

## EVALUADORES REVISTA UNI-PLURI/VERSIDAD VOL. 17 N.º 1

Magíster Beatriz Elena Duque Hincapié  
epectralazul39@yahoo.es

Dr. Wilson Bolívar Buriticá  
wilson.bolivar@udea.edu.co

Dr. John Jader Agudelo  
jader.agudelo@udea.edu.co

Dra. Ana Isabel Isaza Zapata  
anais@une.net.co

Dra. Adriana Juliet Serna Jaramillo  
adrianaserna@gmail.com

Dr. Edisson Cuervo  
edisson.cuervo@udea.edu.co

Dr. Angel Enrique Romero  
angel.romero@udea.edu.co

Dra. Emilia María Ochoa Acosta  
emilia.ochoa7@gmail.com

Dr. Arley Fabio Ossa  
arley.ossa@udea.edu.co



# EDITORIAL

## La uniformidad versus la diferencia. Un desencuentro en Colombia

### Uniformity versus difference. A misunderstanding in Colombia

**R**etomando la propuesta de esgrimir algunas tesis sobre el problema colombiano, en esta oportunidad quisiera referirme a la incomprensión que aún se presenta en Colombia sobre un fenómeno propio de nuestro país, el de la diferencia y la diversidad, ya que esta última se ve como un obstáculo para el desarrollo y no como potencial de creación y curación, es decir, como forma de articulación que sirva como el germen de retículos y de redes envolventes y amplias que posibilite la creación de un nuevo país.

Dicha incomprensión hace que aparezcan posiciones de carácter racista en cabezas de políticos y de directores de entidades financieras internacionales, como las que afirman que en Cali viven como un millón de negros, que el Valle del Cauca no progresa porque la migración que ha recibido ha sido del Choco y no de Antioquia o Bogotá, o, que es necesario limpiar al país de campesinos, indígenas y negros para que se puedan llevar a cabo grandes proyectos, etc.

Así, el desprecio y la minusvaloración del otro diferente, diverso, del otro presente y vivo entre la multitud, se va convirtiendo en odio, en miedo y poco a poco se transforma en violencia y radicalismo ciego, que en la mayoría de las ocasiones son usufructuados por los intereses de conglomerados económicos que sólo tienen el fin de conseguir el máximo de ganancias posibles, a quienes no les importan los daños colaterales en términos de inestabilidad e injusticia social que se puedan generar.

Así mismo, como consecuencia de esta animadversión por las diferencias, en nuestras sociedades se presenta la exclusión mutua entre la cultura popular y aquella que no lo es (de origen europeo y ahora influenciada por los valores del imperio norteamericano). Esto se puede verificar cuando se va al teatro. Cuando apreciamos una obra con un alto nivel de simbolismo y de abstracción, antes de finalizar, gran parte de la gente se ha retirado, y luego en la calle se escuchan comentarios como “lo que yo no entiendo no puede ser teatro”, “las cosas tan complicadas no deberían presentarlas”, “perdimos el tiempo, aquí no había nada que ver”. De igual forma, al presenciar puestas en escena más sencillas y concretas, antes de finalizar, la gente que estaba en los palcos se retira, y de la misma manera, en la calle, se oyen expresiones como: “qué falta de significado”, “es un trabajo normalito, mejor me hubiera quedado viendo televisión”.

La exclusión que ejerce la cultura popular sobre la cultura ilustrada y que a su vez hace la cultura ilustrada de la cultura popular, deriva en otras, como por ejemplo, la exclusión de la práctica por la teoría, de la acción por el pensamiento, del empirismo por el racionalismo, del arte por parte de la ciencia, o de la naturaleza por la cultura. Esta incomprensión de la diversidad y de la diferencia, y el desencuentro

cultural asociado a la misma, imposibilita a los colombianos construir un país en el que quepamos todos y hace a la diferencia una generadora de conflictos.

Tal vez la incompreensión aludida tenga que ver con la intolerancia que cada uno de nosotros presentamos al otro que llevamos dentro, al femenino que encontramos en nuestro interior si somos machistas, al negro que vive en nuestras músicas, nuestras danzas y acercamientos corporales si es que creemos pertenecer a alguna raza elegida; al judío que se esconde en lo más profundo de nuestras costumbres cristianas, al aborigen que florece en las costumbres populares, en lo usos del lenguaje, en nuestras formas de ver el mundo, en nuestro baño diario y en nuestro culto al agua; a ese otro que, en definitiva, somos nosotros mismos y nuestros opuestos, si es que aún es posible llamar a ese otro opuesto más que complementario.

Así mismo, esta incompreensión hunde sus raíces en el miedo, en un profundo y arraigado miedo a lo diferente, a lo no normalizado o legitimado, miedo a lo desconocido que nos desliga de nuestras seguridades, miedo al vértigo y al cambio, miedo al riesgo de perdersnos en la duda, miedo a la posibilidad de reconocernos ya no como únicos, sino como otros, otros dentro de la gama de los distintos. Este miedo está afinado en una visión eurocentrista del mundo, traída por los conquistadores, quienes en lugar de ver seres humanos de baja estatura, veían en los aborígenes a monstruos con cabezas humanas incrustadas en el pecho. Estos conquistadores portaban la herencia española no ilustrada que valoraba la retórica más que al pensamiento y al oro más que a la belleza y a la vida, herencia que se negó a la reforma y a la ilustración, que se enclaustró y que cerró sus puertas a la ciencia y a la democracia.

El otro origen de la incompreensión aquí esgrimida, son las prácticas que nacen en la conquista y en la colonia, en la que desde el principio, América no fue una tierra en la cual se viviera entre iguales, por el contrario, en ella los conquistadores españoles utilizaron las encomiendas y las mitas para centralizar el poder sobre la tierra y sentar las bases de una cultura excluyente de dominación. Es decir, para construir un continente con muy pocas posibilidades de dar origen a verdaderas democracias con justicia económica y social.

Por otra parte, más allá del análisis histórico, el de carácter sociológico y económico, muestra como no solo en Colombia sino también en la mayoría de los países de Suramérica, en las grandes ciudades, se han conformado guetos, comunas pobres, villas miseria o favelas, en las cuales se construyen normas y procedimientos que conllevan a la autoexclusión, a convertir la lucha de clases en guerras de clases. Clases que no se entienden, que no comparten imaginarios y que por no poder hacerlo se enfrentan de manera violenta en una lucha desigual que fragmenta y desintegra las sociedades urbanas.

Esta guerra de clases es alimentada muchas veces por falsos imaginarios presentados por los medios masivos de comunicación, que muestran a las clases medias y altas como las minorías sin poder, son seres indignos, subnormales o poco menos que humanos y que por ello deben ser borrados de los discursos, ridiculizados o simplemente culpabilizados. Por otra parte, estos mismos medios se ocupan a través de programas tan populares, como las telenovelas, de mostrar a los desclasados que el poder y el saber son solo elementos que disimulan la naturaleza corrupta de los seres humanos, que lo mejor es renunciar a la cultura ilustrada, cultura que presenta muchas contradicciones y que es propia de seres perversos, de malos sentimientos, que bien pueden ser calificados de monstruos y de manipuladores de la ley para su propio beneficio (lo que no quiere decir que existan algunos que correspondan a estas características), seres que no se corresponden con los sentimientos, ni con la belleza y la sinceridad que se puede encontrar en el pueblo.

Cómo hacer frente a esta incompreensión de la diversidad y a las formas de exclusión que generan? Tal vez sería recomendable utilizar tácticas de progresivo acercamiento entre, unos y otros, entre populares y cultos, entre uniformes y diversos. Es decir, podría ser efectivo el llevar a cabo procedimientos que permitan reconocer las raíces populares, negras, indígenas, mestizas e hispanas de muchas de las prácticas y formas de interacción de la clase ilustrada, como en el caso de la ópera, el jazz, el rock o algunas costumbres de carácter higiénico. Así mismo, se podrían llevar a cabo campañas informativas que reivindicquen la medicina y la sabiduría de carácter popular y ancestral, deslegitimadas por el mercado y

las industrias farmacéuticas y del conocimiento, mostrando como estas corresponden a una genealogía de formación cultural, genealogía que les da valor en cuanto a saber construido desde la experiencia y fundado en la herencia cultural de los pueblos.

Por otra parte, también se requerirían tácticas de acercamiento que develen la belleza, el simbolismo y la abstracción, que existen en las manifestaciones culturales de carácter popular, prehispánico y mestizo, que también pueden cumplir con el objetivo de elevar los espíritus hacia órdenes más allá de lo práctico. Dichas tácticas corresponderían a exposiciones comentadas en centros culturales, salas y espacios comerciales, sobre los orígenes y la genealogía de los usos y las expresiones más corrientes de la cultura popular, prehispánica y mestiza (rituales, vestimentas, lenguajes, danzas, canciones, poemas, etc.). De la misma manera, la cultura ilustrada debería llegar a la gente en forma de conciertos masivos, representaciones teatrales en los estadios, exposiciones gratuitas de los grandes pintores y lectura pública de los grandes escritores, todo ello comentado de manera genealógica, histórica y estética. De esta forma, los espectadores populares podrían dar sentido y resignificar cada una de estas actividades culturales. Otro camino para lograr romper esta contradicción entre lo popular y lo ilustrado, es el encuentro de grupos humanos ya no con manifestaciones simbólicas sino con otros grupos humanos, con los cuales puedan compartir actividades, generar proyectos conjuntos, reconocer racionalidades y consentir las formas de ver el mundo de los unos y los otros.

Tal vez las propuestas que aquí se hacen estén inscritas, o no, en el discurso decolonial postmoderno, o tal vez intentan reconocer nuestra naturaleza mixta, que se encuentra a medio camino entre el Mediterráneo y el trópico, entre las aceitunas y el mango, entre la ilustración europea y la pasión por la vida del continente americano.



**José Joaquín García García**  
Director / Editor

# INFORMES DE INVESTIGACIÓN Y ENSAYOS INÉDITOS

## As relações "Ciência, Tecnologia e Sociedade" em processos educativos: Estudo da produção científica na Revista Iberoamericana CTS

*Andrei Steveen Moreno<sup>1</sup>*

*Maria do Carmo Galiuzzi<sup>2</sup>*

*José Claudio del Pino<sup>3</sup>*

### Resumo

O movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), inicialmente nos Estados Unidos, em alguns países da Europa e posteriormente na América Latina, vem desde o século anterior promovendo reflexões e debates sobre a articulação entre os processos científico-tecnológicos e o impacto que estes ocasionam no entorno político, cultural e social. Uma parte importante desses estudos tem sido focada na Educação e no Ensino de Ciências buscando promover o letramento científico para a cidadania. Com o intuito de realizar uma aproximação à produção desse tipo de estudos, o presente trabalho teve por objetivos: mapear, classificar e analisar descritivamente através da “Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad” as produções que relacionam o movimento CTS com a Educação. Do total de produções da revista (345), publicadas entre o ano de lançamento (2003) e 2015, foram selecionadas 28 publicações que apresentam no título ou no resumo algum tipo de relação entre o movimento CTS e a Educação. Posteriormente, as produções escolhidas foram lidas e analisadas usando técnicas estatísticas e o software para análise qualitativa de dados ATLAS.ti. A análise foi realizada a partir de critérios como: periodicidade das publicações, tipo de publicação, palavras chave utilizadas, país de atuação dos autores, temas abordados, questões de pesquisa, metodologia utilizada, e referencial teórico empregado. Os principais resultados apontam pouca continuidade

- 
1. Andrei Steveen Moreno Rodriguez: Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
  2. Maria do Carmo Galiuzzi: Professora do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande - FURG
  3. José Claudio del Pino: Professor do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

das publicações, maior produção de autores espanhóis e brasileiros, dispersão dos autores, uso de palavras chave difuso e diversidade no tipo de metodologias de pesquisa desenvolvidas.

Palavras chave: CTS, Educação, Produção Científica, Iberoamérica.

## Resumen

El movimiento Ciencia Tecnología y Sociedad (CTS), inicialmente en Estados Unidos, en algunos países de Europa y posteriormente en América Latina, viene desde el siglo anterior promoviendo reflexiones y debates sobre la articulación entre los procesos científico-tecnológicos y el impacto que estos ocasionan en el entorno político, cultural y social. Una parte importante de esos estudios ha sido centrado en la educación y en la enseñanza de las ciencias intentando promover el letramiento científico para la ciudadanía. Con la intención de realizar un acercamiento a la producción de ese tipo de estudios, el presente trabajo tuvo por objetivos: rastrear, clasificar y analizar descriptivamente a través de la *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad* las producciones que relacionan el movimiento CTS como la educación. Del total de producciones de la revista (345), publicadas entre el año de lanzamiento (2003) y 2015, fueron seleccionadas 28 publicaciones que presentan en el título o en el resumen algún tipo de relación entre el movimiento CTS y la educación. Posteriormente, las producciones elegidas fueron leídas y analizadas usando técnicas estadísticas y el software para análisis cualitativo de datos ATLAS.ti. El análisis fue realizado a partir de criterios como: periodicidad de las publicaciones, tipo de publicación, palabras clave usadas país de actuación de los autores, temas abordados, preguntas de investigación, metodología utilizada y referencial teórico empleado. Los resultados principales indican poca continuidad de las publicaciones, mayor producción de autores españoles y brasileiros, dispersión de los autores, uso de palabras clave difuso y diversidad en el tipo de metodologías de investigación desarrolladas.

Palabras clave: CTS, Educación, Producción científica, Iberoamérica.

## INTRODUÇÃO

Principalmente desde a década de 60, quando a sociedade começa a se questionar sobre os efeitos nocivos de diferentes eventos relacionados com ciência e tecnologia (uso indiscriminado de fertilizantes tóxicos, construção de bombas atômicas, poluição dos rios e mares, etc.), inúmeros debates e estudos são desenvolvidos procurando discutir sobre as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade, o impacto que os processos tecnocientíficos geram e os aspectos éticos e culturais envolvidos dentro desse campo.

O movimento CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), como tem sido denominado, é o principal promotor desse tipo de estudos, abordando de forma

interdisciplinar e reflexiva, questões que procuram a promoção da participação cidadã em Ciência e Tecnologia, o desenvolvimento sustentável e a justiça social.

Segundo López Cerezo (1998, p. 46, tradução nossa):

Os estudos CTS constituem uma diversidade de programas de colaboração multidisciplinar que, enfatizando a dimensão social da Ciência e a Tecnologia, compartilham: (a) o rechaço da imagem da Ciência como uma atividade pura; (b) a crítica da concepção da Tecnologia como Ciência aplicada e neutral; e (c) a reprovação da tecnocracia.

No campo do ensino das Ciências Naturais, esse movimento visa o fomento da alfabetização científica e tecnológica dos estudantes (também denominada li-

teracia ou letramento científico), colocando-os como foco principal do processo educativo e promovendo a apropriação de habilidades, conhecimentos e valores para o efetivo exercício da cidadania (SANTOS E MORTIMER, 2002).

Sendo assim, é pertinente se perguntar sobre a atual situação dos estudos que relacionam o movimento CTS com a Educação, seus fundamentos, suas características e a forma como vem sendo desenvolvidos. Por conseguinte, concretiza-se a importância de estudar e analisar a produção científica desse campo.

Apresenta-se neste documento, um estudo de caráter descritivo, realizado a partir das produções publicadas na *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Publicação especializada de livre acesso na internet, cujo objetivo é, desde o olhar ibero-americano em uma perspectiva interdisciplinar e plural, promover a reflexão e o debate sobre a articulação entre a Ciência e a Tecnologia com o ambiente político e cultural e social (REVISTA CTS, 2015). É uma publicação organizada em conjunto, entre a *Organización de Estados Iberoamericanos* (OEI), o *Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior* - REDES (Argentina) e o *Instituto Universitario de Estudios de la Ciencia y la Tecnología de la Universidad de Salamanca* (Espanha). Entre 2009 e 2012 contou com o apoio da *Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo* (AECID) (REVISTA CTS, 2015).

O estudo procurou dar resposta à questão: Quais são as características dos trabalhos publicados na *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad* que relacionam o movimento CTS com processos educativos? Para tal fim, foram propostos como objetivos: mapear, classificar e analisar descritivamente as produções que relacionam CTS com Educação, publicadas na revista entre 2003 (ano de lançamento) e 2015.

## METODOLOGIA

Este estudo, de caráter descritivo, foi realizado usando técnicas bibliométricas de coleta de dados, apoiou-se na descrição quantitativa e qualitativa das informações, e no uso do software *Atlas.ti* (*qualitative data analysis*) como meio de organização dos documentos e de seleção de informações discursivas.

A seleção dos artigos a serem analisados, realizou-se a partir da leitura dos títulos e resumos de todas as publicações da revista (345). Usando como critério de inclusão a utilização de palavras ou frases que apontassem a relação entre movimento CTS e Educação, foram escolhidos 28 artigos.

Posteriormente, as principais informações bibliométricas dos artigos selecionados foram organizadas em formato de tabela contendo campos referentes a: Título, Link direto ao artigo, resumo, número, volume, palavras chave, ano de publicação, autores e país de atuação dos autores. A partir desses dados e o respetivo tratamento estatístico, foram obtidas diversas informações a serem discutidas adiante.

Procedeu-se à leitura completa das 28 publicações escolhidas. Os documentos em formato pdf foram incluídos numa unidade hermenêutica do software Atlas.ti permitindo a leitura e a seleção de fragmentos do texto que indicassem: os temas abordados, as questões de pesquisa propostas, os procedimentos metodológicos desenvolvidos e os objetos ou sujeitos de estudo analisados.

Com o intuito de identificar os basilares teóricos nos quais se fundamentam os trabalhos, foi realizada uma caracterização do total das referências empregadas nas publicações selecionadas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

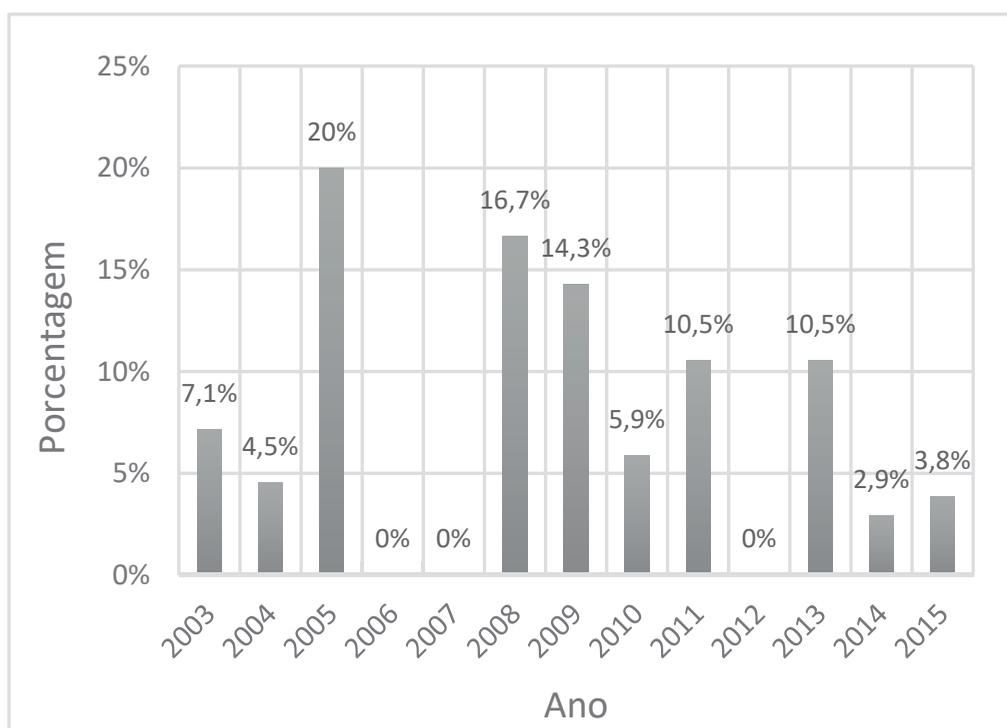
Na Tabela 1 apresenta-se a relação das produções publicadas na revista a cada ano e o número de publicações escolhidas para a realização do presente estudo.

Com o intuito de melhor compreender o espaço que têm ocupado as produções relacionadas com a Educação e analisar a continuidade com que esse tipo de discussões é abordado dentro da revista, apresenta-se no Gráfico 1 a periodicidade de publicação; expõe-se a percentagem de produções escolhidas por cada ano da revista.

Observa-se descontinuidade, e inclusive, ausência de artigos que abordem a temática referida em alguns anos. Essa situação coloca em evidência principalmente o caráter diverso da revista, que realiza publicações em diferentes áreas de estudos.

**Tabela 1.** Publicações da revista CTS por ano e publicações selecionadas para o estudo.

Ano	Publicações totais	Número de publicações selecionadas	% Publicações selecionadas
2003	14	1	7,1%
2004	22	1	4,5%
2005	35	7	20%
2006	10	0	0%
2007	26	0	0%
2008	24	4	16,7%
2009	21	3	14,3%
2010	34	2	5,9%
2011	38	4	10,5%
2012	23	0	0%
2013	38	4	10,5%
2014	34	1	2,9%
2015	26	1	3,8%
2003 - 2015	345	28	8,1%

**Gráfico 1.** Periodicidade das publicações que relacionam o movimento CTS com a Educação na revista CTS.

Cabe assinalar neste ponto que as informações a serem apresentadas daqui para frente fazem referência exclusivamente aos 28 artigos selecionados e analisados.

Para ter uma estimativa do lugar onde foram desenvolvidos esses trabalhos, descreve-se no Gráfico 2 o país de atuação dos autores (não querendo indicar

que necessariamente o país de atuação é o país onde foi desenvolvido o trabalho). Acharam-se oito países e uma organização internacional. Do total de autores (61), destaca-se que a maioria atua na Espanha com 34% seguida do Brasil 23%.

É possível associar os dados apresentados ao caráter Ibero-americano da revista e ao desenvolvimento histórico do movimento CTS que se concretizou primeiro na Europa e posteriormente na América Latina.

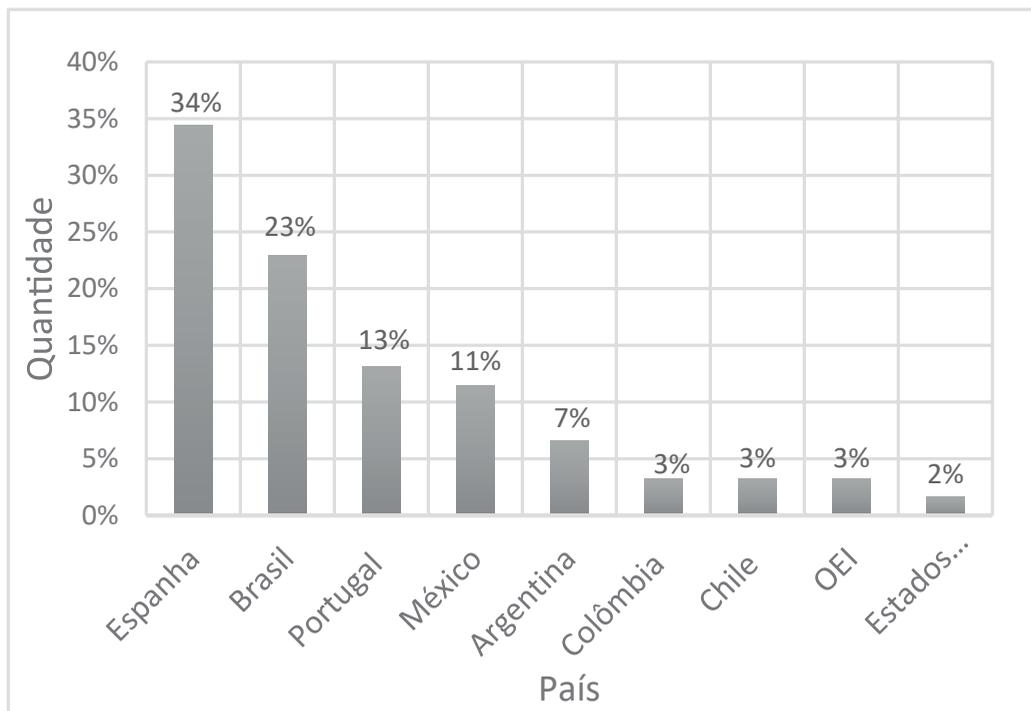


Gráfico 2. País de atuação dos autores.

A segunda posição do Brasil, pode estar relacionada com o tamanho do país e com o incremento das publicações científicas, que tem sido evidente durante os últimos anos, segundo o relata Rezende (2011), para 2009 o Brasil já respondia por 2,69% da produção científica mundial, o dobro de sua participação em 2000.

Por outro lado, ao comparar o território Brasileiro com o Espanhol, e os resultados apresentados aqui em relação ao país das publicações, pode-se concluir que o interesse por trabalhar as relações CTS em processos educativos pode ser mais forte na Espanha que no Brasil ou que em outros países da região.

Apresenta-se no Quadro 1 a relação dos autores das 28 publicações analisadas. Nota-se a falta de continuidade dos autores dentro da revista, pois só dois deles, Ángel Vázquez Alonso e José Antonio Acevedo Díaz, possuem mais de uma publicação na temática avaliada (apenas 2 publicações).

Focando a discussão no conteúdo das publicações, expõem-se na Tabela 2 as palavras chaves mais referidas pelos autores. Em total foram citadas 109 palavras chave, das quais são apresentadas aqui 9 por terem sido mencionadas mais de uma vez.

Chama a atenção o uso do descritor *Cultura Científica*, pois constitui uma conjugação de termos em que convergem dois grandes campos tradicionais do conhecimento, o científico e o humanístico. Gordillo (2005), referindo-se ao distanciamento entre esses dois campos, celebra o fato de estarem sendo usadas esse tipo de expressões em que o substantivo é a cultura, e o humanístico ou o científico, adjetivam âmbitos mais complementários do que contrapostos.

A partir da leitura completa dos artigos, identificaram-se 4 tipos diferentes de documentos publicados. Esta classificação foi realizada de acordo com o conteúdo principal dos documentos, suas características, estrutura e organização. Os resultados são apresentados na Tabela 3.

Quadro 1. Nomes dos autores e informações de publicação.

AUTOR	v.	n.	Ano	AUTOR	v.	n.	Ano
Adolfo Ramos Lamar	8	23	2013	Fabio Zoboli	8	23	2013
Alcira Susana Rivarosa	8	23	2013	Fernanda Oliveira Simon	6	17	2011
Alfonso Zarco Hidalgo	9	25	2014	Francisco García García	6	17	2011
Álvaro Marchesi	4	12	2009	Irene Aguilar Juárez	9	25	2014
Amparo Vilches	4	11	2008	Isabel P. Martins	2	6	2005
Ana Isabel Andrade	4	11	2008	Jaider Vega Jurado	4	12	2009
Andréa Barbará	5	15	2010	James Rutherford	1	1	2003
Ángel Vázquez Alonso	2	6	2005	Javier Echeverría	4	10	2008
	2	6	2005	João Praia	2	6	2005
António Cachapuz	2	6	2005	Joel Ayala De la Vega	9	25	2014
Antonio Puentes Gaete	8	22	2013	Jomar Barros Filho	6	17	2011
Brigido Vizeu Camargo	5	15	2010	José Antonio Acevedo Díaz	2	6	2005
Camila da Cunha Nunes	8	23	2013		2	6	2005
Camilo Polanco López de Mesa	6	18	2011	José María Sánchez Bursón	4	11	2008
Carlos Osorio	2	6	2005	Juan Carlos Toscano	4	11	2008
Carola Soledad Astudillo	8	23	2013	Juan Torres Melgoza	6	17	2011
Daniel Gil Pérez	4	11	2008	Katharina Schlierf	5	15	2010
Dirceu da Silva	6	17	2011	María Antonia Manassero Mas	2	6	2005
Eder Pires de Camargo	6	17	2011	Maria de Fátima Paixão	2	6	2005
Elena Castro Martínez	4	12	2009	Maria Eduarda Vaz Moniz dos Santos	2	6	2005
Estéfano Vizconde Veraszto	6	17	2011	María Jesús Martín Díaz	8	22	2013
María Sagrario Gutiérrez Julián	8	22	2013	Pilar Acevedo Romero	2	6	2005
Mariano Martín Gordillo	2	6	2005	Raquel Bohn Bertoldo	5	15	2010
Miguel Ángel Gómez Crespo	8	22	2013	Renato Dagnino	4	12	2009
Miguel Friz Carrillo	8	22	2013	Rosabel Roig Vila	8	22	2013
Noela Invernizzi	1	2	2004	Rui Marques Vieira	2	6	2005
Nonato Assis de Miranda	6	17	2011	Salvador Jara Guerrero	6	17	2011
Norma Sbarbati Nudelman	10	28	2015	Sérgio Ferreira do Amaral	6	17	2011
Óscar Macías	4	11	2008	Susan Sanhueza Henríquez	8	22	2013
Oziel Lugo Espinosa	9	25	2014	Susana Sá	4	11	2008
Pablo A. Fontdevila	6	18	2011				

**Tabela 2. Palavras chave mais citadas.**

Palavras chave	Lingua	Nº de vezes mencionada
Cultura científica	Espanhol	3
Sociedade	Português	3
Alfabetización científica	Espanhol	2
Educação CTS	Português	2
Educación	Espanhol	2
Educación CTS	Espanhol	2
Sociedad del Conocimiento	Espanhol	2
Tecnologia	Português	2
Tecnologías de la información y la comunicación	Espanhol	2

**Tabela 3. Tipo de documentos publicados.**

Tipo	Nº de publicações	%
Artigo (produto de pesquisa)	14	50%
Ensaio	11	39,3%
Relatório	2	7,1%
Resenha	1	3,6%
Total	28	100%

Observa-se que a metade das publicações correspondem a *artigos* produzidos como resultado de uma pesquisa acadêmica, apresentando a estrutura habitual desse tipo de divulgações, ou seja, possuem (com algumas exceções) introdução, problema de pesquisa, metodologia, resultados e conclusões. 39,3% das produções são *ensaios*, quer dizer, documentos escritos por autores especializados que discutem temas determinados, expressando suas ideias e pontos de vista. 7,1 % das publicações correspondem a reportes de resultados totais ou parciais de determinados programas ou entidades, logo foram denominados *relatórios* para serem apresentados neste estudo. Finalmente 3,6 % das publicações correspondem a *resenhas* de materiais educativos.

Apresentam-se na Tabela 4 as diferentes temáticas abordadas pelos autores. Foram catalogadas e organizadas de acordo com eixos temáticos (6) estabelecidos no decorrer da leitura. Destaca-se o eixo *Enfoque CTS e atualidade* (25 % das publicações) (a maioria de tipo ensaio) onde são apresentadas discussões so-

bre diferentes domínios relacionados com Ciência e Tecnologia, e sua situação no contexto atual. No segundo eixo temático *Participação Cidadã em Ciência e Tecnologia* (21,4 %) é possível encontrar trabalhos relacionados com a promoção da cultura científica e o envolvimento dos cidadãos na tomada de decisões sobre o desenvolvimento tecnocientífico. Também, encontram-se trabalhos referentes ao pensamento de estudantes e professores a respeito de Ciência e Tecnologia, o eixo *Concepções sobre Ciência e Tecnologia* (17,9%) reúne esse grupo de publicações. Outros autores apresentam trabalhos relacionados com a chegada e inclusão das Novas Tecnologias da informação e da Comunicação (TIC) em processos educativos, a apropriação social dessas tecnologias e a influência das políticas públicas nesse processo. Esses trabalhos agruparam-se no eixo *Novas Tecnologias em Educação* (14,3 %). Uma pequena parcela das publicações trabalha questões relacionadas com o movimento *CTS e formação de professores* (10,7%) e outra as *Metodologias de Ensino-Aprendizagem com enfoque CTS* (10,7%).

**Tabela 4. Temáticas abordadas nas publicações.**

Eixo	Temática	Tipo de documento	%
Enfoque CTS e atualidade	A Diversidade na Educação para o Desenvolvimento Sustentável	Artigo	25%
	Importância da Ciência e a Tecnologia na sociedade do conhecimento e no mundo.	Ensaio	
	Metas educativas para Ibero-américa	Relatório	
	O enfoque CTS na Educação Física	Ensaio	
	Obstáculos para o desenvolvimento sustentável	Ensaio	
	Os estudos CTS e as Políticas em Ciência e tecnologia	Ensaio	
	Relações Universidade-Entorno Socioeconômico	Ensaio	
<i>Participação Cidadã em Ciência e Tecnologia</i>	A infância na sociedade do conhecimento	Ensaio	21,4%
	Cultura científica	Ensaio	
	Cultura científica e participação cidadã em Ciência e Tecnologia	Resenha	
	Participação cidadã em Ciência e Tecnologia	Ensaio	
	Participação cidadã em Ciência e Tecnologia e Educação CTS	Ensaio	
	Participação pública em sistemas tecnológicos	Artigo	
<i>Concepções sobre Ciência e Tecnologia</i>	Crenças dos estudantes sobre Ciência e Tecnologia e suas relações	Artigo	17,9%
	Concepções de estudantes universitários sobre desenvolvimento tecnológico	Artigo	
	Concepções de professores sobre tecnologias educativas	Artigo	
	Concepções de professores principiantes sobre ciência-tecnologia-sociedade	Artigo	
	Percepção Social da Ciência (estudantes)	Artigo	
<i>Novas Tecnologias em Educação</i>	Apropriação social das TIC	Ensaio	14,3%
	Crterios de avaliação para a qualidade de materiais didáticos digitais	Artigo	
	Inclusão digital: Programa um computador por aluno na Argentina	Relatório	
	Políticas Públicas para a apropriação das TIC	Artigo	
<i>CTS e Formação de Professores</i>	Enfoque CTS no ensino de Ciências	Ensaio	10,7%
	Inovação e investigação na prática dos professores de Ciências	Artigo	
	Reflexões sobre a natureza da Ciência na formação de professores	Artigo	
<i>Metodologias de Ensino-Aprendizagem com enfoque CTS</i>	Caso simulado sobre aids	Artigo	10,7%
	Educação em Ciências baseada na Indagação	Artigo	
	Estudo de controvérsias Sociotécnicas	Artigo	
<i>Total</i>			100%

As temáticas referidas foram abordadas a partir de diversas questões de pesquisa. O 50% dos trabalhos não expõe questão de pesquisa por se tratar de documentos que não correspondem ao tipo *Artigo (produto de pesquisa)*. 35,7 % dos trabalhos apresentam a questão de pesquisa de forma implícita e apenas 4 publica-

ções a apresentam explicitamente (14,3%). Na Tabela 5 é apresentada a listagem das formulações que foram identificadas.

Observa-se que as questões de pesquisa propostas se relacionam coerentemente com as diversas

temáticas tratadas. Com relação aos objetos/sujeitos de pesquisa (Tabela 6) o panorama é parecido, dado que uma ampla percentagem das publicações (50%) não descreve essa informação, seja por se tratar de uma produção de tipo *ensaio* ou *relatório*, ou por omissão dos autores. No entanto, foi possível perceber 4 categorias principais: *Comunidade educativa* (32,1 %), *Materiais educativos* (7,1 %), *Disciplinas e programas educativos* (7,1%) e *Autores Especializados* (3,6%). É importante observar

que uma ampla quantidade de estudos focou seu interesse em estudantes e professores, enfatizando o importante papel das práticas em sala de aula e das concepções que têm estes agentes com relação a Ciência e Tecnologia. Evidencia-se também o uso de amostras com extensas quantidades de sujeitos, apontando para o uso de análises estatísticas, situação que coincide com os dados que serão apresentados adiante, sobre as metodologias empregadas nas publicações.

