

REVISTA DE INVESTIGACIONES

Índice Bibliográfico Nacional PUBLINDEX - Indexada Categoría C

Volumen 15 - Edición 25 - Mayo de 2015

ISSN 0121-067X



Universidad
Católica
de Manizales



REVISTA No. 25

ISSN: 0121-067X Volumen 15 · Edición 25 · Mayo de 2015

Dirección general: Magíster Carlos Eduardo García López - *Vicerrector Académico* · **Dirección ejecutiva:** Ph.D. Gloria María Restrepo Franco - *Dirección de Investigaciones y Posgrados* · **Coordinación ejecutiva:** Ph.D. Presbítero Luis Guillermo Jaramillo Restrepo - *Decano (e) Facultad de Educación* · **Editor académico:** Ph.D. Jorge Alberto Forero Santos - *Publicaciones Científicas UCM* · **Co-editor:** Magíster Diego Armando Jaramillo Ocampo - *Facultad de Educación* · **Corrección de estilo:** Cárol Castaño Trujillo - *Profesional en Filosofía y Letras* · **Diseño, diagramación y fotografía:** Juan Andrés Mejía Londoño - *Técnico Profesional en Diseño Gráfico* · **Relaciones públicas:** Naydú Cañón Gómez - *Técnica Profesional en Asistencia Administrativa* · **Traducción:** Licenciada Andrea del Pilar García Torres - *Centro de Idiomas UCM* · **Comercialización:** Bibliotecóloga Grisel Ramos Pineda - *Biblioteca UCM* · **Impresión:** Pixelar · Creación & Diseño, Manizales.

Consejo de Rectoría: edición 25

Magistra Hermana Gloria del Carmen Torres Bustamante - Rectora · **Contadora Hermana María Offir Jaramillo López** - Vicerrectora Administrativa y Financiera · **Magistra Hermana Ana Beatriz Patiño García** - Vicerrectora de Bienestar y Pastoral Universitaria · **Magíster Carlos Eduardo García López** - Vicerrector Académico · **Ph.D. Hermana Herminia Yanira Carrillo Figueroa** - Directora de Docencia y Formación · **Especialista Hermana Gloria Estela Rolón Díaz** - Decana de la Facultad de Ciencias de la Salud · **Especialista Hermana Nubia Yaneth Palacio Manrique** - Docente y apoyo a la Pastoral Universitaria UCM · **Magistra Carolina Olaya Alzate** - Directora de Planeación · **Especialista Rubén Darío Cardona** - Director Financiero · **Magistra Catalina Triana Navas** - Secretaria General

Pares evaluadores: edición 25

Magistra Alejandra Agudelo - Universidad Católica de Manizales · **Magíster Andrés Grisales** - Universidad de Manizales · **Magíster Ángel Andrés López** - Universidad Católica de Manizales · **Magistra Carmen López** - Universidad de Caldas · **Magistra Diana Clemencia Sánchez** - Universidad Católica de Manizales · **Magíster Edilberto Hernández** - Universidad Católica de Manizales · **Magíster Faber Álzate** - Universidad Católica de Manizales · **Magistra Gloria Tobón** - Universidad de Manizales · **Licenciado Haney Aguirre** - Corporación Universitaria Alexander von Humboldt · **Ph.D. Javier Tabora** - Universidad de Caldas · **Ph.D. Johana Barreneche** - Universidad Católica de Manizales · **Ph.D. José Enver Ayala** - Universidad del Quindío · **Ph.D. Juan Manuel Dussan** - Secretaría de Educación de Manizales · **Magíster Julian Betancurt** - Universidad de Caldas · **Magistra Lina Rosa Parra** - Universidad Católica de Manizales · **Ph.D. Luis Guillermo Jaramillo** - Universidad del Cauca · **Magíster Mauricio Orozco** - Universidad Católica de Manizales · **Post-Ph.D. Napoleón Murcia** - Universidad de Caldas · **Ph.D. Omar Iván Trejos** - Universidad Tecnológica de Pereira · **Magíster Jhon Fredy Orrego** - Cinde- Universidad de Manizales · **Ph.D. Luis Guillermo Restrepo** - Universidad Católica de Manizales · **Ph.D. Samuel Patiño** - Universidad Católica de Manizales · **Magistra Sulay Echeverri** - Universidad Católica de Manizales · **Magistra Luz Elena Toro** - Universidad de Caldas · **Magíster Vizney Bustamante** - Universidad Católica de Manizales · **Magíster William Arcila** - Universidad de Caldas

Comité científico UCM: edición 25

Magíster Diego Armando Jaramillo Ocampo - Universidad Católica de Manizales · **Post-Ph.D. Napoleón Murcia Peña** - Universidad de Caldas · **Ph.D. Luis Guillermo Jaramillo Echeverri** - Universidad del Cauca · **Ph.D. Ómar Iván Trejos Buriticá** - Universidad Tecnológica de Pereira

Comité científico internacional: edición 25

Ph.D. Emilio Roger Ciurana - Universidad de Valladolid, España · **Ph.D. José María Hernández Díaz** - Universidad de Salamanca, España · **Ph.D. José Antonio Ortega Carrillo** - Universidad de Granada, España · **Ph.D. Violeta Ilieva Pankova** - Universidad de Arte y Ciencias Sociales – ARCIS, Chile · **Ph.D. Carlos Calvo** - Universidad de la Serena, Chile

CONTENIDO

01

02

03

04

05

06

07

08

09

10

11



01 Dibujando geografías: hacia los territorios pedagógicos que posibilitan las habilidades investigativas

William Orozco Gómez
Páginas No. 14-31

02 Factores de éxito de los proyectos pedagógicos de aula desarrollados por los profesores dentro de la estrategia de formación y acceso para la apropiación pedagógica de las TIC

Luis Eduardo Paz Saavedra
Gisela del Pilar Fierro Marcillo
Páginas No. 32-47

03 Las costumbres del pueblo Totoró "comunidad Tontotuna"

Nancy Janneth Molano Tobar
Fabián Andrés Montua Muñoz
Páginas No. 48-58

04 Representaciones sociales de profesores y estudiantes acerca de plagio: estudio comparativo

Alberto Cueva Lobelle
Ligia Ochoa Sierra
Páginas No. 60-69

05 Pensamiento latinoamericano: camino de identidad en el concierto global

Néstor Iván Mejía Hincapié
Páginas No. 72-81

06 Tecnología y medios de comunicación como alternativas para la construcción del sujeto político

Luis Carlos Fernández Cruz
Páginas No. 82-98

07 **Memorias, historias y guerra en Colombia. Opciones decoloniales para la construcción de "otros" relatos del conflicto armado**

Luisa Fernanda Pineda Cadavid

Páginas No. 100-111

09 **Aproximación a una cartografía analítica del paradigma educativo francés**

Edilberto Granados López

Páginas No. 130-142

11 **Violencia de género, algunas aproximaciones teórico-referenciales**

Luisa Fernanda Echeverri C.
Claudia Marcela Bernal V.

Páginas No. 160-169

08 **El sentido de la formación universitaria en psicología**

Mónica Viviana Gómez Vásquez

Páginas No. 112-128

10 **Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos "una reflexión ineludible"**

Javier Paredes Daza

William Mauricio Sanabria Becerra

Páginas No. 144-158

BIENVENIDOS EDITORIAL

Presbítero Ph.D. Luis Guillermo Restrepo Jaramillo
Decano (e) de la Facultad de Educación de la UCM

La Educación como elemento fundante del ejercicio profesional

La Revista de Investigaciones de la UCM se ha preocupado por hacer evidentes los procesos investigativos que se realizan, no solo en sus aulas, sino en otros ámbitos académicos. Quiere ser una herramienta de comunicación del conocimiento adquirido por medio de la investigación, y en los últimos números, centró su atención en la investigación educativa.

Para la Universidad Católica de Manizales, en sus 61 años de existencia, el compromiso con la educación ha sido fundamental. El carisma educativo de las Hermanas de la Presentación se ha mantenido de hecho en las opciones

formativas de la universidad. Formar a los futuros educadores en todos los niveles ha conducido a construir un proyecto con cuatro licenciaturas, tres especializaciones y tres maestrías, además de proponer un programa de doctorado en educación que se espera ofrecer en un tiempo no lejano.

En consecuencia, la Facultad de Educación ha llevado a cabo diversos eventos que impactan en los desarrollos educativos de la región. Incluso, el número anterior de esta revista se dedicó al tema de la educación desde una perspectiva actual, como consecuencia del 1^{er} Congreso Internacional de Educación Inclusiva, realizado en el 2014, el cual movilizó más de mil personas en una profunda actividad de reflexión y comunicación de resultados de investigación en temas de tal interés.

Otras propuestas, como la cátedra de educación y democracia, iniciada en este primer semestre del 2015, esperan seguir movilizando el interés y la reflexión del mundo académico.

Sin embargo, es preocupación frecuente en muchas instituciones de educación superior [IES], el lugar que debe ocupar la formación de formadores en su estructura. En las universidades se tienen institutos de educación o centros o facultades. Pero es necesario reflexionar más profundamente en el lugar que, en su ser institucional, debe tener la educación.

No es extraño que los licenciados en cualquier rama de la educación sean vistos en desventaja en el rango de las profesiones. A muchos les parece más productivo y enriquecedor pertenecer al grupo de los profesionales en Ingeniería o Salud, que en las profesiones humanistas o del área de las ciencias sociales. Debemos reconocer que la labor docente e investigativa en el mundo académico es fundamental para el desarrollo de toda sociedad civilizada. La reflexión sobre la formación de formadores debe retomar su interés en el campo de la investigación de la educación superior en Colombia. La mejoría en todos los campos de la educación en este país pasa por la reflexión autocrítica de la formación cada vez más cualificada de los docentes de la educación básica, media y superior.

Ser un buen profesional no prepara para ser un buen educador. La formación para ser educador en cualquier nivel requiere de especificidades que debemos profundizar. La investigación educativa debe articularse con tales procesos de formación y con el ejercicio de la docencia

en la educación superior, la cual requiere de formación constante, intereses investigativos renovados y práctica pedagógica consciente y activa.

Se hace urgente que junto a la preocupación por los puestos ocupados en las diversas clasificaciones de la educación superior o de CvLac o GrupLac, nos esforcemos por la calidad de docentes que somos y queremos ser, más aun, por la convicción que transmitimos a los estudiantes y a los actores sociales de la importancia de ser educador. El primer paso para lograr niveles de alta calidad de los educadores pasa por la comprensión y valoración de la función docente e investigativa, no solo por la alta cualificación, sino también por la aceptación social de tal labor y por el valor de la Universidad como más que un centro para dar formación en una profesión que asegure el sustento futuro.

Es necesario que en este proceso de formación de la educación superior se logre un proceso integrador, que haga excelentes profesionales y magníficos seres humanos, capaces de reconocer al otro y aprender en este encuentro. El valor de la intersubjetividad y el mutuo reconocimiento en la manifestación revelatoria del otro deben conducirnos a una formación que posibilite la valoración de los demás por sus posibilidades y no solo por su productividad.

Que este número de la revista de Investigaciones de la UCM sea un aporte más en este proceso educativo que nos reta a crecer y a hacer crecer a los estudiantes en sus futuros desarrollos profesionales.



ARTÍCULOS DE

INVESTIGACIÓN

DIBUJANDO GEOGRAFÍAS: HACIA LOS TERRITORIOS PEDAGÓGICOS QUE POSIBILITAN LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS

Objetivo: realizar una lectura de las realidades educativas colombianas y chilenas, a partir de la cooperación de la Universidad de La Serena; a la vez que se reconfigura la experiencia pedagógica alrededor de la estimulación de habilidades investigativas desde la escuela, reconociendo al maestro como investigador. **Metodología:** racionalidad compleja que se basa en los principios de recursividad, dialogicidad, complejidad, relación, emergencia, auto-eco-organización, hologramático y de retroacción. **Hallazgos:** mínimo uso e indagación de los saberes previos; poca intervención frente a los planteamientos científicos; deficiencia en la capacidad para la generación de praxis; poca fantasía, imaginación y creatividad; apatía para la pregunta como oportunidad dialéctica. **Conclusión:** las habilidades para investigar como desarrollo humano solo pueden tener lugar a partir de nichos pedagógicos, donde la mediación del maestro esté demarcada por la pregunta como vínculo vital con el mundo.

Palabras clave: práctica pedagógica, educación comparada, movilidad del docente.

Origen del artículo

Artículo investigativo que compila las experiencias, tránsitos y disertaciones consolidadas en el marco del Programa de Movilidad Internacional –UCM–, con destino a la nación de Chile, septiembre-octubre de 2014.

Cómo citar este artículo

Orozco Gómez, A. (2015). Dibujando geografías: hacia los territorios pedagógicos que posibilitan las habilidades investigativas. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 14-31.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i1.30>

DRAWING GEOGRAPHIES: TOWARDS PEDAGOGICAL TERRITORIES THAT MAKE INVESTIGATIVE SKILLS POSSIBLE

Objective: to perform a reading of the Colombian and Chilean educational realities, from the cooperation of the University of La Serena; while the educational experience around the stimulation of research skills from school, recognizing the teacher as researcher, is reconfigured. **Methodology:** complex rationality, which is based on the principles of recursion, dialogues, complexity, connection, emergency, self-eco-organization, hologramatic and feedback. **Findings:** minimal use and detection of previous knowledge; little intervention against scientific approaches; impairment in the ability to generate praxis; little fantasy, imagination and creativity; apathy to the question as dialectic opportunity. **Conclusion:** the skills to investigate as human development can only take place through educational niches, where teacher's mediation is demarcated by the question as a vital link to the world.

Key words: teaching practice, comparative education, teacher mobility.



Fecha recibido: 13 de febrero de 2015 · Fecha aprobado: 31 de marzo de 2015

Dibujando geografías: hacia los territorios pedagógicos que posibilitan las habilidades investigativas

La escuela certifica el saber e impone su poder discriminatorio. La ignorancia se castiga y es fuente de marginación. El que no sabe ha olvidado cómo preguntar para poder aprender, pues ha aprendido a no hacerlo. Como no sabe preguntar le resulta muy engorroso dar un nuevo orden, inédito e imprevisible, a sus conocimientos, porque se siente cómodo repitiendo lo mismo del mismo modo
(Carlos Calvo, 2008).

William Orozco Gómez¹

¹Normalista Superior. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales. Magíster en Educación, Universidad Católica de Manizales. Docente de Educación Básica Primaria y de Formación Complementaria de Maestros, Escuela Normal Superior "Pbro. José Gómez Isaza" de Sonsón (Antioquia). Docente nominado al Premio Compartir al Maestro, 2012. Docente ganador de Mejor Experiencia Significativa, Gobernación de Antioquia 2013. willimon1805@yahoo.com

Introducción

El develamiento de algunas prácticas pedagógicas con niños y niñas y ante todo la revisión, reflexión y deconstrucción/reconstrucción de las experiencias provistas, hace posible leer el complejo panorama de la escuela y en este leer al maestro, desengranando las condiciones vitales que se

imbrican en esos escenarios y aproximándose a la comprensión de su lugar protagónico respecto al desarrollo o potenciación de capacidades, habilidades, actitudes y otras construcciones humanas por parte de los estudiantes. Desde esta perspectiva, se concuerda con Durkheim (1974) en cuanto a la percepción de la educación como

La acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social (...) Tiene por objeto (la educación) suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman para él, por un lado la sociedad política en su conjunto, y por el otro el medio especial al que está particularmente destinado (p.12).

Sin embargo, en el marco de todas las habilidades que pudiera promover la escuela, la pretensión de este ejercicio investigativo se centra en torno a la curiosidad y otras capacidades investigativas que son profundamente potenciales en los niños, pero que paradójicamente, a medida que van ascendiendo en los grados de escolaridad básica, se van difuminando casi de forma imperceptible. Cuando se evoca la niñez, se rememora con ella el alto contenido de imaginación, creatividad e incertidumbre que surca la mente infantil antes de llegar a los pasillos de las escuelas, se trata entonces, de un fuerte caudal de actividad que suele ser seducida por los fenómenos del "Mundo de la Vida"¹, alrededor de los cuales subyacen interrogaciones desde el *por qué*, el *para qué* y otras preguntas que fácilmente terminan por molestar a los adultos. Así entonces, se trata de transitar hacia la comprensión de las condiciones que favorecen esas características infantiles, que son recordadas con tanto deleite y que se observan permanentemente en todos los niños con quienes los maestros entran en diálogo a lo largo de su experiencia, experiencia que quiere ser comprendida desde un paradigma de investigación que asuma al maestro como investigador de su propio quehacer, artesano de sus teorías autóctonas y curioso del acontecer de la vida en la escuela, maestro que reflexiona sobre la acción y acciona en torno a la reflexión, correspondiendo con lo que Schön (1987) llama

¹Entendido desde Husserl (1936) (citado por Escobedo & Figueredo, 1998) como el conjunto de entidades bióticas y también abióticas que se interrelacionan para constituir el sistema global de la vida.

conocimiento en la acción, lo cual sería traducido por Stenhouse (1981) como investigación-acción.

Metodología

Este trayecto investigativo se generó como un tránsito complementario en el marco de una experiencia investigativa más amplia denominada "Emergiendo desde preguntas: un camino a través del relieve de las incertidumbres", la cual tuvo como interés gnoseológico comprender los vínculos tejidos entre las condiciones que configuran las prácticas pedagógicas y el diálogo de los procesos de pensamiento con las habilidades investigativas, es decir, cómo las prácticas pedagógicas pueden propiciar la estimulación de las habilidades investigativas y al mismo tiempo, promover los procesos de pensamiento. El tipo de investigación que orientó este trayecto estuvo demarcado por una racionalidad compleja, que hace posible la interrelación entre diversas realidades, incluso por antagónicas que fueran, así entonces, se pusieron en comunicación los enfoques cualitativos y cuantitativos alrededor de una relación sujeto/ sujeto, en la que no se privilegia el verticalismo propio del positivismo, donde el investigador aparece como sujeto y la realidad o sujetos investigados como objetos; desde esta racionalidad compleja ambos son sujetos mutables, líquidos y volátiles.

Así, esta racionalidad se basa en los principios de recursividad, dialogicidad, complejidad, relación, emergencia, auto-eco-organización, hologramático y de retroacción (Solana Ruiz, 1997). De esta manera, bajo esta racionalidad no existe un tipo o método de investigación, sino mejor, un método como camino, "camino que se hace al andar" como lo dijera Machado (1964), camino donde conversan solidariamente variedad de posturas y métodos de investigación. En este caso, se hace posible la confluencia de la Investigación-Acción enmarcada en el enfoque crítico-social y la etnografía desde el enfoque histórico-hermenéutico, de acuerdo con la clasificación convencional descrita por Habermas; sin embargo, estos tipos de investigación social no son asentidos de forma estática o mecánica, siguiendo sus fases, etapas o presupuestos como fórmulas matematizadas, en realidad estas dos experiencias que configuran sus discursos



y sus senderos solo se convierten en referentes que nutren atendiendo las necesidades que se van subyaciendo en ese “camino” o “trayecto” entendido desde la racionalidad compleja.

No obstante, conviene señalar que la racionalidad compleja constituye un cuerpo operativo donde se combinan algunos atractores, que sin ser el “camino”, orientan y permiten materializar los principios orientadores de esta lógica (Morin, 2007). En primera medida, se hallan los tópicos de indagación que corresponden a las categorías o conceptos articuladores que emergen tras aproximarse a la realidad, la construcción del interés investigativo y su respectiva pregunta generadora; la problematización asentida como una condición natural de la investigación, en la cual se pone en crisis las condiciones interpretadas; la fundación donde las teorías formales apoyan la comprensión de la realidad; la dialogicidad como atractor que posibilita poner en clave de diálogo los hallazgos del trayecto investigativo, las teorías formales y las interpretaciones o teorizaciones del investigador; finalmente, se halla la organización creadora que hace posible la auto-eco-organización de todo el conocimiento entramado desde y por el sujeto, sujeto que dentro de este trayecto investigativo es entendido como un sistema abierto y complejo que implica diversidad de dimensiones visibles e invisibles, que incluso pareciesen ser antagónicas (Morin, 2007), un sujeto “sujetado” a través del

[...] se trata de transitar hacia la comprensión de las condiciones que favorecen esas características infantiles, que son recordadas con tanto deleite y que se observan permanentemente en todos los niños [...]

lenguaje con otros sistemas políticos/éticos/estéticos/culturales/sociales, un sujeto cambiante, volátil y “líquido”, que cada vez se distancia más de la poetización de su vínculo cognoscente con el “Mundo de la Vida”.

Todo lo anteriormente descrito se operacionalizó a partir de algunos instrumentos/vías² que hicieron posible desentrañar el interés de investigación en lo más íntimo de esa relación sujeto-sujeto. Los instrumentos/vías aplicados fueron: Diario pedagógico reflexivo, entendido como el registro reflexivo de la prácticas pedagógicas por parte de los maestros actores e investigador; un instrumento de evaluación de competencias investigativas que permitiera reconocer, bajo un enfoque formal, el nivel de apropiación de competencias investigativas en los estudiantes participantes de las prácticas pedagógicas en estudio; la entrevista semiestructurada como encuentro dialógico entre maestro investigador y maestros colaboradores,

²Se conceptúa en este artículo la expresión “instrumentos/vías” como una diada emergente entre los instrumentos convencionales de la investigación y la apertura hacia la compleja y frondosa realidad contemporánea, la cual bifurca variedad de caminos o senderos que en otras palabras son vías que hacen posible la comprensión de la misma.

quienes posibilitaron la reflexión, el análisis e interpretación de sus prácticas pedagógicas. Finalmente, se puso en escena la observación participante por parte del maestro investigador y en torno a las prácticas pedagógicas de pares, e incluso en torno a la misma, bajo una perspectiva de auto-observación.

Bajo estas puntadas metodológicas, la experiencia de movilidad internacional se orientó a dimensionar las condiciones de las prácticas pedagógicas en otra nación latinoamericana, con algunas características similares a Colombia, siguiendo en este tránsito o experiencia las mismas concepciones metodológicas definidas por la racionalidad compleja y el diálogo entre la investigación acción y la etnografía. Así mismo, se aplicaron los mismos instrumentos/vías que ya se encontraban definidos. De esta manera, la experiencia de investigación en el país vecino se entramó a partir de algunas acciones estratégicas, entre ellas: lectura de los paisajes teóricos y metodológicos sobre el desarrollo del pensamiento y las habilidades investigativas en niños y niñas de la educación básica del país visitante; observación de prácticas pedagógicas de instituciones oficiales que se orientan hacia la estimulación del pensamiento y las habilidades investigativas; conciliación y dialogicidad entre los hallazgos de la observación, los instrumentos y los rastreos documentales con el panorama colombiano; y socialización, retroalimentación y convalidación de algunas propuestas pedagógicas derivadas de la obra de conocimiento, tejida en el marco de la investigación.

En este orden de ideas y para auto-eco-re-organizar la experiencia cognoscente en el mencionado país, estableciendo un contraste con la realidad colombiana, se presentan los hallazgos de ese trayecto investigativo recurriendo a un lenguaje mediatizado por la poesía y compuesto en clave metafórica con el relieve como un elemento notable de la geografía, en este caso geografía del conocimiento. Así, el relieve permite establecer la multiplicidad de texturas, formas y figuraciones de los territorios, reconociendo su diversidad que se convierte en el epicentro de la racionalidad compleja, diversidad que da lugar a nuevas emergencias. De esta manera, a continuación se transita por variedad de relieves, dibujando en ellas caminos, senderos y bifurcaciones que

[...] se reconoce a los niños como sujetos de preguntas, capaces de crearlas y recrearlas a partir de las figuraciones coexistentes a su subjetividad [...]

exhiben la naturaleza flexible, maleable, volátil de la vida, y ante todo, de la vida tejida en la escuela como escenario complejo de imbricación humana, donde entran en juego lenguajes, símbolos, historicidades, emocionalidades y racionalidades. Son caminos entonces, que se abren por territorios, entendidos aquí en términos de Calvo (2008), como los terrenos desconocidos que seducen la curiosidad, irrigan la duda y emanan incertidumbre para el sujeto.

La educación ha sido simulada –escolarizada. En la escuela al modo como un mapa representa un paisaje. Obviamente el error no está en el mapa, sino en confundirlo con el territorio y más aún, en sustituirlo. El mapa ayuda, pero no reemplaza; es necesario pero no es suficiente [...] el sentido del mapa es referir al territorio, nunca a sí mismo. En la escuela se ha subvertido el criterio y el mapa se ha vuelto autorreferente (p.10).

En este sentido, se continua transitando por frondosos territorios contextuales y a su vez conceptuales, territorios que no se agotan en las representaciones hechas al respecto y que requieren una profunda apertura al misterio, a lo provisorio, a lo incalculable; territorios que se ponen en relieve, que saltan de la mirada cartesiana de vida, permitiendo descubrir las geografías maravillosas e impactantes que emergen en las relaciones entre las formas. Así entonces, se recorrerán valles, llanuras, planicies, montañas y cordilleras conceptuales para percibir desde ellas horizontes, comprensiones e interpretaciones que germinan en el diálogo de las teorías formales y las que son sustantivas, al emerger de la relación sujeto/sujeto.

Resultados y Discusión

La pluralidad del Valle: Panorama Colombiano

En el tránsito por estas lecturas, sometidas a un juicioso trabajo de análisis, interpretación y convalidación con pares, se encuentra con que la

mayoría de las prácticas pedagógicas de educación básica colombiana que han sido examinadas, dentro de ellas la propia, confluyen en algunos epicentros críticos en cuanto a la potenciación de las habilidades investigativas en los niños, teniendo en cuenta sus condiciones sociales, culturales, éticas y políticas. Así entonces, se posibilita la descripción de algunos rasgos que ponen en relieve esta situación, las cuales demandarían de una urgente atención, de acuerdo con los planteamientos de algunos autores que han leído las condiciones de la actual Sociedad de Conocimiento; sin embargo, el hallazgo de estas condiciones no solo obedece a los instrumentos/vías centrados en la observación o en el discurso de los maestros, sino que al mismo tiempo se conjuga polifónicamente con las voces y las perspectivas de los estudiantes, quienes encarnan profundamente las consecuencias/causas de estos procesos pedagógicos. En este orden de ideas, pudiera delimitarse los siguientes rasgos comunes dentro de las prácticas pedagógicas colombianas:

- Mínimo uso e indagación de los saberes previos, lo cual impide su articulación con los nuevos y la generación de procesos cognitivos favorables para la construcción del aprendizaje. Así entonces, la mayoría de las preguntas se centran en un orden inferior, orientándose a la reproducción de los contenidos y ejes temáticos abordados por los maestros en las prácticas pedagógicas. En escasas ocasiones, se interroga por las experiencias antecesoras de los estudiantes, experiencias que podrían ser tejidas en otros ámbitos no formales de educación: familia o comunidad.

“Yo no hago preguntas cuando el profesor explica algo, para qué si por lo general él explica claro” (ECEEV05)³ “A ver... las preguntas que yo recuerdo que hacemos cuando nos enseñan algo, es que nos lo vuelvan a explicar porque no lo entendimos” (ECEIM04) (Estudiantes de Educación Básica, comunicación personal, noviembre de 2013).

³Códigos usados para el procesamiento y la interpretación de la información. Las siguientes dos letras representan los actores que participaron en el instrumento/vía, es decir, “E” de Estudiantes y “C” Centro Educativo. La tercera letra, es decir, la “E” equivale al instrumento, en el caso Entrevista Semiestructurada. Las siguientes dos letras identifican el nombre y el apellido del actor, respectivamente. Los últimos dos caracteres son números que denotan el número del instrumento aplicado.

- Poca intervención frente a los planteamientos científicos, dado que los estudiantes generalmente asumen todas las conceptualizaciones como verdades absolutas e incuestionables, casi como dogmas, hecho que se reproduce a partir de la visión y actitud reducida de los docentes frente al conocimiento científico, esta disertación concierne con lo dispuesto por Morín (1999) en cuanto a la delimitación de las cegueras del conocimiento, argumentando que este no es un espejo de las cosas sino una impresión muchas veces falsa, en términos de implicar una percepción sensorial, sujeta a la condición humana y a todas sus enajenaciones. En ese sentido, el pensamiento humano está inherente al error, pero este error es censurado en las aulas, pues es claro que a la mayoría de los maestros nos agrada escuchar las preposiciones conceptuales de forma literal, tal como la habíamos explicado o aproximado a la clase. El aula sigue siendo el espacio donde se teje una relación vertical, hegemónica y jerárquica, allí donde el maestro se rige por vínculos autoritarios, otorgados por un conocimiento rígido e inmóvil que se hace imperativo de la reproducción de un modelo mental capaz de albergarlo, es decir, la estructura cognitiva “disciplinada” del maestro termina siendo reproducida por sus estudiantes, quienes se ven obligados a ello para operar con las verdades absolutas de las que se apropian alienadamente, esto correspondería con la educación bancaria descrita por Freire (1986) o con la educación escolarizada señalada por Calvo (2008), quien aduce que al educador imbricado en este modelo “[...] le es difícil trabajar creando relaciones posibles, inéditas, que impliquen confusiones, ambigüedades y contradicciones. Este profesor prefiere repetir ingenuamente. Repetir le ilusiona con la seguridad del pasado muerto, sin historia” (p.59). Desde esta perspectiva, si el maestro se dibuja en los paisajes del conocimiento como reproductor automático de la información, ¿Qué podrá esperarse de los estudiantes que conversan, dialogan e interlocutan con él a partir de las relaciones simbólicas de la escuela?

Yo creo que sí. Lo que dicen los libros y los profesores es verdad, o sino ¿para qué va a venir uno a la escuela?, ¿A aprender mentiras?, yo no creo. Para mí si son verdades (ECEJVO1).

Cuando estudio trato de saberme todo eso que explica el profesor o está en libros o en el internet, porque eso me sirve para ganar las evaluaciones. Además, uno ¿Cómo va a llevarle la contraria a los profesores?, si ellos explican un tema así, es porque así es (ECEFCO1) (Estudiantes Básica Primaria, comunicación personal, septiembre de 2013).

