerencia pedagógica en la escuela, que se puede historizar en términos de sujeciones al "método" de saber enseñar, o más ampliamente, saber conocer. En ese sentido, la escuela acuña nociones políticas y sociales de amplio espectro, y estas "modelan" una estructura de saber que condiciona formas de uso y, en consecuencia, ejercicios de poder y de vigilancia de los mismos.

La escuela, entonces, es, contemporáneamente, el espacio central e ideal para experimentar y poner a punto estas lógicas de intervención, a partir de dominios de saberes o competencias que se orientan por arquetipo (como modelos) a la producción y la formación de sujetos para ejercer labores sin reflexión alguna en todo tipo de ambientes y tiempos. Lo anterior son orientaciones sociopolíticas agenciadas por organismos internacionales o por un mercado economicista global eficazmente elaborado en y para la escuela, donde no hay lugar para pensar, y donde lo alternativo como oposición se invisibiliza. En otras palabras, la escuela recibe mandatos a modos de saberes técnicos, tecnológicos o científicos, los "pedagogiza" (internaliza-procesa y reproduce y de nuevo los entrega a quienes con celeridad lo reclaman (padres, empresarios, organizaciones educativas y sociedad en general, entre otros). Ahora consideremos: ¿por qué la escuela enseña lo que enseña? ¿Serán conscientes el maestro y la escuela de lo que enseñan? ¿Por qué se enseñan objetos de saber sin inspeccionar sus orígenes?

No examinar a profundidad el objeto que se enseña y orientarlo con pretensiones academicistas es un primer obstáculo epistemológico y práctico para enseñar en sí mismo un saber.

1 Sobre el concepto de *memoria pedagógica*, véase Lenis Mejía (2013).

## Didactización de los saberes

Existen múltiples tipos de saberes, unos de carácter científico, que es su estado natural (sin intervención); se le suele llamar en las teorías pedagógicas recientes *saber sabio*. Así lo aclara Ives Chevallard:

El “saber sabio” como contenido de publicaciones adquiere autonomía y rasgos propios que lo desvinculan de sus orígenes. La descontextualización, la despersonalización y la ahistoricidad identifican al saber académico en las más diversas formas utilizadas para su publicación (1997, p. 45).

Esta aseveración hace evidente que para enseñar un saber es necesario identificar su génesis, el contexto en donde surgió y sus desarrollos. Un maestro experto dispone una construcción arqueológica del objeto de saber, para saber “transponerlo”. Es decir, cuando se alude a estos “traslados” y transformaciones conceptuales, se habla entonces de *transposición didáctica*. De cierto modo, sin mayor análisis, el saber enseñado corresponde a un saber “tratado” o “procesado” en la escuela por el maestro, y en tal procesamiento pierde su carácter y sentido original.

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica (Chevallard, 1997, p. 45).

Así, el origen de un objeto particular de saber fundamenta la aparición de las investigaciones didácticas disciplinares y de las redes de conocimientos de grupos de intelectuales o científicos que forjan y nutren la epistemología de nuevas disciplinas y campos de estudio. Entonces, la aparente científicidad de un saber demanda indagación y dudas de quien enseña. A decir de André Chervel,

[...] suele admitirse que los contenidos de la enseñanza vienen impuestos como tales a la escuela por la sociedad que la rodea y por la cultura en la que está inmersa. Según la opinión común, la escuela enseña aquellas ciencias que han demostrado ser eficaces en otros campos (1991, p. 64).

Cabe reflexionar: ¿qué significa saber enseñar? ¿Cómo se enseñan los saberes desde lo pedagógico-didáctico?

*Saber enseñar* no solo es una cuestión de método, de contenidos y de replicar lineamientos. Saber enseñar es reconocer un campo de relaciones y situaciones que se presentan cuando se aborda un objeto de saber, en términos de sus vínculos y mediaciones posibles en el horizonte de potenciar mejores procesos de aprendizajes.

En la figura 1, la confluencia de campos, sus traslapes y movilizaciones, pensadas, controladas o acordadas, que permiten la internalización de un saber, la reconocemos como *didactización*, tópico directamente asociado a la enseñanza.

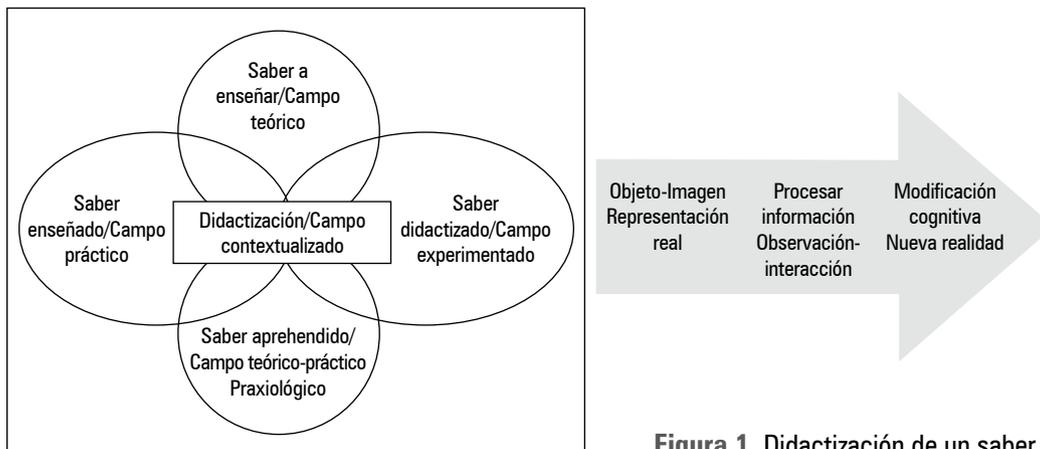


Figura 1. Didactización de un saber

Un asunto es el saber a enseñar, es decir, pensar el objeto de estudio en su estado “natural”. Otro asunto clave es el saber enseñado por el maestro, cómo este presenta y enseña el objeto de estudio, y otro final y diferente es el saber aprehendido por los estudiantes. Guardar coherencia y pertinencia de las tres instancias es lo que se precisa en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el campo de la didactización.

En ocasiones, el maestro elimina la complejidad y el rigor de las interrelaciones enseñar-aprender, en el afán de facilitar aprendizajes disciplinares, sin pensar las consecuencias que se presentan de todo tipo, algunas por la abrumadora simplicidad en el abordaje, u otras también por desconocimiento, en las cuales se minimiza la importancia y se desconoce el valor de la enseñabilidad de un saber.

La didactización de un objeto de saber y de una disciplina es particular. Por esto, el propio maestro es quien propone una construcción metodológica para abordar el estudio del propio objeto. En palabras de Jorge Steiman —citando a Alfredo Furlán (1989), a Gloria Edelstein (1996), y en la misma línea de análisis que propone Ángel Díaz Barriga (1986)—, la *construcción metodológica*

[...] es la construcción que el propio docente realiza de su propuesta metodológica de enseñanza. Es particular, es idiosincrática y es un derivado de la consideración de las particularidades referidas a la intencionalidad ideológica, política, ética y de las particularidades del contexto social e institucional en los que se aprende y se enseña (2011, p. 5).

La escuela demanda que el maestro, en esta construcción metodológica, reconozca los desarrollos de su disciplina, los contextualice y los haga vivos para los estudiantes. De ahí la importancia de las investigaciones de aula y de las redes de maestros inter y transdisciplinares como espacios para deconstruir y proponer nuevos modos de comprender las problematizaciones educativas.

Parte de lo anterior se puede soportar en las investigaciones sobre la historia de las disciplinas escolares en Chervel, cuando declara que:

[...] si las disciplinas escolares se relacionan directamente con las ciencias, con los saberes, con los conocimientos técnicos vigentes en la sociedad global, las diferencias entre unas y otras se atribuyen entonces a la necesidad de simplificar e incluso vulgarizar para un público joven conocimientos que no pueden proponerse en estado puro ni en su integridad. Se estima, por tanto, que la labor de los pedagogos consiste en desarrollar aquellos “métodos” que permitan a los alumnos asimilar cuanto antes y en las mejores condiciones la máxima porción posible de la ciencia de que se trate (1991, p. 64).

Algunas de estas ideas se reconocen de forma general en los estudios de problemas sobre la *enseñabilidad*, la cual, según Feroso, se refiere a la “potencialidad que tienen las ciencias de informar, instruir sus saberes al sujeto, es decir, la posibilidad de ser transmitidas o enseñadas de acuerdo con los métodos y técnicas de su construcción original” (1985, p. 385).

Aquí vale preguntarnos: ¿qué tipo de mediación se desarrollan en la escuela? ¿Cuáles son los propósitos reales de las mediaciones? ¿Qué es lo que se requiere saber? ¿Para qué el saber escolar? ¿Qué posibilidades auténticas de transformación social ejercen los maestros desde las mediaciones y el saber pedagógico? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de *mediaciones pedagógicas*? ¿Qué tipo de aprendizajes movilizan maestros y estudiantes cuando diseñan estrategias pedagógicas? ¿Qué regularidades objetivan los maestros en la construcción metodológica de las didácticas disciplinares? ¿Cómo se dinamizan los saberes a partir de las didácticas disciplinares?

En lo que sigue, se dejan ver las particularidades de estas reflexiones.

### Saber y práctica pedagógica

La noción *saber* tiene amplios desarrollos históricos, aunque en la escuela no se aborde con rigor sus orígenes o génesis de su circulación, sus alcances y claramente su significado que, por demás, no es singular, sino plural. Es decir, hablamos de *saberes*, no de saber como un todo unificado.

Para Jacky Beillerot *et al.*,

[...] el saber es, pues, lo que es sabido, lo que ha sido adquirido, un estado estático y una apropiación íntima, algo que, se supone, no ha de ser olvidado ni perdido. En el saber hay certidumbre y carácter definitivo (1998, p. 21).

Desde esta concepción, el vocablo “saber” permite, de forma general, integrar múltiples posturas de interiorización, de expresión y de categorización como concepto práctico, teórico o teórico-práctico. Veamos, para el análisis, algunos ejemplos: *saber matemático*, saber que hace alusión a una disciplina científica; *saber cantar*, saber que vincula un saber hacer en desarrollo de un oficio, tarea o actividad, es decir, un saber de carácter práctico; *saber conducir*, saber técnico de carácter cotidiano; *saber convivir*, centrado en actitudes y disposiciones del ser y de cumplir ciertas reglas o acuerdos sociales en la medida de saber dialogar, saber-reconocer al otro, respetarlo y compartir espacios comunes; *saber tecnológico*, como generalidad condicionada a principios técnico y organizacionales, para establecer estructuras y maneras de innovar, reestructurar, de crear y generar hechos como asunto para el interés particular o colectivo; *saber cocinar*, que puede tener dos tópicos: el primero, se dice que sabe desde lo empírico, lo no formal, fruto de la repetición y la experiencia, y el otro, desde lo académico, un saber de experto de chef, quien ha refinado un método, un estilo y una estructura de hacer y saber.

Por otra parte aparece el *saber cómo*, noción de funciones cognitivas que propicia relaciones claras de actuación con el saber, como saber clasificar, organizar y contrastar elementos, acciones o espacios determinados, asociados a tiempos, lo que demarca una eficacia en el saber hacer.

Si decimos que un sujeto sabe ejecutar un trabajo y posee un saber, es porque existe otro sujeto que no tiene ese saber y que, por lo tanto, no sabe. Si decimos que un maestro detenta un saber pedagógico (SP), ello marca un diferencial que lo hace distinto de otro maestro que no lo posee: por esta razón, el saber es un campo diferencial, en tanto marca una particularidad expresada en contextos singulares. La forma como lo expreso, lo visibilizo y me relaciono con el saber evidencia mi experiencia

con ese saber. En dos tópicos podríamos decir un saber teórico y saber práctico; un saber decir y un saber hacer.

De esta manera, el saber es una forma particular de integrar la experiencia, la conceptualización y las acciones que puedo desarrollar en relación con un modo operacional de hacer, decir, pensar y ser.

En Colombia, el Estado viene utilizando el término “saber” en relación con lo aprendido en lo escolar, con las comentadas Pruebas Saber, que son una forma de verificar qué interiorizaron, y de qué manera, los estudiantes frente a lo abordado en la institución escolar con respecto a estándares establecidos. Esta condición de uso referencia, en el horizonte, el problema del fracaso escolar, en tanto clasifica los estudiantes que saben y los que no; su administración consolida una herramienta que excluye a muchos niños, niñas y jóvenes del sistema educativo.

La fuerza de la pedagogía como saber del maestro está en neutralizar toda acción que desvincula al maestro del saber desde las dimensiones de alteridad y de cambio en lo profesional, en sus prácticas y en sus entornos más cercanos.

Para cerrar este ámbito, referimos que a más experiencia renovada del maestro, más saber, y a más saber, mayores posibilidades de proporcionar y potenciar aprendizajes y reflexiones genuinas en los estudiantes.

### **Estrategias y mediaciones pedagógicas**

Al pensar en el concepto de *estrategia* como una articulación coherente de saberes, podemos tomar como punto de partida la noción de *saber* de Michel Foucault:

A ese conjunto de elementos, formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables para la constitución de una ciencia, aunque no estén destinados necesariamente a constituirse, se le puede llamar saber. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que de este modo resulta determinada: el dominio constitutivo por los diferentes objetos que adquirirán o no una condición científica [...] (2010, p. 237).

Esta afirmación prescribe la vitalidad de comprender la manera como se agrupa y circula el saber en las disciplinas, y cómo este las determina, en sus discursos, prácticas y constitución. Así mismo, la interacción del sujeto con el saber se ubica en la intimidad de los deseos e intereses. Desde esta óptica, las estrategias se ubican por dentro o por fuera de las pretensiones del abordaje prescripto por el maestro, dependen de las condiciones temáticas, físicas, de entornos, ambientes y particularidades que se precisen en el acto educativo. Así, cada estudiante determina sus estrategias (mapas conceptuales, texto, gráficos y otros esquemas) para internalizar los saberes.

Para Howard Gardner, “las estrategias están constituidas por una secuencia de actividades, se encuentran controladas por el sujeto que aprende, y son, generalmente, deliberadas y planificadas por el propio estudiante” (2001, p. 392).

Las estrategias, en este sentido, son múltiples y complejas, hacen referencia a los tipos de saberes y las habilidades cognitivas innatas y de disposición de los sujetos.

Para Antonio Valle *et al.*,

[...] la importancia de las estrategias de aprendizaje viene dada por el hecho de que engloban aquellos recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje; pero, además, cuando hacemos referencia a este concepto no sólo estamos contemplando la vertiente cognitiva del aprendizaje, sino que vamos más allá de los aspectos considerados estrictamente cognitivos para incorporar elementos directamente vinculados tanto con la disposición y motivación del estudiante como con las actividades de planificación, dirección y control que el sujeto pone en marcha cuando se enfrenta al aprendizaje (1998, p. 54).

Por tanto, aunque el hablar de estrategias suele ser sinónimo de “cómo aprender”, también es verdad que las razones, las intenciones y los motivos que guían el aprendizaje, junto con las actividades de planificación, dirección y control de todo este proceso, constituyen elementos que forman parte de un funcionamiento estratégico de calidad y que puede garantizar la realización de aprendizajes altamente

significativos. Este planteamiento conceptual instala o dispone, en el sujeto que aprende, un abordaje integral y complejo, en tanto la aplicación de una o más estrategias dependerá de ámbitos intrínsecos al sujeto y otros un poco más externos/internos, como la motivación-deseo, los cuales, a nuestro modo de ver, requieren, además, de la experiencia-experticia en su aplicación.

Las estrategias configuran, así, particularidades en la manera como los sujetos se relacionan con el saber, sus lógicas, percepciones, deseos y matices. Las estrategias son herramientas “naturales”, en tanto se piensan como mecanismos que se despliegan para conseguir un propósito. Así, los niños lloran y con este mecanismo llaman la atención de su madre; luego es ingenio del sujeto para “capturar” un saber, un hacer de sí mismo o de otro. Pero con el paso del tiempo la estrategia se ha transformado en un dispositivo no natural con el cual se controla y se ejerce poder. Es en el discurso de los Griegos una *tekhné*, esto es, en palabras de Foucault, “una racionalidad práctica gobernada por una meta consciente” (2012, p. 158), es decir, una estructura tecnológica con múltiples formas de poder y de saber que controla el hacer y el pensamiento de los sujetos. Para el caso de la escuela, la estrategia es una tecnología de control de saber enseñar, de poder enseñar competencias, donde se controla lo que se sabe y puede saber. La institución ejerce control como *tenhné*, el profesor con su discurso también, al igual que las prácticas como herramientas administrativas de eficientísimo económico. De esta manera, las estrategias, en su presentación integral, asumen, para el maestro, por lo menos tres instancias básicas:

1. La *planeación e idealización*, consistente en pensar y diseñar el abordaje del objeto de estudio. Esta se caracteriza por referir interrogantes, como con quién voy a trabajar, en qué condiciones y en qué tiempos.
2. La *ejecución* o la puesta en marcha de la acción pedagógica en el proceso educativo. En ocasiones se requiere ajustar la planeación para contextualizar situaciones emergentes en la clase.
3. La *evaluación*, como referente de análisis de las aprehensiones temáticas, experienciales y

situaciones vivenciadas de forma grupal o individual de los participantes en el aula (estudiantes y maestros).

Al respecto, la profesora Ruth Harf aclara:

[...] se hable de estrategia, no de método, porque el método tiene una connotación mucho más organizada, sistemática, previsible, la idea de estrategia implica un "abanico", un amplio campo de posibilidades donde justamente la creatividad del docente consiste en hacer un buen análisis del grupo, de los contenidos, del contexto y seleccionar aquellas estrategias que, para ese momento y ese grupo, son las más adecuadas (2013, p. 14).

Todo procedimiento regularizado y formalizado constituye un *método*. Es decir, es un dispositivo articulador que agrupa, direcciona y condiciona un saber. En ese sentido, un método pedagógico-didáctico se asocia a la estrategia pedagógico-didáctica en la finalidad de establecer relaciones entre los propósitos educativos acordados y los medios generadores de aprendizajes en el aula. Así, un foro, los recursos-materiales en clase, un debate, una pregunta, un trabajo colaborativo, una exposición, una lectura, una consulta, son parte importante de una apropiada selección de situaciones, ambientes y estructuras que constituyen dispositivos de la clase, pero no son en sí mismo la estrategia. Esta se determina como tal en la planeación, en la puesta en escena y en la dinamización constitutiva de los procesos pedagógico-didácticos antes, durante y después de la clase.

Aquí, la tríada saber, estudiante y maestro constituye formas singulares de desarrollar una estrategia pedagógica. Por ello, serán múltiples las posibilidades de recrear los conocimientos, en tanto variados modos de aprender posibilitan estas relaciones en las particulares tríadas-estrategias que cada estudiante construye.

La estrategia es, en sí misma, una unidad, flexible, diferencial y no replicable de las formas como los sujetos abordan los saberes. Ella depende de los sujetos, de las disciplinas, de los objetos de estudio, del contexto y del entorno donde se desdoblen. Para Carles Monereo (1998, p. 14), las *estrategias de aprendizaje* son procesos de toma de decisiones (conscientes e

intencionales), en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para satisfacer una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. Para Dale H. Schunk (2012, p. 38) son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizajes. Estas dos acepciones hacen énfasis en el sujeto y en su coherencia. Al instaurar los ordenamientos que se requieren para interiorizar los objetos a aprender, se hace implícito pensar los procesos cognitivos que se ponen en juego a la hora de establecer y circular las estrategias de enseñanza y de aprendizajes, que son foco central de las investigaciones en las didácticas contemporáneas.

Para la profesora Alicia Camilloni *et al.*, la didáctica actual

[...] viene postulando trabajos sobre lo que puede denominarse temas-objetos, con métodos que van estructurando y desarrollando en el campo específico de la didáctica. Entre ellos podemos mencionar, por ejemplo y entre otros, los estudios sobre el pensamiento del profesor y los trabajos con teorías implícitas de los alumnos, los estudios sobre estrategias de enseñanza, las comparaciones de diseños alternativos, los trabajos sobre evaluación de los aprendizajes y de la gestión institucional y, en todos los casos, la relación entre teoría y acción pedagógica y entre explicación y prescripción didáctica (2008, p. 26).

En este marco, cobra gran importancia diseñar y situar estrategias pedagógico-didácticas que dinamicen aprendizajes críticos y llenos de sentidos para estudiantes y profesores.

En términos de la variedad de estrategias en el aula, Philippe Meirieu esboza que lo que caracteriza a una estrategia, lo que la hace observable, "es que no es un 'estado' sino un 'proceso'". Representa el conjunto de acciones realizadas por un sujeto con el objeto de conseguir un aprendizaje estabilizado" (2009, p. 161). De igual manera, para Rebeca Anijovich, la estrategia de enseñanza se concibe "como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos" (2009, p. 23). Se trata de orientaciones

generales no acabadas acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar, considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. Así, la estrategia no es un campo instruccional o un dispositivo técnico de lo que se puede plantear en una clase; se refiere a experiencias e ideas cambiantes y reestructurantes en la forma de ser situadas cotidianamente. En el marco de una estrategia siempre está internalizado un proceso de mediación y aprehensión del saber.

Aunque el concepto *mediación* es utilizado en distintos campos y situaciones, sus aplicaciones o usos más comunes se reducen a disuadir conflictos escolares y fomentar trabajos de intervención sobre la sana convivencia. Por tal motivo, para efectos de lograr una cierta precisión conceptual, nos referiremos a él solo desde el ámbito pedagógico-didáctico en relación a prácticas de aula donde se referencian los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por *mediación pedagógica* (MP) comprendemos aquellas relaciones o condiciones que se presentan en el acto educativo y que vinculan pensamientos, acciones y discursos reflexionados y cohesionados coherentemente, donde el docente tiene como finalidad potenciar, estimular y facilitar aprendizajes significativos.

Para algunos autores como Daniel Prieto (1994, p. 7), *mediar* es intervenir entre áreas del conocimiento y de la práctica humana, y quienes están en situación de aprender algo de ellas. Para otros, las mediaciones están más ancladas a la psicología educativa.

Según María Alzate *et al.*,

El término de mediación es de uso común en la bibliografía neovygotskyana (Frawley, 1999; Moll, 1993; Dixon-Krauss, 1996, y Wertsch, 1993). Se considera en esta perspectiva que la mente no aprehende de manera directa un saber o conocimiento del mundo exterior. Para que haya esa aprehensión se requieren mediaciones simbólicas, internas y sociales. En este sentido, el lenguaje humano, el lenguaje computacional, la escritura, el texto escolar, constituyen desarrollos culturales que aportan medios para desempeñar la actividad cognitiva o de producción del saber. No significa esto

que la mediación es producida única y exclusivamente por el lenguaje, ya sea escrito u oral, sino también por cualquier tipo de simbolización: colores, marcas, imágenes. El postulado en esta perspectiva, según Frawley (1999: 186-187), es que las mediaciones contribuyen a que las representaciones externas se configuren como representaciones internas, así mismo, se conviertan en herramientas para la metaconciencia. Las representaciones externas facilitan la ejecución porque muestran simultáneamente su información y su sistema de información, es decir su representacionalidad, en cambio, las representaciones internas deben estipular esta última (2005, p. 2).

En reciprocidad, los gestos, los ambientes, los entornos y las posibilidades de aprendizaje dependen en gran medida de las más afinadas lógicas objetivas de representación cognitivas que tengamos de los objetos de estudio en su figuración real.

Examinemos la misma categorización de *mediación* en Lev Vigotsky: "las transformaciones mentales-cognitivas son procesos muy complejos que surgen de la interacción social y la internalización del conocimiento" (1995, p. 62). Vigotsky trabajó sobre el concepto de *mediación*, volviéndose cada vez más importante para comprender el funcionamiento mental y las modelaciones sobre los aprendizajes. El término "mediación" se fundamenta a partir del uso de signos y herramientas o instrumentos. Según Vigotsky, el término "signo" significa "poseedor de significado" (1995, p. 93), por lo cual la mediación ubica al signo entre el individuo y el objeto de aprendizaje o finalidad, y se determina por la relación entre estos. En tal sentido, comprender la fuerza de los signos implica reconocer su capacidad mediacional. Para este autor, los signos más substanciales al inicio de su teoría surgen del lenguaje humano y sentaron su base en la relación entre procesos individuales y sociales. Sin embargo, estos signos se desarrollan mediante un proceso cognitivo y social. Así mismo, defiende los puntos principales del desarrollo en términos de los cambios experimentados en la forma de mediación utilizada. Todo medio o actividad redundante en la acción mediada, sobre la cual Vigotsky resalta la importancia de estímulos

medios, como herramientas que ayudan a controlar la respuesta del individuo. En este caso, los signos y las herramientas se configuran como facilitadores de comportamientos. La mediación implica una práctica social orientada a “tender puentes”, construir nuevos vínculos y posibilitar el aprendizaje; de igual manera, permite reforzar la motivación del estudiante en los métodos utilizados para lograr aprender.

Entonces, en el horizonte de mediar pedagógicamente en el aula, es importantísimo reflexionar las acciones discursivas, lo pedagógico desde la noción semiótica, el contexto formativo, las modelaciones, la formulación de preguntas y de potencialidades que permitan resignificar los objetos de estudio. Las MP son, en todo caso, para nuestra comprensión, los planes y las acciones para el aprendizaje que el docente desarrolla durante el acto educativo. En la MP, el maestro pretende que el estudiante configure sus propios conceptos, los interiorice, genere nuevas ideas y acceda a nueva información y conocimiento. Esto se logra por medio de una apropiada MP, en el marco de formular buenas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Las *mediaciones* también pueden ser del orden didáctico y las comprendemos como la disposición de aquellos elementos y acciones que ha madurado, elaborado o decidido el docente utilizar conscientemente al enseñar un saber.

Tres tipos de *mediaciones didácticas* (MD) son las más reconocidas:

1. *Tecnológicas*: se orientan a la interacción de elementos, en sus usos y apropiaciones, que selecciona el docente para, a través de estos, movilizar un saber a enseñar.
2. *Procedimentales*: es toda organización teórica, discursiva y práctica que expone un docente al momento de enseñar un objeto de saber.
3. *Metacognitivas*: modelaciones e idealizaciones que propone un docente para que se piense de otro modo un saber, lo que permite reflexionar las formas de comprensión y de evaluar las situaciones contextuales en donde se aprende, o también evaluar las condiciones en que se propone enseñar un saber.

Estas tipificaciones obligan a examinar que las MD requieren de saber a profundidad cómo, dónde y por qué utilizarlas, en razón de las estrategias y del modelo pedagógico en que ellas se sitúen. Resulta conexo expresar, como lo dicen Valle *et al.*, que:

[...] el conocimiento estratégico requiere saber qué estrategias son necesarias para realizar una tarea, saber cómo y cuándo utilizarlas; pero, además, es preciso que los estudiantes tengan una disposición favorable y estén motivados, tanto para ponerlas en marcha como para regular, controlar y reflexionar sobre las diferentes decisiones que deben tomar en el momento de enfrentarse a la resolución de esa tarea (1999, p. 458).

Aquí lo fundamental es adquirir un pensamiento autónomo, crítico y liberador, que permita saber dilucidar, saber hacer y saber decidir por qué y cuál estrategia utilizar a la hora de resolver una situación-problema.

Como afirma Jesús Beltrán (1993, citado por Valle *et al.*, 1999, p. 56), el aprendizaje no es solo adquisición de conocimientos; es, sobre todo, adquisición y mejora de las estrategias y maneras de pensar; por eso, aprender es pensar y, por tanto, enseñar es ayudar a pensar.

Veamos ahora algunas imbricaciones de las categorías de análisis prescritas a la iniciación de este documento, a manera de tensiones, como marco de referencia para ciertas reflexiones conceptuales y prácticas.

### **Tres tensiones en el marco de las estrategias y las mediaciones pedagógico-didácticas**

Las siguientes relaciones en el campo investigativo-didáctico permiten pensar algunas tensiones entre las realidades teórico-prácticas en el aula:

1. *Saber disciplinar distante del saber enseñado en la práctica*. Muestran, ciertas publicaciones educativas, que una limitación concurrente en el campo pedagógico-didáctico se presenta en la poca actualización que el docente ostenta de su saber disciplinar, lo que lleva a prácticas poco pertinentes y carentes de sentido para los estudiantes.

No hay aprendizajes significativos si no hay enseñanza significativa; es decir, se hace necesario reflexionar, de manera consciente, la forma como se organizan los procesos de enseñanza para promover este tipo de aprendizajes. Para la profesora Elisa Spakowsky,

Los que enseñan tienen que tener claro que los procesos que desarrolla el pensamiento, vinculados a posibilidades de razonar, deberían producirse de manera sistemática, deliberada y planificada durante la trayectoria escolar de los niños y jóvenes. Es en esta instancia cuando cobra especial importancia el contexto de la clase, donde los contenidos, los materiales, la comunicación y las estrategias que emplea el docente para enseñar, influyen y determinan los procesos de pensamiento y, como consecuencia, los modos en que el proceso de enseñanza se lleve a cabo pueden potenciarlos o inhibirlos (2003, p. 20).

Si se desconocen las tendencias, los avances y las nuevas líneas de investigación de la disciplina que se enseña es muy posible que se presenten fracasos pedagógicos y académicos en los estudiantes.

Así, entonces, en la actualidad, el docente requiere plantear a sus estudiantes estrategias de pensamiento que impliquen un desafío intelectual, ya que *pensar bien*, como lo afirma Monereo,

[...] significa poner en marcha una estrategia, que debe considerarse un proceso deliberativo, de toma de decisiones, que se inicia en el momento en que existe una demanda, sigue cuando se está aplicando el plan trazado, regulando la acción cuando surgen imprevistos y finaliza en el momento en que el sujeto percibe que ha cumplido el objetivo o que no puede resolver en los términos esperados, con la consiguiente valoración de lo realizado (1993, p. 23).

Lo implícito del argumento anterior se ubica en saber enseñar o en saber pedagogizar un saber. Un asunto distinto es saber la teoría de la disciplina y otro es saber enseñarla. Desde esta idea, una enseñanza que movilice retos y facilite aprendizaje se ubica en la medida de la amplitud de saber y conocer la disciplina en su historia,

teorías y su actualidad en concordancia con las prácticas discursivas y de praxis. Dicho en lenguaje de aprendizajes, esto significa que haya cohesión y coherencia entre el qué, el cómo y el para qué se aprehende un saber.

2. *Las posibilidades de usos, prácticas, herramientas y tecnologías de la contemporaneidad rebasan las concepciones de la formación docente.* Las estrategias que los docentes usan se ubican por debajo de una verdadera apropiación actual de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), lo que evidencia estados de rezagos tecnológicos y científicos en décadas, del mismo modo que a la fecha se presenta el atraso de la oferta generalizada de tecnologías en general que las instituciones disponen para el ejercicio de la enseñanza. Ello no es contextualizado en dotaciones, materiales, capacitaciones y elementos de apoyo pedagógico que permitan alcanzar o estar a la par de la cotidianidad en la que se desenvuelven los estudiantes. En tal sentido, la idea de lo escolar guarda distancia entre los usos y la forma en que se pensó cierta tecnología cuando se formaron los docentes en las escuelas normales y en las facultades de educación respecto del momento de poner en juego lo aprendido. Hay, entonces, grandes brechas en los modelos institucionales, las prácticas pedagógico-didácticas y la introversión de las TIC.

Para la profesora Edith Litwin,

El empleo de diversas tecnologías en las aulas y en las prácticas de los docentes muestra una clara distinción entre el uso de los productos, medios o materiales creados por afuera del sistema educativo y para otros fines, y los creados especialmente para el aula, en algunos casos por los mismos docentes. Crear productos tecnológicos para la enseñanza, o utilizar en ella los que han sido hechos para otros fines, muestra dos distintas epistemologías de las prácticas que se manifiestan en las razones por las que se incorpora la tecnología, en su valor y la valoración diferente que hacen los docentes, los padres, los alumnos o las comunidades educativas y en los distintos criterios de uso (2005, p. 26).

Es importantísimo pensar el valor agregado del uso de las tecnologías en las propuestas pedagó-

gicas y didácticas, analizar si en las divergentes disciplinas se ha configurado un campo teórico que permita definir las valoraciones, los usos y las posibilidades que potencia y permite el uso de las tecnologías, o si la misma ausencia consolida imaginar una debilidad de una didáctica tecnológica o de desarrollo del pensamiento tecnológico,

[...] entendido como el conjunto de atributos (análisis y síntesis, analogías y contrastes, causa/efecto, sistema mental, ponderación, mentalidad proyectual, racionalidad y solución de problemas) que los seres humanos realizan con la abstracción de la realidad material, los objetos y los hechos de la naturaleza para modificar su estado, innovarlos o crearlos (Cárdenas Salgado, 2012, p. 95).

Con el advenimiento de las TIC, la idea de lo escolar como algo instrumental e instruccional cambió. Ya no es una escuela para dictar clase y contenidos, sino para pensar la información, procesarla y ser eficiente con ella. Las prácticas de aula están mediadas por dispositivos electrónicos, lo que implica formular estrategias en el orden de lo virtual, de la nube, de la plataforma, del *software*, de lo sincrónico y asincrónico, cada vez más por fuera de la escuela.

Así mismo, la MP en la interioridad de las TIC tiene el papel fundamental de posibilitar, en el aula, interacciones más accesibles, más recíprocas, más "digeribles" y más didactizadas, en la finalidad de procurar mejores procesos de aprendizaje en los estudiantes. Lo que se pretende, desde el punto de vista didáctico, son encuentros más sensibles, de mayor provecho, de mayor interés y de mayores oportunidades. Afirmamos, por tanto, que las tecnologías por sí solas o de manera automática no generan interacción, por lo que el grado de interacción comunicativa entre los usuarios depende de la interactividad de un medio electrónico, en la medida en que les permita tener diversas opciones a los sujetos para comunicarse entre sí.

3. *Los conceptos de estrategias y mediaciones se reducen a un método escolar preestablecido sin modificabilidad.* Se piensa que la estrategia está determinada por un solo método y que, por tanto, no es posible ubicar dos o más métodos en una sesión de clase donde ampliamente se establez-

ca una gran estrategia. Además, que puede tener varios estadios o momentos modificables en la experiencia del maestro y en su íntima relación con el saber objeto de enseñanza.

El paradigma más fuerte vincula al método con una secuencia de pasos a seguir, los cuales no pueden ser alterables. Vale decir que por ello se dice que la clase presencial tiene por lo menos cuatro pasos básicos:

1. *Ambientación:* alude al momento de inicio de la clase, en donde el docente explicita lo que se va a trabajar, diagnostica lo que saben los estudiantes del asunto a saber, e indaga, a modo de inspección, como preparación del segundo momento en una sesión de clase.
2. *Movilización conceptual:* es en sí mismo el desarrollo de la situación problema, de los ejes temáticos o de los proyectos establecidos; tiene como eje central las actividades académicas, los cuestionamientos e intereses de los estudiantes respecto de los saberes.
3. *Compromisos finalizadores:* se refiere a los acuerdos posteriores a la sesión de clase y estos se ubican en la responsabilidad de demandar trabajo independiente por parte de los estudiantes para fortalecer la aprehensión de saberes.
4. *Evaluación:* es una medida de verificación o aseguramiento de la interiorización y la movilidad que poseen los estudiantes en relación con los saberes abordados en clase.