**Tabela 5. Questões de pesquisa abordadas.**

	Questão de Pesquisa	Nº de publicações	%
Questão de pesquisa explícita	<i>Por que é necessário incluir o estudo da natureza do conhecimento científico na formação de professores de ciências?</i>	4	14,3%
	Qual é a percepção da sociedade acerca da ciência e a tecnologia?		
	Qual o efeito do caso simulado sobre o conhecimento científico sobre o HIV/aids?		
	Será possível através de um Programa de Formação para uma educação em Ciências com orientação CTS contribuir para que professores (as) principiantes do Ensino Básico (re)construam as suas concepções acerca de Ciência-Tecnologia-Sociedade?		
Questão de Pesquisa Implícita		10	35,7%
Não Possui Questão de Pesquisa		14	50%
Total		28	100%

**Tabela 6. Objetos/sujeitos de pesquisa estudados.**

Categoria	Objeto/Sujeito	%
Comunidade Educativa	• 23 Estudantes entre os 8 e 9 anos	32,2%
	• 100 Estudantes de ensino médio	
	• 550 Estudantes de ensino médio	
	• 600 Estudantes de ensino superior	
	• 22 Professores de Educação Básica	
	• 102 Professores de Educação Básica	
	• 4 Professoras principiantes	
	• 4132 Estudantes de diferentes níveis e 654 professores	
	• Comunidade educativa de diferentes instituições	
Materiais Educativos	• Manual de educação CTS para estudantes de engenharia	7,1%
	• Materiais para a educação CTS	
Disciplinas e programas educativos	• Duas disciplinas fundamentadas no estudo de controversas	7,1%
	• Programa de Educação em Ciências “Haciendo ciencia en la escuela”	
Autores Especializados	• 25 Autores Especializados em formação de professores e inovação didática	3,6%
Não foi identificado o objeto/sujeito de estudos		50%
Total		100%

No quadro 2 correlacionam-se os diferentes tipos de metodologia propostos pelos autores (por meio de x) nos 14 documentos decorrentes de pesquisas acadêmicas (50%). A classificação foi realizada de acordo com os procedimentos empregados, o tipo de abordagem, e os objetivos de cada estudo. No tocante aos procedimentos, encontraram-se 5 estudos de tipo levantamento (17,9%), 5 estudos de caso (incluindo 1 estudo de casos múltiplos) (17,9%), 2 estudos documentais (7,1%) e 2 pesquisas de tipo investigação-ação (7,1%). Com relação a abordagem realizada, 7 publicações correspondem a pesquisas qualitativas (25%), 5 a trabalhos quantitativos (17,9%) e 2 mistos (7,1%). A respeito do tipo de objetivos, 7 pesqui-

sas são de caráter exploratório (25%) e 7 de caráter descritivo (25%), note-se que nenhuma das pesquisas corresponde a um estudo explicativo. Os referenciais teóricos apresentados nas publicações são diversos, sua caracterização revela 713 autores citados em um total de 807 produções reportadas. Na Tabela 7 são exibidos os autores com maior número de citações (5 citações ou mais), encabeçados por José Antonio Acevedo Díaz com 54 alusões (4,21%). Chama a atenção o primeiro grupo de autores quanto a sua nacionalidade, visto que sua origem é europeia, principalmente espanhola. Também, é interessante a aparição de duas organizações dentro deste grupo de referentes teóricos, a UNESCO com 9 citações e a UNICEF com 5.

**Quadro 2. Tipos de metodologias empregadas.**

Quanto aos procedimentos	Quanto à abordagem			Quanto aos objetivos		
	Quanti.	Quali.	Mista	Exploratória	Descritiva	Explicativa
Documental		x			x	
Documental		x		x		
Estudo de caso	x				x	
Estudo de caso			x		x	
Estudo de caso		x		x		
Estudo de caso		x			x	
Estudo de casos múltiplos		x			x	
Investigação-ação		x			x	
Investigação-ação		x			x	
Levantamento	x			x		
Levantamento	x			x		
Levantamento	x			x		
Levantamento			x	x		
Levantamento	x			x		

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os indicadores bibliométricos aqui apresentados permitiram realizar um delineamento da participação dos diferentes autores e seus países de atuação, assim como, dos principais descritores empregados e a estrutura dos seus trabalhos. Por conseguinte, destaca-se a importância deste tipo de inquéritos.

Os dados relatados possibilitaram descrever de forma específica algumas características da pro-

dução científica sobre a introdução do movimento CTS na área da Educação na Iberoamérica. De forma geral, foi possível perceber as principais qualidades desse tipo de publicações na revista CTS e seu comportamento durante os últimos anos colocando em evidência pouca produção e falta de periodicidade, associadas possivelmente à abertura da revista para diversas áreas do conhecimento. Recomenda-se, portanto, a realização deste tipo de estudos em outras revistas especializadas na área educativa.

**Tabela 7. Autores mais citados.**

Autor	Nº de citações	%
Acevedo, J.A.	54	4,2%
Vázquez, A.	39	3%
Manassero, M.A.	37	2,9%
Martín Gordillo, M.	19	1,5%
Acevedo, P.	17	1,3%
López Cerezo, J.A.	15	1,2%
Vilches, A.	15	1,2%
Gil, D.	13	1%
Latour, B.	13	1%
Lederman, N.	12	0,9%
Osorio	9	0,7%
Santos, M.E.	9	0,7%
UNESCO	9	0,7%
Valdés, P.	6	0,5%
Bijker, W.E.	5	0,4%
Bloor, D.	5	0,4%
Dagnino, R.	5	0,4%
Luján López, J.L.	5	0,4%
Martín Díaz, M.J.	5	0,4%
UNICEF	5	0,4%

Autor	Nº de citações	%
Abd El khalick, F.	8	0,6%
Rivarosa, A.	8	0,6%
Fernández, I.	7	0,5%
Veraszto, E.V.	7	0,5%
Woolgar, S.	7	0,5%
Aikenhead, G.S.	6	0,5%
Astudillo, C.	6	0,5%
Bazzo, W.	6	0,5%
Bell, R.L.	6	0,5%
Gardner, P.L.	6	0,5%
Martins, I.	6	0,5%
Morin, E.	6	0,5%
Paixão, M.F.	6	0,5%
Merton, R.	5	0,4%
Oliva, J.M.	5	0,4%
Ortiz, F.	5	0,4%
Osborne, J.	5	0,4%
Santos, B.S.	5	0,4%
Sutz, J.	5	0,4%
<b>Total autores</b>		<b>713</b>

Conjuntamente, evidenciou-se uma aguda tendência à publicação de documentos de tipo ensaio por parte de autores especializados, sugerindo a revista como um recomendável espaço de convergência e divulgação de conhecimentos teóricos. Algumas fragilidades na descrição de metodologias e questões de pesquisa foram observadas nas publicações obtendo como consequência dificuldade na identificação das mesmas.

Em contrapartida, destaca-se o caráter abrangente das temáticas trabalhadas nas publicações, pois através da leitura dos documentos completos foi possível captar a compreensão que possuem os autores sobre a natureza complexa e interdisciplinar da construção do conhecimento científico, e sobre a importância da participação efetiva da cidadania em questões relacionadas com o desenvolvimento sustentável.

## REFERÊNCIAS

GORDILLO, Mariano Martín (2005). Cultura científica y participación ciudadana: materiales

para la educación CTS. Revista CTS, v. 2, n. 6, p. 123-135.

LÓPEZ CERESO, José Antonio (1998). Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en Europa y Estados Unidos. Revista Iberoamericana de Educación, v. 18, p. 41-68.

REVISTA CTS. Acerca de CTS. Disponível em: <<http://www.revistacts.net/acerca-de-cts>>. Acesso em: 20/09/2015.

REZENDE, Sergio Machado (2011). Produção científica e tecnológica no Brasil: conquistas recentes e desafios para a próxima década. Rev. adm. empres. v. 51, n. 2, p. 202-209. São Paulo.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury (2002). Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência - Tecnologia - Sociedade) no contexto da educação brasileira. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, v. 2, n. 2, p. 1-23.

# A utilização leiga dos smartphones versus a sua utilização especializada no ambiente escolar

*Julio Cesar Muchenski*<sup>1</sup>

Colégio Estadual do Paraná

*Sani de Carvalho Rutz da Silva*<sup>2</sup>

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

*Awdry Feisser Miquelin*<sup>3</sup>

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## Resumo

**E**sta investigação coletou textos de instituições de ensino, das legislações estaduais e federais, e de manifestos daqueles envolvidos com a normatização a respeito dos celulares no âmbito de sala de aula, coletados em sites institucionais e em jornal de veiculação nacional com versão digital. Também foi tomado ciência do documento do NMC Horizon Report 2015, com sugestões de inovações tecnológicas de curto, médio e longo prazo, de incrementos de tecnologia no ensino, que serviram de referência para análise dos textos coletados. Entretanto, encontrou-se lacunas em termos epistemológicos ou filosóficos em torno da noção de tecnologia no documento NMC. Foi utilizado a análise de discurso de vertente francesa, evidenciando o viés ideológico daqueles que são usuários de tecnologia, entre os quais por hipótese podem não compreender a mediação que essas tecnologias poderiam promover nos processos de ensino e de aprendizagem. Da análise inferiu-se que existe divergência entre os textos do NMC Horizon Report, quando comparado com

---

1. juliomuchenski@gmail.com

2. sani@utfpr.edu.br

3. awdry@utfpr.edu.br

os textos daqueles agentes públicos que legislaram as leis, ou que julgaram a aplicação das leis, ou que teceram normas de utilização das tecnologias no âmbito escolar. Concluimos pela necessidade da aproximação daqueles que pensam o ensino com as inserções de novas ferramentas tecnológicas, daqueles que constroem as normas que regulamentam o ensino, para que juntos em um processo colaborativo, promova-se aspectos construtivos de mediação da utilização da tecnologia na contribuição na formação dos estudantes, estes como negociadores do mundo da ciência e da tecnologia, com uma utilização consciente e especializada do celular.

**Palavras chave:** Documento do NMC Horizon Report 2015, usuários leigos de tecnologia, análise de discurso.

## Abstract

### Use of smartphone of form lay or your use specialized in school environment

This research to collected texts of educational institutions, state and federal laws, and of the manifest of the those involved with the regulation regarding the cellphone within the classroom, to collected on institutional websites and in newspaper as website. It was also to take science of the NMC Horizon Report document (2015), with suggestions of short technological innovations, medium and long term, and to inserts technology in education, which served as reference for analysis of the collected texts. However, it found gaps in epistemological or philosophical terms about the technology concept of the NMC document. We used the French strand of discourse analysis, highlighting the ideological bias of those who are technology users, among which by hypothesis cannot understand the mediation that these technologies could promote the teaching and learning processes. Of the analysis, it was to infer that there is divergence between the texts of the NMC Horizon Report. It was to compare with the texts of those public officials who to legislated laws or who to judge the application of laws or to wove rules, for to use of technology in scholar scope. It was to conclude for the to need of the to approach of those who to think education with inserts of new technological tools, those who to build the rules governing the teaching, so that together in a collaborative process, promote yourself constructive aspects of mediation of the use of technology in contributing in training of students, as negotiators from the world of science and technology, with a to use conscious and specialized of the cellphone.

**Key words:** NMC Horizon Report document, users of technology not specialists, speech analysis.

## 1. Smartphones: levar ou não para sala de aula?

Inovações tecnológicas tornam-se inócuas quando utilizadas com a intenção de dar um colorido a velha aula tradicional, de justaposição, reprodução e memorização de conteúdo, treino com as listas de exercícios e, por fim verificados em avaliações pontuais. Um modelo tradicional de escola, entendida neste trabalho como aquela que promove um ensino de treino para avaliações do tipo “respostas corretas” segundo Moreira (2014) e, que tem uma missão propedêutica de

progressão acadêmica, preparando somente para outros níveis de ensino e, que enquanto escola básica se alicerça em uma racionalidade de preparo para os concursos vestibulares e o avanço em termos dos ciclos acadêmicos, desde a escola básica até a universidade. Com uma tradição ao que parece reforçar a separação de acadêmicos de não acadêmicos, pessoas eruditas de não eruditas, que defende uma certa elitização do conhecimento de nível acadêmico, dando um tom de academicismo. Mas, que falha em um ensino com contexto e com significação, não promovendo um ensino de caráter interdisciplinar e que tampouco é capaz de

promover uma educação criativa segundo Robinson (2011), e que priorizasse avaliação processuais.

A inserção de tecnologia em uma estrutura de ensino não garante que haverá melhoria de ensino, sua utilização não especializada dá cor aos tradicionais métodos de ensino de justaposição de conteúdo, com uma proposta de transmissão mecânica, de memorização e reprodução de “respostas corretas”. Porém esse colorido não promoverá a aprendizagem conforme Moreira (2011) com significado. Portanto, qualquer inserção de tecnologia em uma escola, deve se alicerçar em teoria de aprendizagem e os professores possuírem conhecimento a respeito da racionalidade em torno da utilização da tecnologia como instrumento metodológico, para incrementar os processos de ensino e de aprendizagem e, o incremento com as tecnologias não pode ser de senso comum, com o risco de subutilização da tecnologia.

Para este trabalho, propusemo-nos a pontuar sobre os encaminhamentos do documento The NMC Horizon Report: Edição Educação Básica 2015, que ressalta a importância de se inserir novas tecnologias nas escolas e escrito a várias mãos por uma pluralidade de especialistas, para então promover uma discussão com os posicionamentos ideológicos, daqueles que elaboram normas que regulamentam ou que pronunciam juízos a respeito da utilização dessas tecnologias no ambiente escolar, esses enunciados serão analisados segundo Nardi (2005) e Oliveira (2011), por análise do discurso segundo a vertente francesa. E, para delimitar o objeto deste trabalho com o intuito de facilitar a análise por discurso, entre as várias tecnologias encaminhadas pelo NMC, escolheu-se a proposta do BYOD (Bring Your Own Device) ou também nomeado de BYOT (Bring Your Own Technology), que em uma forma de tradução livre, refere-se a ideia de “traga seu próprio aparelho ou tecnologia”, que se resume quando os estudantes levariam para a sala de aula seus computadores portáteis, tablets ou aparelhos celulares do tipo smartphones.

O trabalho ater – se – á na utilização do celular, por exemplo o modelo smartphone, que pode contribuir dentro de um contexto do pensar e fazer pesquisa no ambiente escolar. Que pode facilitar a mediação pedagógica das práticas de ensino conforme orienta-

do por Ribas, Silva e Galvão (2015), em que a sala de aula deve ser um espaço de mediação cultural, em que o professor no papel de interventor didático e pedagógico, especializado nas teorias psicológicas da educação, deve intencionalmente na sua prática de ensino realizar as mediações pedagógicas respeitando a pluralidade cultural.

Assumindo neste trabalho que a tecnologia será entendida conforme encontra - se em Postman (1994), de que com a inserção de uma tecnologia em uma cultura, não se tem a cultura somada com a tecnologia, mas sim uma cultura transformada, e Cupani (2013) com o entendimento da racionalidade em torno do “usar” a tecnologia, que vai muito além da sua simples manipulação mecânica. E, no âmbito escolar o telefone utilizado como recurso didático<sup>4</sup> como encontramos exemplos em práticas de ensino de física no trabalho de Ribas, Silva e Galvão (2015).

Delimitando a tecnologia sugerida pelo NMC Report encontrado nas suas sugestões e os possíveis impactos para o ensino e aprendizagem, foram então coletados outros enunciados dos sujeitos que também estão inseridos na noosfera em torno do saber ensinado segundo Pinho (2001), constituída, portanto ecleticamente. E, que por hipótese os sujeitos divergem quando se pronunciam na comunicação escrita, sobre a utilização do aparelho celular no ambiente escolar, de um lado aqueles que orientam o seu uso como incremento e do outro lado os que o consideram como um objeto que tira de foco a atenção dos estudantes e algumas vezes promovendo situações conflituosas. A pesquisa trouxe algumas reflexões em torno da utilização dos smartphones, entre elas o questionamento do porquê da sua utilização na mediação dos processos de ensino e de aprendizagem na sala de aula?

## **2. Utilizar ou não o aparelho celular em sala de aula, e a proposta do documento NMC.**

Algumas questões para reflexão: como promover o treinamento de estudantes em BYOD? Ou a simples inserção de forma não especializada promove a aprendizagem significativa? Por que o documento NMC Horizon Report deve considerar o contexto epistemo-

4. Pela abrangência desse conceito, um vídeo, um experimento, uma música, um brinquedo, o telefone celular e as suas funcionalidades, entre outros, são considerados recursos didáticos quando utilizados pelo professor em suas práticas de ensino. (RIBAS, SILVA E GALVÃO, 2015, p. 45).

lógico da esfera de ensino, que envolve toda a comunidade escolar e as instituições que normatizam e que gerenciam os espaços escolares?

Tais questões são pertinentes na medida que o documento NMC Horizon Report: Edição Educação Básica 2015, não define exatamente qual o entendimento sobre tecnologia, em um sentido mais amplo em termos filosófico e epistemológico, empobrecendo o entendimento da noção do que é tecnologia? Para incrementar a argumentação podemos retomar Postman (1994), que inclui além de aparelhos tecnológicos os procedimentos organizacionais como uma forma tecnológica, e que Mitcham (1994) relaciona como “tipos básicos” da atividade tecnológica: “adquirir uma habilidade (crafting), inventar, projetar (designing), manufaturar, trabalhar, operar e manter. Nosso autor admite que se trate de atividades que se sobrepõem” (CUPANI, 2013, p. 19). Assim é possível contribuir com uma delimitação e esclarecimento para o documento, chamando a atenção para tecnologia no sentido contemporâneo com a especulação complexa das ações, processos, organizações e aparelhos tecnológicos. Escolheu-se Vicente (2005) para promover o entendimento do que seria a utilização alienada dos incrementos tecnológicos, sintetizando para o mote do artigo:

No final, essas ineficiências, erros e situações complexas enlouquecedoras dão lugar à alienação e, em longo prazo, levam a um duplo corte ainda mais grave: o fracasso em explorar o potencial das pessoas e o potencial da tecnologia ao mesmo tempo. Os seres humanos são capazes de fazer algumas coisas realmente notáveis, mas, se nos tornamos alienados da tecnologia, nossas capacidades não se realizarão plenamente. Grandes inovações tecnológicas ficarão subutilizadas e imensos investimentos empresariais em desenvolvimento tecnológico, assim como disponibilidade de novas tecnologias, se desvanecerão como fumaça. (VICENTE, 2005, p. 29).

Considerando os contextos escolares e com as inserções das tecnologias no ensino e seu possível fracasso devido a sua subutilização conforme indicado por Vicente (2005), na medida que professores e estudantes podem deixar de realizar coisas incríveis em termos de recursos didáticos nas mediações dos processos de ensino e de aprendizagem por desconhecimento técnico, ou por simples uso alienado. Por-

tanto, o fracasso pode acontecer para professores e estudantes na utilização da tecnologia com suas potencialidades, empobrecendo as mediações dos recursos tecnológicos associados com uma metodologia de ensino que poderiam substituir um ensino tradicional de abordagem analítica que não contribui com a alfabetização científica e tecnológica, deixando de especular de forma complexa a ciência e suas tecnologias, especulação que ajudaria na percepção de pontos positivos e negativos que estão associados com o conhecimento científico e tecnológico.

Ensino que ao contrário de uma educação criativa no sentido de Robinson (2011), de abordagem sistêmica como define Rosnay (2010) e de proporcionar o estudante como um negociador conforme Pinheiro (2002) no mundo da ciência e da tecnologia, apenas contribui para a manutenção da representação no senso comum do estudante de uma ciência infalível e, da utilização não especializada das suas tecnologias, alicerçado por uma abordagem analítica e de especialização disciplinar, que nesses termos o estudante pode ser classificado como “usuário leigo”<sup>5</sup> (MIQUELIN, 2009, p. 35) da tecnologia. Relativo ao termo “usar” Cupani (2013) esclarece em termos da racionalidade a respeito do “usar”, de conotações de vulgaridade ou regularidade em processos repetitivos, em vez de seu uso em processos criativos e originais, aqui se instala o desafio de como superar uma certa automatização do uso para o pensar e fazer criativo e original?

É válido citar o exemplo de um estado brasileiro, o estado do Paraná, no mandato de governador entre 2002 e 2006, em que foi inserido as TV “laranja” assim denominadas pela cor característica, juntamente com dispositivos pen drives. Exemplificados aqui por constituírem para a maioria dos professores uma subutilização, em que muitos dos professores fizeram uso dos dispositivos, apenas como reprodução de livros didáticos em pdf, ou então slides que eram solicitados que os estudantes os copiassem em seus cadernos, assim substituindo como uma versão do tradicional quadro e giz. Houve críticas também para a compra das TVs, que em seu lugar poderiam ter sido adquiridos projetores, em valores equivalentes e com um espectro de possibilidades maior. Atualmente, 2016, a maioria das TVs estão sucateadas e pela vida útil das mesmas é plausível e, mesmo porque a sua manutenção em relação as entra-

5. Quando uma tecnologia nova se torna acessível, o primeiro passo é obtê-la sem tomar conhecimento do que ela realmente é. Inicia-se aí uma relação de uso da tecnologia sem sua devida compreensão. Isso define o que vem a ser o estado de usuário-leigo: a pessoa que aprende a usar com prática intuitiva uma tecnologia, porém não domina o mínimo de conhecimento científico sobre sua fabricação e funcionamento. (MIQUELIN, 2009, p. 45).

das USB, são restritas em termos de disponibilidade de locais de assistência técnica e, justamente quando os professores depois de tentativas e erros passaram para uma utilização mais apropriada dos dispositivos.

Retomando o texto NMC Horizon Report que menciona a utilização das tecnologias e, que leva este trabalho em contribuir com alguma provocação para um repensar do papel da escola e do professor e, pode ser incluído o estudante, em relação ao pensamento complexo e o trabalho com projetos interdisciplinares no sentido de educação criativa, entretanto os interessados no documento deverão buscar outras referências complementares, por exemplo possíveis relações com a epistemologia de Edgar Morin (2002), a Alfabetização Científica e Tecnológica de Gerard Fourez (1994), e a educação criativa de Robinson (2011).

Nossa sugestão procura auxiliar o leitor no que consideramos como lacunas deixadas no documento, em termos dos possíveis fundamentos em que o documento foi construído, portanto é pertinente a sugestão de que nas próximas edições, o documento fosse incrementado também em termos de bases epistemológicas, assim auxiliando aqueles que se interessam em buscar novas tecnologias e metodologias para os processos de ensino e de aprendizagem.

A falta deste devido destaque pode promover um equívoco para aqueles gestores e comunidades escolares, em conceber que a simples adoção de inovadoras tecnologias, poderiam sozinhas potencializar a aprendizagem com significado. Pelo contrário, sem que os estudantes, professores e sistemas de ensino sejam considerados, o efetivo potencial de incremento no ensino será de baixo impacto, ou simplesmente não adotadas no espaço escolar pelo desconhecimento.

Outro ponto reside na capacitação dos professores, com a questão colocada por Morin (2002) citando Karl Marx: “quem vai educar os educadores?” (APUD MORIN, 2002, p.36). Aqui há um problema legítimo, pois é possível a interpretação que os professores busquem sua capacitação de forma continuada. Porém, os sistemas de ensino de modo geral não disponibilizam em termos de estrutura, de carga horária e de incentivos salariais, para que o professor se sinta motivado a retirar-se do alinhamento ao ensino tradicional definido neste trabalho, e que muitos replicam sua própria formação acadêmica, que maioritariamente foi analítica e de “hiperespecialização” (MORIN, 2002, p. 30). Essa formação talvez dificulte o trânsito de forma Interdis-

ciplinar com outras áreas do conhecimento, criando entraves para que esses professores disponibilizem aos estudantes projetos do pensar e fazer pesquisa, no nível da escola básica como metodologia de construção do conhecimento, como por exemplo com as ilhas interdisciplinares de racionalidade de Fourez, Mathy e Englebert-Lecomte (1993) e com o destaque das etapas de uma ilha de racionalidade por Pinheiro (2002), em torno de saberes ou de projetos utilitários ou sociais, que exigiriam essas características na busca de soluções dos problemas legitimados pelos contextos sociais que os estudantes estão inseridos, integrados com o BYOD, segundo a orientação do NMC Horizon Report.

A investigação por ilhas de racionalidade seria uma alternativa para os professores, quando encontram dificuldades em envolver os estudantes nos problemas e experimentos exemplares das suas disciplinas, pelo fato dos estudantes separarem os problemas das disciplinas como problemas exclusivos do contexto escolar. Pelo fato de que quando defrontados com algum problema em contextos do seu mundo da vida, os estudantes não aplicam a ciência aprendida na escola para procurar resolver com possíveis soluções para o problema, pelo contrário utilizam-se de uma “ciência” do senso comum, este afastado na maior parte das vezes de alicerces científicos. Evidenciando, que os estudantes separam a ciência da escola, da ciência que eles se utilizam fora da escola.

## **2.1. Exemplos de tecnologias que aparecem no NMC Horizon Report e que são experimentadas em espaços formais e informais de ensino**

Muitas das tecnologias, sejam na forma de aparelhos ou de processos, apontadas no documento NMC Horizon Report, já acontecem em espaços escolares ou como projetos em espaços fora do âmbito escolar e que poderão servir de modelos a serem aplicados nas instituições de ensino. Tecnologias inovadoras importantes para incrementar os processos de ensino e de aprendizagem para a educação básica, como na tradução do BYOD, traga o seu aparelho ou a sua tecnologia para a sala de aula, que podem auxiliar na mediação de processos de ensinar ou aprender por projetos de pesquisa com suporte das ilhas interdisciplinares de racionalidade (IIR).

Como proposta de praticar a Alfabetização científica e tecnológica (ACT), Fourez (1994) traz como um dos objetivos gerais o que ele chama de *negociação*, e ressaltado por Pinheiro (2002) que “isto significa que

a ACT deve possibilitar a incorporação de saberes que forneçam ao indivíduo a capacidade de negociar suas decisões diante de situações naturais e/ou sociais”. (PINHEIRO, 2002, p. 2). E tal característica negociadora pode ser incorporada em um sistema de ensino que utiliza, mesmo que parcialmente, as IIR como proposta de abordagem sistêmica permeando o currículo.

Tal característica negociadora que o estudante incorporará com o tempo, na medida que adquira uma certa cultura de investigador, o estudante adquirirá uma certa *autonomia* em lidar com o conhecimento sem a necessidade de especialistas. E, também uma capacidade de *comunicação* sabendo compreender e se fazer entender com outros interlocutores, utilizando de uma linguagem com teor técnico e científico, e por fim consiga em seus contextos do dia a dia um certo *domínio* do ambiente, “pois conhecer implica tanto em poder, quanto em responsabilidade diante das situações”. (PINHEIRO, 2002, p. 2).

Outras possibilidades do NMC Horizon Report como os *fablabs*, a versão brasileira do que o documento se refere como “makerspaces”, que com suas estações de trabalho somam a ideia do faça você mesmo, com as impressoras 3d e as ilhas interdisciplinares de racionalidade. Outra possibilidade que o documento apresenta é o de estender o tempo escolar além do ambiente escolar, com as propostas de plataformas de instrução orientadas. Estas plataformas de apoio a instrução, alicerçadas em Skinner<sup>6</sup> e na metodologia de Keller<sup>7</sup>, em que o estudante pode criar rotinas de estudos e realizar os feedbacks em relação a sua aprendizagem, como a plataforma Geekie, disponível em: <http://www.geekie.com.br/> (acesso em 17/7/2016). Relatórios das participações dos estudantes nessas plataformas de instrução

orientadas, poderiam ser admitidos como um sistema de microcréditos avaliativos, que auxiliariam como complemento do sistema de avaliação, somando – se as tradicionais provas para compor as notas.

Agora com o destaque dado ao contexto epistemológico que não veio explícito no documento, pode-se relatar algumas das experiências das tecnologias do NMC e, que já são experimentadas, mesmo que parcialmente nos espaços formais e informais de ensino. Por exemplo, as chamadas estações de trabalho como os *fablabs*, projetos multiculturais que promovem a associação de profissionais das mais diversas áreas, que se debruçam em problemas nos contextos de algumas comunidades, buscando as soluções mais criativas, como o projeto Garagem cujas informações estão disponíveis no link: <http://www.garagemfablab.com.br/> (acesso em 18/07/2016). O projeto Garagem colaborou com reportagens exibidas em um programa semanal da emissora brasileira Rede Globo, onde arquitetos, designers, mecânicos profissionais e práticos, habitantes das comunidades e tantas outras especialidades, que trabalharam de forma interdisciplinar na busca de soluções criativas para os problemas.

E, aqui chama a atenção do paralelo entre o que está acontecendo em termos de *fablab* (por exemplo no programa “Fantástico”, exibido semanalmente na Rede Globo, emissora televisiva de concessão pública), onde aconteceram problematizações relacionadas com as comunidades de bairros da periferia das grandes cidades, por exemplo Paraisópolis da grande São Paulo no Brasil, e a busca de proposição de soluções para resolver tais problemas e melhorar as condições de vida das pessoas. E, o questionamento de como promover uma “transposição didática<sup>8</sup>” (PINHO,

6. O enfoque do behaviorismo de Skinner ainda se faz presente por exemplo em cursos de jovens e adultos que apresentam cursos em módulos, basicamente seguindo o método Keller inspirado no método das aproximações sucessivas de Skinner, cursos de ensino a distância, cursos de inglês online e cursos preparatórios para vestibulares e, atualmente nas plataformas alicerçadas na chamada tecnologia de aprendizagem adaptativa. No cotidiano de sala de aula na prática pedagógica vivenciamos professores conscientemente ou inconscientemente praticando o behaviorismo de Skinner quando reforça alguns comportamentos, com a intenção através de discriminação de algumas respostas e aproximações sucessivas obter a resposta terminal almejada.

7. No método Keller, conforme Moreira (2011), um determinado tema deve ser dividido em um grande número de unidades menores, sempre acompanhadas com guias instrucionais de estudos, que servem de orientação para o cumprimento de objetivos para a aprendizagem do tema escolhido, com aportes de textos para leitura, documentários na forma de vídeo, questionamentos e problemas para serem respondidos. Em uma espécie de rotina de estudos dirigido para progressos e ritmos individuais e, quando o estudante se sente seguro na sua preparação apresenta-se em um lugar específico, para que se realize testes com um monitor, para registrar sua progressão.

8. É importante o entendimento conforme Pinho (2001), que a transposição didática representa a transformação do saber sábio em saber ensinável, através de ações transformadoras desde o saber produzido por uma comunidade científica de um determinado sistema complexo que forma a rede de um determinado saber sábio, passando por outra “esfera definidora do saber a ensinar é mais eclética e diversificada em sua composição, não por eventual caráter democrático, mas para defesa de interesses próprios”. (PINHO, 2001, p. 25). Até chegar no final do processo ao saber ensinado, chegando a sala de aula e com a figura do professor, “autoridade constituída do conteúdo da sua disciplina, que expõe o material instrucional didaticamente preparada por ele”, (PINHO 2001, p. 28).

2001), para o ensino na escola básica? (Por exemplo em uma proposta para feira de ciências).

Uma possível hipótese para a transposição é associar tais estações de trabalho com as ilhas interdisciplinares de racionalidade de Fourez (1994), com aporte das propostas de BYOD e as chamadas tecnologias de aprendizagem adaptativa, com tal combinação os estudantes poderiam identificar problemas da comunidade onde suas escolas estão inseridas em projetos utilitários ou sociais. E, seguindo as várias etapas das ilhas de racionalidade buscar possíveis soluções, ou seja, inventar para descobrir, com características do que o texto do NMC sugere como uma educação criativa.

O assunto é de grande complexidade, unir novas tecnologias e sistemas de ensino e, portanto, constitui um tema que deve ser muito explorado, por exemplo em termos de que primeiro deva-se desconstruir concepções de ensino tradicionais de abordagem analítica, para depois uma construção de uma nova concepção alicerçado no pensamento complexo, orientados por Rosnay (2010) com uma abordagem sistêmica e promovendo a religação dos saberes das diferentes disciplinas, admitindo que claro a especialização é válida, porém isolada não contribui para uma compreensão dos contextos científicos e tecnológicos, que o mundo atual exige do estudante uma característica negociadora. Que com autonomia permite dominar determinados códigos que permitirão a comunicação com diferentes especialistas sobre diferentes especialidades.

### 3. Coleta, análise e discussão dos dados em torno da utilização de aparelho tecnológico

Escolheu-se a análise de discurso de vertente francesa conforme encontrado nos trabalhos de Nardi (2005) e Oliveira (2011), por interessar a relação de como os discursos são produzidos, associados com os contextos epistemológicos, no sentido de Bachelard (2009), das pessoas que pronunciam esses discursos, anunciando suas representações alicerçadas em um realismo ingênuo e um empirismo claro, que fundamentaram opiniões de um senso comum como entendido por Paty (2003), neste caso empobrecido por falta de múltiplas representações a respeito dos termos chaves que interessam para esta pesquisa, que Oliveira (2011) acabou por auxiliar na escolha desses termos chave. Que depois de escolhidos orientaram a leitura de publicações que forneceram a base teórica e o entendimento da utilização especializada ou lei-

ga das tecnologias, assim como que as representações formaram o senso comum e o perfil epistemológico em torno desses termos pivôs e, por fim a materialidade dos textos que forneceram a versão escrita dos discursos que interessaram para a análise, por influenciar de alguma forma as decisões na noosfera do saber ensinado.

A análise de discurso, foi útil por seu escopo de um caráter ideológico, e de uma função dentro de uma estrutura social e por conta das condições de como esses discursos são elaborados, que auxiliaram como referencial na compreensão de como os efeitos de uma falta de formação mais profunda em termos da racionalidade em torno da tecnologia, em termos filosóficos e epistemológicos, que podem ter influenciado nos que enunciaram discursos colocados na forma escrita em leis, normas ou simples manifestações. E, alinhado com os eixos teóricos, que serviram para analisar os enunciados que foram coletados, escolheu-se os termos pivôs: o aparelho celular, utilização pedagógica e proibição.

Que contempla a perspectiva de discursos atrelados ao contexto sócio - histórico e ideológico de produção e mantém uma relação entre o dizer e as condições de produção desse dizer, percebendo a linguagem como uma prática social e histórica...

- a) o discurso é um evento, um acontecimento que se realiza em um contexto determinado, envolvendo sujeitos que ocupam lugares específicos nesse processo. Esses lugares correspondem a funções dentro de uma estrutura social;
- b) o discurso é o *locus* de cristalização das significações ideológicas que controlam sua produção;
- c) o discurso associa-se a condições de produção determinadas, ou seja, envolve um gênero discursivo determinado (artigo de jornal, romance, etc.).

(OLIVEIRA, 2013, p. 111).

Fica evidente, portanto, que a pesquisa não tratou da língua e/ou da gramática, mas sim do conteúdo epistemológico que é evidenciado em um discurso, mostrado no trabalho de Nardi (2005), em que “o analista de discurso, portanto, não se restringe ao texto, em si, mas procura construir sentidos a partir das condições de produção do discurso” (NARDI, 2005, p. 82). De todos os sujeitos, das mais diferentes formações, que constituem a comunidade escolar da escola básica e, que formam a noosfera do saber ensinado. “A noosfera que envolve pessoas, categorias de

pessoas ou instituições que interferem, influenciam ou contribuem no sistema educacional”. (PINHO, 2001, p. 22). Associado com a noosfera, tratam-se de mecanismos de legitimação dos saberes, em relação as regras e interesses de cada nicho dos saberes.