- Deficiencia en la capacidad para la generación de praxis a partir del trabajo en contexto con las conceptualizaciones y planteamientos científicos, dado que esta información es apropiada de manera mecánica y en efecto, no existe posibilidad de comprenderla y dimensionarla en términos operativos. Morín (1999) establece que la educación ha de sustraerse de la racionalización e instaurar una racionalidad constructiva y crítica que cohesione las teorías a las prácticas.
- Poca fantasía, imaginación, creatividad y ante todo, deseo de investigación, pues al concretar espacios pedagógicos tan rutinarios, mecánicos y dogmáticos, se coarta la posibilidad de inventar, soñar y crear mundos posibles con base en las experiencias propias. Para Morín (1999), la creatividad es una capacidad de abordaje innegable para la educación en la era planetaria, pues según el autor, "el tesoro de la humanidad está en su diversidad creadora, pero la fuente de su creatividad está en su unidad generadora" (p.38). De la misma forma, Escobedo & Figueredo (1998) establecen la plausibilidad de la creatividad en la formación científica, a pesar de la diversidad de percepciones que se han tejido al respecto.

Para unos (teóricos), tiene que ver con la solución de problemas; para otros, es la concepción de algo nuevo que da como resultado un invento; otros afirman que es la facultad del espíritu para reorganizar de forma original algún estado de cosas; otros, más metódicos, dicen que es el proceso que tiene lugar entre sus elementos clave: la sensibilidad, flexibilidad o movilidad, imaginación, trabajo o elaboración, y compromiso con la acción (Aldana, 1990, citado por Escobedo & Figueredo, 1998).

No obstante, en los escenarios donde la magia, el misterio y el asombro seducían la motivación de los estudiantes, generaron grandiosos resultados,

entre ellos un alto grado de participación, intervención y pertenencia. Los maestros han comprendido la trascendencia de este tipo de estrategias y posibilidades, tal como se puede evidenciar en las reflexiones emanadas del diario pedagógico:

El uso del friso con la secuencia de imágenes y del cuento narrado por mí usando un disfraz llamativo, fueron realmente valiosos para provocar en los estudiantes un alto índice de imaginación, magia y compromiso con el proceso de construcción de conocimiento, al mismo tiempo que se correspondió con los principios de juego y fantasía e imaginación, propugnados por el modelo de prácticas que se ha apropiado (Orozco Gómez, 2011-2014).

Sin embargo, el hecho de que se reconozcan estos escenarios como pertinentes para estimular las habilidades de pensamiento e investigación en los niños, no siempre son apropiadas por los docentes. De ahí que aparezca como

[...] impostergable que profesores y alumnos se comprometan ética y políticamente con el rol que les compete [...] Nada justifica que cada vez más se someta a los actores del proceso educativo a exigencias administrativas - burocráticas que dificultan, si es que no impiden, que el profesorado enseñe de tal manera que el alumno aprenda (Calvo Muñoz, 2014).

La introyección del rol ético/político/socio/cultural implicado en el acontecimiento educativo es coyuntural para instaurar pedagogías que no solo aboguen por la creatividad y la imaginación, sino por una serie de habilidades cognitivas que son requeridas para la vida.

- Apatía para con la pregunta como oportunidad didáctica, pues al contrario de asumirla como una posibilidad para movilizar los procesos de pensamiento y de paso las habilidades investigativas, esta se percibe como un obstáculo y una acción rutinaria para los estudiantes. Lo cual los ubica en una posición pasiva frente a los procesos de aprendizaje y condiciona sus aprendizajes significativos y productivos. La mayoría de las preguntas son usadas con dos intencionalidades: la primera tiene que ver con la inserción de los estudiantes en los cursos

naturales de las clases, o en su defecto, para comprobar que un estudiante sigue los hilos conductores de las experiencias de aprendizaje; la segunda y más funesta figuración está vinculada con la coerción, pues un alto número de maestros usan las preguntas como mecanismos de castigo o sanción para aquellos estudiantes considerados como “disruptivos” porque alteran la dinámica normalizada del aula. Desde esta perspectiva, son pocas las posibilidades que tienen los estudiantes para instituir imaginarios sociales empáticos con la pregunta, la cual se tiraniza tan profundamente que se constituye en el simbolismo de terror, pánico o frustración.

Las preguntas son buenas, pero de verdad que son muchas, de casi todo hay preguntas y fuera de esa si uno se maneja mal, también le echan más preguntas para la casa (ECEDVO4).

Las preguntas de las cartillas son muy difíciles de responder y eso es muy maluco, porque toca averiguarlas leyendo los textos que salen ahí. Los talleres que nos pone el profe también tienen preguntas, entonces son muchas las que hay que responder. La lectura no me gusta, yo solo leo las instrucciones que aparecen en los libros y ya no más porque me canso (ECEAVO4).

Las preguntas y leer: qué pereza. A mí gustan más las cosas donde uno se mueva y no tenga que quedarse frente a los libros (ECEWCO1) (Estudiantes Básica Primaria, comunicación personal, septiembre de 2013).

Morín (1999) aduce que la pregunta es un instrumento valioso para tejer un conocimiento pertinente, así entonces, debe usarse como escenario para nutrir la curiosidad y no para coartarla.

La educación debe favorecer la aptitud natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y correlativamente estimular el empleo total de la inteligencia general. Este empleo máximo necesita el libre ejercicio de la facultad más expandida y más viva en la infancia y en la adolescencia: la curiosidad, la cual, muy a menudo, es extinguida por la instrucción, cuando se trata por el contrario, de estimularla o, si está dormida, de despertarla (p.16).

Sin embargo, en el aula no siempre se posibilita la pregunta como escenario para provocar y seducir la curiosidad; incluso, en los diálogos, entrevistas y apartados de diarios pedagógicos de maestros se evidencia que un alto número de ellos también poseen esa misma apatía con la pregunta, apatía que promueven en sus estudiantes a partir de sus actuaciones. Los estudiantes que todavía conservan vestigios de esa habilidad congénita de preguntar, se convierten en verdugos para los maestros, en otras palabras, son asumidos en muchas ocasiones como “estudiantes disruptivos” o “alumnos problema”, en tanto siempre están dispuestos a desnudar la condición de humanidad del maestro, humanidad permeada por el error, la incertidumbre y la finitud de cualquier obra, creación o representación del hombre.

De ahí que piense que cuando se utiliza la pregunta como mecanismo regulador del comportamiento, es decir, casi a modo de castigo, por ejemplo a través de preguntas formuladas a quienes no están atentos o talleres de preguntas cuando el grupo se porte inadecuadamente, generan en ellos una apatía clara con la pregunta, que en últimas se constituye en su peor enemiga [...] Hoy fue un día difícil, terminé demasiado agotado, porque el ritmo de los estudiantes en la clase de ciencias fue pesado, hoy por primera vez percibí su deseo de preguntar, en este caso sobre la selección natural y la evolución de la vida, sin embargo, traté de responder y hacer fuerte a la mayoría de estas dudas, que involucraron de mí una fuerte habilidad explicativa y dialéctica para ligar todos las discusiones al hilo articulador de la experiencia [...] pero también recordé aquellas ocasiones anteriores en que las preguntas insistentes y variadas de los estudiantes me molestaron demasiado, a tal punto que las acallaba con una respuesta cortante o simplemente las evitaba a partir de una persuasión perversa dirigida a los estudiantes con el objeto de que evitaran preguntar (Orozco Gómez, 2011-2014).

- La perspectiva de ciencia apropiada por parte de los estudiantes se examina a modo de un asunto de la élite, en otros términos, como una cuestión que únicamente podrían abordar los grandes científicos con materiales y técnicas muy avanzadas y complejas en medio de laboratorios con tecnologías avanzadas. No

obstante, ello no solo ocurre con la ciencia, sino con otras narrativas como la literatura, el arte y la matemática, que son asentadas desde la cultura escolar como creaciones codificadas para poblaciones selectas que operan en condiciones distadas abismalmente de la realidad de los estudiantes. Esta situación aumenta sus dimensiones, si se asume que la enseñanza del "Mundo de la Vida" se direcciona como un elemento unívoco accesible a partir de un método válido (científico/tradicional) que lo describe y representa claramente, sin contemplarlo entonces como una mera perspectiva que nunca será generalizada (Escobedo & Figueredo, 1998).

De esta manera, la mínima apropiación de habilidades investigativas es un eje que permea el desempeño de los estudiantes en todas las disciplinas del conocimiento, puesto que les impide trascender de la memorización y mecanización de conceptos para emprender procesos de investigación soportados en las preguntas, como vehículos en el direccionamiento de una práctica pedagógica problemática y emancipadora, donde ellos actúen como sujetos activos, propositivos y en general, como artífices de su propio conocimiento. En consonancia con ello, esta situación incide en el nivel bajo de competencias científicas. No obstante, el problema de las habilidades investigativas no es un asunto lineal, sino crucial en cuanto involucra todos los desempeños cognitivos del estudiante alrededor de las diferentes esferas del desarrollo humano.

Ahora bien, además de reconocer la multiplicidad de engranajes emergentes en la realidad colombiana, se tejió la posibilidad de leer otros panoramas en el ámbito internacional a partir de una estancia corta en la nación de Chile, estancia direccionada en la Universidad de La Serena y hecha posible a partir del Programa de Movilidad Internacional de la Universidad Católica de Manizales. En este orden de ideas, a continuación se presenta una conversación entre algunas de las experiencias, hallazgos, interpretaciones o posibles comprensiones de la realidad educativa chilena, alrededor de la estimulación de las habilidades investigativas y los procesos de pensamiento; respecto a los engranajes colombianos ya caracterizados anteriormente.

Vistas desde las planicies... experiencias pedagógicas chilenas para estimular las habilidades investigativas

Recorrer las planicies, esas formas regulares subyacentes a esta experiencia investigativa, presupone reconocer las condiciones actuales, más estables, en el escenario educativo chileno. En ese sentido, en el contexto de la estimulación de las habilidades investigativas, como posibilidad para retornar al vínculo cognoscente con el "Mundo de la Vida", se dibujan algunas posibilidades pedagógicas que se han estructurado en las instituciones y centros educativos, la mayoría de ellas obedecen a prácticas pedagógicas específicas de los maestros atañendo a las características de los estudiantes, a las exigencias del currículo institucional o a las necesidades del contexto. Sin embargo, es importante anotar que desde el ministerio público se circunscriben la estructura, la teleología y el modelo que ha de imperar en las prácticas pedagógicas, estableciendo algunas condiciones, características y demarcaciones exógenas que abogan por el desarrollo de las habilidades para investigar, pero evidentemente estas se enmarcan únicamente en las disciplinas vinculadas a la ciencia natural, pues de acuerdo con la revisión documental, solo los marcos y bases curriculares de las ciencias naturales atañen al desarrollo de las habilidades investigativas.

En ese sentido, el ministerio público reconoce que

Existe consenso respecto de la importancia de iniciar en forma temprana la educación científica en el ciclo escolar, tanto por su valor formativo como por su capacidad para potenciar la disposición de los niños a hacerse preguntas y buscar explicaciones sobre la naturaleza y el entorno (Ministerio de Educación de Chile, 2012, p.138).

Así entonces, se reconoce a los niños como sujetos de preguntas, capaces de crearlas y recrearlas a partir de las figuraciones coexistentes a su subjetividad, que por irrisorias que parecieren para los adultos, corresponden a complejos modelos mentales, codificados en otros sistemas simbólicos. Aunado a ello, aparece entonces la educación en ciencias anclada a unos objetivos claros que corresponden a los imaginarios instituidos en

el modelo mental más proliferado en la realidad nacional, imaginarios imbricados en las lógicas y discursos occidentales.

Los objetivos de aprendizaje de ciencias naturales promueven la comprensión de las grandes ideas de la ciencia y la adquisición progresiva de habilidades de pensamiento científico y métodos propios del quehacer de estas disciplinas [...] la alfabetización científica, entonces, es un objetivo de la ciencia escolar, entendida esta como los conocimientos científicos construidos y elaborados en la escuela (Ministerio de Educación de Chile, 2012, p.139).

Lo realmente paradójico de estos objetivos, que son los más aproximados a la estimulación de las habilidades para investigar en niños, es el reduccionismo que se entrevé en la categoría de alfabetización científica, donde se presupone que los niños y las niñas requieren apropiarse y empoderarse de situaciones conceptuales, actitudes y procedimentales externas a ellos, lejanas de su proceder y de su naturaleza, lo cual es altamente contradictorio con el supuesto que nutre epistemológicamente las bases curriculares, donde se asume al niño como un sujeto de preguntas, capaz de desarrollar modelos explicativos distanciados de la intervención pedagógica de otro sujeto, esto es, se desconoce al niño como científico y peor aún, se yuxtapone la formación científica a la simple aproximación a los contenidos de la ciencia.

Otra de las experiencias que se ha desarrollado y que ha tenido gran impacto en la educación básica chilena es el Programa de Enseñanza de las Ciencias Basada en la Indagación –ECBI–, el cual fue estructurado por la Fundación Andes y el Ministerio de Educación, bajo el acompañamiento de la National Academy of Sciences y la Smithsonian Institution. Algunas de las razones que permitieron avanzar en esta construcción estuvieron relacionadas con la poca intención de los jóvenes chilenos por estudiar ciencias, lo cual fue correlacionado con las maneras como fue enseñada la ciencia en la educación básica y media. En ese sentido, la visión del programa está vinculada a la posibilidad de generar espacios donde la ciencia sea

[...]bien enseñada, los niños y niñas no solo podrán avanzar en la comprensión del mundo natural y material, sino que además guiados por sus profesores y profesoras, tendrán oportunidad de experimentar el placer de investigar y descubrir, se apropiarán de las formas de pensamiento que subyacen a la búsqueda científica y desarrollarán formas de convivencia que estimularán la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, el respeto por las ideas del otro y el cuidado de la naturaleza (ECBI, 2012).

En ese orden de ideas, esta propuesta pedagógica es realmente valiosa para conseguir una estimulación de las habilidades investigativas, dado que favorece un contacto diferente al convencional, entre el estudiante y la multiplicidad de fenómenos que se disponen en la vida, vínculo que acaece bajo la mediación del maestro, quien actúa como artesano de las circunstancias que irrigan el mencionado vínculo, simultáneo a lo cual, los estudiantes se exponen a la posibilidad de cambiar y reconfigurar el imaginario de ciencia que habían tejido o que se encuentra perpetrado en la Sociedad de Conocimiento actual. Así mismo, ECBI opera a partir de unos momentos de aprendizaje que se encauzan en un ciclo, pueden notarse en el siguiente esquema:



Figura 1. Ciclos de aprendizaje del Programa ECBI. Fuente: ECBI (2012). Programa Enseñanza de las Ciencias a través de la Indagación. Recuperado el 30 de octubre de 2014, de <http://www.ecbichile.cl/>

Esta nueva secuencia didáctica rompe con el esquema tradicional de una clase dentro del sistema educativo chileno, donde se reducen las clases a inicio, desarrollo y cierre. Por el contrario, desde el programa ECBI se amplían un poco los panoramas y se inscriben las prácticas pedagógicas en un paradigma constructivista.

La estrategia de perfeccionamiento que guía las acciones de este programa de principio a fin está basada en la teoría de aprendizaje llamada Constructivismo, ya que promueve unos de los objetivos más importantes de la enseñanza de las ciencias, la comprensión profunda del conocimiento. El modelo de aprendizaje basado en el constructivismo permite que cada alumno construya una comprensión de fenómenos de la realidad (ECBI, 2012).

Sin embargo, este modelo de aprendizaje corresponde con el modelo de método científico tradicional donde se parte de la observación, se lanzan hipótesis y predicciones, luego se comprueban o refutan, se construyen conclusiones y finalmente se aplican esos presupuestos en otros contextos; esta situación no es negativa de por sí, porque sin lugar a dudas exponer a los estudiantes a este tipo de dinámicas conduce al desarrollo de un sinnúmero de habilidades, actitudes y estructuras cognitivas/metacognitivas; no obstante, lo preocupante es que estaría proliferando e instituyendo como única vía válida este tipo de método científico, subordinando otro tipo de oportunidades de construcción de conocimiento, quizá donde entre más en juego la subjetividad como sustantiva implicada en el acontecimiento cognoscible. Aunque, como ya se punteó, el Programa ECBI es altamente alternativo dentro de las dinámicas escolares convencionales y su despliegue está asociado al desarrollo de un amplio conjunto de habilidades investigativas, como pudiera estarlo cualquier propuesta pedagógica sustentada en la metodología de indagación, otorgando un valor importante al rol del estudiante en el proceso de construir su relación con el "Mundo de la Vida".

En el marco de esta planicie de la educación chilena surgen varias consideraciones, la primera tiene que ver con la necesidad de percibir el conocimiento no como producto sino como proceso, hecho que remite al acontecimiento metodológico (G. Brown,

comunicación personal, 8 de octubre de 2014). Por otro lado, el ejercicio de formar en ciencia desde edades tempranas remite a lo ineludible del asunto, no en términos de que todos los sujetos tengan que dedicarse al trabajo científico, sino que por el hecho de ser ciudadano basta para comprender la trascendencia de ese vínculo cognoscente con el "Mundo de la Vida", donde el conocimiento científico actúa como mediador, ya que es una producción cultural y al ser cultura representa un hito de desarrollo subjetivo. Adicional a ello, es fundamental que el maestro configure otro tipo de postura y de posición para entamar escenarios pedagógicos congruentes con esta experiencia, ya que en primera medida, ha de comprender su compromiso ético/político con la democratización del conocimiento y en este caso, con el científico; en segundo lugar, debe estar dispuesto a escuchar la voz del estudiante, sus perspectivas, sus ideas y sus preconcepciones que guían la construcción de sus aprendizajes.

Escalando montañas... la aventura de hilvanar

Todas las andaduras por el terreno más estable de la educación chilena se sitúan en lo visible, lo evidente, lo inteligible, pero el recorrido incluye también otras situaciones menos imprevisibles, menos calculables e irreductibles, dentro de ellas la voz de los actores, voces, presencias y miradas de maestros y estudiantes. Es entonces cuando se percibe el verdadero relieve, cuando se aprecian, se perciben y ante todo, se sienten las irregularidades que dan lugar a la diferencia que permite caracterizar, describir, reconocer y comprender. Son esas diferencias las que se pueden conocer y develar desde lo alto, desde los sitios que permiten tejer una mirada panorámica, global y sistémica de los fenómenos, miradas que solo se podrán entamar desde las montañas, que además, son las formas más irregulares de la tierra. Para hilvanar esas perspectivas, ideas y comprensiones que se aprecian desde las montañas, se requieren caminos rurales⁴ provistos por las palabras, presencias y miradas de los actores. Así, uno de esos caminos son las voces de los maestros frente a la escuela, las cuales aparecen como voces de cansancio,

⁴Se utiliza metafóricamente la expresión para referir la irregularidad, la flexibilidad y la irreductibilidad de un camino rural.

desmotivación, desesperanza, conformismo y enajenación. A continuación, se pueden apreciar algunos diálogos que exhiben esta situación:

I.S.: ¿todos los días te corresponde estar con los niños acá en el comedor?

P.E.: ¡No!, semana intermedia. Este es el mejor rato del día [...] no estamos en la sala, porque de verdad que le da a uno jaqueca estar todo el día allá adentro.

I.S.: ¿Por qué?, ¿Te parecen muy difíciles los estudiantes?

P.E.: Uff, total, esos cabros son muy monos y hay algunos muy fastidiosos, están acá porque la escuela municipalizada tiene que recibirlos, pero se sabe que es muy difícil que superen esos problemas que tienen, vienen por venir, por no quedarse afuera, ya que los carabineros los haría venir.

I.S.: ¿Los carabineros?

P.E.: Sííí, acá en Chile la educación básica hasta sexto es obligatoria.

I.S.: ¿Pero te sientes contenta trabajando acá?

P.E.: Claro, es mejor trabajar acá porque en las escuelas privadas subvencionadas, porque allá pagan menos y es más inestable, aunque a decir verdad, acá no pagan mucho que digamos y uno mantiene estresado con esas evaluaciones cada año.

I.S.: ¿De qué evaluaciones hablas?

P.E.: De las evaluaciones de desempeño, ¿Acaso a ustedes allá en Colombia no les hacen eso?

I.S.: Sí, cada año.

P.E.: Acá igual, pero toca tener las clases escritas y es mucho, ¡qué fome⁵ es!, además nos graban un video y viene a evaluarlos un profesor destacado, o sea, otro profesor que le fue bien en esa evaluación. A mí me toca la entrevista de evaluación esta semana y por eso ahora que vaya a clase, tengo que poner a los cabros a trabajar en la sala de sistemas para que yo pueda ir llenando papeles, porque si no ¿cuándo? acá salimos a las 5:00 p.m. (Orozco Gómez, 2014).

En las anteriores palabras pareciese mostrarse un panorama educativo demarcado por la hostilidad, donde los estudiantes tienen conductas difíciles que terminan por ahogar la motivación del maestro, así mismo, se dibuja un horizonte burócrata caracterizado por el exceso de

formalismos, representados en la escritura forzada de los maestros, quienes se encuentran más preocupados por responder a esos requerimientos, que por buscar oportunidades de aprendizaje en los estudiantes, son maestros cansados de su rol, desamorados de sus posibilidades, pesimistas frente a los resultados y totalmente distanciados de lo humano, del reconocimiento del "otro". Se percibe igualmente una apatía con lo incierto, lo no reductible, es decir, lo que no está previsto, lo improvisado; ya que la obsesión no es solo por el sujeto mismo, sino con el éxito de ese sujeto en los escenarios impuestos por la cultura occidental: pruebas estandarizadas (SIMCE-PSU), competencias, labores y privilegio de las "ciencias duras", como factor determinante de la inteligencia. En ello, la realidad chilena concuerda fehacientemente con la realidad colombiana, que en nuestro caso está centrada en pruebas como las SABER y las PISA. En ese sentido, las preguntas son yuxtapuestas a un simple ejercicio de mecanización, siendo únicamente preguntas de orden inferior donde se promueve la reproducción del conocimiento científico.

I.S.: Profe, ¿cómo trabaja usted las preguntas con los estudiantes?

P.E.: se les ponen tareas con preguntas donde repasen y recuerden lo visto. De todas maneras, es importante que se vayan preparando para la PSU y ahí sí son reimportantes las preguntas.

I.S.: ¿Qué es la PSU?

P.E.: son unas pruebas que se les hacen a los cabros que salen de la educación media, dependiendo del puntaje ya se define qué van a estudiar, entonces hay que prepararlos bien para ese día.

I.S.: y... ¿cómo es la preparación?

P.E.: hacemos ensayos diariamente, ya estos (estudiantes) están en el último año, entonces hay que prepararlos bien, porque luego es uno el que queda mal, ya dicen que la profesora no les enseñó, pero yo creo que este año, sí les va a ir regular, porque estos cabros son muy desatentos y poca atención muestran en la clase, yo digo será que no les gusta la escuela.

I.S.: entonces ¿por qué vienen?

P.E.: obligados por los apoderados y los que pagamos los platos rotos somos nosotros los profesores, porque nos toca aguantarnos todo el día. Yo hasta estuve enfermándome hace unos días porque este año me tocó ser la directora de

⁵Fome se refiere a una actividad, acción o hecho que es aburrido, cansón o poco atractivo.

un grupo muy difícil y hubo muchos problemas al comienzo.

I.S.: ¿cuál es el mayor problema que tienen?

P.E.: son muchos, pero yo digo que es por culpa de los apoderados que no los educan bien en lo valórico, porque acá en la escuela uno no alcanza, hay que cumplir el plan de estudios y el currículo.

I.S.: Profe, entonces ¿cómo se planea las clases cuando están los libros que le da el ministerio a cada estudiante?

P.E.: las clases tienen tres partes: inicio, desarrollo y cierre [...] entonces toca planearla en el itinerario, porque en el libro de clases es la asistencia y si uno no lo hace firmar luego no le pagan o lo reta a uno la directora [...] bueno y con esos libros del ministerio, uno va trabajando en base a ellos y los puede adaptar, pero es mejor no salirse mucho de ahí porque de esos libros sacan las SIMCE.

I.S.: y ¿qué es eso?

P.E.: son las pruebas que hace el ministerio para clasificar los colegios, entonces si le va mal a los chicos, se mete uno también en problemas, no le renuevan el contrato, por eso hay que trabajar esos libros (Orozco Gómez, 2014).

En estos diálogos se evidencia aún más el mercantilismo que ha permeado la educación, no solo chilena sino latinoamericana, percibiéndola como una oferta para responder a la demanda de un cliente: estudiante, padre de familia/apoderado⁶, en ese caso se ratifica la perspectiva según la cual la educación sería el mecanismo para que los sujetos introyecten una serie de procesos que son externos a ellos, desconociendo nuevamente la perspectiva del niño como un eminente pensador e investigador. Bajo estas consideraciones, "la educación es la tentación de completitud del otro, la intención de completitud de los otros, la necesidad de hacer del otro aquello que el otro no está siendo, no estuvo siendo y, tal vez, nunca podrá estar siéndolo" (Skliar, 2007, p.66). Desde luego, esa educación que ve al otro como incompleto, es una educación destinada a los poderíos hegemónicos de occidente, que han tomado cuerpo a partir de reformas donde lo único que se hace es presentar de modo distinto el ya tan transitado "mapa escolar", estas reformas han sido patrocinadas y promovidas por el Banco Mundial, como oportunidad para acceder a una educación

⁶Los apoderados son entendidos en la realidad chilena como los acudientes o responsables del proceso educativo de un estudiante.

de calidad, a una educación escolarizada (Calvo Muñoz, 2008, p.14).

Otro de los fenómenos claros en los imaginarios instituidos en los modelos mentales de los maestros y las maestras chilenas, al igual que en los colombianos, tiene que ver con la adjudicación de la responsabilidad derivada de su compromiso ético/político con otras situaciones, circunstancias, sujetos y entidades externas a su rol, ya fuere el Estado, la ausencia de recursos, los estudiantes, los directivos, el contexto, los apoderados o acudientes.

I.S.: ¿Acá qué hacen para que los estudiantes investiguen?

P.E.: no mucho, porque no hay recursos, este colegio es subvencionado, no tenemos laboratorio, ni nada para trabajar investigaciones, cuando en el libro de ellos aparecen esas cosas yo las quito.

I.S.: ¿y si se proponen actividades con materiales sencillos?

P.E.: tampoco, porque ellos no traen eso de las casas y además se demoran mucho con eso en las clases y se atrasa uno en el plan de clases y luego te va mal en la evaluación de desempeño.

I.S.: pero a ellos les pueden gustar esas actividades así.

P.E.: yo no creo que les gusten, a ellos no les gusta nada, todo lo que uno hace no les sirve, entonces mejor así (Orozco Gómez, 2014).

El problema no es que a ellos les guste o no, sino la interpretación de la escuela que han hecho los maestros y maestras, una escuela que ha sido pensados por ellos y para ellos, y no una escuela configurada de acuerdo con las convicciones, los intereses y las necesidades de los estudiantes. Estudiantes que desean el cambio, que quieren otro tipo de escenarios y que tienen alta propensión por aprender, aun cuando bajo los paradigmas de moda se les connote como sujetos desinteresados y distanciados del aprendizaje (Calvo Muñoz, 2014).

I.S.: ¿Cómo les gustan las clases?

E.E.01: que sea buenas, no fome.

I.S.: ¿Y cuándo son fome las clases?

E.E.02: cuando las tías lo retan a uno y también cuando le toca a uno todo el rato sentado escuchando lo que dicen.

E.E.03: tío, tío [...] y cuando no hay juegos también es aburrido.

I.S.: entonces ¿cómo quisieran que fueran las clases?

E.E.01: que haya juegos, que las tías canten y bailen rap, que nos toque disfrazarnos.

E.E.03: y que hayan videos juegos, como el de pokemon.

E.E.02: Si los pokemones deberían ser los profesores, para que no lo reten tanto a uno.

E.E.03: y que no toque escribir nada [...] (Orozco Gómez, 2014).

Son estas voces las que en ocasiones se subordinan, se olvidan, se invisibilizan en los escenarios educativos, son las voces que se requieren para pensar en una pedagogía de la pregunta (Freire, 1986), ya no se dan más respuestas a preguntas que nunca se hicieron, respuestas rutinarias del mapa escolar. Una pedagogía de la pregunta que nos reconcilie con el "Mundo de la Vida" y que poetice los vínculos con todas las formas de conocimiento existentes. Se estaría hablando de una pedagogía que aunque utópica⁷, ocurre ya tácitamente en algunas prácticas pedagógicas de los maestros, prácticas pedagógicas que asumen la educación como:

Simple y compleja. Simple pues el que enseña deslumbra con el misterio y el que aprende se fascina y sueña con las posibilidades que le sugiere la complejidad implicada. Complejo pues el que enseña devela interrogantes que perfilan el misterio. Lo puede hacer desde lo que sabe o desde lo que ignora. El punto de partida no es relevante; solo es necesario que sea mayéutica (Calvo Muñoz, 2008, p.7).

En ese orden de ideas, en esas prácticas pedagógicas existen unos rasgos diferenciales, entre ellos los que se subrayan a continuación y que han sido percibidos bajo la observación participante de las prácticas.

- Los maestros son abiertos y flexibles, median las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes en modo camaleónico, cambiando de ideas, posibilidades, posiciones y posturas. Se adaptan a los intereses y a las necesidades de los

estudiantes, en tiempos y espacios específicos.

- Escuchan la palabra de sus estudiantes, no solo como voz, sino también desde su presencia, su mirada, sus gesticulaciones. En esas palabras, encuentran el sentido y el significado que le otorgan a las situaciones y lo más importante, actúan pedagógicamente en consonancia con esas condiciones.
- Creen en sus estudiantes, esto significa que tienen fe en ellos, en su transformación, en sus alcances y ante todo, en sus aprendizajes, ello actúa como determinante proximal en la materialización de la profecía autocumplida (López Maturana, 2014).
- Aprovechan las preguntas como escenarios estratégicos para la construcción de los aprendizajes, redireccionándolas hacia los presupuestos de las distintas narrativas humanas.
- Su lenguaje está codificado en modo de afectación, es decir, se concreta a partir de la consciencia de que el lenguaje nos hace y simultáneamente somos hechos por él, un lenguaje que hace posible la atribución y la expectativa, lenguaje que actúa como estímulo en el organismo (López de Maturana, comunicación personal, octubre 10 de 2014).