Es contundente y observable que esta forma estandarizada no es replicable, y tal vez la no más adecuada, porque claramente es posible hacer una evaluación al inicio, o ni siquiera hablar de ella. Así las cosas, esta parametrización de un método como un paso a paso unificador y universal no es pertinente desde el campo pedagógico, porque dónde queda el seguimiento o el acompañamiento del docente, su reflexión, la autonomía o la libertad de cátedra, la particularidad del saber o el contexto dentro del acto educativo, por poner algunos interrogantes.

En consecuencia, propongo que cada maestro, en cada sesión de clase, formule una propuesta didáctica

como construcción metodológica. Es decir, que se particularice una cuádruple correlación (maestro, estudiante, saber y estrategia/mediación pedagógica-didáctica). Si cada sujeto maestro o estudiante tiene una historia singular y unos autónomos pensamientos, estos tienen maneras particulares de actuar, de ver y proponer formulaciones, y en sí mismo esto es una construcción metodológica de una didáctica diferencialmente transformadora.

Para Marta Brovelli, crear una propuesta didáctica como construcción metodológica

[...] reviste e implica considerar al maestro como sujeto que asume la responsabilidad de elaborar una propuesta de enseñanza, actuando como mediador entre los contenidos curriculares a enseñar y los sujetos de aprendizaje. Este lugar activo, reflexivo, creativo, con capacidad de decisión, permite distinguir al menos tres cuestiones centrales respecto de la enseñanza:

- El docente tiene distintas posibilidades de organizar su propuesta de enseñanza, de acuerdo con las concepciones de conocimiento, enseñanza o aprendizaje que posea, con la concebida carga axiológica e ideológica que le imprima, lo que significa desterrar la idea de que existe un solo método didáctico.
- Las formas de organización y presentación de los contenidos de la enseñanza tendrán que ver con la forma particular en que el docente enlace los elementos intervinientes: los objetivos, los contenidos y su organización, los recursos de enseñanza, la comunicación y la evaluación, en contextos determinados y específicos, en un modelo integrador.
- Los contenidos de enseñanza, por pertenecer a campos disciplinares específicos, con estructura semántica y sintáctica diferentes, presentan exigencias propias en cuanto a su organización y modo de construcción, que deberán ser respetadas en la enseñanza (2003, p. 6).

A modo de síntesis, la construcción metodológica permite replantear la idea de un unificador método didáctico; muestra, por el contrario, un panorama

amplio de variedad de sentidos a la tarea de enseñar y de aprender. En tal sentido, es consecuente deliberar un nuevo lugar, ya no desde una tríada, sino desde una cuádruple interrelación entre maestro, saber, estudiante y estrategia, como una unidad que se construye en lugares y espacios singulares dentro del acto educativo escolar.

### **Del saber pedagógico al saber didáctico**

Hace décadas prevalecía el SP como referente conceptual y práctico en los maestros, tal vez por la afinidad e identidad con la pedagogía como saber diferencial e inseparable de los profesionales de la educación. Para Gastón Mialaret, el SP "es un discurso que una sociedad y que el maestro alcanza luego de observar las condiciones históricas y hacer reflexión sobre el educar, la pedagogía y el proceso de enseñar" (1991, p. 24).

En lo antecedente, el SP, de forma integral, se puede cohesionar en tres subcategorías. En primer lugar, el SP contiene un saber pensar, es decir, un saber referir la teoría, asumir las concepciones pedagógicas y reflexionar su impacto. En segundo lugar, el SP determina un saber hacer que se asocia a la manera como se desarrolla y relaciona el campo teórico en la acción práctica o también el modo en que se organiza e interiorizan las acciones educativas. Y en tercer lugar, el SP expone un saber decir, que enmarca en el discurso pedagógico las emotividades comunicativas y argumentativas que el maestro dispone al enseñar a sus estudiantes.

Contrario a la comprensión anterior de SP, las transformaciones en las percepciones y en las prácticas de aula son cada vez más frecuente en relación con el discurso que se orienta a fomentar el aprendizaje como paradigma dominante en el lenguaje escolar, el cual principalmente se asocia, en la actualidad, al campo de la didáctica y del saber didáctico. Desde la perspectiva griega de la *poiesis*, la didáctica es un campo de saber que tiene profunda génesis y fertilidad en la epistemología del conocimiento, no solo del hacer y del saber hacer, sino de las preguntas centrales: qué, cómo, por qué y para qué del saber en el sentido biunívoco de la díada enseñanza-aprendizaje y sus complejas implicaciones teórico-prácticas en el aula y fuera de ella.

Para explicar algunas relaciones de la diada enseñar-aprender, la didáctica tiene varios ejes centrales de investigación, cuya focalización es, en general, perceptible en las siguientes líneas o interrogantes: ¿cómo movilizar mejor el saber en los estudiantes? ¿Cuáles criterios es preciso definir al seleccionar los materiales más apropiados para la clase? ¿Qué contenidos y programas son pertinentes o se requieren impartir? ¿Cuáles tecnologías facilitan la configuración de nuevas lógicas en los aprendizajes? ¿Cómo motivar el deseo de aprender? ¿Qué hacer para disminuir el fracaso escolar? ¿Cómo equilibrar calidad, precio y tiempos a la hora de interiorizar aprendizajes de forma significativa?

Lo anterior se puede hurgar con la aparición del concepto *competencia* y los desarrollos sobre *inteligencias*, los cuales clarifican y sustentan las maneras particulares que cada sujeto precisa al momento de aprender. Según Philippe Perrenoud, la *competencia* es una

Capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mayor manera posible, generalmente debemos usar y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos (2007, p. 39).

Dicho de otra forma, “No hay competencia estabilizada sino cuando la movilización de los conocimientos sobrepasa el razonamiento reflexivo y acciona esquemas constitutivos” (2007, p. 46). Esto deja claro que las competencias son de carácter teórico-práctico y en ellas el proceso cognitivo subyace a la ejecución de la tarea misma, acciones que, de acuerdo con las nuevas teorías de desarrollo integral cognitivo y las inteligencias múltiples, son verdaderos retos en su complejidad constitutiva. Esto, con absoluta certeza, enlaza con fuerza la evolución de la didáctica con su esfuerzo por explicar cómo aprender más fácilmente un saber y, a la vez, metodológicamente, cómo organizarlo para su tratamiento, lo cual perfila una visión muy cognitivista de la didáctica y de la noción de *competencias*.

Las competencias, para efectos productivos y de control, certifican modos de hacer y de saber que un sujeto domina para poder desempeñarse en ámbitos

laborales, escolares, tecnológicos, científicos y hasta ciudadanos. Así, las competencias no es meramente un asunto pedagógico; es, con claridad, un referente de saber didáctico. Saber qué hacer con los conocimientos, saber innovar, saber seleccionar e identificar las mejores formas materiales de trabajar son competencias que se fundamentan en investigaciones de los didactas, no de los pedagogos. En igual sentido, ya no se habla con frecuencia de “estrategias de enseñanza”, sino de “estrategias de o para el aprendizaje”, “evaluaciones de aprendizajes”, “secuencias didácticas y procesos educativos para potenciar aprendizajes”. Es, por tanto, legítimo que, con esta nueva paradigmaticización, lo contemporáneo sea hablar de programas didácticos o de cohesión pedagógico-didáctica, lo que en verdad promueve nuevas concepciones en las formas de reciprocidad con el saber, sus alcances y las concepciones de lo escolar.

Bien, aprender es entonces algo enumerable, decible, asociado a las emociones; es acción verbal que, representada en forma práctica, dista de su interioridad conceptual. No es lo mismo lo que está acuñado en el mundo de las ideas respecto a su exteriorización que el modo de significarlo en imágenes, sonidos, colores, etc.; no representa la verdad potencial de origen mental. En palabras de Meirieu,

Aprender es estar atento, leer, escuchar, recibir conocimientos, creemos describir la realidad y, en muchos aspectos, la describimos. Es verdad que el aprendizaje se manifiesta muy a menudo con estos signos, pero solamente se manifiesta, no se lleva a cabo (2009, p. 58).

Vale decir, poner hoy el concepto de *aprendizaje* de relieve no es gratuito, por los amplios hallazgos sobre desarrollo cognitivo derivados de la psicología y de las ciencias cognitivas o neurociencias, que “determinan” qué se puede saber, cómo y para qué se puede saber. Así, la singularidad de ambientes determina las recomendaciones que se pueden establecer para potenciar las capacidades y la escenificación de talentos que presentan los estudiantes, al conjugar los saberes en el orden académico, social y humano en el acto de aprender.

Finalmente, a modo de conclusión, consideremos cinco postulados:

1. Las estrategias y las mediaciones se autodeterminan en sí mismas como construcciones más didácticas que pedagógicas, porque sus estructuras ponen en acción los procesos mentales, prácticos y discursivos que se movilizan en función de cómo aprender más y mejor en los espacios de las aulas de clase. La didáctica es un campo de estudio que guarda una estrecha relación con el concepto *competencia*, en tanto esta última es una movilización de saberes que determina formas de agruparlos, usarlos y de reflexionarlos en contextos y situaciones particulares.
2. El paradigma del aprendizaje transformó el modo, el espacio y el lugar de lo dicho, hecho y pensado en la escuela. Así, aprender es un ejercicio que se ubica ahora principalmente por fuera del ámbito escolar, y en él, la relación didáctica es una herramienta movilizadora para fomentar aprendizajes para la vida.
3. Toda clase bien elaborada en su diseño estructural requiere poner en juego una gran red conceptual del campo didáctico del saber disciplinar, además de experiencias asociadas con el conocimiento del objeto de saber que se enseña.
4. La débil apropiación teórico-práctica de un saber a enseñar constituye un fuerte obstáculo en la promoción de aprendizajes competitivamente significativos.
5. Así, para terminar, posibilitar una gran diversidad emergente de estrategias y dispositivos mediacionales demanda una enseñanza concebida en un marco amplio de pensamiento crítico que permita la reflexión continua y la mejor disposición para saber aprender. Como afirma Beltrán, "el aprendizaje no es sólo adquisición de conocimientos; es, sobre todo, adquisición y mejora de las estrategias y maneras de pensar; por eso, aprender es pensar y, por tanto, enseñar es ayudar a pensar" (1993, p. 34).

## Referencias bibliográficas

Alzate, María Victoria *et al.* (2005). Intervención, mediación pedagógica y uso de textos escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(3), 13-37.

Anijovich, Rebeca (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique educación.

Beillerot, Jacky *et al.* (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.

Beltrán, Jesús (1993). Algunas ideas maestras en torno a un nuevo paradigma educativo centrado en el aprendizaje. En F. Vicente Castro (Ed.). *Psicología de la educación y del desarrollo* (Vol. 1, pp. 35-46). Badajoz: Psicoex.

Brovelli, Marta Susana (2003). Tipos de conocimiento y formas de enseñar. La construcción metodológica. *Revista Novedades Educativas*, 15(149), 4-7.

Camilloni, Alicia de *et al.* (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Cárdenas Salgado, Enrique Diógenes (2012). *Hacia la conceptualización del pensamiento tecnológico en educación en tecnología* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado Interinstitucional en Educación, Bogotá.

Chervel, André (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, (295), pp. 59-111.

Chevallard, Yves (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Fermoso, Paciano (1985). *Teoría de la educación, una interpretación antropológica*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Foucault, Michel (2010). *La arqueología del saber*. 4.<sup>a</sup> ed. México: Siglo XXI.

Foucault, Michel (2012). *El poder, una bestia magnífica*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gardner, Howard (2001). *Estructuras de la mente*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Harf, Ruth (2003). La estrategia de enseñanza es también un contenido. *Revista Novedades Educativas*, 15(149), 14-16.

Lenis Mejía, José Darwin (2013). Pedagogía: memoria de los maestros. *Revista Internacional Magisterio*, (62), pp. 76-80.

Litwin, Edith (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu.

Meirieu, Philippe (2009). *Aprender sí, pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.

- Mialaret, Gastón (1991). *Pedagogía general*. París: PUF.
- Monereo, Carles (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Morin, Edgar (1986). *La Methode*. París: Editions de Seuil.
- Perrenoud, Philippe (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. México: Graó.
- Prieto Castillo, Daniel (1994). La mediación pedagógica en el espacio de la educación universitaria. Ponencia Universidad Nacional de Córdoba, Mendoza, Argentina.
- Schunk, Dale (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- Spakowsky, Elisa (2003). La enseñanza estratégica y los aprendizajes significativos. *Revista Novedades Educativas*, (149), 20-21.
- Steiman, Jorge (2011). ¿Qué puede aportar hoy la didáctica? *Revista Novedades Educativas*, (249), 5-8.
- Valle Arias, Antonio *et al.* (1998). Las estrategias de aprendizaje. Características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6), 53-68.
- Valle Arias, Antonio *et al.* (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461.
- Vigotsky, Lev (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.

---

## Referencia

Lenis Mejía, José Darwin, "Estrategias y mediaciones pedagógicas. Tensiones y relaciones con el saber escolar", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 26, núm. 67-68, enero-diciembre, 2014, pp. 96-110.

Original recibido: 02/06/14

Aceptado: 04/09/14

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---

# Expectativas del profesorado ante las TIC y la educación en artes visuales. Análisis de un curso impartido a docentes valencianos\*

Dr. Ricard Huerta\*\*  
Ricardo Domínguez\*\*\*

## Resumen

### Expectativas del profesorado ante las TIC y la educación en artes visuales. Análisis de un curso impartido a docentes valencianos

La presente investigación nos acerca a las expectativas que tiene el profesorado al abordar la educación artística con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Nos interesa conocer qué esperan estos docentes del uso de las tecnologías como herramienta de trabajo en el aula, sobre todo desde la vertiente de la adquisición de competencias. De este modo afrontamos la incorporación de las TIC a la formación permanente. Hemos optado por entrevistar y observar al alumnado del primer curso *online* ofertado por un centro de profesores de Valencia. Para la selección y recogida de los datos utilizamos una metodología de orden cualitativo, orientándonos en las indicaciones de Hubbard (2008). La incorporación de las imágenes mediáticas como base para potenciar los parámetros y las posibilidades de la educación artística los extraemos de Marcellán (2010) y Hernández (2010), introduciendo la propuesta que ofrece el paradigma de la cultura visual. Los resultados refuerzan ideas anteriores, aportando otras cuestiones que conviene valorar para organizar nuevos formatos educativos destinados a la formación del profesorado en TIC y artes visuales.

**Palabras clave:** *educación artística, formación del profesorado, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), formación online, competencia cultural y artística, evaluación en educación artística.*

\* El primer curso de la Universitat de Valencia, en colaboración con el Cefire de Torrent, sobre educación artística y tecnologías de la información y la comunicación (TIC) destinado al profesorado de educación secundaria se realizó en mayo del 2013, con el título "Educación artística: tendencias actuales y entornos colaborativos".

\*\* Director del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas, Universidad de Valencia, España. Correo electrónico: ricard.huerta@uv.es

\*\*\* Profesor del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Valencia, España. Correo electrónico: ricardo.dominguez@uv.es

## Abstract

### Teachers' expectations concerning ICTs and education in the visual arts. Analysis of a course taught to Valencian teachers

Based on a classroom online experience, this research project approaches the motivations and expectations of teachers in relation to Art Education with ICT support. We are interested in knowing what teachers expect from the use of technologies as an education tool in the classroom, especially concerning the acquisition of competences. We encourage the incorporation of ICTs to the permanent training as an important element. We decided to interview and observe students in their first online course offered by a lifelong Training Teachers' Center of Valencia. For data selection, we used a qualitative methodology, based on Hubard (2008) works and indications. Marcellán (2010) and Hernández (2010) provided the aspects referred to the incorporation of media images and the possibilities of Art Education. We approach visual culture as a paradigm. The results have reinforced some previous ideas, providing additional aspects that need to be assessed in order to put together new educational plans for training teachers in ICTs and visual arts.

**Keywords:** *art education, teachers training, Information and Communication Technologies ICTs, online education, cultural and artistic competences, assessment in artistic education.*

## Résumé

### Attentes des professeurs en face des effets des TIC sur l'éducation en arts visuels. Analyse d'un cours pour enseignants valenciennes

Cette recherche nous approche aux attentes des enseignants au moment d'assumer l'éducation artistique avec l'aide de technologies de l'information et de la communication (TIC). Nous voulons savoir qu'est-ce que les enseignants attendent de l'usage de ces technologies comme outil de travail dans la salle de classe, surtout par rapport à l'acquisition de compétences. Ainsi nous intégrons les TIC à l'apprentissage continu. On a interviewé et observé les élèves du premier cours en ligne offert par un centre d'enseignants à Valence. On a exécuté une méthodologie qualitative pour la sélection et la collecte de données, en suivant les indications d'Hubard (2008).

En introduisant le paradigme de la culture visuelle, et selon Marcellán (2010) et Hernández (2010), on incorpore les images médiatiques pour enrichir les paramètres et les possibilités de l'éducation artistique. Les résultats obtenus renforcent les idées précédentes et fournissent d'autres questions qui méritent d'être évalués afin d'organiser nouveaux formats éducatifs destinés à la formation des enseignants en TIC et en arts visuels.

**Mots-clés :** *éducation artistique, formation d'enseignants, technologies de l'information et de la communication (TIC), formation en ligne, compétence culturelle et artistique, évaluation de l'éducation artistique.*

## Introducción



Cuando pusimos en marcha esta investigación, pensábamos que existían lugares comunes en cuanto a la percepción que tiene el profesorado respecto a la educación en artes visuales y su potencial en el territorio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Pero a medida que hemos ido recogiendo los resultados y analizado sus

estadísticas, comprobamos que la gran diferencia de perfiles de los docentes desencadena una verdadera concepción múltiple en lo que se refiere a la práctica educativa de las artes en relación con las TIC.

Mediante esta investigación hemos querido acercarnos a dicha realidad a través de las opiniones de veinte profesores que han realizado el primer curso *online* de educación en artes visuales, programado por un centro de profesores de la Comunidad Valenciana,

en este caso, el Cefire de Torrent. Conviene matizar aquí que desde las instancias educativas del gobierno regional de la Generalitat Valenciana se está potenciando la oferta *online* para la formación permanente del profesorado, lo cual se evidencia en la desaparición de algunos de los centros de profesores que habían sido, hasta ahora, un lugar de encuentro habitual para la mayoría de los docentes en ejercicio y aquellos que estaban pendientes de ocupar un puesto de trabajo.

En este caso, y debido a nuestra adscripción al área de Educación en Artes Visuales, de la Universitat de València, buscamos dotar a los docentes de metodologías formativas realistas, fundadas en la interacción constructiva, con base en la participación, el respeto, la colaboración, y fomentando la reflexión sobre la propia práctica y la motivación (Escaño, 2012; Martínez y Farró, 2012; Roza y Prada, 2012).

La investigación en educación artística está todavía dominada por una larga tradición vinculada a la expresión, lo cual repercute en su alejamiento de otras realidades comunicativas. Son muchas las voces que vienen reclamando, desde hace años, una mayor atención hacia las posibilidades que representan, para la educación artística, tanto las imágenes (especialmente las electrónicas) como las TIC y los ámbitos propios de la comunicación (Buckingham, 2007; Gutiérrez, 2008; Huerta y Domínguez, 2012; Potter y Banaji, 2012).

De esta manera, nos esforzamos por lograr este acercamiento entre la educación en artes visuales y la educación en comunicación. El lugar común es sin duda la cultura visual, ya que nos permite elaborar un discurso educativo cercano al del alumnado, sin diferencias de rango entre obras de arte y elementos de la cultura popular (Walker y Chaplin, 2002), sin elementos de juicio (o prejuicios) que puedan separar por estratos los diferentes artefactos visuales.

El alumnado del curso está formado por docentes de diversas procedencias y de distintos intereses. Desde maestros de infantil y de primaria hasta profesorado de materias específicas de secundaria. La mayoría de ellos desconoce las posibilidades de la educación artística, ya que no son especialistas en dibujo, ni tampoco han estudiado las carreras de

Bellas Artes o de Arquitectura. Pero es precisamente esta diversidad y esta falta de formación específica la que enriquece el diálogo entre los integrantes del grupo.

Desde el inicio de las clases hemos invitado a los participantes a intercambiar ideas y experiencias, tanto en las sesiones presenciales como en las líneas de debate abiertas en el foro de la plataforma virtual. Este modelo de taller activo es muy propio de las clases de educación artística, y es curiosamente el propio ambiente tradicional de nuestros talleres el que se encuentra más cercano a lo que Begoña Gros (2008) ha denominado la *construcción colaborativa del conocimiento* (CCC).

A partir del parentesco entre los talleres de arte y las acciones de CCC que permiten las TIC en el aula (Guitert y Pérez-Mateo, 2013), nos animamos a elaborar un nuevo escenario en el que las imágenes y la tecnología transforman las reglas del juego y favorecen un nuevo modelo competencial, basado en el trabajo colaborativo y en el aprendizaje de las nuevas codificaciones de la información multimedial.

## Metodología

Utilizamos una metodología cualitativa, de manera que observamos a un conjunto limitado de profesores partiendo de un estudio de caso. Nos basamos en las aportaciones de Hubbard (2008), ya que clarifican tanto la selección de los participantes como las intenciones, facilitando la concreción del análisis (Huerta, 2010).

Conscientes de la problemática que genera la disparidad de criterios en las prácticas docentes de educación artística (Aguirre, 2000), pero convencidos de que las aportaciones desde la cultura visual resultan esenciales, organizamos el análisis de los datos con base en tres criterios:

1. Posibilidad de acción de las prácticas del taller de educación artística.
2. Participación del alumnado del curso en las actividades proyectadas, a partir de la creación de imágenes propias y de la reflexión sobre sus intereses particulares.

### 3. Concreción de las posibilidades que permite un nuevo modelo competencial en la formación de formadores.

La recogida de datos se ha producido fundamentalmente por medio de la observación participante de las actividades llevadas a cabo en la plataforma virtual (Kawulich, 2005), y la realización de un cuestionario final que se ha contestado de manera anónima vía *online*. Este era solo accesible a los participantes en el curso, y presentaba veinte cuestiones organizadas en torno a tres apartados:

- Datos de clasificación. Nos permitió conocer el perfil de los participantes en relación con edad, sexo, titulación, año en que acabaron los estudios de licenciatura y experiencia docente.
- Uso de las TIC. Se trata de obtener información sobre la competencia digital de los veinte participantes en el curso.
- Expectativas o percepción del valor de las TIC en la educación artística.

Con respecto a la tipología de las preguntas, trece de ellas eran de respuesta cerrada, en las que ya estaban especificadas de antemano las posibles respuestas entre dos opciones (sí o no), con una elección entre varias respuestas posibles o con una gradación en las alternativas de respuesta (nada, un poco, bastante o mucho). En este caso, un rango muy amplio de respuestas puede dificultar la elección, por lo que se limitó a esas cuatro alternativas, utilizando una gradación creciente, que se mantuvo en todo el cuestionario. Las restantes preguntas son de tipo abierto, en las que se ha de redactar la contestación de la misma.

Los resultados nos permiten establecer un criterio de prioridades e intereses, que son los que nos han conducido a una serie de conclusiones y aportaciones novedosas.

Uno de los aspectos destacables en lo referido a la recogida de datos son las dos clases presenciales, en las que el alumnado pudo exponer sus ideas aportando opiniones y conociendo en persona al resto de los componentes del grupo. Al combinar el espacio geográfico de las clases presenciales con el

espacio virtual del resto de propuestas del curso, hemos detectado que ambos entornos se potencian, lo cual ratifica nuestra postura en relación con la posibilidad de complementar la parte *online* con una serie de momentos presenciales.

En este sentido, mientras perdure la presencia de profesorado no nativo tecnológicamente, junto con otro tipo de docentes mucho más jóvenes, pero que ya pueden ser considerados nativos digitales —como ha sido definido este concepto por Prensky (2001)—, lo cierto es que siempre resultará mucho más enriquecedor introducir, a ser posible, alguna clase presencial que pueda reforzar y estimular a los participantes en el curso. En el caso que ahora analizamos, esta situación era factible, ya que el curso es ofrecido a un público que trabaja o reside en un lugar que no está excesivamente lejos del espacio propuesto para las clases presenciales. La relación presencial permite una escenificación en directo de la cercanía física, complementando los tránsitos de documentos y de informaciones que posibilita el entorno *online* (Huerta y Domínguez, 2011).

Por otro lado, el hecho de considerar el arte como una verdadera “cuarta competencia básica” (Ohler, 2003), supone estrechar los lazos entre la tradición del arte y las posibilidades que generan las TIC. Este modelo integrador reconoce las ventajas del espacio *online*, al combinarlas con la tradición presencial del taller en el aula, utilizando el arte como referencia y estímulo.

### El curso *online*

Conviene aclarar inicialmente que el curso de educación en artes visuales programado por un centro de profesores de la Comunidad Valenciana se ofrecía a todo el profesorado de infantil, primaria y secundaria que estuviese interesado en la temática tratada. El título que pusimos contiene una frase común que venía siendo habitual en las propuestas de anteriores ediciones presenciales: “Educar a través del arte”. Para esta ocasión decidimos introducir un epígrafe más concreto que, además, enlazaba con el nuevo formato: “Desarrollo de la competencia cultural y artística”. El interés que hubo por parte del profesorado para

matricularse en el curso fue mayor del que teníamos previsto, aunque decidimos respetar lo que desde el principio habíamos acordado: aceptar solo a veinte alumnos participantes.

La tarea de concretar los aspectos que queríamos tratar y la forma de abordarlos ya se había realizado mucho antes del inicio del curso. Optábamos por incorporar los usos tecnológicos (algunos *software* esenciales), de manera que sirviesen al mismo tiempo para introducir conceptos, como viene siendo habitual en nuestra confección de talleres, algo propio de la educación en artes.<sup>1</sup>

La estructura del curso se dividió en cuatro bloques, y nos pusimos de acuerdo para estructurar la fluencia de contenidos del siguiente modo:

- Bloque I. Aportaciones curriculares a la competencia cultural y artística.
- Bloque II. Metodologías y didácticas específicas para el desarrollo de la creatividad.
- Bloque III. Entornos colaborativos para el aprendizaje de la educación artística: el aprendizaje en red y en la red.
- Bloque IV. Tendencias actuales sobre la educación artística y su aplicación a la práctica docente.

Cada uno de estos bloques de contenidos se completaba con base en los materiales facilitados, las actividades propuestas y las sinergias creadas entre los participantes en el curso.

La actividad inicial consiste en producir dos documentos: un texto de presentación, para que cada participante explique sus intereses y su trayectoria, y el otro texto debe tratar sobre aquellos instrumentos que se consideran más apropiados para una evaluación auténtica de la competencia cultural y artística. Esta competencia es señalada por la legislación educativa en España (España, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006a y 1006b) como una de las ocho competencias básicas que deben desarrollar los alumnos a lo largo de su escolarización; supone,

entre otras cuestiones, el desarrollo de habilidades y destrezas para apreciar y valorar las diferentes manifestaciones del arte, así como la capacidad de poder expresarse a partir de los propios recursos creativos. En este documento de creación personal, el alumnado debe explicar el modo como se abordaría la evaluación, teniendo en cuenta que está participando en un curso sobre educación artística. Usamos como ejemplo la conferencia del profesor Carles Monereo titulada “La evaluación auténtica de competencias básicas” (compartida en Moodle). La entrega del trabajo se realiza seleccionando esa tarea en el curso y subiendo el archivo. Se propone una fecha límite para su entrega. Con todas las aportaciones se hace un documento conjunto que después se puede descargar desde la plataforma.

En la segunda actividad se propone elaborar un póster digital, con la aplicación informática del programa Prezi. El contenido del póster debe describir (fundamentalmente de modo visual) una actividad que se pueda realizar con los alumnos, siguiendo la metodología proyectual. La actividad se entrega en el foro del Bloque III, en un archivo adjunto y comprimido de la presentación, en la que se pueden incluir gráficos, imágenes, videos, e incluso enlaces. La fecha de entrega es el día anterior a la segunda sesión presencial, en la que se comparten y debaten las diferentes propuestas.

La tercera actividad, que se inscribe también en el Bloque III, se realiza de manera paralela a lo largo del curso. Se trata de subir dieciséis imágenes al blog del proyecto “Aula invisible” y realizar el comentario de al menos cuatro de ellas por parte de los compañeros. Este tipo de aportaciones visuales permite crear y mantener un blog por los estudiantes, en combinación con el profesorado del curso, con lo cual, como afirman Potter y Banaji:

[...] los estudiantes percibieron el blog como un espacio para presentar y representar aspectos suyos dentro de un contexto de acción, en el que iban tomando parte en prácticas culturales de representación que existen

---

1 Véase, al respecto, Huerta (2015).

tanto dentro como fuera de las estructuras formales del curso (2012, p. 89).

La última actividad consiste en compartir una reflexión global de lo que ha significado el curso como experiencia, y se realiza dentro del Bloque IV. La fecha de entrega coincidía con la fecha de finalización del curso, lo cual permitía al alumnado elaborar sus reflexiones aprovechando el límite temporal que marcaba la convocatoria. La duración completa del curso es de 30 horas, que se deben distribuir en un espacio de 40 días de intervenciones.

### Estructura de la propuesta

Desde su gestación como actividad, el curso "Desarrollo de la competencia cultural y artística. Educar a través del arte", tenía como objetivos:

1. Acceder a los programas y las aplicaciones más habituales y actualizadas en cuanto a usos educativos se refiere.
2. Gestionar un curso de 30 horas lectivas, con su correspondiente certificado, de las cuales solamente 6 horas eran presenciales, y el resto se desarrollan en entorno virtual.
3. Utilizar la plataforma Moodle como espacio para accionar, ya que se trata de la plataforma que impulsa la Generalitat Valenciana.
4. Plantear la educación artística desde la perspectiva de la cultura visual, utilizando como estrategia los proyectos participativos.
5. Fomentar la construcción colaborativa del conocimiento, alternando el entorno virtual con unas mínimas e imprescindibles sesiones presenciales.
6. Promover el acercamiento entre el profesorado de muy diferentes ámbitos (educación infantil, primaria y secundaria), y capacitarlos en competencias mediante un espacio de taller por proyectos.

Desde el inicio considerábamos muy necesario incorporar todos estos aspectos, ya que la previsión del curso se hizo sin saber todavía el tipo de alumnado con el que nos íbamos a encontrar. Suponíamos que sería variado: diferentes edades, intereses, experiencias, pero sobre todo que tendríamos participantes

con diversa formación previa en el uso de las TIC. Y así fue.

Una cuestión que nos preocupaba como autores del concepto era que nuestro esquema podía resultar un referente, ya que estábamos diseñando el primer curso de estas características, lo cual tiene que ver con las directrices que están predominando en la formación permanente del profesorado: en el futuro se van a incentivar y promover los cursos *online* (Guitert y Pérez-Mateo, 2013). Esta nueva perspectiva institucional contrasta con la tendencia que existía hasta ahora, en la que los cursos que dominaban eran los presenciales. Otra preocupación que estaba presente en la confección del curso radicaba en nuestros derechos como generadores de contenidos educativos, como autores de una propuesta novedosa, ya que en el momento en que se introduce información en la plataforma institucional Moodle (concretamente la del gobierno regional responsable de estas ofertas educativas), en cierto modo ya se han cedido dichos contenidos a la entidad que te ha contratado como profesor. La institución contratante puede hacer uso de las ideas aportadas, para utilizarlas en otras ocasiones, o bien para difundirlas y darlas a conocer. En últimas, se optó por poner el contenido y los planteamientos al alcance de la comunidad docente, de forma libre y gratuita.

### Aportaciones curriculares a la competencia cultural y artística

Para iniciar el curso se abrió un *foro* en el que se animaba a verter las dudas que pudiesen plantearse. Dicho *Foro de dudas y consultas* permanece abierto mientras se desarrollan las sesiones del curso. El uso del *Foro* siempre resulta más eficaz que el uso de correos electrónicos, ya que de este modo se comparte la información, y así puede ser de utilidad para el conjunto de los participantes. Posteriormente se abrió también un *Foro de aportaciones personales*, en el cual los participantes del curso debían verter una presentación de ellos mismos, para darse a conocer al resto de los usuarios. Este *Foro* permitía, además, introducir nuevos temas y compartir recursos.

La forma de incorporar contenidos que estuviesen al alcance del alumnado inscrito fue mediante documentos

que habíamos seleccionado y que han sido elaborados en muchas ocasiones por compañeros docentes de varias procedencias. Tras una intensa búsqueda de materiales adecuados, se optó por incorporar documentos en formato presentación, como por ejemplo, un material elaborado por el Centro de Profesores y Recursos de Ceuta (“La competencia cultural y artística. El diseño de tareas integradas”), así como el material de Lucía Álvarez titulado “La competencia cultural y artística en el aula de educación plástica y visual”. Se colgaron videos en los que se analizaba la temática de la evaluación, como la conferencia de Monereo ya citada. Estos y otros materiales iniciales, junto con la presentación personal que volcaba en la plataforma cada alumno participante, sirvieron para calentar motores en relación con la temática de la educación artística que, por lo que pudimos comprobar en la primera sesión presencial, resultaba bastante novedosa para la mayoría de los participantes.

### **Sobre la evaluación en educación artística**

Se propuso al alumnado que inicialmente reflexionase sobre una temática tan resbaladiza como la evaluación en educación artística. Puesto que la evaluación es un elemento clave en el proceso de aprendizaje, un factor que determina en gran medida la manera de aprender de los alumnos, entendíamos que resultaba muy adecuado tratar el tema desde el inicio (algo que también sugieren Potter y Banaji, 2012, aunque en su caso remarcando las teorías de la identidad). En educación artística, la parte evaluativa siempre ha estado sometida a controversias, en relación con una posible subjetividad en la valoración de las realizaciones de los alumnos. La evaluación por competencias pone el acento en los procesos y en las tareas. Se reflexionó sobre aquellas diferentes fuentes de información o herramientas que el profesorado estudiante consideraría más adecuadas, de acuerdo con el nivel en el que se encuentre el alumnado, para la evaluación de la adquisición de la competencia cultural y artística, y el modo en que se haría uso de las mismas. Esta reflexión podía derivar en las propias prácticas educativas actuales que el

alumnado considerase válidas, o en aquellas que incorporaría de acuerdo con el enfoque de evaluación por competencias. Cada documento realizado fue enviado como archivo adjunto a la plataforma.