Escolheu-se alguns dos discursos daqueles que se envolveram de alguma forma com as leis ou normas a respeito de elementos da esfera de ensino, deputados da câmara federal e das assembleias estaduais, juizes, gestores das instituições de ensino e os que se dedicam a pesquisa do tema. Buscou-se seus discursos, por evidenciarem representações solidificadas a respeito dos assuntos que interessaram para esta pesquisa. Relacionado ao tema da utilização do celular foi encontrado no regimento escolar, em leis e projetos de leis disponíveis nos sites de órgãos institucionais e jornais de veiculação digital.

Amparou-se no entendimento da utilização leiga da tecnologia colocada por Miquelin (2009) e, como um indivíduo passando por um estado de usuário leigo pode impetrar por intuição proibições, por não alcançar o contexto das possibilidades da sua utilização no espaço escolar em termos pedagógicos. Tal estado de utilização leiga talvez corrobore com o desconhecimento das possibilidades de inserção das tecnologias, os processos de ensino e de aprendizagem, e que a associação entre inovações tecnológicas e metodologias de ensino combinadas podem potencializar a utilização do aparelho tecnológico, em uma perspectiva de que os estudantes tragam o seu aparelho para a sala de aula na proposta do BYOD, que para esta pesquisa foi delimitado em torno do aparelho de telefone celular com todas as funcionalidades que são recursos tecnológicos, como recurso didático e pedagógico como entendido no trabalho de Ribas, Silva e Galvão (2015).

Escolhido os termos – chave, passou-se a análise da materialidade discursiva, com a escolha de enunciados, em que os termos-chave apareceram de forma central, buscando o entendimento do que se procurou representar através da comunicação escrita em torno dos termos escolhidos como termos pivôs. Iniciou-se a coleta a partir das legislações estaduais, como por exemplo a lei de nº 12.884 de um dos estados do Brasil, o Rio Grande do Sul:

LEI Nº 12.884, DE 03 DE JANEIRO DE 2008. (Publicada no DOE nº 003, de 04 de janeiro de 2008). Dispõe sobre a utilização de aparelhos de telefonia celular nos estabelecimentos de ensino do

Estado do Rio Grande do Sul. A GOVERNADORA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Faça saber, em cumprimento ao disposto no artigo 82, inciso IV, da Constituição do Estado, que a Assembleia Legislativa aprovou e eu sanciono e promulgo a Lei seguinte: Art. 1º - Fica proibida a utilização de aparelhos de telefonia celular dentro das salas de aula, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Parágrafo único - Os telefones celulares deverão ser mantidos desligados, enquanto as aulas estiverem sendo ministradas. Art. 2º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. PALÁCIO PIRATINI, em Porto Alegre, 03 de janeiro de 2008. Disponível no link: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/12.884.pdf>. (Acesso em 12/07/2016).

Outras de enunciados análogos ao do estado do Rio Grande do Sul, como as leis aprovadas nos estados do Brasil e os respectivos anos: lei nº 14.146 do estado do Ceará (2008), lei nº 14.486 do estado de Minas Gerais (2002), lei nº 5.222 do estado do Rio de Janeiro (2008), lei nº 12.730 do estado de São Paulo (2007), com textos similares e com a proibição expressa da utilização do aparelho celular nas salas de aula. Que os legisladores não possuem neste caso domínio dos códigos que permeiam aspectos pedagógicos em relação a utilização da tecnologia em questão, desconhecendo as suas possibilidades de incremento de pensar e fazer pesquisa em sala de aula. De tal forma que não puderam promover uma negociação com especialistas nos processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, não tinham conhecimento de uma codificação básica em termos de letramento científico, para ser estabelecido a comunicação com os especialistas.

A lei nº 18.118 estabelecida em outro estado brasileiro, o estado do Paraná, difere parcialmente das colocadas anteriormente, por acrescentar um viés pedagógico, de possível utilização com esta finalidade segundo o legislador Deputado Estadual Gilberto Ribeiro, mas o termo pedagógico ficou em caráter vago e de excepcionalidade, o que de certa forma traduz um entendimento de senso comum, por desconhecimento dos possíveis encaminhamentos pedagógicos. Publicado no Diário Oficial nº. 9233 de 25 de junho de 2014:

**Súmula:** Dispõe sobre a proibição do uso de aparelhos/equipamentos eletrônicos em salas de aula para fins não pedagógicos no Estado do Paraná. A Assembleia Legislativa do Estado do Paraná decretou e eu sanciono a seguinte lei:

**Art. 1º** Proíbe o uso de qualquer tipo de aparelhos/equipamentos eletrônicos durante o horário de au-

las nos estabelecimentos de educação de ensino fundamental e médio no Estado do Paraná.

**Parágrafo único.** A utilização dos aparelhos/equipamentos mencionados no caput deste artigo será permitida desde que para fins pedagógicos, sob orientação e supervisão do profissional de ensino.

**Art. 2º** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (DIÁRIO OFICIAL nº 9233, 25/06/2014). Disponível no link: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=12335>.

Lei acompanhada com a notícia vinculada na página do ministério público do estado do Paraná, acesso disponível no link: <http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/noticias/article.php?storyid=862> (acesso no dia 12/07/2016):

Foi publicada, no final de junho, a Lei nº 18.118/2014 que proíbe a utilização de qualquer equipamento eletrônico dentro de salas de aula de todo o Paraná. Segundo o texto original do Projeto de Lei nº 440/2013, de autoria do deputado Gilberto Ribeiro (PSB), os jovens do ensino fundamental e médio não possuem ainda capacidade para controlar o uso destes aparelhos, o que causa desvio de atenção no horário de aula, além do acesso a conteúdo inapropriados. Gilberto Ribeiro afirma que o projeto é fruto de conversas com pais e professores.

Apesar de proibir os alunos a utilizarem aparelhos como tablets e celulares, permite o uso quando orientado pelo professor - para fins pedagógicos. O deputado afirma, ainda, que a Lei não prevê qualquer punição para quem não cumprir a determinação, mas deve servir como amparo legal para que os professores possam exigir mais atenção às aulas. Segundo a Secretaria de Estado da Educação, atualmente, cada escola decide a melhor forma de lidar com os equipamentos eletrônicos e não há uma regra comum em todo o Estado. (Notícia vinculado no site do Ministério Público do Estado do Paraná, data 21/08/2014).

É, interessante que nos dois enunciados relativo a lei 18.118/2014 do Estado do Paraná, evidenciou-se possíveis representações em torno dos termos chave celulares, pedagógicos e proibição com um entendimento equivocado. Atribuindo a possível utilização pedagógica dos celulares em caráter excepcional, mostrando desconhecimento do impacto da utilização de um smartphone conforme orientado no trabalho de Ribas, Silva e Galvão (2015), como instrumento por exemplo utilizado em uma ilha de racionalidade em

torno de um projeto do pensar e fazer pesquisa, em torno de um saber sábio ou projeto utilitário ou social. Portanto, a redação da lei poderia ter um caráter de incentivo do aparelho tecnológico e não o contrário, como por exemplo o sugerido a seguir: “os aparelhos tecnológicos, entre eles os celulares, sua utilização especializada devem ser incentivados e fazerem parte dos projetos pedagógicos, dos processos e das estruturas escolares. E, excepcionalmente sua utilização fora dos parâmetros colocados anteriormente, deverão ser expressamente proibidos”. Veja que agora a excepcionalidade ficou em uma posição hierárquica menor, pelo menos no discurso.

Outro ponto, citado no segundo pronunciamento da lei estabelecida no Paraná, é imputação de culpa do desvio da atenção dos estudantes, que se daria devido a utilização dos aparelhos celulares. Colocando-se na posição dos estudantes, que estão expostos a informação comunicada de uma forma que leva em conta níveis de impacto e de exposição de informações enriquecidas com imagens e sons, que promovem formas múltiplas de representações sobre os mais variados conceitos, aos olhos dos estudantes a escola de cunho tradicional de mera transmissão de conteúdo, perde espaço a cada dia em relação aos meios de comunicação de massa.

Portanto, não é de se estranhar que os estudantes bombardeados fora da escola por tanta informação colocada de forma colorida e facilitada, sintam-se desconectadas das formas tradicionais de transmissão de ensino. Em vez de culpar a tecnologia, o caminho poderia ser da noosfera em torno do saber ensinado, investigar como especializar os estudantes na utilização das ferramentas tecnológicas como apoio no seu pensar e fazer pesquisa, inclusive como utilizar a mineração nas bases de dados mais confiáveis, com os inúmeros periódicos disponíveis. Provavelmente, o que tira a atenção do estudante é não encontrar interesse nos temas escolares, desconectados dos seus contextos cotidianos e desconectados do mundo da ciência e da tecnologia.

Evidencia também que os autores dos enunciados, foram formados em um sistema de ensino que falhou em proporcionar uma alfabetização científica e tecnológica no sentido de Fourez (1994), que permitisse para eles um poder de negociação, em temas que envolvessem ciência e tecnologia, em que houvesse domínio nessas áreas para se comunicarem com os especialistas e pudessem formar represen-

tações que promovessem um discurso científico mais contundente e, desta forma não seriam influenciados por opiniões massificadas e esvaziadas de conteúdo científico e tecnológico, provocando normatizar utilizando um senso comum estreitado por falta do letramento científico.

A própria falta de conhecimento da própria legislação a respeito do tema, por exemplo com o destaque do projeto de lei nº 2.806, por se tratar no âmbito de legislação federal brasileira e, que embora existam as leis estaduais em vigência, na comissão de educação e cultura, o projeto citado neste parágrafo, recebeu a avaliação da comissão e foi rejeitado, a relatora no encaminhamento do parecer dá o destaque de que os assuntos escolares regimentares, devem ser tratados no âmbito escolar, cabe a pergunta, portanto, se as atuais legislações estaduais não seriam incoerentes em relação ao parecer a uma orientação de uma instituição hierarquicamente maior, no caso o congresso nacional do Brasil em relação as assembleias legislativas dos estados? A seguir é apresentado parte do relatório da presidente da comissão e o seu voto contrário a continuidade da lei que proibiria a utilização do aparelho celular em salas de aula, que estava em trânsito na câmara federal:

DE 2011 Proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas salas de aula dos estabelecimentos de educação básica e superior. Autor: Deputado MÁRCIO MACÊDO Relatora: Deputada FÁTIMA BEZERRA, a seguir se expõe o relatório:

O Projeto de Lei nº 2.806, de 2011, de autoria do Deputado Márcio Macêdo, visa a proibir o uso de aparelhos eletrônicos portáteis – celulares, tocadores de áudio digitais, tablets, consoles para jogos – nas salas de aula das instituições de ensino básico e superior. A iniciativa se inspira no Projeto de Lei nº 2.246, de 2007, do Deputado Pompeo de Mattos, arquivado ao final da legislatura passada, após a aprovação na Comissão de Educação e Cultura. O texto adotado pelo nobre Deputado Márcio Macêdo foi justamente o do substitutivo da Relatora naquela Comissão, Deputada Angela Portela, com o aperfeiçoamento do texto por ela oferecido. A matéria chega a esta Comissão de Educação para exame do mérito educacional e está sujeita à apreciação conclusiva, conforme o artigo 24, II, do Regimento Interno. No prazo regimental, não foram apresentadas emendas. É o relatório. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1287127&filename=PRL+1+CE+%3D%3E+PL+2806/2011](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1287127&filename=PRL+1+CE+%3D%3E+PL+2806/2011). (Acesso em 12/07/2016).

E, o voto da relatora:

II - VOTO DA RELATORA O projeto de lei em tela pretende proibir o uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas salas de aula, dos estabelecimentos de educação básica e superior, com o nobre objetivo de coibir a utilização abusiva desse tipo de aparelho e assegurar, assim, a essência pedagógica do ambiente escolar. Embora reconheçamos a importância da preocupação que move o Autor da iniciativa, entendemos que a medida proposta é matéria do âmbito da organização escolar. Existem, nos estabelecimentos de ensino, regras aplicadas ao seu cotidiano que são necessárias para a constituição da ordem escolar como, por exemplo, a obrigatoriedade de observância dos horários e do uso de uniforme. Identificar e pactuar as práticas proibidas ou permitidas no espaço escolar, em especial na sala de aula, constitui exercício de cidadania para toda a comunidade e cabe a cada instituição de ensino, no exercício da autonomia que lhe é concedida pela legislação educacional vigente. Não há como deixar de admitir a existência de uso abusivo de equipamentos eletrônicos nas escolas, sobretudo de telefones celulares. No entanto, é preciso reconhecer que esse comportamento não se aplica apenas às nossas crianças e adolescentes, mas a grande parte dos cidadãos adultos, que não respeitam os espaços públicos em nome do direito de “comunicar-se” a qualquer tempo.

Essa prática condenável se alimenta dos exageros da vida moderna e em muito ultrapassa os muros das escolas. Acreditamos que a conscientização em relação a esse e a outros problemas que têm impacto no cotidiano escolar deve fazer parte da formação dos nossos estudantes. Defendemos, contudo, que, no ambiente das escolas, as regras de civilidade e de boa convivência sejam discutidas e acordadas a partir do regimento interno de cada instituição, com a participação do conselho escolar, dos pais, dos alunos e dos educadores. Todos têm a ganhar com esse processo educativo, se considerarmos que é dever da escola formar cidadãos cientes dos seus direitos, mas também atentos aos seus deveres e ao respeito aos direitos do outro. 3. Em razão do exposto, votamos pela rejeição do Projeto de Lei nº 2.806, de 2011. Sala da Comissão, em 2014. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1287127&filename=PRL+1+CE+%3D%3E+PL+2806/2011](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1287127&filename=PRL+1+CE+%3D%3E+PL+2806/2011). (Acesso em 12/07/2016).

O parecer do voto da deputada Fátima Bezerra, chama a atenção que a má utilização do aparelho celu-

lar não se restringe aos jovens estudantes, mas também aos adultos, que assim como os primeiros são usuários leigos das tecnologias, resultado da falta do letramento científico. A relatora ainda chama a atenção do fato de que a utilização do celular no ambiente escolar, deve ser regimentado pela própria comunidade escolar, e o relato se omite em termos das possibilidades pedagógicas que por exemplo o smartphone poderia proporcionar se utilizado em contextos previstos em metodologias de ensino.

Coletamos ainda com aderência no sistema legal, um despacho do juiz de direito Elieser Siqueira de Souza Junior, que favoreceu na sua decisão um professor que estava sendo processado pelos pais de um estudante, que teve o celular recolhido pelo docente, fato ocorrido em uma escola pública em Tobias Barreto, Sergipe no Brasil. Não será mérito de discussão neste trabalho a decisão judicial, mas interessou a manifestação do juiz, cuja competência reside em julgar os réus segundo a legislação, mas é do interesse o discurso proferido pelo juiz, em termos da racionalidade em torno do objeto tecnológico, a seguir o discurso, disponível no jornal O Globo, versão digital online e disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/aluno-processa-professor-por-celular-retirado-em-sala-de-aula-perde-12718573>.

[“Julgar procedente esta demanda é desferir uma bofetada na reserva moral e educacional deste país, privilegiando a alienação e a contra educação, as novelas, os ‘realitys shows’, a ostentação, o ‘bullying’ intelectual, o ócio improdutivo, enfim, toda a massa intelectivamente improdutivo que vem assolando os lares do país, fazendo às vezes de educadores, ensinando falsos valores e implodindo a educação brasileira”]...[“Vemos que os elementos colhidos apontam para o fato de que o Autor não foi ‘ver a hora’. O mesmo admitiu que o celular se encontrava com os fones de ouvido plugados e que, no momento em que o professor tomou o referido aparelho, desconectou os fones e.... Começou a tocar música”. ]...[“Pode-se até entender que o Discente desconheça a legislação municipal sobre os direitos e deveres dos alunos em sala de aula. O que não se pode admitir é que um aluno desobedeça, reiteradamente, a um comando ordinário de um professor, como no presente caso”]...[“No país que virou as costas para a Educação e que faz apologia ao hedonismo inconsequente, através de tantos expedientes alienantes, reverencio o verdadeiro herói nacional, que enfrenta todas as intempéries para exercer seu ‘múnus’ com altivez

de caráter e senso sacerdotal: o Professor”, sentenciou. (Reportagem colhida do jornal O Globo, acesso em 12/07/2016).

O posicionamento do juiz enaltecendo o professor e a crítica do abandono do sistema educacional brasileiro por seus gestores que aparece no despacho, deve ser corroborado por nós professores. Entretanto, deve-se dar atenção ao discurso proferido, pois ele traz elementos para o mote desta pesquisa ao impetrar responsabilidade da alienação devido as mídias de massa, que estariam promovendo uma contra educação, é de certa forma retirar a parte da responsabilidade do sistema educacional, que por negligenciar a construção dos saberes no ambiente escolar, estaria permitindo parcialmente a contra educação que se refere o juiz.

Sistema educacional que deveria contribuir para a formação dos estudantes em termos de racionalidade, que dominando certos códigos das várias áreas do conhecimento, poderiam negociar de forma crítica com as mídias de massa e todo seu material alienante, como chamou a atenção o juiz. Com essa formação o estudante especulando de forma complexa o material que são veiculados na pluralidade das mídias, que na maioria trata-se do “mais do mesmo”, com uma percepção crítica dos conteúdos e, com capacidade de se posicionar segundo ideologia própria de forma favorável ou contrária.

Outro equívoco é culpar o aparelho celular, em vez da sua má utilização no ambiente escolar, pois poderia ser invertido desde que o professor possuísse a racionalidade em torno de um smartphone e como sua utilização pelo estudante poderia enriquecer o pensar e fazer pesquisa no ambiente escolar e fora dele. Aqui novamente no despacho do juiz, desde que houvesse negociação com os especialistas, como negociador ele poderia ter sugerido aos gestores do sistema de ensino a capacitação dos professores e a adesão a inovações tecnológicas, para aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem.

Agora em relação as normativas do âmbito escolar, por exemplo no regimento escolar do Colégio estadual do Paraná, este escolhido por ser o representante da escola pública paranaense, o regimento está disponível em: [http://www.cep.pr.gov.br/arquivos/File/2015/REGIMENTOFINAL\\_DEZ\\_2013definit.pdf](http://www.cep.pr.gov.br/arquivos/File/2015/REGIMENTOFINAL_DEZ_2013definit.pdf), aparece na seção III, dos vetos aos estudantes, o item IV do artigo 307:

### Seção III

#### Dos Vetos

**Art. 307** Ao aluno é vedado:

IV. utilizar no Colégio Estadual do Paraná – Ensino Fundamental, Médio e Profissional material de natureza estranha ao estudo, como bola, skate, patins, materiais para malabares, jogos de azar, MP3, MP4, MP5, celulares, mini - games e outros, exceto quando solicitados pelos docentes para atividades pedagógicas. (REGIMENTO DO CEP, ACESSO EM 12/07/2016).

Está alinhado com a lei estadual, ditando a excepcionalidade da utilização do aparelho celular, porém está na seção dos vetos, portanto o seu caráter de excepcionalidade acaba representando um certo cunho ideológico de proibição, novamente a redação poderia ser refeita retirando a excepcionalidade e colocada em uma outra seção diferente do vedado, mas sim, por exemplo em uma seção de incentivo à sua utilização. E, embora o regimento faça manifestação em relação a disponibilidade da rede e usuários que poderia servir de incentivo aos docentes a utilização da ferramenta tecnológica, conforme descrito a seguir, no item I:

Art. 144 Compete ao Setor de Informática do Colégio Estadual do Paraná – Ensino Fundamental, médio e Profissional, enquanto Setor Administrativo:

I. elaboração de projetos de adequação tecnológica relacionados à infraestrutura de servidores, equipamentos, rede lógica e demais projetos afins;

II. administração da rede administrativa e pedagógica;

III. desenvolvimento de softwares necessários à melhoria do fluxo de informação na instituição;

IV. instalação e manutenção de sistemas e aplicativos;

V. suporte técnico aos usuários da rede: professores, funcionários e estudantes;

VI. auxílio ao processo de compras de equipamentos de informática;

VII. manter comunicação entre o Colégio Estadual do Paraná – Ensino Fundamental, Médio e Profissional e Companhia de Informática do Paraná – CELEPAR, Secretaria de Estado da Educação e outros Órgãos e Instituições para encaminhamento de ações e propostas;

VIII. utilização gradativa e crescente de recursos em Software Livre;

IX. gerenciamento do patrimônio da Informática;

X. autonomia nas decisões sobre aquisições e alocação de recursos de informática no colégio.

(Regimento do CEP, acesso em 12/07/2016).

Apesar do regimento do CEP não ser omissivo e prever a sua utilização, a rede não é disponibilizada e os estudantes não podem realizar a utilização da rede por seus aparelhos celulares, até a data da escrita deste artigo, em 01/11/2016. Portanto, sua utilização em termos do BYOD, acaba se inviabilizando. O que acaba sendo desafiador desconectar os estudantes dos seus aparelhos celulares, diante da natividade do aparelho no contexto desses estudantes, que nasceram em uma cultura em que um dos componentes é a conectividade. E, a natividade nas tecnologias não está sendo devidamente explorada no ambiente escolar, ao menos parcialmente.

## 4. Considerações finais

As sugestões de tecnologias no sentido de aparelhamento e de processos encontrados no documento do NMC Horizon Report são relevantes para a noosfera do saber ensinado, que devem ser lidos com o apoio da epistemologia ou filosofia da tecnologia, e como o conhecimento da racionalidade em torno deste conceito pode favorecer o impacto em metodologias de ensino, que envolvam o pensar e o fazer pesquisa no ambiente escolar. Enriquecendo ambientes de um ensino de formação e não de informação, em que os estudantes possam autonomia na sua instrução em processos de construção do saber. E, na delimitação para esta pesquisa o BYOD, associado com as ilhas de racionalidade e com uma educação criativa promoverá uma aprendizagem com significado.

É pertinente afirmar que paralelamente ao NMC Horizon Report, os interessados no documento busquem leituras que se remetam a eixos teóricos com aderência a epistemologia e filosofia da tecnologia, que contribuirão para o entendimento mais profundo dos envolvidos na noosfera de ensino em termos da inserção de inovações tecnológicas e a sua utilização não leiga. Entendam que o documento cumpre o seu papel, de enumerar uma série de possíveis inovações em termos de tecnologia, entretanto seria interessante nas próximas edições do NMC, uma seção que tratasse dos eixos teóricos em que o documento será escrito.

Inferiu-se nos pronunciamentos daqueles que estão envolvidos na normatização das inserções das tec-

nologias no ambiente escolar, uma divergência quando tratam de normas que regulamentam a utilização do aparelho celular nas salas de aula, em relação aos encaminhamentos expostos no NMC Horizon Report e da pluralidade dos especialistas quando encaminham as possíveis tecnologias, por exemplo na modalidade do BYOD, que poderiam incrementar o ensino e seus métodos, utilizando tecnologias sejam elas processuais e/ou de aparelhamento, promovendo a aprendizagem com significação.

Os enunciados divergentes evidenciaram representações de senso comum estreitados pela lacuna de alfabetização científica e tecnológica, com interpretações de contextos da noosfera do saber ensinado equivocados e ingênuos em relação a inserção de tecnologias. Com um discurso sem os códigos necessários para uma comunicação de um discurso científico contundente, pelo contrário mostraram uma falta do domínio de um letramento científico e que impediu o tratamento com especialistas, que poderiam ter ajudado os sujeitos associados com a normatização do aparelho tecnológico nas salas de aula.

Ficou evidente a necessidade da aproximação dos que pensam os processos de ensino e aprendizagem com as inserções de novas ferramentas tecnológicas, daqueles que constroem as normas que regulamentam o ensino, para que em um processo construtivo seja possível encontrar caminhos de que a escola forme estudantes negociadores com o mundo da ciência e da tecnologia, com uma utilização consciente e especializada de uma potencial ferramenta, como é o caso do celular. Neste contexto o aparelho tecnológico deve ser levado para a sala de aula.

## Referências

BACHELARD, G. A filosofia do não. Tradução Joaquim José Moura Ramos, 6ed. Lisboa: Múltiplo, 2009.

CUPANI, A. Filosofia da tecnologia: um convite. 2. Ed. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

FOUREZ, G., MATHY, P., ENGLEBERT-LECOMTE, V. (1993). Un modèle pour un travail interdisciplinaire. *Aster*, v.17, p.119-140.

FOUREZ, G. (1994). Alfabetisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences. Belgique: De Boeck Université.

\_\_\_\_\_. (1995). "The science, technologies and society (STS) movement and the teaching of science." *Prospects* 25(1): 27-40.

MORIN, E. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios/Edgar Morin. Org. Maria da Conceição de Almeida e Edgar de Assis Carvalho. Trad. Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.

MIQUELIN, A. F. Contribuições dos meios tecnológicos comunicativos para o ensino de Física na escola básica. 2009. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Sc.

MITCHAM, C. Thinking through technology: the path between engineering and philosophy. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

MOREIRA, M. A. Teorias da aprendizagem. Ed. ampliada. São Paulo: EPU, 2011.

\_\_\_\_\_. Modelos científicos, modelos mentais, modelagem computacional e modelagem matemática: aspectos epistemológicos e implicações para o ensino. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 7, n. 2, maio/ago. 2014.

NMC. Horizon Report > Edição Educação Básica 2015, disponível em: <http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-k12-PT.pdf>. Acesso em 06 de abril de 2016.

OLIVEIRA, C. I. C. d. (2012). "A educação científica como elemento de desenvolvimento humano: uma perspectiva de construção discursiva." *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências* 15(2): 105-122.

NARDI, R. A área de ensino de Ciências no Brasil: fatores que determinaram sua constituição e suas características, segundo pesquisadores brasileiros. Tese (Livre Docência). Departamento de Educação, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2005, 169p.

PATY, M. A ciência e as idas e voltas do senso comum. *Scientiae Studia*, V 1, n. 1: p. 9 -26, 2003

POSTMAN, N. Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia. Tradução Reinaldo Guarany. São Paulo: Nobel, 1994.

PINHEIRO, T. F. Um exemplo de construção de uma ilha de racionalidade em torno da noção de energia. Grupo de pesquisa em ensino de física – CFM, da Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário – Trindade – 88.040-900 – Florianópolis – Sc, 2002.

PINHO, J. A. F. Instrumentação para o ensino de física, Florianópolis: Laboratório de ensino à distância, p. 20 – 35, CED/UFSC, 2001.

ROBINSON, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*, John Wiley & Sons.

ROSNAY, J. Conceitos operadores transversais, *in* MORIN, E. *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. 9ª Ed, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, p. 493-500, 2010.

RIBAS, A. S; SILVA, S. C. R. e GALVÃO, J. R. Telefone celular como recurso didático no ensino de física. 1ª ed. Curitiba: UTFPR Editora, 2015.

VICENTE, J. K.: *Homens e Máquinas: como a tecnologia pode revolucionar a vida cotidiana*. Tradução Maria Inês Duque Estrada. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.



Recibido: 11 de noviembre de 2016. Aprobado: 6 de junio de 2017.

# Pedagogía y ciudad: De las representaciones urbanas a la enseñanza de la ciudad en las Ciencias Sociales<sup>1</sup>

*Fabián Andrés Llano*<sup>2</sup>  
Universidad Piloto de Colombia

*César Chavarro Gutiérrez*<sup>3</sup>  
Universidad la Gran Colombia

## Resumen

**E**l presente artículo corto propone una discusión sobre la relación entre pedagogía y ciudad más allá de los debates sobre una educación permanente y el desarrollo del ser en la ciudad propuestos por el enfoque de la ciudad educadora. El texto se centra en el posicionamiento de la práctica pedagógica situada e intencionada y en una reivindicación de la pedagogía como un saber reflexivo, cuyas posibilidades de autonomía relativa dependen de su papel para la comprensión y la enseñanza de la construcción de ciudad.

**Palabras Clave:** investigación pedagógica, educación urbana, saber científico, práctica de la enseñanza, formación del docente,

- 
1. Este artículo corto retoma algunos resultados del proyecto de enseñanza de la gestión Urbana financiado por la Maestría en Gestión Urbana de la Universidad Piloto de Colombia y además incluye algunos adelantos del proyecto turismo de memoria y postconflicto: culturas del recuerdo alrededor del patrimonio cultural (1910-2016) financiado por la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN
  2. Doctorando en Ciencias Humanas del Patrimonio y la Cultura Universidad de Girona (España) Magister en Investigación social interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Licenciado en Ciencias Sociales. En la actualidad se desempeña como asesor pedagógico de la Universidad Piloto de Colombia y docente investigador del programa Administración Turística y Hotelera Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN [fabian-llano@upc.edu.co](mailto:fabian-llano@upc.edu.co), [fabian\\_llano@cun.edu.co](mailto:fabian_llano@cun.edu.co) [llanofabian@hotmail.com](mailto:llanofabian@hotmail.com) ID 0000-0003-2181-3476.
  3. Magister en investigación social interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Licenciado en Ciencias Sociales de la misma Universidad, se ha desempeñado como docente universitario de la Universidad la Gran Colombia, docente vinculado a la Secretaria de Educación de Bogotá. Ha desarrollado investigaciones acerca de la historia de Bogotá haciendo énfasis en su desarrollo cultural, en particular el patrimonio histórico y el carnaval de Bogotá correo electrónico [jordanpach@hotmail.com](mailto:jordanpach@hotmail.com)

## Abstract

### Pedagogy and city: From the urban representations to the teaching of the city in the Social Sciences

This short article proposes a discussion on the relationship between pedagogy and city beyond the debates about a permanent education and the development of the being in the city proposed by the approach of the educating city. The text focuses on the positioning of situated and intentional pedagogical practice and on a claim of pedagogy as a reflexive knowledge, whose possibilities of relative autonomy depend on its role for the understanding and teaching of city

**Keywords:** pedagogical research, urban education, scientific knowledge, teaching practice, teacher training,

## Introducción

La relación entre pedagogía y ciudad ha sido abordada particularmente desde los planteamientos de la ciudad educadora, enfoque que desde la segunda mitad del siglo XX ha intentado utilizar a la ciudad como escenario de aprendizaje. Con los pronunciamientos de Unesco en 1972 y la carta de las ciudades educadoras producto del congreso internacional de ciudades educadoras realizado en 1990 en Barcelona, la preponderancia de esta perspectiva amparada en *el saber ser en la ciudad* y en la idea de una *educación permanente* abrió la puerta a la gestión en las ciudades de América Latina alrededor de políticas y programas educativos. En Colombia, la ley General de Educación, por ejemplo, propone unos acercamientos a la propuesta de ciudad educadora, que mantiene como parámetro la educación desarrollada en las instituciones escolares, de modo que la propuesta de ciudad educadora apenas aparece como un complemento de la educación formal (Jurado, 2003).

Además de vincular los efectos socializadores y culturales de la ciudad propuestos por las prácticas y los escenarios urbanos en el proceso formativo, cabe mencionar los intentos de la pedagogía urbana por vincular estos aprendizajes de la ciudad en el espacio público. Con unas claras intencionalidades en cuanto al fortalecimiento de la identidad urbana y la formación del ciudadano, la pedagogía urbana declara que el espacio público es un escenario educativo a partir del cual se otorga importancia al significado que tiene la vida pública y de encuentro con otros, que moldea los comportamientos de las personas en la

medida en que funciona como un conjunto de oportunidades para el aprendizaje (Burbano, 2014 citando a Páramo, 2004).

Esta apertura de la pedagogía a otros escenarios distintos del aula, llevan a plantear nuevos interrogantes de la relación entre pedagogía y ciudad. Sin desconocer que las propuestas de la ciudad educadora han cobrado vigencia en las últimas cuatro décadas debido a su potencialidad de constituir sociedades democráticas y sin llegar a demeritar las propuestas de la pedagogía urbana con la vinculación del espacio público como escenario de aprendizaje, cabe preguntarse por las relaciones que se establecen entre la pedagogía como saber y la ciudad como productora de sentidos, en cuanto a la producción y circulación de su conocimiento en el escenario público.

Aunque es una problemática de difícil comprensión por centrarse en la producción de conocimiento sobre la ciudad y los efectos de estos acumulados en la sociedad, cabe decir que sus comprensiones pueden llegar a desnaturalizar o intentar rehistorizar los acumulados conceptuales que se han impuesto como conocimiento legítimo. Sin llegar a desconocer los balances disciplinares y los desarrollos teóricos y metodológicos sobre la ciudad si resulta importante cuestionarse por los conocimientos que circulan sobre la ciudad como verdades absolutas, lo cual deteriora la creatividad, el desarrollo de un pensamiento crítico y promueve un tipo de aprendizaje memorístico

Las diferentes representaciones disciplinares y de la vida cotidiana que circulan en la ciudad y para la

ciudad tienden a concretarse en contenidos disciplinares susceptibles de ser enseñados y transmitidos bajo el acto pedagógico en la institución escolar. Sean parte de un currículo oficial u oculto, estas diferentes representaciones sobre la ciudad requieren ser reflexionadas y evidenciadas en la práctica pedagógica al hacer evidentes los efectos públicos de las ciencias sociales y humanas en cuanto a la construcción simbólica de la ciudad.

Esta tercera postura que involucra una reflexión más aguda en cuanto a la producción de la ciudad y la ciudadanía requiere por lo menos enfrentar tres hechos problemáticos. En primer lugar, un acercamiento a la pedagogía como saber particular desligado de los supuestos que la relacionan como una vocación o práctica incorporada de las disciplinas. En segundo lugar, el papel de la pedagogía en cuanto a la difusión de un conocimiento legítimo y público sobre la ciudad y la ciudadanía y por último la relevancia de la formación docente en cuanto a la apropiación de un saber pedagógico que permita un pensamiento relacional entre la ciudad y la pedagogía.

En este orden de ideas, el siguiente artículo corto pretende mostrar algunas alternativas para la enseñanza de la ciudad en las ciencias sociales a partir de una reflexión de la práctica docente en términos de unos factores intrínsecos a su quehacer y de otro lado unos factores estructurales que en ocasiones lo condicionan, pero que si llega a ser consciente de ellos puede acogerlos a su favor.

## **Lo pedagogía como saber difuso: entre la vocación o la práctica incorporada de las disciplinas**

El primer hecho problemático que se requiere abordar para la enseñanza de la ciudad en las ciencias sociales, es precisamente la comprensión de la pedagogía más allá de las definiciones ramplonas que la reducen a mera vocación. La pedagogía como un saber reflexivo sobre el hecho educativo, es un término de difícil comprensión en la medida en que se confunde con los vocablos del sentido común y de esta manera adquiere diferentes significaciones y usos como un saber difuso en las ciencias sociales.

En términos generales siguiendo los planteamientos de Carlos Eduardo Vasco (s.f) la pedagogía se inscribe luego de la institucionalización de las prácticas de formación bajo el concepto de práctica

educativa asignable a personas y roles, que llamamos “pedagogos” y “pedagogas”. La reflexión que se deriva de esta práctica pedagógica denominada praxis pedagógica conlleva a que la pedagogía pueda constituirse en un saber teórico- práctico. En este sentido, la misma palabra pedagogía designa la práctica pedagógica.