En ese sentido, quisiera finalizar este tránsito por los frondosos y amplios caminos de la montaña evocando el registro de una clase de una maestra, que pudo encarnar esas condiciones o rasgos diferenciales para pensar en pedagogías alternativas, pedagogías por los territorios, pedagogías por las preguntas.

Siendo las 17:45 inicia la clase de ciencias naturales con el grado cuarto básico, los estudiantes esperan la profesora y mientras tanto se presentan algunos conflictos en el aula, algunos estudiantes se agreden en medio de algunos juegos fuertes que habían emprendido con anterioridad. Cuando llega la tía, como ellos denominan a los profesores, algunos se sientan y otros le informan sobre las dificultades de convivencia sufridas mientras el cambio de la clase. Uno de los estudiantes se sale de la sala de clases, porque se encuentra enojado con un compañero. La profesora va tras él y cuando lo halla le da un abrazo y seca sus lágrimas, invitándolo de nuevo a la sala, donde se reconcilia con sus compañeros. Todos los estudiantes parecen cansados, la jornada fue extensa y se

⁷Utopía entendida como lo que se persigue, lo que moviliza, pues como lo dijera Gimeno Sacristán (1999), "Sin utopía no hay educación".

acerca el final. La profesora les pide que ubiquen las mesas junto a la pared y se sienten encima de ellas, parece ser que desde ese momento la clase se empezó a tornar interesante, ya que llevaban cerca de 4 horas organizados unos tras otros. Cuando están ubicados la profesora les dice: -la clase de hoy es sobre el movimiento, ¿quién sabe qué es el movimiento?, en la clase pasada estuvimos viendo lo que era el trabajo, ¿recuerdan eso?-. -¡Sí tía!- Respondió una estudiante, -es lo que se necesita para hacer algo-. -Muy bien chicuela, eso es-. Bueno y hoy vamos a realizar trabajo y aprenderemos qué es el movimiento, ¿alguno quiere saber?, -sí- responde la mayoría. En ese momento la profesora pide a un estudiante que le preste su celular para conectarlos a la grabadora o radio, entonces empieza a escucharse un poco de hip-hop. Así que la profesora dice: -ahora vamos a ver qué es movimiento, ¡todos a bailar hip-hop!- De inmediato el clima del aula fue distinto, todo se tornó diferente, quienes estaban tristes dibujaron una sonrisa en su rostros, quienes estaban cansados recuperaron su energía, y quienes estaban enojados quedaron embelesados al ver a la profesora, de unos 40 años, bailando hip-hop con sus compañeros, arrastrándose por el piso, haciendo piruetas. Era un momento tan atractivo, que todos empezaron a ser seducidos por la "onda" hasta terminar bailando con la profesora, quien a medida que iba bailando explicaba qué huesos, músculos y ligamentos le permitían cada movimiento, bailaron hasta entender que el movimiento era coordinado por la cognición, orgánicamente mediada por el cerebro. No bastó más para que esa clase fuera diferente y para que en ella pudiera tejerse una verdadera mediación que desembocó en multiplicidad de preguntas: -Tía si bailó así ¿cuáles músculos mueve?; -Tía y un caracol ¿por qué se mueve?, ¿tiene cerebro?; ¿cuántos huesos es que tiene uno? Admirar esta clase fue una experiencia majestuosa, sobre todo por el cansancio mental y visual de ver durante las 4 horas anteriores, la repetición de las mimas experiencias: estudiantes y maestros cansados, desconexos unos con otros, poco implicados y ante todo, alejados de la pregunta como oportunidad (Orozco Gómez, 2014).

Estas experiencias de aprendizaje son las que permiten retornar a la vitalidad de las preguntas como arquetipos que hacen posible la experiencia

cognoscente con el "Mundo de la Vida", preguntas que hilan, hilvanan, entretrejen, preguntas inocentes donde confluyen y dialogan el saber y la ignorancia, debilitando sus fronteras.

Basta una pregunta inocente para transformarlos, tal como el aleteo de una mariposa es suficiente para modificar el clima [...] la pregunta inocente genera relaciones inéditas en la experiencia del que pregunta. Si se equivoca no importa, pues la equivocación no es engaño ni error sino un momento el proceso de aprender (Calvo Muñoz, 2008, p.9).

Conclusiones... Miradas provisorias desde las frondosas cordilleras

Cuando ya se han hilvanado caminos a través de las montañas, las vistas panorámicas del relieve se hacen más amplias, inteligibles y complejas, razón por la cual subyacen, emergen y brotan una serie de comprensiones provisorias sobre el acontecimiento de estimular las habilidades investigativas de los sujetos, al igual que otros estadios favorables para la investigación dimensionada como una condición natural, inherente al complejo modelo mental de los niños y de las niñas, es decir, no se trata que las intervenciones pedagógicas aporten algo que no tuvieran, sino que, por el contrario, se hace necesario estimular, promover y posibilitar el mejoramiento de esas posibilidades.

En ese sentido, la pregunta emerge como el nicho más potente para propiciar la estimulación de esas habilidades intrínsecas en el sujeto, disertación que sin lugar a dudas subyace a través de los tránsitos por la frondosa geografía chilena, una geografía pedagógica no mapeada que permitió dimensionar, convalidar y ratificar algunas condiciones necesarias, aunque no siempre suficientes, para que tenga lugar la promoción y el fortalecimiento de esos estadios favorables para la poetización de la investigación. Así, el entramado de la pregunta como nicho pedagógico está demarcado por algunos presupuestos que emergieron a lo largo del camino, presupuestos diversos, enmarcados en contextos ideológicos, políticos, éticos, estéticos, epistémicos o pedagógico; a continuación se dilucidan algunos de ellos.

El primer presupuesto tiene que ver con el rol del maestro, que es coyuntural en el engranaje del nicho pedagógico, en tanto él actúa como determinante proximal en el proceso de mediación pedagógica (López de Maturana, comunicación personal, octubre 10 de 2014), de ahí que se note la forma como un grupo de estudiantes junto a sus relaciones de aprendizaje, actúe o comporte de manera distinta según la presencia de las diversas subjetividades de los maestros, lo cual implica que esta figuración puede alterar la dinámica de todo el sistema humano donde está imbricado, sin desconocer con ello que otros actores inciden en el hecho educativo, pero reiterando que el maestro es el artífice medular de este contexto. En ese sentido, es fundamental que el maestro desarrolle un modelo de pensamiento complejo, capaz de comprender la interdependencia de los fenómenos, superando las lógicas binarias y bivalentes que se agotan para comprender las dimensiones fractales de la vida, implicando una lógica difusa como la propuesta por LoftyZadeh (K. Matzuda Oteiza, comunicación personal, septiembre 30 de 2014).

En segundo lugar, habría que develar el compromiso ético/político de la escuela en cuanto a la formación en investigación, lo cual no corresponde solo a una simple responsabilidad curricular, sino que es una apuesta ciudadana, porque únicamente el hecho de ser ciudadano del "Mundo de la Vida" implica revitalizar el vínculo cognoscente con el mismo, un vínculo que actúa como cordón umbilical con el conocimiento. De igual manera, se dibuja la necesidad de instaurar la pedagogía de la pregunta a partir de los territorios permeados por el misterio, la duda y la incertidumbre, como lo sostuvo Carlos Calvo (2014) "educar es asombrar con el misterio, el misterio que es nuevo para el sujeto y asombrar implica investigar para develar el misterio"; solo cuando los escenarios provistos por ese nicho pedagógico seducen y retan los deseos lúdicos del sujeto, se generan verdaderos sentimientos de pertenencia entre los sujetos y esos procesos de aprendizaje.

Otro de los presupuestos involucrados en la consolidación de los nichos pedagógicos obedece a la reaparición del cuerpo en el aula de clases, un cuerpo acallado, percibido de manera compartimentada, un cuerpo invisibilizado y reducido meramente a la experiencia visual (Calvo

Muñoz, 2014), ya que se suele centrar la atención en lo evidente, en los colores y las formas, pero se subordinan los otros sentidos, las otras experiencias que provee el cuerpo, los olores, los saberes, las texturas, los sentires que se albergan en el cuerpo, como otro territorio desconocido y asombroso, como territorio donde se encarnan las preguntas. Es ese mismo cuerpo el que permite hacer sentir la presencia del otro, una presencia que necesita tejerse en la amorosidad, como otro atributo vital de los nichos pedagógicos entramados en la pregunta; esta amorosidad aboga por la potencialidad, creyendo siempre en el estudiante y es ahí cuando subyace el otro presupuesto ineludible, vinculado a la trascendencia de creer en los estudiantes, de atribuirles situaciones positivas para que se eleven las expectativas, generando profecías autocumplidas en términos favorables para el desarrollo de los estudiantes (López de Maturana, comunicación personal, octubre 10 de 2014). Esta última condición es realmente preponderante, dado que a partir de ella es posible recuperar la fe en el sujeto, volver sobre las posibilidades humanas y finalmente, aprovechar el lenguaje en el caudal de las palabras para desembocar en lo más entrañable de lo humano.

El común denominador en todos los tránsitos y caminos, no solo dibujados sobre el relieve chileno, sino también en el colombiano, atañen a la supremacía de la figura del maestro, una figura que en la formación investigativa ha de situarse en la posibilidad de creer en los estudiantes, de creer en sus capacidades y ante todo, de comprender que las habilidades para investigar están articuladas en el mismo proceso de desarrollo humano, siendo intrínsecas y requiriendo solo una mediación afectiva e inteligente para seguirse desarrollando. Sin embargo, la propensión natural a investigar, que a su vez es la propensión a aprender, parece ser ahogada, sublimada y suprimida a medida que se avanza en el sistema educativo, esto es, a medida que se va escolarizando la escuela y que los sujetos olvidan sus sueños, sueños que involucran diálogos (Calvo Muñoz, 2008), en ese caso, se estaría olvidando que el sujeto y en especial los niños, independientes de su multiplicidad de condiciones, tienen una profunda propensión a aprender y a enseñar (Calvo Muñoz, 2014), de ahí que nuestro trabajo sea más "dejar aprender", "dejar ser" y en este caso, "dejar investigar". En esta misma dirección, esa fe no solo

puede radicarse en lo que psicogenéticamente viene cohesionado a la estructura cognitiva y metacognitiva del sujeto, sino también una fe en la posibilidad de modificarse cognitivamente, en relación a las deficiencias presentadas en las funciones de su acto mental (López de Maturana, comunicación personal, octubre 10 de 2014).

En otra vertiente o cuenta de las cordilleras y una vez se hayan dimensionado estos presupuestos en el entretejido de los nichos pedagógicos, aparece como fundamental reconfigurar el discurso ético/político involucrado en la comprensión del desarrollo humano, como categoría imbricada en los trayectos investigativos, como teleología e incluso ontología de los mismos. Así entonces, suele asumirse el desarrollo humano como una conquista en el marco del desarrollo cognitivo, lo cual obedece a una dilucidación un tanto reduccionista, pues sin desconocer la posición medular del desarrollo cognitivo, no puede ser yuxtapuesto a todo el desarrollo humano. Bajo esta consideración, el desarrollo de habilidades para investigar está íntimamente ligado a la cognición, pero no se limita a esa esfera, permea todas las dimensiones humanas y vierte en ellas posibilidades de potencialidad. De igual manera, anclarse a esa limitación sería estar sesgado por el paradigma dicotómico y parcelador que surca los modelos mentales heredados de occidente.

En definitiva, la estimulación de las habilidades para investigar como gesta de desarrollo humano solo puede tener lugar a partir de nichos pedagógicos donde la mediación del maestro esté demarcada por la pregunta, como vínculo vital con el mundo; lo cual involucraría un aparato ideológico que reconozca la multiplicidad de formas de conocimiento existentes, formas que también son válidas para comprender los fenómenos. Así mismo, estos escenarios estratégicos para formar en investigación han de emerger en el reconocimiento del sujeto como actor natural del aprendizaje y la investigación, propenso siempre a estas situaciones; lo cual involucra tácitamente la necesidad de reconfigurar la escuela como un escenario para "dejar ser" (Calvo Muñoz, 2014), pues hasta ahora ha sido una escuela pensada por todos, menos por los estudiantes, quienes demandan otro tipo de experiencias orientadas hacia la incertidumbre, la duda y el misterio, como vehículos para asombrar, seducir y comprometer

en otro tipo de dinámicas escolares, donde en lugar de sublimar el deseo de aprender, conocer e investigar, se incentiven y promuevan a partir de la confianza, la esperanza, la amorosidad y el rol estratégico del maestro como mediador.

Finalmente, al hacer una pausa en el viaje, los atardeceres muestran las penumbras de la infinitud, una infinitud que utópicamente se podrá conocer totalmente, una infinitud amplia y vaga, donde habrá que seguir caminando, transitando y recorriendo para asombrarse con los territorios desconocidos, no mapeados en las frondosas geografías, territorios pedagógicos que habrá que poner en relieve para poetizar la pregunta como oportunidad para hacer, vivir y cohabitar la escuela de otra manera.

Referencias

- Calvo Muñoz, C. (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo*. Santiago de Chile: Nueva Mirada Ediciones.
- Calvo Muñoz, C. (2014). Propensión a aprender y desescolarización de la escuela. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 68.
- Chile. Ministerio de Educación. (2012). *Bases curriculares de la educación básica - Ciencias Naturales*. Santiago de Chile: Gobierno Nacional.
- Durkheim, É. (1974). *La función como socialización*. Salamanca: La Pleyade.
- Escobedo, H., & Figueredo, E. (1998). *Lineamientos curriculares Ciencias Naturales y Educación Ambiental*. Santafé de Bogotá: MEN.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta: Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora. Recuperado de biblioteca.mygeocom.com: http://biblioteca.mygeocom.com/wp-content/uploads/filebase/Dropbox/Apps/Attachments/paulo_freire-%20hacia%20una%20pedagogia_de_la_pregunta.pdf

- Harlen, W. (2012). *Enseñanza de las Ciencias Basada en la Investigación*. Recuperado de Aprendizaje y enseñanza de ciencias basados en la indagación: <http://www.ecbichile.cl/>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Morín, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Muhammad el-Gahshigar, A.-A. (1700). *Las mil y una noches*.
- Orozco Gómez, W. (2011-2014). *Diario Pedagógico Reflexivo*. Sonsón (Antioquia).
- Programa de Educación en Ciencias Basada en la Indagación. [ECBI]. (2012). *Enseñanza de las Ciencias a través de la Indagación*. Recuperado de <http://www.ecbichile.cl/>
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Washington, DC.: Presentation to the 1987 meeting of the AAmerican Educational Research Association.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Skliar, C., & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Rosario-Santa Fe (Arg): HomoSapiens Ediciones.
- Stenhouse, L. (1981). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Ediciones Morata.

FACTORES DE ÉXITO DE LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA DESARROLLADOS POR LOS DOCENTES DENTRO DE LA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN Y ACCESO PARA LA APROPIACIÓN PEDAGÓGICA DE LAS TIC

Objetivo: analizar cuáles son aquellos factores determinantes para catalogar el desarrollo de un proyecto de aula como exitoso, teniendo en cuenta la prioritaria definición de estrategias para fortalecer aspectos positivos y minimizar los errores que se puedan encontrar. **Metodología:** investigación mixta. Análisis de las áreas académicas en las que se desarrollaron 2.607 proyectos pedagógicos de aula, ejecutados en los años 2012 y 2013 en los departamentos de Cauca, Nariño y Putumayo; incluye las temáticas y problemáticas afrontadas con mayor frecuencia, así como su posible impacto en la comunidad. Igualmente, se identificaron las metodologías mayormente utilizadas para su ejecución y los factores determinantes para que el proyecto pedagógico obtenga los resultados esperados en la solución de las problemáticas y necesidades afrontadas. **Conclusiones:** el trabajo educativo a partir de proyectos pedagógicos de aula mediados por las TIC, tiene un enorme potencial, por lo cual la capacitación de docentes, la infraestructura tecnológica disponible, las estrategias educativas utilizadas y las metodologías de desarrollo de proyectos, son fundamentales para el mejoramiento cualitativo del proceso formativo.

Palabras clave: tecnología de la información, gestión del conocimiento, investigación pedagógica.

Origen del artículo

Artículo derivado del proyecto de investigación "Factores que inciden en el éxito de los proyectos pedagógicos de aula desarrollados por los docentes", ejecutado entre los años 2012 y 2014, cuyo objetivo fue analizar los factores que inciden en el éxito de los proyectos pedagógicos desarrollados por los docentes favorecidos con la estrategia de formación y apropiación pedagógica de las TIC.

Cómo citar este artículo

Paz Saavedra, L.E. y Fierro Marcillo, Y. (2015). Factores de éxito de los proyectos pedagógicos de aula desarrollados por los docentes dentro de la estrategia de formación y acceso para la apropiación pedagógica de las Tic. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 32-47.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i1.31>

SUCCESS FACTORS OF EDUCATIONAL PROJECTS DEVELOPED BY CLASSROOM TEACHERS WITHIN THE STRATEGY OF TRAINING AND EDUCATIONAL FACILITIES FOR THE APPROPRIATION OF ICTs

Objective: to analyze those factors determinant to catalogue the development of a class project as successful, taking into account the imperative definition of strategies to strengthen positive aspects and minimize errors that can be found.

Methodology: mixed research. Analysis of the academic areas in which 2,607 classroom teaching projects are in process, carried out in 2012 and 2013 in the departments of Cauca, Nariño and Putumayo. It includes the themes and issues faced more frequently, and their possible impact on the community. Likewise, the methodologies used for their development and determinant factors for the educational project to achieve the expected results in solving the problems and needs faced were identified. **Conclusions:** the educational work from ICT classroom teaching projects has enormous potential that is why teacher training, technological infrastructure available, educational strategies and methodologies used for project development are fundamental to the qualitative improvement of the educational process.

Key words: information technology, knowledge management, educational research.



Fecha recibido: 13 de febrero de 2015 · Fecha aprobado: 31 de marzo de 2015

Factores de éxito de los proyectos pedagógicos de aula desarrollados por los profesores dentro de la estrategia de formación y acceso para la apropiación pedagógica de las TIC

Luis Eduardo Paz Saavedra¹
Yicela del Pilar Fierro Marcillo²

¹Licenciado en Informática; especialista en Docencia Universitaria; magíster en Informática Educativa; máster en Tecnología Multimedia. Docente tiempo completo, Universidad de Nariño. Director proyecto Computadores para Educar – UDENAR. luisepaz@gmail.com

²Licenciada en Informática; especialista en Gerencia Informática; profesional en Pedagogía. Participante proyecto Computadores para Educar, Universidad de Nariño. giselaonline08@gmail.com

Introducción

Las TIC en la Educación

Una de las principales características de la sociedad actual es el uso generalizado de tecnologías de información y comunicación [TIC] en gran parte de las actividades humanas; de esta manera, el impacto generado por estas nuevas herramientas está induciendo una profunda revolución en todos los ámbitos, la cual supone una nueva forma de explorar, entender y desenvolverse en el mundo.

El rápido desarrollo de la tecnología ha sido evidente, "El computador electrónico fue

inventado a mediados del siglo pasado; el computador personal llegó al mercado después de 1975; e Internet se hizo público y la Web comenzó a enriquecerse a mediados de la década de los 90" (Piedrahita, 2009). A partir del reconocimiento de estos acontecimientos, se empezó también a gestar en el mundo una revolución tecnológica que afectó a todos los sectores de la sociedad, llegando a constituirse como uno de los pilares básicos de la sociedad, al punto que en la actualidad es necesario proporcionar al ciudadano una educación que tenga en cuenta y lo prepare para esa realidad.

Pues bien, frente a los notorios cambios suscitados por las TIC también se originan otras necesidades a solventar para dar tratamiento al nuevo paradigma educativo mediado por la tecnología: infraestructura tecnológica, conectividad y una transformación de las prácticas de aula en escenarios de aprendizaje enriquecidos por las TIC, lo cual lleva a los estamentos gubernamentales a invertir en tecnología educativa y a fomentar la actualización de los enfoques didácticos y pedagógicos.

Colombia ha realizado un claro planteamiento frente a la inclusión de las TIC en la educación, argumentando la necesidad de innovar en el uso de estas herramientas para el fortalecimiento de la calidad, la cobertura y la pertinencia del sistema educativo (Ministerio de Educación, 2009). Desde mediados de 2007, el Ministerio de Comunicaciones de Colombia – luego Ministerio de Tecnologías de la Información y la Comunicación – (Congreso de Colombia, 2009), interesado en poner al país a tono con los avances mundiales en las Tecnologías de la Información y la Comunicación formuló el *Plan Nacional de TIC*, para el período 2008-2019, el cual busca que al final de este período todos los colombianos se informen y se comuniquen haciendo uso eficiente y productivo de las TIC para mejorar la inclusión social y aumentar la competitividad (Ministerio de comunicaciones, 2008). Este proceso ha sido puesto en marcha mediante la implementación del *Plan Vive Digital*, el cual busca el posicionamiento tecnológico del país a través de la acción en diferentes líneas, entre las cuales se destaca la masificación de internet y el desarrollo del ecosistema digital nacional (Ministerio TIC, 2010).

Otro de los programas bandera del gobierno nacional de Colombia es *Computadores para Educar*, el cual busca generar un importante impacto social y educativo a través de los procesos de donación de equipos informáticos, formación de docentes y aprovechamiento de residuos tecnológicos. En este programa una de las líneas estratégicas es la "Apropiación pedagógica de las TIC" (Guzmán & Paz, 2013), la cual se desarrolla con el proceso de formación a los docentes de las sedes educativas que año tras año son beneficiados por dicha entidad. Esta formación se encuentra diseñada bajo los lineamientos conceptuales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2008), hecho que enmarca la necesidad de centrar el proceso formativo en el docente como agente constructor del conocimiento, buscando que utilice las nociones de manejo de la herramienta para obtener de ella el mayor provecho en la generación de proyectos educativos al interior del aula.

Los proyectos Pedagógicos de Aula

La formación docente en Apropiación Pedagógica de las TIC ha sido adecuada al contexto en el cual es ofrecida, al perfil del profesor y la sede educativa, logrando diseñar una capacitación orientada a solventar diferentes necesidades del contexto con el fin de evidenciar la inclusión efectiva y acertada de las herramientas TIC en un proceso de enseñanza y aprendizaje que busca dar solución a una problemática específica. En este sentido, los proyectos pedagógicos de aula se definen como estrategias que llevan a la construcción colectiva del conocimiento y favorecen el fortalecimiento de la acción educativa por cuanto tiene en cuenta los componentes del currículo y se basa en las necesidades de los estudiantes, los intereses de la escuela y de la comunidad; esta noción es ratificada por Weis & Gross (1987), quienes afirman que el proyecto pedagógico no tiene su origen en un programa, ni en una noción o un enfoque, sino en las situaciones de vida que son lo suficientemente complejas y hay que buscarles soluciones.

En este orden de ideas, la capacitación del docente en la estrategia de formación para la apropiación pedagógica de las TIC se ve cristalizada en la realización del proyecto pedagógico de aula, el cual apunta a mejorar las prácticas de los docentes y brindar nuevas pautas de trabajo en el aula,



posibilitando otras dimensiones que fomenten el trabajo investigativo, autónomo, creativo, cooperativo y colaborativo mediante el empleo de las TIC en las diferentes asignaturas involucradas.

El desarrollo del proyecto se encuentra fundamentado en tres momentos a través de los cuales se logra una inclusión efectiva de las TIC. En primer lugar, se ha de evaluar el entorno de desarrollo del proyecto, identificando y explorando claramente el espacio en el cual se encuentra el maestro, lo que lo lleva a transformar esa construcción visual de objetivos y herramientas, en una propuesta que indica el horizonte a seguir para la obtención del objetivo, es decir, la estructuración del proyecto de aula. Seguidamente, una de las etapas más enriquecedoras en el desarrollo del proyecto de aula es su ejecución, dado que es en ella donde el docente lleva a cabo todas las actividades que había planeado y debe experimentar los aspectos positivos y negativos de la implementación de herramientas tecnológicas; es aquí donde se logra capturar los mejores momentos y las experiencias más exitosas, no únicamente por la sistematización y recolección de evidencias, sino por la construcción de los relatos docentes que son compartidos y valorados por toda la comunidad. Al finalizar el proceso, las vivencias educativas son conocidas y compartidas por todos, para lo cual se hace necesaria la búsqueda de medios de difusión y

Despertar el interés, la motivación y el compromiso con el proceso de aprendizaje y las actividades académicas en los estudiantes, se constituye en uno de los principales retos que enfrenta el docente.

encuentros académicos para dar a conocer estas experiencias y saberes.

La investigación desarrollada

Para el caso de la investigación que dio origen a este artículo, el objetivo fundamental se centra en analizar cuáles son aquellos factores determinantes para catalogar el desarrollo de un proyecto de aula como exitoso, teniendo en cuenta la prioritaria definición de estrategias para fortalecer aspectos positivos y minimizar los errores que se puedan encontrar. Para lograr una definición clara de tales factores, es importante analizar ciertos aspectos relacionados con la ejecución del mismo, tales como el área a trabajar, el grado, la problemática, entre otros. La motivación estudiantil es un elemento clave durante la elección de tales elementos, especialmente en la selección del área, por cuanto se encuentra directamente relacionada con el interés que genera la materia, pues se obtendrán mejores resultados cuando los estudiantes se ven atraídos por aquello que llama su atención y trabajarán de forma más cómoda en lo que les interesa en mayor medida.

Otro factor de sumo interés para analizar el éxito en el desarrollo del proyecto está relacionado con la metodología empleada por el profesor para lograr los objetivos; así como los recursos con los que cuenta para su ejecución, determinando cuáles son las necesidades de los centros educativos en cuanto a infraestructura tecnológica a la vez que permitirá hacer una exploración respecto a las herramientas de mayor uso y las que requieren ser implementadas.

En el estudio se tuvieron en cuenta las características sociales y culturales de la región en donde se desarrolla la investigación (departamentos de Cauca, Nariño y Putumayo); así mismo, se utilizaron técnicas e instrumentos que se apoyan en el formador y en su trabajo en zona como pieza fundamental para obtener las percepciones directas de los docentes respecto al tema del estudio; enfocándose en los resultados del desarrollo del proyecto, tales como el logro de los objetivos, la calidad de los resultados logrados en la construcción del conocimiento, uso de las TIC para el aprendizaje, solución de problemas e innovación, autoevaluación y trabajo colaborativo.

Metodología

Según Román (1999), los proyectos pedagógicos son instrumentos de planificación de la enseñanza con un enfoque global que toma en cuenta los componentes del currículo; por eso deben sustentarse en las necesidades e intereses de la escuela y de los educandos con el fin de proporcionarles una educación mejorada en cuanto a calidad y equidad. En este marco de ideas, para el planteamiento de la metodología de investigación, es necesario analizar el proceso metodológico utilizado para el desarrollo del proyecto de aula y a partir de este análisis realizar el plan de investigación.

Ruta metodológica del Proyecto de Aula

La estrategia de formación docente aborda un esquema metodológico basado en un carácter vivencial que parte de la experiencia en el aula y contempla cuatro pasos fundamentales que se relacionan a continuación:

[...] no se puede caer en el error de pensar que la inclusión de la tecnología en el aula se convierte en la panacea para el mejoramiento automático e inmediato de la educación

1) Perfil del aula. Un proyecto puede surgir desde el interior o el exterior del aula. Los dos escenarios son determinantes y revisten total importancia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, deben ser analizados para abordar situaciones de prioritaria atención que generen un impacto comunitario positivo. Para hacer una selección adecuada de los dos temas, el docente ha de partir de un proceso de autoevaluación que le permita identificar las fortalezas y debilidades de orden pedagógico y técnico en cuanto a la inclusión de TIC en la práctica educativa.

2) Estructuración didáctica. En este proceso se realiza la estructuración del proyecto de aula, entendida esta como la planificación detallada del conjunto de aspectos, criterios y acciones que definirán la dirección hacia dónde ir y las actividades necesarias para poner en marcha el proyecto, cumpliendo con los criterios de innovación, construcción comunitaria, factibilidad, pertinencia y que obedezca a criterios netamente pedagógicos enmarcados en una estructura formal para la presentación de proyectos.

3) Ejecución y documentación. Una vez planteado el proyecto de aula en TIC, se da inicio a su ejecución que corresponde a la puesta en marcha de las tareas programadas. Este es un momento determinante de la experiencia porque se recorre la estrategia pedagógica concebida para dar solución a la problemática identificada y avanzar hacia el logro de los objetivos. El desarrollo del proyecto debe estar debidamente evidenciado, por lo cual es de vital importancia el registro de los hechos que permiten hacer visibles los resultados obtenidos de una manera clara y precisa. A partir de este punto, se dispone del conjunto de herramientas que hacen posible la sistematización de los datos.

4) Evaluación y Publicación de la Experiencia. El proyecto, sus resultados e impacto deben ser dados a conocer a los ámbitos comunitario,

regional y nacional. La estrategia de formación y acceso para la apropiación pedagógica de las TIC, inicialmente ofrece un espacio de socialización de experiencias denominado: Educa Digital Regional (Computadores para Educar, 2014). La participación docente en esta actividad les permite introducirse en un ambiente académico en el que pueden enriquecer tanto las prácticas de quienes presentan sus trabajos al auditorio, como las propias a través del intercambio de ideas y posturas frente a la inclusión de la tecnología.

Al final de este proceso, se espera que la experiencia pedagógica, fruto del proyecto pedagógico de aula, logre aportar en el mejoramiento de la situación problemática abordada desde un comienzo.

Diseño investigativo

Para la investigación se analizaron los proyectos de 489 docentes, pertenecientes a sedes clasificadas como A y F por Computadores para Educar. Las sedes tipo A reciben por primera vez el beneficio en equipos y formación; por su parte, las de tipología F se fortalecen en la formación de sus docentes.