Una de las participantes resuelve su aportación al modelo de evaluación en educación artística mediante un texto de varias páginas, en el que defiende como instrumento para la evaluación el uso del portafolio por parte del estudiante. Al tratarse de una profesora de una Escuela de Arte, considera que

[...] es muy beneficioso el uso de esta herramienta para mostrar al alumnado la importancia que tienen los procesos frente al artefacto que se le pide como resultado de una actividad. Y no solo de los procesos, sino de la crítica y reflexión personal que cada uno hace de su propio trabajo, ya que el portafolio ayuda a los estudiantes a desarrollar y profundizar sobre su aprendizaje.

En la misma línea de razonamiento, otra alumna opina que

[...] se deben evaluar los procesos artísticos teniendo en cuenta el interés hacia sus creaciones y las de sus compañeros, respetando todo tipo de manifestaciones artísticas, y desarrollando la creatividad y el ámbito de plasmación personal.

Mientras que CC<sup>2</sup> asegura que

[...] la evaluación auténtica debe averiguar qué sabe el alumno y cómo ha llegado a saberlo, centrándose más en el proceso de conocimiento que en el propio resultado, ya que evaluar no deber ser calificar.

Sin embargo, el alumno IC, profesor de música, destaca que

[...] el paso básico consiste en crear un clima proclive a “situaciones artísticas”, en tanto que crear y pensar en situaciones artísticas y culturales como idiosincrasia de un centro

---

2 Utilizamos las iniciales de los nombres para identificar los testimonios de los estudiantes.

debería ser la base sobre la cual dar el primer paso para una evaluación auténtica de las competencias culturales y artísticas.

En esta primera actividad se les proponía a los alumnos reflexionar sobre las diferentes fuentes de información o herramientas que consideraban más adecuadas (de acuerdo con el nivel en el que se encontrase el alumnado) para la evaluación de la adquisición de la competencia cultural y artística. JG lleva muchos años como profesor de primaria, y a pesar de su experiencia acumulada, reconoce su falta de actualización en temas de educación artística, concluyendo que su opinión sobre el tema

[...] está cambiando y reestructurándose gracias a la información recibida en este curso, y que, por tanto, está pendiente de reelaborarla con una reflexión que requerirá más tiempo.

CM también lleva años como maestra, pero confirma que

[...] se hace un poco difícil consensuar criterios, proyectos, contenidos, que evalúen las competencias en las diferentes áreas, ya que el área de Educación Artística en Primaria es impartida en dos áreas diferentes, Plástica y Música, cuya docencia es ejercida por profesores con diferentes objetivos y criterios, por lo cual trabajarán de diferente manera las competencias y llegarán a diferentes conclusiones por diferentes caminos.

SM considera la evaluación en artes como

[...] un tema que sigue siendo bastante controvertido, ya que todavía se encuentra excesivamente extendida la opinión que considera que la valoración de los trabajos relativos a esta disciplina es arbitraria y sujeta al gusto personal del docente.

Para ella,

[...] es importante resaltar el miedo inicial que se plantea en la mayoría de las personas a la hora de enfrentarse a un trabajo plástico, generando inseguridades que afloran desde el primer momento y que llegan a plantear situaciones de auténtico bloqueo personal.

Es por ello por lo que

[...] dentro del aula, intentaremos, desde el principio, conseguir desterrar esta acusación de subjetividad lo antes posible; ello requerirá un esfuerzo inicial, y a lo largo de todo el recorrido de la materia, para conseguir transmitir los valores objetivos en los que vamos a basar nuestra evaluación.

En definitiva, el tema de la evaluación ha resultado ser muy provechoso y adecuado para iniciar el debate entre los participantes del curso, al tiempo que se han presentado como personas muy motivadas para incorporar a sus tareas docentes las posibilidades que genera la educación artística.

### El blog "Aula invisible"

Además de lo anterior, se proponen una serie de temas para que durante dos semanas cada alumno introduzca en el blog "Aula invisible" las imágenes que considere adecuadas. El blog ha sido creado para esta actividad, lo cual facilita que el propio alumnado reflexione sobre la oportunidad de introducirlo como elemento articulador en su futura docencia.

Las temáticas propuestas son las siguientes: "Autorretrato", "Autorretrato sin rostro", "Color favorito", "Alguien a quien quiero", "Mis manos", "Al amanecer", "Una calle", "Hecho por mí", "Caminando" y "Recuerdo de la infancia".

Cada alumno introduce una imagen de cada temática. En el Bloque III se explica de qué modo se pueden realizar las entradas en el blog, teniendo en cuenta que para cada imagen se debe hacer una entrada diferente. Si alguno todavía no se ha podido registrar en el blog o no ha recibido la invitación para poder participar en el mismo, lo ha de comunicar a través del *Foro de dudas y consultas* para poder resolverlo con la mayor brevedad posible. Gracias a los comentarios, en la sesión presencial se pudo facilitar la tarea informática. Los plazos de las actividades son flexibles y tienen como finalidad ayudar a distribuir el trabajo a lo largo del curso.

El resultado es sorprendente, y muy motivador. A medida que se van introduciendo imágenes, los comentarios

del alumnado se incrementan e incluso motivan debate. En ocasiones, los temas se entremezclan, lo cual provoca transferencias enriquecedoras, como es el caso de las imágenes de IC, SM y PA, quienes abordan indistintamente "Color preferido" o "Alguien a quien quiero" (véanse figuras 1, 2 y 3).

La temática de las manos como elemento a fotografiar introduce elementos clarísimos de identidad, ya que cada participante incluye en su imagen aspectos que pueden interesarle y con los que se siente identificado, como vemos en los ejemplos de las imá-

genes realizadas por CU, AM y CG (véanse figuras 4, 5 y 6).

La fortaleza de los argumentos la detectamos con énfasis en aquellas experiencias que son muy vívidas, como por ejemplo, los recuerdos de la infancia o la representación de seres queridos. Estas temáticas aluden a relatos autobiográficos (Huerta, 2010), que si bien tienen un potente sentido identitario, no resultan perjudiciales en su potenciación como ilustraciones de vivencias compartidas. JG introduce una imagen de su infancia, en la que aparece con su padre, montado en una bicicleta (véase figura 7).



**Figura 1.** Color preferido (azul)

**Fuente:** autora PA.



**Figura 2.** Color preferido (azul)

**Fuente:** autor IC.



**Figura 3.** Color preferido (azul)

**Fuente:** autora SM.



**Figura 4.** Mis manos

**Fuente:** autora CU.



**Figura 5. Mis manos**

**Fuente:** autora AM.



**Figura 6. Mis manos**

**Fuente:** autora CU.



**Figura 7. Alguien a quien quiero: mi padre.  
Recuerdo de infancia.**

**Fuente:** autor JG.

Mientras que CA opta por un animal de compañía, por su mascota (véase figura 8), al tiempo que CA

introduce un elemento muy colorido y lo titula "Feria" (véase figura 9).



**Figura 8.** Alguien a quien quiero

Fuente: autora CA.



**Figura 9.** Recuerdo de la infancia

Fuente: autora CU.

### **Características del alumnado y valoración de los resultados del curso**

Entre los aspectos mejor valorados por el alumnado del curso (docentes en ejercicio en su gran mayoría), destaca el aprendizaje colaborativo y por proyectos que se ha aplicado. Se concede importancia a los ejemplos prácticos mostrados y los recursos que se han dado a conocer, así como el material proporcionado y la dinámica seguida en todo el proceso. Consideran fundamental la información sobre tecnologías, que ha de llegar acompañada del conocimiento sobre artes visuales y de numerosos sitios web donde pueden encontrar experiencias procedentes de la educación artística.

La franja dominante de edad de los inscritos es la comprendida entre los 31 y los 40 años (40%) y los comprendidos entre los 41 y los 50 años (40%). La mayoría son mujeres (60%), y la carrera universitaria con más presencia es la de Bellas Artes (35%), abarcando el restante 65% un amplio abanico de titulaciones, como: maestro (25%), historia del arte (15%), música (10%), filología (10%) o filosofía (5%).

Para el 45% era la primera vez que se matriculaban en un curso de estas características. Solamente una minoría usa los blogs de forma habitual, y todo el alumnado opina que, como profesores que son, deberían tener una mejor formación tanto en educación en medios como en el uso de las tecnologías.

Al preguntarles cuál es el aspecto del curso que más complejo les ha resultado, la mayoría coincide en la dificultad de aportar reflexiones mediante textos escritos, mientras que para el 25% lo más complicado fue el uso de la tecnología, y para el 20% la mayor dificultad estriba en generar imágenes propias para los ejercicios propuestos.

Todo el alumnado coincide en que ha aprovechado el curso, habiendo indagado en la competencia cultural y artística, activando elementos clave como la evaluación. Se han descubierto nuevas herramientas y aplicaciones, al tiempo que se ha ofrecido una amplia gama de mecanismos e informaciones útiles (blogs, webs, videos). En opinión de uno de los alumnos:

[...] todo ha sido interesante, los foros, la participación en "Aula invisible", la realización del póster y también los debates, la información documental y las charlas que se podían seguir en la plataforma Moodle en relación con los contenidos del curso.

Con respecto a los materiales utilizados durante el curso, cabe destacar lo positivo del uso de las herramientas de la web 2.0 en la formación y de cara a la práctica educativa, así como la formulación didáctica y metodológica para adaptarse a nuevas tecnologías.

El alumnado otorga importancia al uso de las TIC para ubicar estas prácticas en la innovación y las

reformas necesarias que se están verificando en educación. Se agradece la información sobre *software* libre, sobre todo el que se puede utilizar en educación artística, así como el acercamiento al cine y a la revisión crítica de las imágenes que promueve la red.

El alumnado ha tenido muy en cuenta todo lo que ha podido conocer sobre arte y acerca del área de conocimiento de Educación Artística, para su aplicación en primaria y en secundaria. Con estos esfuerzos conseguimos acercar el patrimonio artístico a los alumnos, motivarlos a tomar conciencia de su valor, tanto en la docencia como en los Departamentos de Didáctica de muchas instituciones, quienes buscan transmitir y motivar sobre cuestiones de arte, cultura y patrimonio desde el punto de vista educativo.

Al finalizar el curso y en relación con el uso de las TIC en la educación, el 100% de los participantes manifiesta estar *muy de acuerdo* o *bastante de acuerdo* con las siguientes afirmaciones:

- El profesorado debería tener una buena formación sobre las TIC: *muy de acuerdo* (70%), *bastante de acuerdo* (30%).
- El profesorado debería tener una buena formación en medios: *muy de acuerdo* (63%), *bastante de acuerdo* (37%).
- Las TIC pueden impulsar la creatividad y el pensamiento creativo: *muy de acuerdo* (54%), *bastante de acuerdo* (46%).
- El 100% también afirma que el uso de las TIC puede ser un recurso importante para la mejora de la enseñanza.

Los participantes demuestran interés por saber qué ocurre en el resto del mundo en torno a la educación artística, y que se les abran puertas y posibilidades, con el fin de aumentar la motivación en las tareas docentes. Todos están de acuerdo en que la experiencia ha resultado gratificante e innovadora. Incluso alguien lamenta:

Me ha parecido muy interesante el curso en su totalidad, aunque por motivos personales no le he podido dedicar todo el tiempo que me hubiera gustado para profundizar más en él y obtener mejores resultados.

## Conclusiones

En esta experiencia *online* se comprueba que la parte identitaria del alumnado sale reforzada, como ya apuntaban Potter y Banaji cuando afirman que también sus alumnos se convertían en “agentes en el estudio y en objetos auto-reflexivos del mismo” (2012, p. 85). En nuestro caso, además, se ha valorado como muy relevante el hecho de contar con dos clases presenciales, gracias a las cuales el alumnado ha podido conocer personalmente tanto al profesorado del curso como al resto de alumnos inscritos.

Llama la atención el rotundo éxito que ha tenido la utilización del programa Prezi, con su plataforma, y sobre todo la exposición que se hizo de las presentaciones realizadas por el alumnado en la segunda sesión presencial, ya que trataban de temáticas que les eran familiares, lo cual permitía que se sintiesen integrados.

La realización y la difusión de imágenes, en un curso de educación artística como este, actualiza la tradición de los talleres de artes visuales y potencia el uso tecnológico, ya que se anima a los participantes a realizar sus propias fotografías.

Enlazando con la tradición de los medios (Briggs y Burke, 2002; Huerta, 2002), y con la llamada *alfabetización visual* (Marcellán, 2010; Saura, 2012), demostramos con esta experiencia que la fusión de las posibilidades de la educación artística con la necesidad de alfabetización mediática no solamente es compatible, sino que resulta a todas luces necesaria, y de urgente implantación.

## Referencias bibliográficas

Aguirre Arriaga, Imanol (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Briggs, Asa y Peter Burke (2002). *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Madrid: Taurus.

Buckingham, David (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Cultura*. Londres: Routledge.

Escaño, Juan Carlos (2012). Desarrollando una P2Pedagogía Artística. Propuesta educativa horizontal desde una pedagogía crítica, artística y mediática: desarrollo de proyecto web documental basado en relaciones pedagógicas P2P. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, (3), pp.17-30.

España, Ministerio de Educación y Ciencia (2006a). Real Decreto 1513/2006, del 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>

España, Ministerio de Educación y Ciencia (2006b). Real Decreto 1631/2006, del 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-238](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-238)

Gros, Begoña (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

Guitert, Montse y María Pérez-Mateo (2013). La colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *TESI Teoría de la Educación y cultura en la Sociedad de la Información*, 14(1), 10-31.

Gutiérrez, Alfonso (2008). Educar para los medios en la era digital, *Comunicar*, (31), 451-456.

Hernández, Fernando (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Hubard, Olga (2008). The act of looking: Wolfgang Iser's literary theory and meaning making in the visual arts, *International Journal of Art and Design Education*, 27(2), 163-180.

Huerta, Ricard (2002). Euromedia Project, enseñar los media en secundaria. *Comunicar*, 18, 157-161.

Huerta, Ricard (2010). Investigación por estudios de caso en el aula de música. *Actas del I Congreso Internacional de Investigación en Música*. Valencia: ISEACV.

Huerta, R. (2015). *La ciudad y sus docentes. Miradas desde el arte y la educación*. Barcelona: UOC.

Huerta, Ricard y Ricardo Domínguez (2011). Aula infinita. Aproximació als aspectos identitaris del futur professorat de Secundària de Dibuix, *@tic*, (6), 77-85.

Huerta, Ricard y Ricardo Domínguez (2012). Plug-in. Educación artística y nuevos contextos tecnológicos. *EARI. Educación Artística. Revista de Investigación*, (3), 9-16.

Kawulich, Barbara B. (2005). Participant observation as a data collection method [81 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(2). Recuperado de: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>

Marcellán, Idoia (2010). Consideraciones sobre las imágenes mediáticas en la educación artística: un referente para la educomunicación, *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), 81- 93.

Martínez, Mercè y Laura Farró (2012). Un modelo competencial de formación de formadores. *Aula de Innovación Educativa*, (212), 18-23.

Ohler, Jason (2003). Arte: la cuarta competencia básica en esta era digital. *EduTEKA*, (16). Recuperado de: <http://www.eduteka.org/Profesor16.php>

Potter, John y Shakuntala Banaji (2012). Medios sociales y autogestión del perfil digital: identidad y pedagogía con blogs en un máster. *Comunicar*, 19(38), 83-91.

Prensky, Marc (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.

Rozo Sandoval, Ana Claudia y Maximiliano Prada Dussán (2012). Panorama de la formación inicial docente y TIC en la Región Andina. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62): 191-204.

Saura, Angeles (2012). E@: Educación artística 3.0. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, (3), 77-86.

Walker, John A. y Sara Chaplin (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro-EUB.

---

### Referencia

Huerta, Ricard, y Domínguez, Ricardo, "Expectativas del profesorado ante las TIC y la educación en artes visuales. Análisis de un curso impartido a docentes valencianos", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 26, núm. 67-68, enero-diciembre, 2014, pp. 111-124.

Original recibido: 22/02/13

Aceptado: 01/08/14

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---

# La investigación como componente innovador de las ciudadelas educativas y culturales. A propósito del semillero de investigación con jóvenes rurales estudiantes de la Institución Educativa Tapartó, corregimiento de Tapartó, municipio de Andes\*

Patricia Elena Giraldo Calderón\*\*

## Resumen

**La investigación como componente innovador de las ciudadelas educativas y culturales. A propósito del semillero de investigación con jóvenes rurales estudiantes de la Institución Educativa Tapartó, corregimiento de Tapartó, municipio de Andes**

El artículo que aquí se presenta constituye una síntesis del proceso de práctica desarrollado en la Ciudadela Educativa y Cultural del municipio de Andes. Aquella se propuso como objetivo la formación, en investigación, de jóvenes rurales de la Institución Educativa Tapartó. En relación con los logros e impactos obtenidos, se identificó en las y los estudiantes capacidades y habilidades para investigar; de igual forma, se logró un aprendizaje y puesta en práctica de las principales técnicas de investigación y su visibilización hacia la comunidad social y académica del corregimiento y con otros grupos de investigación. A modo de conclusión, se resalta la importancia del proceso investigativo como componente fundamental en la enseñanza, sea esta básica o media, en la medida en que promueve en las y los estudiantes un espíritu crítico, creativo e innovador a partir de sus propias necesidades, conocimientos, habilidades y aspiraciones.

**Palabras clave:** *investigación educativa, investigación en educación, práctica pedagógica.*

\* El presente artículo es el producto del relato de práctica desarrollada en el programa "Practicante de excelencia" de la Secretaría de Gestión Humana y Desarrollo Organizacional de la Gobernación de Antioquia, presentado a la Gobernación de Antioquia, y su propiedad patrimonial es del Departamento de Antioquia.

\*\* Politóloga de la Universidad de Antioquia, estudiante de Maestría en Desarrollo Rural de la Universidad Federal Rio Grande del Sur (Porto Alegre-Brasil), investigadora del Grupo de Investigación en Gobierno y Asuntos Públicos de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: pgiraldo.cal@gmail.com

## Abstract

### **Research as an innovative component of educational and cultural citadels. On the research hotbed with young rural students at Institución Educativa Tapartó, village of Tapartó, municipality of Andes**

This article summarizes the process of practicum carried out at Ciudadela Educativa y Cultural in the municipality of Andes with the intention of offering research training to young rural students at Institución Educativa Tapartó. Based on the achieved accomplishments and impacts, research capabilities and skills were identified in students; similarly, they were able to learn and implement the main research techniques, sharing them with the social and academic community of the village and with other research groups. In conclusion, we stress the importance of the research process as a key component in both primary and secondary education, as it promotes critical, creative and innovative thinking in students, based on their own needs, knowledge, skills, and aspirations.

**Keywords:** *education research, research in education, pedagogical practice.*

## Résumé

### **La recherche en tant que facteur innovante des citadelles éducatives et culturelles. Le cas de jeunes chercheurs de l'école secondaire Tapartó, au village Tapartó, municipalité d'Andes**

Cet article constitue une synthèse du processus de pratique développé dans la citadelle éducative et culturelle de la municipalité d'Andes. La citadelle cherche la formation en recherche d'étudiants des régions rurales de l'école secondaire Tapartó. En ce qui concerne les réalisations et les impacts obtenus, on a identifié de capacités chez étudiants pour rechercher ; ainsi même on a constaté l'apprentissage et l'application des principales techniques de recherche, et l'accès par la communauté du village et d'autres groupes de recherche. En conclusion, on souligne l'importance du processus de recherche en tant qu'élément fondamental dans l'éducation, que ce soit primaire ou secondaire, dans la mesure où féconde l'esprit critique, créatif et innovante des étudiants à partir leurs propres besoins, connaissances, compétences et aspirations.

**Mots-clés :** *recherche éducative, recherche en éducation, pratique pédagogique.*

## Introducción



Una práctica, cuyo relato aquí se presenta, hizo parte del proyecto "Ciudadelas Educativas y Culturales" (CEC) de la Gobernación de Antioquia<sup>1</sup> y se desarrolló en el municipio de Andes, en la Ciudadela Educativa y Cultural Mario Aramburo Restrepo (en adelante CEC-MAR), localizada en la subregión del suroeste del departamento de Antioquia, región que también cuenta con otra ciudadela en el municipio

de Urrao. Valga mencionar que se trata de una subregión, extensa y diversa, en relación con su entorno cultural, social, político, económico y ambiental.

A modo de contextualización para el lector sobre el espacio donde se desarrolló la práctica, es pertinente mencionar que en el suroeste antioqueño se localizan 23 municipios, los que ocupan una extensión de 6.733 km<sup>2</sup>, correspondientes al 10,44% del espacio departamental. Territorialmente, está dividido en cuatro zonas geográficas: Cartama, Sinifaná, Panderisco y San

1 Las CEC fueron diseñadas para hacer converger, en un mismo espacio, la educación y la cultura, y orientadas a toda la comunidad, por ejemplo, a través de la integración de las casas de la cultura, las bibliotecas municipales y la enseñanza de cursos virtuales. Son zonales, es decir, prestan servicios a varios municipios.

Juan. Según el censo del 2005, el suroeste antioqueño posee un total de población de 373.506 habitantes, donde predomina la población rural, con el 54,1% frente a la urbana, que es del 45,8% (DANE, 2005).

Datos recientes del *Anuario Estadístico de Antioquia* (Departamento Administrativo de Planeación, 2012) revelan que la población actual es 376.099 personas. Se observa, además, que esta es, en su mayoría, masculina, con 189.134, en contraste con 186.965 de pobladores mujeres.

Las principales actividades productivas se concentran en la producción agropecuaria, los servicios turísticos y la explotación minera.

En relación con sus aspectos educativos y culturales, la subregión tiene una población estudiantil de 78.445 alumnos matriculados desde preescolar hasta educación media; además, hacen parte del sistema educativo 1.131 indígenas, pertenecientes en su mayoría al resguardo de Carmatarrua.<sup>2</sup> Así mismo, se cuenta con 520 centros educativos oficiales y 110 instituciones educativas, sumado a los 2.980 docentes que desarrollan sus actividades en esta región.

Por otra parte, en cuanto a su infraestructura cultural, además de las 2 ciudadelas, se cuenta con 5 museos y 4 casas de la cultura, que albergan el patrimonio de la región, localizados en distintos municipios.

Como aspectos del contexto corregimental, cabe mencionar que, según el "Plan Desarrollo 2012-2015, 'Juntos construyendo futuro'", el corregimiento de Tapartó está localizado al occidente del municipio de Andes, a una distancia de 11,7 km de la cabecera municipal (Alcaldía de Andes, 2012). La caficultura y la ganadería son sus principales actividades productivas, aunque, según las fuentes consultadas, estas se desarrollan en forma extensiva y la tenencia de la tierra se fundamenta en la concentración de la propiedad. Según el Sistema de Identificación y Clasificación de Potenciales Beneficiarios para Programas Sociales (SISBEN), solo el 1,3% de sus

habitantes son propietarios de los medios de producción, en contraste con el 98,7%, que no lo son. El corregimiento tiene una población de 1.794 personas; de estas, el 51,28% son hombres y 48,72% mujeres.

Asimismo, hacen parte de Tapartó las veredas: California, Cascajero-El Chispero, El Cardal, El Líbano, El Tapao, La Comuna, La Ermita-La Siria, La Lejía, La Pava, La Piedra, La Pradera, La Rochela, La Solita, Las Colonias, Monteverde, San Miguel, San Peruchito, San Perucho, Morro Seco, La Melliza (Alcaldía de Andes, 2012, pp. 19-20, 51).

Como parte importante del contexto del territorio está la Institución Educativa de Tapartó (IET). Esta fue creada en 1956; para 1964 contaba con dos aulas para primaria y solo hasta 1983 inicia oficialmente la enseñanza de secundaria como anexa a la Institución Educativa Juan de Dios Uribe (con sede en el municipio de Andes). En la actualidad cuenta con todos los niveles de escolaridad, que van desde preescolar, pasando por básica primaria, básica secundaria, media técnica y educación formal para adultos, todos estos programas certificados por el Ministerio de Educación Nacional (Institución Educativa Tapartó, 2010).

Según datos suministrados por la IET, existen matriculados 791 estudiantes: 47 en preescolar, 317 en básica primaria, 375 en básica secundaria, de los cuales 32 también cursan media técnica, y finalmente, 52 personas en educación formal para adultos. Según el género, la distribución es de la siguiente forma: preescolar, 21 niños y 26 niñas; primaria, 126 niños y 191 niñas; secundaria, 147 hombres y 228 mujeres; media técnica, 10 hombres y 22 mujeres (Institución Educativa Tapartó, 2014).

Por otra parte, para la selección de la población objetivo del semillero y, por lo tanto, en la aplicación de la estrategia metodológica del *diagnóstico rápido participativo* (DRP),<sup>3</sup> se tuvo en cuenta, a la

2 Este resguardo es conocido institucionalmente, social e históricamente como Cristianía.

3 EL DRP es una estrategia metodológica que permite establecer un punto de partida o unas condiciones iniciales de una población definida. Tiene por principales características: se realiza en un tiempo relativamente corto, en terreno, con la participación activa de los involucrados, y se construye sobre la base del disenso y el consenso.

hora de la selección, que las y los jóvenes pudieran replicar esta experiencia en el colegio, así como un proceso preparatorio para el curso Metodología de Investigación que ven en años posteriores. En tal sentido, se seleccionaron los grupos de 8.º y 9.º de esta Institución. De estos, inicialmente se inscribieron 47 jóvenes, de los cuales 34 fueron mujeres y 13 hombres; no obstante, al iniciarse las sesiones del semillero, asistieron efectivamente 27 jóvenes (de estos, 23 son mujeres y 4 son hombres, con edades entre los 12 y los 15 años).

Para finalizar este apartado introductorio, es pertinente presentar a los lectores y las lectoras, las condiciones que hicieron posible el desarrollo de la práctica. En primer lugar, a diferencia de lo que sucede en otras ciudadelas del departamento, la CEC-MAR es un espacio que cuenta con una dinámica propia, donde se ha logrado posicionar el tema cultural como parte integral de la educación. En segundo lugar, tal dinámica se ha articulado a un proceso democratizador y descentralizador de los servicios hacia las zonas rurales del municipio. En tercer lugar, y siguiendo esta lógica, el proyecto busca articularse a ese espíritu y las actividades que se desarrollan en este sentido. En cuarto y último lugar, la IET, donde se ejecutó el proyecto, cuenta con la materia Metodología de Investigación, la cual puede garantizar la continuidad en la formación del semillero que se empieza a implementar.

### Alcance

El proyecto de práctica tuvo por objetivo general la formación en investigación con estudiantes rurales que asisten a la IET, en el municipio de Andes. Para llegar a este propósito se propuso como objetivos específicos, los siguientes:

1. Formular un DRP sobre las necesidades y capacidades investigativas de las y los jóvenes de la IET.
2. Realizar talleres conjuntos con las y los jóvenes, que permitan formar competencias en investigación desde la lúdica y la cultura.
3. Desarrollar una práctica investigativa sobre las dinámicas culturales del corregimiento de Tapartó, como insumo para la Semana de la Juventud y la Cultura en el municipio de Andes.

Importante destacar que se trata de un proyecto que tiene un alto grado de innovación social como propuesta de investigación, en la medida en que es incluyente (se localiza en una zona rural); se construye participativamente (se proponen actividades a realizar), e innovador, pues no se había desarrollado un proyecto similar para el caso de las ciudadelas educativas y culturales del departamento.

En relación con los logros que se espera alcanzar, puede señalarse que estos se ubican en tres ámbitos de actuación: 1) personal-estudiantes: los estudiantes logren una apropiación de las herramientas y un pensamiento estructurado como futuros y futuras investigadoras; 2) institucional: precisar algunas reflexiones a futuro sobre las estrategias de apropiación del aprendizaje y las principales debilidades y fortalezas de los procesos educativos en el municipio; 3) académico-profesional: un aprendizaje para la practicante frente a los principales retos y dificultades derivados de la práctica.

Finalmente, se espera como producto un ejercicio de práctica investigativa realizada por los estudiantes de la IET y acompañada por la practicante, a presentarse en la Semana de la Juventud y la Cultura, que se realizará por la administración municipal entre el 23 y el 27 de junio de 2014.

### Logros e impactos obtenidos

1. *Personal-estudiantes.* El proyecto se dividió en tres momentos. Un primer momento diagnóstico, llevado a cabo mediante la estrategia metodológica DRP (Gaviria y Gómez, 1999); un segundo momento formativo, talleres de formación en competencias en investigación; un tercer momento investigativo, con la realización de una práctica investigativa en las dinámicas culturales del corregimiento de Tapartó.
  - *Primer momento: DRP.* Se diagnosticó de forma conjunta, entre estudiantes y practicante, las capacidades, habilidades y necesidades para investigar en los dos semilleros que se crearon para tal fin en la IET. El DRP fue una estrategia apropiada y rápida que facilitó la identificación de las habilidades y capacidades para investigar en las y los jóvenes de la IET, en tanto posibilitó en terreno,

y con las y los estudiantes, evaluar sus propios procesos de aprendizaje desde la observación de su entorno y sus problemáticas habituales.

En relación con los resultados obtenidos, en el caso del grupo de trabajo de los sábados fue posible identificar las tres dimensiones evaluadas en el campo investigativo: formular y delimitar problemas de investigación, formular preguntas y objetivos, y establecer una capacidad de lectura crítica del contexto. No obstante, una de las dimensiones no fue posible evaluarla con el grupo de los martes, en lo referente a la delimitación del problema y la formulación de objetivos. En términos generales, se observó en las y los jóvenes una apertura hacia la investigación, creatividad, lectura crítica y analítica, insumos fundamentales en la investigación social.

Respecto al proceso evaluativo por parte de las y los estudiantes, aún se observan debilidades que requieren ser fortalecidas desde el proceso mismo del semillero de investigación. Para ello se espera reflexionar de forma permanente con ellos, para hacer de la evaluación una apropiación necesaria en el aula, como parte formativa no solo en el contexto de la escuela, sino también de la ciudadanía, en el marco de los procesos de rendición de cuentas y de participación, tan necesarios para la democracia en el país.

Finalmente, es de resaltar dos asuntos que resultan preocupantes, que, aunque valga la aclaración, no hacen parte en sí del semillero, inciden de forma directa en el proceso mismo formativo. En primer lugar, las graves debilidades de lectura-escritura en las y los estudiantes, que requieren de un acompañamiento urgente. En segundo lugar, la disminución del grupo de 47 estudiantes a 17, especialmente la baja participación de hombres (solo 3 asisten al semillero). Llama la atención, porque la deserción escolar está en la misma relación, pues a medida que aumentan los grados, se observan más mujeres que hombres en los grupos.

- *Segundo momento: talleres de formación de competencias en investigación.* Por un lado, se realizaron 8 talleres formativos y 2 salidas de campo complementarias al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mediante los talleres, las y los estudiantes apropiaron, de forma lúdica y recreativa, las principales técnicas de investigación, que van, desde las cualitativas como la entrevista, la observación, el grupo de discusión, la revisión documental, entre otras, hasta las cuantitativas como la encuesta.

Con este proceso formativo se promovió, entre las y los estudiantes, el lema del semillero “aprender haciendo”; dicho de otra forma, se combinó en la misma proporción teoría-práctica.

Respecto a los resultados obtenidos en esta etapa, fue posible evidenciar una respuesta muy positiva en las y los estudiantes, al punto que ingresaron al grupo dos jóvenes más. La posibilidad de hacer trabajo en campo y aplicar los conocimientos de forma inmediata contribuyó a la apropiación del conocimiento de manera rápida y fácil, así como a la visibilización de la actividad del semillero con la comunidad del corregimiento y la IET.

Por otro lado, las dos salidas de campo en esta etapa del proceso, cuyo objetivo fue acercarse a las y los estudiantes en la exploración de su territorio a través de la observación. Para tal fin se aplicó la técnica observación, mediante un recorrido por la vereda El Silencio, perteneciente al Corregimiento; de igual forma, las y los estudiantes tuvieron la posibilidad de intercambiar conocimientos con otros grupos y semilleros de investigación de la Universidad de Antioquia-Sede Medellín, así como efectuar una visita al Parque Explora.

En relación con el intercambio con otros investigadores, esta experiencia contribuyó, de forma significativa en las y los estudiantes, a despertar su curiosidad a partir de iniciativas investigativas que son cercanas a las problemáticas de su entorno. Esto, a su vez, les permitió aproximarse al conocimiento de manera sencilla y por medio de la observación. Esta estrategia, además, hizo posible despertar un interés en los jóvenes investigadores y su capacidad para formular preguntas y ver la investigación como un tema que realizan jóvenes como ellos.

Por su parte, en la visita al Parque Explora, las y los estudiantes se apropiaron de las actividades científicas de forma interactiva y saliendo de su cotidianidad del salón de clase. En sus impresiones

fue posible evidenciar los aspectos que más captaron su atención: la posibilidad de escuchar sus voces a través de la radio, correr más rápido que un armadillo y conocer los dinosaurios que existieron hace varios millones de años. En su visita todo resultó nuevo a sus ojos y despertó sorpresa e interés entender cada uno de los juegos a los que tuvieron acceso.

En especial, se pueden destacar tres elementos que resultan de importancia para el proceso de aprendizaje de la investigación y en la construcción de pensamiento científico. En primer lugar, la capacidad de asombro, que nunca puede perder el investigador (Tamayo y Tamayo, 2005). En segundo lugar, reconocer la historia como parte fundamental del proceso de investigación. En tercer lugar, aprender haciendo, lema que fue eje estructurante del semillero de investigación en estos casi cuatro meses de actividades.

— *Tercer momento: práctica investigativa en las dinámicas culturales del corregimiento de Tapartó.* El propósito de este momento, para las y los estudiantes, fue aplicar los conocimientos adquiridos en el semillero de investigación en la realización de un video en dinámicas culturales del Corregimiento. Los logros y resultados, en este sentido, están asociados a la capacidad creativa desarrollada por los integrantes del semillero. De este modo, el video constituye una evidencia o producto de la práctica investigativa en la aplicación de tres técnicas: la entrevista, la encuesta y la observación.

Asimismo, las y los estudiantes definieron hacer de este video un elemento estructurado a partir de cinco temáticas desde sus propios intereses: personajes destacados en música, personajes representativos del corregimiento, personas destacadas en deportes, la agricultura y su relación con la cultura, y las fiestas tradicionales.

Sumado a lo anterior, esta fase investigativa fue concluida mediante un taller en documental ambiental, realizado por Extensión Cultural de la Universidad de Antioquia en el Corregimiento de Tapartó, donde las y los estudiantes cualificaron sus conocimientos teórico-prácticos en la realización de videos, a través del reconocimiento

y la visibilización audiovisual de la diversidad de recursos presentes en el territorio, un tema fundamental, para cualquier investigador de las dinámicas rurales.

2. *Institucional.* Fue clave en este proceso de práctica el apoyo de las directivas de la IET, así como del secretario de Educación del municipio. Sin su aval y ayuda, las y los estudiantes no acudirían en forma masiva, como sucedió en un inicio.