Sin embargo, de acuerdo con Serna (2004) lo pedagógico es un término que circula como definición corriente y familiar en la vida cotidiana bajo diversos significados: actitud natural hacia la enseñanza, recurso de socialización de una generación sobre otra, como medio de transmisión de expectativas, como una estrategia de perfeccionamiento de las conductas y los comportamientos o como una de las propiedades más representativa de la escuela en tanto instancia formadora(p30)

De esta manera, el estatuto de la pedagogía resulta difuso y sus referencias generalmente se inscriben en las representaciones del sentido común, ya que, al ser referenciada como palabra en el pensamiento corriente, termina por ser considerada una operación que da cuenta de procesos de transferencia o adquisición de determinados contenidos, disposiciones o percepciones asociadas a la práctica. Ahora bien, si existe un lugar de existencia predominante de la pedagogía es sin duda el de la institución escolar. De esta manera, la pedagogía no puede desprenderse de su nicho natural (el espacio escolar) donde se han estructurado sus virtudes, sus vicios y sus certezas.

De acuerdo con Serna (2004) la pedagogía como término es utilizada para solucionar las contingencias del mundo social cuando la ley no es funcional, también, puede ser utilizada como un tipo de persuasión dispuesto para cualquier institución o agente y finalmente con unas certezas epistemológicas y metódicas subsidiarias de las Ciencias Sociales y humanas, la pedagogía se ha debatido entre un modelo auxiliar que depende de las certezas epistemológicas de la psicología, la filosofía la sociología y la historia principalmente y de las nuevas fuentes disciplinares que provee las ciencias sociales con nuevos problemas y objetos de estudio y de conocimiento principalmente. Frente a esta disminución de su autonomía relativa, la pedagogía y los agentes de la producción educativa no logran presentar acuerdos en sus formas disciplinares y la difusión de su objeto de estudio en cuanto a sus representaciones, las teorías utilizadas y las metodologías difundidas.

Para el caso colombiano, la pedagogía ha sido conceptualizada, como saber pedagógico desde los estudios de Olga Lucia Zuluaga (1987), como pedagogía reconstructiva, desde el saber-cómo y la idea de competencia elaborada por el grupo liderado por el profesor Federicci y Antanas Mockus (1994), como campo y dispositivo desde los desarrollos de Mario Díaz, (1993), como saber sometido de acuerdo con Noguera (2005) y más recientemente, los planteamientos de Adrián Serna Dimas que la ha conceptualizado como violencia simbólica y arbitrario cultural. Si bien es cierto que estas conceptualizaciones han intentado consolidar el estatuto disciplinar de la pedagogía, también resulta evidente la dificultad de su definición. Ahora bien, aunque son frecuentes las conceptualizaciones foucaultianas desde el concepto de dispositivo y últimamente las bourdivianas, con el concepto de campo, lo que ha sido definitivo, es sin duda que la pedagogía como discurso ha estado vinculada en Colombia a la legitimación del docente como intelectual de la educación (Llano, 2013).

Para una mayor comprensión de esta problemática se hace relevante traer a la discusión algunos antecedentes sobre el desarrollo de lo pedagógico en Colombia, relacionados por una parte con la posibilidad histórica de su concreción mediante el movimiento pedagógico de los años ochenta y de otro lado bajo la posibilidad de teorización a la que ha estado sometida producto de esta apuesta política. En este orden de ideas, la articulación del Movimiento Pedagógico, implicó no solamente la vinculación de docentes de primaria sino de todos los niveles educativos, incluyendo profesores universitarios quienes orientaron sus intencionalidades no solo el estatuto docente sino brindaron posibilidades a la pedagogía como disciplina autónoma. En las referencias al movimiento pedagógico aparece un pronunciamiento a favor de unas mejores condiciones salariales y la ampliación de la autonomía de las universidades.

Vale la pena aclarar que, si bien es cierto que el saber pedagógico se constituyó en un eje articulador de la posibilidad de aparición del docente como intelectual con advenimiento del movimiento pedagógico en los años ochenta, la intención de formar docentes ya estaba presente desde la década del sesenta con la explosión de Facultades de Educación, todas ellas amarradas al discurso de las Ciencias de la Educación. A partir de estas experiencias, se presentó la posibilidad de postular al maestro como un intelectual, al rescatar el valor de la pedagogía y del ejercicio de la práctica

docente. En este tránsito de la universidad tradicional a la universidad de masas, las polémicas en torno a la educación y los saberes sobre la pedagogía, tomaron diferentes rumbos.

Inicialmente para la década de los sesenta y setenta, las preocupaciones sobre la educación estuvieron a cargo de la naciente sociología de la educación en el país (...); sin embargo, en este escenario aparecen las luchas del movimiento magisterial que propendía por nuevos rumbos epistemológicos diferentes de aquellos propuestos por la tecnología educativa y la sociología de la educación (...). Estos movimientos, liderados por el magisterio, intentaron la reivindicación del maestro y el posicionamiento de su práctica más allá de la operacionalización que suponía la tecnología educativa, caracterizada por una planificación rígida de las clases, una urgente necesidad de cobertura y currículos ligados a los tecnicismos (Llano et al., 2013, p. 43).

Ante la falta de claridad en sus métodos, lenguajes y representaciones sobre el hecho educativo, la pedagogía transita al escenario universitario como vocación bajo el supuesto que toda disciplina puede ser transmitida y enseñada únicamente acogiéndose a sus balances disciplinares y las historias legitimadas. Para el caso colombiano esta realidad se confronta con la escasa formación pedagógica de los docentes universitarios (Fernández, 2008); (Parra et al, 2010); (Martá, 2011), es más, la insistencia de las Universidades por la formación de sus docentes en temas relacionados con en el manejo de TIC, el fortalecimiento de las habilidades de investigación, el desarrollo de procesos escriturales, el manejo de una segunda lengua, desplaza en parte la formación docente en el fortalecimiento de un saber pedagógico que en realidad apunte al desarrollo de estrategias pedagógicas y didácticas en el aula (Parra et al, 2010, p430).

Finalmente, como vocación, la práctica pedagógica es asumida bajo el supuesto de que todo contenido disciplinar es enseñable y logra ser constituido como engranaje entre los escenarios científicos donde se refuerzan creencias y prácticas sobre lo pensable, lo decible y lo posible que definen la naturaleza legítima de cada disciplina y sociedad que a su vez incorpora dichos contenidos en su producción simbólica De acuerdo con Serna (2004) bajo el supuesto pedagógico que vincula el acto pedagógico a una condición natural de transmisión del conocimiento mediado por la vocación y por la creencia que los discursos disci-

plinares son de por sí difundirles, aparece una de los mayores desafíos que como saber la pedagogía tiene para su desarrollo como disciplina posible y deseable, sobre todo en el ámbito universitario, la búsqueda de su autonomía relativa, de la difusión constante de sus reflexiones, la necesidad de crear balances históricos sobre su práctica e inscribir al docente como un profesional capaz de reflexionar sobre su propia práctica bajo criterios epistemológicos y pedagógicos en cuanto a la producción de un conocimiento particular sobre el hecho educativo

### **Los efectos públicos de las ciencias sociales y la necesidad del punto de vista para el saber pedagógico**

Con un estatuto difuso de la pedagogía amparado en el discurso de las Ciencias de la educación y una escasa valoración de lo pedagógico como elemento indispensable de la práctica pedagógica, sobre todo en los escenarios actuales de la universidad colombiana, se abre la discusión de su comprensión más allá de los escenarios educativos tradicionales para lograr vindicar una práctica pedagógica en su relación con el conocimiento. En este sentido, un primer acercamiento a esta postura requiere una identificación de los efectos públicos del conocimiento tanto de lo pedagógico como de las ciencias sociales y humanas.

Sin tratar de vincularse a una sociología del conocimiento que se ocupe de todo lo que se considere conocimiento en la sociedad, es importante mencionar que no es tan claro vincular los efectos del conocimiento en la vida pública, en la medida en que se asume la construcción del conocimiento científico como parte de los conceptos que transitan a la vida cotidiana. Por ejemplo, ya es habitual en la vida cotidiana la circulación de conceptos como inconsciente, proveniente de la tradición psicoanalítica, los conceptos de conflicto y ciudadanía, vinculados a diferentes tradiciones sociológicas y múltiples tendencias y enfoques cuyas significaciones difieren de acuerdo a su postura particular y no sobra mencionar el término pedagogía, que como ya ha visto transita desde la escuela a los ámbitos políticos

Por tal motivo se hace necesario con Serna y Lara (s.f) comprender que los efectos públicos de las ciencias sociales, encarna una doble existencia en su desarrollo histórico. Por una parte, la aceptación de un estatuto epistemológico para las ciencias sociales producto de la escisión de las epistemologías de las

ciencias naturales y el desarrollo de una autonomía relativa frente a los hechos sociales como objeto de estudio y de otro lado, los contenidos basados en conocimiento susceptible de universalizarse en su paso a las estructuras universitarias y al espacio escolar.

De acuerdo con Serna (2004) la doble existencia de las ciencias sociales y los efectos públicos que provienen de su desarrollo pueden rastrearse en tanto se reconozca el conocimiento social, producto del desarrollo de una disciplina y una conciencia disciplinar, como el resultado de un proceso de institucionalización que se presenta como respuesta a problemáticas sociales. De hecho, la institucionalidad social de las Ciencias sociales y Humanas fija de entrada una incidencia pública, en cuanto comprende que todo conocimiento social es de por sí público, por este motivo, las dimensiones de nuestros problemas sociales, incluidas las problemáticas pedagógicas, didácticas y curriculares, están directamente relacionadas con las ciencias sociales.

Desde una postura que reclama la comprensión en la construcción del conocimiento y en la validez o no negación de dicho conocimiento, las comprensiones pedagógicas han de vincularse no solo a su vínculo histórico con las ciencias sociales y humanas sino además a un tipo de relacionismo que al mismo tiempo reclama *el punto de vista* como elemento fundamental de comprensión del mundo social y para este caso específico como elemento articulador de la pedagogía y la ciudad. El punto de vista comprendido como una toma de posición, no solo teórica sino política, reclama un sujeto pedagógico capaz de reflexionar más allá del aula de clases para vincular las nuevas realidades y los problemas actuales a la práctica pedagógica. En el acto pedagógico se requiere tomar postura epistémica frente a los fenómenos de la ciudad, con el propósito de ir más allá de una reproducción por propulsión de los conocimientos impartidos mediante lineamientos.

### **Una Práctica pedagógica situada y conceptualizada**

Enseñar lo urbano, presentar propuestas pedagógicas relacionadas con la construcción del conocimiento sobre la ciudad y su posterior divulgación didáctica, habitualmente es una tarea endilgada a las instituciones educativas y a los licenciados en Ciencias Sociales para la educación básica y media. Los docentes y las agencias educativas que respaldan *la acción*

*pedagógica*<sup>4</sup> como la escuela moderna y los Ministerios de instrucción o educación, cargan con la responsabilidad de hacer público un saber asociado con la ciudad. En efecto, reflexionar sobre los procesos de constitución de las ciudades, sus problemas y los desafíos de la urbe contemporánea en el ámbito educativo se ajusta a una serie de dispositivos educativos como los lineamientos curriculares, las políticas educativas y los programas de promoción que llaman la atención sobre la importancia de fenómenos relacionados con la ciudad, como el crecimiento demográfico, los problemas del espacio público, las relaciones de poder en la construcción de territorios entre otros temas de interés

Sin embargo, el desajuste que se presenta entre la producción del conocimiento de la ciudad y la distribución de este capital cultural desde la escuela, permite entender como el fenómeno urbano, rico en posibilidades, se sustrae a las consideraciones de la geografía y la historia sin tener en cuenta, que como fenómeno inter y transdisciplinar, la ciudad y el territorio requieren de nuevas explicaciones y nuevas formas de elucidación pedagógica.

En este sentido, enseñar hoy la ciudad implica un desafío lleno de expectativas e incertidumbres que llevan a los docentes investigadores de los fenómenos espaciales, sociales, económicos, y culturales a recurrir a diversos enfoques que permitan entender las nuevas dinámicas de la ciudad como campo de conocimiento. Cabe advertir que nuevos enfoques y recientes teorías han buscado fortalecer el estatuto de la Gestión Urbana por medio de diversos debates desarrollados en espacios disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares haciendo evidente la emergencia de su existencia autónoma (Ávila, 2008, Miranda, 2008, Vásquez, 2014, p.152).

No obstante, estas reflexiones y debates disciplinares han permanecido cerrados a las formas

públicas del conocimiento sobre la ciudad, donde además de la participación ciudadana, se requiere un esfuerzo por elevar al ámbito educativo, las consideraciones sobre las decisiones que está tomando la ciudad, para evitar la construcción de ficciones sobre la ciudad inaccesibles a los debates sociales y a la reflexión pedagógica

La ciudad difícilmente es constituida por el hacer exclusivo de los urbanistas y arquitectos, lo que se hace evidente al percibir que las realidades urbanas muestran problemas que difícilmente pueden ser resueltos por estas disciplinas, pues casi de inmediato es posible comprender desde la producción del conocimiento que muchos trabajos sobre la ciudad no son en realidad elaborados y agenciados por ellos únicamente. Tanto arquitecto, urbanistas, economistas, psicólogos ambientales, sociólogos urbanos, abogados se adjudican el derecho a pensar la ciudad. Más que una limitante, en la intromisión de profesiones y disciplinas en el estudio de la ciudad, resulta una oportunidad para abrir un debate aún más álgido referido a la transformación que mediante la investigación incorpora diferentes dinámicas disciplinares y saberes como la pedagogía en la comprensión del fenómeno urbano.

## Alternativas pedagógicas para pensar la ciudad

Enseñar la cuestión urbana no se reduce al ejercicio lúdico que el docente pueda realizar en el aula de clases para hacer comprensibles y atractivos los contenidos de este saber a un grupo de estudiantes, al contrario, dicha acción pedagógica esta cruzada por múltiples tensiones, que si bien confluyen con algún efecto en el aula de clase, en realidad hacen parte de un entramado de relaciones sociales que condicionan el actuar del docente en la institución universitaria y escolar<sup>5</sup>

4. Bourdieu ubica a la acción pedagógica como violencia simbólica que, fundada en un poder arbitrario procedente de la estructura de las formaciones sociales, está en capacidad de imponer unas significaciones como arbitrariedad cultural. Para ello, la acción pedagógica requiere la autoridad pedagógica, que refuerza la legitimidad de esta imposición interponiendo el efecto de institución, convirtiendo la arbitrariedad cultural, en cultura legítima. La autoridad pedagógica, en tanto delegación que conceden las formaciones sociales a unas instituciones, requiere el trabajo pedagógico que produzcan unas disposiciones permanentes, hábitos, que actúen más allá de la acción pedagógica misma, reproduciendo la arbitrariedad cultural impuesta desde la escuela como cultura socialmente admitida y legitimada [Serna, 2006, p.51]

5. Desde la conceptualización efectuada por Pierre Bourdieu "El campo universitario reproduce en su estructura el campo del poder cuya estructura contribuye a reproducir por su propia acción de selección e inculcación. En efecto, es en y por su funcionamiento en tanto espacio de diferencias entre posiciones (y, al mismo tiempo, entre las disposiciones de sus ocupantes) que se lleva a cabo, fuera de toda intervención de las conciencias y de las voluntades individuales o colectivas, la reproducción del espacio de las posiciones diferentes que son constituidas del campo del poder [Bourdieu, 2008, p.61]

En consecuencia, las relaciones de fuerza<sup>6</sup> que confluyen en la praxis pedagógica provienen de unos elementos internos, así como elementos externos a su misma práctica. Los primeros hacen parte de aquellas decisiones que debe tomar el docente como agente educativo en el quehacer cotidiano en el aula de clases y que manifiestan sus tensiones en el contexto universitario y escolar. Dichas tensiones se pueden sintetizar en cuatro preguntas básicas que se encuentran en los modelos pedagógicos: ¿Qué enseñar? ¿Para qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Por qué enseñar?

Se parte, por un lado, del supuesto que las respuestas a estas preguntas enuncian las posiciones personales de los docentes de ciencias sociales e investigadores urbano regionales, lo que en realidad estas representaciones constituyen es el producto de la construcción social de la misma enseñanza de las ciencias sociales. Desde otro ángulo, se tienen los factores externos, los cuales se definen como aquellos elementos jerárquicamente superiores a la institución educativa que determina las prácticas legítimas de la enseñanza de las ciencias sociales.

En este sentido, se encuentran las políticas públicas en educación, las cuales tienen como principal agente al Ministerio de Educación Nacional, así como el campo intelectual de las ciencias sociales. Para analizar cómo son las prácticas pedagógicas de los docentes de Ciencias Sociales y docentes investigadores urbanos, es necesario observar quiénes están pensando el ejercicio mismo de la docencia y cuáles son las implicaciones de que determinada institución o agente se conviertan en la posición dominante dentro de la producción de conocimiento sobre la ciudad.

## Elementos internos de la práctica pedagógica.

Como se advirtió anteriormente, para analizar la práctica pedagógica se ha de elegir las cuatro preguntas tradicionales que se realizan a todo modelo pedagógico, asumiendo que detrás de estos cuestionamientos se encuentran profundas convicciones con respecto al acto de enseñar la ciudad, sustentadas en abigarradas creencias sobre el deber ser de la formación del pensamiento social.

**Primero:** ¿Qué enseñar en la ciudad desde las ciencias sociales? Tradicionalmente esta pregunta se ha relacionado con el problema de los contenidos. La selección dentro del amplio espectro de conocimientos históricos y geográficos, así como en menor cuantía económicos, antropológicos y/o sociológicos, se consideran como la labor por excelencia del docente en ciencias sociales; sin embargo, el qué enseñar se encuentra determinado por la posición epistémica y epistemológica de la cual parta el docente en su ejercicio de pensar teórico y pensar epistémico (Zemelman H. 2005). La configuración de las ciencias sociales permite observar la realidad desde múltiples puntos de vista, sustentados en diferentes posiciones, escuelas, corrientes o autores de la teoría social; de esta manera se plantea una distancia entre quien enseña el desarrollo histórico desde una perspectiva epistemológica del materialismo histórico con respecto a una perspectiva positivista de la historia.

**Segundo:** ¿para qué enseñar la ciudad desde las ciencias sociales: La funcionalidad del saber social en la escuela se encuentra relacionado, igualmente, con la postura epistemológica que se asuma en la práctica docente. Cada una de estas posiciones, al depender de cómo se entienda el mundo social, va a darle preeminencia a una habilidad cognitiva dentro del estudiante. De esta manera, para la tecnología educativa, que partiría de una postura epistemológica neopositivista, le ofrece mayor importancia del proceso educativo será la réplica del modelo científico. Así, desde el campo de las Ciencias Sociales, la actividad de mayor relevancia en un acontecimiento histórico será aprender a replicar los métodos historiográficos, dándole preeminencia a las habilidades de tipo cognitivo. (Rodríguez: 2000).

**Tercero:** ¿por qué enseñar la ciudad desde las ciencias sociales? La pregunta por el por qué es soslayada comúnmente en el ámbito académico, favoreciendo con ello el estereotipo que habla de las Ciencias Sociales como parte de la cultura general. Dicho cuestionamiento es básico en el ejercicio de la práctica docente toda vez que en él se encuentra el problema del sentido de las Ciencias Sociales. La función de la enseñanza de las Ciencias Sociales dependerá de la misma manera en la forma como se desenvuelvan las tensiones sociales aquí descritas; así, por ejemplo, si encontramos

6. Aquí hacemos uso del análisis relacional que propone el sociólogo francés Pierre Bourdieu, de esta manera nociones como relaciones de fuerza, posiciones legítimas, agente, etc, deben entenderse desde este marco teórico. (Bourdieu: 1990).

el predominio de posiciones humanistas la función del saber social se direccionará en formar sujetos sociales con valores sociales de corte humanista. (Comes: 1999)

**Cuarto:** ¿Cómo enseñar la ciudad desde las ciencias sociales? Generalmente se tiende a confundir el sentido de la didáctica de las ciencias sociales, puesto que se cree que ésta se relaciona con el carácter lúdico de la enseñanza, más no con la reflexión sobre todos los elementos que hacen parte de proceso de enseñanza aprendizaje en el pensamiento social. Sin lugar a dudas aquí vemos confluir todos los factores antes expuestos, dado que, si se asume una postura crítica del conocimiento, por ejemplo, se asumirá una pedagogía socio-crítica y de la misma manera se le dará preeminencia a la competencia propositiva.

Vale la pena anotar que, si bien estos cuestionamientos se creen que hacen parte del ejercicio reflexivo de cada docente como sujeto del saber social, se puede afirmar que se trata asimismo de un producto social que, al tiempo produce una serie de creencias acerca de lo que significa educar en ciencias sociales y de esta manera genera una serie de posiciones acerca de las maneras legítimas de asumir la praxis educativa en el campo educativo.

## Elementos externos de la práctica pedagógica.

La manera como se desarrolla la práctica pedagógica en ciencias sociales no se encuentra determinada exclusivamente por factores internos. Existen unos factores externos que afectan el ejercicio docente, específicamente en el campo de las Ciencias Sociales. En consecuencia, las políticas educativas y el campo intelectual de la educación, hacen parte de dichos factores externos, los cuales imponen ciertos marcos de referencia para poder pensar la formación del pensamiento social ya sea desde el punto de vista legal o desde el punto de vista académico, así como las posibles relaciones que puedan existir entre los dos.

En efecto, la construcción de conocimiento social no deja de estar abierto a serias polémicas y confrontaciones, dada su naturaleza de saber abierto y flexible; sin embargo, las políticas educativas tienen la potestad de decidir cuáles son los mínimos posibles dentro de la educación en Ciencias Sociales. Particularmente, para el caso colombiano tenemos los lineamientos curriculares en ciencias sociales inspirados en una concepción interdisciplinaria de la educación, y con

una propuesta didáctica inspirada en la generación de conocimiento a partir de situaciones problema, ámbitos conceptuales y ejes generadores (MEN: 1998).

No obstante, aparecen posteriormente los estándares en Ciencias Sociales con una clara inclinación a separar por disciplinas el conocimiento y un énfasis en el trabajo investigativo de los estudiantes (MEN: 2002). Estas disposiciones expresan una manera particular de entender la praxis pedagógica en ciencias sociales, enfrentando al docente a reglamentaciones que se convierten en marcos de su actuación como agente educativo.

Finalmente, la enseñanza de la ciudad, lejos de ser un ejercicio exclusivo de cada docente, se convierte en una compleja trama de relaciones donde intervienen diferentes actores de manera interna y externa a la institución de educación superior y a la cultura escolar. De esta manera, se requiere pensar la enseñanza de la ciudad amarrada a las epistemologías de las Ciencias Sociales como un producto social configurado desde intenciones ideológicas, políticas educativas, prácticas pedagógicas y creencias sobre el deber ser de la pedagogía del mundo social.

Así, la reflexión sobre las prácticas asociadas a la enseñanza de la historia y la geografía debe partir del cuestionamiento sobre las estructuras tradicionales bajo las cuales se han entendido el tiempo y el espacio. Dicho cuestionamiento se constituye en la plataforma desde la cual deben emerger nuevas propuestas que promuevan el pensamiento social a partir de la re-significación de la dimensión espacio-temporal y narrativa en la enseñanza de la ciudad.

## Conclusiones

El papel de la pedagogía como saber reflexivo en cuanto a la enseñanza de la ciudad ha estado destinado únicamente a los agenciamientos de un campo de la educación que no logra aún una autonomía relativa en la construcción de discursos propios. Esta tarea de la enseñanza de la ciudad ha sido endilgada a los docentes de educación básica y media que, aunque referencian asuntos generales concernientes al tema de la ciudad, como, por ejemplo, la revolución industrial y los problemas de hacinamiento de obreros destinados a trabajar sin descanso, referenciados en los lineamientos curriculares en el área de sociales, están lejos de vislumbrar las problemáticas reales sobre las ciudades. Ante procesos de segregación social, de desigual-

dad de oportunidades y de exclusiones constantes de problemáticas relacionadas con el derecho a la ciudad y a la experiencia histórica de vivirla, se requiere de las reflexiones pedagógicas sobre las manifestaciones sociales y culturales que se presentan en territorios particulares. Estas referencias que se enseñan particularmente en los colegios en realidad no toman en cuenta, los problemas reales de contexto como el conflicto armado y sus implicaciones sobre los recursos y su impacto en el desarrollo de las ciudades. Aunque se avizora una cátedra para la paz y el postconflicto, este requiere para una comprensión profunda de las intervenciones y justificaciones conceptuales de los diferentes campos de la producción cultural, incluida la producción artística.

Enseñar la ciudad supone, además de posicionar unos discursos incluyentes sobre las dinámicas territoriales y regionales en relación con la producción de una imagen de ciudad, la vinculación de otros referentes culturales, como la producción cinematográfica sobre las ciudades, las representaciones artísticas y literarias que reclaman un lugar de enunciación y también la reivindicación de unas memorias proscritas y desterradas del panorama urbano, como el graffitti, la literatura, junto con la participación ciudadana que reclama por unos derechos insoslayables a su constitución como ciudadano.

La Escuela como institución que distribuye unos repertorios universales en la ciudad, no pueden asumir la tarea de seguir enseñando la ciudad del siglo XIX y XX solo dejando un espacio minúsculo para la reflexión contemporánea por dos razones fundamentales. En primer lugar, porque comprende los fenómenos de la urbe desde unos lenguajes petrificados en el tiempo y con alto grado de anacronismo. En segundo lugar, porque hace parte de la producción de la educación, ocupando un lugar de reproducción de discursos ya elaborados y legitimados desde lo Oficial.

Finalmente la enseñanza de la ciudad en las ciencias sociales requiere resignificarse en cuanto a la valoración de la pedagogía como saber reflexivo, en cuanto a la comprensión de unos efectos de las disciplinas y agentes sobre la construcción del conocimiento y en cuanto a saber teórico práctico, permite la elaboración argumentativa de nuevas formas de comprender el fenómeno urbana, al contribuir a la construcción de puentes entre unos contenidos curriculares actualizados y unas habilidades sociales en relación con el desarrollo de un pensamiento social para la

comprensión de la ciudad como espacio de tensión. En este sentido se requiere incluir en estos debates al cine, como producción cultural en tensión con las decisiones políticas, el graffitti, los movimientos sociales por el derecho a la ciudad, entre otros, lo cual supone una práctica más democrática en la construcción de un sentido de lo urbano.

## Referencias

Ariza, P. (1998) *Pasado, presente y futuro de la didáctica de las ciencias*. En: enseñanza de las Ciencias.

Augé M. (1993) *Los no lugares. Espacios del anonimato para una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa editorial, Barcelona España, Pág. 125

Bachelard, G. 2004. *Estudios Gaston Bachelard*, Amorrortu editores, Buenos Aires, Argentina

Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Riccardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.

Benejam, Pilar y Comes, Pilar (1999): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Geografía e Historia en Educación Secundaria*. Horsch — ICE de la Universidad de Barcelona. Barcelona.

Bourdieu (2008) *homo academicus siglo XXI* editores Buenos Aires, Argentina

Bourdieu P. (1990). *El sentido práctico*. Madrid: editorial Taurus.

Buendía, L. y Olmedo, E. (2000). “Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en la educación universitaria”. En *Bordón*, 52 (2), 151-163.

Burbano A. (2014) *la investigación en el espacio público desde la academia y las instituciones gubernamentales en Colombia En: la ciudad habitable espacio público y sociedad* Universidad Piloto de Colombia

Cárdenas, A.-L. (2000). “Los retos del siglo XXI: sociedad del conocimiento y educación”. En A.-L. Cárdenas, A. Rodríguez y R.-M. Torres. *El maestro protagonista del cambio educativo*. Bogotá: Convenio Andrés Bello y Editorial Magisterio.

Carlos E. Vasco U.(s.f) algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica recuperado de <http://ineduga.webcindario.com/pedagogiadidactica.pdf>

Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Barcelona: Paidós.

De mattos, C. (2001). La gestión urbana –regional en un escenario globalizado: nuevos retos para su enseñanza. En IV encuentro de posgrados sobre desarrollo y políticas territoriales y urbanas de los países del Mercosur. Proyección 2. vol 1. Recuperado de: [http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/3109/mattos-proyeccion2.pdf](http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3109/mattos-proyeccion2.pdf)

Díaz, M. (1993). El campo intelectual de la educación. Editorial Universidad del Valle

Díaz, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial, 2006, 230 pp.

Espinoza N, Pérez M. (2003). “La formación integral del docente universitario como una alternativa a la educación necesaria en tiempos de cambio”. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología, Fermentum* 38 (13), 483-506.

Fernández, A. (2008) “La formación inicial del profesorado universitario: el título de Especialista Universitario en Pedagogía Universitaria de la Universidad Politécnica de Valencia”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63 (22), 141-160.

Ferreres, V. (1996). “El desarrollo profesional de los profesores universitarios: la formación permanente”. En Rodríguez, J.M. (Ed.) *Seminario sobre Formación y Evaluación del Profesorado*. Huelva: ICE de la Universidad de Huelva.

Gomez, C., Olivia, B., y Velarde, H.-D. (2009). “Educación superior y mercado laboral: vinculación y pertinencia social: ¿por qué? y ¿para qué?”. *Estud. Soc*, 17 [en línea], 105-125. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-45572009000300005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572009000300005&lng=es&nrm=iso). ISSN 0188-4557.

Gorodokin, I. C.(2005) *La Formación docente y su relación con la epistemología*. San Luis, Argentina: Universidad Nacional - Escuela Normal Juan Pascual Pringues. En: [www.rieoei.org/deloslectores/1164gorodokin.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/1164gorodokin.pdf).

Jurado Jurado, Juan Carlos. (2003) *ciudad educadora: aproximaciones contextuales y conceptuales*. *Estud. pedagóg.* [online]., n.29 [citado 2017-06-23], pp.127-142. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052003000100009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100009&lng=es&nrm=iso). ISSN 0718-0705. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100009>.

Llano, F.-A (2013). “Las facultades de educación y la formación docente en Colombia”. En F.-A. Llano, A.-C. Osorio, J. Santamaría & R. Osorio. *Entre lo deseable y lo posible. Historia de la facultad de ciencias de la educación 1960- 2010*. Bogotá: Ediciones Universidad La Gran Colombia.

Mannheim K (2005) diagnóstico de nuestro tiempo, colección popular, Fondo de Cultura económica, México

Martá V J. (2008) Pedagogía y universidad, Obstáculos epistemológicos en la formación pedagógica del docente universitario *Revista Educación y Desarrollo Social - Bogotá, D.C., Colombia - Volumen 2 - No. 2 - Julio - Diciembre* ISSN 2011-5318

Ministerio de Educación Nacional (2002). Estándares curriculares en ciencias sociales.

Ministerio de educación Nacional (MEN). (1998). Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales.

Miranda, Ruiz Leonel (2008). La gestión urbana en la ciudad colombiana: una agenda por construir y unos logros por consolidar. En “Gestión urbana. Debates y aplicaciones. Bogotá. Grupo de Investigaciones Gi\_MGU. Maestría en Gestión Urbana, Universidad Piloto de Colombia.

Mockus, A et al. (1994). Las fronteras de la escuela. Editorial Magisterio. Bogotá.

Montañez, G. 1998. Espacio, Territorio y Región. Conceptos claves para un Proyecto Nacional. En: Cuadernos de Geografía. Vol. VII No1-2. Universidad Nacional. Bogotá.

Noguera, C. (2005). “La pedagogía como saber sometido: un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia”. En *Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional e IDEP.

Ornés Vásquez, Sandra (2014) La gestión urbana sostenible: conceptos, rol del gobierno local y vinculación con el marketing urbano Provincia, núm. 31, enero-junio, , pp. 147-171 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela

Ortega, Ávila Cristhian (2008). Algunas consideraciones sobre la definición, importancia y complejidad de la gestión urbana: a manera de introducción. En "Gestión urbana. Debates y aplicaciones. Bogotá. Grupo de Investigaciones Gi MGU. Maestría en Gestión Urbana, Universidad Piloto de Colombia.

Parra-Moreno, C., Ecima-Sánchez, I., Gómez-Becerra, M. P., & Almenárez-Moreno, F. (2010). La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana. *Educación y Educadores*, 13(3), 421-452.

Prats, Joaquín (2001). Enseñar historia: notas para una didáctica renovada. Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Merida.

Rama C. (2010). *Paradigmas emergentes, competencias profesionales y nuevos modelos universitarios en América Latina*. Santo Domingo: Ediciones Unicaribe

Sabatini F. (1998). Direcciones para el futuro en: ciudades intermedias de América Latina y el caribe: propuestas para la gestión urbana mae ministero degli affari esteri cooperazione italiana. Compiladores: Ricardo Jordán y Daniela Simioni. Ciudad: CEPAL comisión económica para américa latina y el caribe. Tomado de <http://www.cepal.org/dmaah/gucif/defcon.htm>

Serna A. (2004) el pedagogo y el político el saber de la escuela en la vida pública. centro de investigaciones y desarrollo científico. Universidad Francisco José de Caldas

Serna, A. & Lara, H. (s.f.). Pensamiento social e invención de lo público. Esbozo conceptual para un análisis de los efectos de las ciencias humanas y sociales en el universo público. Recuperado de <http://cidc.udistrital.edu.co/investigaciones/documentos/revistacientifica/rev5/vol2/1Pensamiento%20social.pdf>

Simone R. (2001). La tercera fase. Formas del saber que estamos perdiendo. Ciudad: Editorial Taurus.

Simone R. La tercera fase. Formas del saber que estamos perdiendo. Editorial taurus 2000.

Simone, R. 2000. La tercera fase. Formas del saber que estamos perdiendo. Editorial Taurus,

Tamayo V. (2007) Tendencias de la pedagogía en Colombia *latinoam.estud.educ*. Manizales (Colombia), 3 (1): 65 - 76, enero-junio de

Tejada, J. (2002). "El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente." *Acción Pedagógica*, 2 (11), 30-42.

Zemelman H. (2005) pensar teórico y pensar epistémico: los desafíos de la historicidad en el conocimiento social En: voluntad de conocer el sujeto y su pensamiento en el paradigma critico editorial anthropos, Barcelona

Zemelman H. (2006) Historicidad y transmisión del conocimiento. El papel de la epistemología en: La labor del maestro: formar y formarse. Comp Marcela Gómez Sollano, Hugo Zemelman Editorial pax México

Zuluaga, Olga L. (1987). Pedagogía e historia. Editorial Foro. Bogotá.



Recibido: 10 de febrero de 2017. Aprobado: 7 de junio de 2017.

# Una aproximación al concepto de apropiación social del conocimiento: desde los conocimientos tradicionales de las comunidades afrocolombianas e indígenas

*Diana Quintero Rodríguez*<sup>1</sup>

*Nancy Zamora Rendón*<sup>2</sup>

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

## Resumen

**E**n diferentes espacios locales, nacionales e internacionales se ha señalado la importancia de implementar estrategias para impulsar la apropiación social del conocimiento al interior de las sociedades, con el propósito de generar procesos continuos de aprendizaje social, así como mejorar el desarrollo económico y la competitividad de los países. Sin embargo, hablar de apropiación social del conocimiento en muchos espacios tiende a confundirse con la enajenación del conocimiento, es decir, que para algunos grupos sociales el concepto se ha tergiversado a tal punto de señalar la pérdida de sus saberes por la divulgación indiscriminada que supone la masificación del conocimiento.