Para obtener resultados precisos en la recolección de los datos se realizó una exhaustiva revisión documental centrada en los proyectos pedagógicos de aula y las apreciaciones finales que estos arrojan, elementos que se fortalecen con la evaluación de proyectos pedagógicos y el análisis de condiciones iniciales del aula, a partir del cual se obtiene un panorama general de los hallazgos en cuanto a infraestructura tecnológica disponible para el desarrollo del proyecto.

En los análisis obtenidos de esta investigación se relacionan aspectos educativos y sociales que se enmarcan en un enfoque de investigación mayormente cualitativo; no obstante, dichas argumentaciones se enriquecen con los aportes del análisis estadístico de los datos arrojados por encuestas aplicadas a los docentes, motivo por el cual también se realiza un análisis cuantitativo de la información, situación que permite darle un enfoque mixto a todo el proceso investigativo. Adicionalmente, es claro que no se han realizado estudios similares en este contexto, por lo tanto, se carece de pares que permitan confrontar los resultados encontrados, hecho que define este estudio como exploratorio con un enfoque

descriptivo para el análisis de sus resultados (Baptista, Hernández & Fernández, 1990).

Resultados

Durante los años 2012 y 2013, la formación en apropiación pedagógica de las TIC ofrecida por la Universidad de Nariño y Computadores para Educar en los departamentos de Cauca, Nariño y Putumayo, contó con la participación de 6.421 docentes, quienes además formularon y desarrollaron sus proyectos pedagógicos de aula. Para su análisis se contó con la base de datos de la totalidad de proyectos pedagógicos de aula desarrollados, a partir de los cuales se realizó el análisis de sus características generales, su distribución por áreas y temáticas de desarrollo. Así mismo, respecto a la población total de docentes formados y que construyeron sus proyectos de aula, se tomó una muestra con un nivel de confianza del 95,5% y error muestral de 4,4%, para un total de 489 personas, con quienes se recopiló información requerida de acuerdo con los objetivos investigativos propuestos.

Inicialmente, con el propósito de caracterizar a la población de docentes, a partir de la muestra seleccionada se pudo establecer que el 80% de los mismos desarrollan su labor educativa ofreciendo todas las áreas fundamentales y obligatorias establecidas de acuerdo con la Ley 115 de la educación colombiana (Congreso de Colombia, 1994). Igualmente, el 56% trabajan en todos los niveles: básica primaria, secundaria y media. Del restante 44%, el 31% trabaja únicamente en primaria y el 13% en secundaria y media. Esta distribución se puede observar claramente en la siguiente figura:

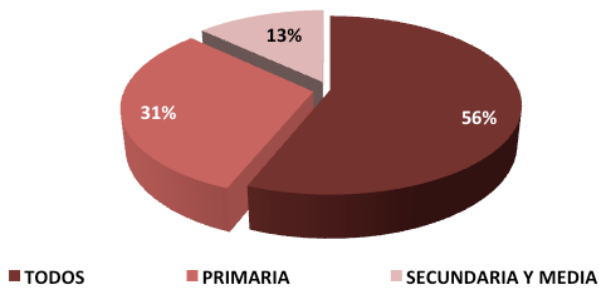


Figura 1. Niveles educativos en los que trabajan los docentes.

Respecto al nivel de formación, el 21% de los profesores son bachilleres. El porcentaje restante cuenta con un buen nivel de formación en el orden universitario y de postgrado, tal como se puede observar a continuación:

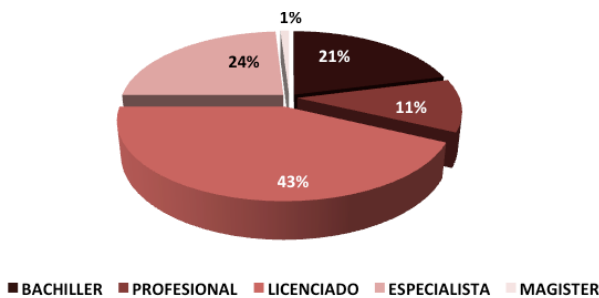


Figura 2. Nivel de formación docente.

Considerando que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes (McKinsey & Company, 2007), los resultados respecto a la formación de los mismos son muestra de que es necesario continuar trabajando en el fortalecimiento de su capacitación, con miras a que estén en la capacidad de lograr la adecuada implementación de didácticas y metodologías innovadoras. Al respecto, esta formación docente, según Chehaybar y Kuri (en Cázares, 2008), este debe ser un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos.

Por otra parte, de acuerdo con los docentes, su nivel de formación les permite realizar una inclusión efectiva de las TIC en el desarrollo del proyecto de aula. Esta situación se observa en el

95% de los maestros, quienes dan una respuesta positiva en este sentido, mientras un 5% considera lo contrario.

Distribución de los proyectos pedagógicos por área

Despertar el interés, la motivación y el compromiso con el proceso de aprendizaje y las actividades académicas en los estudiantes, se constituye en uno de los principales retos que enfrenta el docente. Para enfrentar este tema, investigadores, pensadores y docentes han planteado una gran variedad de alternativas lúdicas y educativas, de las cuales se han obtenido resultados interesantes al interior del aula. Estas prácticas implican dejar de lado la enseñanza mecánica y memorística para enfocarse en un trabajo más retador y complejo; utilizar un enfoque interdisciplinario en lugar de uno por área o asignatura y estimular el trabajo cooperativo (Northwest Regional Educational Laboratory, 2008), es decir, la vinculación de un aprendizaje apoyado en proyectos.

La implementación de los proyectos pedagógicos de aula se fortalece en las instituciones educativas beneficiadas por Computadores para Educar, por cuanto los maestros objeto de la investigación trabajan con grupos de niños y niñas que tienen muy diversos estilos de aprendizaje, características sociales y culturales divergentes y un conjunto complejo de habilidades que deben ser abordados desde alternativas pedagógicas diferentes, tales como los proyectos pedagógicos de aula.

Con relación al tema de esos proyectos de aula, la indagación respecto a las áreas en las cuales fueron elaborados se realizó tomando como base el registro de los proyectos pedagógicos por parte de la Universidad de Nariño. Los resultados muestran que se desarrollaron 2608 proyectos, de los cuales, 1830 (70%) se llevaron a cabo en el año 2012 y 778 en el año 2013 (30%). Su distribución en los departamentos que conforman la región 6 de Computadores para Educar (Cauca, Nariño y Putumayo), se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 1.
Proyectos de aula por departamento en la región 6

DPTO	2012	%	2013	%	TOT	%
CAUCA	508	28%	244	31%	752	29%
NARIÑO	968	53%	371	48%	1.339	51%
PUTUMAYO	354	19%	163	21%	517	20%
TOTAL	1.830	100%	778	100%	2.608	100%

De ellos, el 95% fueron para primaria, mientras que solo el 5% se distribuyeron entre otros niveles como preescolar, básica secundaria o básica secundaria y media. Inicialmente, esto se relaciona con el hecho de que la gran mayoría de instituciones atendidas pertenecen al nivel de primaria y cuentan con un número reducido de estudiantes, situación que favorece el trabajo colaborativo de los docentes, tal como lo demuestran estudios sobre los efectos a largo plazo en el currículo de temprana infancia que apoyan la incorporación del aprendizaje por proyectos, tanto en edad temprana como en educación secundaria (Katz & Chard, 1989).

En cuanto al área en la cual se desarrolló el proyecto de aula, la siguiente tabla muestra la distribución de proyectos por cada una de ellas.

Tabla 2.
Área escogida para la elaboración del proyecto

ÁREA	PROYECTOS	%
Lenguaje	1.107	42,4%
Ciencias Naturales	406	15,6%
Matemáticas	385	14,8%
Ciencias Sociales	242	9,3%
Ética y Valores	186	7,1%
Tecnología e Informática	123	4,7%
Interdisciplinario	58	2,2%
Educación Artística	28	1,1%
Educación Física	28	1,1%
Idioma extranjero	11	0,4%
Otras	33	1,3%
TOTAL	2607	100%

A continuación se hace un breve balance de las características de los proyectos y los problemas abordados en las tres principales áreas de estudio:

1) Lenguaje. Corresponde al 42% de los proyectos elaborados. Se destacan los de lengua castellana y lectoescritura, dada la marcada preocupación expresadas por los docentes ante las constantes dificultades en el tema, las cuales se ven manifestadas en las deficiencias de la comprensión lectora y el déficit para desarrollar plenamente las competencias comunicativas de los estudiantes.

En el marco del desarrollo del proyecto de aula, los docentes buscan estimular las habilidades comunicativas y el desarrollo del pensamiento divergente para que los estudiantes busquen diferentes alternativas ante una situación dada, hechos que garantizan que además de poseer una competencia intelectual, el estudiante se encuentre preparado para abordar las distintas situaciones que el contexto le presente. En este sentido, la tecnología educativa provee de excelentes y diversas herramientas orientadas a la ejercitación y desarrollo de habilidades comunicativas, las cuales son de fácil uso para el docente, lo que permite que el planteamiento de las actividades a desarrollar dentro del proyecto de aula sea más sencillo para el maestro y pueda diseñar mayor número de materiales a partir de herramientas atractivas y de fácil uso.

2) Ciencias Naturales. De acuerdo con los docentes, esta área tiene una notable participación en la construcción de conocimiento, razón por la cual trasciende en el proceso de aprendizaje. La actividad científica sorprende y motiva al estudiante a conocer y explorar los fenómenos de la naturaleza para darles un significado real y una connotación clara respecto a la importancia que tiene su conocimiento, en una contextualización de ese saber y su utilidad práctica; de ahí, la motivación especial para desarrollar proyectos en este campo.

3) Matemáticas. Entre las asignaturas del currículo, las matemáticas han representado una dificultad especial para estudiantes, maestros y padres de familia, generando que un alto porcentaje de estudiantes sientan un profundo temor y desmotivación cuando tienen un encuentro con esta área, lo cual obviamente afecta su desempeño académico (Miranda, Fortes & Gil, 1998).

Siendo conocedores de esta problemática, los profesores construyen proyectos de aula en esta área teniendo en cuenta que la educación básica y media debe tener como propósito que los estudiantes alcancen las competencias matemáticas necesarias para comprender, utilizar, aplicar y comunicar conceptos y procedimientos matemáticos. Igualmente, que puedan a través de la exploración, abstracción, clasificación, medición y estimación, llegar a resultados que les permitan comunicarse y hacer interpretaciones y representaciones, es decir, descubrir que las matemáticas sí están relacionadas con la vida y con las situaciones que los rodean (Colombia Aprende, 2006).

Temáticas y problemáticas de los proyectos

Las temáticas escogidas por los docentes para la realización del proyecto pedagógico de aula se encuentran estrechamente ligadas al área escogida. Así mismo, los temas abordados giran en torno a los temas de actualidad dentro de los campos académicos y sociales, tales como la lectoescritura, tradición oral y cultural, reciclaje, medio ambiente, huerta escolar, razonamiento matemático, valores humanos, aprendizaje del inglés y dispositivos móviles, entre otros.

- **Las temáticas relacionadas con el lenguaje.** Para el tratamiento de las problemáticas de esta área, el cuento y la tradición oral son los elementos que se destacan en las actividades propuestas como parte del proceso metodológico de los proyectos de aula; el cuento, primeramente narrado, después leído y posteriormente recordado por el estudiante, se constituye en un elemento educativo esencial, tanto para la educación lingüística y literaria, como para su propia vida, ya que durante la etapa escolar los cuentos otorgan la comprensión y la comunicación que a veces se ven obstaculizadas por la realidad de la didáctica de aula convencional (Morote, 2010).

Estas potencialidades unidas a la actividad educativa, generan enormes posibilidades para obtener mejores resultados. Georges (1979) hace hincapié en el valor de los cuentos como medio para desarrollar la imaginación infantil y como base de reflexión pedagógica, cuando indica que esta “[...] se encuentra donde se cruzan los sueños activos de los poetas y las historias nacidas en las profundidades de la vida popular” (p.10); y es dentro de esta reflexión donde las TIC llegan a hacer parte de los elementos de motivación de los estudiantes, puesto que al integrar tecnología en la creación literaria, los estudiantes tienen la posibilidad de ser partícipes de su propia invención artística y creadores de un producto educativo que puede compartirse con sus pares inmediatos y de cualquier lugar del mundo gracias a la utilización de las TIC.

- **El medio ambiente.** Asumido como uno de los temas transversales de la educación, para los profesores se constituye en una excelente alternativa para promover la formación integral del estudiante. A través del mismo fomentan la cultura de respeto a la naturaleza y sus recursos, así como el reconocimiento del entorno natural en el que se desenvuelve el humano. En la región conformada por los departamentos de Nariño, Cauca y Putumayo, caracterizada por su enorme riqueza ambiental, el trabajo de aula con en este campo se convierte en una necesidad y en un objetivo social que permite desarrollar en los estudiantes un pensamiento crítico y complejo que pretende dar respuesta a las problemáticas de la comunidad. Síntomas como la contaminación, la pérdida de la biodiversidad, la deforestación, el cambio climático, los trastornos de alimentación, etc., son abordados tratando de modificar y corregir algunos comportamientos y tratando de compartir los saberes creados desde el aula hacia la comunidad.
- **Las dificultades en matemáticas.** Los docentes ven con preocupación que los estudiantes tienen cada vez menos interés en desarrollar sus habilidades matemáticas, relegando esta área y su influencia sobre la vida cotidiana a un plano influenciado por los medios de comunicación en el que no requieren mayor esfuerzo mental. Esto se ve reflejado en las reiteradas dificultades para resolver problemas matemáticos, y en el hecho

de que a través del tiempo se ha hecho ver las matemáticas como un área de difícil aprendizaje creando desatención y desmotivación en el ambiente escolar.

Con el objetivo de mitigar estas problemáticas, los docentes impulsan ideas de proyectos TIC basados en el juego y la lúdica que coadyuven en aspectos como el desarrollo del pensamiento lógico, análisis deductivo, matemática recreativa, formulación y resolución de problemas matemáticos, entre otros. Los mismos se fundamentan en el uso de herramientas TIC con utilidades para enfocar dichos elementos de una manera divertida, didáctica y que mantenga el interés de los estudiantes.

- **Otrastemáticas de interés.** Aunque el porcentaje de desarrollo de proyectos pedagógicos en las áreas optativas es menor, los docentes y sus estudiantes se ven bastante atraídos por el abordaje de aquellos temas que trascienden del aula de clase. De este modo, la música, el baile, la educación en valores humanos, el buen trato entre compañeros, las normas de cortesía, la convivencia y el manejo del conflicto, son abordados en los proyectos de aula a partir de actividades y estrategias fundamentadas en la lúdica y mediadas por el uso de TIC.

Motivaciones para la formulación de los proyectos

En este aspecto se analizaron algunas opciones que se deben tener en cuenta a la hora de elegir la temática para desarrollar el proyecto, por ejemplo, que aborde una problemática relevante para los estudiantes, que sea un tema propuesto por los estudiantes, que sea una temática importante para la comunidad, entre otros.

Teniendo en cuenta que la pregunta permitía respuestas múltiples, los principales resultados indican que el 70% de los proyectos fueron planteados porque permiten desarrollar problemáticas importantes para los estudiantes; seguido de un 38% que aborda problemáticas institucionales y un 35% de carácter comunitario. Dichos resultados demuestran que se da un prioritario tratamiento a los temas que se relacionan directamente con los estudiantes, enfatizando en la premisa de que el reflejo de las problemáticas internas de los estudiantes se ve

plasmado en las actividades diarias del aula. En este caso es importante resaltar que al abordar los problemas individuales de los estudiantes, también se están atacando los factores asociados a la actividad institucional, como los conflictos grupales; no obstante, la mayor parte de esas dificultades se relacionan con aspectos colectivos de orden académico y de bienestar institucional.

Principales aportes de los proyectos pedagógicos

Son innumerables y diversos los beneficios que otorga el desarrollo de proyectos pedagógicos de aula, los cuales en una combinación acertada con la tecnología, generan excelentes resultados en el contexto educativo. Para definir el grado de aporte que han realizado los proyectos pedagógicos de aula en nuestra región, se utilizó una escala de actitud de Likert (Baptista, et al., 1990), con la cual los docentes analizaron dichos aportes en aspectos propios de la labor educativa.

Respecto a los ítems analizados, se encontró una actitud favorable por parte de los docentes con una tendencia de favorabilidad valorada en un promedio de 4.14, en una escala en la que 1 corresponde a una actitud muy desfavorable y 5 a una actitud muy favorable. Específicamente, los valores para cada uno de los aspectos analizados fueron los siguientes:

Tabla 3.
Actitud frente a posibles aportes del proyecto de aula

AFIRMACIÓN	FAVORABILIDAD
El proyecto se constituye en una buena estrategia para innovar y mejorar la educación.	4,31
Contribuye al mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes.	4,30
El proyecto contribuye al mejoramiento de problemáticas de aula.	4,18
El proyecto contribuye al mejoramiento de problemáticas personales de los estudiantes.	4,12

El proyecto aporta a la solución de problemas de la comunidad.	4,03
El proyecto busca concientizar sobre problemáticas de la sociedad en general.	3,89

Entre las posibilidades analizadas se destacó, con una tendencia de favorabilidad del 4,31, la importancia que el proyecto de aula reviste para los docentes como una estrategia para innovar y mejorar la calidad de los aprendizajes. En efecto, para los docentes, los procesos de enseñanza y aprendizaje apoyados en los proyectos de aula generan importantes avances en los resultados internos del aula a partir del acceso a la tecnología, la transformación del conocimiento y su aplicación en la resolución de problemas del contexto.

Metodología utilizada para el desarrollo de los proyectos

El éxito de los proyectos pedagógicos de aula se encuentra relacionado en gran medida con el proceso metodológico que se usa para su desarrollo. En este sentido, los docentes beneficiados con la formación en apropiación pedagógica de las TIC fueron cuestionados en lo relacionado con la metodología usada para el abordaje de la problemática en los proyectos pedagógicos de aula, encontrando la distribución que se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 4.
Metodología usada para el desarrollo de los proyectos de aula

METODOLOGÍA	%
Estrategia de aprendizaje	33,3%
Diagnóstico	21,3%
Estrategia de calidad en el aula	15,1%
Investigación etnográfica	8,4%
Entrevista	8,0%
Intervención institucional	7,6%
Historia de vida	5,5%
Análisis curricular	0,4%
Investigación acción participativa	0,4%

El uso de los proyectos pedagógicos de aula se encuentra estrechamente ligado con el fortalecimiento de aprendizajes en los estudiantes y a partir de ese hecho, se observa una marcada tendencia a implementar diseños metodológicos basados en estrategias de aprendizaje (33%). Por su parte, los diagnósticos (21.3%) como estrategia metodológica se contemplaron como una opción base que permite abordar las problemáticas desde sus orígenes con el fin de realizar un trabajo paulatino y escalonado que permita corregir errores que se puedan presentar implementación de futuros proyectos.

En el tercer porcentaje, correspondiente al 15.1%, se encuentra la metodología de la estrategia de calidad en el aula, la cual combina un desarrollo conceptual y metodológico que busca que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolle en un contexto de reconstrucción de conocimientos, en el que existen oportunidades reiteradas y sistemáticas para aumentar los niveles educativos en distintas materias y contenidos.

Factores de éxito de los proyectos pedagógicos

A partir de la integración de la tecnología en los escenarios educativos, se inicia a experimentar con fenómenos muy particulares e interesantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales a su vez, nos sitúan en márgenes importantes de pruebas para el diseño de estrategias didácticas innovadoras que promueven aprendizajes con sentido, significado, utilidad, funcionalidad, y sobre todo, un alto nivel de aplicabilidad y proyección social.

El éxito de las iniciativas se encuentra mediado por un conjunto de características que se encuentran asociadas a la sede educativa y que el docente está llamado a evaluar con el fin de analizar el impacto y aplicar los correctivos que se consideren necesarios. Esas características, junto a los resultados de la evaluación dada por los docentes, se describen en la siguiente figura:

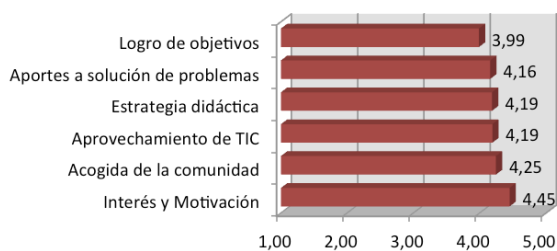


Figura 3. Promedio de evaluación de características en los PPA

Como puede observarse, luego de la evaluación final de los proyectos, el interés y motivación generados entre la comunidad estudiantil recibe la mejor evaluación por parte de los mismos docentes, lo que indica que este factor es catalogado como determinante en el éxito de los proyectos pedagógicos, pues a partir de ello es posible generar mejores resultados en la ejecución del proyecto. La menor valoración se obtuvo en el ítem relacionado con el logro de los objetivos donde los profesores dan a sus proyectos una calificación de 4,0; es decir, a pesar de considerar estas experiencias como exitosas, también consideran que aún se puede avanzar más en el logro de los objetivos para los cuales fueron planteadas.

Adicional a los anteriores elementos, también se indagó aquellos aspectos que han de ser tenidos en cuenta para esperar que un proyecto pedagógico arroje los resultados esperados; en este sentido, se solicitó al docente considerar los siguientes aspectos y emitir una valoración respecto a su incidencia sobre el éxito del proyecto pedagógico, obteniendo las calificaciones que se indican a continuación:

Tabla 5. Valoración de los factores de éxito en los proyectos pedagógicos de aula

ASPECTO	PROM
Alfabetización del docente en el uso de las TIC.	4,60
Existencia de recursos TIC suficientes para el desarrollo del proyecto.	4,53
Apoyo de los directivos y entidades gubernamentales en el desarrollo del proyecto.	4,42
Participación activa de comunidad educativa en el desarrollo del proyecto.	4,36
Movilización de recursos económicos para el desarrollo del proyecto.	4,28
Alfabetización de la comunidad en el uso de las TIC.	4,22
Inclusión de los padres de familia en el desarrollo del proyecto.	4,17
Disponibilidad de recursos económicos en la zona.	4,08
Resistencia a la implementación de las TIC en el aula.	3,18
Posibles dificultades para el acceso a la zona.	3,08
Diferencias culturales originadas por la etnia o grupo racial.	2,91
Existencia de conflicto armado en la zona.	2,74

Es claro que la alfabetización del profesor en el uso de TIC es considerado el elemento de mayor importancia en el propósito de lograr el éxito esperado en el desarrollo de los proyectos; no obstante, persiste la resistencia de aquellos maestros que aún desisten de hacer uso de la tecnología en general, la cual debe ser enfrentada a través de procesos formativos permanentes y pertinentes; así, cuando un docente enfrenta su miedo con el apoyo de un formador, logra iniciar con la inclusión de TIC de manera paulatina, y al contrastar los resultados con las viejas prácticas, podrá reafirmar la necesidad de continuar con su uso y continuar atento a los nuevos requerimientos y posibilidades educativas que se le presenten.

Importancia de los recursos para el éxito de los proyectos

A través de la estrategia de formación y acceso para la apropiación pedagógica de las TIC, Computadores para Educar presenta en su estructura básica el componente de dotación de equipos como uno de los principales elementos para el éxito de la misma; es decir, a la par del proceso formativo y de desarrollo de los proyectos, también tienen enorme relevancia los procesos de dotación de soluciones tecnológicas (computadores de escritorio, portátiles, tablets, proyectores, etc.) a cada institución beneficiada.

Con relación a lo anterior, se analizó la importancia de dichos recursos para el logro de los objetivos propuestos en cada proyecto; de esta manera, con la participación de los docentes se pudo determinar si los recursos TIC con los que cuenta cada sede educativa son suficientes para alcanzar el éxito esperado en el desarrollo de los proyectos pedagógicos de aula:

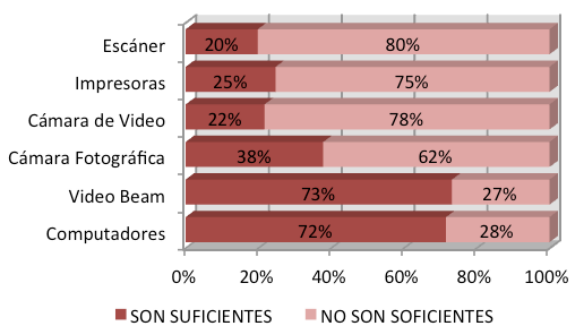


Figura 4. Recursos tecnológicos disponibles.

Como se puede observar, hay un alto porcentaje de satisfacción en cuanto a computadores y video beam, los cuales forman parte de la donación integral hecha por Computadores para Educar a las sedes educativas (72% y 73% respectivamente); sin embargo, otros elementos audiovisuales importantes para el desarrollo de las actividades educativas al interior del aula y que tienen bastante acogida entre la comunidad estudiantil, se considera que son escasos en la mayoría de los casos. Estos elementos corresponden a las cámaras fotográficas y de video, las impresoras y escáner, que podrían ser de gran ayuda en el desarrollo de los proyectos pedagógicos de aula.

Unida a los recursos tecnológicos, y como parte integrante y fundamental de los mismos, se encuentra la conectividad a internet. Infortunadamente, para las sedes educativas participantes en la investigación, las condiciones de conectividad no son las mejores, puesto que el 72.6% de los encuestados manifiesta no tener acceso a internet, frente a un 27.4% que manifiesta lo contrario, aspecto que no solo dificulta gran parte del proceso investigativo de los proyectos de aula, sino que también se convierte en un obstáculo para el mejoramiento de todo el proceso educativo.

Discusión

En el actual momento de transformación del sistema educativo colombiano se hace necesario trabajar permanentemente en la búsqueda de una mayor calidad y eficiencia en las instituciones educativas, las cuales generalmente realizan de manera constante sus mejores esfuerzos por generar cambios significativos que propicien la búsqueda de nuevos caminos en procura del mejoramiento de la calidad en la educación ofrecida.

Quienes trabajan en educación son conocedores de que el papel del sector educativo va más allá del abordaje de los aspectos académicos y de los contenidos en temas de las ciencias y las disciplinas que los estudiantes deben saber. La escuela ejerce un papel mayormente determinante, enmarcado en la implementación de alternativas que permitan relacionar los conocimientos con las realidades del contexto y posibilitando que los estudiantes comprendan que deben ser elementos activos en la producción de soluciones racionales y críticas.

Dentro de este marco de acción se presentan diversos escenarios, alternativas pedagógicas y curriculares que ofrecen cambios significativos al modelo educativo tradicional centrado en el papel del maestro y en la transmisión de conocimiento a sus estudiantes. Se habla entonces, de un proceso educativo en el cual se gesta la creación de un ambiente organizado que posibilita la interacción de aprendizajes, experiencias, manifestaciones sociales y culturales. Esto sin duda estimula la necesidad de que los educadores encargados

de impulsar estas iniciativas, asuman el papel de mediadores y posibilitadores para que las instituciones educativas se transformen a un espacio social productor de cultura y que a su vez, les permita consolidar, construir y reconstruir sus aprendizajes.

Ahora bien, un proyecto de aula se encuentra orientado al abordaje de problemáticas escolares y en él se considera la participación de los actores educativos, propiciando además el diálogo de saberes, la comprensión de las posturas del otro, el manejo de la sana diferencia, la participación en convivencia y la búsqueda de soluciones comunes que aporten en la formación de ciudadanos comprometidos con su entorno local, departamental y nacional.

La experiencia del trabajo con proyectos pedagógicos de aula a la que se hizo seguimiento mediante esta investigación, indica que cuando se inicia con este tipo de estrategias educativas, los formadores se encuentran con la necesidad de dar una orientación específica y hacer un acompañamiento dedicado y minucioso sobre el trabajo a realizar, enfocándose inicialmente en las buenas ideas que se gestan en la institución, en los problemas que hay que solventar dentro y fuera de la misma, y en la estrategia didáctica a implementar para que el proyecto sea exitoso y no decaiga o se convierta en una iniciativa temporal que se quede archivada en los anaqueles del aula.

Ese liderazgo y acompañamiento que se requiere para la ejecución de este tipo de proyectos también implica que las directivas institucionales, docentes, estudiantes y comunidad involucrada pasen a ser parte activa en cada uno de los aciertos y los desaciertos del proceso; por eso, parte del reto consiste en encontrar el lazo que permita vincular el escenario real de la escuela con la implementación de estrategias didácticas innovadoras que contribuyan a resolver problemas sentidos por los mismos actores del proceso educativo.

Dicho por Carrillo (2001), a nivel pedagógico los proyectos ayudan a la obtención de aprendizajes significativos en el aula de clase, la construcción colectiva del conocimiento y el mejoramiento del rendimiento escolar, porque gracias a ellos la evaluación antepone los procesos a los resultados,

ayuda a la actualización permanente de los maestros y permite una mayor actividad en el proceso educativo que se da al interior de las aulas.

Es claro que el mejoramiento que se busca con los proyectos de aula se ve impulsado enormemente por la inclusión de las TIC en las actividades que se desarrollan, tal como lo plantean Santana y Martínez (2010):

Con la integración de la tecnología en los escenarios educativos se empieza a experimentar un fenómeno particular en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El mismo nos sitúa en un margen importante de prueba y error en el diseño de estrategias verdaderamente innovadoras, que promuevan aprendizajes con un sentido, un significado, una utilidad, una función y sobre todo, un nivel alto de aplicabilidad sin sacrificar la responsabilidad social y profesional de todos los actores educativos.

No obstante lo anterior, no se puede caer en el error de pensar que la inclusión de la tecnología en el aula se convierte en la panacea para el mejoramiento automático e inmediato de la educación; por el contrario, dicha inclusión debe ser vista como un medio a partir del cual se podrá realizar el planteamiento de nuevas estrategias didácticas que conduzcan a la combinación adecuada entre educación y tecnología. Dicho binomio requiere que sea articulado al currículo, previa evaluación de su factibilidad y eficiencia, aspectos que podrán garantizar su sostenibilidad como eje transversal en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

Las potencialidades que tienen las TIC constituyen un importante soporte para buscar cambios muy positivos en las prácticas de aula. Dichas potencialidades en una asociación con iniciativas y estrategias didácticas, como los proyectos pedagógicos de aula, permiten crear nuevos caminos de interacción y comunicación, los cuales, puestos al servicio de la comunidad educativa, generan un impacto que se revierte en el mejoramiento de las competencias pedagógicas, tecnológicas e investigativas de los docentes.