Los principales impactos y logros en este campo están relacionados con la articulación interinstitucional a partir de la experiencia del semillero. Este fue el caso de la salida de campo hacia la ciudad de Medellín, donde fue posible hacer partícipe a la IET, la Secretaría de Educación, entidades privadas como Coonorte y MLG Consultores, entre otros. Esta misma articulación se activó entre la Ciudadela y la Universidad de Antioquia para la realización de los talleres ambientales.

En este mismo campo también es posible resaltar la importancia de los procesos pedagógicos que se complementen con estrategias extracurriculares y, a su vez, que articulen otros actores del territorio con las capacidades instaladas para ello. Un buen ejemplo está constituido por la sinergia que se logró con el Grupo de Investigación en Control Biológico, grupo que ha realizado investigaciones en control biológico en el suroeste antioqueño y que se mostró interesado en promover la investigación en jóvenes del municipio de Andes como estrategia de apoyo a sus actividades.

Finalmente, la estrategia descentralizadora de extender las actividades de la CEC-MAR hacia el Corregimiento contribuyó positivamente en posicionar en las y los jóvenes el reconocimiento de este espacio como el lugar dedicado no solo a la cultura, sino también a la ciencia y el conocimiento, así como incluir a los territorios rurales en la oferta institucional municipal y regional.

No obstante estos logros, también es necesario precisar los principales retos que enfrentan los procesos formativos en el Corregimiento y el municipio. Como se mencionó en páginas anteriores, el primer reto y que requiere de una intervención urgente, son las debilidades detectadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lectoescritura,

que, dicho sea de paso, es la base de cualquier prueba de Estado y el acceso adecuado al conocimiento; el segundo reto es la ausencia en el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, por la falta de equipos de cómputo de calidad y un servicio de internet, que es limitado en calidad y cobertura.

3. *Académico profesional.* En este ámbito, los logros son por completo positivos, en la medida en que cada reto y dificultad se transformó en una oportunidad de aprendizaje y de búsqueda de alternativas. Fue importante para ello comprender que las prácticas tienen un alto grado de acción social y, además, estas deben dialogar con los contextos en las que se desarrollan (Puerta, Torres y Uribe, 2010). De igual forma, requieren de una habilidad especial para conciliar intereses.

Para hacer una idea al lector o a la lectora, en la salida hacia la ciudad de Medellín fue necesario acordar con varios actores de forma simultánea el tema de tiempos, intereses y en ocasiones presupuestos, para lograr con éxito la actividad. Para ello fue preciso, por ejemplo, tocar varias puertas ante dificultades como la Ley de garantías, ante la financiación de varios temas de impacto municipal que imposibilitaron el compromiso de entidades cooperativas con asiento en el municipio.

Así mismo, el aprendizaje fue mutuo, tanto de las y los estudiantes, como de la practicante, en la medida en que cada taller implicó buscar pedagogías y estrategias novedosas para enseñar la investigación de forma agradable y lúdica. En muchas ocasiones se acudió al ensayo y error, para así conocer las actividades que mayor interés despertaban en los integrantes del semillero, pues cada uno es un mundo.

Finalmente, en lo profesional, el aprendizaje más importante fue en el campo de la participación. Construir una propuesta o un proyecto de forma participativa requiere de escuchar las distintas voces de los actores que en algún momento del proceso harán parte de este; sin embargo, llegar a acuerdos implica negociar y ceder en muchas ocasiones.

En este sentido, el proyecto presentado para desarrollarse en esta práctica trató al máximo

de incluir las opiniones tanto del secretario de Educación, la IET, la jefe de núcleo, y las y los estudiantes, y se fue ajustando a la medida de las propuestas que se realizaron en el curso de su implementación. De este modo, un gran aprendizaje lo constituyó el campo de la construcción participativa de propuestas, en tanto la participación también requiere, por un lado, de flexibilidad para ajustarse a las nuevas ideas y, por otro, hacer ajustes sobre la marcha para integrar las distintas observaciones que van surgiendo de los actores del proceso.

## Conclusiones

A modo de conclusiones, en primer lugar, es pertinente y necesario plantear las dificultades que en la actualidad enfrentan con mayor rigor los escenarios rurales, pues sus debilidades presupuestales han hecho que la garantía y el acceso a los derechos como la educación en condiciones dignas se vean disminuidas y afectadas en su calidad y contenidos. Un buen reflejo de esto son los graves problemas ubicados en el campo de la lectoescritura, base fundamental del aprendizaje en la escuela.

En segundo lugar, desde el aporte de la investigación a la educación, cabe mencionar que la primera proporciona elementos y herramientas a la escuela, en tanto permite cultivar en las y los estudiantes una curiosidad constante por lo que nos rodea. Se suma a lo anterior el espíritu crítico y creativo, aspectos esenciales para la investigación y que contribuyen positivamente en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, permitiendo una pregunta permanente por lo que se aprende y cómo se aprende. Por último, acercarse a sus propias problemáticas territoriales desde las herramientas que aporta la investigación es una forma novedosa y democrática de construir conocimiento.

En tercer lugar, desde lo personal, en las y los estudiantes se consolidaron dinámicas de aprendizaje diferentes mediante estrategias lúdicas y recreativas, lo que facilitó y garantizó que aquel se diera de forma más acelerada.

Desde lo institucional, el semillero de investigación propendió por la inclusión de distintos actores al

proceso de enseñanza-aprendizaje y esto creó sinergias entre personas del territorio y fuera de él.

Desde lo profesional académico, la experiencia participativa y descentralizada del proyecto hizo posible materializar una aspiración de todo politólogo o politóloga al comprobar, en la práctica, lo factible de este tipo de procesos.

### Propuestas de mejoramiento

En primer lugar, se deben destacar las problemáticas que enfrenta el modelo educativo, es decir, un instrumento del orden nacional, que requiere con urgencia ser replanteado en el país, dadas las graves debilidades que está generando en los procesos formativos de las y los estudiantes. Esto fue posible verificarlo a partir de los problemas de lectoescritura en las y los jóvenes de la IET, máxime si se tiene en cuenta que un proceso de lectura adecuada es la única herramienta que garantiza un buen desempeño, sea este en el campo educativo o en el laboral.

En segundo lugar, dejar abierta la posibilidad de implementar la investigación como una materia que haga parte del currículo de la básica secundaria, en tanto esto permite a los estudiantes no solo desarrollar propuestas de solución a problemas locales, sino también crear una adecuada articulación con las propuestas investigativas en las universidades, lo que

en últimas contribuiría con disminuir la brecha entre la educación media y el paso a la vida universitaria.

### Referencias bibliográficas

Alcaldía de Andes (2012). "Plan Desarrollo 2012-2015, 'Juntos construyendo futuro'". Recuperado de [http://www.andes-antioquia.gov.co/Nuestros\\_planes.shtml?apc=gbxx-1-8x=2944468](http://www.andes-antioquia.gov.co/Nuestros_planes.shtml?apc=gbxx-1-8x=2944468)

Departamento Administrativo de Planeación (2012). *Anuario Estadístico de Antioquia*. Medellín: Gobernación de Antioquia.

Departamento Nacional de Estadística (DANE) (2005). *Censo nacional*. Bogotá: DANE, 2005.

Gaviria, Alexandra, y Gómez, Jaime Andrés (1999). *¿Con quiénes trabajamos? El diagnóstico rápido participativo. Módulo 2*. Medellín: Paise Joven, GTZ, Fundación Corona.

Institución Educativa Tapartó (2010). Proyecto Educativo Institucional. Andes.

Institución Educativa Tapartó (2014). Bases de datos internas de la Institución.

Puerta, Isabel, Torres, Águeda y Uribe, Clemencia (2010). *Currículo, prácticas y universidad pública*. Medellín: Facultad de Derecho y Ciencias Políticas.

Tamayo y Tamayo, Mario (2005). *Investigación para niños y jóvenes*. México: Limusa.

---

### Referencia

Giraldo Calderón, Patricia Elena, "La investigación como componente innovador de las ciudadelas educativas y culturales. A propósito del semillero de investigación con jóvenes rurales estudiantes de la Institución Educativa Tapartó, corregimiento de Tapartó, municipio de Andes", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 26, núm. 67-68, enero-diciembre, 2014, pp. 125-132.

Original recibido: 09/07/14

Aceptado: [enviado a corrección sin evaluar]

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---

# Nuevas inequidades en la era digital: los modos de uso de Internet en jóvenes de Argentina, Colombia y Venezuela\*

Patricia Henríquez C.\*\*  
Antonio Arellano\*\*\*

## Resumen

### Nuevas inequidades en la era digital: los modos de uso de Internet en jóvenes de Argentina, Colombia y Venezuela

El estudio explora, de forma comparada, la conectividad y los usos de Internet en jóvenes, a partir de los resultados de tres investigaciones similares en las ciudades de Buenos Aires, Bogotá y San Cristóbal, a fin de encontrar posibles inequidades en cuanto al uso de la Red. Es una investigación documental. En la primera fase se analizan las cifras oficiales de conectividad a Internet en los países señalados, mientras en la segunda se contrastan las conclusiones de las tres investigaciones seleccionadas, mediante técnicas de categorización. Los resultados indican brechas de conectividad entre jóvenes de ciudad y de campo, y de distintos estratos económicos. Internet es el gran espacio para el entretenimiento, con poca incidencia en la formación más allá de las tareas. En los jóvenes del estudio predomina el consumo sobre la producción de contenidos para la Red.

**Palabras clave:** *brecha digital, jóvenes, Internet.*

---

\* La autora principal agradece al Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes el financiamiento a la investigación titulada "Nativos digitales, cibercultura y escuela: repensar la formación en clave digital", ejecutado entre el 7 de julio de 2012 y el 7 de julio de 2015, bajo el código NUTA-H-340-11-04-A de la cual derivan los resultados parciales que se divulgan en este artículo.

\*\* Doctora en Pedagogía. Profesora de dedicación exclusiva de la Universidad de Los Andes. Correo electrónico: henriquezpatricia@gmail.com

\*\*\* Doctor en Educación. Profesor jubilado de la Universidad de Los Andes. Correo electrónico: memorias2006@yahoo.com

## Abstract

### **New inequities in the digital era: the use of Internet by youth from Argentina, Colombia and Venezuela**

This study makes a comparative exploration of internet connectivity and use by the young, based on the results of three similar investigations in the cities of Buenos Aires, Bogotá and San Cristóbal, in order to find possible inequities regarding the use of the web. It is a documental research. The first phase was devoted to analyzing official figures of Internet connectivity in the three selected countries, and in the second phase the conclusions of the three research projects were contrasted by means of categorization techniques. The results suggest that there are connectivity gaps between youth in the city and the countryside, and among those from different economic strata. Internet is a great environment for entertainment, with low incidence in education beyond homework. In the youth of this study, consumption prevails over production of content for the net.

**Keywords:** *digital gap, youth, Internet.*

## Résumé

### **De nouvelles inégalités à l'ère numérique : les manières d'usage d'internet chez les jeunes de l'Argentine, la Colombie et le Venezuela**

L'étude explore, de manière comparé, la connectivité et les utilisations d'internet chez les jeunes, á partir des résultats de trois recherches similaires dans les villes de Buenos Aires, Bogota et San Cristobal, afin de trouver possibles inégalités quant á l'utilisation du Réseau. Il s'agit d'une recherche documentaire. Dans la première phase on analyse les chiffres officiels de connectivité á l'internet aux pays mentionnés, tandis que dans la deuxième on met en contraste les conclusions des trois recherches choisies moyennant de techniques de catégorisation. Les résultats montrent l'inégalité de la connectivité entre les jeunes de la ville et la campagne, et entre jeunes de différentes conditions économiques.

L'influence d'internet dans la formation est limitée á la réalisation de devoirs, car la plupart de son utilisation est destinée au divertissement. La plupart de jeunes de l'enquête sont consommateurs et pas producteurs de contenus pour le Réseau.

**Mots-clés :** *inégalité numérique, jeunes, internet.*

## Introducción



Internet representa para la cultura occidental una utopía alcanzada: un nuevo lugar y un nuevo tiempo. La ruptura de las barreras geográficas tradicionales que Internet trajo consigo supone un fenómeno de deslocalización, con numerosas implicancias en la cultura. Espacio y tiempo, como ejes de la cultura, al ser trastocados, provocan transformaciones en la economía, en el modo como se produce y circula la información y, por tanto, los saberes, en la política y el empoderamiento ciudadano, en la comunicación y en las relaciones personales.

En el espacio, la estructura reticular de Internet va dando formas análogas a lo territorial y convoca, además, una serie de reconceptualizaciones, como, por ejemplo, la de la noción de *comunidad*, que se redefine hoy como agrupamiento en torno a afinidades e intereses al margen del espacio geográfico. Esas comunidades virtuales tienen, en su característica esencial —agrupación de personas—, gran capacidad de movilización y empoderamiento, como lo han demostrado los variados movimientos sociales de la Primavera Árabe o la ebullición de movimientos reivindicativos, de distintas causas, desde la ecología a

la lucha contra el hambre, que usan a Internet como su plataforma comunicacional.

Emulando la reticularidad de la Red, las estructuras jerárquicas de antaño se horizontalizan en el mundo de la empresa y se concibe el éxito de la organización en términos de capacidad para hacer fluir el conocimiento y gestionarlo entre los distintos puestos de trabajo. A este fenómeno lo denomina Castells (2005) la *sociedad red*, donde las funciones y los procesos dominantes se organizan en torno a redes:

Estas constituyen la nueva morfología social de nuestras sociedades y la difusión de su lógica de enlace modifica de forma substancial la operación y los resultados de los procesos de producción, la experiencia, el poder y la cultura (p. 549).

En cuanto al tiempo, este dejó de ser síncrono y se aceleró. Baste acercar la mirada a los medios masivos de transporte de cualquier gran ciudad para apreciar el ritmo acelerado que infunde el modelo de vida citadina a la actividad diaria de las personas. La ruptura de la linealidad temporal permite que se complementen la sincronía y los tiempos asíncronos, y sirve de acicate a un protagonismo de las audiencias nunca antes visto. En el escenario comunicativo vivimos la metáfora del “directo permanente”, caracterizado por un flujo continuo de noticias y conversaciones en torno a los acontecimientos que ocurren en cualquier lugar del mundo de forma instantánea.

La aceleración impregna nuestra vida cotidiana desde el modo como leemos la prensa digital a golpe de clic y en modo de *scanning*, hasta la manera de entretenernos, y causa profundas diferencias no solo entre unas sociedades y otras, sino también —y quizás más trascendente— entre grupos de una misma sociedad, abriendo paso a una brecha generacional sin precedentes. Las diferencias entre quienes crecieron y se formaron en una noción espacio-temporal anclada a la geografía y quienes han crecido y viven en mundos atemporales y deslocalizados es parte de esa nueva brecha. Feixa (2003) se refiere a personas funcionando con distintos relojes, a distintos ritmos.

En medio de estas transformaciones culturales, la dimensión personal de los cambios se hace especial-

mente evidente en los jóvenes, que estudian, se relacionan, se comunican, se enamoran, trabajan y se divierten en Internet como nueva pantalla de su cotidianidad. El interés por investigar esta simbiosis entre jóvenes y tecnología, en particular en la generación de los “nativos digitales” (Prensky, 2001) con relación a su formación escolar, ha originado un proyecto de investigación intitulado “Nativos digitales, cibercultura y escuela: repensar la formación en clave digital”, financiado por el Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de los Andes. En el marco de este estudio se han apreciado conceptos emergentes como el de *corporalidad juvenil*, *complejos*, *brecha digital*, *cyberbullying* y *cyberexhibicionismo*.

De especial interés el de *brecha digital* (en inglés *digital divide*), pues si bien el discurso de optimismo y fascinación con que Occidente recibió el fenómeno de Internet acalló en los inicios a las voces críticas, estas voces más adelante se dejaron oír para cuestionar un escenario de nuevas inequidades en torno al acceso a las tecnologías digitales entre diferentes regiones y grupos humanos: la brecha digital.

Este trabajo analiza los resultados del proyecto de investigación mencionado antes y lo contrasta con resultados de investigaciones similares desarrolladas por otros autores en Colombia y Argentina, para encontrar las realidades comunes entre los jóvenes de los tres países, en cuanto a inequidades reflejadas en los modos de uso de Internet.

El análisis toma como punto de partida las condiciones de acceso y conectividad de los tres países, cuestión considerada mundialmente como la llamada *primera brecha digital*. Se hace énfasis en las condiciones de ancho de banda, por las consecuencias que genera esta variable respecto a los usos (tipo de contenidos que pueden consumirse, tipo de transacciones, entre otros).

La revisión de las condiciones de conectividad a Internet desde cada país se complementa luego con los resultados de un estudio sobre los usos generales de Internet en América Latina (sin considerar rangos etarios). Finalmente, se fija la atención en el aspecto central del análisis: los usos de Internet que hacen los jóvenes de tres ciudades latinoamericanas en

su cotidianidad, desde las conclusiones de las tres investigaciones seleccionadas, y se analiza cómo tales usos podrían develar nuevas inequidades en la era digital.

## Antecedentes y propósitos de la investigación

El concepto de *brecha digital* no está hoy día exento de polémica, pues para algunos autores (Gurstein, 2003; Finquelievich, 2005) se trata de una campaña de mercadeo para favorecer los intereses de los proveedores de acceso a Internet (*Internet Service Provider*, IPS). De hecho, ante las dramáticas diferencias en indicadores como el acceso a computadores y la conectividad a Internet entre Estados Unidos y los países de África e incluso de América Latina, gobiernos, sociedades y múltiples organismos de alcance mundial emprendieron programas para la mejora en el acceso a Internet como acción prioritaria para el desarrollo.

A esta época corresponden el acuerdo de considerar la infraestructura de redes y comunicaciones de un país como servicio público fundamental, la creación de numerosos observatorios para dar seguimiento a los progresos y acciones de la llamada *sociedad de la información*, como el Observatorio para la Sociedad de la Información en América Latina o el Centro para Estudios de la Sociedad de la Información.

En la actualidad, aun sin haber superado la brecha de conectividad a Internet entre distintas regiones geográficas, empieza a precisarse una segunda y tercera dimensión de la brecha digital.<sup>1</sup> Más allá del acceso, estas inequidades afectan a:

1. La calidad de conectividad que cada uno posee.
2. El tipo de uso que cada persona hace de Internet y también de cómo Internet permea los aspectos nucleares de la cultura: el gobierno, las comunicaciones, la educación, la salud.

En cuanto al tipo de uso, esta brecha afecta a los individuos a escala personal y a escala social, y marca diferencias entre países que propician ciudadanía y cultura digital, y aquellos que simplemente insertan tecnologías digitales. En la escala personal, mientras unos usuarios han incorporado a Internet como nuevo espacio de socialización, de trabajo, de activismo social, de comercio o de formación, otros usuarios le han introducido solo como espacio comunicativo o socializador.

En la escala de lo "público", encontramos algunas sociedades que han incluido las tecnologías digitales propias de Internet para favorecer no solo el "gobierno electrónico", sino también para propiciar un nuevo modelo de gobernanza centrado en la participación ciudadana, la gestión del conocimiento y la innovación. Mientras, en otras, la burocracia del Estado, la ineficiencia y la opacidad de la gestión, no han sido permeadas por las TIC; ellas se usan como simples "instrumentos", con poco o ningún impacto en "los modos de hacer".

Respecto a la calidad de la conectividad, puede ser un nuevo tipo de brecha, por cuanto afecta al acceso en sí mismo, pero también a los tipos de usos que las personas hacen de acuerdo con la calidad de conexión que se tiene. La cantidad de tiempo de conexión, los horarios y el tipo de datos (texto, imagen, sonido, video) dependen, en gran medida, de la calidad de conexión de que se dispone. Si un usuario tiene conectividad desde "lugares públicos" estará seguramente limitado por los horarios y los costos (mucho mayores que las conexiones de hogar). Si tiene conectividad en casa, pero no es de banda ancha, tendrá dificultades para acceder al potencial multimedia de la red.

La educación es escenario también de estas nuevas inequidades. Mientras en países y sociedades avanzadas la conectividad a Internet desde la escuela ha supuesto toda una redefinición de las metodologías didácticas tradicionales hacia un nuevo modelo pedagógico, en otros países se usan las tecnologías de última generación en el marco de pedagogías decedentes (Cabero, 1993; Henríquez, 1997).

---

1 Esta segunda dimensión le sugiere a Gurstein (2003) la necesidad de reemplazar el concepto de *brecha digital* por el enfoque de "uso efectivo" derivado de la teoría de la "Community Informatics".

Este ámbito de nuevas inequidades es objeto de análisis de la investigación, cuyos resultados se presentan a continuación. La investigación ha pretendido comparar, por una parte, las cifras de conectividad y, por otra, los usos de Internet en jóvenes de Argentina (Buenos Aires), Colombia (Bogotá) y Venezuela (San Cristóbal) como potenciales indicadores de brecha digital.

La investigación se plantea responder interrogantes como: ¿se comprueban las inequidades tradicionales en el acceso y la conectividad a Internet entre los distintos grupos de jóvenes analizados en las tres ciudades latinoamericanas? ¿El tipo de contenidos y de transacciones realizadas en Internet por los jóvenes guarda relación con diferencias de tipo económica, culturales o de otra naturaleza? ¿Puede hablarse de nuevas brechas en los usos de Internet entre jóvenes?

## La investigación. Metodología

### Diseño

Se trata de un estudio documental que analiza resultados de tres investigaciones en ciudades latinoamericanas (Buenos Aires, Bogotá y San Cristóbal), para encontrar semejanzas o diferencias entre estas tres realidades en cuanto al tema de las inequidades en los usos de Internet por los jóvenes.

En esta investigación se ha entendido el *estudio documental* como un repaso del estado del arte sobre el tema, como punto de partida para adentrarse en el análisis comparado de los hallazgos de las investigaciones relacionadas con las inequidades o brechas digitales entre los jóvenes de estas tres ciudades latinoamericanas.

Se inicia la investigación con la selección de los tres estudios a analizar. El primer estudio es coordinado por Marcelo Urresti bajo el título *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet*. Los resultados fueron publicados en 2008 por Ediciones La Crujía.

El segundo estudio se realiza en Colombia. Se trata de una investigación coordinada por Germán Muñoz,

que se denomina “Los mundos de vida de niños, niñas y jóvenes mediados por las pantallas”, publicada el año 2010 en la *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.

Respecto a Venezuela, se analizaron los resultados de la investigación conducida por la autora el año 2012, titulada “Nativos digitales, cibercultura y escuela: repensar la formación en clave digital”. Se desarrolla en la ciudad de San Cristóbal (Venezuela). Algunos resultados ya han sido publicados (Henríquez, 2013; Henríquez, Henríquez, Arellano y Bello, 2013).

La escogencia de estos tres estudios responde a que, aunque no se trata de investigaciones idénticas, replicadas en cada escenario geográfico ni realizadas en los mismos tiempos, tienen importantes similitudes en cuanto a objeto de estudio (los jóvenes en interacción con distintas tecnologías de Internet), y también en cuanto a la mirada metodológica que emplean: la cibercultura con sus múltiples hibridaciones, lejos de los determinismos tecnológicos.

El objeto del análisis comparado es encontrar esas características compartidas entre las tres realidades en torno al tema de las inequidades. Por tanto, se trata de un esfuerzo de síntesis que trabaja con las conclusiones de las tres investigaciones seleccionadas como insumo para el análisis.

En el análisis se distinguen dos fases significativas:

1. El análisis se inicia respecto a las condiciones de conectividad de los tres países en cuestión, considerada mundialmente como la llamada *primera brecha digital*.

Para este apartado se referenciaron, en cada país, las cifras oficiales publicadas por las instancias de gobierno responsables de las políticas de conectividad a Internet y se contrastaron con cifras de instituciones de alcance mundial, como el International Telecommunication Union (ITU, 2013) o el Banco Mundial (2013). Se usaron los datos del Informe AKAMAI (2013) para ofrecer un panorama respecto a las condiciones de ancho de banda.

Las medidas de conectividad luego se complementan con el estudio de los usos de Internet,

respecto a la intensidad, las transacciones, la complejidad, la penetración, los contenidos y la diversidad. Aquí se usó como fuente de referencia un estudio de Tendencias Digitales, organización con amplia tradición en seguimiento a las estadísticas de Internet de la región. Ellos entienden por *intensidad* el promedio de horas semanales que el usuario se conecta; las *transacciones* es el número de usuarios por país que hacen compras por Internet; *complejidad* se refiere a la cantidad de usuarios considerados como expertos; la *penetración* mide la cantidad de usuarios que se conectan versus el total de la población del país; *contenidos* se refiere al porcentaje de las 50 páginas principales del país con contenido local,

y *diversidad* alude a los usos que los usuarios por país declaran.

- Finalmente, se fija la atención en el aspecto central del análisis: los usos de Internet que hacen los jóvenes en su cotidianidad, para descifrar cómo esos usos podrían develar nuevas inequidades en la era digital.

El apartado siguiente describe los protocolos de las tres investigaciones tomadas como insumo para el análisis.

### **Investigaciones analizadas (Casos)**

En la tabla 1 se presentan los casos estudiados.

**Tabla 1 Casos estudiados**

		<i>Casos</i>		
		<i>Caso 1:</i>	<i>Caso 2:</i>	<i>Caso 3:</i>
		<i>Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet</i>	“Los mundos de vida de niños, niñas y jóvenes mediados por las pantallas”	“Nativos digitales, cibercultura y escuela: repensar la formación en clave digital”
	País	Argentina	Colombia	Venezuela
	Auspiciante	Instituto Germani, Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA)	Fundación Centro internacional de Educación y Desarrollo Humano Universidad de Manizales (CINDE), Colciencias	Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de los Andes
Equipo de investigadores	Coordinador	Marcelo Urresti	Germán Muñoz	Patricia Henríquez
	Investigadores	Sociólogos del área de estudios culturales del Instituto de Investigaciones Gino Germani: Julia Fernández, Mariana Pahor, Julieta Bouille, Laura Goszczyński, Juan Martín Bonacci, Pablo Vannini, Ricardo Ferrari, Sabrina Ferrari, Hernan Vanoli, Alejandro Basile	Investigadores de la Universidad de La Salle, la Universidad Distrital, la de Manizales-CINDE y la Fundación Universitaria Los Libertadores. Miguel Peláez, Liliana Galindo, Gabriel Alba	Germán Arellano, María Angélica Henríquez, María E. Bello

**Tabla 1 Casos estudiados (continuación)**

		<i>Casos</i>			
		<i>Caso 1:</i>	<i>Caso 2:</i>		<i>Caso 3:</i>
Propósito del estudio	“Indagar sobre los impactos más importantes de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la vida cotidiana y los procesos de configuración identitaria entre los jóvenes y adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires” (p. 7)	“Este proyecto buscó dar un paso más allá de la pantalla televisiva en su dimensión pasiva y poner en el centro de la reflexión a los niños-jóvenes en calidad de agentes que producen otras formas comunicativas con mediaciones que hacen parte de su vida cotidiana” (p. 5). La gran pregunta del estudio es: “¿qué relaciones comunicativas construyen los niños-jóvenes en sus mundos de vida mediados por la colección personal de música llevada en el bolsillo, la mensajería de texto, las redes sociales y los videojuegos?” (p. 8)			Caracterizar los consumos mediáticos que los jóvenes hacen de Internet, teléfonos celulares y videojuegos, así como sus hábitos de procesamiento de información en Internet y su relación con el saber escolar
Delimitación	Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Jóvenes de sectores populares, media y alta de Buenos Aires	Ciudad de Bogotá, Colombia. Jóvenes que cursan estudios en:	Colegio Nuevo Chile estratos 1,2 y 3. Publico, mixto	Ciudad de San Cristóbal, Venezuela. Tres instituciones escolares:	Colegio privado, mixto. Asisten jóvenes de familias de clase A, B y C, con predominio de nivel B
			Colegio San Bartolomé La Merced. Estratos 4, 5 y 6. Privado y mixto		Colegio católico de la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC), privado, con subsidio del Estado venezolano. Alumnos de los estratos B-E con predominio del E (76,7%)
			Colegio El Destino. Estratos 1 y 2. Semirrural, mixto, público		Institución pública, mixta, gratuita. Alumnos de casi todos los sectores económicamente deprimidos de la ciudad. Estratos D y E, con claro predominio del E (83%)

**Tabla 1 Casos estudiados (continuación)**

		<i>Casos</i>		
		<i>Caso 1:</i>	<i>Caso 2:</i>	<i>Caso 3:</i>
Antecedentes	Estudio “sobre Culturas juveniles urbanas de la ciudad, territorios del tiempo libre y prácticas más representativas de los jóvenes en ese universo” (Urresti, 2008, p. 7)	Criterios básicos para una política de televisión para niños y jóvenes en Colombia	Estudio “Nativos digitales: aproximación a los usos, modos y hábitos de acceso a Internet, la telefonía celular y los videojuegos en los alumnos del Colegio Juan XXIII”	
Método	<p>Etnografía. Comienza el estudio con una revisión al Estado del arte. Luego establecen —como aproximación semiótica— los géneros hipertextuales más relevantes para los jóvenes, de acuerdo con los usos más frecuentes: blogs, videojuegos, chats, foros musicales. Además, consideraron lo que podríamos llamar <i>perfiles de usuario</i> en función de su mayor o menor implicación en la producción hipertextual. Los investigadores hablan de dos distintas “formas de compromiso”: usuarios o productores hipertextuales: <i>webmaster, bloggers, hackers</i>. Basando en estas categorías se realiza la indagación</p>	<p>Estudio de caso múltiple. Etnografía. Usan encuesta <i>online</i>, grupos focales</p>	<p>Investigación descriptiva, a través de un estudio de caso múltiple en tres centros escolares. Encuesta y entrevista (segunda fase)</p>	

### Técnicas de análisis

A partir de la identificación de las entidades públicas que en cada país son las responsables de

las políticas de conectividad y acceso a internet, se procedió a consultar las webs de esas entidades para obtener cifras oficiales de acceso (véase tabla 2).

**Tabla 2 Instituciones que ofrecen las cifras oficiales de conectividad a Internet en cada país**

País	Argentina	Colombia	Venezuela
Entidad	Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC)	Ministerio de Tecnologías de la Información y las comunicaciones	Comisión Nacional de Telecomunicaciones CONATEL*
Página web	<a href="http://www.indec.mecon.ar">http://www.indec.mecon.ar</a>	<a href="http://www.mintic.gov.co">http://www.mintic.gov.co</a>	<a href="http://www.conatel.gob.ve/">http://www.conatel.gob.ve/</a>

\* Para la fecha de la consulta (agosto del 2014), el último boletín publicado databa del segundo trimestre del año 2013, mientras en los otros dos países se consultó el último trimestre de 2013.

Luego se procedió con la lectura de los informes de las tres investigaciones y se empleó la técnica básica de categorización propia de la reducción de datos cualitativos. De acuerdo con los marcos teóricos revisados, las categorías que se consideraron como potenciales señas de inequidad en el análisis de los resultados de las investigaciones fueron:

- *Tipo de conexión:* específicamente respecto al ancho de banda. Como se ha dicho antes, el ancho de banda limita el tipo de contenidos a los que se puede acceder e incluso el tipo de transacciones que puede realizar el usuario.
- *Tipo de uso:* entre los distintos usos de Internet debemos distinguir desde los lúdicos, a los comunicativos y de socialización, como herramienta de acceso a información y formación, para transacciones comerciales, emprendimiento, activismo político, entre otros.  
Gurstein (2003) distingue estos atributos como *uso efectivo* y lo define como “The capacity and opportunity to successfully integrate ICTs into the accomplishment of self or collaboratively identified goals” (p. 5). La integración de estos usos en la vida cotidiana del joven representaría un “uso efectivo”.
- *Condición de prosumidor o usuario convencional:* potencialmente, cada usuario de Internet puede ser también un productor de contenidos para la red.

La disponibilidad de numerosas herramientas mediante las cuales un usuario inexperto puede publicar contenidos en blogs, *wikis*, sitios webs, haría suponer un mayor equilibrio entre los contenidos que el usuario consume y aquellos que produce o transforma activamente. Esta participación activa en la producción de contenidos es lo que caracteriza al *prosumidor*. Hoy día, la capacidad de producir contenidos para Internet y poder aplicarlos marca la tendencia de alfabetización internacional, de acuerdo con Velazco (en Torres, 2014).

Coincidimos con Sánchez (2012) en que la sola condición de “nativo digital” no garantiza a ningún adolescente su participación activa en la producción de contenidos, es decir, su conducta como *prosumidor*. Agrega la autora que “Se suele confundir la habilidad para manejar un equipo tecnológico con un uso y aprovechamiento adecuado e inteligente” (p. 70). La misma autora sugiere que la causa de que muchos de los niños y jóvenes que han formado parte de las investigaciones revisadas por ella respecto al tema no se desenvuelvan como prosumidores, es la nula o escasa preparación que tienen en la familia y en el sistema escolar para formarse a la par como productores que como consumidores. “Por ende, son más consumidores que productores en la red” (Sánchez, 2012, p. 70).

## Resultados

Los resultados se presentan agrupados en dos bloques: por una parte, conectividad y uso de Internet en general y, por otra, usos específicos de Internet en jóvenes y posibles inequidades en Buenos Aires, Bogotá y San Cristóbal.

### ***Sobre la conectividad, ancho de banda y usos de Internet en general***

De acuerdo con el INDEC (2013), para el primer trimestre del año 2013, en Argentina se reportan un total de 11.569.000 accesos residenciales a Internet, siendo 11.507.366 accesos de banda ancha (99,5%). De ese porcentaje de conexión por banda ancha, el mayor tipo de acceso (64,7%) se refiere a Wireless, Satelital y otras conexiones.

Las estadísticas en materia de acceso dan cuenta, sin embargo, de la diferencia en el acceso entre áreas urbanas y rurales. Según el INDEC, casi el 80 por ciento de los accesos a Internet residenciales y de organizaciones se concentra en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la provincia de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe y Mendoza —áreas urbanas (CELE, 2013, p. 1).

De acuerdo con ITU (2013), la cifra general de conectividad o penetración para el país es de 55,8% en 2012. Para el Banco Mundial (s. f.), en 2013 había subido a 59,9%.

Con relación al costo de los servicios de banda ancha, son comparativamente más costosos en Argentina (\$36,5) que en Colombia (\$18,7), y especialmente que en Venezuela (\$15,4) (ITU, 2013, p. 82). De acuerdo con el Informe AKAMAI (2013), Argentina tiene un ancho de banda promedio de 3,2 Mbps.

Según el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia (MINTIC, 2013),

el país cierra el 2013 con un total de 9.061.322 suscriptores de banda ancha.<sup>2</sup> De esa cifra, 49,63% corresponde a conexiones fijas y 50,36% a conexiones móviles. Para el Banco Mundial, la conectividad en el país para el 2013 fue de 51,7%.

El mayor índice de penetración de Internet fijo dedicado por Departamentos y Distrito capital es liderado por Bogotá D.C., con una penetración del 17,4%, seguido por el Departamento de Antioquia (13,4%) y el Departamento de Santander (12,2%) (MINTIC, 2013, p. 22).