Si bien las diferentes organizaciones que se han ocupado en este asunto han señalado la importancia de la participación de los diferentes grupos de interés de la sociedad civil y la redefinición de la relación entre los hacedores del conocimiento y los beneficiarios del mismo<sup>2</sup>, parece que tal reconocimiento se queda en el papel sin mayor trascendencia. Por lo que revisar el concepto de apropiación social del conocimiento desde su relación con los conocimientos tradicionales de las

- 
1. Docentes Facultad de Ciencias Empresariales del Programa de Contaduría Pública y la Escuela de Economía solidaria respectivamente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Correos [diana.quintero@uniminuto.edu](mailto:diana.quintero@uniminuto.edu) - [nancy.zamora@uniminuto.edu](mailto:nancy.zamora@uniminuto.edu)
  2. En este particular Colciencias expresa: "La Estrategia de Apropiación Social del Conocimiento implica la redefinición del papel que juegan todos los actores implicados en el proceso de generación y uso del conocimiento y, por consiguiente, la disolución de la brecha existente entre "productores" de conocimiento y "receptores" del mismo." (COLCIENCIAS, 2010)

comunidades, significa analizar como modelos como el de la triple hélice: universidad, industria y gobierno explica la dinámica que se teje en torno a los beneficios que genera la popularización del conocimiento y la importancia que reviste el reconocimiento de las comunidades participantes en el proceso.

**Palabras Claves:** Apropiación social del conocimiento, conocimientos tradicionales, enajenación del conocimiento, modelo de la triple hélice, sociedad del conocimiento, TLC Colombia - Estados Unidos.

### Abstract:

#### **An approach to the concept of social appropriation of knowledge: from the traditional knowledge of Afro-Colombian and indigenous communities**

In different local landscapes, both national and international; the importance of implementing strategies that boost social appropriation of the scientific and technological knowledge to the interior of the societies, in order to generate processes continuous of social learning, as well as to improve the economic development and the competitiveness of the countries. Nevertheless, to speak of social appropriation of the knowledge in many spaces tends to be confused with the distraction of the knowledge, that is to say, that stops some social groups the concept has been distorted to such point to indicate to the loss of his knowledge by the indiscriminate spreading that supposes the mass use of knowledge.

Although the different organizations taking care of this subject have indicated the importance of the participation of different groups from interest of the civil society and the re-definition of the relation between the doers and the beneficiaries of knowledge itself, that seems the recognition remains in the paper without greater importance. That is why, when reviewing social appropriation knowledge concepts from its relation with the traditional knowledge on communities meaning how the model analysis such as the triple helix: university, industry and government explains the dynamics that is weaved around the benefits that the popularized of the knowledge generates and the importance that the recognition has with the participant communities during the process.

**Keywords:** Social appropriation of knowledge, traditional knowledge, transfer of knowledge, the Triple Helix Model, knowledge society, Free Trade Agreement (FTA) - Colombia - United States.

## Introducción

En un contexto cambiante y con una generación volcada a la producción y desarrollo tecnológico y científico, “la sociedad del conocimiento” ha buscado socializar o popularizar la información proveniente de sus investigaciones y análisis con miras a que diferentes actores pueden gozar de la difusión y acceso a la información, en este asunto, la producción de nuevos conocimientos implica un proceso de mejora continua tendiente a mejorar el aprovechamiento y beneficio de la comunidad que participó en el proceso (Marín Agudelo, 2012); por lo que la comunidad, articula a

la academia, la industria y el gobierno alrededor de sí, para dar a conocer los conocimientos tradicionales que a través de años han desarrollado y mantenido con el ánimo de responder a problemas sociales de diferente tipo.

En Colombia la población Afrocolombiana e Indígena apenas alcanza los seis millones de habitantes según el censo del DANE del 2005, población que se concentra en espacios de difícil acceso y con una serie de necesidades sociales importantes sobre todo en temas como saneamiento básico y acceso a la educación. No obstante estas comunidades por su

trayectoria social, concentran y mantienen un conocimiento tradicional incalculable dada su característica intangible, que forma parte de la identidad cultural y espiritual de la comunidad que responden a los problemas psico-sociales y medioambientales del entorno inmediato.

Quizás uno de los ejemplos que evidencia la complejidad de la apropiación social del conocimiento desde los conocimientos tradicionales de las comunidades ancestrales es la negociación del Tratado de Libre Comercio (TLC) entre los gobiernos de Colombia y Estados Unidos, el cual muestra las acciones de la academia, la empresa y el gobierno que se tejen alrededor de las conocimientos acumulados por años de estas comunidades que resultan ser de gran potencial para el mercado.

## Conceptualización

No cabe duda que el fenómeno de la globalización ha contribuido a la masificación del conocimiento por medio del uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's). No obstante, también ha dejado de lado a aquellas comunidades que no gozan de acceso a dichas tecnologías por la lejanía de sus territorios, su idioma (diferente al oficial) o simplemente porque no cuentan con las herramientas necesarias como un computador o conexión a internet. Si tenemos en cuenta que la apropiación social del conocimiento depende de los medios para acceder a la información (Escobar & García, 2010), así como los niveles educativos del individuo encontramos que los grupos sociales vulnerables de Colombia como los pueblos afrocolombianos e indígenas encuentran serias dificultades para acceder a los beneficios propios del apropiación social del conocimiento.

La Constitución Política de Colombia establece la protección especial a las minorías étnicas entendiendo por tal a los pueblos indígenas, los gitanos (ROM), las comunidades afrocolombianas y la raizal. Según la agencia de la ONU para los refugiados (ACNUR), en Colombia existen 102 pueblos indígenas con una población estimada de 1.378.884<sup>3</sup> personas de las cuales 933.800 se asientan en los 710 resguardos que tiene el país (ACNUR, 2016).

El Ministerio de Cultura caracteriza la población afrocolombiana la cual se encuentra estimada en

4.311.757 personas concentradas en su mayoría en los departamentos colindantes a las costas Pacífica y Atlántica (Ministerio de Cultura, 2010). Si se tiene en consideración que esta población ha sido víctima de la violencia y desplazamiento forzado producto del conflicto armado interno colombiano, se puede comprender la importancia que reviste el aprovechamiento compartido de sus saberes tradicionales y la libre circulación de la información, que obtenida de manera indebida y sin el reconocimiento de la propiedad intelectual a la que dé lugar puede ayudar a contribuir a la pérdida de la identidad de estos pueblos vulnerables.

La UNESCO entiende por conocimientos tradicionales “el conjunto acumulado y dinámico del saber teórico, la experiencia práctica y las representaciones que poseen los pueblos con una larga historia de interacción con su medio natural” (UNESCO, 2006). No obstante, esta organización también señala que los conocimientos tradicionales son confundidos recurrentemente como un producto de los saberes predominantes en especial del saber científico, cuando éstos en realidad responden a tradiciones vinculadas con el lenguaje, las relaciones sociales, la espiritualidad y la visión del mundo que cada comunidad desarrolla y mantiene por años, por tanto se la alejan de la homogenización que pretende el conocimiento científico.

El Fondo Indígena, señala que el conocimiento tradicional es desarrollado a partir de experiencia de largo tiempo adaptada a la cultura local desde una visión de mundo diferente que responde a temas prácticos y vivenciales tales como: la agricultura, la pesca, la silvicultura, la horticultura, la salud y la gestión del medio ambiente (Fondo Indígena, 2016). Por su parte, las comunidades tradicionales (afrocolombianas e indígenas) entienden el conocimiento tradicional como la forma de interactuar con la naturaleza, que abarca la aplicación de experiencias y saberes acumulados de generación en generación, bajo un carácter colectivo, que se utiliza espontáneamente en la solución de problemas y en la satisfacción de necesidades, vivencias, manifestaciones culturales de toda la comunidad mediante el uso de los recursos biológicos. Su adecuado manejo posibilita garantizar la continuidad de las especies, de las etnias y del mismo conocimiento (Rodríguez, 2007)

De la misma manera, este concepto ha sido definido a nivel global por diferentes organizaciones y organismos internacionales. Así, la Organización Mundial

3. Cifra calculada según el CENSO del DANE 2005.

para la Propiedad Industrial (OMPI) define los conocimientos tradicionales como:

*“...las obras literarias, artísticas o científicas basadas en la tradición; así como las interpretaciones o ejecuciones; invenciones; descubrimientos científicos; información no divulgada y todas las demás innovaciones y creaciones basadas en la tradición que proceden de la actividad intelectuales el ámbito industrial, científico, literario o artístico. La expresión “basadas en la tradición” se refiere a los sistemas de conocimiento, creaciones, innovaciones y expresiones culturales que: se han transmitido, generalmente de generación en generación; se considera generalmente que pertenece a un pueblo en particular o a su territorio, y evolucionan constantemente en respuesta a los cambios que se producen en su entorno.” (OMPI, 2001)*

## Referencias normativas internacionales

En temas normativos, existen cuatro instrumentos internacionales que Colombia ha ratificado y que se hace necesario abordar por cuanto tienen una referencia con el tema de conocimientos tradicionales, ellos son:

1. Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo - OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales de 1991: En este convenio se contemplan una serie de garantías y derechos de los pueblos indígenas y tribales, al igual que distintas obligaciones de los Estados para asegurarlos. Así mismo, establece la obligación para los Estados de consultar a los pueblos indígenas las medidas que puedan afectarlos.
2. Convenio Sobre Diversidad Biológica de 1992: En el artículo 3 y en el 15 contempla el derecho soberano de los Estados para explotar sus recursos y la facultad que tienen los gobiernos para regular el acceso a los mismos. En otro de sus artículos establece que:

*“Con arreglo a su legislación nacional, respetará, preservará y mantendrá los conocimientos, las innovaciones y prácticas de las comunidades indígenas y locales que entrañen estilos tradicionales de vida pertinentes para la conservación y utilización sostenible de la diversidad biológica y promoverá su aplicación más amplia con la aprobación y la participación de quienes posean esos conocimientos, innovaciones y prácticas y fomentará que los beneficios derivados de la utilización de esos conocimientos, investigaciones y prácticas se compartan equitativamente” (Naciones Unidas, 1992; art. 8)*

3. La decisión 391 de la Comunidad Andina de Naciones - CAN de 1996: se constituye en el instrumento utilizado por Colombia para dar atención y cumplimiento a lo establecido en el Convenio sobre Diversidad Biológica. Establece los contratos públicos como medio adecuado para acceder a los recursos genéticos y el conocimiento tradicional. Establece derechos como el consentimiento fundamentado previo cuando se quiera aprovechar un conocimiento tradicional asociado a un recurso biológico.
4. Decisión 486 de la Comunidad Andina de Naciones - CAN de 2000: Con esta decisión se regulan los aspectos relacionados a la obtención de derechos de propiedad intelectual. El artículo 3 exige a quien pretenda la concesión de una patente que verse sobre invenciones obtenidas a partir del patrimonio biológico o genético y del conocimiento tradicional, tiene que tener la prueba de que el mismo ha sido obtenido de acuerdo con el ordenamiento jurídico internacional, comunitario y nacional. El artículo dice textualmente lo siguiente:

*“Artículo 3.- Los Países Miembros asegurarán que la protección conferida a los elementos de la propiedad industrial se concederá salvaguardando y respetando su patrimonio biológico y genético, así como los conocimientos tradicionales de sus comunidades indígenas, afroamericanas o locales. En tal virtud, la concesión de patentes que versen sobre invenciones desarrolladas a partir de material obtenido de dicho patrimonio o dichos conocimientos estará supeditada a que ese material haya sido adquirido de conformidad con el ordenamiento jurídico internacional, comunitario y nacional” (CAN, 2000).*

En este aspecto, se debe considerar que “El conocimiento tradicional tiene tres fuentes, la primera son los ancestros, las leyes de origen; la segunda es el trabajo con el pensamiento; y la tercera fuente es la experiencia” (Humboldt 2005. p 18), por lo que su tratamiento y manipulación debe estar sujeto a una normatividad específica.

## Situación actual de Colombia en Transferencia y Apropiación Social de Conocimiento

En Colombia existen diferentes instituciones que lideran estrategias para la apropiación social del conocimiento, entre ellas se encuentra el Departamento

Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS), la cual define este concepto como: *la apropiación social del conocimiento es un proceso de comprensión e intervención de las relaciones entre tecnociencia y sociedad, construido a partir de la participación activa de los diversos grupos sociales que generan conocimiento* (COLCIENCIAS, 2010). La anterior definición supone ampliar la forma de entender cómo se produce el conocimiento ya que no solo los grupos académicos, productivos y estatales participan en el proceso, sino las comunidades y otros grupos de interés son copartícipes fundamentales para mantener el equilibrio entre los conocimientos exógenos y endógenos, con el ánimo de preservar los conocimientos propios y la visión de mundo de cada comunidad.

Vista la necesidad de entender cómo los diferentes agentes participan en la popularización del conocimiento, se propone entender el modelo espiral de innovación de la triple hélice que capta las múltiples y recíprocas relaciones en diferentes puntos del proceso de capitalización del conocimiento como una herramienta que permita identificar, analizar e interpretar la articulación entre la academia, la industria y el gobierno (Etzkowitz, 2002); dado que esta vinculación entre las diferentes esferas propende por estimular el desarrollo económico basado en el conocimiento. Ahora bien, estos agentes juegan un papel importante en la apropiación del conocimiento en la medida en que las universidades investigan e incuban proyectos que se sirven de conocimientos tradicionales, la empresa a su vez investiga e invierte en proyectos de gran impacto social y económico y por último, el gobierno estimula la investigación y el desarrollo por medio de la inversión en programas y proyectos tendientes a resolver los problemas sociales y de competitividad de los países (Wessner, 1999).

Ahora bien, si la relación entre estos agentes sociales tales como la academia, la empresa y el gobierno parece estar clara no se puede olvidar que son las comunidades el insumo fundamental para los proyectos de apropiación social del conocimiento en la medida en que estos permiten salvaguardar la memoria, el sentido de identidad y las tradiciones las cuales por el uso, el desarrollo de la ciencia y la tecnología se encuentran en riesgo de desaparecer. De aquí que, el reconocimiento de los conocimientos tradicionales hagan parte de la Política Nacional de Biodiversidad como un componente intangible que se refiere a los conocimientos, innovaciones y prácticas culturales

asociadas a las poblaciones y las comunidades, las cuales tienen un carácter dinámico tempo-espacial los cuales deben ser preservados.

Hasta este punto se ha señalado desde diferentes frentes, la importancia de reconocer la participación de las comunidades en la producción de conocimientos, no obstante, también existe la necesidad de garantizar que los beneficios generados por este ejercicio sean utilizados de manera justa, equitativa y concertada con todos los miembros de la comunidad. Respecto a lo anterior, la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) establece unas categorías de los conocimientos tradicionales: los conocimientos agrícolas, los conocimientos técnicos y científicos, los conocimientos médicos, ecológicos y sobre diversidad biológica; así como las expresiones de ‘folclore’, música, artesanía, arquitectura, etc. De la misma manera, existen categorías adicionales como las posesiones sagradas, preparación, proceso y almacenamiento de especies útiles, sistemas de derecho consuetudinario y valores morales, entre otras (OMPI, 2001)

## Sobre el TLC con Estados Unidos

Un antecedente importante sobre el tema de conocimientos tradicionales se encuentra en las diferentes rondas de negociación del Tratado de Libre Comercio entre Colombia y Estados Unidos, en donde se aborda el tema desde varios aspectos. Durante la negociación del TLC con Estados Unidos se sostuvo que nunca se pusieron en riesgo los derechos derivados de los conocimientos tradicionales y, por el contrario, se dejó establecido que Colombia se reservaba el derecho a adoptar o mantener cualquier medida que otorgue derechos o preferencias a las minorías social o económicamente en desventaja y a sus grupos étnicos; por lo que, el Gobierno colombiano hizo una reserva con el fin de proteger aspectos esenciales de la cultura y los derechos de los grupos étnicos.

Antes de la entrada en vigor del TLC surgían dudas acerca de la vulnerabilidad de los derechos sobre los conocimientos tradicionales dada la diferencia conceptual entre Colombia y Estados Unidos en el tema de patentabilidad de los mismos, la práctica ha llevado a demostrar que efectivamente el hecho de la existencia de esta gran diferencia entre las dos legislaciones marca una tendencia al desequilibrio y hasta la pérdida de conocimientos tradicionales de su ambiente natural, pues se han patentado algunos que fueron “extraídos” del seno de la comunidad a la que pertene-

cían originalmente y es solo después de muchos años que los “dueños” de ese saber tradicional descubren que ya no les pertenece<sup>4</sup> (Hernández C, 2015).

Puntualmente en el tema de propiedad intelectual se buscó tener unas reglas claras para su protección; el reto planteado por las comisiones negociadoras fue encontrar un adecuado balance entre promover la creación y proteger la generación de conocimiento en investigación, el desarrollo de las artes y letras y la evolución científica y cultural en general y el acceso adecuado entre la tecnología y el conocimiento. El logro de este objetivo era importante toda vez que es necesario que se respeten los derechos de los autores, pues de lo contrario se estaría limitando el desarrollo de la innovación dentro de la economía del conocimiento que se encuentra en constante desarrollo y que no podría suponer el sacrificio del saber acumulado de sus habitantes.

Un logro importante durante las negociaciones del TLC, fue que Colombia logró que por primera vez en un acuerdo de este tipo se incluyera el tema de la promoción, la innovación y el desarrollo tecnológico como mecanismo para la transferencia de tecnología y el conocimiento. De ahí surge el marco de cooperación entre ciencia y tecnología y se designa como entidades ejecutoras a las entidades encargadas del manejo de la ciencia y la tecnología de los Estados miembros, que para el caso colombiano corresponde a Colciencias.

Otro de los temas que tiene que ver con el punto aquí analizado, es el relacionado con los asuntos ambientales y en especial el de la biodiversidad. Se realizó un reconocimiento especial al derecho de los Estados para generar las medidas que consideren necesarias para su uso, conservación y sostenibilidad, así como también sobre la preservación de los conocimientos y prácticas tradicionales de sus comunidades indígenas, afrocolombianas y locales. Este tema reviste gran importancia pues es otro de aquellos, que Estados Unidos aceptó incluir en el marco de un TLC

y se constituye en una referencia a la importancia de la conservación y uso de la biodiversidad para el desarrollo sostenible y a la contribución que los conocimientos y prácticas tradicionales de las comunidades indígenas aportan para su preservación, así como la necesidad de incrementar los esfuerzos conjuntos para asegurar su conservación y uso sostenible (TLC Colombia- Estados Unidos , 2006).

Los conocimientos tradicionales revisten de gran complejidad y dinamismo, gracias a su relación con todos los aspectos de la cultura y la vida material y espiritual de las comunidades Afrocolombianas e Indígenas, dado que, el valor que poseen estos conocimientos está en cierta medida en la comprensión sobre el uso de los recursos naturales. Este uso y conocimiento son los factores que hacen de un bien de la naturaleza un recurso, razón por la cual son considerados un componente intangible de la biodiversidad. Sus explicaciones sobre los fenómenos se sustentan en la observación y la tradición y son sistematizadas por medio de los mitos, las narraciones y experiencias que son adoptadas de manera colectiva, pues son consideradas un legado que exige respeto.

De acuerdo con lo anterior, el conocimiento tradicional tiene una importancia vital para el desarrollo económico, social y cultural de las comunidades tradicionales. Pero también significa una gran contribución para la salud pública, la medicina occidental, la agricultura, pues las comunidades han identificado aquellas plantas útiles, y han desarrollado mejoras en las variedades vegetales a lo largo de los años (Rodríguez, 2007).

Frente al valor, se afirma que el conocimiento tradicional tiene dos tipos de valores, un valor cultural y productivo relacionado con la naturaleza dado por las comunidades; y un valor netamente económico - monetario dado por las sociedades occidentales. Debido al carácter comunitario de estos conocimientos, no se ha desarrollado un sistema formal de protección que evite el uso de terceros, debido a que las comunidades

4. Lo mencionado anteriormente, se comprueba con los sucedido en 1986 cuando un ciudadano norteamericano propietario de un laboratorio farmacéutico, solicitó los derechos de propiedad intelectual e industrial del yagé o ayahuasca, la planta sagrada de los indígenas amazónicos, con el argumento de haber descubierto una nueva variedad y fue solo hasta 1996 que las 9 naciones “creadoras” del saber tradicional se enteraron que ya no les pertenecía.

A pesar de que el caso mencionado logro resarcir los derechos sobre esos conocimientos tradicionales gracias a la acción de un grupo de abogados del Centro Internacional de Legislación Ambiental quienes demandaron argumentando que la supuesta nueva variedad ya había sido descrita en el Herbolario de la Universidad de Michigan, logrando que la patente fuera anulada en julio de 2010, no siempre el resultado es el mismo y la historia demuestra que hay conocimientos tradicionales que han sido registrados por quienes no tienen la herencia tradicional que debe ser protegida por la humanidad.

no conciben el hecho de no compartir estos sistemas de información y experiencias con los demás, creen que “no enseñar lo que uno sabe se considera mezquino, y si un conocimiento va a servir al conjunto de la sociedad, los mayores piensan que es un deber enseñarlo”. Los occidentales se han aprovechado de estas concepciones, y han tomado despreocupadamente estos conocimientos para fines privados y fines económicos individuales, tomándolos como propios, sin tener en cuenta a las comunidades en los beneficios generados (Humboldt 2005. p 20).

El TLC dejó grandes cuestiones por resolver, por ejemplo el tema de las patentes genera el temor por la existencia de la diferencia de criterios que hay entre los 2 Estados firmantes del tratado, sobre qué se puede y qué no patentar, adicional al escaso estudio sobre este tema por parte de los negociadores colombianos, generando consecuencias que se siguen materializando años después de su puesta en vigor.

En relación con los avances logrados por Colombia en temas de protección a los conocimientos tradicionales, logros obtenidos en foros internacionales y por la suscripción de acuerdos multilaterales, se ven mermados con la suscripción de acuerdos como éste del TLC con Estados Unidos, teniendo en cuenta que este último país no es parte de los 4 tratados mencionados anteriormente y además sus normas internas establecen que cualquier incompatibilidad entre normas internas y las derivadas de tratados internacionales prevalecerán las normas internas, generando para el caso concreto de este TLC que las comunidades indígenas queden excluidas del uso, fabricación y explotación económica del recurso genético o el conocimiento tradicional patentado (UNESCO, 2006).

## Discusión

El desarrollo y crecimiento de los Estados provocado por el fenómeno de la globalización, la sociedad del conocimiento y el modelo neoclásico imperante ha supuesto buscar en todas las acciones realizadas por el hombre la competitividad, dejando de lado la valorización del individuo y su saber particular para entrar en la dinámica de un sociedad eficiente y racional donde todo aquellos que este sujeto a capitalización debe aprovecharse por los diferentes actores de poder en la esfera pública y privada.

Por lo tanto, pensar en el aprovechamiento de los conocimientos tradicionales de las comunidades Afro-

colombianas e Indígenas desde la lógica de mercado, pone en riesgo la identidad cultural y espiritual que estos conocimientos encierran para las comunidades ancestrales de un país como Colombia, dado que si bien son un elemento fundamental en la construcción y mantenimiento de éstos solo se reconoce su participación en la primera fase del proceso, es decir, que se convierten en dadores el conocimiento pero no en receptores de los beneficios generados.

En este contexto se hace necesario que todos los actores sociales, gubernamentales, académicos y empresariales entiendan la diferencia entre la apropiación social del conocimiento y la enajenación del mismo, entendiendo el primero como una herramienta que permite comprender, reflexionar, debatir y proponer soluciones a diferentes problemas sociales, ambientales, económicos y culturales desde diferentes percepciones de mundo, así como su divulgación y socialización, mientras el segundo concepto hace relación a la apropiación indebida del conocimiento que no hace coparticipe ni reconoce a la comunidad creadora del mismo en los beneficios que supone el proceso.

Por lo anterior, es menester buscar mecanismos efectivos para la materialización y preservación de los conocimientos tradicionales y generar mecanismos legales pero también sociales que abarquen la custodia y preservación de las tradiciones ancestrales y demás factores que componen los conocimientos tradicionales. En este asunto, es clave la articulación entre las diferentes políticas de Estado para el cierre de las brechas sociales entre el campo y la ciudad, para asegurar el acceso a las comunidades vulnerables a las Tecnologías de la Información y la comunicación para que las comunidades ancestrales puedan beneficiarse de sus propios conocimientos tradicionales al ser objeto de su popularización.

Respecto a temas regulatorios y de seguimiento y control, se hace necesario que la comunidad internacional ejerza un mayor protagonismo en la búsqueda de la equidad, la justicia y el reconocimiento que debe regir el asunto sobre todo para la comunidades ancestrales, en aras de proteger y mantener la memoria, la tradición y la cultura de estos grupos sociales. En el caso colombiano la legislación contempla la protección a los pueblos vulnerables, sin embargo, las acciones concretas que garanticen dicho propósito son reducidas y en algunos casos no responden a las demandas y necesidades de la población objeto de la política, dado el desconocimiento de su estructura

social, en tanto no entienden su visión del mundo y no reconocen su impacto sobre su cultura.

En cuanto al TLC entre Colombia y Estados Unidos es necesario conocer su estado actual con el fin de determinar la incidencia de los compromisos adquiridos y las repercusiones que en temas de propiedad intelectual han impactado el tema de conocimientos tradicionales de las comunidades Afrocolombianas e Indígenas, en especial a lo que a patentes se refiere, así como el proceso de participación y reconocimiento que han tenido estas comunidades.

Para concluir, es necesario analizar, evaluar y replantear la importancia de la “sociedad del conocimiento” y su tarea de socializar el conocimiento tradicional como una acción requerida para construir una sociedad más justa, equitativa y pluricultural que respeta y reconoce las diferentes maneras de comprender el mundo y sus formas de plantear soluciones que responden a los diversos problemas que por años han aquejado al hombre.

## Bibliografía

ACNUR. (2016). *El trabajo del ACNUR con Pueblos Indígenas*. Recuperado el 21 de Julio de 2016, de Pueblos Indígenas en Colombia: <http://www.acnur.org/t3/pueblos-indigenas/pueblos-indigenas-en-colombia/>

CAN. (2000). *Decisión 486 de la Comunidad Andina de Naciones*. Lima: Comunidad Andina de Naciones.

CAN. (1996). *Decisión No. 391: Que establece el Regimen Común sobre acceso a los Recursos Genéticos*. Caracas: Comunidad Andina de Naciones.

COLCIENCIAS. (2010). *Estrategia Nacional de Apropiación Social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación*. Bogotá: Dirección de Redes del Conocimiento.

Escobar, G., & García, M. (2010). HALLAZGOS INICIALES SOBRE EL ESTADO DEL ARTE DE LA APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO. *Bio-grafía Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*. , 954 – 964 .

Etzkowitz, H. (2002). *La triple hélice: universidad, industria y gobierno: Implicaciones para las*

*políticas y la evaluación*. Estocolmo: Instituto de Ciencias Políticas.

Fondo Indígena. (2016). *Fondoindigena.org*. Recuperado el 22 de Julio de 2016, de <http://www.fondoindigena.org/apc-aa-files/documentos/monitoreo/Definiciones/Otras%20Definiciones/Que%20es%20el%20Conocimiento%20Tradicional.pdf>

Hernández C, R. D. (Diciembre de 2015). *Tratado de libre comercio Colombia-EEUU, propiedad intelectual y conocimientos tradicionales en el contexto de los Derechos de las Comunidades Afrocolombianas, Negra, Raizal y Palenquera*. Recuperado el 26 de Julio de 2016, de Revista Virtual de Ciencias Sociales y Humanas “PSICOESPACIOS”: <file:///C:/Users/gguerrero.FCE-DOCENT8/Downloads/Dialnet-TratadoDeLibreComercioColombiaEEUUPropiedadIntelec-5317703.pdf>

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN DE RECURSOS BIOLÓGICOS ALEXANDER VON HUMBOLDT. “Biodiversidad y propiedad intelectual”. Elaborado por Ana María Hernández. Bogotá. 1999.

Marín Agudelo, S. A. (2012). Apropiación social del conocimiento: Una nueva dimensión de los archivos. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, vol. 35, núm. 1, - Universidad de Antioquia , 55-62.

Ministerio de Cultura. (2010). *Ministerio de Cultura- Republica de Colombia*. Recuperado el 21 de Julio de 2016, de <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/comunidades-negras-afrocolombianas-raizales-y-palenqueras/Documents/Caracterizaci%C3%B3n%20comunidades%20negras%20y%20afrocolombianas.pdf>: <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/comunidades-negras-afrocolombianas-raizales-y-palenqueras/Documents/Caracterizaci%C3%B3n%20comunidades%20negras%20y%20afrocolombianas.pdf>

Naciones Unidas. (1992). *Convenio sobre la Diversidad Biológica*. Río de Janeiro: ONU.

OMPI. (Abril de 2001). *Conocimientos tradicionales: necesidades y expectativas en materia de propiedad intelectual. Informe relativo a las misiones exploratorias sobre propiedad intelectual y conocimientos tradicionales (1998-1999)*. Recuperado el 25 de Julio de 2016, de Organización mundial de la Propiedad Intelectual: <http://www.wipo.int/tk/es/>

Rodriguez, P. A. (2007). *LAS COMUNIDADES INDÍGENAS COLOMBIANAS FRENTE AL ACUERDO TLC CAN-EE.UU. EN MATERIA DE PROPIEDAD INTELECTUAL: IDEAS, INTERESES Y EXPECTATIVAS*. Recuperado el 22 de Julio de 2016, de Repositorio Universidad Javeriana: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/politica/tesis63.pdf>

TLC Colombia- Estados Unidos . (27 de Febrero de 2006). *TRATADO DE LIBRE COMERCIO COLOMBIA - ESTADOS UNIDOS*. Recuperado el

26 de Julio de 2016, de Foreign Trade Information System: [http://www.sice.oas.org/TPD/AND\\_USA/Studies/COLResumen\\_s.pdf](http://www.sice.oas.org/TPD/AND_USA/Studies/COLResumen_s.pdf)

UNESCO. (2006). *Conocimientos tradicionales*. Francia: Organización de Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura.

Wessner, C. (1999). *The Advanced Technology Program: Challenges and*. Washington: National Academy Press.



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Recibido: 8 de septiembre de 2016. Aprobado 25 de mayo de 2017.

# Problemática sociolingüística de las universidades interculturales mexicanas a la luz de su ideología educativa<sup>1</sup>

*Zuzana Erdösová<sup>2</sup>*

Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México

## Resumen

Las Universidades Interculturales gubernamentales fundadas en México a partir del año 2000 representan un modelo educativo novedoso enfocado prioritariamente a las poblaciones indígenas, entre cuyas metas principales pertenece la revitalización de las lenguas indígenas. En el presente artículo se desglosan los objetivos lingüísticos de este modelo educativo y se analiza su alcance práctico con base en el trabajo de campo realizado por la autora entre 2011 y 2014 en la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) y en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). Se concluye que la ideología presente en la teoría educativa de la Universidad Intercultural basada en la inclusión de los pueblos indígenas en la sociedad nacional pone límites a la aspiración institucional de revitalizar las lenguas originarias de México.

**Palabras Claves:** Educación, lenguas indígenas, interculturalidad, pueblos originarios, revitalización

1. El presente trabajo se sustenta en dos proyectos de investigación doctorales. El primero se enmarca en Doctorado en Lenguas Romances ("Las lenguas originarias en la educación superior mexicana. La realidad sociolingüística de la Universidad Intercultural del Estado de México", 2009-2012, por la Universidad de Palacký en Olomouc, República Checa, bajo la asesoría de la Mtra. María Miranda Madrazo) y el segundo en el Doctorado en Humanidades: Estudios Latinoamericanos ("El modelo educativo de la Universidad Intercultural en el marco de los procesos democratizadores en América Latina. Una perspectiva desde México a través del estudio de los egresados", 2012-2015, por la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México, bajo la asesoría del Dr. René Patricio Cardoso Ruiz).
2. Investigadora de origen checo, Licenciada y Maestra en Humanidades (Filología Hispánica en combinación con Historia) y Doctora en Lenguas Romances por la Universidad de Palacký en Olomouc, la República Checa, asimismo Doctora en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). Desde 2012 vive en México y en la actualidad trabaja como profesora por asignatura en la Facultad de Lenguas de la UAEMéx. Su línea de investigación abarca la sociolingüística latinoamericana y la problemática de la interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Correo: [zuzana.erdosova@gmail.com](mailto:zuzana.erdosova@gmail.com)

## Abstract

### Sociolinguistic problems of intercultural Mexican universities in the light of their educational ideology

The state Intercultural Universities founded in Mexico since 2000 are an innovative educational model focused primarily on the indigenous peoples and the revitalization of their languages. This paper analyzes the practical reach of the educational model's linguistically oriented goals, making use of the fieldwork data acquired by the author between 2011 and 2014 at the Intercultural University of the State of México (UIEM) and the Intercultural University of Chiapas (UNICH). The conclusion is that the educational ideology of the Intercultural University based on the inclusion of the indigenous peoples into the national society sets limits to the institutional goal of revitalizing the Mexican native languages.

**Key words:** Education, indigenous languages, interculturality, native peoples, revitalization

## 1. La Universidad Intercultural y su ideología lingüística

En Latinoamérica, la Universidad Intercultural (y/o Indígena) representa una serie de modelos educativos basados en diferentes premisas ideológicas. Aunque el rasgo compartido es algún tipo de involucramiento de los pueblos originarios<sup>3</sup> americanos, los diferentes proyectos educativos crecen de bases distintas, de tal modo que algunos son conceptualizados y gestionados directamente desde las organizaciones y movimientos indígenas y otros se enmarcan en las iniciativas educativas oficiales de los estados respectivos. Estas últimas a menudo conllevan tendencias asistencialistas y de discriminación positiva. El modelo educativo de la Universidad Intercultural mexicana que se analiza en este artículo pertenece en el segundo grupo. Se trata de un producto ideológico del gobierno de Vicente Fox (2000-2006) creado con base en la nueva retórica interculturalista, que al mismo tiempo está enraizado en la larga relación paternalista y asimilacionista del Estado mexicano hacia los pueblos originarios<sup>4</sup>. En el Plan Nacional de Educación (PNE) para el periodo 2000-2006 se planteó la creación de diez Universidades Interculturales alineadas a la Secretaría de la Educación Pública (SEP), cuya gestión fue encargada a la Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe

(CGEIB). Hasta la fecha han sido fundadas doce de estas instituciones, sin embargo, en este trabajo se analizan los casos concretos de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) y la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), las dos universidades más antiguas de este nuevo subsistema de la educación superior mexicana. En estas instituciones se llevaron a cabo dos investigaciones complementarias basadas en el trabajo de campo; la primera transcurrió entre 2009 y 2012 y la segunda entre 2012 y 2015. El primer proyecto estaba centrado en la problemática sociolingüística de la UIEM y utilizaba una metodología mixta con técnicas tanto cuantitativas (cuestionarios) como cualitativas (entrevistas). El aspecto cuantitativo consistía en la aplicación de 200 cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, abarcando aproximadamente el 30% de la matrícula total de la UIEM. Se consideró conveniente dado que en ese periodo aún escaseaban estudios rigurosos sobre las Universidades Interculturales mexicanas y era necesario trabajar con la mayor muestra posible para asegurar su representatividad y detectar los fenómenos sociolingüísticos más extendidos ante la ausencia de fuentes de apoyo previas. En cambio, durante el segundo proyecto ya era posible ir matizando y ahondar en la problemática estudiada a través de la técnica cualitativa de la entrevista a profundidad. Ésta se llevó a la práctica tanto en la UIEM

3. Por razones prácticas, el adjetivo "originario" se va a usar como sinónimo del adjetivo "indígena". Aunque el primer término resulta más neutro y adecuado, el segundo se encuentra tan arraigado en el lenguaje científico, institucional y político, que sería complicado evitarlo.
4. En la historia reciente, esta tradición data al inicio del siglo XX cuando surgió el nacionalismo mexicano moderno y el pensamiento indigenista con la idea central del mestizaje, que se perpetúa, con ciertas transformaciones, hasta la fecha ("neointdigenismo").

como en la UNICH y abarcó una mayor variedad de actores: los institucionales (rectores, académicos) y los egresados; en total 28 entrevistas. Después de 8 años de investigación, análisis y reflexión sobre la situación sociolingüística en los ámbitos universitarios interculturales, es posible afirmar que, a pesar de las diferencias metodológicas, los dos proyectos arrojaron datos compatibles y complementarios que permiten construir una imagen resultante coherente. Ésta, por razones ya expuestas, se adecua más bien a una reflexión que a una exposición detallada de los datos obtenidos; de esta manera, el presente artículo aspira a analizar el alcance práctico de los objetivos (socio) lingüísticos de la Universidad Intercultural de la SEP mexicana a la luz de la ideología educativa que contiene dicho modelo universitario.