Los maestros beneficiados por la estrategia ven en estos proyectos pedagógicos de aula una excelente alternativa para mejorar la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes, dado que estos contribuyen a un proceso de construcción y reconstrucción de conocimientos que les permite aportar en la búsqueda de soluciones a las problemática de su propio contexto.

Por otra parte, el énfasis dado por los proyectos en el trabajo de los estudiantes, en las problemáticas que los aquejan y en las estrategias desarrolladas conjuntamente con el docente para dar tratamiento a tales situaciones, permite generar interés y motivación en toda la comunidad académica, especialmente en los niños y niñas que se ven comprometidos con su aprendizaje al ser partícipes de actividades diseñadas conforme a sus necesidades y habilidades.

Respecto a los docentes, su formación y actualización se constituye en uno de los factores principales para que el proyecto de aula sea considerado como exitoso. El conocimiento de las TIC, unido a la implementación de una estrategia pedagógica adecuada, es prenda de garantía para que el enfoque dado al proyecto pueda garantizar el logro de los objetivos, el fortalecimiento del proceso y por ende, su continuidad y posterior utilización como herramienta transversal de aprendizaje en el diseño curricular establecido.

Otro aspecto de interés se relaciona con la infraestructura tecnológica de las sedes educativas, la cual es importante que sea fortalecida buscando obtener un mayor provecho de los avances de la tecnología, puesto que ello contribuye para que los proyectos pedagógicos realicen una inclusión efectiva de las TIC y cumplan con sus propósitos en innovación didáctica y logren una mayor difusión.

Un punto adicional a tener en cuenta se relaciona con la conectividad, la cual aporta innumerables beneficios para el desarrollo de los proyectos y para las actividades académicas generales de las instituciones educativas. Los valiosos y enormes esfuerzos que hacen los maestros en innovación al interior del aula, corren el riesgo de perderse, obligando al profesor a retornar a las prácticas tradicionales cuando no se cuenta con las condiciones de conectividad adecuadas.

En resumen, los resultados de la investigación claramente demuestran el enorme potencial del trabajo educativo a partir de proyectos pedagógicos de aula mediados por las TIC, de ahí que aspectos como la capacitación de docentes, la infraestructura tecnológica disponible, las estrategias educativas utilizadas y las metodologías de desarrollo de los proyectos, sean fundamentales para el logro de la solución a los problemas abordados y para el mejoramiento cualitativo del aprendizaje de los estudiantes, el cual, finalmente, es el propósito fundamental de todo el proceso formativo.

Referencias

- Baptista, P.; Hernández, R. & Fernández, C. (1990). *Metodología de la Investigación*. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill.
- Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere*, 5(15), 335-344. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf>
- Cázares, L. (2008). *Planeación y Evaluación Basados en Competencias*. México: Editorial Trillas.
- Colombia Aprende. (2006) *¿Qué hay que saber de las Competencias Matemáticas?* Portal Colombia aprende. Recuperado de: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-103987.html>
- Computadores para Educar. (2014). *Especificaciones técnicas estrategia de formación y acceso para la apropiación pedagógica de las TIC 2014*. Santa Fe de Bogotá.
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de la Educación en Colombia*. Santa Fe de Bogotá: Diario oficial No. 41.214 de 8 de Febrero.
- Congreso de la República de Colombia. (2009). *Ley 1341 de 2009*. Santa Fe de Bogotá: Diario oficial No. 47.426 de 30 de julio.
- Georges, J. (1979). *Los senderos de la imaginación infantil*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Guzmán, C. & Paz, D. (2013). *Apropiación pedagógica de las TIC. Guía de Formación Docente*. San Juan de Pasto: Centro de Publicaciones – Universidad de Nariño.
- Katz, L.G. & Chard, S.C. (1989). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex.
- McKinsey & Company (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Bogotá. Recuperado de: http://www.cna.gov.co/1741/articles-311056_McKensey.pdf
- Ministerio de Comunicaciones de Colombia (2008). *Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*. Santa Fe de Bogotá. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/pdfdir/ColombiaPlanNacionalTIC.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009). Plan Sectorial 2011-2014, "Educación de calidad, el camino para la prosperidad", Documento No. 9. Santa Fe de Bogotá. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-327868_lecturas_9.pdf
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia. (2010). *Plan Vive Digital*. Santa Fe de Bogotá. Recuperado de: <http://www.mintic.gov.co/portal/vivedigital/612/w3-propertyvalue-6106.html>
- Miranda, A.; Fortes, C. & Gil, M. (1998). *Dificultades del Aprendizaje de las Matemáticas: un Enfoque evolutivo*. Valencia: Aljibe.
- Morote, P. (2010). *El cuento de Tradición Oral y el Cuento Literario: de la Narración a la Lectura*. Valencia: El Cardo.
- Northwest Regional Educational Laboratory (2008). *Aprendizaje por proyectos*. Portal Eduteka. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/AprendizajePorProyectos.php>
- Piedrahita Plata, F. (2009). *El porqué de las TIC en la educación*. Portal Eduteka. Recuperado de <http://www.eduteka.org/PorQueTIC.php>
- Román, M. (1999). Hacia una Evaluación Constructivista de Proyectos Sociales. *Revista Mad.* (1).
- Santana, A. & Martínez, J. A. (2010). La innovación educativa y los factores de éxito de propuestas para revertir los bajos niveles de rendimiento en matemáticas. *Revista digital la educ@ción*, (143). Recuperado de: http://www.educoea.org/portal/la_educacion_digital/laeducacion_143/articles/conamat.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO]. (2008). *Estándares de Competencia en TIC para docentes*. París. Recuperado de: <http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- Weiss, M. & Gross, M. (1987). *Pedagogía de Proyectos: opción de cambio social*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

LAS COSTUMBRES DEL PUEBLO TOTORÓ "COMUNIDAD TONTOTUNA"

Objetivo: identificar las concepciones culturales y las modificaciones en los estilos de vida que se han presentado en la población Tontotuna.

Metodología: cualitativa (etnografía de los hábitos alimenticios), a través de entrevista guiada con 12 indígenas de la población Totuna, en una edad promedio de 52 años, donde los interlocutores claves fueron 4 taitas y 8 hombres representantes de la comunidad; el trabajo de campo se realizó durante los meses septiembre a diciembre de 2013, en las diferentes viviendas de los participantes.

Resultados y conclusiones: los procesos culturales de la comunidad indígena de Totoró, son modificados por las diferentes influencias del medio y la globalización, lo que se evidencia en su vestimenta, vivienda y alimentación como pérdida de sus valores ancestrales y creencias heredadas de respeto a la madre tierra, y como resultado de ello, se puede contrastar con los cambios climáticos y el aumento de enfermedades más comunes para los colonos que para los indígenas.

Palabras clave: identidad, población indígena, diversidad cultural, costumbres alimenticias.

Origen del artículo

Artículo producto del proyecto de investigación "Las costumbres del pueblo Totoró "Comunidad Tontotuna" ejecutado entre los años 2013 y 2014 en la Universidad del Cauca; cuyo objetivo fue identificar las concepciones culturales y modificaciones en los hábitos alimentarios presentados en esta población.

Cómo citar este artículo

Molano Tobar, N. y Montúa Muñoz, F.A. (2015). Las costumbres del pueblo Totoró "Comunidad Tontutina". *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 48-58.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i1.32>

COSTUMES OF THE TOTORÓ PEOPLE "TONTOTUNA COMMUNITY"

Objective: to identify the cultural conceptions and modifications to the lifestyles that have been occurring in the Tontotuna population.

Methodology: qualitative (ethnography of the eating habits) through guided interview with 12 indigenous of the Totuna population with an average age of 52 years old, where the key interlocutors were 4 taitas and 8 representative men of the community. The fieldwork was carried out during the months of September to December of 2013 in the houses of the participants.

Results and conclusions: the cultural processes of the indigenous community of Totoró are modified by the different influences of the environment and globalization, which is demonstrated in their clothing and diet, as well as in the loss of their ancestral values and inherited beliefs of respect to the mother earth, and as a result of it, it is possible to contrast with the climate changes and the increase of illnesses more common to the settlers than to the indigenous.

Key words: identity, indigenous peoples, cultural diversity, food customs.



Fecha recibido: 13 de febrero de 2015 · Fecha aprobado: 31 de marzo de 2015

Las costumbres del pueblo Totoró “comunidad Tontotuna”

Introducción

La lucha indígena por la preservación de sus costumbres y modo de vida está documentada y demostrada desde “las prácticas discursivas de los pueblos indígenas han cruzado países y continentes” (Castro, 2008, p.21), por ello, desde el pensamiento de los pueblos, se estudia la naturaleza, estructura, componentes y principios fundamentales de la realidad, acogiendo el término cultura a lo que “engloba los modos de vida, ceremonias, arte, invenciones, tecnología, sistemas de valores, derechos fundamentales del ser humano, tradiciones y creencias” (González, 2003, p.125), por ello, para el grupo de investigación Salud y Motricidad Humana de la Universidad del Cauca, desde sus procesos de investigación

La cultura abarca todo el conjunto de costumbres, formas de vida, creencias entre otros, en las comunidades y en particular en la Tontotuna que se establece por herencia y costumbres de

Nancy Janneth Molano Tobar¹
Fabián Andrés Montua Muñoz²

¹Fisioterapeuta; magistra en Educación. Docente titular, Universidad del Cauca. najamoto@unicauca.edu.co

²Licenciado en Filosofía; especialista en Educación Multicultural. Docente cátedra, Universidad del Cauca. famontua@unicauca.edu.co

las familias, la manutención y el fortalecimiento de la cultura, la lengua, las creencias, la tradición oral, las formas de alimentación, la educación, la salud, las leyes y sus normas propias de autoridad, estas en cumplimiento de un deber, desde un punto de la buena voluntad en beneficio del desarrollo y fortalecimiento de la comunidad como tal (Bohorquez et al., 2006, p.43).

Para Castro (2008), hoy en día se considera que la presencia de diversas formas de conflictos culturales nacionales, religiosos, étnicos, indígenas representan la caracterización de la descomposición del pensamiento moderno; para la comunidad Tontotuna las influencias del medio son variadas y mediadas, por acción de la globalización y el contacto con personas de diferentes culturas, las que son un factor determinante e igualmente preocupante que ha modificado su modo de vida, debido a que han sido introducidas y acondicionadas a las diferentes formas de otras culturas y comunidades, conllevando a una pérdida de su identidad y olvido de las prácticas culturales que los identifican como indígenas, prácticas que son desconocidas y en muchos de los casos, como lo comenta Reyes (2005), destruidas o anuladas “con el fin expreso de conseguir su debilitamiento”, que consideramos está asociado a una pérdida de los modelos ancestrales importantes para la memoria Cauca y Colombiana y sustentan nuestra identidad.

El anterior análisis es el resultado de la interacción con las personas del pueblo de Totoró, quienes no actúan, no visten ni dialogan como indígenas porque su cultura ha sido trastocada por una problemática que enfrentan las comunidades latinoamericanas, pues son ellos quienes sienten más la permeabilidad de las formas de vida externas.

La globalización y la modernización, conceptos conjuntos y que en palabras de Villarroel (2001), la primera no es más que el “producto de la fuerza del capitalismo, el cual, ha conducido a la centralización y a la integración —conllevando a— la desintegración de aquellos pueblos que no han podido alcanzar el desarrollo económico, político, social y cultural que poseen los países globalizadores” (p.472); son obstáculos para la preservación y conservación de la identidad cultural del pueblo de Totoró, debido a que el

hombre se está acoplado a circunstancias que se imponen día a día en el contexto actual, el que le ofrece placeres y una oferta variada que los convierte en un híbrido multicultural.

Es indudable que la globalización no solo se relaciona con los aspectos de producción, sino que también como lo plantea Villarroel (2001), “crea un conjunto de valores, gustos, conceptos, creencias, normas y formas culturales que conducen a la homogeneización de los individuos y por tanto de la sociedad” (p.475), hecho que nos atañe investigar y suma su importancia al relacionarlo también con los procesos alimentarios, modificados e influenciados por otros patrones culturales, que afectan su estilo y modo de vida, propiciando un cambio en la salud de los pobladores de la comunidad, reflejando el paso de una dieta basada en alimentos propios de la región (inclusión de hiervas, achote) y preparados por ellos, a la vinculación de alimentos procesados con aditivos, lo que se denomina transculturación, “proceso inevitable del mundo multipolar, y representa una fuente para expandir los límites del régimen alimentario, y combinado con las modificaciones en el ámbito alimentario afectan el régimen en términos de producción y consumo” (Calanche, 2009, p.38).

En este sentido, “las inmigraciones constituyeron vasos comunicantes que fomentaron los cambios alimentarios pero en los casos de los pueblos indígenas ha traído consecuencias en la salud nutricional” (Rosique et al., 2010, p.276), lo que está lejos de ser óptima y por tanto, en muchos pueblos indígenas latinoamericanos se reconoce su alta vulnerabilidad nutricional, que lleva a que se incrementen patologías crónicas no trasmisibles como la hipertensión arterial y la diabetes, entre otras, aspectos relevantes que demarcan en la comunidad nuevos eventos adversos que indican cómo la globalización y la modernidad influyen en las costumbres autóctonas de una comunidad.

Material y Métodos

Este estudio se realizó con los habitantes indígenas del municipio de Totoró del departamento del Cauca; la población total corresponde a 18.960 habitantes, que desde la pre-conquista estuvo



habitado por la etnia Páez, la cual está conformada por las familias Totoró, Novirao, Paniquita, Polindara y Jebala, quienes mantenían relaciones con los grupos indígenas vecinos como los Coconuco, Guambianos y Yanaconas; en Totoró básicamente, se encuentra un predominio del sistema de producción primario, piscícola, agrícola y ganadero, evidenciado en el texto totoró: *Grupo indígena de Totoró*.

Metodología

El proceso investigativo se desarrolló durante el 2013 a través de conversatorios y entrevistas guiadas en profundidad con preguntas específicas, que permitieron llegar al objetivo planteado de identificar las concepciones culturales y modificaciones en los estilos de vida que se han presentado en la población tontotuna. La muestra que participó en las entrevistas y con las que se trabajó directamente fueron interlocutores claves de 4 taitas y 8 hombres representantes de la comunidad. El trabajo de campo se realizó durante los meses de septiembre a diciembre de 2013. Se utilizó la técnica de entrevista en profundidad, la cual permite la interacción entre las personas, fomenta respuestas más ricas y el aporte de ideas nuevas y originales, se empleó un procedimiento de análisis e interpretación de los mismos durante todo el año 2013.

El maíz es esencial para todo, él nos da la fuerza, energía y resistencia en las largas horas de trabajo, con el maíz si se tiene sed, se hacen bebidas o si tenemos hambre, las mujeres hacen las masa, el pan de maíz y arepas.

Consideraciones éticas

Se tuvo en cuenta lo dispuesto en la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Protección Social de Colombia para investigación con personas, donde se presentó el proyecto a los representantes indígenas de la comunidad y una vez explicado y comprendido, se diligenció el consentimiento informado. El trabajo de campo estuvo acompañado por los representantes indígenas, considerando el estudio con riesgo mínimo de lesión en el ámbito cultural.

Análisis de la información

Se llevaron diarios de campo y grabaciones de audio, los cuales fueron sistematizados igual que las entrevistas en profundidad; se codificaron los relatos teniendo en cuenta los grupos a los que pertenecían las personas, si eran los taitas se identificaron con la letra "T" y si era representantes de la comunidad con la letra "R", acompañado del número respectivo que se le dio a cada persona en el que se resaltan las seis categorías: concepciones culturales; formas de alimentación; educación; leyes y normas propias de autoridad; vestimenta; y vivienda.

Resultados

El presente trabajo, teniendo en cuenta las categorías emergentes, se desarrolló de la siguiente manera:

- Concepciones culturales. El concepto de cultura abarca diferentes dimensiones como la lengua, las creencias, la tradición oral, las formas de alimentación, la educación, la salud, las leyes y sus normas propias de autoridad. Como resultado del proceso se pudo destacar cómo la lengua tradicional ha sido utilizada desde sus antepasados hasta la actualidad como una herencia propia, pero en esta época solo la emplean los taitas o adultos mayores para dirigirse a la gente de la comunidad con el fin de transmitir sus enseñanzas y ritos, *“es lo que nos identifica como comunidad, además es la forma como podemos dialogar tranquilamente sin presiones”*(T2), es concebida como *“algo natural y propio de nuestra gente que no han podido quitarnos”*, pero que los jóvenes no quieren entender la importancia que tiene y lo identifican como *“la necedad de nuestros hijos y el encanto de lo moderno ha hecho que ya no se hable nuestro legado”*(R3). Es evidente que esta tradición ancestral se vincula directamente a sus creencias, las que son transmitidas por sus mayores, situación que demarca un cambio y ya son pocos los que siguen algunas de las actividades propias de la comunidad indígena, *“los niños se enchumbaban para que no se les torcieran las patas, ahora ya los jóvenes ya no hacen caso”* (T4); otras acciones empleadas para mantener la tradición son las asociadas a labores de tala, roza, quema, siembra y cosecha de las plantas cultivadas que obedecían a calendarios muy utilizados, *“hoy con todas esas vainas y sustancias raras han hecho que la madre tierra se ponga brava y no nos de la fecundidad que antes había”* (R1), *“siempre se hacía un saludo al sol y la luna para ser bendecidos con la siembra y cosecha”* (T3), pero indican que al no hacerse estos ritos, *“hemos perdido la bendición y por eso los malos espíritus están llenando a la tierra de energía negativa que están haciendo los cambios de clima”* (T2).
- Las formas de alimentación son concebidas desde los insumos importantes para adquirir

[...] el lenguaje propio de la comunidad es considerado su legado para las generaciones futuras y un medio propio para demostrar su soberanía al relacionarse con los colonos [...]

energía en su jornada laboral. En la actualidad, se sigue conservando el maíz como grano que propicia en general su alimentación dotándolos de energía y complemento de sus comidas para quedar satisfechos, a ello le añadían el achote o azafrán para sasonar los alimentos, que de igual manera han sido cambiados por caldos y condimentos, *“la sopa de mote con verduras se hace porque este es la bendición del sol, para seguir fuertes en el campo”* (T2), *“el maíz es esencial para todo, él nos da la fuerza, energía y resistencia en las largas horas de trabajo, con el maíz si se tiene sed, se hacen bebidas o si tenemos hambre, las mujeres hacen las masa, el pan de maíz y arepas”* (R8).



Figura 1. Comida propia de la región: sopa de mote.
Fuente: elaboración propia, septiembre, 2013, municipio de Totoro.



Figura 2. Cocina de una vivienda en la comunidad del Totoro.

Fuente: elaboración propia, septiembre, 2013, municipio de Totoro.

En el proceso de recolección de la información queda claro, como lo exponen muchos de los informantes, que estas formas de alimentación ya no son adoptadas por los jóvenes, quienes han añadido otras opciones de consumo, *“los muchachos ya no creen en las bendiciones que nuestro pueblo ha tenido con el maíz, hora solo comen chucherías que lo que hacen es engordarlos y no quedan bien nutridos”* (T3); adicionalmente, formulan esos consumos ajenos a los hábitos de alimentación como los causantes de enfermedades, *“antes nosotros vivíamos mucho tiempo y no sufríamos de azúcar en la sangre o esa cosa de la tensión alta”* (R5), asocian la enfermedad a la comida no propia de la región y un estereotipo propio de los colonizadores, *“es triste ver cómo nosotros alcanzamos a conocer a nuestros nietos y biznietos, pero ahora hay muchos hijos de nuestros hijos que duran poco”* (T1).

- La educación ha sido transformada e influenciada por extrínsecos, debido a que los hijos de las personas que viven en el pueblo de Totoro van a una escuela y son formados en el proceso educativo muchas veces hasta llegar a una institución universitaria; *“anteriormente los hijos eran educados por sus padres y enlistados a las jornadas laborales”* (R6). Considerando que la escuela es un sitio de influencia para la aculturación, *“en la escuela no se les enseña lo del*

campo, se les da ideas que los hacen ambiciosos, no se les muestra la importancia de nuestra cultura, el dialecto y las sanas costumbres” (T4), se le considera pues a esta instancia, como un factor para la pérdida de identidad de la comunidad indígena.

- Las leyes y sus normas propias de autoridad son aún respetadas por los pobladores; esta comunidad indígena tiene un gobernador, un tesorero y alguaciles; sus normas o acuerdos son impartidas por los concejeros municipales, quienes ejercen su propia autoridad. Quien incumpla o viole las normas de convivencia será castigado o en defecto, entregado a un centro de reclusión penitenciario según lo consideren. *“Es importante cómo hemos hecho respetar nuestro sistema de gobierno, pues nosotros tenemos más conciencia de los malos hábitos y respetamos a nuestros iguales, que los colonos”* (R5), por ello en su camino siempre está el bastón de mando, *“el bastón de mando aparte de darnos firmeza en la caminata diaria nos da un orden y jerarquía”* (T1). Los informantes tienen muy claro la diferencia entre las personas ajenas a la comunidad y mencionan: *“los de afuera tienen a la sociedad hecha un desorden, pues no tienen respeto hacia la tierra ni hacia sus semejantes”* (R7); *“cada uno de ellos no se preocupa por el vecino y viven como en islas, muy acomodados, pero solos”* (R4).
- El vestuario es otro indicador de la cultura, su traje tradicional e indumentaria (figura 3) es solo utilizado por muy pocas personas, como los mayores de la comunidad, quienes sienten y creen en su tradición, *“toda nuestra ropa es fruto de la tierra y los animales con la que la madre tierra nos bendice para calmar el frío y como herencia de nuestro pueblo”* (T4). Hoy en día, la vestimenta y los implementos que se utilizan están influenciados por efecto de la globalización y la dinámica de interacción con personas de otras comunidades, debido a que se encuentran muy cerca a centros urbanos y se encargan de llevar la imitación de otras culturas a la propia, diferenciándose entre ellos por su forma de vestir, algunos llevan una ruana ancestral mientras otros una chaqueta de marca o a la moda actual.



Figura 3. Vestimenta tradicional
Fuente: elaboración propia, septiembre, 2013, municipio de Totoro.

- La vivienda es entendida como el punto central para su desarrollo y centro de su familia *“la casa es el sitio de convivencia, donde compartimos con nuestra familia y amigos” (R2)*, *“no se invita a cualquiera a la casa, pues puede traer malos espíritus y desgracia” (T3)*. Este hogar consta de una zona llamada fogón, donde se preparan los alimentos, alrededor del cual se sientan los integrantes de la familia para conversar y dialogar acerca de lo sucedido y vivido en el día por cada uno de los miembros de este hogar, *“la vivienda es el punto focal de nuestra comunidad, aquí solucionamos los problemas de la familia” (R2)*, este era un lugar de suma importancia para la formación y fomentación de los valores tradicionales, *“en la casa es donde se orienta a los hijos y familia, damos los valores y el respeto a nuestras creencia”(T1)*. En la vivienda se colocan o adorna con diferentes objetos, ya sea *“para traer la prosperidad o ahuyentar el mal de ojo, de los enemigos” (R3)*, los objetos encontrados son cueros de vaca o ciertos materiales para el paso de la noche y descanso.



Figura 4. Vivienda típica del Totoro.
Fuente: elaboración propia, septiembre, 2013, municipio de Totoro.

Discusión

Los diferentes aspectos analizados dieron pie a importantes hallazgos que denotan lo crucial para el mantenimiento de la cultura e identidad de una comunidad y cómo la diversidad es un elemento clave de una sociedad; así, para la comunidad indígena de Totoró la cultura es la identidad de la comunidad, forma de proyección de sus costumbres ancestrales al futuro, en coherencia con ello, López Hernández y Teodoro Méndez (2006) indican que

La cultura es la red o trama de sentido con que le damos significado a los fenómenos o eventos de la vida cotidiana [...] es la producción de sentidos, como el de los fenómenos y eventos de la vida cotidiana de un grupo de humanos determinado (p.18).

Ante ello es imprescindible que los gobiernos medien estrategias para mantener los procesos culturales de nuestras comunidades indígenas y desde las universidades se generen procesos de integración cultural reconociéndose como focos de interacción e inclusión social.

El lenguaje es concebido como una forma propia de cultura y como elemento integrador, pero hoy en día, muestra gran debilitamiento en relación a siglos pasados; Rojas Chaves (2002) considera

que una situación que ha contribuido a que las comunidades indígenas vayan perdiendo su identidad lingüística es la "idea republicana de crear una nación unificada, uniforme, reunida bajo una sola lengua y una cultura nacional (p.179)", esto se refleja muy bien en el contexto escolar, donde el estudiante indígena ingresa con diferentes niveles de conocimiento en cuanto a su lengua autóctona y del español, pero a medida que pasa el tiempo, se fortalece más el español por ser considerado en las instituciones educativas como el lenguaje oficial, situación amerita la importancia de vincular cátedras que fortalezcan los procesos culturales de las comunidades indígenas y visibilizar la multiculturalidad del pueblo colombiano.

La mayoría de la comunidad indígena que aún se encuentra habitando en el pueblo de Totoró manifiestan que a pesar de la influencia externa, se siguen conservando algunas costumbres, como visitar el médico tradicional y consumir sus remedios naturales, fuente propia y divina de la Pacha Mama, pero son las costumbres de los colonos las que han llevado las enfermedades a la comunidad, situación presentada por Cardona Arias y Rivera Palomino (2012), ratificando la importancia de vincular a los procesos salud-enfermedad, los dos saberes, el de medicina tradicional indígena y medicina occidental, pues desde los dos conocimientos, "las acciones sanitarias presentan mayores beneficios cuando introducen aspectos socioculturales, experiencias y saberes acumulados por los actores sociales, cuando buscan la integración social, emplean formas discursivas próximas al lenguaje de la comunidad" (p.480). Hacia este mismo fin, si la medicina tradicional indígena fuera reglamentada como en otros países, cobraría gran relevancia en los procesos de la salud intercultural, constituyéndose un apoyo en las regiones alejadas de los centros urbanos.

Las relaciones que surgen con la vivienda indican que un hábitat adecuado hoy en día:

Significa algo más que tener un techo para protegerse. Significa también disponer de un lugar con privacidad, espacio suficiente, accesibilidad física, seguridad adecuada, seguridad de tenencia, estabilidad y durabilidad estructurales, iluminación, calefacción y ventilación dignos, una infraestructura básica que

incluya abastecimientos de agua, saneamiento y eliminación de desechos, factores apropiados de calidad de medio ambiente y relacionados con la salud, y un emplazamiento adecuado y con acceso a fuentes de trabajo y a los servicios básicos, todo ello a un costo razonable (Rodríguez, 2011, p.168).

Pero como se aprecia en el registro fotográfico, lo que es una vivienda para el indígena totoroez tiene un sentido y significado cultural, ya que la posición de las ventanas son usadas como un reloj, que cuando pasa la luz y se sitúa en diferentes partes de la casa, esta cumple las funciones de las manecillas del reloj; en el centro de la casa funciona *la tulpa*, ritual alimenticio de concentración familiar, en los puntos clave de la casa se empleaban de la siguiente manera: cuando nacía una niña y se le caía el ombligo, lo enterraban junto a *la tulpa* como creencia "que la niña fuera buena ama de casa" y cuando nacía un niño se votaba el ombligo o lo sembraban en la esquina de la casa para que el hombre fuera responsable. Estos son actos de voluntad y de entendimiento propio de su cultura.

Cabe considerar que con la llegada de los colonizadores no se tuvo en cuenta y no se respetó los logros alcanzados por las comunidades, siendo así la implementación de sus formas de gobierno como los cabildos, con el fin de poder controlar, manejar y gobernar a las personas, motivo por el cual se elaboraron leyes y normas que debían ser cumplidas, para llevar una vida en sociedad, es de este modo que el artículo 7 de la Constitución Política Colombiana estableció el principio de diversidad étnica y cultural, donde reconoce y protege la diversidad cultural de la nación colombiana, dando la posibilidad a que las comunidades indígenas tengan sus propios sistemas de gobierno.

En épocas anteriores a la actual, las personas de la comunidad no requerían y no necesitaban recursos económicos (dinero) para adquirir bienes y/o productos para su supervivencia, ya que las labores realizadas por ellos en el campo o en la que ellos consideran como la madre tierra, les permitía cultivar y adquirir una serie de mercancías, que eran intercambiados (trueque) con otras personas que tenían productos diferentes a los cultivados por ellos, este trabajo e intercambio lo realizaban por un deber de la comunidad, deber que contenía

una buena voluntad para el bien de un colectivo cultural.

Si bien es cierto que estas personas trabajaban por un deber de la comunidad, los colonizadores se aprovecharon de ellos, explotando la mano de obra pagándola en forma barata, para trabajar las tierras que ellos les habían quitado. Castro (2008) evidencia que “los pueblos indígenas figuran entre las poblaciones que más sufren el cambio climático y los daños ambientales” (p.26), hechos que están transformando el sustento de la comunidad indígena, volviéndola una población marginada como lo plantea De la Vega (2000).

Es claro que la cultura “no se hereda sino que se trasmite de generación en generación a través del proceso de enseñanza y el aprendizaje”, como lo sustentan Nikolaou & Kanavouras (2006, p.65), por ello la responsabilidad que tienen los taitas de transmitir sus creencias y ritos es de importancia para su comunidad, pero su limitante se presenta en la disposición de los jóvenes y la influencia del medio a asumir esta identidad, es así como Smeke (2006) menciona que en la medida que eran colonizados, se fue debilitando uno de los componentes más importantes de la cultura, la identidad propia.