Los estratos socioeconómicos 2 y 3 aglutinan a la mayor cantidad de usuarios. El costo del servicio es de \$18,7, de acuerdo con el ITU (2013). Según el estudio de AKAMAI (2013), Colombia cuenta con un ancho de banda de 3,0 Mbps.

Según CONATEL (s. f.), existen en Venezuela, para el 2013,<sup>3</sup> un estimado de 3.613.946 suscriptores de Internet, por lo que la corporación estima 12.994.232 de usuarios. Del total de suscriptores, el 62,21% se refiere a conexiones fijas o residenciales de banda ancha,<sup>4</sup> y 31,41% a banda ancha móvil. CONATEL (s. f.) estima una penetración de 43,16% para el 2013, mientras el Banco Mundial estima el 54,9% de penetración.

Las diferencias de conectividad entre las regiones del país se aprecian en el informe. Así, mientras Caracas (Distrito Federal) y Estado Miranda exhiben 93% de conexión, en entidades como Apure hay apenas el 12,70% de acceso. De acuerdo con el Informe AKAMAI, Venezuela tiene un ancho de banda promedio de 1,3 Mbps.

Como datos complementarios a las cifras de conectividad, se revisaron los índices generales de uso de Internet aportados por Tendencias Digitales, con base en los cinco indicadores ya mencionados (intensidad, transacciones, complejidad, penetración, contenido y diversidad). El índice general de uso para Argentina es

2 "Para efectos de la medición del indicador Vive Digital, se considera Banda Ancha las conexiones a internet fijo con velocidad efectiva de bajada (*downstream*) mayores o iguales a 1.024 Kbps + internet Móvil 3G y 4G" (MINTIC, 2013, p.7).

3 Se trata de cifras preliminares basadas en la encuesta trimestral, pues no se dispone de las cifras finales del año.

4 Es importante recordar que una conexión óptima a Internet es de más 10 Mbps, según el Observatorio Regional de Banda Ancha de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (CEPAL, 2011).

de 85%; para Colombia, del 75%, y para Venezuela, del 89%. El estudio contempla un índice general de uso, pero además explora específicamente otros datos interesantes —aunque no discriminado por país—, como, por ejemplo, los usos más comunes: correo electrónico (89%), redes sociales (85%), noticias (83%), videos (81%) y chat (78%).

El tipo de contenido más consumido es el texto (38%), multimedia (26%), videos (12%), audio (9%), fotos (8%) y *apps* (6%). Los contenidos con mayor poder de *virilidad* se refieren a Contenidos divertidos (70%), Novedosos (70%), Ayuda (57%), Emotivo (57%), Responsabilidad Social (54%), Ecología (41%).

### **Usos de Internet en jóvenes y posibles inequidades**

Con relación a los usos de Internet y las posibles inequidades, nos fijamos en tres variables: tipo de conexión, usos que predominan, y condición de *prosumidor* o usuario convencional.

#### *Tipo de conexión*

Respecto al tipo de conexión y vistas las cifras de conectividad de cada país, nos encontramos con las primeras brechas claras entre la conectividad desde las ciudades y desde los sectores rurales. De modo que no tiene las mismas posibilidades de acceso quien vive en un área de rural e incluso en una ciudad pequeña de cualquiera de los tres países, que quien habita las grandes ciudades o capitales de provincia.

Y si se miran las cifras comparando los países, es evidente que Argentina posee mayor penetración y calidad de la conexión reflejada en el ancho de banda. Colombia se ubica en las cifras promedio

de la región y en Venezuela las conexiones parecen haber descendido en los últimos años,<sup>5</sup> además de que el ancho de banda es de los más bajos de la región.<sup>6</sup> De modo que un joven venezolano probablemente no tendrá las mismas condiciones de acceso para descargar contenidos o ver TV por Internet que un joven argentino.

El estudio coordinado por Muñoz reveló que hay diferencias de acceso en función de lo económico; por ejemplo, el colegio Nuevo Chile, donde asisten jóvenes de estratos 1, 2 y 3, no tiene acceso a Internet (Peláez, en Muñoz, 2010, p. 21), cuestión que ocurre también en el Colegio C (institución pública de estratos E y F) en el estudio realizado en Venezuela. Los usos de Internet para apoyo a la enseñanza y el aprendizaje que los docentes y jóvenes pudieran hacer están descartados en estos grupos de escolares. Sin embargo, como señala Peláez (en Muñoz, 2010), un aspecto interesante es que los jóvenes que participaron en el estudio estaban plenamente familiarizados con las acciones de descarga de música a través de Internet y pudieron realizarlas pese a sus condiciones de acceso.

El estudio coordinado por Urresti es, de los tres seleccionados, el que más profundiza el tema de las diferencias por clase económica. De hecho, la investigadora Julia Fernández se centra en el uso de Internet por jóvenes de clase media, Mariana Pahor en jóvenes de clase alta y Julieta Bouille en jóvenes de sectores populares.

Fernández encontró diferencias de acceso entre los jóvenes de clase media de Buenos Aires. En la clase media, la autora ve tres tipos de usuario: el de banda ancha en casa, el de *dial-up* en casa que paga por tiempo y, por tanto, lo optimiza, y el de locutorio.<sup>7</sup> Los jóvenes con banda ancha se conectan más de noche-madrugada, los de *dial-up* de 8 a 12 p. m., y

5 De acuerdo con la profesora Iria Puyosa (citada en Ochoa, 2014), la verdadera mala noticia se esconde en *el número de suscriptores, que se redujo por unos 70 mil* en comparación con las cifras oficiales de 2012. En vez de aumentar, se reducen los puntos de conexión.

6 "Most of the quarterly declines were fairly nominal and of little concern, although the largest losses were seen in the three slowest surveyed countries in the region, with Bolivia dropping just over 9%, while Venezuela and Paraguay both saw losses greater than 10%" (AKAMAI, 2013, p. 21).

7 En América Latina reciben distintos nombres los establecimientos comerciales que proveen acceso a Internet: locutorio, cyber, cibercafé, café internet o cafenet son algunas de esas denominaciones.

en locutorio a cualquier hora (Fernández, en Urresti, 2008). Así parece que el tipo de acceso condiciona el horario de uso.

Mariana Pahor (en Urresti, 2008) encuentra alta conectividad en estratos A y B (90%), gran disponibilidad de PC, TV, videojuegos, en la habitación del joven, y conectividad desde casa y desde muy jóvenes.

Finalmente, Julieta Bouille (en Urresti, 2008) destaca que, para los jóvenes de clases bajas, el inicio del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no es "natural" como en los otros estratos, sino inducido por los pares e incluso por la escuela. Las escuelas estatales no suelen tener Internet, pero sí exigen a sus estudiantes el uso de este para búsqueda de información. Así que los chicos acuden al cyber y empiezan allí a relacionarse con el mundo de Internet (p. 112).

En el estudio que realizamos en San Cristóbal, Venezuela, también se aprecian las diferencias de conectividad de acuerdo con los estratos sociales. El colegio C, público de estratos E y F, reporta cifras de conectividad muchos más bajas entre sus alumnos.

Para finalizar esta comparación en cuanto a los accesos, también se observaron diferencias entre el ámbito rural o semirural y el de ciudad. El único de los tres estudios seleccionados que incluyó a jóvenes de colegios en áreas semirurales es el coordinado por Muñoz (2010). Según reportan los investigadores, hay diferencias especialmente en cuanto a la cantidad de tiempo que dedican a Internet los jóvenes, pues en el medio semirural, ellos combinan su actividad escolar con las faenas en el campo junto a sus familias, de modo que su tiempo libre para tener acceso a Internet está limitado a los fines de semana. Los sábados y domingos los cyber se llenan. Destaca el autor que también en los jóvenes de estas áreas se percibe menos el fenómeno del "aburrimiento", tan frecuente en los jóvenes ciudadanos.

### *Tipo de usos*

En general, parece haber coincidencia en que el uso de Internet que prevalece entre los jóvenes de las tres ciudades es lúdico, como herramienta para divertirse. Muñoz (2010) encuentra, por ejemplo, que

Facebook<sup>®</sup>, la red social más popular en el colectivo de jóvenes que su equipo estudia, se usa para ver fotos, jugar, y chatear fundamentalmente. Las redes sociales sirven para paliar la precariedad de la comunicación en la vida actual, que llena la vida de los niños de mucha soledad (Muñoz, 2010).

Para Fernández (en Urresti, 2008), el uso de internet en jóvenes bonaerenses de clase media es también lúdico, contra el aburrimiento. Las aplicaciones preferidas son: 1) chat con personas conocidas y de temas cotidianos, 2) búsquedas de información, 3) correo electrónico, 4) fotologs y blogs, 5) videojuegos online, Youtube<sup>®</sup>, descarga de música y películas, compras por internet (pp. 91-93).

Pahor (en Urresti, 2008) observa, en la clase alta de jóvenes bonaerenses, un uso principal de Internet para buscar información en Google<sup>®</sup>, para tareas (en la modalidad cortar y pegar) y también para chatear (p. 73). Si tienen tiempo cambian sinónimos o buscan un poco más en la Red, para no entregar todos los alumnos un mismo trabajo. Usan poco los libros, por ser más difícil y más lento que Internet, pese a que creen que sus profesores valoran más los trabajos si vienen de un libro. Fernández, Bouille y Muñoz describen la preferencia de los jóvenes por el uso de los buscadores donde simplemente con escribir algunas palabras encuentran lo que necesitan ("liviandad" del proceso) contra el esfuerzo cognitivo e incluso material que supone la búsqueda en un libro impreso. Finalmente, viven conectados al chat con los compañeros por el Messenger<sup>®</sup>.

En los jóvenes bonaerenses de los sectores populares, Bouille halló que ellos van al cyber para compartir con amigos; el cyber reemplaza a la calle como lugar de encuentro entre pares. Distingue entre los jóvenes escolarizados y aquellos que no lo están. Los días de semana, los primeros usan el cyber para la realización de tareas o buscar información. El fin de semana Internet es sinónimo de diversión para estos jóvenes: chatear, jugar en línea, descargar música y pasar correos electrónicos. Para los segundos, Internet es, en esencia, diversión.

En el estudio venezolano se encuentra un aspecto común en los jóvenes de los tres estratos económicos:

el predominio de los usos de Internet asociados a la diversión. Las dos herramientas más usadas, Facebook® y Youtube®, son claras opciones de ocio, aunque también podría interpretarse la preferencia por el uso de redes sociales como espacio de socialización, como lo percibe Muñoz (2010).

Otras opciones de entretenimiento y socialización copan la jerarquía de cinco usos principales que solicitábamos a los alumnos en la encuesta: descarga de música y chat. Entre el segundo al cuarto lugar se menciona el uso de Internet para hacer tareas. En este caso, la realización de tareas es sinónimo de búsqueda de información a través de buscadores de Internet, luego “copiar y pegar”. Otros usos, como comercio electrónico, gobierno electrónico, formación o activismo están totalmente ausentes.

Los centros escolares privado (A) y privado subsidiado (B) cuentan con laboratorios de computadores, acceso a Internet e incluso aulas virtuales. El centro escolar público donde acuden los jóvenes de estratos D y E no tiene laboratorios ni conectividad a Internet, por lo que la opción de los alumnos es el cyber y los usos escolares son mucho menos frecuentes.

El uso de Internet dentro de los centros escolares A y B parece tener una doble lectura. Por un lado está el uso programado que el docente hace de Internet como parte de las estrategias didácticas y materiales instruccionales, el cual ocurre fundamentalmente en la asignatura Computación, o en áreas afines; y por otro, está el uso “furtivo” que hacen los alumnos desde sus teléfonos móviles durante la clase, sin que el profesor lo sepa. Fuera del recinto escolar, parece haber un uso más planificado de Internet, pues algunos profesores envían asignaciones a través del aula virtual o usando Facebook®.

Se aprecia aquí entonces lo que sostiene Sánchez (2012), que pese a tener conectividad y recursos, no siempre los centros escolares han asumido un compromiso con la formación de los alumnos en las competencias mediáticas para el uso de Internet. Y añadimos nosotros que tampoco hay un compromiso con el uso de Internet para la renovación pedagógica que aproxime al contexto escolar con la realidad cotidiana en la que habitan los jóvenes.

Una pregunta que aparece con frecuencia en estudios como los tres abordados aquí, es si hay diferencias en cuanto a los usos más frecuentes y al tipo de contenido más visto en función del estrato económico al que pertenece el joven. Muñoz (2010) encuentra que mientras los jóvenes de clases populares de Bogotá escuchan canción protesta, reguetón, *ska*, las clases medias oyen *rock* en inglés y *heavy metal*. Mientras Pahor (en Urresti, 2008) halló que el uso principal que los jóvenes de clase alta bonaerense hacen de Internet es para la realización del trabajo escolar, Bouille —en el mismo estudio— sugiere un predominio de Internet como lugar de encuentro entre amigos.

Acerca de cómo influye el capital cognitivo o capital cultural en los contenidos y los usos, tenemos que Bouille señala que para los jóvenes no escolarizados (aquellos que han abandonado los estudios), Internet es pura diversión, porque no tienen recursos intelectuales para ir más allá. Mientras en los jóvenes escolarizados observa que incluso el capital educativo y lingüístico aumenta entre los jóvenes que, además, realizan actividades extraescolares (como cursos de computación).

#### *Usuarios convencionales y prosumidores*

La primera reflexión que surge en este apartado es que si el uso predominante de Internet entre los jóvenes es la diversión y copa la mayor parte de su tiempo en línea, poco espacio queda para otros “haceres”, como la expresión de ideas, activismo, emprendimiento o simplemente la formación en línea. Por tanto, poco espacio hay para la producción de contenidos.

Dice Ferrari que “si bien se pueden percibir las aplicaciones laborales, comerciales y ‘serias’ del ciberespacio, su auténtica fuerza y lo que lo ha arrastrado a su popularidad actual es su potencial lúdico” (en Urresti, 2008, p. 206).

Así, Goszczynski (en Urresti, 2008), cuando analiza el uso de *photoblogs* por jóvenes bonaerenses, establece tres roles: el dueño, el *posteador* y el observador. El grado de compromiso en la producción de cada uno de estos roles es obviamente diferente. También Juan Martín Bonacci (en Urresti, 2008), en su estudio sobre las webs de *rock*, analiza estos distintos grados de participación y compromiso desde el *webmaster*

que produce y administra el sitio, hasta el *websurfer* que simplemente navega por el sitio, y en el medio ubica a los *fotologgers* que crean *fotologs* (p. 144).

En el estudio hecho en Venezuela hay un claro predominio de los jóvenes que actúan como usuarios

convencionales sobre los que operan como *prosumidores*. Los servicios de publicación de información tipo blogs, *wikis* o sitios web prácticamente no son usados por los jóvenes. La tabla 3 resume las herramientas de publicación de Internet más usuales y su densidad de uso por los sujetos investigados.

**Tabla 3 Densidad de uso de las herramientas de publicación digital de Internet**

<i>Producción o publicación de contenidos</i>	<i>Centro Escolar A</i>	<i>Centro Escolar B</i>	<i>Centro Escolar C</i>	<i>Total por herramienta</i>
Perfiles en Twitter®	5	4	1	10
Perfiles en Facebook®	1	0	0	1
Perfiles en Instagram®	1	0	0	1
Perfiles en Flickr®	1	0	0	1
Correo electrónico	2	0	3	5
Sitio web	1	0	0	1
Blogs	0	0	0	0
Total por centro educativo	11	4	4	

En general, la densidad de uso de las herramientas de publicación es baja. Se observan aquí diferencias —aunque no muy profundas— entre los centros escolares. Los alumnos del centro escolar A se presentan como más activos en materia de compartir información en Internet mediante perfiles en Facebook® o Twitter® que los del centro escolar B y mucho más que los del C. Sin embargo, hay menos diferencias a la hora de publicar información en la red, pues herramientas como blogs o sitios web, ideales para este propósito, no son usadas. Solo una alumna del centro escolar A tiene su sitio web, donde publica información sobre sus preferencias por el arte.

En definitiva, parece que una brecha más llamativa se verifica entre los jóvenes de las tres ciudades analizadas respecto a sus homólogos de la llamada “generación digital” o “generación interactiva” (Bringué y Sádaba, 2008) de otros lugares del mundo, a quienes se les supone de antemano una condición de *prosumidores*.

## Discusión

Esta investigación ha pretendido indagar sobre las posibles brechas entre jóvenes de tres ciudades

latinoamericanas en los usos de Internet. Si bien los resultados describen diferencias en las condiciones de conectividad de los jóvenes de cada país y dentro de cada país, las diferencias entre los jóvenes de áreas rurales versus los de ciudad, o los de sectores populares y las clases medias y altas, un asunto llamativo es la alta intención de uso que se evidencia al margen de las diferencias en el acceso.

Más allá de disposición de uso, todos los jóvenes, incluso aquellos con más limitaciones de acceso, poseen las competencias para el uso básico de herramientas como chat, buscadores, redes sociales. Muñoz resume esta idea así:

A pesar de las diferencias socioeconómicas y las diferencias en la posesión de los dispositivos entre clases, la disposición al uso es altísima y los paliativos son los ciber, los amigos, el chat pobre (materialización física de procesos virtuales) (Muñoz, 2010, p. 38).

En síntesis, las diferencias en conectividad afectan así:

— *Binomio ciudad-área rural*. En los tres países, la penetración mayor de Internet se encuentra en

las áreas urbanas. Las áreas rurales suelen estar muy por debajo de la cifra oficial de penetración del país. De hecho, la ciudad capital y dos o tres de las ciudades más grandes aglutinan el mayor porcentaje de accesos a Internet.

— *Los estratos medios y altos se conectan desde casa con mayor ancho de banda.* Los sectores populares acuden al cyber. Esto marca diferencias respecto al tipo de datos al que se accede y a la cantidad de tiempo que se conecta el joven, debido al costo.

En los usos no se encontraron diferencias sensibles. En los jóvenes de las tres ciudades analizadas predomina claramente Internet como gran espacio de entretenimiento, que les permite compartir con amigos, charlar, descargar música, subir imágenes, ver videos y, en definitiva, “estar” en las redes sociales. Otro tipo de uso —aunque no central en todos los casos— tiene que ver con la realización de tareas escolares. Esta actividad, en los jóvenes estudiados, equivale a buscar datos en Google® o Wikipedia®, cortar y pegar en un procesador de texto, imprimir y entregar. Usos de Internet como el comercio electrónico son incipientes y otros como el activismo social, la formación en línea o la distribución de contenidos de autoría propia poco o nada han sido explorados.

Los resultados de los estudios —en particular en Colombia y Venezuela— indican un predominio del usuario convencional frente al *prosumidor*. Es en el estudio coordinado por Urresti (2008) donde se perciben más conductas propias del *prosumidor* en jóvenes, pero esto cuando el estudio se ha enfocado específicamente en estudiar a los jóvenes como participantes en comunidades en torno al *rock* barrial, por ejemplo. Sin embargo, cuando el estudio se ha centrado en los usos de Internet en jóvenes de distintas clases sociales, se ratifica el predominio de Internet como el gran espacio de ocio y la escasa participación de los jóvenes en la producción de contenidos en blogs, webs, entre otros.

Así que los llamados “usos efectivos” que declara Gurstein (2003) parecen no estar consolidados en los jóvenes estudiados respecto a Internet, por cuanto esta no se ha integrado aún efectivamente como herramienta para el logro de objetivos identificados

individual o colectivamente en distintos ámbitos, desde la formación, el comercio, el activismo social, entre otros.

Otra brecha que destaca en los resultados obtenidos, específicamente en la investigación hecha en Venezuela, es aquella que separa los saberes y usos de los alumnos y los saberes y usos de los docentes. Hay un uso escasísimo o casi nulo de Internet por parte del profesor en la actividad del aula como medio didáctico y un uso mínimo como repositorio para aportar información a la clase. En contraposición, para los alumnos, Internet es un gran repositorio de información, al que acceden en la clase desde sus teléfonos móviles —y sin que el profesor lo sepa— para buscar significados de términos nuevos, conceptos, etc.

## Conclusiones

Las condiciones de acceso y conectividad a Internet constituyen el primer eslabón en la cadena de brechas, pero más allá aparecen la calidad de la conectividad y especialmente los usos de Internet como brechas importantes por superar.

La llamada *disposición al uso de las tecnologías*, característica de esta generación de jóvenes y el grado en que Internet forma parte de su cotidianidad, les allana el camino hacia otras formas de conectividad cuando no la poseen en casa. El cyber, los amigos o familiares son buenos paliativos a la falta de conexión. Esto podría explicar por qué en Venezuela, país que exhibe cifras de conectividad inferiores que Argentina y Colombia, existe el mayor índice general de uso de la región (89%).

De manera que las diferencias en cuanto a conectividad son más sencillas de paliar que las relacionadas con los usos, el capital cultural o la condición de *prosumidor*. Que los jóvenes hagan de Internet una herramienta que les permita divertirse, pero también educarse, participar activamente en la política, en la cultura o hacer emprendimientos, requiere procesos de apropiación que van mucho más allá de la simple “competencia tecnológica”.

La familia, la escuela y los maestros tienen una gran oportunidad de contribuir a paliar las diferencias en

cuanto a los tipos de usos, mostrando a los jóvenes la otra cara de Internet: emprendimiento, activismo, formación, espacio de trabajo. No se trata de descartar los usos lúdicos, en particular porque lo lúdico también es parte de la cultura y debería serlo de la formación; sino que se trata de mostrarle toda una gama de opciones alternas de Internet, que van desde la formación en cursos en línea, masivos y abiertos (*Massive Online Open Courses* o cursos MOOC), las posibilidades para el aprendizaje de segundas lenguas, o el activismo y la participación ciudadana mediante opciones de gobierno electrónico, por nombrar solo algunas.

Respecto a la producción de contenidos para la Red, el gran abismo que supone el idioma, por cuanto la mayor parte de contenidos de la Red están en inglés, puede ser mayor aún si nuestros jóvenes en América Latina habitan la Red como usuarios convencionales que consumen contenidos, sin dar el paso siguiente hacia la participación activa en la producción.

Una educación mediática que trascienda al uso instrumental de herramientas como Facebook® o Twitter®, o cualesquiera otras que faciliten la publicación de contenidos, es fundamental y debería ser un aspecto de máximo interés en el currículo de las enseñanzas oficiales.

Los jóvenes de los estudios analizados ya bien han demostrado su competencia en el “saber hacer” de Internet. Al potenciar su participación activa en los circuitos de distribución y consumo de bienes culturales y conocimientos, los adultos mediadores —padres, maestros, líderes de la comunidad, entre otros— les permitimos dar el salto a saber usar efectivamente Internet para el logro de propósitos, ya sean lúdicos, formativos, políticos, económicos.

## Referencias bibliográficas

AKAMAI (2013). Akamai's State Of The Internet. Q1 2014 Report | Volume 7 Number 1. EN [http://www.akamai.com/dl/akamai/akamai-soti-q114.pdf?WT.mc\\_id=soti\\_Q114](http://www.akamai.com/dl/akamai/akamai-soti-q114.pdf?WT.mc_id=soti_Q114)

Banco Mundial (2013). Usuarios de Internet (por cada 100 personas). Recuperado el 3 de enero de 2014, de <http://datos.bancomundial.org/indicador/IT.NET.USER.P2>

Bringué, X. y Ch. Sádaba. (2008). *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona: Ariel.

Castells, M. (2005). *La era de la Información (Vol I): Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Madrid: Alianza.

Cabero, J. (1993). *Investigaciones sobre la informática en los centros*. Barcelona: Universitas 22.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2011). Boletín 2 del Observatorio regional de banda ancha. Recuperado el 4 de febrero de 2014, de [http://www.cepal.org/socinfo/noticias/documentosdetrabajo/5/44245/Bolet%C3%ADn\\_Nro.\\_2.pdf](http://www.cepal.org/socinfo/noticias/documentosdetrabajo/5/44245/Bolet%C3%ADn_Nro._2.pdf)

Comisión Nacional de Telecomunicaciones de Venezuela (CONATEL) (s. f.). Indicadores del servicio de internet a nivel nacional. Años 1998-2013. Recuperado el 26 de mayo de 2014, de [http://www.conatel.gob.ve/files/Indicadores/indicadores\\_anuales2013/internet.pdf](http://www.conatel.gob.ve/files/Indicadores/indicadores_anuales2013/internet.pdf)

Feixa, C. (2003). Del reloj de arena al reloj digital. *Revista de Estudios sobre Juventud*, año 7, (19), 6-27.

Finquelievich, S. (2005). *Desarrollo local en la sociedad de la información. Municipios e internet*. Buenos Aires: La Crujía.

Gurstein, M. (2003). Effective use: A community informatics strategy beyond the Digital Divide. *First monday. Peer reviewed journal on the Internet*, 8(12).

Henríquez, P. (1997). *Las estrategias de enseñanza y el empleo del computador en el Programa Un computador para cada escuela*. Trabajo para obtener el certificado de Suficiencia Investigadora. Universidad Rovita i Virgili, España.

Henríquez, P. (2013). Cibercultura y jóvenes en América Latina: aproximación a un estado del arte. *Revista Acción Pedagógica*, (22), 6-16.

Henríquez, P. et al. (2012). Nativos digitales, cibercultura y escuela: repensar la formación en clave digital. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 145-156.

Henríquez, P., Henríquez, M. A., Arellano, G., y Bello, M. E. (2013). El acceso y patrones de uso de teléfonos celulares, internet y videojuegos en jóvenes venezolanos. *Revista Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad*.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) (2013). Informe de Argentina. Recuperado el 12 de diciembre de

2014, de <http://www.telam.com.ar/advf/documentos/2013/06/51c0debbac33a.pdf>

International Telecommunication Unit ITU(2013). Medición de la Sociedad de la Información. Resumen ejecutivo. Recuperado el 10 de diciembre de 2014, de [https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/mis2013/MIS2013-exec-sum\\_S.pdf](https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/mis2013/MIS2013-exec-sum_S.pdf).

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones —MINTIC— (2013). Boletín trimestral de las TIC. Recuperado el 3 de mayo de 2014, de [http://colombiatic.mintic.gov.co/602/articles-5550\\_archivo\\_.pdf](http://colombiatic.mintic.gov.co/602/articles-5550_archivo_.pdf)

Muñoz, G. (2010). Los mundos de vida de niños, niñas y jóvenes mediados por las pantallas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, separata.

Ochoa, Carla (2014). Venezuela con el peor ancho de banda. *Primicia*. Recuperado de: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:OT5\\_RFAXYUQJ:www.](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:OT5_RFAXYUQJ:www.)

[primicia.com.ve/media/venezuela-con-el-peor-ancho-de-banda.html](http://www.primicia.com.ve/media/venezuela-con-el-peor-ancho-de-banda.html) + &cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co&lr=lang\_es%7Clang\_fr

Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants, Part I*. Recuperado el 20 de febrero del 2005, de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Sánchez, J. (2012). De cara al prosumidor: producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Icono 14*, 10(3), 62-84.

Torres, R. (13 de junio de 2014). La conectividad a internet viene a la baja en Venezuela. *LUZ ADn*, p. 51. [http://www.agenciadenoticias.luz.edu.ve/index.php?option=com\\_content&task=view&id=5176&Itemid=151](http://www.agenciadenoticias.luz.edu.ve/index.php?option=com_content&task=view&id=5176&Itemid=151).

Urresti, Marcelo (2008). *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet*. Buenos Aires: La Crujía.

---

## Referencia

Henríquez C., Patricia, y Arellano, Antonio, "Nuevas inequidades en la era digital: los modos de uso de Internet en jóvenes de Argentina, Colombia y Venezuela", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 26, núm. 67-68, enero-diciembre, 2014, pp. 133-149.

Original recibido: 29/01/14

Aceptado: 01/07/14

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---

# Philippe Meirieu: de la pedagogía por objetivos a la pedagogía diferenciada\*

Armando Zambrano Leal\*\*

## Resumen

### Philippe Meirieu: de la pedagogía por objetivos a la pedagogía diferenciada

El estudio e investigación sobre el pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu me ha permitido identificar tres grandes momentos claves en su formación: el de los aprendizajes, el filosófico y el político. Su pensamiento ha sido el resultado de una constante reflexión sobre la práctica. Desde sus inicios como profesor de francés milita en la pedagogía por objetivos, pero el estudio sobre los grupos y el análisis de los métodos activos le ofrece pistas para desarrollar e implementar el grupo de aprendizaje, terreno fértil de la pedagogía diferenciada. Este artículo muestra algunos aspectos de la pedagogía por objetivos y el paso que dio el pedagogo Meirieu hacia la pedagogía diferenciada.

**Palabras clave:** *métodos activos en educación, pedagogía por objetivos, pedagogía diferenciada, consejo metodológico, grupo de aprendizaje, Philippe Meirieu.*

## Abstract

### Philippe Meirieu: from pedagogy by goals to differential pedagogy

The study and research on the pedagogical thought of Philippe Meirieu has allowed me to identify three key moments in his educational proposals: the one of learning, the philosophical and the political. His thinking has been the result of a constant reflection on the practice. Since his beginnings as a French professor he practiced the pedagogy by objectives, but the study of groups and the analysis of active methods offered him clues for developing and implementing the learning groups, a fertile ground for the differential pedagogy. This article shows some aspects of the pedagogy by objectives and the move of pedagogue Meirieu towards differential pedagogy.

**Keywords:** *active methods in education, pedagogy by objectives, differential pedagogy, methodological advice, learning group, Philippe Meirieu.*

\* Artículo resultado de la investigación sobre el pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu: "La pédagogie chez Philippe Meirieu: trois moments de sa pensée" (Tesis doctoral), Universidad Paris 8, Francia, 2006-2008. Número Nacional de tesis de doctorado 2008PA083804, <http://www.theses.fr/> o en la bibliothèque de l'Université Paris 8 (Francia).

\*\* Doctor en Ciencia de la Educación (Universidad Paris 8, Francia). Director y profesor de la Maestría en Educación, Universidad Icesi, Cali, Colombia. Correo electrónico: [azambrano@icesi.edu.co](mailto:azambrano@icesi.edu.co)

## Résumé

### Philippe Meirieu : depuis la pédagogie par objectifs à la pédagogie différenciée

Grâce à l'étude et recherche chez la pensée pédagogique de Philippe Meirieu, j'ai identifié trois moments clés dans sa formation : l'apprentissage, le philosophique et le politique. Sa pensée a été le résultat d'une constante réflexion sur la pratique. Depuis l'époque d'enseignant de français il montre son affinité vers la pédagogie par objectifs, mais l'étude sur les groupes et l'analyse des méthodes actives lui offrent des signes pour développer et expérimenter avec le *groupe d'apprentissage*, point de départ de la pédagogie différenciée. Cet article montre quelques aspects de la pédagogie par objectifs et la transition de Meirieu vers la pédagogie différenciée.

**Mots-clés :** *méthodes actives en éducation, pédagogie par objectifs, pédagogie différenciée, conseil méthodologique, groupe d'apprentissage, Philippe Meirieu.*

### Introducción

La investigación sobre el pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu nos ha permitido identificar tres grandes momentos en su formación. El primer momento va de 1975 a 1990, y se le conoce como *de aprendizajes*. El segundo se refiere a su *pensamiento filosófico* y cubre el período de 1990 al año 2000. El tercer y último momento lo describimos como *político*, cuyo inicio situamos después del año 2000 (Zambrano, 2008). Cada momento tiene como característica el desarrollo de una cuestión por medio de la cual se identifican problemas relacionados con la pedagogía y la educación. Estos tres momentos cifran el desarrollo y la consolidación de su pensamiento, mediante la publicación de libros de referencia, artículos científicos, conferencias, etc. (Zambrano, 2009; Zambrano, 2011).

El momento de los aprendizajes nos ocupa en este artículo y sitúa el paso de la pedagogía por objetivos a la pedagogía diferenciada. En este momento, Meirieu publica, entre otros libros: *Itinerarios de pedagogía de grupo: ¿aprender en grupo?* 2 tomos (1984a); *La escuela modo de funcionamiento: de los métodos activos a la pedagogía diferenciada* (1985); *Diferenciar la pedagogía: ¿por qué? ¿Cómo?* (1987); *Diferenciar la pedagogía en francés y en matemáticas en el colegio* (1987); *Aprender... sí, pero ¿cómo?* (1987); *Diferenciar la pedagogía: de los objetivos a la ayuda individualizada* (1989); *Enseñar, escenario para una nueva profesión* (1989).

Una característica de este primer momento es la construcción de dispositivos de aprendizaje cuya reflexión encontramos años después de la defensa de su tesis doctoral. En efecto, Meirieu dedica sus esfuerzos a comprender el acto de aprender, trabajo que le permitirá recorrer las pedagogías y los métodos de aprendizaje, el cual desembocaría en la publicación de su libro *La escuela, modo de empleo* (1985).

En este último libro, Meirieu reflexiona las corrientes pedagógicas y crea para ello un personaje conceptual (Deleuze, 1991, p. 61) llamado *Gianni*. De la mano de este personaje, él buscaba desvelar los rasgos característicos de los métodos pedagógicos. Los avatares y el sufrimiento vivido por Gianni lo llevan a realizar el balance de una época, sus pedagogías, los momentos y los efectos de las políticas escolares. Del lado psicológico, se encuentran las teorías de Jean Piaget, Carls Rogers y Lev Vigotsky, que han marcado el escenario pedagógico desde la segunda mitad del siglo anterior. Del lado sociológico, están el desarrollo de las teorías que explican el fracaso escolar. Del lado político, la creación del Colegio Único<sup>1</sup> y la Comisión Legrand eran objeto de debate (Meirieu, 1985, pp. 27-84). Digamos que el esfuerzo por visitar "el pasado pedagógico" de la sociedad francesa se presenta ante nuestros ojos como un ejercicio hermenéutico, en cuanto él busca comprender el sentido de las pedagogías, las políticas y la realidad escolar.

\* El Colegio Único es una reforma educativa que tuvo lugar en 1975 y puesta en funcionamiento a partir de la Ley de reforma educativa Haby de 1977. Se unificó la enseñanza, especialmente de los estudiantes de primero a tercero de bachillerato, permitiendo así la democratización en el acceso a la educación.

En sus primeros escritos, las grandes teorías pedagógicas no son objeto de su más vivo interés, pero se sirve de ellas para mostrar los límites de las pedagogías hegemónicas y explicar las preocupaciones que tenía frente al fracaso escolar. Gianni es la ocasión de volver sobre dichos límites. Este personaje conceptual le permite mostrar las virtudes de una verdadera *pedagogía del logro*, a través de la puesta en funcionamiento de una pedagogía del sujeto. Si es cierto que este personaje conceptual posibilita anunciar los alcances de una época y sus pedagogías, su definición de aprendizaje no es menos importante. En efecto, en el libro *Aprender sí, pero ¿cómo?* (1987) explora las condiciones de los aprendizajes en la escuela. La escritura de este libro muestra ya algunos rasgos de un pedagogo preocupado por salir de los dispositivos. La ética, curiosamente, surge en este momento, resultado del balance realizado sobre las tipologías de aprendizaje y una lectura filosófica y literaria de los aprendizajes. En este texto, *Itard* así como el *Menón* alimentan, de otro modo, su discurso pedagógico. Meirieu penetraría el corazón de los aprendizajes para mostrar, una vez más, su importancia en la educación del sujeto.