Cabe señalar que ambas universidades de nuestro interés, la UNICH y la UIEM, atienden dos regiones mexicanas bastante diferentes. Mientras que Chiapas es uno de los cuatro estados de la República con mayor presencia de los pueblos originarios, al mismo tiempo que es uno de los más marginados social y geográficamente, el Estado de México representa la entidad federativa más urbanizada e industrializada del país (Korsbaek y Álvarez, 2002) que se encuentra en la 15ª posición de 32 en cuanto a la presencia indígena, la que además se debe en buena medida a la migración a las ciudades mexiquenses y a las zonas conurbadas de la metrópoli, o sea, de la Ciudad de México.

Dado el enfoque de este texto, es oportuno aproximarnos a la situación sociolingüística chiapaneca y mexiquense haciendo uso de algunos datos básicos, con énfasis en la vitalidad de las lenguas indígenas regionales. En términos muy generales, tal vitalidad es mayor en Chiapas que en el Estado de México. Las lenguas más habladas en la primera entidad son el tzeltal, tzotzil (ambas tienen alrededor de 400 mil hablantes) y chol, las que concentran el 88% de todos los hablantes indígenas chiapanecos, seguidas por el zoque y el tojolabal. Estas cinco lenguas son las únicas cuyos hablantes van en aumento, ya que en el caso de los idiomas minoritarios se registra la pérdida de hablantes (La población hablante de lengua indígena de Chiapas, 2004: 5, 14). En cuanto al Estado de México, en la entidad se hablan las lenguas otopames (mazahua, otomí, tlahuica, matlatzinca), náhuatl (de la familia uto-azteca) y las lenguas de los migrantes procedentes de otros estados. Las lenguas originarias locales presentan un panorama desalentador: son sólo los hablantes de náhuatl y otomí cuyo número se in-

crementó a principios del nuevo milenio y aun así se trató de tasas más bien bajas; en cambio, los hablantes del mazahua y matlatzinca están en claro decrecimiento (La población hablante de lengua indígena del Estado de México, 2004: 5). Entre las lenguas de los migrantes destacan numéricamente ante todo el zapoteco, mixteco, mazateco y totonaco.

La vitalidad lingüística se refleja también en las tasas de monolingüismo registrada entre los hablantes de las lenguas indígenas (HLI) en ambas entidades. Entre los pueblos originarios de Chiapas, este tipo de monolingüismo alcanza el 32.5%; es una tasa bastante alta, dado que el promedio nacional es del 14.7% (Perspectiva estadística, 2011: 23). El monolingüismo es más marcado entre las mujeres y los niños pequeños, lo que se debe al papel femenino tradicional y a la asistencia escolar tardía de los niños, y entre ambos sexos es mayor en el grupo de edad de 50 años y más (La población hablante de lengua indígena de Chiapas, 2004: 21). En cambio, el monolingüismo en las lenguas indígenas mexiquenses bajó entre 1930 y 2000 del 34% al 4%, es decir, en la actualidad, el 96% de todos los HLI de la entidad tienen algún dominio del castellano. Tal como en Chiapas, el monolingüismo es mucho más pronunciado entre las mujeres, pero se trata más bien de personas de edad avanzada, mientras que entre la generación actual ya bilingüe, la condición de HLI ya no está tan ligada a los asuntos del género (La población hablante de lengua indígena del Estado de México, 2004: 19-20).

Después de conocer las características de ambas entidades federativas, revisemos los objetivos sociolingüísticos establecidos por la Universidad Intercultural de la SEP. En el modelo educativo, plasmado en el documento elaborado por Casillas y Santini (2006) se expresa el compromiso a:

Abrir espacios de expresión y comunicación en las diversas lenguas mexicanas en el ámbito universitario para favorecer condiciones que permitan recapitular, sistematizar e impulsar procesos de revitalización, consolidación y desarrollo de las mismas, así como de la filosofía y cosmovisión de las culturas originarias (Casillas y Santini, 2006: 45).

En la práctica universitaria, esto se traduce en el ideal de un bilingüismo social equilibrado entre las lenguas indígenas y el castellano. Para entender cómo se está realizando este objetivo ambicioso en los ámbitos universitarios selectos, vamos a desglosar la problemática por los siguientes aspectos:

- a) las actitudes lingüísticas y la problemática identitaria étnica tal como se nos presenta en los testimonios personales procedentes de la UNICH y la UIEM,
- b) las lenguas originarias entendidas como puente o barrera en el acercamiento entre las culturas,
- c) los asuntos prácticos de la enseñanza de las lenguas originarias en la UNICH y la UIEM,
- d) el rendimiento y aplicabilidad de la competencia en las lenguas originarias en la vida real desde el punto de vista de los egresados.

Ahora bien, para contar con herramientas interpretativas, consideramos oportuno primero reflexionar críticamente sobre la misión lingüística de la Universidad Intercultural.

Primero, la práctica ha demostrado que la idea del rescate lingüístico impulsado desde las instancias oficiales no es suficiente para revertir el proceso de abandono de las lenguas. La institución de la escuela es una herramienta importantísima en estos procesos cuyo espacio no es meramente de aprendizaje sino también político. En este contexto hay que subrayar que la educación en las comunidades indígenas, implementada desde afuera de sus culturas y espacios propios, suele ser formulada desde las posiciones de poder y desde la ideología modernizante y como tal habitualmente reprime sus cosmovisiones e identidades étnicas.

Segundo, aunque se reconozca que los hablantes de las lenguas amenazadas son los actores claves para asumir la responsabilidad por la supervivencia cultural de sus colectividades, se sigue haciendo demasiado hincapié en la premisa que una educación de tipo intercultural y bilingüe que promueva y resigne el valor social de las lenguas amenazadas podrá asegurar su mantenimiento. Los gestores de las modalidades educativas denominadas interculturales y bilingües obviamente son conscientes de que los hablantes optan por abandonar sus lenguas debido a una multitud de razones y motivaciones que se generan ante las presiones de la vida cotidiana en la que el estatus social del hablante de una lengua indígena es extremadamente bajo. Al fin y al cabo, desde la sociolingüística es bien sabido que el desplazamiento y muerte de las lenguas sucede en reacción a las presiones de varios tipos (sociales, políticas, económicas e incluso militares) sobre la comunidad (Romaine, 2010: 320). También se cierran los ojos ante el hecho de que para

el mantenimiento exitoso de las lenguas en desplazamiento, la conscientización de los hablantes no es la única tarea pendiente, dado que las ideas abstractas, por plausibles que sean, chocan con la realidad difícil que los hablantes están experimentando con base cotidiana. Como arguye Vasco, las confrontaciones sociales no se dan entre culturas y lenguas sino entre grupos sociales, algunos de los cuales buscan desviar hacia la escuela la solución de esta confrontación, situándola en el campo de una “interculturalidad” (Vasco 2002, cit. en Díaz, 2012: 237). De tal modo que los numerosos antropólogos y lingüistas que han ido inculcando a las autoridades de las diferentes comunidades indígenas que su lengua forma parte de la inmensa riqueza cultural del país chocaron con la argumentación de los padres de familia quienes optan por no enseñar la lengua ancestral a sus hijos para salvarlos de la discriminación y desprecio que ellos mismos habían vivido. En este contexto social, los llamados tanto por una conciencia abstracta de rescate lingüístico, como por la eliminación de la discriminación social y lingüística acudiendo únicamente a los valores llamados “interculturales”, quedan flotando en un vacío metodológico. Desafortunadamente, la idea central de la Universidad Intercultural de la SEP está basada precisamente en este tipo de presupuestos. Se plantea que será suficiente dotar a los alumnos del concepto de la interculturalidad (entendida como una relación respetuosa y dialógica entre las diferentes culturas) para que después de egresar vayan transformando la sociedad por dentro, logrando una convivencia pacífica entre las culturas que conforman México (entendidas como bloques más bien incomunicados) y la preservación de sus racionalidades culturales, incluyendo sus lenguas ancestrales. A nuestro juicio, el problema reside en que desde el modelo educativo de la Universidad Intercultural, el concepto de la interculturalidad se considera una arma mucho más poderosa de lo que realmente es. Para que dicho concepto tenga un potencial social verdadero, además de reconocer el racismo existente, tendría que absorber la idea central de las relaciones de poder que rigen el funcionamiento de la sociedad mexicana y que subordinan unos a otros no sólo en cuestiones políticas o económicas, sino también culturales. Asumirse como culturalmente “otro”, aunque profundamente convencido de los valores interculturales y dispuesto a practicarlos, equivale a exponerse a toda una clase de abusos en la sociedad. Por eso, relegar los asuntos de cultura y etnicidad a la esfera privada (plasmada en la identidad individual) significa ocultar una responsabilidad mucho más amplia que no corresponde solo a los individuos, sino

también y sobre todo a las instituciones incluyendo su faceta más abstracta, el Estado. Obviamente, ante la marginación social, los estados suelen optar por promover programas bien publicitados a favor de la diversidad lingüística, o sea, atender los síntomas en vez de ir transformando las jerarquías sociales y económicas que produjeron la marginalización en primer lugar (Lyukx, 2011, cit. en Díaz, 2012: 232). De tal modo que la atención oficial que se presta a las diferencias culturales y lingüísticas frecuentemente se estanca en un elogio folclorizante.

Esta reflexión nos lleva a repercusiones de amplio alcance. Reconocer que los representantes de los pueblos originarios se merecen una posición digna dentro del país, exige no sólo educar hacia el respeto y la tolerancia, sino sobre todo replantear las relaciones de poder actuales que impiden que los “otros” organicen sus vidas según los patrones culturales propios, a veces bastante discrepantes respecto a la lógica de la cultura occidental moderna. Esto motiva a numerosos movimientos indígenas de América Latina a exigir alternativas estructurales entre las cuales destaca la propuesta de un régimen político que reconozca la autonomía de los pueblos originarios en los diferentes países de la región<sup>5</sup>.

La tendencia oficial predominante es la de institucionalizar el uso de las lenguas originarias en las escuelas descuidando la importancia del ámbito familiar y comunitario y minimizando su empleo en la cotidianidad (Díaz, 2012: 231-233). Sin embargo, con base en varias experiencias empíricas<sup>6</sup> estamos convencidos de que las lenguas originarias como solo pueden recobrar su vitalidad como verdaderos medios de comunicación. Es decir, en vez de mantenerse por costumbre, nostalgia, orgullo étnico u otras razones que van de mano con su desplazamiento, tienen que resultar útiles y socialmente rentables, lo cual no es posible bajo las condiciones actuales donde la civilización occidental homogeneizante se antepone obligatoriamente a cualquier otra racionalidad cultural. No olvidemos que las lenguas vivas ni surgen ni se mantienen como herramientas meramente simbólicas (aunque puedan adquirir esta función en determinados

contextos) sino que son principalmente vehículos de la comunicación humana. Cuando la interacción social en una lengua deja de ser eficiente, lo que puede deberse a la aparición de una lengua situada más arriba en la jerarquía de poder, se inicia el proceso de desplazamiento. Para revertirlo, deben cambiar primero las relaciones sociales que generan diglosia, las que a menudo están ancladas precisamente en ciertas posiciones ideológicas. En el caso de México, éstas son más que nada eurocéntricas, a veces hasta ciegamente modernizantes, y saben elevar barreras falsas entre lo que a veces de nombra “la tradición” y “la modernidad”.

Ahora bien, desde esta óptica, ¿qué productos sociolingüísticos reales pueden generar las Universidades Interculturales de la SEP? A continuación vamos a aproximarnos a esta problemática de acuerdo con la posición crítica recién expuesta.

## 2. Las actitudes lingüísticas y las identidades en los ámbitos interculturales de la UNICH y la UIEM

En los dinámicos procesos identitarios que transcurren en las Universidades Interculturales, el papel de la lengua hablada es especialmente importante. Al hablar de los logros de este modelo educativo, generalmente se mencionan primero los giros identitarios que reflejan una importante conscientización de los alumnos por parte de los ámbitos universitarios interculturales. Muchos jóvenes cuyas familias traen características culturales originarias se reencuentran con sus raíces en la Universidad Intercultural y aprenden a dar valor a sus culturas de procedencia. Es probable que la persona consciente de las raíces indígenas de su familia o hablante de una lengua indígena, en la Universidad Intercultural utilice estos elementos culturales para la reconstrucción de su sentir identitario. También es notable que una gran parte de los alumnos que por falta de un término más adecuado llamaremos “mestizos” o “no indígenas” empieza a prestar atención a la problemática de la diversidad cultural y lingüística de su país (y a valorarla positivamente)

5. Citemos por ejemplo el proyecto plurinacional del movimiento indígena del Ecuador reunido bajo la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE).

6. Mencionemos el programa de inmersión total en la lengua originaria “nido de lengua”, retomado de Nueva Zelanda y en la actualidad implementado en Oaxaca y algunos otros estados gracias al esfuerzo comunal por recuperar la lengua y cultura originarias (véase Meyer y Maldonado, 2010; Meyer y Soberanes, 2009: 21). También resaltemos la experiencia del sistema educativo autónomo de los zapatistas en Chiapas (véase Gómez, 2011).

precisamente en la Universidad Intercultural. Las actitudes hacia las lenguas originarias generalmente son positivas entre los alumnos: ni en la UIEM, ni en la UNICH detectamos actitudes negativas hacia las lenguas originarias ni por parte de sus hablantes, ni de sus compañeros mestizos. Según varios testimonios entre los cuales podemos destacar el del ex-rector de la UIEM, Felipe González Ortiz, la voluntad de (auto) reconocerse como miembro de un pueblo originario crece con la influencia axiológica de la Universidad: en el cuestionario aplicado a la primera generación de los estudiantes de la UIEM, sólo 30 de 280 declararon hablar alguna lengua originaria, pero al final del ciclo escolar, tras la aplicación del mismo cuestionario en el mismo grupo de alumnos, el número de los HLI creció a 70 personas (González, 2007: 82-83). En este contexto, las actitudes lingüísticas funcionan como importantes componentes de los procesos identitarios que las Universidades Interculturales están impulsando y apoyando.

Resaltemos también que el componente lingüístico tiene el potencial de agrupar a los jóvenes según su procedencia “indígena” o “mestiza”. Obviamente, estas categorías tan arraigadas en la sociedad mexicana representan meramente una descripción dicotómica de la realidad cultural, cuando en realidad sería más adecuado hablar en términos de un *continuum*. Aunque algunos jóvenes sienten que en cuanto a la pertenencia cultural en la actualidad, “mestizo” e “indígena” son categorías vacías, hay otro grupo numeroso que sigue autodefiniéndose con base en ellas. Sea como fuere, es indiscutible que en ambas universidades analizadas, las características lingüísticas de los individuos se perciben como una especie de legitimación en el momento de querer asumir una identidad étnica, o sea, la indígena. Esto se ve bien ilustrado en la expresión “pertenecer a una lengua” en lugar de “pertenecer a un pueblo originario” usada por uno de nuestros entrevistados. El aspecto lingüístico resulta tan determinante de la formación identitaria de las personas que en ocasiones, los hispanohablantes en cuyas familias no se habla ninguna lengua indígena pueden acabar estigmatizados por parte de sus compañeros que sí cuentan con tales raíces culturales y lingüísticas. En resumen, la alteridad cultural tiende a visualizarse fuertemente a través de la lengua hablada<sup>7</sup>, una tendencia documentada en mayor medida en la UNICH que en la UIEM, lo que probablemente tiene relación con el hecho de

que en la región mexiquense, la proporción de los HLI respecto a la población “mestiza” es mucho más baja que en Chiapas.

Es interesante que mientras que las lenguas originarias se perciben como un rasgo diferenciador que facilita la delimitación cultural de una persona, la lengua española (y de hecho, también la cultura moderna de corte occidental) no tiene el mismo potencial identitario. Lo mismo fue documentado también por Guitart (2008) entre los alumnos de la UNICH: mientras que la referencia a la lengua hablada era clave entre los indígenas, no existía una identificación semejante entre los alumnos mestizos, quienes no tendían a expresar orgullo por ser hablantes del castellano.

Despertar o apoyar una consciencia étnica positiva entre los alumnos de raíces indígenas y contribuir a la formación de actitudes respetuosas hacia la diversidad cultural de México es un logro que no se puede negar a las Universidades Interculturales. No obstante su atractivo, ¿qué alcance práctico de lo recién expuesto podemos observar?

### 3. La convivencia interétnica: el factor lingüístico

Una gran ventaja brindada por las Universidades Interculturales es que sus alumnos no sólo están adquiriendo los valores abstractos “interculturales” sino que al mismo tiempo se encuentran sumergidos en una realidad universitaria étnicamente compleja donde la interacción con las personas provenientes de diferentes ámbitos y contextos socioculturales se hace cotidiana y necesaria. Si en el plano actitudinal existe una aproximación positiva hacia las culturas originarias por parte de una gran parte de los alumnos sin importar su procedencia, ¿cómo influye la lengua hablada sobre la convivencia entre ellos? Obviamente, en la Universidad donde haya más hablantes maternos de las lenguas originarias (UNICH, en nuestro caso), este factor adquirirá mayor importancia, aunque funciona también en la UIEM. Estas observaciones se enmarcan en la problemática amplia de la percepción de la diferencia, la que en el caso de las dos Universidades selectas depende de la región: en Chiapas, las diferencias entre los diferentes sectores sociales quedan más expuestas que en el Estado de México, donde la erosión de las culturas originarias ha avanzado conside-

7. Según la investigación de Guitart (2008), los alumnos indígenas en la UNICH se identifican mucho más con su grupo etnolingüístico que con la categoría general “indígena”, lo cual, según el autor, quiere decir que la lengua es la determinante de la identidad étnica.

rablemente y por eso resulta más difícil decidir “quién es quién”, hablando de la etnicidad.

La primera observación que pudimos hacer con base en los testimonios recogidos es que dentro de los grupos de clase existe cierta inclinación hacia “lo conocido” donde el aspecto lingüístico es de alta importancia (me junto con los que hablan mi lengua). Según la observación de Orтели y Sartorello (2011: 123) en los salones en la UNICH, los equipos de trabajo a menudo se forman espontáneamente con base en la etnicidad compartida y llevan a cierta separación entre los diferentes grupos culturales. Cabe reconocer que en la investigación de estos autores, el problema adquirió una magnitud mucho más significativa que en la nuestra. En la UIEM, parece que la tendencia de agruparse según las características lingüísticas también existe, aunque en menor medida y suele disolverse con el tiempo, cuando los alumnos en un grupo de clase llegan a conocerse mejor y entablar amistades.

En cuanto a la percepción de este fenómeno por nuestros informantes, mientras que algunos lo interpretan como un mecanismo de diferenciación y aislamiento voluntario de los demás grupos culturales, otros declaran que no representa obstáculo alguno para la convivencia interétnica y que más bien sirve como un puente entre las personas de diferentes procedencias que desean aprender sobre los demás. O también, más prosaicamente, puede tratarse de los alumnos que intentan beneficiarse de que sus compañeros tengan el conocimiento del idioma (por ejemplo, al elaborar una tarea para la clase de la lengua originaria).

Algunos informantes entrevistados sienten que la convivencia interétnica en la Universidad Intercultural no era muy intensa. Aunque no tendríamos que hablar necesariamente de la decepción o desilusión, en sus discursos sí están presentes elementos críticos. Por ejemplo, podemos notar que los tres egresados entrevistados que no se entusiasman tanto ante la convivencia “intercultural” en la Universidad (todos proceden de la UNICH) son hablantes maternos de las lenguas originarias y proceden de las diferentes comunidades indígenas. Pero resaltemos que tampoco faltan experiencias parecidas vividas por los alumnos “mestizos”. Parece que el factor decisivo es el esfuerzo que cada persona haga o no haga para acercarse a los “otros” lo que incluye también hablar su lengua, aunque imperfectamente (sea el castellano o alguna lengua indígena). Por otro lado, como se nota en los testimonios de dos egresados indígenas de la UNICH,

el esfuerzo por sí mismo no asegura el resultado positivo y no siempre lleva a una mejor convivencia (entre los factores no lingüísticos que pueden construir barreras se destaca sobre todo el nivel económico de la persona), de allí que en sus testimonios se siente cierto escepticismo.

Como vemos, el acercamiento entre los “diferentes” ocasionalmente llega a sus límites en las Universidades Interculturales. Documentamos varios testimonios acerca de los alumnos o incluso profesores de procedencia indígena quienes no consideraban deseable que los estudiantes mestizos interesados se “apropiaran” de algún elemento de “sus” culturas originarias. Como pudimos comprobar, tales desacuerdos se generan en reacción al dilema identitario que sienten algunos alumnos “mestizos”. Estos pueden llegar a experimentar cierta confusión respecto a sus raíces, vistas como menos delimitadas en comparación con las de sus compañeros “indígenas” (soy de la ciudad, ¿a mí qué me distingue?). De allí surge el deseo de autoadcribirse a un grupo étnico sin contar con la tradición cultural correspondiente en la familia, por ejemplo, inspirarse en las cosmovisiones originarias o adoptar la vestimenta tradicional de alguna comunidad. Todas estas expresiones identitarias en ocasiones pueden generar celos entre los que sí proceden de comunidades indígenas. Una situación parecida con claro componente lingüístico puede observarse en el testimonio de una de las entrevistadas “mestizas”, la que experimentó la sensación de “exclusión lingüística” al no ser incorporada en las pláticas de sus compañeros HLI. Obviamente, habría que indagar más sobre las causas de tal exclusión: ¿fue una consecuencia lógica de la incompatibilidad lingüística entre los compañeros de clase o una herramienta consciente de discriminación para marcar la diferencia y separarse de los hispanohablantes monolingües? Detrás de todo esto se encuentra la frustración del hispanohablante ante una marginación invertida (antes nos burlábamos de ellos porque no nos entendían, ahora somos nosotros quienes no entendemos).

En suma, los ámbitos universitarios “interculturales” van creando nuevas situaciones curiosas de “demanda-oferta cultural” que no son libres de conflicto y bien pueden ser privativas de estas instituciones educativas específicas. Aquí sugerimos considerar la existencia de los conflictos en la interacción interétnica como natural, sin perder de la vista que el momento realmente importante es cómo se llegan a resolver dichos conflictos.

#### 4. Los alumnos y egresados de la UNICH y la UIEM ante el manejo práctico de las lenguas originarias

Para hablar de este tema conviene relacionar la enseñanza de las lenguas originarias con las circunstancias descritas anteriormente: primero con el carácter modernizante e integrador de los procesos formativos practicados en las Universidades Interculturales y segundo con la baja vitalidad de las lenguas mexiquenses en contraste con las chiapanecas. En este contexto no sorprende que los idiomas originarios se aterricen en los procesos educativos “interculturales” más bien como objetos de estudio que verdaderos vehículos de enseñanza. Es comprensible que implementar una enseñanza en (y no solo de) las lenguas originarias no sólo exigiría una larga y exigente labor, sino que supondría el replanteamiento total del sector educativo con enfoque étnico tal como funciona en el México actual: éste hasta la fecha sigue la línea epistemológica occidental con clara tendencia castellanizante. Durante el siglo XX se ha comprobado que los contenidos curriculares que establece el sistema educativo nacional “para todos” no se pueden traducir al pie de la letra a las lenguas originarias y en esta forma ser enseñadas a las poblaciones indígenas. Para que tal traducción fiel sea posible, a nivel del lenguaje tendría que existir alta compatibilidad epistémica entre el castellano (como una o las lenguas europeas modernas) y las diferentes lenguas originarias amerindias, algo que obviamente no es cierto. En realidad, enseñar en una lengua originaria implica reconceptualizar lo que significa y en qué debe consistir la enseñanza, incluyendo los contenidos curriculares. Para esto se requeriría de una actuación autónoma de los pueblos originarios en los procesos educativos que posibilite el desarrollo de los nuevos materiales desde las lógicas culturales propias. Sería imprescindible dar el uso primario a las lenguas ancestrales incluyendo la creación de léxico nuevo y específico para las diferentes áreas del conocimiento no tradicionales (Díaz, 2012: 235). En resumen, llevar las lenguas originarias en los salones de clase para enseñarlas como cualquier otra materia es una de las consecuencias inmediatas de los límites ideológicos de la Universidad Intercultural anteriormente expuestos.

Ahora bien, a nivel más práctico y cotidiano, ¿qué sucede al introducir las lenguas originarias en los salones universitarios?

En primer lugar cabe señalar que la problemática de la enseñanza de las lenguas originarias representa el gran tema presente de alguna forma en prácticamente todos los testimonios de nuestros informantes. Si Sartorello, respecto a la UNICH, señala que “las lenguas originarias están presentes de forma obligatoria y curricular en todos los semestres de todas las carreras ofertadas, lo que muestra el fuerte compromiso institucional con su fortalecimiento y revaloración” (Sartorello, 2007), las experiencias que nos fueron compartidas problematizan fuertemente este compromiso.

Para empezar, las Universidades Interculturales por el momento carecen de una metodología de tipo intercultural bien trabajada, y tampoco existe una aproximación clara y estable hacia los métodos de enseñanza de las lenguas originarias. Por ejemplo, depende de cada Universidad Intercultural cómo se atenderá la problemática de la incompatibilidad lingüística del alumnado en los salones; al enseñar las lenguas indígenas, ¿será más funcional mezclar a todos los alumnos o separar a los HLI de los hispanohablantes monolingües? ¿Cuántas horas de lengua originaria se deberán impartir a la semana, en qué días y en qué horarios? Y por supuesto que también existe la dimensión metodológica personal de los docentes, quienes, dentro del marco institucional establecido, van gestionando sus clases según procedimientos didácticos propios.

El primer elemento crítico que identificamos fue la organización de la enseñanza de las lenguas originarias en la UNICH y la UIEM, señalando que el número de las horas de clase es bajo y que los horarios no favorecen un aprendizaje eficiente. Esto causa que los alumnos no egresen con un conocimiento si no bueno, entonces al menos aceptable, de alguna lengua originaria. Esta situación es paradójica, ya que lo que distingue al egresado intercultural de uno “convencional” es precisamente el dominio de alguna lengua originaria que debe posibilitar su trabajo futuro con las comunidades indígenas. Otro asunto criticado tiene que ver con el hecho de que en algún momento de la trayectoria universitaria (en la UNICH está sucediendo en la actualidad), los HLI y los hispanohablantes monolingües se encontraban mezclados. En relación con esto, dos entrevistados de la UNICH (ambos hablantes de tzotzil como primera lengua) favorecen el modelo en cuyo marco los HLI estén separados de los hispanohablantes monolingües; no por pretender aislarse, sino por la ineficiencia de la enseñanza en los

grupos mixtos donde los HLI dependen del ritmo de las personas que están aprendiendo la lengua indígena desde cero. Además, los HLI tienen necesidades y metas diferentes: en general les hace falta enriquecer su dominio comunicativo de la lengua originaria por la lectoescritura.

Aunque la organización de la enseñanza como tal depende de la gestión institucional, la problemática mencionada tiene que ver también con el personaje el docente. El dilema constante de las Universidades Interculturales es dónde conseguir a profesores pedagógicamente formados que al mismo tiempo sean hablantes nativos de lenguas indígenas y sepan impartirlas eficazmente. Por ejemplo, la UIEM al inicio empleaba a personas hablantes de lenguas indígenas pero sin formación académica, lo que generaba pleitos y rivalidades entre los mismos maestros. Además, aunque muchos profesionistas procedentes de los pueblos originarios traen grados académicos que los convierten en buenos candidatas para las Universidades Interculturales, el problema persistente es que existe muy poco avance en el desarrollo de la metodología de enseñanza de las lenguas originarias como tales.

En añadidura, hay ciertos asuntos metodológicos que dependen directamente de las actitudes de los docentes. Algunos egresados entrevistados (de origen indígena) apuntan que incluso entre los maestros HLI existen actitudes negativas hacia la lengua originaria enseñada, lo que probablemente se debe a la poca costumbre de impartir estas lenguas dentro del sistema educativo (al docente mismo puede darle pena hablar su lengua en clase). La consecuencia lógica, o sea, el uso constante del español en las clases de las lenguas originarias es un punto problemático, como concluye también Shilón (2011) en su análisis de la enseñanza de la lengua tzotzil como segunda lengua en la UNICH.

Como se puede ver, en medio de un relativo vacío metodológico, la flexibilidad por parte de la institución y de los docentes particulares es imprescindible. La didáctica se va inventando en el transcurso de la enseñanza y tiene que reaccionar no sólo a los retos meramente lingüísticos, sino también a los sociolingüísticos y hasta antropológicos, ya que la diversidad cultural de los alumnos requiere de aproximaciones sensibles. Sin embargo, pareciera que el segundo reto es menos atendido que el primero; Shilón (2011: 131) observó que en la UNICH prevalece el enfoque es-

tructural sobre el comunicativo, es decir, los docentes se centran más en enseñar sobre la lengua (aspectos gramaticales explicados generalmente en español) que la lengua en sí, o sea, el uso práctico del idioma con todas sus implicaciones culturales. Consideramos que estos problemas corresponden bastante bien con el tipo de pedagogía que se está llevando a cabo dentro de las Universidades Interculturales: son procesos que deben asemejarse en mayor medida posible a la enseñanza convencional moderna (ambiente de formalidad, transmisión del conocimiento del profesor a los alumnos, salón de clase como el ámbito de aprendizaje primario).

En lo que concierne a las cuestiones sociolingüísticas, son especialmente las diferencias dialectales dentro de las lenguas originarias que detonan conflictos entre los alumnos y los maestros y que deben irse resolviendo: ¿Hay variantes dialectales de una sola lengua que son “más puras” que otras? ¿Es posible enseñar *todas* las variantes de una lengua a los alumnos? Y si decidimos escoger una sola variante para impartir en el salón, ¿cuál debe ser si la lengua nunca ha sido estandarizada? Interviene el hecho de que algunos alumnos HLI manejan cierta variante de su lengua, mientras que sus compañeros o el profesor usan otra(s), lo que se presta para pleitos sobre las calificaciones (el riesgo de obtener baja calificación debido a las interpretaciones diferentes de los enunciados) y genera estrés ante cada cambio de maestro quien puede hablar una variante diferente a la que se enseñaba al grupo anteriormente, sobre en los alumnos sin conocimiento alguno de la lengua enseñada quienes se pierden fácilmente en la jungla dialectal. Aunado a esto, la sobrevaloración de la variedad vista como “propia”, ya sea por parte de un alumno o un maestro, genera ambiente de incompreensión y hasta hostilidad en el salón. Claro está, el docente que da prioridad a su propia variedad no tiene que llegar necesariamente con la intención de discriminar, pero las dudas metodológicas pueden causar que el resultado sea el mismo.

Concluamos este apartado con una reflexión sobre el alcance de la enseñanza de las lenguas originarias en la UNICH y la UIEM en miras de su revitalización. Cabe destacar que esta problemática necesariamente está entrelazada con el contexto social, cultural y lingüístico inmediato, del que depende la proporción de los HLI en la sociedad regional. En contraste con la UNICH (al menos por el momento), muchos egresados de la UIEM mencionan la escasa presencia de los

HLI en su Universidad. En una muestra representativa del alumnado, sólo 14 de 197 personas eran bilingües funcionales, es decir, consideraban tener un dominio lo suficiente alto en una lengua indígena para mantener la comunicación fluida en ésta y en castellano, alternando entre ellas según la situación lo requiera (Erdösová, 2012: 98). Esto demuestra que el desplazamiento lingüístico en el Estado de México ha avanzado tanto que los jóvenes de la generación actual, procedentes de las familias donde se mantiene el conocimiento de alguna lengua originaria, ya no suelen tener la competencia comunicativa correspondiente a una primera lengua, además del grupo numeroso de los que han hablado castellano desde el nacimiento. En adición al desplazamiento lingüístico, en los testimonios recogidos se señala frecuentemente el nivel deficiente del aprendizaje de las lenguas originarias estudiadas en la Universidad Intercultural, lo que sin duda se debe en buena medida también a la enseñanza poco eficaz.

Con base en los resultados observables que está trayendo la enseñanza de las lenguas originarias en la UNICH y la UIEM, ¿qué podemos concluir sobre el potencial de los egresados para revertir los procesos del desplazamiento lingüístico? Estamos convencidos que dicho potencial es mayor en el caso de las personas que proceden de las familias donde se sigue hablando alguna lengua originaria, ya que reanudar con la tradición lingüística en la familia propia es mucho más fácil que partir desde cero. Además, es donde una transformación actitudinal e identitaria que están generando las Universidades Interculturales puede llevar a efectos prácticos positivos. Por otro lado, sería ingenuo esperar que las personas que hablan alguna lengua indígena en calidad de segunda lengua impulsen su revitalización. Por muy motivados que estén algunos alumnos por aprender una lengua originaria (esto aplica tanto a la UNICH como a la UIEM), hasta ahora no han adquirido una competencia comunicativa suficiente ni siquiera para entablar conversaciones fluidas y mucho menos podríamos suponer que transmitan la lengua en su plenitud a sus hijos. Más allá de los asuntos sociolingüísticos, no olvidemos que el periodo cognitivo durante el cual se adquiere(n) la(s) primera(s) lengua(s) es la primera infancia, que son solo los hablantes nativos quienes son capaces de transmitir la lengua materna (primera lengua) a sus hijos en la calidad necesaria, y que es ilusorio que una enseñanza universitaria, por eficaz que sea, asegure la reproducción natural de una lengua entre generaciones.