Es evidente cómo la comunidad indígena de Totoró concuerda con Araneda, Amigo y Bustos (2010), quienes manifiestan que el grupo de edad “más vulnerables a los cambios culturales-alimentarios, quienes están más expuestos a la publicidad alimentaria televisiva y a la aceptación que reciben de sus pares al consumir golosinas asociadas al concepto de modernidad y juventud (p.31)”. Puesto que los jóvenes no creen y no les gusta comer frutas y verduras, hecho que también se plantea en diversas investigaciones, quienes han comunicado una baja ingesta de frutas y verduras y una alta ingesta de alimentos de alta densidad energética y de “snaks” dulces y salados, lo que podría influir en las elevadas cifras de obesidad y alta prevalencia de enfermedades crónicas no transmisibles en la edad adulta (Castillo y Romo, 2006).

Situaciones que deben enfrentarse desde la educación y desde la prevención con conductas apropiadas que tiendan a disminuir el consumo y

hábitos nocivos que conlleven a la adquisición de enfermedades crónicas no transmisibles.

Por consiguiente, se puede apreciar que muchos de los indígenas jóvenes están desplazándose a las zonas urbanas realizando funciones aisladas a la conservación de las raíces de su cultura, hecho que debe ser un indicador de alarma enfrentando a la comunidad a una situación de vulnerabilidad y pérdida de su propia identidad a futuro, esto debido a “la imposición del proyecto de modernidad que, por su naturaleza, desconoce los estilos de vida de los grupos humanos” (Arias, 2011), que ha fomentado que la aculturación sea notorio en las comunidades indígenas y afrocolombianas de nuestro país.

Otro aporte indirecto del proceso investigativo fue el rol que asume la mujer en la alimentación de la comunidad, infringiendo que es un eslabón importante, pues su creatividad y buen sazón confieren a la comunidad un sustento para el desempeño de las labores de los hombres.

La tradición prehispánica sexista se vio incrementada por el machismo que observaron los españoles durante y después de la conquista de la Nueva España. Imposible soslayar la función alimentadora que requerían los ejércitos de Hernán Cortés en sus campañas americanas y que motivó que un cacique, al parecer del actual estado de Tabasco, notó que el conquistador no traía mujeres para “aderezar la comida del ejército (por lo que), le regaló veinte esclavas entre las cuales acertó á hallarse “Doña Marina” (García Sánchez, 2013:28) (citado en Serrano Barquín y Zarza Delgado, 2013, p.84).

Hecho que no ha cambiado debido a que en la actualidad, la mujer indígena campesina encara grandes dificultades en su vida cotidiana, en el interior de sus familias y comunidades que impiden su pleno desarrollo social, obstaculizando el encuentro de la relación complementaria de su labor personal y productiva. Aunando a esto,

El prejuicio de género, la desconsideración del ámbito rural y de la población nativa, provocan desigualdad de oportunidades básicas para la mujer indígena campesina, desde la falta de estímulos para desarrollar talentos personales,

las dificultades en el acceso a una educación superior y a una preparación profesional, hasta la participación no equitativa en las funciones sociales de la familia y la comunidad (Galindo, De la Vargas y Ciruela, 2012, p.102).

Conclusiones

Se hace evidente cómo la comunidad indígena de Totoró representa un legado cultural importante para el Cauca, pero a la vez, se observa que su identidad está en la actualidad siendo amenazada por los procesos sociales a los cuales están sujetos los jóvenes, caso de la moda y urbanismo, notando a los Taitas o adultos de la comunidad preocupados y apremiados por continuar con su legado de tradiciones.

De la misma manera, se puede inferir que el lenguaje propio de la comunidad es considerado su legado para las generaciones futuras y un medio propio para demostrar su soberanía al relacionarse con los colonos, situación que de la misma manera los perturba al no ser fundamentado en la escuela.

Cabe notar que la comunidad de Totoró presenta un respeto importante hacia la madre tierra, al considerarla como la fuente de vida y bienestar, gestora de su alimento y protección, pero la falta de respeto ha inducido a cambios climáticos y presencia de enfermedades interpretadas como la pérdida de su bendición.

Es indudable que los hábitos alimenticios y creencias de la comunidad de Totoró se han modificado y se ha convertido en una transculturalización alimentaria, de vestimenta y vivienda, generando pérdida de algunos valores ancestrales y desplazamiento de alimentos propios del pueblo totoruno, que les daba fuerza y resisitencia para soportar las jornadas laborales.

Las entrevistas con los taitas y adultos de la comunidad de Totoró revelan el temor por la mortalidad de su pueblo y cómo los hábitos de vida y la pérdida de numerosas costumbres, han llevado a disminuir su nutrición y esperanza de vida, asociada a patologías como la hipertensión arterial y la diabetes.

La comunidad considera que la educación impartida por las instituciones educativas ha conllevado a un proceso de aculturización, pues la responsabilidad que antes era de los padres en la educación de sus hijos para las labores del campo, cambió a otras acciones urbanas alejándolos de sus raíces.

A manera de conclusión, se puede indicar que la comunidad indígena de Totoró considera que está sufriendo un proceso de aculturización que puede desenvocar en pérdida de sus raíces ancestrales, que modifica su modo de vida, las características propias de su identidad representadas en su vestimenta, vivienda y creencias.

Una manera de mantener viva su cultura, es vincular en los diferentes escenarios educativos cátedras que fortalezcan los procesos culturales y se visualice la multiculturalidad del pueblo colombiano. Aunque el pueblo indígena de Totoró realza el papel de la mujer dentro de los procesos de crianza y alimentarios, es cierto que la mujer sigue siendo relegada a labores de la casa y se evidencia poca inclusión en las decisiones comunales y de gobernabilidad.

Agradecimientos

A la Universidad del Cauca, por su colaboración con relación al tiempo; a la comunidad de Totoró, por su tiempo y disposición; y al auxiliar de investigación Lorimer Tróchez Girón.

Referencias

- Araneda, F.; Amigo, H. y Bustos, P. (2010). Características alimentarias de adolescentes chilenas indígenas y no indígenas. *ALAN*, 60(1), 30-35.
- Arias, L.A. (2011). Indígenas y afrocolombianos en situación de desplazamiento en Bogotá. *Revista Trabajo social de la Universidad Nacional*, (13), 61-76.
- Bohorquez, F. et al. (2006). Abordando la discapacidad desde la vivencia. *Revista de La*

Facultad de Ciencias de La Salud Universidad Del Cauca, 8. Recuperado de <http://www.facultadsalud.unicauca.edu.co/revista/backweb/Revista/Revista/0803092006.html>

- Calanche, J.B. (2009). Influencias culturales en el régimen alimentario del venezolano. *Revista Anales venezolanos de nutrición*, 22(1).
- Cardona Arias, J. y Rivera Palomino, Y. (julio-septiembre, 2012). Representaciones sociales sobre medicina tradicional y enfermedades foráneas en indígenas EmberaChamí de Colombia. *Revista Cubana de Salud Pública*, 38(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662012000300013&lng=es
- Castillo, D.C. y Romo, M. (2006). Las golosinas en la alimentación infantil. *Revista chilena de pediatría*, (77), 189-193.
- Castro, L.M. (2008). La universalización de la condición indígena. *Revista Alteridades*, 18(35), 21-32.
- De la Vega, E.S. (2000). Indígenas y marginación. *Revista Política y Cultura*, (13), 277-293.
- Galindo, F.C.; De la Vargas, J.M. y Ciruela, A.M: (2012). La mujer indígena campesina en Bolivia y su objetivo de igualdad. Propuesta de aplicación de un mapa estratégico basado en valores cooperativos. *Revista de Estudios Cooperativos*, (107), 98-128.
- González, M.S. (2003). Cultura, mundo indígena y educación. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, (8), 125-139.
- López Hernández, J.R. y Teodoro Méndez, J.M. (2006). La cosmovisión indígena Tzotzil y Tzeltal a través de la relación salud-enfermedad en el contexto de la medicina tradicional indígena. *Revista Ra Ximhai*, 2(1), 15-26.
- Nikolaou, G. y Kanavouras, A. (2006). Identidad y pedagogía intercultural. *Revista Interuniversitaria de formación de profesorado*, 20(1), 61-90.
- Reyes, G.L. (2005). Historia y grupos indígenas. *Revista Desacatos*, (17), 177-180.
- Rodríguez, L.A. (julio-diciembre, 2011). La transformación de la vivienda indígena. Proyectos de desarrollo e influencias externas. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 167-179.
- Rojas Chaves, C. (2002). La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica. *Revista electrónica Educare*, (2). Disponible en <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/997>
- Rosique, G.J.; Restrepo, M.T.; Manjarrés, L.M.; Gálvez, A. y Santa, M.J. (2010). Estado nutricional y hábitos alimentarios en indígenas embera de Colombia. *Revista chilena de nutrición*, 37(3), 14-22.
- Serrano Barquín, H. y Zarza Delgado, M. (septiembre, 2013). Roles sociales mestizos e indígenas: efectos en violencia derivada de rituales y tradiciones. *Raximhai*, 9(3), 81-97.
- Smeke, Z.Y. (2000). La resistencia: forma de vida de las comunidades indígenas. *Revista El Cotidiana*, (16), 92-102.
- Toda Colombia. (s.f.). *Totoro: grupo indígena Totoro. Toda Colombia es mi pasión, ubicación geográfica del pueblo Totoró*. [On line]. Disponible en <http://www.todacolombia.com/etnias/gruposindigenas/totoro.html>
- Villarroel, M.E. (2001). Globalización, cultura y exclusión social. *Revista Fermentum*, 11(32), 470-476.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE PROFESORES Y ESTUDIANTES ACERCA DE PLAGIO: ESTUDIO COMPARATIVO

Objetivo: indagar acerca de las percepciones de profesores y estudiantes sobre el tema del plagio, con el presupuesto de que la claridad respecto a este fenómeno, es un paso ineludible para avanzar hacia su solución. **Metodología:** se utilizaron dos tipos de instrumentos: un cuestionario cerrado y un cuestionario semiestructurado de preguntas abiertas. **Hallazgos:** se muestra la comparación de las perspectivas de ambas poblaciones con base en el cuestionario abierto. **Conclusiones:** los resultados evidencian que hay discrepancias importantes en las percepciones de docentes y estudiantes en tópicos como la gravedad del plagio y los factores asociados a él.

Palabras clave: propiedad intelectual, educación comparada, participación del profesor, participación estudiantil.

Origen del artículo

Artículo derivado del proyecto de investigación "Plagio: representaciones e imaginarios dentro de la comunidad universitaria", cuyo objetivo fue identificar las representaciones sociales que tienen los miembros de la comunidad académica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia en torno al plagio para ofrecer estrategias de prevención y de debilitamiento de esta práctica.

Cómo citar este artículo

Cueva Lobelle, A. y Ochoa Sierra, L. (2015). Representaciones sociales de profesores y estudiantes acerca del plagio: estudio comparativo. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 60-69.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i1.33>

SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHERS AND STUDENTS ABOUT PLAGIARISM: A COMPARATIVE STUDY

Objective: inquire about the perceptions of teachers and students on the topic of plagiarism, with the assumption that clarity regarding this phenomenon is an unavoidable step forward towards a solution. **Methodology:** two types of instruments were used: a closed questionnaire and a semi-structured questionnaire with open questions. **Findings:** the comparison of both populations' perspectives is shown based on the open questionnaire. **Conclusions:** the results show that there are important differences in the perceptions of teachers and students in topics such as the severity of plagiarism and factors associated to it.

Key words: intellectual property, comparative education, teacher participation, student participation.



Fecha recibido: 13 de febrero de 2015 · Fecha aprobado: 31 de marzo de 2015

Representaciones sociales de profesores y estudiantes acerca de plagio: estudio comparativo

Introducción

El plagio es un fenómeno que se relaciona con conceptos como fraude y propiedad intelectual. Si bien hay en la actualidad programas informáticos que detectan el plagio, esta práctica se realiza por parte de estudiantes e incluso profesores de distintos niveles educativos; la investigación que a continuación se presenta se centró en el plagio que se realiza a nivel universitario.

Se buscó identificar cuáles eran las percepciones de profesores y estudiantes acerca del plagio, establecer semejanzas y diferencias entre dichas perspectivas con el fin de comprender lo que los une y separa, todo ello con el presupuesto de que esta comprensión permite encontrar alternativas de solución a este problema.

Alberto Cueva Lobelle¹
Ligia Ochoa Sierra²

¹Doctor en Lingüística. Profesor catedrático, Universidad Nacional de Colombia.

²Doctora en Lingüística y Educación. Profesora titular, Universidad Nacional de Colombia.

Inicialmente se hizo un reconocimiento de la problemática en el contexto específico del estudio a través de las actas, tanto de comités asesores como de las actas del consejo de facultad donde se reportaban casos de plagio; después se elaboraron los instrumentos para la recolección de la información, específicamente se diseñaron y pilotearon las encuestas que iban a ser aplicadas a la población; luego se hizo el trabajo de campo; posteriormente se analizó la información a través de la metodología "Análisis de contenido", que permite analizar semánticamente información proveniente de distintas fuentes, tales como entrevistas (López, 2002). A partir del análisis se establecieron las siguientes categorías de análisis: definición, causas, consecuencias, gravedad, momentos del plagio, responsables del plagio.

Se entrevistaron 36 estudiantes: 30 de pregrado y 6 de maestría; y a 21 profesores de los departamentos de geografía, historia, lingüística, literatura, psicología, trabajo social, lenguas y sociología, profesores de pregrado y maestría, todos ellos de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional, sede Bogotá.

Marco teórico y estado de la cuestión

Las representaciones sociales son constructos que las personas hacen en relación con diversos tópicos de la vida social. Estos constructos dependen en gran medida del contexto histórico-cultural del cual hacen parte los individuos. Ya Moscovici y Marková (1998) habían señalado la importancia del entorno en la constitución de las representaciones, de allí su carácter social, "Nuestras representaciones también son instituciones que compartimos y que existen antes de que accedamos a ellas. Formamos nuevas representaciones a partir de las anteriores o contra ellas" (p.124).

Las representaciones sociales que tienen los individuos se forman a partir de su experiencia de participar en una comunidad de habla, tal como fue definida por Hymes (1972, 1974), en tanto las representaciones se construyen a través de la praxis y de las interacciones comunicativas.

Las representaciones sociales están mediadas por el conocimiento, los deseos, necesidades y

preferencias de quien las construye, pero también por los valores, normas y sistema de creencias del grupo al cual se pertenece.

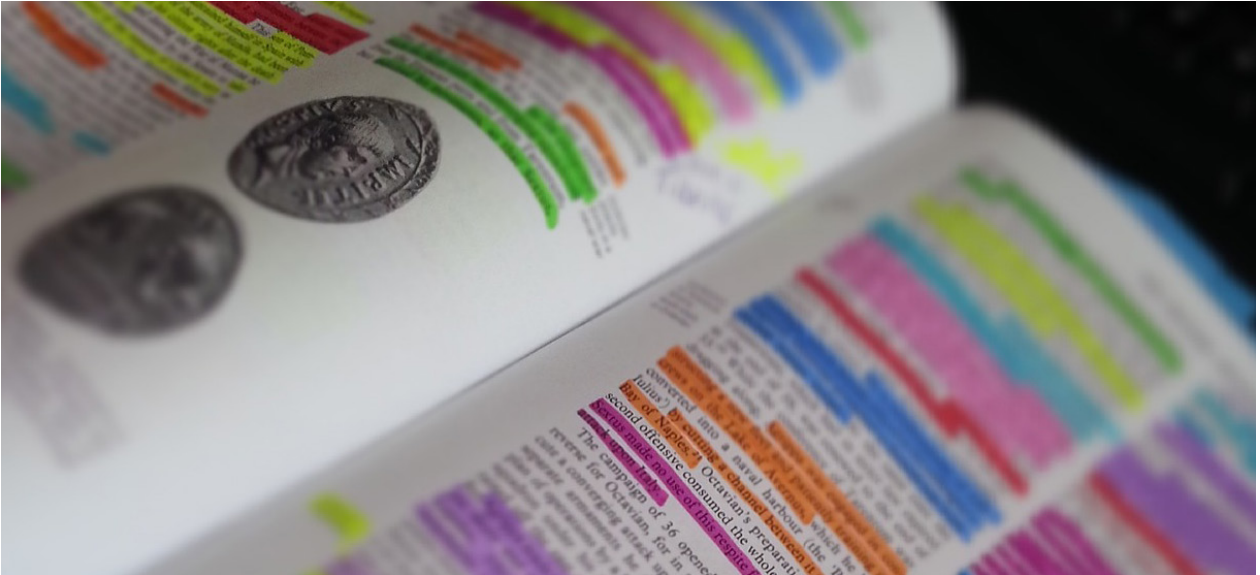
Los actores sociales saben lo que ocurre en su entorno (Coulon, 1988) y en esa medida, pueden hacer importantes contribuciones a la solución de problemas sociales. Al hacer explícitas representaciones sobre un problema o una esfera de la realidad, es posible entender dicho problema y encontrar alternativas de solución, propuestas incluso por los mismos actores sociales.

De otra parte, la educación configura lo que en términos de Bourdieu (2002) se denomina un campo intelectual, es decir, una comunidad académica con unas reglas determinadas. Se accede a esta comunidad por medio de procesos formativos que se establecen entre actores con distinto peso funcional y distinta experiencia: expertos y novatos. Los productos como artículos de investigación, libros o capítulos de libro legitiman dichas comunidades no solo por el proceso de socialización, sino también por el reconocimiento de otros grupos similares.

Partiendo de estos supuestos, la investigación indagó acerca de las representaciones que tienen estudiantes y profesores en torno al tema del plagio; desde la consideración de que plagiar es tomar las ideas de otros y presentarlas como si fueran propias, ya sea a través de la copia literal o de la paráfrasis de la información.

En la revisión del estado de la cuestión en relación con el problema que nos ocupa se encontraron en la bibliografía cuatro trabajos que indagaron acerca de percepciones sociales en torno al problema del plagio. Mavrinac *et al.* (2010) indagaron sobre las actitudes (positivas o negativas) de 256 estudiantes en torno al tema del plagio; Devlin y Gray (2007) preguntaron a 56 estudiantes su punto de vista acerca de las razones del plagio en su institución; los resultados muestran que hay variados factores relacionados con el plagio como criterios de admisión institucionales, comprensión de los estudiantes del plagio, habilidades académicas pobres, factores de la personalidad y las presiones externas.

Hayes e Introna (2005) encontraron que valores culturales diversos pueden explicar el plagio entre



estudiantes extranjeros que asisten a programas universitarios del Reino Unido; además, que estudiantes asiáticos, de China y de Grecia, no consideran, por su experiencia anterior en las aulas de sus países, que copiar frases o incluso parafrasear sea algo grave. Estos alumnos consideran que incluso el copiar partes de un texto, al presuponer una comprensión de lo dicho para construir un texto coherente, es una forma de aprendizaje. Son estudiantes que vienen de unas prácticas de aprendizaje centradas en la memorización y casi que en la repetición textual. Por lo tanto, tienen poca experiencia en la elaboración de textos y en el proceso de referenciación. De otra parte, debido a un grado de negligencia en sus lugares de formación, les parece un delito menor elaborar un trabajo para otros.

Algo similar podemos afirmar de estudiantes colombianos: vienen de prácticas de escritura reducidas a “cortar y pegar” y por lo tanto, no ven la gravedad del plagio.

Sureda, Comas y Murey (2009) exploraron las actitudes de profesores en torno al tema del plagio. La información proveniente de una encuesta muestra que “la comodidad, las facilidades que ofrece Internet, el sentimiento de impunidad y el no saber realizar trabajos académicos son los factores ordenados de mayor a menor relevancia” (p.197) están relacionados con el plagio; en cambio,

De acuerdo con los estudiantes, frente a la producción de conocimiento hay dos tipos de profesores: por un lado, los que estimulan la producción propia y, por otro, los que buscan que los estudiantes se apropien de los marcos teóricos de las disciplinas.

en discusiones de grupos focales, “los profesores atribuyen una gran parte de culpa de tal práctica entre los alumnos a su propio comportamiento como docentes y a la metodología y estrategias didácticas empleadas”.

Como veremos más adelante, algunas de estas ideas también aparecen en el imaginario de algunos docentes.

De otra parte, un trabajo cercano aunque más general a este es el de Ordoñez y Mejía (2004), quienes investigaron sobre el fraude académico, prácticas diversas entre las que se encuentra el plagio.

Así mismo, los trabajos de Cueva y Ochoa (2014a, b, c y 2015) que indagan acerca de la representación de estudiantes por una parte y de profesores por otra, y de la relación entre escritura académica y plagio es el antecedente más importante de esta investigación.

También, se encuentra en la bibliografía trabajos que dan cuenta de aspectos puntuales relacionados con el plagio como el trabajo de Jordan (2001) relacionado con la motivación y las conductas

académicas fraudulentas y los trabajos de Comas y Sureda (2007) y Agnes (2008) que indagan acerca de la relación entre internet y plagio.

Resultados

A continuación se presentan los resultados a partir de las categorías anteriormente señaladas¹.

Profesores y estudiantes coinciden al opinar acerca de lo que es el plagio y sus límites. Para ambas poblaciones plagiar es tomar ideas ajenas y hacerlas pasar como propias. Con base en esta definición, para varios entrevistados es tajante el límite de cuándo se hace plagio y cuándo no, mientras que para otros, sin embargo, el límite no es tan claro, como en casos en los que hay un resumen o cuando hay pericia en hacer el plagio de manera que no se puede descubrir.

Unos pocos entrevistados señalaron que se sanciona al que comete plagio de manera burda pero no al experto que «maquilla» bien el texto. A pesar de que ninguno de los profesores reconoció haber hecho esto, sí surgió la duda respecto a si se comete plagio cuando se toman apartados de un texto y de otro para construir un texto nuevo. Esta pregunta es interesante no solo con miras a la limitación del plagio, sino frente a lo que Bourdieu llama el peso funcional. No puede tener el mismo peso de culpa y responsabilidad el que copia literalmente una idea que aquel que maquilla las ideas de otros, ni el estudiante frente al profesor. La pregunta resulta también pertinente para separar qué es plagio frente a, por ejemplo, tomar ideas de varios autores y construir un discurso propio. En este último caso se acepta que hay un proceso de apropiación y construcción de conocimiento.

Sobre la gravedad del plagio, los momentos y sus consecuencias, los profesores y estudiantes tienen una valoración distinta. Para el 80% de los profesores el plagio es un fenómeno muy grave, ya que atenta contra la propiedad intelectual y contra las comunidades académicas. Por el contrario, para la mayoría de estudiantes el plagio es poco grave en tanto no afecta los derechos de autor de los plagiados (ninguno ha interpuesto una demanda

Es preciso [...] generar una discusión en las instituciones sobre el plagio, ayudar a los estudiantes a volverse escritores independientes, diseñar mecanismos para que los estudiantes desarrollen su competencia académica escrita.

contra un estudiante) y puede remediarse repitiendo el trabajo.

Así mismo, los estudiantes consideran que el plagio se comete sobre todo en los primeros semestres y al final del semestre cuando hay mayor presión por entregar los trabajos. Los profesores, en cambio, perciben que los estudiantes cometen plagio en cualquier semestre y en cualquier momento del transcurrir de una asignatura.

Ahora bien, de acuerdo con el 60% de los docentes, los casos de plagio deben ser reportados al comité disciplinario para recibir el castigo correspondiente, mientras que el 80% de los estudiantes piensa que esto no debe trascender a estas instancias, sino que debe tratarse de manera formativa más que punitiva. Del mismo modo, hay un número pequeño de estudiantes que pide un castigo severo pues opinan que quien copia es un «vago» que no debería ser estudiante de una universidad pública. Los estudiantes que hacen juiciosamente sus trabajos consideran que es un acto de injusticia y, por tanto, los que plagian deben ser castigados ejemplarmente.

Así pues, las recomendaciones dadas por los docentes se centran mayoritariamente en el tema del plagio (explicación acerca de qué es, sus implicaciones y formas de citar). Estas consideraciones también aparecen en los consejos de los estudiantes pero, además, se aconseja a los docentes revisar los aspectos académicos y didácticos implicados en el plagio, mientras que a los estudiantes se les pide revisar sus actitudes personales y académicas con el fin de tomar conciencia acerca de la relación entre plagio y la poca formación.

De esta manera, para la mayoría de los entrevistados, a la hora de castigar el plagio es preciso que se tenga en cuenta una serie de factores: si el estudiante es de pregrado o posgrado, si es de pregrado en qué semestre se encuentra y en qué momento del semestre, qué cantidad plagió y qué cantidad del texto es de

¹Puede consultarse los resultados de cada una de estas poblaciones en Cueva y Ochoa, 2014 b/c.

su autoría. Para los estudiantes es importante también conocer las condiciones personales del estudiante y analizar el tipo de trabajo que asignó el docente: si hubo un seguimiento o no, si el tema fue impuesto y si hubo explicaciones claras antes y durante el trabajo.

De acuerdo con los estudiantes, frente a la producción de conocimiento hay dos tipos de profesores: por un lado, están los que estimulan la producción propia y, por otro, los que buscan que los estudiantes se apropien de los marcos teóricos de las disciplinas. Los estudiantes se quejan de que algunos profesores quieren una cosa y algunos esperan otro tipo de resultados. Además, afirman que en una misma carrera no hay acuerdo sobre hacia dónde tiende el programa. Si bien en ambos casos es necesaria la apropiación de los marcos teóricos de las disciplinas, respecto a la primera perspectiva se considera que es un requisito el que los docentes planteen claramente sus objetivos y procuren que sus alumnos escriban creaciones propias; respecto a la segunda, es tarea de todos los docentes definir claramente un marco teórico acorde para cada temática, lo cual refleja una mirada general acerca de la función de la universidad. Los alumnos dicen sentirse más motivados con la primera perspectiva y señalan que el plagio se produce sobre todo en el segundo tipo de prácticas. Esto coincide con las opiniones dadas frente a las preguntas ¿qué es lo más difícil de hacer en un trabajo de investigación? y ¿en qué tipo de trabajos o partes de trabajos hay más plagio? Ambas poblaciones señalan que lo más difícil de redactar es el marco teórico y el estado del arte al momento de crear trabajos investigativos, por tanto, es precisamente en estas partes donde hay más plagio. Esta constatación invita a una reflexión acerca de por qué son tan complejas estas dos categorías en el texto investigativo y qué tipo de ayudas se debe ofrecer a los estudiantes para que puedan acercarse y dar cuenta de los marcos teóricos y del estado de la cuestión en una disciplina.

El tema del autoplagio aparece como una reflexión de los docentes: para unos, se trata de una exageración del control y para otros es importante que haya un control adecuado. Los profesores se quejan de que se les acuse de plagio en dos textos producto de una misma investigación, donde aparece el mismo marco teórico y metodológico.

Señalan que sus investigaciones se hacen desde una misma perspectiva y que es absurdo pedirles originalidad en ambos marcos. Para estos profesores solo hay autoplagio cuando se trata de un mismo producto, al cual se le cambian algunas frases o partes. Se sugiere que se considere plagio cuando el 60% del texto sea igual. Además, se reconoce, no obstante, que muchos docentes entregan el mismo trabajo publicado en distinto medio o con la excusa de ser un trabajo ampliado con fines de puntaje, lo que es considerado por la gran mayoría como un acto reprochable ética y legalmente.

A su vez, de acuerdo con los entrevistados, el fenómeno del plagio se explica por razones de tipo personal, académico y social. Por una parte, como razones personales asociadas a los estudiantes, los alumnos señalan la desmotivación, el deseo de permanecer en la universidad, el sentimiento de incapacidad, angustia y la presión de entregar el trabajo, de decir algo interesante, de no saber qué decir ni qué argumentar y la presión del tiempo. Los profesores indican la falta de rigor, la falta de ética, el acceso a la Internet sin ningún tipo de control, malos hábitos de estudio, la falta de tiempo y dedicación al estudio.

Por otra parte, como razones personales asociadas al docente, los alumnos mencionan el tipo de relación que establecen con ellos. Tanto profesores «relajados», como profesores demasiado «intransigentes» pueden generar prácticas de plagio; los primeros porque no hacen su trabajo y los segundos porque no permiten el diálogo.

Asimismo, como razones académicas los estudiantes señalan la falta de rigor académico de algunos docentes y el poco acompañamiento en los procesos de construcción de conocimiento, la dificultad de hacer un texto y la poca reflexión acerca del plagio. Por su parte, los docentes señalan los bajos niveles culturales que tienen los estudiantes, los vacíos conceptuales, los problemas de lectura y escritura académica, el poco seguimiento a los textos de los estudiantes por parte de los docentes, la ausencia de discusiones acerca del plagio y de las consecuencias que conlleva, falta de explicaciones acerca de las formas de citar y su unificación, al menos por carreras, sobre las formas de hacerlo. La cantidad de estudiantes por curso y el origen de la asignación del tema del trabajo

—ya que para algunos la imposición de los temas puede resultar contraproducente en la medida en que reduce el interés y la autonomía—, el no leer con cuidado y en forma constructiva los trabajos de los estudiantes, el asignar el mismo trabajo todos los semestres y una baja formación académica son otros factores asociados al docente que favorecen el plagio.

Y como razones sociales, ambas poblaciones mencionan la baja calidad educativa, la falta de apoyos económicos para estudiantes con bajos recursos, la “trampa” como una práctica que se ve en todos los ámbitos de la vida social, política y económica del país, la competencia por sobrevivir en el mundo académico y laboral, y el poco valor que se da en nuestra sociedad al conocimiento.

Para finalizar, aparece como una causa marginal la dificultad de introducir en un discurso propio voces de otros textos. Este proceso es complejo e implica una educación para ello. Consideramos, como investigadores, que debe ahondarse más en esta causa pues lo que muestra es que no se les enseña a los estudiantes a volverse autores en una disciplina.

También aparece como causa marginal el hecho de que muchos de los estudiantes de la Universidad Nacional son jóvenes vulnerables (social y culturalmente), lo que supone un trabajo pedagógico y didáctico especial para ayudar a estas poblaciones a salir de esas condiciones con el fin de tener igualdad de oportunidades formativas y laborales.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos encontrados en relación con las causas del plagio coinciden con los reportados por Sureda, Comas y Morey (2009), quienes consideran que factores internos y externos al sistema educativo explican el plagio o con lo encontrado por Devlin y Gray (2007), quienes señalan que hay multifactores asociados al plagio. Siendo así, la solución a este problema debe abordarse desde distintas aristas y no solo focalizar las estrategias en los estudiantes: es preciso un trabajo a nivel de docentes, de programas e incluso una

reflexión acerca de la educación que ofrecemos a poblaciones vulnerables y sobre la sociedad como transmisora de valores (o *disvalores*).