En el corazón del aprendizaje, de lo que se trata es de la ética; pues sólo ella permite sobrepasar las alternativas estériles de lo innato y de lo adquirido, del racionalismo y del empirismo, de la enseñanza y del aprendizaje. Sólo la ética permite que se instituya, de tiempo en tiempo y siempre suspendido a la determinación de los hombres, unos enclaves educativos donde se escapa a las simplificaciones del “haga como tú quieras” y del “haga como yo quiero” (Meirieu, 1987, p. 76).

Al tiempo que la reflexión ética toma importancia en sus trabajos, Meirieu critica los objetivos y propone una metodología del acto de aprender. Él desarrolla un modelo de tres elementos: *proyecto*, *invariantes estructurales* y la *variable sujeto*. Este modelo aparece consignado en el libro *Enseñar, escenario para una nueva profesión* (1989) (Zambrano, 2005a, pp. 141-158), y es el resultado de una reflexión científica sobre el rol social de la escuela, el lugar de los profesores y la importancia social del colegio único. La relación entre aprendizaje y profesor fue, para muchos, la característica mayor de esta época.

Las categorías y la necesidad de instrumentalizar la educabilidad del alumno es la fuente metodológica de la pedagogía diferenciada. El modelo es construido sobre los fundamentos teóricos de la *escuela nueva* y sus métodos activos, la pedagogía por objetivos y la pedagogía diferenciada. Cada variable es nutrida por una de ellas.

### De los métodos activos a la pedagogía por objetivos

Para Philippe Meirieu, el descubrimiento de la pedagogía por objetivos representa un nuevo momento en su proceso de formación intelectual. Este paso está vinculado con la necesidad de comprender los aprendizajes, una especie de *continuum* en la búsqueda de respuestas a la dificultad de aprender de sus alumnos. Para él, la reflexión sobre los aprendizajes tuvo lugar en 1975. La lectura de los pedagogos lo llevaría, un poco al azar, a descubrir esta tecnología. Si una lectura filosófica de la pedagogía ocupa un lugar central en su proceso de formación, las jornadas de formación le ayudarán mucho más. El descubrimiento de esta pedagogía muestra en su pensamiento un balanceo teórico y práctico, puesto que él va de la lectura a la actividad —jornada de trabajo— y viceversa.

En el siguiente párrafo vemos la necesidad que tenía de dotarse de instrumentos para hacerle frente a las prácticas de aprendizaje.

Muy rápido, por el azar de mis lecturas, encontré la pedagogía por objetivos. [...] gracias a algunas jornadas de trabajo bajo la dirección de Etienne Verne del Instituto Superior de Pedagogía. El discurso sobre los objetivos me sedujo rápidamente. Había allí una manera de aclarar las cosas de forma satisfactoria, un instrumento que parecía finalmente eficaz para luchar contra el fracaso escolar. Me lancé con cuerpo y alma en un frenesí taxonómico y me volví un virtuoso de la construcción y elaboración de objetivos (Meirieu, 1997, p. 35).

Sin renegar de la dimensión ideológica de los objetivos, esta corriente de pensamiento pedagógico se introdujo durante los años setenta en el sistema

escolar francés (Hameline, 2000). Según Hameline, la pedagogía por objetivos era ante todo una tecnología.

La tecnología de los objetivos pedagógicos es, en efecto, un instrumento de la formación inicial o permanente. Pero ella no controla, de ninguna manera, una totalidad como aquella que puede encerrar la noción de "pedagogía" (Hameline, 1991, p. 32).

Esta verdad está ligada a la idea según la cual la actividad pedagógica no se reduce a los procesos de enseñar y a su tecnología implícita, sino a los ideales de una pedagogía humanista, inteligente, arraigada en las situaciones sociohistóricas, determinada por los hechos económicos, proyectos políticos, valores de referencia, interacciones entre los sujetos (Hameline, 1991, p. 31). Esta "pedagogía" se interesó más en los procesos tecnológicos de la enseñanza y desarrolló una técnica traducida en objetivos.

La palabra "objetivo" era ambivalente. Frente a tal ambivalencia, No afirmaría en los años ochenta que

[...] la palabra objetivo fue primeramente un calificativo en relación con la noción de apuntar, [...] y se sustantivó por la desaparición del nombre que él cualificaba: se dice hoy el objetivo de una lente o de un ataque. Debido a la extensión del sentido que hay en esta última expresión, el término designa ahora la realidad claramente definida que debe alcanzar una acción en curso (1987, pp. 14-15).

En 1980, esta pedagogía deviene una ideología de referencia en Francia.

Por la tecnología de los objetivos y el discurso que esta tecnología desarrolla, es una teoría general de la acción que irrumpe en el campo educativo y no impone ningún valor más que el de su eficacia que de hecho exalta los valores de eficacia y operacionalidad y todas aquellas que son su corolario (Hameline, 1991, p. 32).

Es en este sentido que Philippe Meirieu leerá el texto *Definir los objetivos de la educación* de Gilbert y Viviane de Landsheere (1978), así como uno de los libros escritos por Daniel Hameline, *Los objetivos pedagógicos* (1979); la traducción en francés de los

libros de Benjamin Bloom ocuparon un buen lugar en sus lecturas. El joven pedagogo Meirieu descubrirá, en esta pedagogía, el medio para organizar los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Esta pedagogía anticipaba los procesos de aprendizaje y buscaba que todos obtuvieran buenos resultados. Se detenía en la capacidad, los prerrequisitos, las habilidades psicomotoras, las actitudes psicosociales, así como en las competencias cognitivas. Con esta pedagogía, el joven profesor Meirieu descubre un filón para su técnica pedagógica. Este descubrimiento sella también una nueva etapa de su formación. Según él, el instrumento permite reflexionar los valores de la educación, los objetivos del aprendizaje y su enseñanza. El objetivo se tradujo en el medio para promover los valores humanistas de la educación.

El hecho de haber adoptado el objetivo como recurso de enseñanza lo alejará de los métodos activos. Finalizando 1970, él observa una contradicción entre los métodos activos y la pedagogía por objetivos. Esta contradicción tendrá lugar en el plano de la motivación; percibirá un filón fecundo para la reflexión pedagógica.

Los métodos activos representaban, de alguna manera, un esfuerzo de finalización de los saberes que al reemplazarlos en las situaciones "naturales", les permitía a los alumnos comprender la necesidad funcional y les daba la posibilidad de obtener un sentido. La pedagogía por objetivos al formalizar los saberes en largas cadenas de razón simples y prácticas [...] garantizaba la apropiación de los conocimientos en la mayoría de alumnos (Meirieu, 1997, p. 36).

La diferencia entre "métodos activos" (Ulmann, 1982, p. 151) y "pedagogía por objetivos" (Hameline y Jornod, 1995, pp. 65-69) reside en que, para aquellos, el sentido y la situación natural de aprendizaje de un saber es lo más importante, y para estos lo es su instrumentalización. Los objetivos tenían sentido para el profesor al dirigir la situación de "creatividad" del niño y anticipar los aprendizajes, mediante la organización de objetivos simples y prácticos. En resumen, se trataba de anticipar, organizar e instrumentalizar

el aprendizaje. Esta diferencia la estudia Philippe Meirieu y a partir de aquí deviene un ferviente militante de esta pedagogía. Haber militado en ella muestra a un joven profesor en búsqueda de dispositivos, discursos y técnicas pedagógicas, quien va de lo teórico a lo práctico. Pero su ejercicio intelectual consistió, entre otras, en elaborar la síntesis entre estos modelos y proponer uno nuevo sobre la base de la *diferencia, sentido, objetivo y anticipación* de los saberes. Una vez articulado el nuevo modelo, inicia su militancia en la pedagogía diferenciada.

Mientras que los primeros [métodos activos] trabajaban de inmediato en la complejidad, los segundos [pedagogía por objetivos] se esforzaban por simplificar; mientras a nombre de la eficacia en la producción, los primeros corrían el riesgo de excluir del grupo a los menos competentes, los segundos contenían un peligro mayor de atomización de los conocimientos en una presentación lineal que corría el riesgo de hacerle perder toda significación a los aprendices. Pues bien, desde este momento y en los intentos de los años 1975 me convencí que los dos procedimientos podían articularse y que éste era el desafío mayor (Meirieu, 1997, pp. 36-37).

### De la pedagogía diferenciada al consejo metodológico

Después de 1960, la historia de la pedagogía francesa traza tres grandes momentos. Un primer momento, conocido como *pedagogía del dominio*; el segundo, el de la *pedagogía por objetivos*, y el tercero, que reviste la denominación de *pedagogía diferenciada*. Meirieu se convierte en un ferviente militante de esta última a finales de los años ochenta.

Pero ¿de dónde proviene esta pedagogía? Según Louis Legrand, la pedagogía diferenciada es indisociable de un proyecto global, educativo y social hacia una sociedad más democrática, más justa, más igualitaria, una sociedad sin jerarquías, sin dominación (Legrand, 1983, p. 283). Ella tiene su génesis en la transformación del sistema escolar y la supresión de las especializaciones en 1975, traducándose en

un gran campo de experimentación desarrollado en dos tiempos, entre 1967 y 1980. El primer tiempo está delimitado por la idea de una concretización y unificación de las estructuras del Colegio Único; el segundo tiene por objetivo hacer adquirir a todos los alumnos el máximo de conocimientos, con el fin de favorecer la inserción social y la democratización, privilegiando el desarrollo, la socialización y la autonomía. Ella establece las grandes orientaciones de la pedagogía diferenciada, medio a través del cual le permitirá a cada uno alcanzar los objetivos comunes en el seno del sistema escolar unificado. Adaptarse a la diversidad de los alumnos, a las diferencias de los conocimientos, de las competencias, de las habilidades, impone individualizar al máximo y diferenciar la pedagogía "a través de los métodos, los procedimientos institucionales y las técnicas, y, en función de la necesidad de los contenidos, traducidos en objetivos comportamentales" (Legrand, 1983, p. 298).

La pedagogía diferenciada tiene los siguientes principios: 1) los alumnos son diferentes por sus conocimientos, por sus centros de interés y por sus actitudes; 2) la diferenciación puede organizarse en distintos niveles: las situaciones y los agrupamientos, las actividades y las aproximaciones, las ayudas, los niveles de decisión, esto, para evitar la jerarquía y para luchar contra las desigualdades; 3) por la consideración de la homogeneidad y la heterogeneidad; 4) la lucha de la escuela contra la exclusión, el reconocimiento de las condiciones sociales y la mirada global sobre el alumno a nivel cognitivo y afectivo es un asunto de diferenciación pedagógica. La escuela debe volverse lugar de vida y la acción del profesor debe inscribirse en esta exigencia societal.

A nivel de las corrientes pedagógicas contemporáneas, la pedagogía diferenciada es un desarrollo superior de la pedagogía del dominio y de la pedagogía por objetivos. En efecto, el desarrollo de las corrientes estadounidenses en materia de pedagogía afecta a Francia e inspiran sus políticas escolares. Los años sesenta dan cuenta de esta influencia histórica sobre el sistema escolar francés. La *pedagogía del dominio*, propuesta por Bloom y Carrol en Estados Unidos, y la *pedagogía por objetivos*, aplicada en Francia entre 1970 y 1980 (Reunier, 2004, p. 5), permitirán el nacimiento la *pedagogía diferenciada*. Esta hace

parte de la larga historia de la pedagogía que no para de gravitar entre frontal y activo, métodos y técnicas, *techné* y *poiesis*. El acto de aprender es el nudo de las pedagogías activas (Ruano-Bourbalan, 2007, p. 41); de ahí el lugar preponderante de lo cognitivo. Por su parte, los dispositivos pedagógicos construidos en el horizonte cognitivista cumplieron un rol decisivo en la historia del discurso pedagógico contemporáneo. Según Legrand, la pedagogía diferenciada “se inspira de la pedagogía del dominio que consiste, a partir de programas idénticos, tratar a los alumnos en función de sus necesidades” (Legrand, 1996, p. 123). Para otros, ella está fuertemente vinculada con los estilos cognitivos, pues cada niño maneja su aprendizaje de manera individualizada (Astolfi, 1996, p. 22).

Desde el punto de vista de los actores, la pedagogía diferenciada instala una corresponsabilidad entre sujetos, instituciones y saberes transmitidos: del lado de los profesores, mediante la situación-problema, la organización y las construcciones de situaciones de aprendizaje; del lado del alumno, por medio del itinerario de aprendizaje, sus capacidades intelectuales, estilos cognitivos y los saberes disciplinarios. La dimensión política de esta pedagogía se expresa también a través de la lucha contra las desigualdades escolares, sociales, la exclusión de saberes. Ella es un medio para luchar contra las prácticas de exclusión social, favorece la construcción de una sociedad justa, democrática y equilibrada. Si la escuela no resuelve los males de la sociedad, por lo menos está obligada a contribuir en esto. A través de los saberes transmitidos, la pedagogía diferenciada es un instrumento de libertad y de autonomía. El medio para alcanzarlo se encuentra en las nociones de *grupo*, *interés*, *necesidad* y *diferencia*.

Dado que esta pedagogía tiene sus raíces en el concepto de *diferencia*, esta se sitúa en varios niveles. Primero,

[...] socioculturales —valores, creencias, historias familiares, códigos de lenguaje y tipos de socialización según el origen social—; segundo, cognitivos —procesos mentales de adquisición de conocimientos según las representaciones de los estadios de desarrollo operacionales— y, finalmente, los psicoafectivos —lo vivido y la personalidad de los

individuos, la motivación, la voluntad, la creatividad, curiosidad y ritmos de aprendizaje— (Fournier, 1996, p. 117).

Ella busca responder a los problemas vinculados con el contexto de la cultura, los problemas cognitivos y afectivos que vive un alumno en situación de aprendizaje. En efecto, el alumno es el centro del proceso escolar, pero para esta pedagogía la relación de los alumnos con la cultura, lo afectivo y lo cognitivo, así como los métodos pedagógicos empleados de manera frontal, explican el fracaso o el logro escolar. Es por esto por lo que ella es una pedagogía altamente política.

Asimismo, la pedagogía diferenciada se inspira de las teorías sociológicas del fracaso escolar. La desigualdad de oportunidades se expresa en el eslogan retomado de Bourdieu, “indiferencia a las diferencias”. La reproducción de estas desigualdades y de la imposibilidad de una verdadera democratización escolar encuentra su expresión en la reproducción cultural.

Para que sean favorecidos los más desfavorecidos y desfavorecidos los más de desfavorecidos es necesario, es suficiente, que la escuela a través del contenido transmitido, los métodos y las técnicas de transmisión y los criterios de juicio, ignore las desigualdades culturales entre los niños de clases sociales diferentes (Bourdieu, 1996, p. 336).

Recordemos que esta tesis mostraba, en la década de los sesenta, por vez primera, el peso social del fracaso escolar y las debilidades de la democratización escolar. De acuerdo con Perrenoud, tres etapas de la democratización podrían explicar el desarrollo de esta nueva pedagogía:

Una primera, caracterizada por las políticas escolares eficaces frecuentemente dirigidas a la descentralización de los establecimientos; una segunda, forjada en el marco de las reformas de la escuela media, el colegio, los contenidos y, finalmente, una tercera relativa a los establecimientos y aulas de clases: uno se da cuenta en última instancia que la lucha contra la desigualdad debe ser llevada a nivel de la misma enseñanza (Perrenoud, 1997, pp. 33-34).

Miedo de aprender transformado en fracaso de aprender, resistencia respecto de los aprendizajes, obstáculos sociales, culturales, institucionales reproducían esta batería de instrumentos perversos del sistema.

En el aula de clases, la relación con el saber es el objeto de una microsociología y la pedagogía está siempre en búsqueda de nuevos dispositivos para favorecer los aprendizajes. "Es, entonces y solamente entonces cuando la pedagogía diferenciada, a través del nivel de saber a adquirir, se justifica plenamente y tiene todas las oportunidades de poder ser puesta en funcionamiento de manera eficaz" (Boimare, 2005, p. 76), pues, al trabajar en la clase, ella explica los obstáculos que deben superarse. Los problemas de la contextualización serán, asimismo, el objeto de medidas políticas no solamente a nivel nacional, sino también a nivel europeo (Bertochinni, 2001, pp. 273-282).

En definitiva, la pedagogía diferenciada es el resultado directo de las políticas introducidas después de los años setenta y ochenta del siglo anterior. El colegio único, la Ley de Orientación, los saberes y la consulta sobre los liceos muestran una tendencia democrática en Francia (Zambrano, 2011). La individualización del proceso y la homogeneidad de los contenidos promovían una nueva gramática escolar para enfrentar la dificultad de los aprendizajes de los alumnos. Ella es una respuesta a los problemas de igualdad escolar, las dificultades vividas por un sujeto y su proceso de aprendizaje. Ella también es un dispositivo cognitivo, afectivo y social para responder, en el aula de clase, a las demandas de mejoramiento pedagógico. Para algunos, ella es un nuevo dispositivo; para nosotros, una transformación de la pedagogía por objetivos. Ella es definida por Meirieu bajo la forma de una dinámica inacabada.

La pedagogía diferenciada es esto; no una sistemática, pero sí una dinámica jamás acabada: buscar unos puntos de apoyo en la red compleja del acto de aprendizaje, hacer de éste las bases para una acción cada vez más rigurosa y, a la vez, más libre (Meirieu, 1985, p. 127).

Esta dinámica está dada por los aprendizajes, en efecto, pero también por la tensión entre la homogeneidad y

la heterogeneidad. La escuela es, desde el punto de vista social, una estructura homogénea; desde los sujetos, heterogénea, y desde los saberes, las dos a la vez. Esta heterogeneidad se traduce, de acuerdo con los postulados de la pedagogía diferenciada, por un trabajo metodológico en relación con las capacidades cognitivas de los alumnos, los ritmos de aprendizaje, y las diferencias sociales, culturales y religiosas. Los contenidos disciplinarios son homogéneos, pero sus prácticas heterogéneas. La educación escolar de un sujeto gravita entre homogeneidad y heterogeneidad; el vínculo de estas dos dimensiones es la finalidad de los dispositivos.

Esto explica por qué Philippe Meirieu, en los años ochenta, se convierte en un ferviente militante de esta pedagogía. Encuentra en ella un discurso renovado sobre tres aspectos: los fines sociales de la escuela, el rol social de los aprendizajes y las finalidades de la educación de un sujeto en términos de libertad y autonomía. El primer aspecto es importante, pues logra comprender su verdadera lucha: transformar la escuela para construir una nueva sociedad, y defender la escuela por medio de los principios de una pedagogía laica. Esta lucha es, en efecto, dada a través de los aprendizajes.

Combatiremos hasta el límite de nuestras fuerzas para convencer a los profesores y a los políticos del sistema educativo de introducir modalidades de reagrupamiento de los alumnos sobre un modelo coherente de aprendizaje, reguladas por un consejo metodológico, pensadas sobre el mismo modelo; es por esto que no podemos hacerle creer a los otros que todo lo que se juega en el aula de clase obedece a la lógica del decreto (Meirieu, 1989, p. 133).

### **Del grupo a la pedagogía: un camino**

El paso de la pedagogía por objetivos a la pedagogía diferenciada que realiza Meirieu tiene su explicación en el estudio y la exploración de los aprendizajes. Un tema clave en este ejercicio fue la investigación que realizó sobre las *tipologías de grupo*, el cual tuvo lugar a finales de 1970 y se desarrolló en el marco de la pedagogía por objetivos (Amigues y Zerbato-Poudou, 1996, p. 167),

cuyo apogeo tuvo lugar gracias a los presupuestos behavioristas que marcaron la psicología americana de inicios del siglo xx (Ropé, 1996, p. 35). La transformación en pedagogía diferenciada y la puesta en marcha de las experiencias de innovación pedagógica configuran el contexto.

Debido a que los años setenta y ochenta fueron ricos en reformas y apogeo de las innovaciones en la enseñanza y el aprendizaje escolar, esto favorece en Meirieu el estudio sobre los grupos. Entre las reformas y los cambios vividos en el sistema escolar francés durante esta época, la más importante fue la definición de los contenidos de la enseñanza.

La importancia dada a los conocimientos para todos los estudiantes sin importar su procedencia social; la afirmación de la idea según la cual la transmisión de conocimientos no era exclusivamente del resorte de la escuela; la institucionalización de la formación continua generaría un sentimiento compartido en el sentido en que los puntos de vista sobre la educación de las personas ya no era exclusivamente del resorte escolar (Tanguy, 1994, p. 23).

Por otro lado, en el sistema escolar circulaba un concepto clave. Se trataba del *objetivo*, el cual se transformaría posteriormente en *competencia*. Mientras aquel designaba el medio y la finalidad del aprendizaje, esta organizaba los procesos de enseñanza. La competencia devendría una noción que envolvería al objetivo, la finalidad y el objeto, y está ligada a las disciplinas escolares. Las competencias serían, finalmente, un desarrollo de la enseñanza, resultado de las políticas y de la influencia de la empresa sobre la escuela. “La redefinición de los contenidos de enseñanza a partir de las nociones de objetivo y de competencia es justificada por la necesidad de producir las condiciones de sentido en los saberes escolares” (Tanguy, 1994, p. 28).

Si el objetivo y su transformación en competencias eran la noción clave entre los años setenta y noventa, y si ellas dominaban el panorama escolar, la creación del Consejo Nacional de Programas, la promulgación de la Ley de Orientación (1989) y la expedición de la Carta de Programas forjarían una nueva gramática institucional expresadas por estas nociones: “objetivo,

competencia, evaluación, contrato” (Tanguy, 1994, p. 32). En el apogeo de las nuevas disposiciones normativas, los métodos activos eran el marco de referencia de las prácticas escolares. El lugar central que ocupaba en niño en los procesos de aprendizaje era una realidad social de actualidad.

En este contexto, la cuestión de los aprendizajes escolares era un asunto importante. Los años ochenta y la década siguiente serían ricos en este plano. A pesar de esto, no existía una sistematización de las tipologías de grupo, mientras que los expertos, después del nacimiento de los métodos activos, apoyaban su actividad pedagógica con la organización de grupos. El interés por los aprendizajes anima a Meirieu a iniciar un trabajo de investigación en esta perspectiva. Una de sus hipótesis de trabajo consistía en demostrar que si bien los métodos activos promovían el trabajo centrado en el alumno, el profesor cambiaba muy poco la técnica; este último permanecía frecuentemente en una pedagogía tradicional. El grupo es un mecanismo de reproducción social. Los grupos ocultaban la realidad de los aprendizajes y, en la mayor parte de los casos, reproducían la lógica económica, política y la moral dominante. En efecto, el grupo era una especie de “renovación pedagógica” que operaba sobre bases políticas, sociales y de producción; oscilaba entre poder, actividad y libertad. Pero ¿estaban los profesores dispuestos a hacerle frente a esta reproducción? ¿No se trataba de una adecuación discursiva insuficiente para redefinir el acto pedagógico?

Para el institutor o el profesor que busca comprometerse en una empresa de renovación pedagógica, el primer objetivo es vencer el funcionamiento impositivo y abstracto del curso magistral para poner a sus alumnos en situación de actuar y de operar los aprendizajes por ellos mismos [...] este retorno a la actividad del alumno se traduce, con frecuencia, por la conformación de grupos de trabajo donde deben alcanzar sus logros en un clima de libertad (Meirieu, 1984a p. 11).

Haber atravesado la historia de los grupos le permitió descubrir las bases teóricas de las “pedagogías”. En esta experiencia, Meirieu percibe una materialidad, una física, referentes prácticos para actuar en el aula

de clase. Él observa un cuadro teórico, un conjunto de nociones, todas diferentes las unas de las otras. Aun más, el grupo y sus tipologías lo conducen a profundizar la realidad del aula de clase y a responder a dos cuestiones presentes en sus años de adolescencia: *la preocupación de sí y la libertad del otro* (Zambrano, 2005a, pp. 432-433). Por otro lado, su posición como alumno, la libertad y la relación con el otro lo conducen a buscar en los grupos respuestas a esta cuestión. El grupo es una totalidad y una individualidad a la vez.

### La pedagogía y su física: el grupo de aprendizaje

Como resultado de la investigación sobre las tipologías de grupo y el descubrimiento del postulado de la *educabilidad* (Meirieu, 1995, *la opción de educar*), Meirieu se propuso instrumentalizar los aprendizajes. Para esto, crea el *grupo de aprendizaje*. Este dispositivo es también el resultado de la investigación realizada entre 1978 y 1982 sobre los grupos y la interpretación de las dificultades del acto de aprender. El paso por esta experiencia está unido a la necesidad de validar una hipótesis a nivel cognitivo.

Con el fin de precisar y validar la hipótesis, reconociendo en el grupo de aprendizaje un simple método, es decir, una manera de administrar, durante un tiempo y un objetivo definido, las relaciones de los alumnos entre sí y con el saber. Es una situación original de la cual nos queda por definir su alcance? [...] hemos buscado comparar los efectos del grupo de aprendizaje respecto de otras prácticas (Meirieu, 1984b, p. 82).

Recordemos que su investigación sobre los grupos apuntaba a comprender la relación entre educación y aprendizajes, y para ello se apoyaría, entre otros, en los trabajos teóricos de Louis Brunelle (1973; Brunelle y Chapuis, 1976), quien le permite comprender la estrecha relación entre *cognitivo*, *grupo* y *no directividad*. Otros especialistas de la psicología cognitiva complementaron sus investigaciones. Por ejemplo, estudia esta psicología para ejercitarse en la organización de los aprendizajes. Lo cognitivo aparece con fuerza en este primer momento de aprendizajes

y muestra a un pedagogo fuertemente interesado por las capacidades intelectuales ligadas con los aprendizajes. Se aproxima a este concepto, puesto que considera que aprender es un acto mental antes que otra cosa. Lo hace para explicar que educar no puede tener lugar sino en la esfera mental. Pues bien, la investigación sobre las tipologías de grupo lo lleva a identificar, en el dispositivo de aprendizaje, las siguientes características:

La instalación de una red de comunicación homogénea entre los participantes; la distribución de los materiales a los estudiantes en relación con la participación de los individuos en el proyecto y la organización de un modo de funcionamiento de la tarea común y la implicación de cada uno respecto del objetivo que uno espera que él alcance (Meirieu, 1984, p. 15).

Digamos que estas características exigen la organización del *conflicto sociocognitivo*. Este concepto impone la observación de prerequisites de aprendizaje, funcionales y estructurales. Los primeros son conocimientos ya elaborados y que definen el lugar del grupo en la organización de los aprendizajes. Los segundos se organizan por medio de los materiales, los instrumentos requeridos en el proyecto, la constitución del grupo y su funcionamiento. Los terceros son una clasificación de los materiales, el sistema lógico-objetivo y la definición del número de participantes en la estructura del proyecto (Meirieu, 1984, p. 25).

En todo esto, se observa el paso del objetivo a la competencia y el surgimiento del concepto de *diferencia*. En efecto, este paso va a estar marcado por la introducción de capacidades de pensamiento —lógica deductiva, lógica inductiva, compleja y crítica—. Esta se vuelve un objetivo clave para el grupo de aprendizaje y es una de las características de la *pedagogía del logro*. Por otro lado, las nociones de *cognitivo*, *obstáculo* y *pensamiento crítico* organizan el discurso de los aprendizajes en Meirieu. Finalmente, el interés por los aprendizajes es también el interés por estudiar la psicología cognitivista de los años sesenta y setenta.

En su obra escrita encontramos el *dispositivo* y el *modelo*. El primero es una energética del acto de educar; el segundo, una práctica del aprendizaje. El

dispositivo devela la realidad del discurso educativo de los años ochenta y crea una estructura que le permite encarar los aprendizajes.

Es justo señalar que, en materia escolar, los años ochenta y noventa se caracterizaron por un auge inusitado de dispositivos, producto de la primacía de la pedagogía por objetivos. También las competencias hacían su ingreso en el escenario escolar francés. No es gratuito, por ejemplo, que a mediados de 1980, el discurso pedagógico de Philippe Meirieu adoptara este concepto en sus escritos. En su discurso, ellas están enlazadas con las estrategias de aprendizaje (Meirieu, 1987, pp. 126-133). Su adopción muestra cómo seguía los discursos pedagógicos de la época. Adoptar un concepto y hacerlo entrar en nuestro lenguaje es estar en el pensamiento de una época.

## Conclusiones

El estudio del pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu ocupa nuestro centro de interés por múltiples razones y en especial porque vemos en su obra una renovación del discurso pedagógico francés, y porque su trayecto de formación nos da pistas para desentrañar el enigma sobre la formación del pedagogo. En esta ocasión nos detuvimos en el paso que él dió de la pedagogía por objetivos a la pedagogía diferenciada. Para comprender este paso observamos la importancia que tienen los aprendizajes en su actividad intelectual.

Desde muy temprano, finalizando la década de los sesenta del siglo anterior, Meirieu se da a la tarea de escudriñar los aportes de la psicología cognitiva y estudia los diferentes tipos de grupo. El tema del aprendizaje está estrechamente vinculado a los grupos y para él esto es crucial. No hay duda de que la pedagogía es, para él, instrumental; de ahí su capacidad para construir dispositivos de aprendizaje. Esto corresponde con el primer momento en la formación intelectual de nuestro pedagogo y cubre más o menos una década (1969-1979).

Cierto, la militancia en la pedagogía por objetivos es más una necesidad que él tiene de situarse en un terreno firme y menos una convicción intelectual. En la medida en que lee, conoce y práctica esta pedagogía,

él va descubriendo sus límites e imposibilidades. Digamos que la pedagogía por objetivos es la referencia de una época que instrumentaliza los procesos intelectuales y, por esto mismo, para Meirieu, ella es la instrumentalización del acto de enseñar. Esta forma aparece reiteradamente en sus primeros libros, aunque, en el momento filosófico (1990-2000), sufre un giro radical y la define como el discurso sobre la libertad y la autonomía del sujeto. Seguramente, como lo muestra el trayecto de su formación, este primer momento de instrumentalización del aprendizaje era necesario para responder a la pregunta que se formuló en su adolescencia: ¿puede uno escuchar al otro y, a la vez, escucharse a sí mismo?

Gracias al ejercicio de investigación y a la invitación que le hiciera el profesor Louis Legrand para que participara en una investigación sobre aprendizajes, él descubre con pasión el tema de los grupos. Esto fue el objeto de su tesis de doctorado. La investigación le permitió conocer las bases conceptuales de la pedagogía diferenciada y, al practicarla en sus clases, crea el *grupo de aprendizaje* y el *consejo metodológico*. Este aspecto es fundamental en la obra de nuestro pedagogo, pues muestra que el pensamiento es producto de la interacción con la realidad.

El paso de los objetivos a la pedagogía diferenciada es importante, pues permite conocer una época. Si aceptamos que la pedagogía es la expresión, el sentimiento, el alma de una época, entonces la pedagogía diferenciada es, para Meirieu, la ocasión de interrogar el discurso sobre la libertad del alumno. En últimas, aprender es una cuestión de libertad.

Si bien es cierto que los aprendizajes ocupan un lugar central en el pensamiento pedagógico de Meirieu, también es necesario interrogarnos hasta dónde su formación de filósofo le permitió, años después, comprender el misterio del aprendizaje y la emergencia del sujeto. En esto reside la clave del concepto de *educación* en la obra de Philippe Meirieu y aquí está la respuesta al por qué de la pedagogía diferenciada. Mientras la pedagogía por objetivos instrumentalizaba el proceso intelectual, la pedagogía diferenciada introducía un reconocimiento del sujeto alumno en tres aspectos: un sujeto libre, una escuela para el sujeto y una práctica de aprendizaje sobre la base

de la diferencia. Esto último debe conducirnos a un interrogante: ¿en verdad, toda pedagogía libera?

## Referencias bibliográficas

- Amigues, René y Zerbato-Poudou, Marie Thérèse (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et évaluation*. Paris: Dunod.
- Astolfi, Jean-Pierre (1996). Les mutations du paysage pédagogique. In Jean-Claude Ruano-Bourbalan (Dir.), *Éduquer et former: les connaissances et les débats en éducation et en formation* (pp. 20-32). Auxerre: Sciences Humaines.
- Bertochinni, Paola (2001). Différenciation pédagogique et contextualisation. *Revue de didactologie des langues-cultures*, 3.4(123), 273-282.
- Boimare, Serge (2005). Peur d'apprendre et échec scolaire. *Revue Enfance et Psychologie*, dossier *Apprendre à l'École*, 3(28), 69-77.
- Bourdieu, Pierre (1996). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture, *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347.
- Brunelle, Louis (1973). *Qu'est-ce que la non-directivité ?* Paris: Delagrave.
- Brunelle, Louis et Chapuis, O. (1976). *Travail de groupe et non-directivité*. Paris: Delagrave.
- Deleuze, Gilles (1991). *Qu'est-ce que la philosophie?* Barcelona, Anagrama.
- Fournier, Martine (1996). La pédagogie différenciée. In Jean-Claude Ruano-Bourbalan (Dir.), *Éduquer et former: les connaissances et les débats en éducation et en formation* (pp. 115-128). Auxerre: Sciences Humaines.
- Hameline, Daniel (1991). *Les objectifs pédagogiques*. Paris: Esf.
- Hameline, Daniel (2000). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Paris: Esf.
- Hameline, Daniel y Jornod Arielle, Belkaid (1995). *L'École active*. Paris: Puf.
- Legrand, Louis (1983). *Pour un collège plus démocratique*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale. La Documentation Française.
- Legrand, Louis (1996). Des différences à la différenciation pédagogique. In Jean-Claude Ruano-Bourbalan (Dir.), *Éduquer et former: les connaissances et les débats en éducation et en formation* (pp. 73-86). Auxerre; Sciences Humaines.
- Meirieu, Philippe (1984a). *Itinéraire des pédagogies de groupe - Apprendre en groupe ? 1*, [7ème édition 2000]. Lyon: Chronique sociale.
- Meirieu, Philippe (1984b). *Outils pour apprendre en groupe - Apprendre en groupe ? 2*, Lyon: Chronique sociale.
- Meirieu, Philippe (1985). *L'école, mode d'emploi*. Paris: ESF éditeur.
- Meirieu, Philippe (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris: ESF éditeur.
- Meirieu, Philippe (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris: ESF éditeur
- Meirieu, Philippe (1993). *L'envers du tableau - Quelle pédagogie pour quelle école?* Paris, ESF éditeur.
- Meirieu, Philippe (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF éditeur.
- Meirieu, Philippe (1997). *L'envers du tableau*. Paris: ESF éditeur.
- Not, Louis (1987). Problèmes de terminologie. In *Le champ sémantique de la notion d'objectif* (pp. 14-15). Plusieurs auteurs. Toulouse: Université Toulouse-le- Mirail.
- Perrenoud, Philippe (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux: Esf.
- Reunier, Alain (2004). Psychologie et pédagogie: A la recherche des fils de la trame. *Actualité de la formation*, (191), 5.
- Ropé, Françoise (1996). Objectifs et compétences à l'école et dans le travail. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 29(4), 32-46.
- Ruano-Bourbalan, Jean-Claude (2007). La très longue histoire de la pédagogie. In Vincent Dupriez et Gaëtane Chappelle (Dir.), *Enseigner* (pp. 62-79). Paris: Puf.
- Tanguy, Lucie (1994). *Savoirs et compétences : de l'usage de ses notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan.