#### 4.1. La rentabilidad de la competencia en una lengua indígena

Habíamos explicado que dentro del modelo educativo de la Universidad Intercultural, las lenguas originarias se entienden como un tipo de habilidad que necesariamente debe ser adquirida durante los estudios. Pero a pesar de que la enseñanza de las lenguas originarias es uno de los ejes transversales de la teoría educativa de la Universidad Intercultural, alrededor de las lenguas indígenas impera cierta controversia. Además, la utilidad percibida en su aprendizaje varía entre la UNICH y la UIEM. Si en la UNICH son más bien los “no HLI” quienes se quejan de no haber aprendido bien la lengua indígena en la Universidad porque se dan cuenta de que les serviría en sus trabajos actuales (véase también a Hartmann y Muñoz, 2011: 7), en la UIEM se cuestiona la utilidad de la enseñanza misma de estos idiomas. En Chiapas, las lenguas originarias no sólo son una buena herramienta sino que a veces resultan imprescindibles para desempeñar un puesto laboral, sobre todo los de tipo “alternativo” en ONGs, asociaciones civiles o instituciones gubernamentales, que implican realizar trabajo de campo en las comunidades indígenas (precisamente para este tipo de trabajos se está formando a los jóvenes en las Universidades Interculturales). En cambio, en el Estado de México, dominar una lengua originaria no es una necesidad tan imperiosa, más bien una ventaja que una obligación, y escasean los puestos laborales que realmente requieran su conocimiento, obviamente, con la excepción de algunas áreas, tales como la docencia en ciertos sectores del sistema educativo. El contexto sociocultural y lingüístico del Estado de México se vierte en la problemática laboral y todo esto se traduce en la baja utilidad percibida en las lenguas indígenas tanto en la vida privada como en la profesional.

En resumen, la rentabilidad del conocimiento de las lenguas originarias está sujeta a diferentes interpretaciones según la procedencia y vocación de cada alumno y egresado, pero al mismo tiempo, la diferencia entre la UNICH y la UIEM se mantiene muy visible debido a las diferencias socioculturales entre Chiapas y el Estado de México.

#### Conclusiones

Entre los logros de la UNICH y la UIEM sin duda pertenecen los giros valorativos, actitudinales e identitarios que estas instituciones logran impulsar en muchos de sus alumnos y que se plasman en la re-

valorización de las culturas originarias en el contexto de la sociedad nacional y en el reencuentro con las raíces étnicas propias, si es que existen. ¿Qué alcance práctico tienen estos cambios actitudinales en la vida universitaria? A pesar de que las Universidades Interculturales tienen el mérito de ofrecer ámbitos académicos donde no se reprimen las identidades étnicas, no siempre se llega a practicar una convivencia interétnica plena, ya que ocasionalmente entran también los celos por la cultura propia por parte de los alumnos de origen indígena y la poca voluntad de compartirla con los culturalmente “fuereños”, o los factores sociales divisores (sobre todo el nivel económico bajo).

Además de la revalorización de las lenguas indígenas que en buena medida logran generar, las Universidades Interculturales apuestan por la enseñanza de estas lenguas para asegurar su revitalización. Hasta la fecha, se observa que tal enseñanza no ha sido muy eficiente y que ha resultado más útil a los HLI que necesitan adquirir habilidades de lectoescritura en su primera lengua que a los hispanohablantes mestizos quienes generalmente están batallando con las lenguas indígenas ya sea por las diferencias estructurales respecto al castellano, o por la metodología de enseñanza poco desarrollada.

Ya con base en estos hallazgos podemos poner en tela de juicio el alcance de la labor revitalizadora de la UNICH y la UIEM. Sin embargo, proponemos ir más allá de esta conclusión parcial para evaluar los productos sociolingüísticos de las Universidades Interculturales en términos de los límites ideológicos de la teoría educativa.

Mientras que algunos objetivos planteados por las Universidades Interculturales representan aspiraciones factibles (sobre todo la concientización de los alumnos respecto a la diversidad cultural del país), otros objetivos carecen de fundamentos teóricos necesarios para su realización. El modelo educativo busca la inclusión de los miembros de los pueblos originarios al mismo tiempo que plantea el “rescate” de sus culturas y lenguas. Pretende frenar el desplazamiento de las lenguas indígenas sobre todo mediante la enseñanza formal que prevalece sobre los usos cotidianos, aunque la experiencia sociolingüística demuestra que la revitalización lingüística está íntimamente relacionada con el estatus social de la lengua amenazada y éste, por su parte, depende de la posición en la jerarquía de poder de la colectividad humana que la habla. Dada la posición subordinada de los pueblos indíge-

nas en la sociedad mexicana y su rápida erosión cultural, los procesos revitalizadores de las Universidades Interculturales están chocando con obstáculos insuperables. Dichas universidades albergan una realidad compleja, donde el discurso oficial sobre la interculturalidad, la conceptualización de la enseñanza y la manera de atender y entender la diversidad cultural siguen apegados a la antigua lógica de la “inclusión”, la que frena el desarrollo de una reflexión sincera sobre una educación formulada no para los indígenas, sino desde ellos mismos.

Cabe preguntar, ¿cómo podemos esperar que las lenguas originarias vuelvan a utilizarse y reproducirse si no son los hablantes mismos que gestionen los procesos revitalizadores? Donde la revitalización lingüística corresponde a los proyectos aplicados desde fuera no se llegan a eliminar las relaciones sociales impregnadas por la desigualdad y la jerarquía de poderes donde una cultura aparentemente vale más que otra; es precisamente el mecanismo que causa que las lenguas se abandonen. También se tiende a olvidar que, para que una lengua se practique y se siga practicando en el futuro, es imprescindible que resulte útil a sus propios hablantes. Sólo entusiastas y algunos lingüistas profesionales aprendemos las lenguas que probablemente nunca usaremos. Cada lengua es un medio de comunicación y de expresión cultural de algún grupo humano y sería ilusorio pensar que en una situación de diglosia tan marcada como es la mexicana, la revitalización se logre independientemente de ciertas transformaciones sociales profundas. Consideramos que el modelo educativo de la Universidad Intercultural se autoengaña al suponer que es posible desvincular la revitalización lingüística del planteamiento de un proyecto social, político y económico alternativo, necesariamente relacionado con las demandas indígenas por la autonomía étnica que se escuchan en los espacios públicos con una fuerza considerable.

Al mismo tiempo hay que suavizar nuestra crítica porque sería injusto reprochar a un modelo educativo el incumplimiento de algo que no promete y la Universidad Intercultural de la SEP simplemente no pretende apoyar la autonomía educativa para los pueblos originarios de México. Lo que en realidad ofrece es una educación digna y respetuosa para su integración exitosa en la sociedad mayoritaria moderna y sus vías de desarrollo incuestionables, preestablecidas por la globalización. En un mundo donde los grupos humanos ya no viven en aislamiento, las alteridades se hacen cada vez más borrosas (Bartra, 2013) y se hace obso-

leto hablar de manera esencialista de la “preservación” de los modos de vida ancestrales, este objetivo es razonable, aunque no del todo ético y democrático.

El presente texto pone de manifiesto nuestra convicción de que la reproducción natural y vital de los modos de vida no necesariamente basados en los valores modernos individualistas sólo está transcurriendo plenamente en contextos de la actuación autonómica de los grupos en cuestión (mencionemos la existencia “clandestina” y sin embargo bastante autosuficiente de los Caracoles zapatistas y su proyecto civilizatorio particular). Es decir, las colectividades originarias que se están resistiendo a los procesos homogeneizadores en las sociedades latinoamericanas viven y actúan en una especie de oposición que puede traer consecuencias que hasta atenten con su integridad física. Por eso es cierto que un proyecto educativo como el de la Universidad Intercultural, enfocado a la inclusión “un poco distinta” de los grupos indígenas en el mercado globalizado y a la promoción de las identidades étnicas positivas, para muchos será una opción mucho más amena que la represión cultural que sucede en las universidades no interculturales cuyos ámbitos pueden ser claramente racistas. Sin embargo, consideramos que los gestores de las Universidades Interculturales deberían abandonar las aguas opacas de la manipulación discursiva y declarar de manera transparente su posición ideológica. Un llamado probablemente utópico pero muy necesario.

## Bibliografía

BARTRA, R. (2013). *Territorios del terror y la otredad*. Ciudad de México, México: FCE.

CASILLAS MUÑOZ, M. y SANTINI VILLAR, L. (2006). *Universidad intercultural: un modelo educativo*. Ciudad de México, México: SEP.

DÍAZ MONTENEGRO, E. (2012). Una mirada a las contradicciones de la revitalización lingüística en el Cauca. *Tabula Rasa*, N° 17, 219-244.

ERDÖSOVÁ, Z. (2012). *Las lenguas originarias en la educación superior mexicana. La realidad sociolingüística de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)*. Olomouc, República Checa: Univerzita Palackého v Olomouci.

GONZÁLEZ ORTIZ, F. (2007). Crítica de la interculturalidad: la construcción de un proceso en el

marco de la modernización. *Cuadernos Interculturales*, N° 9 (5), 63-89.

GUITART, E. (2008). *La construcción de identidades en una muestra de adolescentes de la Universidad Intercultural de Chiapas. Funciones de la identidad y mecanismos psicosociales implicados*. Tesis doctoral. Girona, España: Universitat de Girona.

HARTMANN, A. y MUÑOZ SOTO, F. I. (2011). *Informe. 2° Foro de Egresados. De 4 a 5 de abril de 2011*. San Cristóbal de las Casas México: Universidad Intercultural de Chiapas. Disponible en <http://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2012/03/Informe-segundo-foro-de-egresados.pdf>

KORSBAEK, L. y ÁLVAREZ FABELA, L. (2002). Lengua y etnicidad: dos casos en el Estado de Mexico. *Convergencia*, N°. 29, 181-216.

INEGI (2004). *La población hablante de lengua indígena del Estado de México. Documento de consulta de la información de los censos de Población y Vivienda 1990 y 2000*. Ciudad de México, México: INEGI.

INEGI (2004). *La población hablante de lengua indígena de Chiapas. Documento de consulta de la información de los censos de Población y Vivienda 1990 y 2000*. Ciudad de México, México: INEGI.

MEYER, L. y MALDONADO, B. (eds., 2010). *New world of indigenous resistance. Noam Chomsky and voices from North, South, and Central America*. San Francisco, California: City Lights Books.

MEYER, L. y SOBERANES BOJÓRQUEZ, F. (2009). *El nido de lengua. Orientación para sus guías*. Oaxaca, México: Movimiento Pedagógico CMPIO-CNEII-CSEIIO.

ORTELLI, P. y SARTORELLO, S. C. (2011). Jóvenes universitarios y conflicto intercultural. Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. *Perfiles Educativos*, N° especial XXXIII.

INEGI (2011). *Perspectiva estadística. Chiapas. Diciembre 2011*. Ciudad de México, México: INEGI.

ROMAINE, S. (2010). “Contact and language death”. En HICKEY, R. (ed.), *The handbook of language contact*, pp. 320-339, Blackwell Publishing.

SARTORELLO, S. C. (2007). Conversaciones interculturales. L@s estudiantes de la primera generación de la UNICH hablan de su universidad. *Gaceta, Universidad Intercultural de Chiapas*, N° 9, 3-5.

SHILÓN GÓMEZ, F. (2011). *Análisis de procesos de enseñanza y aprendizaje del tsotsil como segunda lengua en la Universidad Intercultural de Chiapas, México*. Tesis de maestría. Cochabamba, Bolivia: Universidad Mayor de San Simón.



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Recibido: 25 de enero de 2016. Aprobado: 7 de julio de 2017.

# Diseño de una estrategia didáctica para cualificar las habilidades escritas en estudiantes universitarios con discapacidad auditiva a través de la web en instituciones de educación superior

*John Carrillo Fonseca*<sup>1</sup>

Corporación Universitaria Minuto de Dios

*Myriam Soraya Suárez Rojas*<sup>2</sup>

Universidad Santo Tomás

## Resumen

**E**n la actualidad el tema de inclusión de personas con discapacidad en el contexto universitario ha tenido gran acogida e inclusive se ha convertido en tema de política institucional, razón por la cual la mayoría de Instituciones de Educación Superior reconocen la importancia de aceptar personas con discapacidad en las aulas de clase. Sin embargo, según el DANE tan sólo el 1% de esta población logra tener el ingreso a la Educación Superior. Es por lo anteriormente expuesto que cobra importancia el diseño de una herramienta didáctica que permita cualificar las habilidades escritas en estudiantes sordos universitarios, haciendo uso de la web.

**Palabras clave:** lengua escrita, inclusión, diseño didáctico, discapacidad auditiva, sintaxis.

## Abstrac

### **Design of a didactic strategy to qualify written skills in university students with hearing impairment through the web in institutions of higher education**

At present the issue of inclusion of people with disabilities in the university context has been well received and even has become an issue of institutional policy, which is why most Higher Edu-

- 
1. Investigador Principal: Psicólogo. Esp.en Sexualidad y Terapia de Familia. Mag. En educación. Doctorando en Educación. Docente Facultad de Ciencias Empresariales Corporación Universitaria Minuto de Dios.
  2. Co-Investigadora: Lic. en Ciencias de la educación. Psicóloga. Esp. En Psicología Organizacional. Mag. En Educación. Docente Facultad de Negocios Internacionales Universidad Santo Tomás.

cation Institutions recognize the importance of accepting people with disabilities in the classrooms. However, according to the DANE only 1% of this population manages to have the entrance to the Higher Education. It is because of the above that the design of a didactic tool that allows to qualify the written skills in university deaf students, making use of the web takes on importance.

**Keywords:** Written language, inclusion, didactic design, hearing impairment, syntax

*“No es la discapacidad lo que hace difícil la vida, sino los pensamientos y acciones de los demás”*

María del Carmén Azuara

## INTRODUCCIÓN

El lenguaje escrito hoy en día es de gran relevancia teniendo en cuenta la globalización y las nuevas tecnologías de la información. El texto escrito por tanto se convierte en un medio a través del cual se recibe y se emite información, siendo una herramienta que permite la apropiación del conocimiento a través de la lectura, generando modificaciones en la estructura del pensamiento para quien ingresa a la Educación Superior. En el caso de los estudiantes con discapacidad auditiva en el uso del lenguaje escrito tienen dificultades en el reconocimiento de las palabras y la comprensión del texto.

Los estudiantes con discapacidad auditiva no perciben los sonidos ni el lenguaje hablado. La lengua escrita como herramienta de comunicación es de gran relevancia, siendo ésta un desafío como segunda lengua para la población sorda, la cual no se logra alcanzar en un nivel óptimo porque su instrucción inicia de manera tardía, y su aprendizaje y/o conocimiento es más sensorial, pues no existe interlocución de un lenguaje oral. Además, cabe anotar que en dicho aprendizaje quedan vacíos en la sintaxis, como lo expresa Stockseth (2002) en su artículo sobre Comprensión de la Sintaxis en lectores sordos “este proceso de elaboración sintáctica no es considerado un trabajo simple por lo que las personas con discapacidad auditiva tienen una competencia deficiente en su comprensión de oraciones y su sintaxis se desvía de la estructura básica de constituyentes explícitos sustantivo-verbo-sustantivo”

Es así como el diseño de la estrategia didáctica contribuye al fortalecimiento de las habilidades en el uso de la lengua escrita de estudiantes universitarios con discapacidad auditiva, esta estrategia permite una mejor comprensión de los contenidos curriculares y contribuye al desarrollo de la construcción del conoci-

miento y así a los procesos de aprendizaje. Según estudio realizado por Svartholm (2004) muchas de estas dificultades tienen que ver con “el uso frecuente de la primera persona cuando no se hace necesario, falta de comprensión del significado de palabras que se evidencia en la inseguridad semántica, inseguridad en el uso de palabras nexos, preposiciones y de clíticos, estos últimos, al parecer uno de los elementos gramaticales más difícil de adquirir por las personas sordas, dificultad en el uso de los tiempos verbales, inseguridad en la concordancia de género y número en los sustantivos y adjetivos, entre otras dificultades” esta situación genera en los estudiantes sordos conflicto en el uso de la lengua escrita, lo que impide una comunicación clara y precisa, la falta de habilidad en el uso de la sintaxis.

En la estrategia se diseñaron tres módulos, el primero comprende la definición de los conceptos de cada uno de los componentes de la oración con ejemplos y actividades de desarrollo, el segundo módulo se enfoca en la construcción de oraciones con ejemplos y actividades de desarrollo y el tercero en la elaboración de textos con ejemplos y actividades propuestas. Este diseño didáctico se implementa en una página Web con el propósito de brindar una herramienta de inclusión para la población universitaria con discapacidad auditiva.

## 1. Discapacidad auditiva

La discapacidad auditiva está referida a la disminución o falta de oír, esto debido a la pérdida de alguna de las partes del aparato auditivo. Según Villalba y Fernández (1996) se define como “la dificultad o imposibilidad de utilizar el sentido del oído. En términos de la capacidad auditiva, se habla de hipoacusia y sordera”

La hipoacusia se define como “la incapacidad parcial para escuchar sonidos en uno o ambos oídos” (Villalba y Fernández. 1996). También se define como Pérdida auditiva de leve (ligera) a moderada (media); no obstante, resulta funcional para la vida diaria; siendo necesario el uso de auxiliares auditivos, entre otros elementos para optimizar el funcionamiento del aparato auditivo.

Las personas con hipoacusia pueden adquirir el lenguaje oral a través de la información que reciben por vía auditiva, mientras que las personas con sordera presentan la pérdida auditiva de severa a profunda, donde la audición no es funcional en la cotidianidad ni siquiera usando los auxiliares auditivos; la adquisición del lenguaje oral no se da de manera natural (López, Rodríguez y otros, 2008).

Los estudiantes con este tipo de discapacidad utilizan principalmente el canal visual para recibir la información, para aprender y para comunicarse, por lo que la Lengua de Señas es la lengua natural de las personas con esta condición.

Cuando un docente universitario se encuentra en el aula de clase con este tipo de discapacidad, se da cuenta que requiere usar estrategias de aprendizaje diferenciadas que le permitan promover y ampliar oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en este tipo de estudiantes, ayudando con ello a evitar la discriminación. Sin embargo es claro que faltan estas estrategias ya que al docente no se capacita para trabajar con estudiantes con discapacidad; lo que hace un tanto complicado su que-hacer pedagógico, pues se dificulta la interacción y comunicación con dicha población. Cabe resaltar que la lengua de señas es el medio de comunicación entre la comunidad sorda como lo es la lengua oral para personas oyentes, facilita el aprendizaje y brinda identidad lingüística.

Es por ello que la atención a la diversidad es muy importante teniendo en cuenta que este tipo de estudiantes tienen el derecho a expresarse o hablar en su lengua materna y a recibir una educación bilingüe que promueva la adquisición de una segunda lengua. Así lo contempla la Ley estatutaria 1618 de 2013 la cual establece las disposiciones para “garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. El objeto de esta ley es garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad”

### 1.1. El lenguaje y la discapacidad auditiva

La escritura no es sólo habla escrita, implica una relación entre lenguaje y pensamiento, diferente a la que se da en una conversación (Vigotsky, 1978). Esta

relación implica la necesidad de la comprensión como garante de una buena comunicación, la cual para los estudiantes con discapacidad auditiva es una gran dificultad con respecto a los oyentes pues existe diferencia entre el aprendizaje de uno y de otro: “La primera gran diferencia que salta a la vista no se refiere a la utilización del medio visual, ya que las lenguas de signos de los sordomudos son lenguas naturales que emplean significantes visuales. La diferencia es que la lengua escrita no se adquiere como lengua materna o nativa, sino que se adquiere cuando el lenguaje ya se ha desarrollado o se está desarrollando a través del aprendizaje espontáneo de una primera lengua. La lengua escrita puede considerarse como una segunda lengua” (Sánchez, 1995:4). Y lo es, porque la lengua materna para el sordo es la de signos (señas); así mismo el aprendizaje de esta segunda lengua se hace de manera y las personas con discapacidad auditiva tienen dificultades para comprender los textos escritos, su escritura difiere bastante de la convencional.

Una investigación que llama la atención sobre personas con discapacidad auditiva fue “Los sordos aprenden a hablar sobre la marcha” realizada por Massone, Buscaglia y Bogado (2005) desde una perspectiva psicolingüística con base psicogenética, en la cual se analizaron correos electrónicos entre sordos y entre sordos y oyentes. Esta investigación permitió reconocer los procesos de apropiación de la lengua escrita por parte de esta población. Como resultados encontraron en los escritos: 1) intención comunicativa y la importancia de ser comprendido por el otro, 2) intento de apropiación de las características propias del español escrito, 3) en los enunciados se muestran elementos morfológicos, léxicos, sintácticos, ortográficos y normativos, 4) préstamos lingüísticos del inglés y de la oralidad, como risas, 5) uso de fórmulas de apertura y cierre y por último, 6) expresiones cotidianas al final de las oraciones.

Varios estudios han demostrado a lo largo del tiempo que la mayor parte de los estudiantes con discapacidad auditiva llegan a alcanzar únicamente un nivel de lectura comparable al de un niño oyente de nueve o diez años, correspondiente al cuarto grado de primaria” (Svartholm, 2004). La razón para esto obedece al grado de complejidad en el proceso que hace el alumno sordo para comprender y dominar una lengua que no escucha. Para el sordo es de gran importancia lograr un buen nivel en la comprensión y expresión de la lengua escrita pues es otra opción para comunicarse en la sociedad que se encuentra.

Desde esta perspectiva es necesario establecer una metodología para cualificar las habilidades escritas de los estudiantes universitarios, permitiendo de esta manera un aprendizaje más efectivo y eficaz a lo largo de sus carreras universitarias, así como alimentar el grado de interacción social con sus compañeros, en mayoría oyentes; esto puede brindar una mejor calidad de vida dentro y fuera del campus universitario, al favorecer el desarrollo social del estudiante con discapacidad auditiva.

## METODOLOGÍA

El proyecto se desarrolló desde el enfoque cualitativo, tipo exploratorio con corte documental. Inicialmente se indagó acerca de la existencia de una herramienta para cualificar las habilidades escritas de los sordos universitarios, tema que ha sido poco abordado y que permite la posibilidad de crear nuevas estrategias en las Instituciones de Educación Superior que permitan cualificar las habilidades escritas en estudiantes con discapacidad auditiva a través de la plataforma web como herramienta de inclusión

## CONCLUSIONES

Las actividades didácticas propuestas dentro de la investigación, buscan fundamentalmente el perfeccionamiento en el uso de la lengua escrita, como principal herramienta para mejorar en los estudiantes universitarios con discapacidad auditiva, su interacción con el oyente y favorecer su parte social, enfocándose también en una educación diversa, siendo apoyo para las personas oyentes cuando interactúan con ellas.

Cada una de las actividades tiene como referencia fortalecer las competencias comunicativas que tiene el estudiante universitario con discapacidad auditiva, en cuanto al manejo de la lengua escrita, se pretende que por medio de herramientas interactivas a través de la Web, el estudiante interactúe de manera didáctica y a través del aprendizaje autónomo logre reforzar el uso adecuado de la sintaxis así como enriquecer su vocabulario.

Esta herramienta didáctica debe contar con varias ayudas como lo son audio, imágenes llamativas y entendibles, texto o vocabulario adecuado y video con intérprete en cada uno de los módulos, esta herramienta tiene como finalidad realizar un acompañamiento pedagógico como alternativa de aprendizaje, donde el

estudiante con discapacidad auditiva, pueda tener una relación constante en el desarrollo de cada una de las actividades entre el “ensayo-error”, para poder llegar al modelo pedagógico “ideal”, para el cual se debería contar con un intérprete que realice la actividad con el estudiante simultáneamente. Con el fin de que el estudiante desde una mirada metodológica tenga un alto nivel de interacción, darle mayor importancia a la experiencia visual, hacer que el estudiante sordo se empiece a plantear nuevos retos cognitivos y lograr que los conocimientos y saberes se contextualicen significativamente.

La estrategia didáctica facilita aspectos como:

- El estudiante con discapacidad auditiva puede comunicarse con facilidad con el oyente por medio de las asociaciones.
- Amplía el aprendizaje del vocabulario y su uso correcto en la comunicación.
- Favorece el desarrollo comunicativo en cada etapa del lenguaje
- Comunicación por medio de imágenes.
- Comunicación por medio de imágenes-palabras.
- Comunicación por medio de oraciones sintácticas.
- Permite el aprendizaje efectivo de la lectura y la escritura como segunda lengua, favoreciendo la correcta estructuración gramatical.
- Fortalece procesos de los repertorios básicos para el aprendizaje y las habilidades de pensamiento.
- Permite la diferenciación en las palabras, apoyando la oralidad y el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Fortalece la comprensión semántica:
- Comprensión y significado de palabra.
- Estructuración correcta de oraciones.

## BIBLIOGRAFÍA:

Domínguez, A. (1994) El aprendizaje de la lectura en los niños sordos. Una revisión del estado actual de la investigación. Conferencia inaugural curso 1994-95 de la Escuela de Logopedia. Universidad Pontificia de Salamanca

Ferreiro, E., y Teberosky, A (1991) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI, 1991.

Giraldo, L., Ceballos, J., Ortiz, I. & Zapata, P (2009) “La Educación De Los Sordos Adultos, Una Aproximación Desde Un Enfoque Bilingüe Intercultural”, Universidad de Antioquia, Medellín- Colombia

Gutiérrez, R. (2004). Cómo escriben los alumnos sordos. Málaga: Aljibe, Colección Escuela y Necesidades Educativas Especiales.

Instituto Nacional Para Sordos( 2006)“Los Proyectos Pedagógicos Y La Lengua Escrita En La Educación Bilingüe Y Bicultural Para Sordos” Bogotá D.C.

Hernández,R., Fernández,C., Baptista, P. (2010) Metodología de la investigación, Mc Graw Hill

Hernández, C. (2014). SCIELO Revista de Salud Pública. Recuperado de SCIELO Revista de Salud Pública: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-00642015000100006&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-00642015000100006&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2005). Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente. Madrid: Morata.

Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura, ISSN 0325-8637, Vol. 6, No. 4, 2005, págs. 1-17

NACIONAL, R. ( 2005). Diario Oficial 45995. Recuperado de Diario Oficial 45995: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal1.jsp?i=17283>

López L. y Rodríguez R. (2008) Mis manos que hablan, Lengua de Señas para Sordos. Editorial Trillas.

Navarro y Quiñiñir (2005) “El Aprendizaje Socializado y la Nueva Cultura Escolar”Chile

Pérez J. (2015). RIUD repositorio institucional. Recuperado de RIUD repositorio institucional: <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2371>

Recuperado el 02 de julio de 2016 de: <http://www.educacontic.es/blog>

Recuperado 02 de julio de 2016 de: <http://sapp.uv.mx/alfabetizacionsordos/index.aspx>

Recuperado el 02 de julio de 2016 de: <http://www.hablandoconjulis.org/>

Recuperado el 02 de julio de 2016 de:<http://www.cedeti.cl/software-educativo/suenaletras/>

Recuperado el 02 de julio de 2016 de: <http://www.definicionabc.com>

Recuperado el 02 de julio de 2016 de: (<http://definicion.de/sintaxis/>) Autores: Julián Pérez Porto y María Merino. Publicado: 2008. Actualizado: 2012

Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal1.jsp?i=54069>

Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal1.jsp?i=35084>

Recuperado de: [www.fenascol.org.cohttp://fenascol.org.co/index.php/la-persona-sorda/que-es-la-persona-sorda](http://www.fenascol.org.cohttp://fenascol.org.co/index.php/la-persona-sorda/que-es-la-persona-sorda)

Recuperado el 20 de junio de 2016 de: <http://tecnologiaseducativasuagro.blogspot.com.co/2014/03/la-evolucion-de-las-tecnologias-en-la.html>

República, C. D. (2013). Recuperado de: Ley Estatutaria 1618 DE 2013 [http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1618\\_2013.htm](http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1618_2013.htm)

Sánchez, C. (2001) Los sordos, la alfabetización y la lectura: sugerencias para la desmitificación del tema. Venezuela: Universidad Metropolitana

Villalba, J. Ferrández(1996). Capítulo 1.La pérdida de audición. Tipos de sordera y consecuencias que se derivan para la educación en *Atención Educativa de los alumnos con NEE derivada de una deficiencia auditiva* (pp. 1-15)



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Recibido: septiembre 20 de 2016. Aprobado: el 25 de mayo de 2017.

# Las organizaciones en la economía del conocimiento: El papel fundamental de la gestión y transferencia del conocimiento en las organizaciones actuales

*María del Mar Pulido-Suárez*<sup>1</sup>  
Universidad El Bosque

*Andrés Felipe Ortiz-Zamora*<sup>2</sup>  
Universidad Minuto de Dios

*Luisa Uribe Benninghoff*<sup>3</sup>  
Universidad Minuto de Dios

## Resumen

**E**l estudio de la gestión del conocimiento puede partir de un enfoque multidimensional, en el cual tiene cabida el papel de otros conceptos académicos y empresariales importantes, tales como estrategia organizacional, capacidad de absorción o innovación abierta. El conocimiento es un recurso de primer orden en la sociedad y la economía del mismo, supone un tercer recurso de producción junto con factores conocidos clásicamente como capital y trabajo. El conocimiento reside en las personas, en los trabajadores, pero no sólo como conocimiento incorporado en la tecnología, en los métodos y procesos, sino como conocimiento a disposición de las empresas. Así, la gestión tanto del conocimiento tácito como del explícito, tanto del que reside en los trabajadores como en la organización, conforman hoy en día un objetivo que busca desarrollar estratégicamente la empresa actual, para así extraer el máximo beneficio. Aún así, el conocimiento no proviene únicamente de fuentes internas de la empresa, sino que a menudo se genera en fuen-

- 
1. Psicóloga, Especialista en Psicología Ocupacional y Organizacional, Universidad El Bosque. Candidata a Magister en Dirección de las Organizaciones en la Economía del Conocimiento de la Universidad Oberta de Cataluña. Coordinadora de Éxito Estudiantil, Universidad El Bosque, pulidomaria@unbosque.edu.co
  2. Filósofo, Pontificia Universidad Javeriana. MBA, Centro de Estudios Financieros. Máster en Educación Superior y Candidato al Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona. Decano Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad Minuto de Dios, andresf.ortiz@uniminuto.edu
  3. Licenciada en Pedagogía Infantil y Candidata a Magister en Docencia de la Educación Superior de la Universidad El Bosque. Coordinadora de currículo de la Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad Minuto de Dios, luisauribeb@gmail.com

tes externas y en la coordinación y cooperación de estos dos orígenes, interno y externo. Hoy en día, la identificación, adquisición, capitalización, almacenamiento, utilización y transmisión del conocimiento, podrían ser entonces algunas de las principales actividades mediante las cuales las empresas, gestionan el conocimiento.

**Palabras clave:** gestión del conocimiento, sociedad, economía, conocimiento, organización, talento humano

### Abstract

#### **Organizations in the knowledge economy: The fundamental role of the knowledge management and transfer in today's organizations**

The study of knowledge management can be explained from a multidimensional approach that articulates the role of other important academic and business concepts such as organizational strategy, absorption capacity and open innovation. Knowledge is a top rated resource of the society and its economy, supposes a third resource of production with other factors classically known, as capital and labor. Knowledge resides inside people, the workers, but not only embedded in technology, methods and processes, but available to business management too. In the same way, both tacit and explicit knowledge, which reside in workers and inside the organization, are components that help make up the strategic development and management of the actual companies, to extract their maximum benefit. Even so, knowledge comes not only from internal sources of the company, but it also has an external origin, and the coordination and cooperation process of these two sources, internal and external, helps with its construction. Nowadays, the identification, acquisition, capitalization, storage, use and transmission of knowledge would be some of the main activities or actions through which companies aim to manage knowledge.

**Key words:** knowledge management, society, economy, knowledge, organization, human talent

## Introducción

El conocimiento mismo, en conjunto con el capital y el trabajo, son elementos claves en el sistema de producción de una sociedad y los recursos principales de la construcción de la economía del conocimiento. El desarrollo de su gestión, depende en gran medida del diálogo permanente entre el llamado “conocimiento tácito”, que además de residir en los individuos, se alimenta del “conocimiento explícito”, expresado en la tecnología, procesos y métodos propios presentes en la estructura de cualquier empresa.

La gestión del conocimiento es hoy en día, un aspecto esencial para el liderazgo y el desarrollo estratégico de una empresa, y el apoyo por parte de la alta dirección se convierte en un elemento clave para optimizar la disposición de quienes crean dicho conocimiento organizacional: el talento humano. Así, la ges-

tión del conocimiento y de quien lo genera, adquieren gran importancia en la optimización del desempeño de las empresas.

Otro de los elementos claves dentro de la gestión del conocimiento organizacional de una empresa, es la creación de un ambiente laboral propicio. Para lograr construir un clima laboral favorable, es muy importante promover la cultura de transferir información y conocimiento organizacional entre el talento humano, al mismo tiempo que se fortalece la infraestructura, las tecnologías y los mecanismos de seguimiento y control, que permiten evaluar e incentivar el rendimiento de los sistemas de gestión del conocimiento dentro de la empresa. Ésta adaptación permite responder a los gustos y demandas de los consumidores o clientes.

La gestión del conocimiento en sus diversas maneras: interno, externo, tácito, explícito, individual y

colectivo, entre otros, se centra en las competencias y habilidades de los individuos con elevado potencial y su dimensión epistemológica, se deriva de las habilidades y competencias del talento humano. Así, el conocimiento subjetivo o el experimental, se expresan en el talento de individuos con conocimientos claros adquiridos mediante la formación o el desarrollo profesional.

A continuación, se hará referencia a la gestión del conocimiento organizacional como elemento preciso e ineludible dentro del funcionamiento de las empresas, en las que la construcción del capital intelectual, es hoy en día, el sustento de su evolución.

## Las organizaciones en la economía del conocimiento

La globalización, el desarrollo tecnológico, las TIC, las relaciones comerciales y el rápido crecimiento empresarial, conllevan a que las empresas trabajen fuertemente en la gestión del conocimiento, para así desarrollar la habilidad para obtener información y transformarla en conocimiento útil, que al ser incorporado rápidamente en la empresa, se convierte en una ventaja frente a la competencia y en beneficio para el cliente.

La gestión del conocimiento se ocupa de los aspectos críticos de la adaptación, supervivencia y competencia de las empresas frente al cambio y crecimiento organizacional; busca hacer el mejor uso de aquel conocimiento disponible para la organización, creando uno nuevo, incrementando la conciencia y la comprensión en este proceso.

Bukowitz y Williams (1999), definen la gestión del conocimiento como un “proceso a través del cual la organización genera riqueza a partir de sus activos intelectuales o basados en el conocimiento”. La gestión del conocimiento en una empresa se ocupa de las estrategias, procesos y tecnologías para identificar, almacenar, compartir y asegurar la comprensión y el conocimiento profundo de la empresa. La gestión del conocimiento de una empresa, está entonces atada a la ventaja competitiva y a la innovación, otorgándole prioridad a la forma en que las personas construyen y utilizan el conocimiento, ya que reconoce que el aprendizaje organizacional y las acciones, son más importantes para el éxito de la empresa, que la diseminación y la imitación.

Actualmente, se habla de la sociedad del conocimiento y es evidente que bajo el enfoque de la economía de mercado actual, es el conocimiento el que se convierte en el modo de producción más importante. Lo anterior, se deriva en que el progreso tecnológico, así como el incremento de los niveles formativos, tienen repercusiones sociales, tanto de inclusión como de exclusión, en la transición hacia la economía del conocimiento. En esta medida, se desarrollan cambios profundos en los procesos culturales y en las interacciones sociales asociados a factores de cambio, como son la expansión de la educación y el progreso tecnológico.

La gestión del conocimiento en las empresas se está convirtiendo hoy día en un elemento de gran importancia para quienes saben manejarla. Existe una correlación de gran importancia entre la gestión del conocimiento en las empresas y el éxito de las mismas, la cual se basa en que, una correcta gestión del conocimiento en la empresa aumenta la eficiencia, impulsa la innovación empresarial, beneficia la información interna y externa en la organización, permite la articulación entre los distintos niveles organizacionales de la empresa e incrementa la adaptación al cambio de las personas y los equipos.