Para la mayoría de docentes, los factores están más relacionados con los estudiantes que consigo mismos o con el sistema educativo; para los estudiantes, también el problema se centra en el estudiante, aunque hay un importante porcentaje de estudiantes que cuestiona las metodologías de los profesores, los procesos de evaluación, la baja calidad educativa de los distintos niveles escolares y la cultura en la que se vive. Se percibe una mirada un tanto superficial del plagio independiente de los factores que los condicionan.

La motivación como factor favorecedor del plagio fue señalada en forma reiterada por los estudiantes. Jordan (2001) señala que un estudiante que no tiene un interés real por conocer un campo del saber o tiene motivaciones extrínsecas tiene tendencia al plagio. En relación con la motivación aparece el tema de la incapacidad de elaborar un texto, lo que genera una gran desazón y desesperanza.

En contraste, los profesores atribuyen el plagio a la pereza y a la falta de tiempo del estudiante. El tema de la motivación no aparece en esta población posiblemente porque se considera que a nivel universitario ya no hay necesidad de trabajar didácticamente ni pensar en la motivación. Puede parecer que si un estudiante, que por lo general es una persona adulta, está haciendo una carrera es porque tiene un interés en ella. No obstante, la motivación puede no existir o puede ser general hacia la carrera, pero no hacia asignaturas particulares. Creemos que a nivel universitario no se trata de imponer las asignaturas, dar por hecho que los alumnos están interesados y entienden los temas abordados, sino pensar en estrategias que encausen el interés que tiene todo individuo hacia el conocimiento; estrategias que proporcionen logros cognoscitivos y metacognitivos, de tal modo que el estudiante adquiera métodos y procedimientos que pueda utilizar en su vida profesional. Es importante que los métodos universitarios permitan que el estudiante experimente la satisfacción de llegar a un concepto o a un descubrimiento, pues con ello obtiene confianza en sí mismo para abordar nuevos

objetos de conocimiento, que lo alejen de prácticas de copiado o de reproducción. Es necesario, en suma, repensar los procesos didácticos, diseñar estrategias que motiven a los estudiantes hacia la construcción de conocimiento.

El tema de las infinitas posibilidades que ofrece Internet y la relación con el plagio apareció como constante en las representaciones de los docentes. Consideraciones en torno a este tema abundan en la bibliografía².

Temas como el resumen, la paráfrasis (Roig, 2001), la reformulación y el autoplagio ameritan una investigación más profunda. Por ejemplo, frente al resumen, preguntas como ¿cuál es la finalidad del resumen?, ¿quién es el destinatario? pueden ayudar a comprender si hay plagio allí o no; frente al autoplagio, habría que preguntarse si como resultado de una investigación salen dos productos, ¿la información relativa al marco teórico y metodológico que se repite en los dos textos por ser la misma configura un plagio?

Profesores y estudiantes tienen una actitud distinta frente al plagio: para los primeros es un fenómeno muy grave, mientras que para los segundos es poco grave. Esta discrepancia puede explicarse en relación con los estudiantes por la falta de conciencia frente a las implicaciones académicas del plagio y en relación con los docentes por el sesgo de ver el plagio primordialmente como un fraude, un problema ético (McCabe, y Trevino, 1993) y no como una debilidad formativa. Consecuente con esta discrepancia, la mirada sobre las consecuencias asociadas al plagio varía también. Para los estudiantes son excesivas las prácticas sancionatorias como la expulsión de la universidad, la suspensión de un semestre o un llamado público; los profesores por el contrario, creen que tener estas medidas reglamentadas con las condiciones y características de cada una de las faltas cometidas es una medida necesaria y disuasoria importante. Hay, no obstante, docentes que hacen un llamado a que el tema se trate más en términos pedagógicos. En lo que sí coinciden profesores y estudiantes es en considerar que reduce el plagio discutir en clase este tema y enseñar a citar.

²Cfr. Comas, R. y Sureda, J. (2007). Ciber-Plagio Académico. Una aproximación al estado de los conocimientos. *Revista Textos de la CiberSociedad*, 10.

Aparece de manera muy indirecta la relación entre las bajas condiciones socio-culturales y económicas con los estudiantes que hacen plagio. De igual manera, aparece muy marginalmente en las percepciones de los docentes uno de los problemas más serios que tienen los estudiantes cuando elaboran un texto académico: la incorporación de la voz de otros en el discurso propio (Bowden, 1992). El problema se da porque o bien el estudiante no tiene voz propia, que es lo habitual, o porque no puede dialogar con las fuentes, no sabe cómo introducirlas. No se trata de saber las reglas de la Asociación Estadounidense de Psicología [APA] o cualquier otra norma, sino de adquirir la destreza de defender un planteamiento propio enriqueciéndolo con otras fuentes pero deslindándolas claramente. Lo que sucede generalmente, es que el estudiante termina o bien acumulando fuentes o bien haciendo plagio. Comprender lo complejo de este proceso y apoyarlo en términos académicos de una manera más decidida puede contribuir a disminuir el plagio.

La mayoría de los estudiantes encuestados no reconocieron la gravedad del plagio para sus procesos de formación, no profundizan en por qué se hace plagio. Los estudiantes solo ven la gravedad del plagio cuando reciben una sanción, por ejemplo, cuando obtienen una baja calificación en una asignatura o cuando son amonestados públicamente. No hay una conciencia de las implicaciones académicas del plagio para sí mismos. Al no tener esta conciencia, no buscan solucionar el problema de fondo que subyace al plagio: vacíos conceptuales, dificultad para manejar las reglas de la comunidad académica de su disciplina. Tampoco reconocen el valor de la propiedad intelectual, pues en muchas ocasiones no han vivido el proceso de una investigación, el trabajo que demanda y en fin, el esfuerzo cognitivo para poder hacer un pequeño aporte.

La mayoría de profesores, por su parte, no se ponen "en los zapatos" de los estudiantes, no miran el fenómeno del plagio como un síntoma de problemas más graves como la mala formación educativa o la falta de reflexión sobre la didáctica a nivel universitario o la soledad académica de muchos estudiantes; posiblemente, si vieran este problema con la complejidad que él entraña, sus

juicios acerca del estudiante que comete plagio serían distintos.

Ambas poblaciones desconocen que detrás del plagio lo que hay, en la mayoría de los casos, es un problema de orden académico, una debilidad conceptual, una incapacidad para producir conocimiento. Se trata en primer lugar de un problema de formación y en segundo lugar, de un problema de tiempo y de recursos económicos. Es necesario hacer un trabajo con estas poblaciones para que se tome conciencia de este hecho y se emprenda las medidas correctivas necesarias.

Es preciso, como lo señalan Hayes e Introna (2005), generar una discusión en las instituciones sobre el plagio, ayudar a los estudiantes a volverse escritores independientes, diseñar mecanismos para que los estudiantes desarrollen su competencia académica escrita. Los alumnos, por su parte, han de enfrentar sus problemas, buscar apoyos, superar sus debilidades y encarar con seriedad y rigor la vida universitaria.

Por último, es necesario analizar las condiciones socioculturales de los estudiantes al momento de juzgar o sancionar el plagio.

Referencias

- Agnes, F. (2008). *Los usos de Internet en la educación superior: "De la documentación... al plagio"*. Recuperado el 27 de abril de 2012 de: <http://www.compilatio.net/uploads/2acc7abc759c5bc3c5972f396f01f799/fichiers/080521-sixdegres-univ-barcelona-univ-zaragoza-encuesta-plagio.pdf>
- Bowden, D. (1992) *Plagiarism: The Tyranny of Voice*. New York: Modern Language Association.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Editorial Montessor.
- Comas, R. y Sureda, J. (2007). Ciber-Plagio Académico. Una aproximación al estado de los conocimientos. *Revista Textos de la CiberSociedad*, 10. Recuperado el 16 de abril de 2012 de: <http://www.cibersociedad.net/textos/articulo.php?art>
- Coulon, A. (1988). *La etnometodología*, Madrid: Cátedra.
- Cueva, A. y Ochoa, L. (2014a). El plagio y su relación con los procesos de escritura académica. *Forma y Función*, 27(2).
- Cueva, A. y Ochoa, L. (2014b). *Percepciones de estudiantes acerca del plagio: datos cualitativos*. (Documento inédito). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cueva, A. y Ochoa, L. (2014c). Representaciones sociales de docentes en torno al tema del plagio. (Documento inédito). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cueva, A. y Ochoa, L. (2015). Concepciones de profesores y estudiantes en torno al plagio: datos estadísticos. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Devlin, M. & Gray, K. (2007). In Their Own Words: A Qualitative Study of the Reasons Australian University Students Plagiarize. *Higher Education Research and Development*, 26, (2).
- Hayes, N. & Introna, L. W. (2005). Cultural Values, Plagiarism, and Fairness: When Plagiarism Gets in the Way of Learning. *Ethics and Behavior*, 15(3), 213- 231.
- Hymes, D. (1972). *Language in Culture and Society*. Nueva York: Harper and Row.
- Hymes, D. (1974). *Foundations and Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Jordan, A. E. (2001). College Student Cheating: The Role Of Motivation, Perceived Norms, Attitudes, and Knowledge of Institutional Policy. *Ethics and Behavior*, 11(3), 233- 247.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, (4), 167-179.

- McCabe, D. & Trevino, L. (1993). Academic Dishonesty: Honor Codes and Other Contextual Influences. *Journal of Higher Education*, 64(5), 522-538.
- Mavrinac, M.; Brumini, G.; Bilic-Zulle, L. & Petrovecki, M. (2010). Construction and validation of attitudes toward plagiarism questionnaire. *CMJ*, 51(3), 195-210.
- Moscovici, S. y Marková, I. (1998). La Presentación de las Representaciones Sociales: diálogo con Serge Moscovici. En J. Castorina. *Representaciones Sociales: Problemas Teóricos y Conocimientos Infantiles*. (pp. 111-152). Barcelona: Gedisa.
- Ordoñez, C. y Mejía, J. (2004). El fraude académico en la Universidad de los Andes ¿qué, qué tanto y por qué? *Revista de Estudios Sociales*, 18, 13- 25.
- Roig, M. (2001). Plagiarism and paraphrasing criteria of college and university professors. *Ethics & Behavior*, 11, 307-323.
- Sureda, J.; Comas, R. & Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 197-220.



ARTÍCULOS DE

REFLEXIÓN

PENSAMIENTO LATINOAMERICANO: CAMINO DE IDENTIDAD EN EL CONCIERTO GLOBAL

Objetivo: conocer el pensamiento latinoamericano a través de las cuatro generaciones que hasta el momento, han sido reconocidas por los principales exponentes de la filosofía latinoamericana, para comprender la perspectiva actual del pensamiento y discernir su identidad y proyección en el contexto global. **Metodología:** el estudio es de carácter cualitativo. El referente estimulador es la pregunta por la originalidad y/o la autenticidad de las ideas desde la perspectiva latinoamericana y su participación en el concierto universal. **Hallazgos:** también en América Latina nos hacemos preguntas universales, pero las soluciones tratan de incorporar elementos propios del contexto. Una filosofía en perspectiva latinoamericana consistiría en la aplicación de las soluciones dadas por los grandes filósofos a nuestros problemas, o en la creación de pensamiento de manera original, pero la más importante, es que la tendencia actual procura una reflexión muy unida a los problemas sociales. **Conclusiones:** la praxis histórica, social y cultural de nuestros pueblos de América Latina, esboza un marco de reflexión (hermenéutica) crítico y metódico que ha dado origen a una perspectiva en el filosofar latinoamericano. El análisis propuesto desde la comprensión de la filosofía en perspectiva latinoamericana, permite revitalizar las discusiones de la filosofía en contexto.

Palabras clave: filosofía, identidad cultural, América Latina, historia cultural.

Origen del artículo

Este artículo es producto de la reflexión realizada en el proyecto de investigación "Convergencia y divergencia entre el humanismo cristiano y los demás humanismos propuestos por las principales concepciones antropológicas desde la UCM", que actualmente se desarrolla en la Institución de Educación Superior.

Cómo citar este artículo

Mejía Hincapié, N.I. (2015). Pensamiento latinoamericano: camino de identidad en el concierto global. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 72-81.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i1.34>

LATIN AMERICAN THOUGHT: IDENTITY PATHWAY WITHIN THE GLOBAL CONCERT

Objective: to know the Latin American thought through the four generations that have, so far, been recognized by the main exponents of Latin American Philosophy, to understand the current perspective of thinking and discern its identity and projection in the global context. **Methodology:** the study is qualitative. The motivational benchmark is the quest for originality and/or authenticity of ideas from the Latin American perspective and its participation in the universal concert. **Findings:** in Latin America we also wonder about universal matters, but the solutions try to involve elements of the context. In Latin American perspective, philosophy would consist of the application of solutions given by great philosophers to our problems, or the creation of thinking in an original way, but the most important is that the current trend seeks a reflection attached to the social problems. **Conclusions:** historical, social, and cultural praxis of our Latin American peoples outlines a reflection framework (hermeneutics) critical and methodic that has originated a perspective in Latin American philosophy. The proposed analysis from the understanding of philosophy in Latin American perspective permits to have discussions on philosophy in context.

Key words: philosophy, cultural identity, Latin America, cultural history.



Fecha recibido: 13 de febrero de 2015 · Fecha aprobado: 31 de marzo de 2015

Pensamiento latinoamericano: camino de identidad en el concierto global

Planteamiento del problema

La expresión "Filosofía Americana" (en el siglo XIX era la expresión corriente en América Latina para significar lo propio) la acuñó en 1842 el argentino Juan Bautista Alberdi en su ensayo "Ideas para un curso de filosofía contemporánea (Marquínez Argote, 1988, p.411), aunque para Juan Carlos Scannone, S.J. (2000) ya se encontraba la expresión en "Fragmento Preliminar al Estudio del Derecho" (Alberdi, 1837), cuando comenzó a preocupar a los latinoamericanos no solo la independencia política, sino también la propia identidad histórica y cultural.

Pero ¿no es la filosofía por su propia naturaleza, un saber Universal? ¿La regionalización no atenta contra la esencia de la filosofía?

Juan Bautista Alberdi niega de entrada una filosofía universal, admite una cierta universalidad en cuanto a objetivos, procederes, medios y fines, y reconoce

Néstor Iván Mejía Hincapié¹

¹Doctor en Filosofía, Pontificia Universidad Gregoriana de Roma. Decano (E) Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Teología, Universidad Católica de Manizales. nmejia@ucm.edu.co

en las filosofías ya hechas soluciones formales de tipo universal; pero la problemática de cada latitud particulariza la filosofía. Nuestra filosofía saldría de nuestras necesidades y sería por consiguiente, una serie de soluciones dadas a los problemas que interesan a los destinos regionales. No importa de dónde tomemos dichas soluciones; citado por Marquínez Argote (1988, p.412), Alberdi afirma que "lo que importa es la aplicación que hagamos de dichas soluciones a los problemas propios". En este sentido de "aplicación", no de creación, utiliza Alberdi la expresión "Filosofía Americana", lo cual equivale para nosotros a filosofía latinoamericana.

Queda planteado el problema: ¿En qué consistiría la "autenticidad" de un pensamiento filosófico en Latinoamérica?

La Autenticidad del pensamiento latinoamericano ha sido entendida de maneras diferentes.

La autenticidad "Asuntiva"

Consistiría en asumir con autenticidad, bajo un propio punto de vista, las formas de pensar filosófico surgidas en otros ámbitos culturales (sobre todo Europa). Se traduciría en un proceso de asimilación. Veamos una cita José Vasconcelos, mexicano, citado por Marquínez Argote (1988), quien pertenece a la "primera generación":

Todo pueblo aspira a dejar una huella en la historia, toda nación que inicia una era propia se ve obligada por ello mismo, por exigencia de su desarrollo, a practicar una revolución de todos sus valores y a levantar una edificación provisional o perenne de conceptos. Ninguna raza importante escapa al deber de juzgar por sí misma todos los preceptos heredados o importados para adaptarlos a su propio plan de cultura, o para formularlos de nuevo si así lo dicta esa soberanía que palpita en la entraña de la vida que se levanta (p.411).

Aunque en una de sus obras más conocidas opta por la segunda vía y diserta sobre el concepto de latinidad: *La raza cósmica. La misión de la raza Iberoamericana* (1925). Se trata de expresar auténticamente la verdad filosófica de acuerdo con nuestra manera de sentir (mirar) nuestra problemática.

Autenticidad "Afirmativa"

En este caso, la autenticidad se refiere al intento no solo de filosofar auténticamente "en" América Latina, sino de pensar una filosofía auténticamente latinoamericana.

Sería el intento de pensar filosóficamente, por lo tanto, en forma universal, desde (y a veces, también para y sobre) América Latina (Scannone, 2000). Un gran esfuerzo en este sentido lo representa Leopoldo Zea con su "Filosofía de lo Mexicano" (1955) y junto a él, F. Miró Quesada (1974), quien dice:

Tanto Zea como yo queríamos hacer filosofía auténtica, es decir, hacer una filosofía que no fuera una copia mal repetida de filosofías importadas; sino que fuera expresión de un pensamiento vivo, que emergiera de nuestra propia circunstancia latinoamericana utilizando todos los medios disponibles [...] Nosotros teníamos la conciencia angustiada de que nuestro filosofar había sido un mero reflejo europeo y queríamos que dejara de serlo para transformarlo en una irradiación propia (pp. 9-10).

Según Germán Marquínez (1988), "Autenticidad significaba para los nuevos filósofos la posibilidad inmediata y la necesidad ineludible de trascender al plano de la creación, sin triunfalismos, pero también sin complejos" (p.416).

En búsqueda de identidad

A pesar de las dos maneras de entender la "autenticidad", la meta ha sido la misma: hacer filosofía auténtica, un esfuerzo de reflexión sobre nuestra propia realidad para tratar de encontrar el sentido de nuestro ser latinoamericano.

La generación de los fundadores

Para un estudio de este periodo, Francisco Miró Quesada recomienda ver los libros escritos por Gaos, Romero, Ardao, Zea, Salazar, Bondy, Cruz Costa y otros.

Sin que se pueda establecer delimitaciones precisas, se afirma que fue un grupo de



autodidactas, que tuvieron que luchar sin medios y en solitario por el ideal de fundar una filosofía en América Latina. Este grupo proclamó la vuelta a la metafísica y al humanismo y expresó el anhelo de un pensamiento propio. Comenzaron a escribir hacia 1910 y se destacaron: Alejandro Korn (Argentina), José Enrique Rodó y Carlos Vas Ferreira (Uruguay), Enrique Molina (Chile), Alejandro Destua (Perú), Antonio Gaos y José Vasconcelos (México).

Ya hemos citado a Vasconcelos; veamos cómo plantea el argentino Korn el problema, en su obra "Filosofía Argentina", citado por Argote: "No podemos renunciar al derecho de discutir las diversas influencias que llegan hasta nosotros, ni al derecho de adoptarlas a nuestro medio; no renunciamos tampoco a la esperanza de ser una Unidad, no un cero dentro de la cultura Universal" (1988, p.413).

La Generación de los Normalizadores

También llamados "forjadores" por Francisco Miró Quesada en el prólogo a su libro "Despertar y Proyecto del Filosofar Latinoamericano" (1974); este grupo de filósofos consideran que no puede haber "filosofía latinoamericana, si no hay "filosofía", y que el problema de la filosofía en América es un problema de "normalización", de aquí el nombre de generación normalizadora.

El "otro", sobretudo el otro privado, excluido, el "pobre", y "su liberación" se convierten en un nuevo horizonte hermenéutico, es decir, una perspectiva de interpretación en la que la filosofía si quiere ser universal, debería incluir al marginado.

La máxima figura fue Francisco Romero, quien plantea el ideal normalizador de la siguiente manera:

Veamos lo que entendemos por "normalidad filosófica". En este caso, ante todo, el ejercicio de la filosofía como función ordinaria de la cultura, al lado de otras preocupaciones de la inteligencia. No ya como la meditación o creación de unos pocos entendimientos conscientes de la indiferencia circundante; tampoco, por lo mismo, como la actividad exclusiva de unos cuantos hombres dotados de una vocación capaz de mantenerse firme a pesar de todo. Como cualquier oficio teórico, la filosofía permite y aún requiere el aporte de mentes no extraordinarias [...] (citado por Marquín Argote, 1988, p.415).

Según Romero, antes de darse una filosofía original en América, se debe dar curso normal a las cosas y eso significaría una asimilación del pensamiento Europeo. No obstante, para Francisco Miró Quesada (1974) con esta generación la filosofía latinoamericana despierta y se constituye en proyecto, por eso la llama "generación forjadora" y lo justifica diciendo:

El interés y la hondura del proyecto residen en que no se trata de hacer una filosofía sino de hacer posible una filosofía. Los hombres de la generación intermedia son en este respecto, verdaderos discípulos de los patriarcas. Aceptan como ellos la primacía de la Filosofía europea, como ellos quieren conocerla y difundirla, como ellos tienen la convicción de que su asimilación por el medio latinoamericano es condición esencial de su progreso espiritual (pp. 50-51).

Pero se diferencian en que no la ven ya como un producto acabado, sino como un hacerse, porque logran llegar hasta sus más hondas raíces. Y al comprenderla como un hacerse, evidencian el significado espléndido de la creación filosófica y deciden que la única razón que puede justificar un esfuerzo de formación filosófica es la esperanza de un futuro en el que se pueda realizar el mismo proceso creador que realizaron los europeos.

A esta generación pertenecen también: José Carlos Mariátegui (Perú), Samuel Ramos y José Gaos (México).

La Generación Técnica

La tercera generación asume el ideal forjado por la segunda, en este compromiso se ve obligada a utilizar técnicas cada vez más depuradas desde el punto de vista metodológico. Por esto, Miró Quesada la llama "generación técnica" (1974, p.14).

El reto es la "Autenticidad", la cual significaba "la posibilidad inmediata y la necesidad ineludible de trascender al plano de la creación, sin triunfalismos, pero también sin complejos". (Marquínez Argote, 1988, p.416). El problema era el camino a seguir: este grupo tuvo dos tendencias: universalistas y regionalistas, dando lugar a discusiones en congresos, encuentros y revistas.

Un episodio concreto de las dos tendencias lo encontramos en el primer encuentro que tuvieron Miró Quesada y Leopoldo Zea en Lima (Perú), gracias a la mediación de Francisco Romero.

Para Él (Zea) la única manera de hacer filosofía auténtica en América Latina era meditar a fondo sobre nuestra propia realidad para tratar de desentrañar el sentido de nuestra historia, el

[...] en la praxis liberadora el pobre no solo cuestiona éticamente la filosofía, sino que se convierte en sujeto de cultura, pensamiento, sabiduría y racionalidad.

significado de nuestro proyecto existencial. Para mí, la única manera de hacer filosofía auténtica era meditar sobre los grandes temas de la filosofía clásica y actual y trata de hacer aportes interesantes a la solución o al tratamiento de los problemas correspondientes (Miró Quesada, 1974, pp.7-8).

Después de todo, universalistas y regionalistas terminaron reconociéndose como trabajadores de dos proyectos no excluyentes sino complementarios. Entre los regionalistas estaban los miembros del grupo mexicano de Hiperión: Emilio Uranga, Jorge Portilla, Luis Villorio, comandados por Leopoldo Zea. Entre los universalistas, además de Miró Quesada, Eduardo García Maynez, Francisco Larroyo y Rivieri Frondizi.

Una vía de medio la representa Juan Carlos Scannone, S.J., que frente a los problemas de la autenticidad, universalidad y regionalidad de la filosofía latinoamericana, escribe un artículo titulado "Filosofía en Perspectiva Latinoamericana" (2000) que reseñaremos más adelante. Y entre otros, el libro "Nuevo punto de partida en la Filosofía Latinoamericana" (1990), pero con él nos introducimos en la cuarta generación".

La generación Articuladora

Se podría hablar de una cuarta generación, que teniendo en cuenta la problemática cultural de América Latina, se preocupa por hacer una reflexión de carácter social. Según Marquínez en el libro que venimos citando (1988), se les podría llamar generación articuladora, en cuanto que "más allá del ideal de autenticidad creadora, lo que buscaba, como respuesta al nuevo reto, era articular la filosofía a los procesos de cambio que vivía el pueblo latinoamericano" (p.417). Pero también, ha sido llamada "liberadora" en cuanto a la orientación de la reflexión.

Esta empieza a configurarse en la década de los años 60, en que la nueva sociología latinoamericana se hace consciente del subdesarrollo de nuestros pueblos, vinculada, entre otros, a la dependencia

o diferentes formas de neocolonialismo. En estos años y apoyados por algunos sectores de la Iglesia, surge una original teología de la liberación y como consecuencia, una filosofía de la liberación que inspirada en una interpretación marxista, inspira movimientos populares de liberación.

En este contexto, la filosofía latinoamericana se cuestiona la "función" que cumple en la sociedad y se va esclareciendo cada vez más la relación solidaria entre Filosofía y Sociedad. Ya el filósofo Ortega y Gasset en el artículo: "Historia como Sistema" (1966) hablaba del carácter social de toda filosofía.

Pero la filosofía no se puede reducir a las ciencias sociales, sobre todo a la sociología o a la antropología cultural, desde estos ámbitos, la filosofía latinoamericana ha recibido crítica como una reflexión no científica, porque usa "categorías" que se escapan a las ciencias sociales. Polémica planteada por Francisco Miró Quesada en el prólogo de su obra "Despertar y Proyecto del Filósofo Latinoamericano" (1974, pp.15-55).

En este proceso de "articulación", filosofía y procesos sociales latinoamericanos, una de las figuras claves que inicia el cambio de orientación de la filosofía fue el filósofo peruano: Augusto Salazar Bondy:

Vivimos alienados por el subdesarrollo conectado con la dependencia y la dominación a la que estamos sujetos y siempre hemos estado. Nuestra vida alienada como naciones y como comunidad hispanoamericana produce un pensamiento alienado que la expresa por su negatividad. Este pensamiento auténtico por alienado es además alienante, en cuanto funciona generalmente como imagen enmascaradora de nuestra realidad y factor que coadyuva al divorcio de nuestras naciones respecto a su ser propio y sus justas metas históricas (1968, p.93).

Este párrafo refleja el clima en que reflexiona la filosofía latinoamericana más reciente, aunque no todas comparten la teoría de Bondy, que solo por la transformación de nuestra sociedad podría haber un pensamiento auténtico.

Se pueden ubicar como miembros de esta generación: Paulo Freire, Adolfo Sánchez Vásquez,

Abelardo Villegas, Enrique Dussel, Rodolfo Kusch, Juan Carlos Scannone, entre otros. Para un conocimiento más explícito de la reflexión filosófica de esta generación, que es la nuestra, habría que conocer: *Declaración de Morelia: "Filosofía e Independencia"*, firmada en Morelia, México en 1978; por: Enrique Dussel, Francisco Miró Quesada, Arturo Andrés Roig, Abelardo Villegas, Leopoldo Zea; publicada en el libro "Filosofía, Universidad y Filósofos" de A.A. Roig en México 1981. (Para un estudio de la cuarta generación ver: *Proyecto y Realización del Filósofo Latinoamericano*, México, 1981, de Francisco Miró Quesada).

Intentos actuales de un filosofar en perspectiva latinoamericana

Como fruto de una comunicación vía e-mail con el filósofo Argentino Juan Carlos Scannone S.J. se obtuvo el artículo llamado: "Filosofía en Perspectiva Latinoamericana" (13 oct. 2003), publicado en italiano en *Rassegna di Teologia*, 2000. En el cual, desde el mismo título encontramos una respuesta a la pregunta: ¿Qué se entiende por filosofía latinoamericana? Y encontramos también las perspectivas actuales de esta filosofía.

Cuando se habla de "filosofía latinoamericana", dice nuestro autor,

No se trata de una filosofía particular solamente para América Latina o que restrinja solo a esta su campo temático, sino ante todo, de una filosofía universal tanto en su vigencia como en sus temas y destinatarios, pero pensada desde la perspectiva histórica cultural e histórico social latinoamericana. América Latina no es entendida entonces como mero lugar geográfico del filosofar, o solo como materia y destinataria de la reflexión (aunque también lo sea), sino como lugar hermenéutico de la misma (Scannone, 2003, p.2)

Con este enfoque, Scannone reconoce entre otros, tres intentos actuales de un filosofar en perspectiva latinoamericana, que tratan de ser "Filosofía sin más".

Filosofía de la Liberación

Se puede señalar como precursores: Augusto Salazar Bondy (Perú) y Leopoldo Zea (México). El libro de Bondy *¿Existe una filosofía de Nuestra América?* (1968), fue la ocasión extrínseca inmediata del surgimiento en la Argentina, en 1971, de la filosofía de la liberación. La respuesta a la pregunta del título fue: una filosofía de nuestra América es solo posible como filosofía de la liberación.

Expansión de la iniciativa

Un primer grupo se estableció alrededor de Enrique Dussel y Juan Carlos Scannone, entre ellos: Arturo A. Roig, Rodolfo Kusch. Luego, el "grupo de Bogotá", donde se destaca Germán Marquínez Argote; después se fundó la Asociación de Filosofía y Liberación, coordinada por Enrique Dussel, Raúl Fornet Betancourt y Michael Barber, en la que se incluyeron pensadores brasileños, norteamericanos y europeos. En el Salvador se destaca Ignacio Ellacuría, en Venezuela el teólogo y filósofo Pedro Trigo. Núcleos de pensamiento liberador que se han influido mutuamente.

En cuanto a la perspectiva hermenéutica y método, el punto de partida no es el "ego cogito" moderno sino la alteridad y dignidad del otro, del pobre, que cuestiona ético-históricamente al "ego" y a su voluntad y realidad de dominación; pero el pobre no solo interpela, sino que también enseña con la novedad de su alteridad y su praxis liberadora humana integral (no en último término cultural) (Scannone, 2003).