Ulmann, Jacques (1982), *La pensée éducative contemporaine*. Paris: Vrin.

Zambrano Leal, Armando (2005a). Philippe Meirieu. Trayecto y formación del pedagogo. *Educere*, 9(30), 431-432

Zambrano Leal, Armando (2005b). Un modelo de formación de docentes en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meireieu. *Educere*, 9(29), 145-158,

Zambrano Leal, Armando (2008). *La pédagogie chez Philippe Meirieu: Trois moments de sa pensée* (Thèse de doctorat), Université Paris 8, France.

Zambrano Leal, Armando (2009). *Philippe Meirieu, pédagogía y aprendizajes*. Córdoba, Argentina: Brujas.

Zambrano Leal, Armando (2011). *Philippe Meirieu, aprendizajes, filosofía y política*. Córdoba, Argentina: Brujas.

---

## Referencia

Zambrano Leal, Armando, "Philippe Meirieu: de la pedagogía por objetivos a la pedagogía diferenciada", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 26, núm. 67-68, enero-diciembre, 2014, pp. 150-161.

Original recibido: 27/05/14

Aceptado: 02/09/14

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---

# Saberes y educación desde un proyecto decolonial: hacia una pedagogía de la incomodidad\*

Berto Esilio Martínez Martínez\*\*

## Resumen

### Saberes y educación desde un proyecto decolonial: hacia una pedagogía de la incomodidad

El presente artículo reflexiona sobre las prácticas de educación intercultural, desde una perspectiva crítica decolonial. Aborda algunas apuestas pedagógicas en términos de la diversidad cultural, para luego abogar por un proyecto y praxis pedagógica que apuntan hacia la decolonialidad: una *pedagogía de la incomodidad*.

**Palabras clave:** *decolonialidad, pedagogía de la incomodidad, pedagogías de-coloniales, interculturalidad, diversidad cultural, educación intercultural.*

## Abstract

### Knowledge and education from a decolonial project: towards a pedagogy of discomfort

This article analyzes the practices of intercultural education from a critical decolonial perspective. It approaches some pedagogical proposals in terms of cultural diversity, and then advocates for a project and a pedagogical praxis aimed at decoloniality: a *pedagogy of discomfort*.

**Keywords:** *decoloniality, pedagogy of discomfort, decolonial pedagogies, interculturalism, cultural diversity, intercultural education.*

\* El artículo se deriva de la investigación "Territorios de identificación: una poética de la resistencia de la gente negra en Turbo", realizada en los años 2012 y 2013 con los integrantes de la Pastoral Afrocolombiana en el municipio de Turbo, departamento de Antioquia, cuyo objetivo fue comprender los sentidos y anclajes de las identificaciones de los líderes, jóvenes y maestros y maestras que integran el colectivo de la Pastoral. Esta investigación se desarrolló en el marco de la novena cohorte de la Maestría en Educación, línea Estudios interculturales, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. En la investigación asumimos la opción crítica decolonial como ruta metodológica y mirada epistémica para explorar cómo el territorio, la espiritualidad y las prácticas pedagógicas operan como anclajes de sus identificaciones, pero también como lugares de resistencias, de disputas del poder. El presente artículo aborda uno de los tópicos explorados en la investigación: las prácticas educativas como lugares de tensión y de reconfiguración de sus propias identidades.

\*\* Licenciado en Educación, magíster en Educación, profesor catedrático, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: berto.martinez@udea.edu.co

## Résumé

### Les savoirs et l'éducation d'après une perspective décoloniale : vers une pédagogie de l'incommodité

Cet article réfléchit sur les pratiques d'éducation interculturel d'après une critique décoloniale. On y aborde quelques propositions pédagogiques en matière de diversité culturelle, ensuite on défend un projet et pratique pédagogiques décoloniales, c'est à dire une *pédagogie de l'incommodité*.

**Mots-clés :** *décolonialité, pédagogie de l'incommodité, pédagogies décoloniales, interculturalité, diversité culturelle, éducation interculturel.*

### Introducción

 La emergencia de un interés específico por la indagación de las relaciones sociales en contextos de *diversidad cultural*,<sup>1</sup> así como el reconocimiento y la visibilización de las diferencias como constitutivas de las sociedades contemporáneas, se pueden leer en doble perspectiva. En primer lugar, en clave foucaultiana, en la lógica de la producción de sujetos mediante discursos y prácticas ligados al ejercicio del poder —prácticas a través de las cuales las sociedades son *objetificadas* de varias formas, por ejemplo, por medio de mecanismos de disciplinamiento y normalización—, esto es, desde la *biopolítica* como tecnología de poder que tiene por objeto la población, que produce “la población como problema político, como problema a la vez científico y político, como problema biológico y como problema de poder” (Foucault, 1992, p. 254).

Así, ciertas identidades y diferencias culturales son elaboradas políticamente como mecanismo de

“inclusión” y atención a la diversidad étnica, sin que ello signifique la puesta en diálogo de saberes, modos de vida y de convivencia en condición de horizontalidad. De hecho, dichas diferencias siguen constituyendo los puntos de anclaje de prácticas de dominación y de subalternización que se han naturalizado. Esto es muy importante para el caso de la población negra en Colombia que, a partir de la Ley 70 de 1993, son articuladas como una comunidad étnica, lo que al mismo tiempo sitúa la emergencia de un sujeto político y los procesos de identificación que ello deriva: la etnización.<sup>2</sup> En ese sentido, Restrepo (2005) advierte:

[...] ¿hasta dónde las relaciones entre política y vida, que constituyen el régimen de poder moderno, articulan una diferencia que otrora fue racial y exterior al cuerpo social y hoy puede ser étnica e interior a este cuerpo? [...] Suponiendo, sin embargo, que esta etnización se asocia estrechamente a una modalidad de biopolítica contemporánea eso no implica que sean obturadas las posibilidades de la subversión y la resistencia del sujeto político

- 1 La categoría de *diversidad cultural* “forma parte de lo que varios autores han definido como ‘la nueva lógica multicultural del capitalismo global’, una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema-mundo y la expansión del neoliberalismo (Muyolema, 1998). En este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierte en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora ‘incluyendo’ a los grupos históricamente excluidos en su interior” (Walsh, 2010, p. 78).
- 2 Vamos atender aquí, por *etnización*, “el proceso mediante el cual una o varias poblaciones son imaginadas como una comunidad étnica. Este continuo y conflictivo proceso incluye la configuración de un campo discursivo y de visibilidades desde el cual se constituye el sujeto de la etnicidad. Igualmente, demanda una serie de mediaciones desde las cuales se hace posible no sólo el campo discursivo y de visibilidades, sino también las modalidades organizativas que se instauran en nombre de la comunidad étnica. Por último, pero no menos relevante, este proceso se asocia a la destilación del conjunto de subjetividades correspondientes” (Restrepo, 2004, p. 354).

así constituido. Esto es, las condiciones de emergencia de un sujeto político determinado no garantizan su (posible) accionar político (p. 294).

Esta mirada constituye una forma de entender los recientes avances del movimiento social afrocolombiano, traducido en una visibilización y un reconocimiento de formas de saber local, de organización política y de modos de ser y de convivir históricamente invisibilizados, para ser incluidos ahora en la agenda política de los gobiernos.

Y en segundo lugar, en clave subalterna, en la que los grupos históricamente olvidados y las minorías étnicas, sexuales y de género, han encontrado nuevas formas de reivindicación jurídica y política, desde abajo. Sin embargo, esta mirada no es homogénea. Primero, porque el hecho de que las voces emerjan desde los sujetos históricamente sometidos e invisibilizados no garantiza su accionar insurgente y contrahegemónico; de lo contrario, no podrían explicarse los procesos de racismo y de colonialismo al interior de los mismos grupos. Segundo, porque esta mirada requiere una compleja articulación tanto de los procesos de identificación al interior de las comunidades como también de las formas en que son nombradas desde fuera, lo cual implica analizar dichas voces en sus contextos de emergencia, ya que la experiencia de ser negro o blanco, por ejemplo, va más allá de un sentido único, cuasimecánico, irresistible e irreformable para su portador (Franzé, 2013, p. 245). Y tercero, esto significa que el lugar desde donde se habla es un *lugar* móvil que se elabora epistémicamente y no está antecedido por rasgos anteriores a dicha elaboración propia del sujeto (Martínez, 2014, p. 130).

A esta doble articulación, el intelectual-activista y abuelo del movimiento afroecuatoriano, Juan García, se ha referido como *casa adentro* y *casa afuera*.

La *casa adentro* indica los procesos internos de las organizaciones, pero más que todo de comunidades, para construir y fortalecer un pensamiento y un conocimiento *propios*. Esos procesos apuntan a la recuperación de los conocimientos que, como dice Juan García, han sido considerados por la sociedad mayor como no-conocimientos, conocimientos pre-

sentes en la memoria de los sabios ancianos, y en la filosofía y cosmología cuyas raíces se encuentran en la ancestralidad, pero también en la naturaleza, como hizo claro el intelectual nasa Manuel Quintín Lame (2004). [...] *Casa adentro*, en este sentido significa asumir una agencialidad y posicionamiento hacia la producción de conocimientos, a cambiar el lente eurocéntrico y ver desde las historias vividas, promoviendo así una fortaleza colectiva. Y es esta fortaleza colectiva la que permite negociar de otra manera el trabajo de *casa afuera* (Walsh, 2007, p. 32).

De esta manera, es posible que los discursos y las prácticas en las que se instauran las propuestas de educación que ha venido en llamarse de "educación intercultural" estén en la frontera o configuren escenarios conflictivos en los que estas dos perspectivas se cruzan, creando un campo emergente, un espacio de articulaciones que se encuentra ganando estatus y claridad conceptual y metodológica, dado el notable interés de varias disciplinas en la comprensión de las maneras en que se tramita la diversidad cultural en distintas esferas de la sociedad. Al respecto, Dietz, Mateos, Jiménez y Mendoza (2009) exponen:

El término de "estudios interculturales" ha sido acuñado para designar este campo emergente de preocupaciones transdisciplinarias en torno a los contactos y las relaciones que a nivel tanto individual como colectivo, a nivel vivencial así como a nivel institucional, se articulan en contextos de diversidad y heterogeneidad cultural (p. 27).

En esa medida, el presente artículo constituye un esfuerzo, desde el campo de la pedagogía, por pensar críticamente las apuestas educativas que vienen instaurándose en el marco de este nuevo régimen de identidades, de emergencia de distintas formas de nombrarse y nombrar a los otros, a partir de la experiencia investigativa realizada con el colectivo de la Pastoral Afrocolombiana en Turbo, durante los años 2012 y 2013, en donde exploramos el sentido de las prácticas educativas como lugares de disputas del poder, de anclajes de sus propias identificaciones.

Así, en la primera parte del texto abordamos algunos enfoques de la educación en contextos de diversidad

cultural. Esta mirada está muy cerca a las prácticas multiculturales o de reconocimiento de las diferencias propias de la biopolítica. En un segundo momento, proponemos discutir la opción crítica decolonial, en el sentido de alejarnos de la llamada “educación intercultural” que no cuestiona las relaciones de poder y de dominación que ahí se articulan, es decir, abogamos aquí por un proyecto y praxis pedagógica que apuntan hacia la decolonialidad. Por tal razón, hacemos un esfuerzo, en el tercer momento, por discutir, con el colectivo de la Pastoral Afrocolombiana, lo que hemos denominado una *pedagogía de la incomodidad*, que ponga en tensión las políticas de conocimiento que se tramitan en las prácticas educativas, y que apunta a desajustar, de-construir y repensar las estructuras de poder y de dominación que han invisibilizado otras formas de saberes y de conocimientos no eurocéntricos.

### **Enfoques de la educación en contextos de diversidad cultural: rutas, miradas y tensiones**

Es importante diferenciar las nociones de “multiculturalidad”, “multiculturalismo” e “interculturalidad”, puesto que estas aclaraciones nos ayudan a entender los planteamientos en los cuales se afincan las propuestas educativas que suelen llamarse “interculturales”, así como las relaciones de poder que ahí subyacen y, por tanto, sus contradicciones. La “multiculturalidad” se entiende como un estado fijo, en donde convergen múltiples perspectivas culturales, sin que ello signifique interacción entre ellas. Se trata de una situación común en la mayoría de las sociedades contemporáneas. El “multiculturalismo”, por su parte, refiere a los discursos que, en el contexto de una sociedad multicultural, asumen la comprensión y el tratamiento de dichas diferencias, sin cuestionar las estructuras de poder que sustentan las instituciones sociales. Por otro lado, la “interculturalidad”, como lo advierten Rojas y Castillo (2007),

No es sólo una forma de establecer relaciones entre saberes distintos, sino un proyecto polí-

tico que cuestiona los lugares de poder desde los cuales se producen las representaciones mismas acerca de lo que es, y lo que no, reconocido como conocimiento (p. 21).

Esto significa que los distintos planteamientos sobre la atención a la diversidad cultural desde la práctica educativa no solo configuran modos particulares de intervención en las escuelas y otros escenarios, sino que están en tensión maneras concretas de concebir la realidad y de comprender las relaciones de poder y de dominación (Freire, 1979) y, por tanto, están en disputa unas políticas de conocimiento<sup>3</sup> (Apple, 1994). Es decir, ¿cómo, en qué condiciones y a través de qué medios articular y poner en diálogo perspectivas ontológicas, epistémicas y políticas distintas? Estas preguntas y otras constituyen un punto de partida, un pretexto para reconfigurar y desvelar el lugar de los Estados nación en relación con lo que denominan *atención a la diversidad cultural*.

En este último sentido, Teresa Aguado (2003) identifica dos grandes enfoques desde los cuales se han adelantado prácticas educativas de atención a la diversidad. En primer lugar, un modelo *compensatorio*, basado en el déficit de las comunidades y minorías étnicas:

Los modelos educativos compensatorios intentan hacer frente a los modelos educativos selectivos, definidos por valores que no reconocen la diversidad humana o que la definen en términos jerárquicos en los que unas formas de pensar, hacer o ser son superiores a otras. Estos modelos se operativizan en programas que corresponden a proyectos de centro más institucionales y articulados cuyos objetivos son promocionadores, al concebir el progreso educativo como ascenso de un nivel superior a otro superior (p. 10).

Desde aquí se establece una conexión entre las diferencias culturales y las situaciones-fenómenos de injusticia social, de manera que muchas propuestas

3 Entiendo aquí por *políticas de conocimiento* el conjunto de saberes que se tramitan en las prácticas educativas, pero también las condiciones en las que tiene lugar las negociaciones en las que se definen dichos saberes. Por ejemplo, quién o quiénes definen por qué esos saberes y no otros, por qué esas formas de relacionarse con el mundo y no otras; ya que esas elecciones y apuestas no son ingenuas, en ello hay toda una apuesta epistémica y ontológica.

educativas compensatorias que se articulan en nombre de la diversidad cultural, tienen en el fondo una trabazón de orden económica, política y social. Es decir, alrededor de las luchas por las identidades se articulan otras categorías, esto es, por ejemplo, el género, el territorio, la espiritualidad, etc., que dan distintos matices a las identificaciones. Esto desvela, en el caso de las comunidades negras, otros asuntos problemáticos, ya que con frecuencia muchos sujetos se enfrentan a una discriminación e invisibilización que adquiere distintas formas: por ejemplo, una mujer negra, en una ciudad como Medellín, puede ser discriminada por su condición étnica, por su lugar como mujer (género) y por su situación de desplazada. Esto agudiza las relaciones y comprensiones de orden intercultural, puesto que dichos conflictos no son exclusivamente culturales, sino evidentemente de tipo económico y político.

En segundo lugar, el otro enfoque desde el cual se han adelantado prácticas educativas de atención a la diversidad es el modelo basado en la *diferencia*, que tiene como afincamiento ontológico la comprensión de esta como asunto constitutivo de los seres humanos; por tanto, trabajar sobre ellas para potencializar, valorar y obtener beneficios colectivos e individuales, sería la apuesta de una educación que tome como base la diferencia, no como dificultad, sino como potencialidad.

Así, se trabaja por la reconfiguración de las propuestas educativas compensatorias basadas en el déficit de las poblaciones minoritarias y, al mismo tiempo, se tramitan acciones diferenciales “interculturales” en las que la pregunta está ubicada en términos de la horizontalidad de los saberes y las perspectivas propias de los sujetos que tienen lugar en diversos escenarios.

De igual modo, Aguado propone que en estos enfoques se cruzan distintos paradigmas o planteamientos relacionados con la atención a la diversidad:

1. *Adición étnica y estudios etnoculturales.* Supone la inclusión de contenidos étnicos en el currículo escolar sin reconceptualizaciones o reestructuraciones del mismo en la planificación de estudios sobre grupos culturales [...].
2. *Relaciones humanas e identidad cultural positiva.* [...] Supone la inclusión en el currículo de unidades y temas que destaquen la importancia de las contribuciones de los diferentes grupos y la práctica de habilidades comunicativas que mejoren las relaciones entre grupos.
3. *Paradigma lingüístico.* [...] Defiende la utilización de la lengua materna y la aplicación de programas específicos para el aprendizaje de la segunda lengua. Puesto que se considera que la enseñanza en una lengua distinta a la materna trae desventaja para los estudiantes de minorías étnicas.
4. *Educación multicultural.* Defiende y promueve el pluralismo cultural. Los grupos minoritarios son depositarios de culturas ricas y diversas con valores, lenguas y estilos de vida que son funcionales para ellos y valiosos para la nación como tal [...].
5. *Educación antirracista.* Se considera el racismo como la principal causa de los problemas educativos de los grupos pertenecientes a minorías étnicas [...]. Su objetivo es reducir el racismo personal e institucional dentro de la escuela y la sociedad en su conjunto.
6. *Deprivación cultural.* Considera que muchos jóvenes pertenecientes a minorías étnicas se han socializado en familias o comunidades en las que no les ha sido factible la adquisición de habilidades cognitivas y características culturales necesarias para el éxito en la escuela [...].
7. *Genético.* Asume que los pobres resultados escolares de los jóvenes de minorías culturales se deben a sus características biológicas [...]. El programa escolar incluiría grupos establecidos en función de la habilidad general, C.I [Coeficiente intelectual] y diferentes opciones para estudiantes en función de sus puntuaciones en test estandarizados.
8. *Radical.* Considera que la meta de la escuela, tal como ahora está concebida (sistema de control social), es educar a los estudiantes para que acepten voluntariamente su status [sic] social. La escuela así concebida no puede ayudar a los grupos minoritarios en su proceso de liberación, pues

desempeña un papel clave en la perpetuación de la estratificación social [...].

9. *Asimilacionismo*. [...] La meta de la educación debe ser, según esta perspectiva, liberar a los estudiantes de sus características étnicas para permitirles adquirir los valores y conductas de la cultura dominante [...] (pp. 6-7).

Estos planteamientos se presentan a veces superpuestos, coexisten o se complementan, así como también constituyen escenarios conflictivos. Por ejemplo, en Colombia, el currículo dominante en las escuelas presenta características de los paradigmas 1, 2, 5 y 9, particularmente, en el marco de la etnoeducación y de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), para el caso de las comunidades afrodescendientes.

En torno a lo anterior, se han realizado trabajos importantes con distintos matices dirigidos por las propias comunidades y por sus propios maestros y maestras. En ese sentido, el trabajo coordinado por el profesor Axel Rojas (2008), en distintas regiones del país, con maestros y maestras alrededor de las diversas formas de implementación de la CEA, configura un ejemplo, puesto que evidencia que si bien hay experiencias significativas alrededor de estas prácticas educativas, el racismo y las múltiples expresiones de discriminación perviven en los escenarios de la vida cotidiana, incluyendo el educativo. En esta línea están enfocados los aportes de la profesora Elizabeth Castillo (2011) y del profesor Antonio Caicedo (2009), los cuales han indagado sobre otras educaciones, el racismo en los textos escolares y sobre la escritura pedagógica afrocolombiana, haciendo énfasis en la importancia de la discusión

en el terreno de las políticas de conocimiento en el tratamiento de lo negro.

De ahí que pensar en educación intercultural supone tramitar modos de educar que pongan en condición de diálogo a la sociedad en su conjunto y no exclusivamente a las minorías étnicas como habitualmente se cree cuando se consideran propuestas interculturales. Dicho de otra forma: las propuestas educativas interculturales exigen un agenciamiento y miradas más allá de la etnicidad. Esto significa poner en el centro de la negociación las políticas de conocimientos, y no la mera inclusión de saberes locales o folclóricos dentro de la ya hegemonía epistémica presente en los contextos educativos. Esto implicaría, en concreto, cambiar los currículos y textos escolares, las formas de acercarse al conocimiento, es decir, un trabajo de largo aliento y con profundas implicaciones políticas y pedagógicas. De lo contrario, una mirada etnizada de las prácticas educativas reduce el problema y convierte a las propuestas pedagógicas en herramientas de dominación y perpetuación de las diferencias.

Por tal razón, en nuestros diálogos con los integrantes del colectivo de la Pastoral Afrocolombiana, en Turbo, hemos abogado por un tercer camino: la opción crítica decolonial y una perspectiva crítica de la interculturalidad.<sup>4</sup>

### **La opción crítica decolonial: intersticios de la matriz colonial de poder**

Esta mirada crítica de las prácticas educativas y de la interculturalidad tiene su origen y sentido en

---

4 A partir de la investigación que desarrollamos con el colectivo de la Pastoral Afrocolombiana en Turbo, he tenido que responder a esta pregunta, una y otra vez: ¿cómo se entiende que hoy en día sea posible construir la resistencia desde un proyecto pastoral? O ¿cómo es que uno de los pilares del colonialismo y la colonialidad cambia de sentido y se constituye como opción decolonial? Es muy importante comprender que es justo desde dentro, desde un conocimiento profundo de las características y prácticas coloniales de la Iglesia católica, desde donde se puede gestar un proyecto de resistencia, no desde la exterioridad. Por ejemplo, la escuela sirvió y sirve aún para instaurar un modo concreto de conocimiento, unas formas concretas de saber y de pensar, lo que he nombrado aquí como unas *políticas de conocimientos*, lo cual no es otra cuestión que unas epistemologías propias, fundamentalmente eurocéntricas, que han subalternizado e invisibilizado otras formas de conocer, de construir conocimientos. La Iglesia católica lo es también en la perspectiva de haber instaurado unos modos concretos de vivir la espiritualidad, de relacionarse con los dioses. Por tanto, es desde ambas instituciones (escuela e Iglesia católica), desde donde se deben gestar nuevas maneras de pensar, vivir y convivir. Es decir, ¿cómo se entiende que hoy en día sea posible construir la resistencia desde un proyecto pedagógico escolar? Lo que quiero decir es que las luchas por descolonizar la vida tienen distintos escenarios de disputa, no solo el académico; lo espiritual, lo comunitario, los asuntos de género, por ejemplo, son otros lugares de trabajo por desajustar las estructuras de poder colonial.

las luchas políticas y sociales que se han gestado y han venido agenciándose desde los pueblos indígenas y afrodescendientes en las últimas décadas,<sup>5</sup> en correlato con las nuevas disposiciones legales y jurídicas establecidas en la oleada de reformas institucionales en los Estados nación latinoamericanos como Ecuador, Venezuela, Bolivia y Colombia, cuyas estructuras han incorporado, cooptado y redireccionado las luchas iniciadas por estos pueblos, lo cual da la sensación de haber resuelto, al menos en parte, el problema de la diferencia. Nuestro argumento es que, curiosamente, este *boom* reformista, en donde se asume la diversidad cultural y se reconocen derechos jurídicos a los pueblos indígenas y afrodescendientes, coincide con la reorganización e implementación de políticas neoliberales en estos países, impulsadas por organismos inter/tras/multinacionales que le dan un nuevo lugar a estas luchas y tensiones. Es a esto a lo que nos referíamos con la biopolítica como nuevo régimen de poder, que tiene por problema la población: relaciones entre política y vida.

Lo que quiero decir es que la trabazón que se articula al asunto cultural, étnico e identitario, en lo relacionado con las diferencias constitutivas de dichos pueblos, ha naturalizado tales diferencias, a partir de esas categorías analíticas, invisibilizando y ocultando asuntos de fondo que los movimientos sociales indígenas y afro apenas están entendiendo y reinterpretando; me refiero a la *matriz colonial de poder* (Walsh, 2005) que todavía se mantiene y se reproduce, la cual, a su vez, constituye el lugar y la estrategia desde donde operan las múltiples formas de dominación y de explotación, configurando así lo que Aníbal Quijano identifica como un *patrón de poder global* que articula diversos elementos: la colonialidad del poder, el capitalismo, el Estado nación y el eurocentrismo:

[...] 1) la colonialidad del poder, esto es la idea de "raza" como fundamento del patrón universal de clasificación social básica y de domina-

ción social; 2) el capitalismo, como patrón universal de explotación social; 3) el estado como forma central universal de control de la autoridad colectiva y el moderno estado-nación como su variante hegemónica; 4) el eurocentrismo como forma hegemónica de control de la subjetividad/ intersubjetividad, en particular en el modo de producir conocimiento (Quijano, 2000, p. 1).

Lo fundamental es, en términos de Quijano, que el asunto de la diferencia no es exclusivamente la subalternización étnico-racial, sino que refiere a la matriz de poder colonial, cuyo tronco y sustancia es lo que Walter Mignolo llama la *diferencia colonial*, esto es, "la clasificación de grupos de gentes o poblaciones e identificarlos en sus faltas o excesos, lo cual marca la diferencia y la inferioridad con respecto a quien clasifica" (2003, p. 39). En otras palabras, también está en juego una subalternización de orden epistémico y cosmogónico (Mignolo, 2002; Walsh, 2009).

Lo anterior significa que las luchas de estos movimientos no se reducen a un mero proceso de visibilización de las diversidades, de la inclusión dentro de la estructura del Estado o, como hemos visto para el caso colombiano, a una educación *para* grupos minoritarios, pues mientras las políticas educativas sean entendidas así, representan una estrategia de alta rentabilidad política para el Estado (Rojas y Castillo, 2007, p. 20). Al contrario, estas luchas apuntan a un trabajo en los distintos niveles de la estructura del poder colonial para cuestionar, proponer, intervenir e incidir en y sobre este patrón de poder.

En ese sentido, como lo advierte Patricio Noboa (2005), este patrón de poder colonial genera relaciones que, a su vez, configuran y construyen distintos sujetos y subjetividades necesarios para su proyecto. Noboa, entonces, distingue tres tipos de sujetos funcionales: de determinación colonial, de estructura colonial y de la práctica colonial.

5 Ejemplo de ello, para el caso Colombiano, han sido la Asociación Campesina Integral del Atrato (ACIA), que a mediados de las décadas de los sesenta y los setenta inició un fuerte movimiento campesino en las riberas del río Atrato (Chocó), lo cual respondía a la creciente amenaza, por el Estado, de despojo de las tierras habitadas por estas poblaciones durante varias generaciones. Y el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), que nace también en la década de los setenta con el objetivo de hacer respetar y defender sus derechos como pueblos y nacionalidades. Ambas estrategias organizativas muestran las luchas que venían librando estos movimientos, anterior a las reformas de los años noventa.

Los sujetos de determinación colonial, son quienes se ubican en la cúspide de la pirámide colonial [...] podríamos identificarlos como reyes, emperadores, Estados metropolitanos, corporaciones industriales y económicas, instituciones globales (BM, FMI, G-8, OTAN, OMC), quienes operan bajo la lógica de apropiación del planeta y sus recursos [...] Los sujetos de estructura colonial [...] los representantes/ portadores de proyectos modernizantes, empresarios, tecnócratas; intelectualidad moderna que ha luchado contra la "barbarie", el "atraso", el "subdesarrollo", [...] Los sujetos de la práctica colonial propiamente dicha se "construyen" a través de diversos discursos y prácticas que crean estructuras de sentimientos que apoyan, elaboran y consolidan la práctica colonial de dichos sujetos, construyendo también una subjetividad sobre la idea de que la identidad europea es superior en comparación con los pueblos de la región (pp. 95-96).

A partir de ahí, el reto que asumimos con el colectivo de la Pastoral Afrocolombiana fue pensar, dialogar y conversar en torno a las prácticas educativas, ya no en razón de la diversidad cultural, los discursos sobre la etnicidad<sup>6</sup> o a partir de la diferencia colonial, sino desde otras orillas. Nuestra opción ha sido el *desprendimiento epistémico y ontológico* como horizonte, ruta y sentido de una apuesta colectivo-comunitaria desafiante, que no sienta sus bases en la diversidad cultural ni en la diferencia, ni en la lógica compensatoria, sino en la práctica decolonial, en proyectos de vidas agenciados desde las comunidades y en diálogo/disputa con las institucionalidades, en este caso, con la Iglesia católica, desde un proyecto pastoral.

Dicho camino ha sido una construcción, como dice la profesora intelectual-activista Catherine Walsh (2009, p. 137), *de y desde* la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización; es una construcción desde abajo. De este modo, lo que aquí hemos llamado una *pedagogía de la incomodidad* no es otra cosa que una opción pedagógica y política,

que es al mismo tiempo un escenario de conflictos, de tensiones y de producción de subjetividades.

Por esta razón, la ruta por la que ha ido caminando el colectivo de la Pastoral Afrocolombiana, constituye una apuesta pedagógica y política que, como decía Fanon (1963), busca la creación de hombres nuevos. Porque si la colonización tiene como eje central la *des-humanización*, la humanización, por ende, requiere la descolonización de las vidas, esto es, de las prácticas cotidianas. Hablar en estos términos ayuda a ubicar nuestra praxis como una herramienta que cuestiona las prácticas racializadas, etnizadas, eurocéntricas y desiguales que se mantienen en la llamada "educación compensatoria", "educación basada en la diferencia" o, incluso, en la "educación intercultural" que responde a las lógicas del capital global y a los discursos de la diversidad cultural o multiculturalismo estatal aún vigentes en las instituciones sociales.

No se trata de un programa especial *para* grupos étnicos por lo que aquí abogamos; al contrario, lo que proponemos como una *pedagogía de la incomodidad* es un trabajo más amplio que reelabore las epistemologías, ontologías y saberes dados como universales, sin-lugar, sin-sujetos, para re-articular, agenciar unas prácticas pedagógicas que posibiliten un pensar desde la condición existencial-racializada de los colonizados y un pensar con otros sectores populares, que tienen una preocupación y conciencia por los patrones de poder colonial aún presentes (Walsh, 2009, p. 150).

En este sentido, creo que una educación liberadora, una pedagogía que incomode, que desestabilice las estructuras coloniales, y el diálogo de saberes, se constituyen en rutas y posibilidades constantes que ayudan a los sujetos y a las comunidades históricamente invisibilizadas a superar las prácticas de autonegación como seres humanos, producto de una larga dominación colonial extendida y reforzada por la escuela y las instituciones religiosas. Son estos desafíos los que alientan las discusiones, los diálogos y los encuentros de la Pastoral Afrocolombiana, en Turbo. Son, además, las

---

6 Existe una larga tradición en los estudios antropológicos sobre este asunto en lo relacionado con los estudios afrocolombianos. Al respecto, véanse Escobar (2005) y Restrepo (2005, 2011).

razones para la esperanza como necesidad ontológica y ética que mantiene los horizontes y las utopías requeridas para avanzar, para seguir caminando, para despertar y estar alertas.

### **Notas para reiniciar el diálogo: hacia una pedagogía de la incomodidad**

Es evidente que las luchas de los movimientos sociales requieren un tipo concreto de pedagogía, que se traduzca en un accionar educativo en distintas instituciones, gremios, comunidades, barrios, organizaciones, etc., que develen y construyan proyectos de sociedad y de vida coherentes con otras formas de saberes no eurocéntricos y de relacionarse entre y con otros sectores sociales.

Las prácticas educativas constituyen, así, escenarios de tensión y de disputa del poder; son, en alguna forma, escenarios en los cuales emerge un modo concreto de subjetividad y de proyectos de vida y de nación. Esto permite entender lo crucial, para el caso de los movimientos sociales/comunitarios, de trabajar en la elaboración de pedagogías que hagan frente a las hegemonías y racionalidades eurocéntricas. Es en este escenario conflictivo que *una pedagogía de la incomodidad* alienta la discusión, aviva la indisciplina y la desobediencia epistémica y ontológica que implica la descolonización. Son estas pedagogías las que desajustan las mentes y vidas hundidas en el conformismo y la aceptación de la realidad como destino dado, y no como una posibilidad, como un desafío diario que exige de nosotros una actitud crítica y de esperanza.

Pero al decidir por esta ruta, la de incomodarnos, la de pensar con nuestras propias cabezas y la de leer críticamente nuestras propias epistemologías, nos enfrentamos, sin duda, ante un desafío que requiere caminar juntos, en comunidad y preguntarnos una y otra vez: la educación para qué, para quiénes y con qué propósitos. Nuestras propias respuestas a estas preguntas —no las impuestas ni las dadas por otros—, nos permiten avanzar en *pedagogías* en otros términos, en otras lógicas.

Esta pedagogía de la incomodidad que, como decía Fanon, exige despertar las mentes, desaprender lo

aprendido y reaprender de otro modo, es, de alguna forma, una práctica colectiva, un caminar en plural, que apunta a la creación de sociedades más justas, sobre todo hoy en América Latina/América del Sur, donde se han rearticulado los discursos del neoliberalismo y del capitalismo global, construyendo así un tipo de subjetividades y de relaciones sociales que han cooptado los movimientos sociales y de descolonización. En este contexto, el pensamiento de Fanon es, sin duda, aún más vigente, y las pedagogías que ayudan a crear una nueva conciencia, cada vez más urgentes.

### **Reconstruir la experiencia: el lento tránsito por la escolaridad**

Como dice Hernán:

Es que la educación es colonizadora cuando no se piensa en el ser. Se piensa en el ser humano como un instrumento, un objeto, como para realizar algo y ya, como si fuera un robot, lo hacemos, trabaja y ya. Pero cuando la educación la utilizamos para pensar en el ser, o sea, que nos interesa la persona como tal, eso podría ser también no colonizadora, sino una forma fuerte de transmitir la identidad de liberación. Cuando se educa para ayudarlo a uno a reconocerse como persona, a crecer, a enseñarle humanidad, todas esas cosas. Eso sí sería una educación que nos ayudaría a liberarnos de toda esa colonización, botando el esquema que se tiene de cómo se le enseña a uno, que no sea el mismo que uno ve en las aulas.