Todo esto contribuye a crear procesos, productos y modelos de negocio más exitosos, ya que se establecen rutinas en la organización que permiten contar con mejores equipos de trabajo y óptimas relaciones con clientes, proveedores y empleados. La gestión del conocimiento, permite que una organización se adapte a las circunstancias cambiantes del entorno, ya que permite transformar poco a poco las estructuras rígidas en elementos mucho más flexibles, de tal forma que la empresa este en la capacidad de transformar amenazas en oportunidades.

Son diversas las definiciones que se pueden encontrar sobre los factores clave o factores críticos del éxito (Alazmi y Zairi, 2003) para la gestión del conocimiento. De acuerdo con la clasificación dada por Mas y Martinez (2009) y Mas y Martinez (2008), los factores clave se pueden clasificar en: factores estratégicos, factores culturales, factores tecnológicos, factores metodológicos y de medida, y por último, factores económicos. Dicha clasificación, permite identificar los factores que contribuyen a la gestión del conocimiento y reconocer las barreras que dificultan la obtención de mayores beneficios.

El origen del conocimiento organizacional se crea a partir de la transformación constante de su dimensión explícita a su dimensión tácita y viceversa. La dimensión explícita, definida por su carácter objetivo, formal y codificado, y la dimensión tácita, entendida como aquella responsable de generar nuevo conocimiento a partir de la práctica y del uso de conceptos propios del conocimiento explícito. Su dimensión epistemológica radica además, en los resultados generados de sus relaciones expresadas, según Nonaka y Takeuchi (1995) en su espiral del conocimiento, que describe la creación del conocimiento organizacional, como un proceso continuo, no lineal y que se actualiza constantemente.

Así, el conocimiento tácito cognitivo (subjetivo) o el técnicoexperto (experimental) de difícil apropiación y transmisión forman parte del talento que reside en individuos sociales con conocimientos explícitos, adquiridos mediante su formación profesional, y que según la espiral de Nonaka y Takeuchi (1995), se desarrollan en cinco fases:

1. Compartir conocimiento tácito, aquel que surge de la socialización de la práctica y de los conceptos de los miembros de las organizaciones.
2. Creación de conceptos, en la que se concretan los conceptos explícitos de los participantes del equipo, para de esta forma, analizar los problemas desde diferentes ángulos, por medio de un diálogo continuo entre todos los agentes creativos implicados y que convergen en una única dirección.
3. Justificación de conceptos, como respuesta a las necesidades de la sociedad y alineados con la visión organizacional y la evaluación estrategia de la empresa.
4. Construcción de arquetipos, que corresponden a todo el proceso creativo que resulta en un producto concreto y tangible, y en los comerciales que van a vender el producto final.
5. Ampliación del conocimiento intra e interorganizativamente, como resultado del intercambio de los valores, del conocimiento explícito existente y de la incorporación del nuevo conocimiento.

Adicionalmente, el modelo propuesto por Nonaka y Takeuchi (1995), identifica cuatro posibles vías de conversión y creación de conocimiento explícito y tácito; éstas son:

1. Socialización: Es el proceso por el que los individuos se desenvuelven en su entorno social, adquiriendo conocimiento tácito mediante las vías comunes de relación y comunicación con personas y medios, como conversaciones informales y consultas a documentación. Es un proceso que brinda la posibilidad de compartir experiencias, percepciones, modelos mentales y habilidades técnicas, a través de la creación de equipos o campos de interacción, y crear al mismo tiempo conocimiento tácito, donde este fluye de una persona a otra por medio de la observación, la imitación y la práctica.
2. Externalización (Tácito a Explícito): Es el proceso de transmitir y conceptualizar el conocimiento tácito que las personas poseen internamente, por medio del diálogo y la reflexión colectiva. Se vale para ello de elementos que sean tangibles y entendibles para varias personas, quienes desean presentarlo y entenderlo. En este proceso, se produce la conversión mediante la representación explícita del conocimiento en diferentes formas como metáforas, analogías, conceptos, hipótesis o modelos. De esta manera, se visibiliza y se facilita su comprensión y utilización.
3. Combinación (Explícito a Explícito): Esta fase tiene por objetivo transformar el conocimiento en formas más complejas. Se trata de obtener una transformación de nuevos conocimientos explícitos, obtenidos desde otros conocimientos explícitos ya existentes. El conocimiento explícito se intercambia y combina por diferentes vías como: los documentos, las conversaciones, los correos electrónicos, entre otros. Por ejemplo, se puede apreciar este proceso interorganizativo, en las interacciones que la empresa mantiene con los consumidores de carácter bidireccional.
4. Internalización (Explícito a Tácito): Está muy relacionado con el aprendizaje, ya que los individuos pueden adquirir experiencia de otros. Es un proceso de adquisición del conocimiento explícito por medio de la acción, puesto que crea conocimiento operacional sobre procesos de producción, usos nuevos de productos, políticas de implementación y proyectos de dirección, que pueden llegar desde diferentes soportes o medios, con el fin de que se conviertan en algo propio e interno de todas y cada una de las personas.

Vinculado al concepto de conocimiento organizacional, se debe hacer importante énfasis en su dimensión ontológica, referida al sujeto del conocimiento. De esta manera, puede ser individual cuando se encuentra ligado a las personas, o social relacionado con los miembros de una organización. Así, los sujetos activos del conocimiento se expresan en el individuo mismo, el grupo, la organización y el nivel interorganizativo.

Algunos ejemplos de acciones, procesos o actuaciones que permiten evidenciar la dimensión ontológica son: a) la identificación de una necesidad de la sociedad, b) la distribución multicanal, c) la comprensión del estilo de vida de los clientes, d) la posibilidad de compartir el trabajo con todos los miembros del equipo, de tal forma que no hay existencia de jerarquía, e) trabajar disfrutando en un ambiente de mejora constante y de compromiso con los proyectos, f) diversificación del producto o servicio que se ofrece, y g) visión clara y comprendida por parte del equipo.

Además de la gestión del saber individual, las casas matrices o headquarters corporativos, influyen a su vez en la generación de conocimiento. La posibilidad de contar con espacios y un contexto mediado por la tecnología y los procedimientos, apoya y desarrolla la creatividad de los individuos y los grupos, de tal forma que se potencialice la creación de nuevo conocimiento.

Ese diseño y la organización de los espacios laborales, permiten la formalización de comunidades informales de comunicación que eliminan las barreras entre los clientes, proveedores y trabajadores y mejora la interacción entre los mismos.

Lo anterior, responde a que cada día el mundo laboral se encuentra más marcado por la globalización y la economía internacional, por lo que la constante búsqueda de excelencia, innovación y la adquisición de nuevas tecnologías de las compañías, exigen ser mucho más competentes para el desarrollo de las funciones, proyectos y actividades tanto de las organizaciones, como de los colaboradores de las mismas, que les permitan así cumplir con las demandas exigidas por el mercado.

Es de gran importancia entender que el propósito de la estructura de una organización, es influir en el comportamiento de los individuos y de los grupos que constituyen una organización para alcanzar un

desempeño eficaz. Todo esto, con miras a que la empresa sea entendida como un todo y que la acción del departamento de recursos humanos sea comprendida de manera global, de tal forma que no solo se vele por el bienestar de la organización sino por el de sus empleados.

De hecho, la gestión de los recursos humanos se está convirtiendo en un gran reto para las organizaciones, puesto que los factores de competitividad organizacional son, en la mayoría de los casos, factores vinculados a los recursos humanos, a sus habilidades, destrezas y competencias. Su servicio dentro de las organizaciones, se ha convertido en pilar estratégico de la gestión empresarial moderna. Según, Pereda y Berrocal (1999) las empresas necesitan adecuarse a la velocidad del cambio para garantizar su supervivencia, lo que exige a su vez cambios en los modelos de gestión de las personas. Cada día los individuos constituyen una ventaja competitiva para la organización, y es por ello, que la inversión en procesos que conlleven a un aseguramiento y fortalecimiento del recurso humano, es cada día más amplia.

Para el siglo XXI hay una tendencia que manifiesta que la gestión de los recursos humanos comenzará a desempeñar un papel mucho más importante en las organizaciones, exigiendo:

1. Gestionar la búsqueda e identificación de los riesgos y beneficios que pueden producir las reducciones de personal, las fusiones y la incorporación de recursos humanos, tecnológicos, financieros entre otros, como también el desarrollo de prácticas de gestión que ayuden a reducir los efectos negativos de estos procesos.
2. Aumentar la participación estratégica, generando una mejor participación del departamento en asuntos generales y en los objetivos de la organización, para así permitir que toda la empresa sea más proactiva y reactiva.
3. Aumentar las relaciones con los directores y/o gerentes de área.
4. Nuevas prioridades en las funciones y actividades de la gestión de los recursos humanos, desarrollando programas que permitan responder a las necesidades que presentan los empleados.

Todos estos son procesos que ayudan a que se incremente la innovación y la capacidad competitiva de la empresa (Dolan, Valle, Jackson y Schuler, 2007).

En concordancia con lo anterior, el área de recursos humanos deberá contemplar dentro de sus principales funciones y actividades: a) la planificación de los recursos humanos, b) el análisis ocupacional de los puestos de trabajo, c) la cobertura de las necesidades de recursos humanos de la organización, d) el aumento del potencial y desarrollo del individuo, e) la evaluación de los empleados, f) la retribución, g) la gestión de la salud e higiene en el trabajo y h) la gestión estratégica de los recursos humanos, entre otros (Dolan et al., 2007).

Cada una de las funciones y actividades vinculadas a la gestión de los recursos humanos son importantes por el efecto e incidencia que tienen en la consecución de los objetivos que se plantea, centrándose en la búsqueda de relaciones laborales equitativas, flexibles e integradas para aumentar la productividad, mejorar eficacia y calidad de vida en el trabajo, crear cultura de empresa y asegurar compromiso total en el cumplimiento de objetivos sociales y empresariales. En definitiva el talento es uno de los activos intangibles más importantes de las empresas.

El talento puede ser definido como la capacidad que las personas ponen para obtener resultados excepcionales de manera estable en el tiempo, unida al compromiso por la consecución de éstos. Las personas con talento, además, contribuyen al desempeño actual y futuro de la organización a través de sus competencias técnicas, sociales, comerciales o de gestión, así como a través del potencial futuro de desarrollo que demuestran (Jiménez, Hillier- Fry& Díaz, 2008; Effrom& Ort, 2010; Hatum, 2010, citados por Gil-Ibrahim, Otálora-Troncoso y Pulido-Suárez, 2012).

Los cambios que deben asumir las organizaciones, exigen de ellas y de sus trabajadores un compromiso que permita adaptar los procesos internos de la organización, y que estos procesos busquen no sólo la competitividad de los productos y servicios de las empresas, sino también de la calidad de vida y desarrollo de su recurso humano. Por esta razón, la gestión del talento humano se hace tan importante en este tipo de procesos.

La gestión del talento humano se define entonces como el conjunto de procesos necesarios para administrar a las personas o recursos humanos que hacen parte de una empresa, partiendo de los procesos de reclutamiento, selección, capacitación, recompensas, evaluación del desempeño, salud ocupacional, riesgo

psicosocial y bienestar, entre otros, que conlleven a la obtención de valor agregado para la empresa, los empleados y el entorno (Dolan et al., 2007).

Por su parte Núñez e Israel (2006), consideran que la Gestión Humana en una organización se realiza para hacer compatibles los principios, la imagen, la misión, visión y los objetivos de la organización, con la subjetividad de las personas y grupos en la organización, lo cual requiere establecer con las personas, los valores específicos y coyunturales, de las variables que definen el sistema de las necesidades de aprendizaje de la organización.

El objetivo fundamental de la gestión del talento es ayudar a la organización a alcanzar sus objetivos y realizar su misión, hacerla competitiva en el mercado, proveerle empleados bien entrenados y motivados, asegurar el aumento de la autorrealización y la satisfacción de los empleados en el trabajo, desarrollar y mantener la calidad de vida de estos, disponer el cambio, establecer políticas éticas y desarrollar comportamientos socialmente responsables. Este proceso es el responsable de la excelencia de organizaciones exitosas y del aporte de capital intelectual en plena era de la información (Tejada, 2003).

Los diferentes procesos que enmarcan la gestión del talento humano, tienen como propósito mejorar la efectividad de la administración del personal de una empresa. El proceso más conocido es el reclutamiento y selección de personal, en el cual se busca atraer candidatos calificados para los puestos de trabajo de una compañía. En el reclutamiento se utilizan técnicas como avisos clasificados, agencias de empleos, recomendados, entre otros. Por otro lado, para la selección las técnicas más utilizadas son las entrevistas, las pruebas de conocimientos y capacidades y las pruebas psicométricas (Jaramillo, 2005).

Otro de los procesos de Gestión Humana es la descripción y análisis de cargos, la cual consiste en enumerar las tareas o atribuciones que conforman un cargo y que lo diferencian de los otros que existen en la empresa; es la relación detallada de las atribuciones o tareas del empleo que realiza el ocupante, la periodicidad de la ocupación y los métodos aplicados para la ejecución de las atribuciones o tareas (Gil-Ibrahim, Otálora-Troncoso y Pulido-Suárez, 2012).

Anteriormente se definió un cargo, como la reunión de todas aquellas actividades realizadas por una sola

persona, que pueden unificarse en un sólo concepto y ocupa un lugar formal en el organigrama. El análisis de cargo se preocupa por el contenido del mismo, pretende estudiar y determinar todos los requisitos, responsabilidades comprendidas y las condiciones que la ocupación exige, para poder lograr un desempeño adecuado. Este proceso se constituye en la base para la evaluación y la clasificación que se harán de los cargos para efectos de comparación. Para la descripción y análisis de cargos, las técnicas más utilizadas son la entrevista, el cuestionario y el método de la observación (Chiavenato y Villamizar, 1999, citados por Gil-Ibrahim, Otálora-Troncoso y Pulido-Suárez, 2012).

Partiendo de este punto, el proceso de inducción de personal cobra relevancia y se considera también parte de la gestión del talento humano. En este proceso, se provee al candidato de las herramientas necesarias para asegurar su adaptación a la cultura organizacional y a su vez a las funciones y obligaciones de su puesto de trabajo (Jaramillo, 2005). La inducción, también conocida como orientación o integración, es en realidad un componente de la socialización del nuevo empleado en la empresa, y ésta busca la adaptación y la ambientación inicial del trabajador no sólo a la empresa sino al ambiente social y físico donde va a trabajar; por lo tanto la inducción contribuirá a que los empleados alcancen un nivel de desempeño y una calidad de conducta personal y social que cubra sus necesidades y las de la empresa (Prada y Rivas 2009).

Chiavenato (2002) define la inducción como: “El primer paso para emplear a las personas de manera adecuada en las diversas actividades de la organización, pues se trata de posicionarlas en sus labores en la organización y clarificarles su papel y los objetivos” (p. 142).

Entre los objetivos principales del proceso de inducción para Mondy y Noe (2000, citados por Prada y Rivas, 2009), se encuentran:

1. Facilitar el ajuste del nuevo empleado a la organización.
2. Ayudar al nuevo empleado a ajustarse a la organización de una manera formal, pues la organización necesita que el empleado se vuelva productivo con la mayor rapidez posible.
3. Reducir la ansiedad que experimentan los nuevos empleados.

4. Proporcionar información respecto de las tareas y las expectativas en el desempeño.
5. Informar al personal nuevo acerca de las normas y las reglas de la compañía y del departamento específico al que han sido asignados.
6. Reforzar una impresión favorable.

Además de los objetivos, uno de los procesos más importantes en talento humano es la compensación, la cual se encarga de la revisión del pago total que hace la organización al trabajador, por la labor que este desempeña. El campo de la compensación es un área central de todo departamento de recursos humanos en el curso de su labor de obtener, mantener, promover y retener una fuerza de trabajo adecuada. Se puede definir la compensación o proceso de recompensa, como la gratificación que los empleados reciben a cambio de su labor. Sin compensación adecuada, es probable que los empleados abandonen la organización y sea necesario reclutar personal de manera inmediata con las dificultades que esto representa (Castaño, Montoya y Restrepo De Ocampo, 2009).

Por su parte, el proceso de capacitación y desarrollo del talento humano se constituye en una herramienta necesaria como parte de la responsabilidad de la gestión del talento humano, para el desarrollo y fortalecimiento del potencial del personal que constituye y representa su compañía. Para las empresas u organizaciones, la capacitación de recursos humanos debe ser de vital importancia porque contribuye al desarrollo personal y profesional de los individuos a la vez que redonda en beneficios para la empresa (Delgado, 2000).

La capacitación, formación y desarrollo en la actualidad representan para las unidades productivas uno de los medios más efectivos para asegurar la formación permanente de sus recursos humanos respecto a las funciones laborales que deben desempeñar en el puesto de trabajo que ocupan. Si bien es cierto que la capacitación no es el único camino por medio del cual se garantiza el correcto cumplimiento de tareas y actividades, si se manifiesta como un instrumento que enseña, desarrolla sistemáticamente y coloca en circunstancias de competencia a cualquier persona (Gil-Ibrahim, Otálora-Troncoso y Pulido-Suárez, 2012). Bajo este marco, la capacitación busca básicamente en principio promover el desarrollo integral del personal, y como consecuencia, el desarrollo de la organización propiciando y fortaleciendo el cono-

cimiento técnico necesario para el mejor desempeño de las actividades laborales (Iacoviello, Falivene y Diez, 1997).

Ulrich (2008), plantea que uno de los desafíos de la competitividad para las empresas del siglo XXI es el de atraer, retener y medir el capital intelectual, generando y generalizando nuevas ideas con políticas y prácticas que alienten el aprendizaje organizacional y en el que el capital intelectual, se actualice constantemente. Para lograr estos propósitos, Ulrich propone cuatro tipos de actividades de capacitación:

1. Capacitación en estudios sistemáticos, hechos a la medida de los requerimientos de los empleados en cada etapa de su carrera, para asegurar las capacidades necesarias en su trabajo.
2. Actividades para aprender haciendo, por ejemplo asignación de tareas, servicio como aprendices y rotación de puestos de trabajo.
3. Con el aprendizaje en acción en grupos de trabajo, en el que participan en actividades de entrenamiento centradas en un problema real del negocio.
4. Trabajar en conjunto, para potenciar la capacidad del trabajo en equipo.

Existe también el proceso de la evaluación de desempeño, el cual permite dar solución a problemas de evaluación del recurso humano. De hecho en algunos casos, se habla de individuos o trabajadores con elevado potencial, donde el talento para ejercer un cargo, sería el elemento diferencial. Para gestionar dicho talento en una empresa, se debe en principio definir para así poder ser identificado y evaluado. Una vez sea desarrollado y retenido para su incorporación a la empresa además de capitalizado en beneficio de los intereses legítimos de la misma, permitirá la identificación del talento clave en las posiciones más relacionadas con las ventajas competitivas de la empresa y los planes de desarrollo, como actividades esenciales.

Esta actividad se constituye para la organización en un recurso informativo valioso y válido para aumento de sueldo por méritos, asignación de gratificaciones, promociones laborales y despidos; además, permite calificar y diferenciar a las personas que trabajan en la empresa. En conclusión, la evaluación del desempeño puede emplearse con dos fines: calificativos y de desarrollo (Tejada, 2003).

Como complemento a lo anterior, generalmente se reconoce que una persona es competente para una tarea cuando demuestra que sabe, saber hacer y quiere hacer. La competencia laboral es uno de los diferentes atributos de una persona y es además, identificable en la persona misma. El reconocimiento de estas competencias en los trabajadores, resulta únicamente posible si está definido aquel componente laboral al que va dirigida la competencia. En efecto, dicha competencia se refleja en el “saber” que hace referencia al conocimiento del trabajador, el “saber hacer” que se refiere a sus capacidades, habilidades y destrezas y el “saber ser” que refleja sus actitudes (Gil-Ibrahim, Otálora-Troncoso y Pulido-Suárez, 2012).

Dentro de este capital intelectual, evidenciado en competencias, se encuentran entonces:

1. Valores y Actitudes: sentimientos de pertenencia con la empresa, automotivación, nivel de satisfacción con lo que se hace y se logra.
2. Aptitudes: formación especializada en las áreas requeridas, que implican previa experiencia, conocimiento de la empresa y desarrollo profesional.
3. Capacidades: actitud abierta al aprendizaje que impulsa tres elementos: el trabajo en equipo, en el que se promueve la colaboración y la búsqueda de un objetivo común; la buena comunicación, que permite el intercambio de conocimientos desde cada una de las especialidades de los miembros de dicho equipo y el liderazgo como gestor del conocimiento.

En este sentido, si se entiende que la competencia laboral hace referencia a la capacidad de una persona para realizar una actividad específica, la forma más pertinente para determinar si se es competente, es tener la evidencia de que el individuo fue capaz de lograr el resultado de un trabajo en forma eficiente y eficaz. Esto conlleva a definir, qué aspectos de cada trabajo deben evaluarse y como debe hacerse dicha evaluación, con el fin de demostrar si el trabajador posee determinadas competencias (Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral-CO-NOCER, 2000).

La demostración de la competencia para el desempeño de una actividad laboral productiva, tiene que darse considerando además de los anteriores, los dos siguientes aspectos normativos:

1. Criterios de Desempeño: los que determinan que el desempeño de una persona sea competente o no. Es la manifestación de los resultados que se consideran contribuyentes o significativos, para alcanzar los resultados propuestos y también hace referencia a la calidad de dichos resultados. Los criterios, expresan qué es lo que se espera del desempeño de una competencia y cómo se espera que sea el resultado de éste (González, 2002).
2. Campo de Aplicación: El componente normativo de la competencia en el análisis laboral, que tiene como finalidad, establecer las diferentes situaciones con las que una persona se puede enfrentar en el sitio de trabajo y son, en consecuencia, en las que demostrará el dominio de esta competencia. En este caso, es importante, que los campos de aplicación establecidos para una determinada competencia, sean los necesarios y los suficientes para evaluarla. La existencia de demasiados campos de aplicación de una competencia, además de dificultar la evaluación, la encarecen. El campo de aplicación se expresa de dos maneras, la categoría del campo y las clases correspondientes a cada categoría (CONOCER, 2000).

A éstos elementos que se encuentran dentro de los procesos de gestión humana, se suma también el de Salud Ocupacional que a su vez contiene temas como: riesgo psicosocial, panorama de riesgo, seguridad industrial, entre otros. La Organización Mundial de la Salud - OMS (1988) define a la salud ocupacional, como una actividad multidisciplinaria, que promueve y protege la salud de los trabajadores. Esta disciplina busca controlar los accidentes y las enfermedades mediante la reducción de las condiciones de riesgo (Gil-Ibrahim, Otálora-Troncoso y Pulido-Suárez, 2012).

La salud ocupacional no se limita a cuidar las condiciones físicas del trabajador, sino que también se ocupa de los aspectos psicológicos que juegan un papel determinante en la salud de los trabajadores. Para los empleadores, la salud ocupacional supone un apoyo al perfeccionamiento del trabajador y al mantenimiento de su capacidad de trabajo.

## Conclusiones

En las últimas décadas del siglo XX se reconoció el papel fundamental del conocimiento como factor de producción estratégico para la creación de valor

y competitividad en las organizaciones, así como de cambio económico y social. Sin embargo, sólo hasta finales del sigloXX se realizó un reconocimiento general, mediante el uso de expresiones tales como economía del conocimiento, sociedad del conocimiento, era del conocimiento o era de los intangibles(Bueno, 2002 y 2007).

Estas expresiones reflejan la aparición de una nueva perspectiva de análisis de la economía y las organizaciones denominada enfoque basado en el conocimiento. Desde éste enfoque, se ha revisado el concepto de conocimiento como generador de activos intangibles, basados en el conocimiento de las personas, el cual le permite a las organizaciones innovar y mejorar su posición competitiva. Por ésta razón, también se trabaja en identificar los procesos que crean y distribuyen el conocimiento en las organizaciones y elaborar modelos de medición y gestión de los activos intangibles. Todo ello ha dado lugar a una nueva disciplina que los profesionales y científicos han denominado gestión del conocimiento o dirección o gobierno del conocimiento(*knowledge management*) (Bueno, 2005a y 2007).

Sobre la validez del recorrido expuesto hasta este momento, que inicia con el conocimiento organizacional como elemento clave en el sistema de producción del saber de una sociedad, y finaliza con la construcción del capital intelectual desde la visión del talento humano, se puede entonces afirmar que un trabajo continuo y permanente en el desarrollo de la gestión del conocimiento, permitirá un liderazgo estratégico y la optimización del desempeño de las empresas de hoy en día. El objetivo de estos modelos es ofrecer información estratégica para la toma de decisiones de la dirección que permitan a la organización adaptarse al entorno incierto y complejo que caracteriza, actualmente, la actividad económica y, de ese modo, mejorar su posición competitiva y obtener resultados superiores.

## Referencias

Alazmi, M. and M. Zairi (2003). Knowledge Management Critical Success Factors. *Total Quality Management*, 14, 199-204.

Bueno, E. (2002). Dirección estratégica basada en conocimiento: teoría y práctica de la nueva perspectiva. En: P. Morcillo; J. Fernández-Aguado (Eds.). *Nuevas claves para la dirección estratégica*. Barcelona: Ariel.

Bueno, E. (2005a). Fundamentos epistemológicos de dirección del conocimiento organizativo: desarrollo, medición y gestión de intangibles en las organizaciones. *Economía Industrial*, 357, 13-26.

Bueno, E. (2007). *Organización de empresas: estructura, procesos y modelos*. Madrid: Pirámide.

Bukowitz, W. R., y Williams, R. L. (1999). The Knowledge Management field book. *Knowledge management process framework*: 9-12.

Casaño, J., Montoya, L y Restrepo De Ocampo, L. (2009). Compensación salarial y calidad de vida. *Scientia et Technica*. 3 (43). p. 89-94. Tomado el 2 de enero de 2016 de <http://revistas.utp.edu.co/index.php/revistaciencia/article/view/2249>.

Chiavenato, I. (2002). *Gestión del talento humano*. Bogotá: Mc Graw Hill.

Chiavenato, I y Villamizar, G. (1999). *Administración de los recursos humanos*. Bogotá: Mc Graw Hill.

Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER). (2000). *Análisis Ocupacional y Funcional del Trabajo*. Tomado el 7 de enero de 2016 de <http://www.oei.org.co/iberfop/resumen2/index.htm>.

Delgado, J. (2000). La importancia de la capacitación en los recursos humanos. *Hitos de Ciencias Económico Administrativas*. 6 (15). p. 21-24. Tomado el 14 de enero de 2016 de <http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/hitos/ediciones/15/capacitacion.pdf>

Dolan, S. L., Valle, R., Jackson, S. y Schuler, R.S. (2007). *La gestión de los recursos humanos*. España: Mc. Graw Hill.

Gil-Ibrahim, M., Otálora-Troncoso, O. y Pulido-Suárez, M.M. (2012). *Diseño del análisis ocupacional como herramienta para la alineación de los procesos de gestión humana y su impacto en la salud ocupacional*. Bogotá: Universidad El Bosque.

González, M. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 22 (1), 45-53.

Iacoviello, M., Falivene, G y Diez, M (1997). Capacitación y Desarrollo. *Revista Aportes*, 4 (9), 29 – 52.

Jaramillo, N. (2005). Gestión del talento humano en la micro, pequeña y mediana empresa vinculada al programa Expopyme de la Universidad del Norte en los sectores de confecciones y alimentos. *Pensamiento y gestión*, 18. 103-137.

Mas, M. y Martínez, C. (2008). El impacto del factor estratégico en los proyectos de gestión del conocimiento del sector de la consultoría. *Intangible Capital*, 4(4), 281-298.

Mas, M. y C. Martínez (2009). Análisis del factor estratégico para alcanzar el éxito de un proyecto de gestión del conocimiento. Aplicación al sector de la consultoría. *Dirección y organización*, 37, 52-59.

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company*. Nueva York: Oxford University Press.

Núñez, P. e Israel, A. (2006). *La Gestión Humana. Objeto y Método. De los enfoques clásicos del pensamiento organizativo a los enfoques gerenciales de Gestión del Conocimiento (GC), del Capital Intelectual y del Aprendizaje Organizacional (AO)*. Tomado el 25 de julio de 2016 de <http://www.era-mx.org/biblio/GestionHumana.pdf>

Organización Mundial de la Salud. (1988). *Los factores psicosociales en el trabajo y su relación con la salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

Pereda, S. y Berrocal, F. (1999). *Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Prada, C. y Rivas, L. (2009). *Procesos de captación e inducción de personal en la empresa suministros industriales Marval C. A. Cumaná, Estado Sucre*. [Trabajo de grado para optar el título de licenciatura en Gerencia de Recursos Humanos.] Universidad de Oriente Núcleo de Sucre-Carúpano.

Tejada, Z. (2003). Los modelos actuales de gestión en las organizaciones, gestión del talento, gestión del Conocimiento y gestión por competencia. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, 12(6), 115-133.

Ulrich, D. (2008). *Recursos Humanos Champions*. Buenos Aires: Granica.

# RESEÑA

## Foucault y la Política de los Derechos

Luis Fernando Vásquez Zora<sup>1</sup>  
Universidad de Antioquia

¿Cómo interpretar el giro crítico de Michel Foucault frente al enfoque de derechos en algunos de sus textos y entrevistas a partir de mediados/finales de los setenta? ¿Fue sólo una apropiación momentánea (dictada por una agenda política contingente) de un discurso que había estado criticando durante años y, que todavía estaba dispuesto a rechazar en sus fundamentos filosóficos? ¿O fue testigo de un cambio más profundo, implicando una reorganización radical de sus puntos de vista sobre las relaciones entre el sujeto y el poder, y un abandono definitivo de sus análisis sobre la disciplina, la normalización y la biopolítica? Por otra parte, podríamos preguntarnos si este giro o cambio estaba conectado a otro, a saber, lo que ha sido ampliamente presentado como una fascinación con (neo-) liberalismo, al punto que Foucault se supone que ha ofrecido una especie de disculpa en el libro “El Nacimiento de la Biopolítica (2007).

En el libro, *Foucault y la Política de los Derechos*, Ben Golder ofrece una respuesta a estas preguntas, que son no menos que cruciales para los estudios contemporáneos del pensador Michel Foucault. A través de una meticolosa y casi filológica lectura de los textos de Foucault (uno de los rasgos valiosos del libro de Golder), muestra como el compromiso posterior de Foucault con los derechos no constituye un rechazo o una ruptura con respecto a su anterior análisis sobre las relaciones de poder, ni un síntoma de su hipotética fascinación con el neoliberalismo (pp. 20-21). Sin embargo, al mismo tiempo, argumenta que no debemos menospreciar la relevancia filosófica y política de las afirmaciones de Foucault sobre los análisis de los derechos (p.6). De hecho, según Golder, el giro de Foucault a los derechos no es el resultado de una apropiación puramente contingente y momentánea, sino que constituye una contribución fructífera a una forma original de concebir una “política

---

1. Doctor en Educación, Políticas Educativas y Profesión Docente, Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil; Magister en Historia Social y Cultural, Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín; Historiador, Universidad Nacional de Colombia. Docente de los programas de licenciatura y maestría en Educación. Facultad de Educación y Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia. Correo: luis.vasquezz@udea.edu.co

de derechos” que Foucault no elaboró completamente, al menos, no en la forma de una “teoría” unificada y sistemática “de los derechos”, sino que su trabajo puede ayudarnos a marcar horizontes para el desarrollo de un trabajo de investigación hoy. Golder ofrece una interpretación cuidadosa de la descripción de los derechos que analiza y critica Foucault, en términos de lo que él llama una “política crítica de derechos” (p.3), argumentando que en la obra de Foucault existe una “contra-conducta crítica de derechos” (p.5), lo cual amplía una brecha de análisis para el momento presente, al permitir el cuestionamiento de la idea ampliamente aceptada de que la reivindicación de los derechos humanos es la única forma eficaz de limitar el ejercicio del poder sobre nuestras vidas, lo cual demuestra, que esto es un análisis bastante limitado y reduccionista. Si interesa el anterior aspecto, el libro de Golder, sabe aprovechar y contribuir a los campos de la teoría general de política, de análisis y crítica de política en lo respectivo a un análisis de los derechos humanos.

Adicionalmente, el objetivo de Golder, no es solo demostrar la ambivalencia de los enfoques de derechos humanos en aquello que podría denominarse “el último Foucault”, sino además, demostrar la falsedad de suponer como común y falsamente que Foucault hizo: que la función del derecho en las sociedades modernas es sólo represiva, demuestra la errónea lectura que interpreta que Foucault, es el pensador del encierro, de las instancias de la disciplina y la normalización, de las cuales ley no es más que un instrumento en manos del Estado para subyugar eficazmente a los ciudadanos, incluso haciendo uso de la violencia simbólica o manifiesta. Por el contrario, Golder demuestra y destaca fructíferamente la función ambivalente de la ley y los derechos en la crítica foucaultiana: por una parte, los derechos pueden “ampliar, expandir o proteger la esfera de acción de los sujetos (así como crear nuevos mundos y comunidades)”. Sin embargo, por otro, y simultáneamente, “constituyen esos mismos sujetos y comunidades en formas particulares y, por lo tanto, trabajan para reinscribirlos dentro de las formas existentes de poder, recuperando y domesticando los desafíos políticos que puedan plantear” (p.27).

Golder afirma, adicionalmente, que Foucault mismo concibió los derechos como ambivalentes, lo cual es convincente y coherente a la postura de Foucault sobre el activismo de los derechos de los homosexuales y su problematización de la política de identidad, de los nacionalismos y las culturas aferradas a las reivindicaciones de los propios, así como con su insistencia metodológica en la reversibilidad y la neutralidad normativa del poder y su ejercicio relacional, a lo cual denominó como un “activismo hiper pesimista” (p. 103-109). Las relaciones de poder están en todas partes, son un ejercicio, pero no son “malas, ni buenas en sí mismas”, son un hecho de la vida humana y de las sociedades. Sin embargo, están siempre implicadas en estrategias y tácticas en juegos de intereses y peligrosos frente a los cuales debemos estar vigilantes y preparados para promulgar estrategias de resistencia tan pronto como una relación de poder específica sea inaceptable. Por eso Foucault estaba interesado en una actitud crítica no normativa y experimental, poniendo constantemente a prueba los límites actuales de lo aceptable y, tratando, en consecuencia, de dar lugar a nuevas formas de conducta (individual y compartida). En el capítulo tres, Golder se centra en esta dimensión crucial de la política de derechos de Foucault, es decir, en la ambivalencia de los derechos humanos, haciendo hincapié en su capacidad para producir nuevos espacios de libertad y nuevas formas de sujeción, tanto emancipatorias como regulatorias, demostrando que la crítica a los derechos es pesimista, en tanto conduzca a la conformación de sujetos políticos éticos y estéticos (p.92-103).

La lectura del relato de Foucault sobre los derechos en esta línea significa resaltar el hecho de que Foucault no concibió el aparato jurídico solo como un instrumento de y un vehículo para la dominación y, que todo lo contrario, se trata de asimilar, apropiarse, atribuirse y trasgredir la imposición de la ley como generalidad y como identidad común, para fundar unos sujetos de experiencias éticas y estéticas otras.

## Bibliografía de la Reseña:

Foucault, Michel. (2007). El nacimiento de la biopolítica. Curso en el College de France: 1978-1979. 1 ed. FCE. Buenos Aires. Trad. Horacio Ponds.



Recibido: 20 de abril de 2017. Aprobado: el 23 de junio de 2017.