Como sabemos que todos hemos pasado por la experiencia del colegio, porque es algo desde hace mucho tiempo, simplemente es mostrar que también hay maneras diferentes de uno aprender; a través de espacios, por ejemplo, como la Pastoral, con los eventos que se realizan, a través del grupo, las reuniones, la forma diferente como aprendemos. Es mostrar que hay otras formas de aprender que no es simplemente ahí en cuatro paredes, sino que también en la convivencia, en la experiencia con las demás personas se aprende mucho, sin dejar a un lado lo que uno ha aprendido en el colegio, mostrar a las demás personas que

ahí también se aprende mucho y que le sirve a uno como persona.

Entonces, acá en el grupo juvenil, pensando en la persona, en el ser humano, sería una forma más fuerte de liberación. No utilizando la del colegio. Por eso, mientras yo estaba en el grupo y estaba en el colegio, cuando yo salía con preguntas sobre la historia de Turbo, sobre lo afro, cómo fue y eso, los profesores no me sabían contestar, porque son cosas que... o sea, lo afro es una etnia que desde principios de la historia ha sido discriminada, y por eso en los lineamientos de la educación no se habla mucho de eso, porque es una historia que han tratado como de ocultar (Hernán, en diálogo de saberes,<sup>7</sup> 24 de mayo de 2013).

Señala Mónica Caicedo:

Los procesos como de racismo los viví más bien en la escuela. Yo estudié con monjas y sentía, a pesar de que nosotros éramos el 95% afros —uno tenía la conciencia de que uno era negro—, a uno le parecía que veía una preferencia en las monjas por los indígenas, por los paisas. Sentía que uno era como discriminado. Yo me pongo muchas veces a pensar que eso sí sería verdad o eran imaginarios de nosotros. No he tratado de darme la respuesta, pero sí muchas veces en el colegio lo pensamos y muchas se lo decíamos a la hermana. Por ejemplo, yo era actriz cómica de nacimiento, la comedia era mi fuerte. Uno sentía que los papeles de esclava, de sirvienta, de todo eso, se lo daban a uno; los papeles de Vírgenes se los daban a las blanquitas. Entonces, uno siempre con esa espinita, por qué les dan a ellas los papeles de Vírgenes, de San José, de Jesús, y a uno negro, le dan es el que uno tiene que ser sirvienta (Mónica Caicedo, en diálogo de saberes, 27 de marzo de 2013).

Este tipo de conflictos y tensiones son los desvelados y evidenciados en el marco de una pedagogía

que incomoda, que cuestiona los lugares racializados y coloniales que guían las políticas de conocimientos y que se instauran como racionalidades hegemónicas en las distintas prácticas educativas. Hace parte, por tanto, de lo que la profesora Walsh (2007) ha venido llamando *pedagogías de-coloniales*, que

[...] visibilizan lo que el multiculturalismo oculta y se esconde: la operación de los patrones del poder a la vez moderno y colonial, racializado, patriarcalizado, heterosexualizado; la geopolítica del saber y la topología del ser (Maldonado, 2006); y las prácticas y políticas económicas, sociales, culturales, ambientalistas y de la naturaleza (ésta entendida también en relación con la espiritualidad y cosmología) —incluyendo muchas de ellas de la nombrada izquierda— que siguen adelantando el proyecto neoliberal y su lógica (multi)culturalista. Aquellas pedagogías que integran el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social-política transformadora, la conciencia-en-oposición, pero también la intervención, incidiendo de otra manera en los campos del poder, saber y ser, en la vida; aquellas que animan y podrían animar una actitud insurgente y cimarrona (p. 34).

Y es desde esta actitud “insurgente y cimarrona” que podemos empezar a re-construir la experiencia de la escolaridad colonial, en el accionar diario y en el reconocimiento de las trayectorias vitales, locales-comunitarias, que partan de un deseo y convicción desafiantes de cambiar la historia; desde dentro, desde una praxis pedagógica decolonial, reinventarla, mirar a otros lados para formar sujetos distintos, con experiencias y referentes desde otros lados. Este agenciar subalterno deriva, por tanto, en un proceso de (des)aprendizaje, creación, incidencia y posicionamiento ético y político que alienta nuestras praxis pedagógicas que apuntan a la transformación social, a la construcción de sociedades más justas; es, en esa medida, una ruta que requiere nuevos anclajes, otros referentes de vida, de convivencia, imaginarios que desarmen la historia colonial y sus lógicas.

7 Asumimos el *diálogo de saberes* como un espacio de mediaciones o de cruces epistémicos entre las voces de los participantes, mi propia voz y la de los teóricos, a partir de conversaciones colectivas, lo que nos permite construir un tipo particular de conocimiento: un conocimiento situado.

Los chicos, por ejemplo, con los que trabajo hacen parte de ese referente histórico, a ellos les han contado la misma historia que nos han contado a todos. Cuando ellos llegan a la escuela —sabes que la primera escuela está en la casa, en la familia—, a este segundo nivel que es la escuela, estas cuatro paredes, estos salones con unos maestros, con unas personas que los orientan, inician simplemente a resocializarse y ahí está el grado de responsabilidad de nosotros como maestros, pues con los poquitos que estemos en este nivel de maestros, el dar una muy buena orientación.

A ellos les toca desaprender y volver aprender. En ese sentido, la responsabilidad es grande, porque uno direcciona en la medida en que realmente conoce y se identifica; pero cuando uno no conoce, no se identifica y no puede dar una orientación efectiva que realmente genere eso que uno espera, una convivencia bajo la diferencia. Hablamos que Colombia es un país multiétnico, pluricultural. Vaya usted cuénteles a los estudiantes que Colombia es multiétnico y pluricultural: “ah, sí, es que hay mucho indígena y mucho negro”; así, de manera muy olímpica, responden. Entonces, cómo conversa eso con las orientaciones que se están dando desde el aula, hacia el respeto, cómo miramos a los indígenas, a los afros. La tarea es bastante dura, pero hay que hacerla, no importa que sea a paso lento.

Por eso, no quiero que se repita la historia con mis estudiantes, porque el desconocimiento también nos hace vulnerables a seguir encadenados, a tener esas cadenas mentales, y desde que nosotros podamos incidir desde lo educativo, ya sea la educación que te da el Estado o la educación urbana o ancestral, esa que aprendes fuera de la escuela, esa educación es la que te permitirá irte encontrando con tu etnia, con lo que realmente eres, encontrar un punto de equilibrio. Y cuando encuentras ese punto de equilibrio entonces miras la realidad con otros ojos (Cecilia Palomeque, en diálogo de saberes, 24 de marzo de 2013.)

Este convencimiento es el que nos permite comprender que, como decía Freire, la educación no es neutral, puesto que puede, por un lado, domesticar

y colonizar, lo cual significa reproducir relaciones de poder desiguales y mantener el sistema, imponer maneras de comprender la realidad; y, por otro, puede denunciarlas, liberar, es decir, descolonizar, para desde ahí promover el diálogo y la reflexión crítica. Pero también, y lo que es más importante, es desde un proceso de autorreconocimiento, de identificación, que podemos re-inventar la historia, re-construir las prácticas pedagógicas e in-surgir de otro modo. Esto pasa entonces por un proceso de *desestructuración ontológica, cosmogónica y epistémica*, de la condición vital.

### **Los desencuentros con lo que somos: los caminos de regreso a casa**

Como dicen nuestros mayores:

Los pueblos negros perdimos el control de las escuelas, porque siempre confiamos en la buena fe del Estado, ahora sabemos que no tienen buena fe con nuestro pueblo, porque nunca nos enseñó lo que necesitábamos aprender para ser nosotros mismos. El Estado nos enseñó lo que no somos, por eso los desencuentros con lo que somos (Abuelo Zenón, Memoria Colectiva de los Pueblos Afroecuatorianos) (León y Walsh, 2007, p. 4).

Es este desencuentro con lo que somos, producto de un despertar mental y de un largo y complejo proceso de descolonización, lo que alienta y mantiene la incomodidad necesaria para avanzar en proyectos políticos y pedagógicos que devuelvan la condición humana y de libertad a las comunidades invisibilizadas y aplastadas por una práctica moderna-colonial brutal. De hecho, es esta desazón la que ha impulsado la insurgencia social, política y epistémica de movimientos indígenas y afro en las últimas décadas en América Latina, los cuales han tenido que enfrentar la reacomodación del apartado colonial, ya no desde la exclusión, sino desde dentro, esto es, desde la inclusión ahora de estas comunidades en la lógica colonial.

Por eso, la urgencia de una perspectiva pedagógica-educativa que pueda traducir, en un agenciar cotidiano, las apuestas, los proyectos y los horizontes

de las comunidades, de las organizaciones sociales-comunitarias, para desde ahí emprender el camino de regreso a casa, que no es más que la búsqueda de otros modos de vida, de relacionarse con el territorio/naturaleza, con los saberes, con las espiritualidades y otras alternativas de organización social y política; es decir, *regresar a casa* significa, como decía Fanon (1963), encontrar otra cosa; crear, inventar otras maneras de ser.

Ahí, entonces, los saberes y las educaciones que han venido construyéndose desde organizaciones de base comunitaria, desde las corporaciones, en algunos sectores sociales, desde los movimientos indígenas y afrodescendientes (Cendales, Raúl y Muñoz, 2013), cobran importancia hoy cuando se agitan con mayor fuerza las tensiones alrededor de los proyectos modernizantes y de las propuestas tecnocráticas que abogan por un desarrollo global, y muy recientemente, por un “desarrollo sostenible”. Proyectos que evidentemente conservan la carga colonial y de dominación que se concretan en modos particulares de educación para el control de la sociedad en su conjunto.

La educación para nosotros es un elemento importante para generar la liberación mental; por tanto, el enfoque es una educación liberadora, por medio de la cual propiciamos encuentros y desencuentros de saberes, construcción de saberes con las comunidades, a través de escuelas de liderazgo juvenil, escuelas de liderazgo infantil, diplomados y especializaciones. En ese sentido, sabemos que la educación es un aliado interesante para ayudar a ese tipo de liberación que necesitan las comunidades.

Esta es una educación desde el camino, es decir, una caminata, la pedagogía de la caminata. Por ejemplo, estos días hubo una caminata para reconocer los territorios, estuvimos en el mar y recreamos los tambores en las aguas. Se trata de caminar y así vamos aprendiendo mutuamente de la historia de nuestros héroes y heroínas del pasado y del presente, de los desafíos que tenemos y cómo articular nuestras fuerzas, lo que llamamos *proceso de hermanamiento*, para poder descubrir cuáles son las salidas ante los problemas más grandes que se avecinan a nuestras poblaciones.

El otro elemento fundante es, sobre todo, que no forzamos a un currículo obligatorio; ese currículo nuestro es abierto, flexible casi hasta el extremo, tenemos como base lo máximo de informalidad y lo mínimo de formalidad; es aprender desde las realidades que estamos viviendo. Por ejemplo, hay un muerto, un difunto, entonces vamos a la novena, acompañamos la población, luego hacemos un pequeño debate sobre por qué cantan alabao, cuál es la historia de eso y cómo se podrían actualizar todos estos procesos. Es mirar la vida no como un ciclo, sino como una especie de espiral en la que ahora yo camino este paso, pero estoy andando mis propios pasos, a la vez pasos de nuestros ancestros y desandando pasos de nuestras ancestras y ancestros (Neil Quejada, en diálogo de saberes, 27 de marzo de 2013).

Esta mirada, y agenciar desde la vida y el sentido de las comunidades, de sus historias locales, dan base para cuestionar, repensar y trabajar una educación y saberes de las experiencias propias de las comunidades, puesto que la modernidad-colonialidad ha requerido un tipo de educación para su propia lógica de poder global, como advierte el profesor Marco Raúl Mejía:

El capitalismo actual necesita refundar la escuela porque él ya cambió los fundamentos de su sociedad, su cultura, su proyecto de desarrollo y de ser humano, es decir, su proyecto ha sido transformado desde la ciencia y la tecnología, y es un proyecto profundo en el cual algunos autores llegan a sostener que es un cambio en la forma de la energía. [...] Entonces, digamos que el capitalismo globalizado modificó y está modificando a la escuela, y uno de los grandes problemas que tenemos es que debemos entender la lógica de ellos para poder plantear las peleas, las resistencias y encontrar las fisuras, para construir también nuestra protesta y organización de estos tiempos, dándole forma al nuevo horizonte crítico y transformador [...] (2004, p. 8).

Estas estrategias concretas constituyen el marco comprensivo a la oleada de reformas educativas en América Latina, que se articulan a un neoliberalismo

étnico o multicultural, pero también a unas formas particulares de asumir la vida y las relaciones sociales. Tal lógica supone un desafío permanente frente a las maneras de construir la vida misma al interior de las organizaciones y los movimientos sociales. En otras palabras, es en las prácticas educativas donde se disputa y se pone en tensión un horizonte de vida y de subjetividad, que se traduce en las formas cotidianas en que los sujetos se relacionan consigo mismo, entre sí y con la naturaleza/cosmogonía.

Es entender la vida como un globo, una especie de, más bien, una cosmo-caminada; una caminata cósmica es nuestra pedagogía, porque tiene que estar conectada con lo que somos: naturaleza, somos piedra, somos roca, somos árboles, somos cuerpos múltiples. Nuestra pedagogía es cotidiana. Tenemos unas líneas para que estas experiencias que vivimos se puedan leer en perspectiva liberadora. Vemos las prácticas de salud como unos elementos terapéuticos, por ejemplo, la *santería*, el *vudú*, son elementos terapéuticos y liberadores de la resistencia espiritual de nuestros pueblos; los rezos, todos esos son mecanismos específicos que nos ayudan a descubrir unas maneras alternativas de hacer caminadas (Neil Quejada, en diálogo de saberes, 27 de marzo de 2013).

Por esa razón, la tarea no es “educar” del modo tradicional, para la empleabilidad (Mejía, 2004, p. 10), sino facilitar la autoliberación negra, el actuar en contra de las estructuras de opresión y las que niegan su peso ontológico (Maldonado-Torres, citado por Walsh, 2009, p. 148). Es, con todo lo que implica, una tarea política; es abrir el espíritu; como decía Césaire: *inventar almas*. Crear caminadas de esta forma requiere desprenderse de las secuelas de la colonización y de la invisibilización, para asumirse autónomamente, para tomar sus propias decisiones.

La tarea más importante es, en palabras de Fanon (1963), “elevar al pueblo, ampliar el cerebro del pueblo, llenarlo, diferenciarlo, humanizarlo” (p. 180). Por tanto, nos ubicamos ante una *pedagogía de la incomodidad* que exige no solo una aptitud académica-intelectual, sino, ante todo, una actitud política, de incidencia, de militancia para avanzar del pasado,

de la historia colonial, y agenciar *en la esperanza y en el amor* otras posibilidades de vida radicalmente distintas, como nos alientan Freire y Fanon. Es, en una incomodidad azarosa, desde la cual es posible seguir incidiendo en las relaciones del poder, del ser, del saber y del convivir.

Así las cosas, la comodidad ontológica y epistémica sería continuar cargando el lastre de una larga tradición colonial y de sumisión, producto de una experiencia concreta: la colonización y sus prácticas de deshumanización.

Pero sobre todo, una de las secuelas más grandes de la esclavización es que le quitó capacidad al pueblo afro de enfrentar sus problemas, porque a látigo le enseñaron que el amo era el que le tenía que solucionar los problemas. “Amo, fulano peleó con alguien”. “Ama, vea, fulano no me quiere, se robó un pescado, se robó un plátano”. Esa traslación de autonomías generó un sesgo grande en la apropiación de las realidades. Entonces, una de las maneras de tratar de zafarse de este nido maldito de las dependencias es generar capacidad de autonomía. Por ejemplo, viene alguien, te compra todos los aguacates y con esos aguacates hace un poco de cosas que después nosotros compramos. La cuestión no es que seamos menos inteligentes, sino que nos han robado capacidades y tenemos que educarnos para recuperar esas capacidades, y los que ya la tienen, pues desarrollarlas. En uno de nuestros diplomados en acompañamiento a procesos étnicos-comunitarios vamos a poner en diálogo el tema de la autonomía, de la autodeterminación y de la autogestión. ¿Cómo es posible que nosotros tengamos aquí pescado y no comamos pescado? comamos pollo; ¿Cómo es posible que tengamos plátano y compremos maíz para hacer arepas?

Son situaciones que, por falta de concienciación de las realidades con la educación o las educaciones, esquemas mentales, hay que mejorarlos o por lo menos como lo diría Gaston Bachelard, hacer unas rupturas epistemológicas; de lo contrario, simplemente vamos a seguir teniendo títulos: yo soy maestro, yo soy maestra, yo soy abogado, yo soy ingeniero,

pero ¿pa' qué? ¿Al servicio de quién? En estos días alguien me dice: "ve, yo acabo de graduarme de arquitecto". Y le digo: "¿ya diseñaste algo desde la perspectiva social de la gente?". Sigues con el esquema europeo o norteamericano de casas tamaño salchicha. Entonces, es la educación para qué, para quiénes y por quiénes (Neil Quejada, en diálogo de saberes, 24 de mayo de 2013).

Esa articulación va a ayudar mucho. Recuerdo que Neil, en las misas, habla de comida; entonces, cuando escucho, digo: cuando él dice que comamos más pescado que carne es porque el pescado es más benéfico; y es que es verdad lo que él dice, pero como uno no está enseñado a que en un púlpito, en un altar, le digan eso. Pero eso es lo que deben hacer los sacerdotes, bajar el Evangelio. Mire que él explicó el Evangelio con la vida diaria de nosotros, y es lo que tiene que hacer un sacerdote, porque un sacerdote es un maestro. Él nos está enseñando con su modo. Entonces, es muy fácil articularlo cuando un sacerdote tiene esa conciencia de que él es un pedagogo, de que él es una persona que debe educar, no solamente oficiar misa, sino que él debe atender y encargarse de la comunidad. Somos muy privilegiados en este momento que el padre Neil tiene esa conciencia, que él debe educar a la comunidad y ¿por dónde ha cogido él a educarla?, por donde tenemos la fortaleza, por lo cultural, y ahí va unido lo pedagógico, lo étnico y lo espiritual; van unidos esas cuatro cosas, en lo cual somos muy fuertes los turberños (Mónica Caicedo, en diálogo de saberes, 27 de marzo de 2013).

## Notas de salida

A partir del proceso de *crear conciencias* se posibilita la emergencia de prácticas pedagógicas que desajustan e inciden en las estructuras dominantes, racializadas y coloniales presentes en la educación y en sus epistemologías. Así, una *pedagogía de la incomodidad* ayuda a gestar, en las conciencias de los sujetos invisibilizados y subalternizados, la desazón necesaria, que es al mismo tiempo una nueva conciencia, para enfrentar las secuelas y los complejos de la colonialidad. Es decir, alienta el agenciar

e intervenir en la creación de modos de vidas y de convivencias distintas.

Y estas luchas se gestan justamente en lo cotidiano, en los pequeños fragmentos de la vida de cada sujeto, en donde las prácticas educativas tienen un lugar determinante en la forma que toman esas vidas. Cada vida es así análoga a una poesía que se abre ante nosotros en toda su complejidad, con sentidos diversos, con una sonoridad particular que va y viene, que requiere estar atentos a sus movimientos. Basta con sentarse a dialogar con cada sujeto para ver, en sus rostros, en sus gestos y en sus propios cuerpos, las muestras de un largo *itinerario de vida*, atravesado a veces por la voz ausente, por el dolor y la invisibilización, también por la esperanza; de ahí su inquebrantable capacidad para trabajar por un proyecto pedagógico y político común, con la convicción que tal ruta tiene sentido para muchos.

De esta manera, las apuestas educativas por las que aquí abogamos se conectan con la vida misma, son proyectos de largo aliento y, por tanto, no pasan inadvertidas, porque re-articulan y de-construyen modos de *ser*, de subjetividades particulares, situadas. Dicho más claro: lo que aquí está en disputa es un proceso de descolonización, en el sentido de Fanon, y de liberación, en palabras de Freire:

La descolonización no pasa jamás inadvertida puesto que afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser, transforma a los espectadores aplastados por la falta de esencia en actores privilegiados, recogidos de manera casi grandiosa por la hoz de la historia. Introduce en el ser un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. La descolonización realmente es creación de hombres nuevos (Fanon, 1963, p. 31).

La pedagogía del oprimido que, en el fondo, es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, tiene sus raíces ahí. Y debe tener, en los propios oprimidos que se saben o empiezan a reconocerse críticamente como oprimidos, uno de sus sujetos (Freire, 1979, p. 46).

Pero dicho proceso de descolonización y de liberación, ya no exclusivamente desde fuera (mirada

subalterna), ni tampoco desde adentro (mirada foucaultiana), más bien es a partir de esos cruces, de esos márgenes desde los cuales sea posible pensar en prácticas educativas que apunten a eliminar las formas de dominación epistémica y ontológica, lo cual no significa evadir las disputas, las tensiones, las diferencias, en fin, el derecho al disenso y poner en diálogo los múltiples modos de saber, de pensar y de convivir. Lo que apuntamos aquí es a una lucha constante por las dignidades, por el lugar mismo como seres humanos, esto es, el sentido mismo de la vida, sin que esté antecedida por el color de piel, por la condición de género y ubicación geográfica. Lo que se abre es una mirada desde la sensibilidad de seres humanos en su amplitud y complejidad. Es decir, una mirada amplia de la vida, que debe traducirse en pedagogías y prácticas educativas concretas.

## Referencias bibliográficas

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.
- Apple, M. (1994). *Educación y poder*. Madrid: Paidós.
- Caicedo, J. (2009). Historia oral como opción política y memoria política como posibilidad histórica para la visibilización étnica por otra escuela. *Revista Educación y Pedagogía*, (52), pp. 27-42.
- Castillo, E. (2011). La letra con raza, entra. Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. *Pedagogía y Saberes*, (34), 61-73.
- Cendales, L., Raúl, M. y Muñoz, J. (Eds.) (2013). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), Ediciones desde abajo, Solidarité.
- Dietz, G., Mateos, L., Jiménez, Y., y Mendoza, R. (2009, septiembre-diciembre). Los estudios interculturales ante la diversidad cultural: una propuesta conceptual. *Revista Decisio Interculturalidad-es en educación*. Número especial. CREFAL, (24), 26.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1992). *Genealogía del racismo*. Madrid: La Piqueta.
- Franzé, J. (2013, enero-junio). Fisonomía de la metafísica decolonial: lo *damné*, una identidad sin narración. *Tabula Rasa*. (18), 229-251.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- León, E. y Walsh, C. (2007). *Aprender haciendo: una metodología para la reconstrucción de saberes. Cartilla etnoeducativa*. Quito: Fondo Documental Afro-Andino, UASB.
- Martínez, B. (2014). *Territorios de identificación: una poética de la resistencia de la gente negra en Turbo* (Tesis de Maestría). Inédita. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín.
- Mejía, M. (2004, enero). Implicaciones de la globalización en el ámbito social, educativo y gremial. Conferencia ofrecida a los participantes del taller de Formación en Liderazgo Pedagógico del Colegio de Profesores realizado en Santiago de Chile, Chile.
- Mignolo, W. (2002). Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica. En C. Walsh, F. Schiwiy y S. Castro-Gómez (Eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino* (pp. 216-244). Quito: UASB/Abya-Yala.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Noboa, P. (2005). La matriz colonial, los movimientos sociales y los silencios de la modernidad. En C. Walsh, *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial, reflexiones latinoamericanas* (pp. 71-109). Quito: UASB/Abya-Yala.
- Quijano, A. (2000, junio). Colonialidad del poder, globalización y democracia. Conferencia ofrecida en la Escuela de Estudios Internacionales y Diplomáticos "Pedro Gual", Caracas, Venezuela.
- Restrepo, E (2005). Biopolítica y alteridad: dilemas de la etnización de las Colombias negras. En *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia* (pp. 271-299). Recuperado de [http://publications.iom.int/bookstore/free/Conflicto\\_e\\_invisibilidad.pdf](http://publications.iom.int/bookstore/free/Conflicto_e_invisibilidad.pdf)

Restrepo, E. (2011) Etnización y multiculturalismo en el Bajo Atrato. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 37.

Rojas, A. y Castillo, E. (2007, mayo-agosto). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación? *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), p. 11.

Rojas, A. (Coord.) (2008). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos: aportes para maestros*. Popayán: Universidad del Cauca.

Walsh (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/ Abya-Yala.

Walsh, C. (2007, mayo-agosto). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25.

Walsh, C. (2009, marzo-abril; septiembre-octubre). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. *Entrepalabras. Revista de Educación en el Lenguaje y la Literatura*, año 2 (3 y 4), 129.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello.

---

## Referencia

Martínez Martínez, Berto Esilio, "Saberes y educación desde un proyecto decolonial: hacia una pedagogía de la incomodidad", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 26, núm. 67-68, enero-diciembre, 2014, pp. 162-177.

Original recibido: 08/04/14

Aceptado: 18/03/15

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---



**IN**ormas



## Normas para los artículos

---

### 1. Responsabilidad

Las opiniones y afirmaciones que aparecen en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores y no son representativos, necesariamente, de la línea de la Revista, ni responden forzosamente a la opinión del director de la misma.

### 2. Exclusividad

Los trabajos deberán ser originales y no sometidos a consideración simultánea de otras publicaciones nacionales e internacionales.

### 3. Evaluación

Los trabajos recibidos son sometidos a evaluación de al menos dos consultores.

### 4. Seguimiento

La dirección de la revista se compromete a mantener correspondencia con el autor sobre la recepción y destino final del trabajo, al igual que a devolverle el original si éste no resulta definitivamente seleccionado y si él lo solicita.

### 5. Presentación

Los trabajos no deberán sobrepasar las 20 páginas numeradas y se enviarán escritos a máquina o impresora, por duplicado, por una sola cara y a dos espacios, letra arial 12.

El envío del escrito se puede realizar vía mail a la dirección electrónica: [reveyp@ayura.udea.edu.co](mailto:reveyp@ayura.udea.edu.co) o [reducciony-pedagogia@yahoo.com](mailto:reducciony-pedagogia@yahoo.com), o ser enviados en original y dos copias a la redacción de la Revista: Facultad de Educación, Revista Educación y Pedagogía (Universidad de Antioquia). Apartado Aéreo 1226, Medellín (Colombia). Sólo debe seguir uno de los caminos para el envío.

El encabezado de cada trabajo deberá contener el título del artículo, nombre y apellidos del autor, nombre de la institución donde trabaja, dirección, e-mail y teléfono de contacto.

El artículo se acompañará de un abstract de 100 a 175 palabras en español, inglés y francés.

## Rules for presentation of articles

---

### 1. Responsibility

The opinions and statements included in the articles are the sole responsibility of the authors and do not necessarily represent the views of the journal or the opinions of the journal's director.

### 2. Exclusivity

Submissions should be original articles that have not been simultaneously submitted to any other national or international publication.

### 3. Evaluation

Submissions are evaluated by at least two reviewers.

### 4. Follow-up

The journal directors are committed to keeping in touch with the author regarding the acceptance and final decision on the article. They will also return originals should it not be selected, if the author requires it.

### 5. Presentation

Articles should not exceed 20 pages. Each page should be numbered. Articles should be sent in duplicate, on typed or printed single-sided pages, with double-spaced text using Arial 12 font.

Articles can be sent via email to [reveyp@ayura.udea.edu.co](mailto:reveyp@ayura.udea.edu.co) or [educaciony pedagogia@yahoo.com](mailto:educaciony pedagogia@yahoo.com). Printed articles can be sent in original and two copies to: Facultad de Educación, Revista Educación y Pedagogía (Universidad de Antioquia). Apartado Aéreo 1226, Medellín (Colombia). Use only one of these two methods.

Each article should include the following items on the front cover: title, full name of the author(s), name of affiliation institution, address, e-mail, and contact phone number.

The article should include an abstract of 100 to 175 words in Spanish, English, and French.

Las copias impresas se acompañarán de disquete con el texto en cualquiera de los sistemas compatibles de uso habitual en el mercado español.

Para informes de investigación, el número de páginas no debe sobrepasar las 10, numeradas en tipo letra arial 12, a doble espacio, respetando la estructura: Introducción, Método (sujetos, diseños, procedimientos), resultados y conclusiones.

## 6. Citación

Las referencias se harán por el sistema anglosajón (Autor, año: página). Al final del artículo se presentarán las Referencias bibliográficas (textos citados), las que se diferenciarán de la Bibliografía (textos sugeridos). En las Referencias bibliográficas, las fechas van a continuación del nombre del autor.

Libros: Apellidos del autor (mayúsculas), nombre (puede hacerse con las iniciales), año de publicación, título del libro (cursiva), lugar de edición (ciudad), editorial, página/s (p. o pp.).

Revistas: Apellidos del autor (mayúsculas), nombre (o sus iniciales), año, título del artículo (entrecorillado), nombre de la revista (cursiva), lugar de edición, número del volumen, (vol.), número (núm.), mes (entre paréntesis y abreviado), páginas que comprende o página citada (p. o pp.).

Prensa: Apellidos del autor (mayúsculas), nombre, año, título del artículo (entrecorillado), nombre del periódico (cursiva), lugar de edición, páginas (p. o pp.).

Documentos de archivo: Denominación del archivo (la primera vez completa y después en iniciales), sección, legajo, expediente, fecha...

Capítulos de libros: Apellidos del autor (mayúscula), nombre (o sus iniciales), después se citará el libro y las páginas referidas, anotando dir., edit., o similares.

Los diferentes campos que constituyen la referencia deben separarse con comas.

Las citas textuales van entrecorilladas; las que ocupen más de dos renglones, se presentarán a un espacio, tamaño 10 y en forma de "sangrado".

## 7. Ilustraciones

Las tablas y gráficos llevarán su propia numeración (en tipo arábigo), y se enviarán con buen contraste para una adecuada reproducción.

Printed copies should be sent along with a floppy disk containing the text in any of the compatible systems used in the Spanish market.

Research reports should not be longer than 10 pages, which should be numbered and double-spaced using Arial 12 font. They should follow this structure: Introduction, Method (subjects, designs, procedures), results and conclusions.

## 6. Quotation

Quotations should follow the anglosaxon system (author, year: page). At the end of the article the bibliographic references (texts quoted) will be presented. This will be differentiated from Bibliography (suggested reading). Notice that in the bibliographic references dates go after the name of the author.

Books: author's last name (block), name (can also be initials) publishing year, book title (italics), place of edition, editorial, page/s (p. or pp.).

Magazines: author's last name (block), name (or initials), year, title of the article (in quotation marks), name of the magazine (italics) place of edition, volume number (vol.), number (num.), month (in parenthesis and abbreviated), page/s (p. Or pp.)

Press: author's last name (block), name, year, title of the article (in quotation marks), name of the paper (italics), place of edition, page/s (p. Or pp.)

File documents: file's name (first time, in full. Initials thereafter), section, bundle, file, date ...

Book chapters: author's last name (block), name (or initials), book quotation and pages come hereafter, including dir., edit., or similar.

Different fields that constitute the reference should be separated by commas.

Quotations (in quotation marks) that take more than two are to be presented single-spaced, size 10 and "indented".

## 7. Illustrations

Tables and graphs should be numbered individually (using Arabic numbers) and have good contrast for adequate reproduction.

Cuando el artículo incluya fotografías o ilustraciones, el autor acompañará fotocopia, y copia gráfica de la misma, en forma de diapositiva, indicando con precisión el lugar del texto donde debe ser incorporada cada una de ellas, mediante, por ejemplo, (véase figura 1). Igualmente, cuando se incluyan dibujos, estos deberán ser presentados en papel vegetal. Las ilustraciones también pueden enviarse en disquete o en CD, en formatos de alta resolución (.tiff, .jpg, o en programas de ilustración).

Las tablas se titularán, por ejemplo: Tabla 1., y a continuación se escribirá el nombre de la tabla. Las figuras, gráficos y fotografías se titularán, por ejemplo, Figura 1., y a continuación se escribirá el nombre de la figura.

En caso de que la tabla o la figura sean tomados de un texto, se acompañarán con Fuente: seguida de la referencia bibliográfica completa.

### **8. Anexos**

Anexar al documento una hoja de vida resumida actualizado con datos institucionales (Nombre de la institución, cargo, grupo de investigación al que pertenece, etc.), dirección postal y publicaciones en revista de los últimos dos años.

Los textos derivados de investigación deben hacer referencia al título de la investigación y la entidad que lo subsidia con su respectivo código de identificación.

### **9. Contraprestaciones**

Los autores cuyos artículos se publiquen recibirán gratuitamente 2 ejemplares de la revista en el que resulte publicado su trabajo; los autores de reseña, 1 ejemplar, y los informes de investigación, para el autor principal, 1 ejemplar. Para varios autores en un artículo, se entregará 1 por cada autor.

If the article includes photographs or illustrations, the author should send a photocopy and graphic copy of each one as a slide, indicating the exact place in the text where each illustration should be included (using, for example: see figure 1). Drawings should be submitted in vegetable paper. Illustrations can also be sent in a floppy disk or CD, in high resolution formats (.tiff, .jpg, or illustration programs).

Tables should be titled (for example: Table 1. followed by the name of the table). Figures, graphs, and photographs should also be titled (for example, Figure 1. followed by the name of the figure).

If tables or figures are taken from another text, the source must be acknowledged, followed by the complete bibliographic reference, using the word "Source:".

### **8. Attachments**

The author(s) should attach a summary of their updated CV including institutional information (name of institution, position, research group, etc.), mailing address, and journal publications in the last two years.

Articles derived from research should include the title of the research project and the sponsoring institution with its respective ID code

### **9. Compensations**

Authors whose articles are published will receive two complimentary copies of the journal where their work has been published; authors of review articles will receive one copy, as well as the main author of research reports. In the case of articles written by several authors, one copy will be given to each author.

Nombre: \_\_\_\_\_ Apellido: \_\_\_\_\_

Institución: \_\_\_\_\_

FECHA DE ENVÍO		
M	D	A

Dirección: \_\_\_\_\_

Ciudad: \_\_\_\_\_ País: \_\_\_\_\_

Banco: \_\_\_\_\_ Sucursal: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_ Fax: \_\_\_\_\_ A.A. \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

**Valor Suscripción Año 2015**

EN MEDELLÍN: \$50.000 (2 NÚMEROS)

FUERA DE MEDELLÍN: \$65.000 (2 NÚMEROS)

INCLUYE GASTOS DE ENVÍO

**Consignación**

CUENTA BANCOLOMBIA NACIONAL NÚM. 1053-7229522

CENTRO DE COSTO: 8201

En cualquier oficina del país, a nombre de la **Universidad de Antioquia**

**IMPORTANTE:** Si usted paga por este sistema,  
le sugerimos sacar fotocopia del recibo y enviarnos el original anexo a este cupón.

**Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación**

Apartado 1226 • Teléfono: 219 57 42 • Fax: 219 57 04

E-mail: revistaeducacionypedagogia@udea.edu.co

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/index>  
Medellín - Colombia