El "otro", sobretodo el otro privado, excluido, el "pobre", y "su liberación" se convierten en un nuevo horizonte hermenéutico, es decir, una perspectiva de interpretación en la que la filosofía si quiere ser universal, debería incluir al marginado; como afirmaría el Padre Joseph Wresinski (sacerdote francés, fundador del movimiento A.T.D. Cuarto Mundo), que la filosofía será universal cuando incluya al excluido.

Metodológicamente, no se trata solo de un rechazo a la "dependencia", ya sea económica, cultural o filosófica, sino de enfatizar positivamente la

alteridad, identidad y creatividad cultural de nuestra América, en especial de los pobres, así como la vigencia universal de los planteos filosóficos hechos desde esa nueva perspectiva (Scannone, 2003).

Podría verse en la perspectiva de la filosofía de la liberación el influjo de Emmanuel Lévinas y la filosofía dialógica de Buber; pero "el pobre y su alteridad" no están entendidas solamente en clave ética e interpersonal "yo-tu", sino también en clave ético-histórica, socio-cultural y estructural; aunque el planteo político-histórico no implica que solo se trate de una liberación socio-económica, o política o cultural, sino de la "liberación humana integral" que se hace realidad en las estructuras sociales históricas (Scannone, 2003, p-7).

Pero la filosofía de la liberación no se reduce a una sociología o a una antropología cultural y en esto radica su "método"; este asume como mediación los aportes de las ciencias de la historia, de la sociedad y la cultura para elevarse a un segundo nivel, pensar filosóficamente en su radicalidad humana al hombre en cuanto hombre.

Al momento de nominar el método de la filosofía de la liberación, Scannone lo llama: "Analéctico" y lo explica en su libro *Nuevo punto de partida de la filosofía latinoamericana* (1990), porque no solamente busca la superación de la negación (opresión), es decir, la negación de la negación-dialéctica, sino la autoafirmación (analogía); y porque asume y al mismo tiempo trasciende el análisis histórico social. Dussel lo llama "Anadialéctica" aludiendo a la dialéctica propia de la analogía.

Filosofía a partir de la sabiduría popular

El punto de partida para esta corriente filosófica es el mismo de la "filosofía de la liberación", es decir, los pobres y su praxis liberadora, que interpelando al pensamiento filosófico le dan "qué" pensar; pero la filosofía a partir de la sabiduría popular se preocupa además del "cómo" pensar. Es decir, en la praxis liberadora el pobre no solo cuestiona éticamente la filosofía, sino que se convierte

en sujeto de cultura, pensamiento, sabiduría y racionalidad¹.

Paulo Freire en *Pedagogía del Oprimido* (1970, citado por Scanonne, 2003, p.8) afirma que "De ahí que se reconociera como lugar hermenéutico del filosofar de liberación tanto a la práctica liberadora de los pobres como también a su sabiduría popular, en cuanto es Sabiduría y verdaderamente popular, y no ideología introyectada". Es decir, la praxis liberadora tiene su propio "logos" (racionalidad) sapiencial, expresado frecuentemente en relatos y símbolos que la filosofía puede articular conceptual, crítica, metódica y sistemáticamente.

Ya antes que surgiera la filosofía de la liberación, el filósofo argentino Rodolfo Kusch (la editorial Ross hasta el 2000 había publicado 3 tomos de sus obras completas), había comenzado su interpretación filosófica del pensar popular, de la cultura que lo conforma y articula, y de los símbolos que la expresan (publicó: *América Profunda*, Buenos Aires 1962; *Pensamiento Indígena y Popular en América*, Puebla, 1970; *Geocultura del Hombre Americano*, Buenos Aires, 1976).

Además de Kusch, son importantes los trabajos realizados por Carlos Cullen y Juan Carlos Scannone, para quienes el "estar" es metafísicamente anterior al "ser", porque el primero no apunta a lo esencial y universal, sino que tiene una connotación circunstancial y situada, es decir, espacio-temporal. Así es muy distinto el:

Da Sein = Heidegger = Ser en el mundo, que
Pacha Mama = Quechua = Estar en la tierra.

En resumen, estos tres autores: "tratan de pensar el ser desde el estar, el yo desde el nosotros, el concepto desde el símbolo, y la ciencia desde la sabiduría, y no al revés [...]" (Scanonne, 2003, p.13); y el método a seguir es también como se aplicó para la filosofía de la liberación, el analéctico o anadialéctico. El aporte del filosofar a partir de la sabiduría popular al método analéctico "está en que la interrelación del filosofar con la relación práctica-ético-histórica, se interconecta así mismo con la relación entre el mismo filosofar y el saber simbólico" (p.13).

¹Para profundizar este tema sería conveniente ver Scannone, J.C. (1984). *Sabiduría popular, símbolo y filosofía*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

En la nota 40 del artículo de Juan Carlos Scannone (2003, p.17) afirma que un problema semejante se le plantea a Ricoeur cuando propone una filosofía a partir del símbolo, la metáfora y el relato; y a Heidegger cuando piensa en el diálogo con el poeta, aunque en ninguna de esas cosas se confunde el ámbito conceptual del pensar filosófico con el del símbolo, la metáfora, el relato o la poesía.

Hacia una Filosofía Inculturada en América Latina

En cuanto al término "Inculturación", de carácter teológico, detrás del cual está la analogía de la encarnación y designa la encarnación y expresión del mensaje cristiano, que es universal y transcultural, en el mundo de valores, lenguaje y formas de una determinada cultura, asumiéndolas en la vida, el pensamiento y la celebración cristiana; igualmente en forma analógica, se habla de Inculturación del pensamiento filosófico en la (o las) cultura latinoamericana (Scanonne, 2003, p.19).

Afirma Scanonne que ciertamente este proceso está en la filosofía de la liberación y en la de la sabiduría popular; pero el grupo de pensadores que forman el Equipo Jesuita Latinoamericano de Reflexión Filosófica (2003), del cual hace parte, hablan explícitamente de un "Filosofar Inculturado", en referencia a:

Un pensar filosófico que, sin perder su radicalidad y su universalidad transculturales, asume críticamente -en el orden del concepto- las perspectivas de comprensión del ser, de la vida y la convivencia, las categorías y esquemas de interpretación, las formas de pensar y de expresarse, etc., de una determinada cultura, a la par que las transforma en mediaciones intrínsecas de un filosofar de vigencia universal (p.19).

¿Cuál sería la diferencia con las otras dos corrientes que hemos visto? Según el autor que seguimos, no se trata solo de filosofar a partir de las culturas aborígenes y tradicionales, sino también y ante todo, desde la cultura popular emergente, en forma particular, entre los pobres.

Haciendo un análisis de las diferentes etapas de reflexión por las que ha pasado el Equipo Jesuita Latinoamericano de Reflexión Filosófica, y de la que son fruto los 8 libros hasta ahora publicados, Juan Carlos Scannone habla de una categoría de base o perspectiva filosófica a la vez universal e inculturada en América Latina, y es la de la "lógica de la Gratuidad".

Con esta formulación se intenta decir que, como la experiencia humana radical de la gratuidad —vivienda en numerosas formas históricas, culturales y sociales— tiene su "logos", por ello es posible replantear desde esa perspectiva global la comprensión de la racionalidad misma de lo real y articular desde ahí la intelección de toda problemática y temática filosóficas (2003, p.22).

La categoría de "Gratuidad" es una síntesis vital de una racionalidad universal e inculturada, en sus dimensiones antropológicas, éticas y metafísicas.

Otros Intentos

Estos tres caminos no son los únicos, si bien los más representativos del pensamiento filosófico en perspectiva latinoamericana, teniendo como punto de partida una recomposición de lo que significa la racionalidad filosófica, podríamos incluir esfuerzos de todas las latitudes de nuestra Latinoamérica; aportaré solo dos ejemplos recientes.

En Colombia y en México es muy conocido el filósofo chileno Hugo Zemelman, con una propuesta de filosofía de la vida y su afirmación de "pensar desde la esperanza"; preocupado sobre todo por pensar la sociedad y la educación.

El profesor Zemelman fue el director del Centro de Estudios Sociológicos del Colegio de México y coordinador del postgrado de Humanidades y Ciencias Sociales en la Universidad de México; entre sus obras más destacadas se encuentran *Los horizontes de la Razón: dialéctica y apropiación del presente*; *Historia y necesidades de Utopía*; *Sujeto, existencia y potencia*; *Subjetividad, umbrales del pensamiento social*; y *Necesidad de conciencia*.

Otro pensador (¿filósofo?) es Víctor Toledo Manzur, investigador de Ecología de la Universidad Nacional Autónoma de México; invitado por

la Universidad Nacional de Andalucía al curso de verano, donde ha presentado conferencias a partir de un libro publicado como "Ecología, espiritualidad y conocimiento: De la sociedad del riesgo a la sociedad sustentable" (México, 2003).

Se pregunta si hay en el mundo una nueva fuerza ideológica, política, espiritual que se despliega como un proceso silencioso y profundo, como una reacción en cadena frente a la degradación del mundo mercantilizado y deshumanizado. Son las expresiones minúsculas pero tangibles de una nueva ciudadanía planetaria, los preludios de una civilización cualitativamente diferente, los esperanzadores cimientos de una "modernidad alternativa".

Puede que este autor no sea catalogado como filósofo, pero sus trabajos dan "qué pensar" en el sentido de recomposición de las dimensiones de "Universalidad", en cuanto participación; de "humanidad" en cuanto solidaridad, ética y ecológica; y "racional" en cuanto la visión indígena, y también de las filosofías políticas.

Tampoco debemos olvidar el gran elenco de pensadores latinoamericanos en la línea "asuntiva", que en diferentes lugares del mundo y aún en la misma Latinoamérica, están produciendo contribuciones al filosofar universal (por ejemplo: el filósofo argentino Mario Bunge, catedrático en Montreal).

Finalmente, para darnos cuenta de los caminos que recorre la reflexión filosófica en Latinoamérica, podemos buscar en los diferentes encuentros filosóficos que se realizan a nivel Latino e Iberoamericano.

Referencias

- Alberdi, J.B. (1837/1998). *Fragmento preliminar al estudio del Derecho*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Argentina.
- Dussel, E. (1974). *Método para una Filosofía de la Liberación*. Salamanca: Sígueme.
- Dussel, E. et al. (1975) Declaración de Morelia: "Filosofía e Independencia". En A.A. Roig,

- (1981). *Filosofía, universidad y filósofos en América Latina*. (pp.95-101). México: UNAM.
- Equipo Jesuita Latinoamericano de Reflexión Filosófica. (2003). *Problemas de la Filosofía de la Religión desde América Latina*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Kusch, R. (1962). *América Profunda*. Buenos Aires: Editorial Ross.
- Kusch, R. (1970) *Pensamiento Indígena y Popular en América*. Puebla: Editorial Ross.
- Kusch, R. (1976) *Geocultura del hombre Americano*. Buenos Aires: Editorial Ross.
- Kusch, R. (2000). *Obras Completas*. Buenos Aires: Editorial Ross.
- Marquínez Argote, G. (1988). La Filosofía Latinoamericana. En *La Filosofía en Colombia*. Bogotá: Editorial Búho.
- Marquínez Argote, G.; Salazar Ramos, R.J. y otros. (1988). *La Filosofía en Colombia. Historia de las ideas*. Bogotá: Ediciones El Búho.
- Miró Quesada, F. (1974). *Despertar y Proyecto del Filósofo Latinoamericano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Miró Quesada, F. (1981) *Proyecto y Realización del Filósofo Latinoamericano*. México: Fondo de cultura Económica.
- Ortega y Gasset, J.(1966), *Historia como sistema. Revista de Occidente*. Madrid.
- Roig, A.A. (1981) *Filosofía, Universidad y Filósofos*. México: UNAM.
- Salazar Bondy, A. (1968) *¿Existe una filosofía de nuestra América?* México: Siglo XXI.
- Scannone, J.C., S.J. (1990). *Nuevo Punto de Partida en la Filosofía Latinoamericana*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Scannone, J.C., S.J. (2003). *Filosofía en Perspectiva Americana*. E-mail. Octubre, 2003. Publicado en Italiano en: *Rassegna di Teologia*, 2000.
- Scannone, J.C. (1984). *Sabiduría popular, símbolo y filosofía*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Toledo Manzur, V. (2003). *Ecología, espiritualidad, conocimiento: de la sociedad del riesgo a la sociedad sustentable*. México: PNUMA y Universidad Iberoamericana.
- Vasconcelos, J. (1925/2000). *La raza cósmica. La misión de la raza Iberoamericana*. Buenos Aires: Espasa.
- Vasconcelos, J. (1978) *El pensamiento Latinoamericano*. México: UNAM.
- Zea, L. (1955). *La Filosofía Mexicana*. México: Librería Mex Editores.
- Zea, L. (1976). *El Pensamiento Latinoamericano*. México: Ariel.

TECNOLOGÍA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO ALTERNATIVAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO POLÍTICO

En plena sociedad de la información, el estudiante de la institución educativa pública tiene nuevas alternativas para asumir su rol de sujeto forjador de transformación social; sus potenciales acciones tienen gran oportunidad en la actualidad tecnológica y en el uso apropiado de las TIC. Ellas se perfilan como un territorio de oportunidad para el estudiante revestido con la figura del sujeto político. Sin embargo, existe en la institución educativa pública una necesidad histórica de emancipación que toma sentido justamente con la formación y desarrollo del sujeto político, aun en medio de su contexto y todas sus implicaciones. Tal necesidad se ve atendida en lo que se ha llamado el sistema-escuela, un modelo construido con métodos y estrategias que permiten soluciones sistémicas y organizacionales de trascendencia social que se perfila como contexto tecnológico e interdisciplinar de participación y desarrollo de identidad.

Palabras clave: tecnología de la información, escuela, participación estudiantil, sociedad de la información.

Origen del artículo

Artículo derivado de una investigación documental y explicativa realizada entre los años 2012 y 2014 con el objetivo de construir reflexiones epistémicas, caminos y estrategias desde la tecnología y los medios de comunicación.

Cómo citar este artículo

Fernández Cruz, L.C. (2015). Tecnología y medios de comunicación como alternativas para la construcción del sujeto político. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 82-98.

TECHNOLOGY AND MEDIA AS ALTERNATIVES FOR THE CONSTRUCTION OF POLITICAL SUBJECT

Immerse in the information society, the student from the public school has new ways to assume their role of smith subject of social transformation; their potential actions have great opportunity in technology today and in the proper use of ICT. They are emerging as a land of opportunity for the student coated with the figure of the political subject. However, there is in public school a historical necessity of emancipation that just makes sense with the formation and development of the political subject, even in the midst of its context and its implications. This need is served in what has been called the system-school, a model built with methods and strategies that enable systemic and organizational solutions of social significance that is emerging as technological and interdisciplinary context of participation and identity development.

Key words: information technology, schools, student participation, information society.



Fecha recibido: 13 de febrero de 2015 · Fecha aprobado: 31 de marzo de 2015

Tecnología y medios de comunicación como alternativas para la construcción del sujeto político

Favoreciendo la necesidad emergente de una emancipación juvenil

*Allí donde crece el peligro
crece también la salvación.*
Hölderlin

Luis Carlos Fernández Cruz¹

¹Magíster en Educación, Universidad Católica de Manizales; Ingeniero Electrónico, Universidad Nacional, sede Manizales; tecnólogo en Automatización Industrial. Docente de tecnología e informática en la Institución Educativa Leonardo da Vinci de Manizales. luisfernandezc@semmanizales.edu.co

Introducción

Desde la época

En función de época, no solo la realidad social, sino también la realidad tecnológica, direccionan los destinos de las juventudes. Este presente está atestado de información y pasa en medio de la constante ocupación y del sin tiempo; con tanto quehacer ajeno, se le resta tiempo al propio vivir, más aun, buena parte de la población colombiana,

incluso aquellos de buena estratificación social, vive en medio de cierta "ignorancia" que promueve individuos fácilmente adiestrables, no por la prohibición del acceso a la información, sino por el constante bombardeo de esta. Deviene entonces la necesidad de acceder solo a aquella información que guste y que por lo general, es aquella que entretiene, limita, mercantiliza y manipula. Hay acceso a tanta información, a tanta "luz", que se produce el encandilamiento y el resultado es la ceguera y el querer alcanzar una luz que constantemente escapa al foco en medio de una oscuridad reinante.

Desde este punto de vista, nuestros jóvenes, particularmente los de los círculos sociales vulnerables, limitan sus niveles de expresión porque no tienen tiempo para hacerlo; porque tienen posibilidades limitadas de formarse como individuos autónomos, ya no tienen tiempo para verse a sí mismos porque ven a través de la televisión y los demás medios de comunicación. Buscan constantemente encajar en una sociedad que los lleva por caminos de un ilusorio facilismo. Se quiere tener resultados deseados de inmediato sin pasar por el esfuerzo y la disciplina; esto suele terminar en caminos de ilegalidad o en resultados inesperados, frustraciones del tamaño de una vida y en destinos donde juega un inmenso papel la inocua suerte.

El amor a la lectura, la capacidad crítica, el análisis y la autonomía de los estudiantes del sector público se ven amenazados y la participación disminuye. Las palabras fundadas ya no salen de las bocas juveniles, están siendo reemplazadas por aquellas que brotan del ahora absolutamente inmediato, que no tienen madre literaria y menos fundamento gnoseológico; únicamente responden al argot popular más cerca de la mano, y a la imagen más próxima a la vista.¹

Una causa de la problemática es que estos círculos sociales que abarca la educación pública son más vulnerables que otros como los del sector privado y por tanto, se ven más afectados por las acciones del adoctrinamiento masivo de las élites nacionales

¹Esta es una apreciación salida de observaciones propias que concluyen que los estudiantes de hoy están tan ocupados en sus vidas con aspectos generalmente superficiales y facilistas, que no tienen cabida a la vivencia de experiencias más enriquecedoras.

e internacionales. En palabras de Chomsky (s.f.) se trata de círculos diezmados en los que su población es considerada sobrante pero necesaria y que "tiene que ser mantenida ignorante, pero también debe ser controlada." (p.23). Por su parte, Maturana (2000) lo expresa de manera diferente, al decir que "se está instrumentalizando la educación para transformar a los niños en instrumentos para algo que tiene que ver con modelos económicos y políticos" (p.34). Ese algo es sociedad de consumo y mano de obra barata, sistemáticamente diezmada y manipulable.

Como resultado de esas influencias, se ven limitadas las potencialidades de cambio a tal punto que la poca participación del estudiante de ahora mata lentamente las revoluciones futuras; pero también los sueños mueren lentamente, lo hacen a gusto, al verse atacados constantemente por proyectiles de apariencia que se desean recibir. Se divisa así una realidad que hace que el estudiante del sector público también tenga que luchar contra la tendencia a alejarse de la idea de escuela como objeto del aprender y no se convierta en un simple objeto sujeto del consumo con limitadas capacidades de expresión, de análisis y con muy poco compromiso; evitando perfilarse como futuro peón de la sociedad, obrero netamente mecanizado, batería desechable del sistema, desempleado o indigente, o en el peor de los casos, delincuente, al no poder obtener rápida y legalmente lo que la sociedad del consumo y de la apariencia le exige.

Desde la naturaleza de la problemática

La naturaleza de la problemática está en la existencia de "un medio ambiente" altamente contaminado por las consecuencias de la sociedad de consumo (tendencia de las élites hacia la conquista del mundo económico), las ineficaces políticas educativas estatales y/o de gobierno, la realidad social de las comunidades deprimidas del País y la alta inferencia negativa de los medios masivos de comunicación y la tecnología. Todos ellos unidos están originando, desde hace un buen tiempo atrás, un servil viviente llamado "estudiante egresado del sector público", incapaz de manifestarse íntegramente desde su individualidad, poco expresivo y participativo, y con poca o ninguna convicción o esperanza



de emancipación que le permita trascender y convertirse en un sujeto político y social, pleno autónomo constructor de ciudadanía.

Si se afecta dicho medio ambiente generando en la escuela pública las correspondientes transformaciones desde la sutilidad y se direcciona específicamente hacia el florecimiento de un sujeto político con sentido de identidad, con necesidad de expresión y digno constructor de ciudadanía y democracia, entonces se obtiene por ley natural la emergencia de dicha figura en el estudiante de ese sector público. Afortunadamente, gracias a las experiencias en el aula y el contexto mismo, es evidente que sus estudiantes, al ser sujetos racionales, emocionales, espirituales y parte activa de la era digital del siglo XXI, cuentan con grandes capacidades en todos sus niveles de individualidad que buscan salir a su entorno y casi explotar, pues este de alguna manera les comprime y presiona constantemente.

De este modo es como se estructuran las siguientes palabras en formación de interrogante, las cuales contextualizan los intereses de todo el proceso: ¿Cómo pueden los medios de comunicación y la tecnología servir como alternativas escolares de desarrollo del sujeto político en términos de generación de identidad y empoderamiento del estudiante en plena era digital y dentro de una sociedad altamente influenciable?

Este actual sujeto político (si puede llamarse como tal) es el resultado de los tiempos de la ignorancia y a la vez, estas épocas donde se nota la insistencia de la ignorancia son resultado del supuesto sujeto político que camina en las calles y se forma en las aulas.

En una primera dimensión no se habla de TIC y mejor se prefiere usar los términos: tecnología y medios de comunicación, como acción de confrontación directa al paradigma que suponen las TIC manejadas como instrumentos, recursos o componentes y utilizadas en la absoluta generalidad, eso incluye tanto al entretenimiento y al ocio² como a la misma educación entre muchos otros. Al respecto, se prefiere puntualizar en estos componentes, (tecnología y medios), porque es una forma de delimitación cuyo objetivo es resignificar el proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje en función de la tecnología del ahora.

Es así que tomando distancia de entretenimientos desmedidos, es más apropiado navegar en el sentido más profundo de aprendizajes, conocimientos, empoderamiento y participación. Dichas palabras se unen perfectamente a la tecnología y medios en visiones más pedagógicas y de interés social-democrático, como las que

²El ocio como categoría tiene una muy amplia definición que no aplica invocar. Sin embargo, no se puede deslegitimar su gran importancia como necesidad humana de descanso, como actividad y hasta como agente potencial de creación y desarrollo de ciencia.

ofrecen las TAC (tecnologías del aprendizaje y del conocimiento) y las TEP (Tecnologías del empoderamiento y la participación).

Otra dimensión que se trata es el desarrollo del sujeto político en función de las tecnologías empoderadas por la relación: enseñanza-aprendizaje. Este es un asunto clave porque se intenciona toda flecha lanzada al objetivo de lo humano. Esto quiere decir que las tecnologías vistas como energía del ahora deslegitiman el potencial que por fundamento constituye lo humano. Desde este punto de vista, es preferible alejarse de todo lo que contiene el universo ilusorio de la tecnología para verle en su verdadera dimensión como solo un tópico que debe adaptarse a lo humano y no como una realidad a la que este debe adaptarse. Desde ya, verla de este segundo modo empieza a quitar identidad al sujeto político y lo des-empodera como sujeto significante.³

Este actual sujeto político (si puede llamarse como tal) es el resultado de los tiempos de la ignorancia y a la vez, estas épocas donde se nota la insistencia de la ignorancia son resultado del supuesto sujeto político que camina en las calles y se forma en las aulas. Es manipulable el sujeto al que le cuesta reconocerse a sí mismo como elemento transformador, porque vive sumido en el líquido viscoso y poco nadable que ofrece la realidad tecnológica y que se manifiesta en plenos, múltiples y constantes estimulantes de los sentidos de la percepción y degradantes de los sentidos de la vida.

Por otro lado, está la dimensión social como ente altamente influenciado. Ella misma vuela en el vaivén de la incertidumbre, es decir, que está sometida a los vientos desordenados de sus dirigentes que tampoco saben hacia donde soplar y que resulta inmersa en una sofocante polvareda que indefina su destino. Ello aplica a las comunidades cercanas y a la escuela como comunidad. Se pierde la idea de asociación y toma fuerza la intención de obrar solo en función del bienestar individual.

³Esta mirada se repotenció en las palabras del Doctor en ciencias humanas y sociales-educación, Luis Guillermo Jaramillo, en el "Primer Congreso Internacional de Educación Inclusiva", celebrado en Manizales en marzo de 2014, cuando instó a des-entenderse de los conceptos y las teorías para mirarlos desde la distancia, fuera de sus marcos aparentes. "Los libros no me aclaran la vida, porque es la vida la que me aclara los libros".

La expresión parte de la necesidad de vivirse a sí mismo en función de los demás, de vivir a los demás en función de sí mismo y de ser uno mismo.

Desde los contenidos y procesos

La temática desarrolla teóricamente cinco categorías: *Tecnología*, que se refiere particularmente a Internet con sus aplicativos, dispositivos tecnológicos y redes sociales; estos recursos se potencian como oportunidad y posibilidad de desarrollo de la autonomía, la expresión y la identidad del sujeto-estudiante. *Comunicación y sus medios*, que relaciona el concepto de comunicación en varios aspectos como los medios masivos y alternativos de comunicación, la virtualización del lenguaje y la comunicación en los sistemas sociales. Esta categoría también se potencia como gran posibilidad de construcción de realidad, como edificadora del sistema social y como recurso de desarrollo de identidad. Posteriormente, *Expresión*, en la que se reconoce un proceso en el que la necesidad de manifestación humana lleva a la expresión, esta provoca la comunicación y la consecuente participación la concreta y le da vida. También se teoriza un poco en la relación: expresión-participación, en la que justamente hace su presencia el concepto subjetivo de: necesidad. En la cuarta categoría, que corresponde a *Identidad*, se reconoce su condición cambiante según la visión de Zygmunt Bauman, quien la atribuye al carácter líquido de la sociedad moderna; pero también se asocia esa identidad con los medios alternativos de comunicación y otras opciones de participación como posibilidades de su desarrollo en función de la toma de responsabilidades, el posterior empoderamiento y el reconocimiento de sus productos como propios; es decir, la construcción de identidad en base al sentimiento de posesión o propiedad sobre los resultados de la toma de responsabilidades. Finalmente, la quinta categoría *Construcción del sujeto político*, la cual toma los productos del desarrollo de la expresión y la identidad como materia prima y con ellos funda las bases de configuración precisamente de la figura del sujeto político en un proceso de construcción del que se establecen algunos indicadores que obran como luminarias y que ayudan a reconocer los niveles de manifestación de la figura del sujeto

político como realidad en el sujeto-estudiante de la institución educativa pública en cuestión.

Posteriormente, en este mismo momento se hace una relación entre las categorías partiendo de cada una de las ilaciones que ocurren entre ellas a través de lo que se ha llamado una dialogicidad teórica categorial. Aquí se termina de darle sentido a todo el proceso organizativo y a la estructura fundante como un sistema. Al final de este momento ya se tiene toda la fundamentación necesaria en acople perfecto con dicha estructura fundante y se marca la llegada del que se ha denominado: el sistema-escuela.

Desde el contexto y los objetivos

Siendo la escuela pública el contexto general y en aras de la correspondiente caracterización, el objeto de estudio se define en la Institución Educativa [IE] Leonardo da Vinci de la ciudad de Manizales; aunque se trata de una investigación documental, en ella se hace un análisis de su contexto en función de un trabajo de campo previo, el cual sirve de fundamento para determinar el potencial de intervención e incidencia que tienen los medios de comunicación y la tecnología en los estudiantes de la IE.

Finalmente, se establecen unos objetivos puntuales que también van dirigidos al docente del sector público del siglo XXI, sin importar su área de desempeño o institución educativa. Esos objetivos son:

- Construir reflexiones epistémicas, caminos y estrategias desde la tecnología y los medios de comunicación para que los estudiantes de la IE pública de Manizales puedan habitar en un contexto estructurado hacia la edificación del sujeto político como instrumento de transformación de realidades.
- Establecer relaciones entre la tecnología usada en Internet y los medios alternativos de comunicación, para que surjan procesos de empoderamiento del estudiante en función de su capacidad de expresión y de construcción de identidad.

En general, y más allá de este proceso investigativo, es urgente la intervención y compromiso del docente del sector público para que dirija las herramientas tecnológicas, la web 2.0⁴ y los medios de comunicación como instrumentos de empoderamiento, los use especialmente como mecanismos fundantes del sujeto político y permita que sus estudiantes exploten todo su potencial intelectual en sociedad, apertura y cooperación.

Metodología

La metodología desarrollada en esta investigación está direccionada según el paradigma de la complejidad y los principios generativos del método de Morín y por tanto, se establecen relaciones sistémicas que no necesariamente son lineales entre: el sujeto estudiante, que se ubica siempre como principio y fin de todo el proceso, y las cinco categorías antes mencionadas. Todo esto gira en medio de tres mega categorías reinantes denominadas: *educación, sociedad y cultura*.

Esencialmente se trata de una investigación documental y explicativa, en donde se buscan relaciones causa-efecto entre las TIC y la necesidad emergente del sujeto político en los estudiantes de la IE pública. La recolección de información es en su gran mayoría, de rastreo, observación y análisis documental a manera de taller investigativo, pero también se recurre a los resultados de un trabajo de campo⁵ que sirvió como insumo del contexto

⁴Aunque la web 2.0 ya es toda una realidad y le permite al usuario interactuar en tiempo real en Internet, ya se habla desde el 2007 de la web 3.0 o web semántica, que básicamente agrega a los beneficios de la web 2.0, características de inteligencia artificial, más opciones de conectividad, mayor rapidez de navegación, poca o ninguna restricción por ubicuidad del usuario para obtener acceso, mayor facilidad de uso y hasta realidad aumentada y tridimensionalidad en juegos, imágenes y videos. De acuerdo con la realidad tecnológica observada en el año 2014, podría decirse que asistimos a una etapa de transición entre la web 2.0 y la web 3.0.

⁵Realizado en el marco de investigación del programa Ondas de Colciencias en agosto de 2013, junto con estudiantes de la IE Leonardo da Vinci de Manizales. En él se buscó determinar los usos que los estudiantes de la institución hacen de herramientas tecnológicas y de Internet. Esta investigación, además que se ubicó entre los 5 mejores trabajos investigativos escolares en la feria municipal Ondas celebrada en la Universidad Autónoma de Manizales versión 2013, también permitió reconocer que los estudiantes de la IE en cuestión utilizan ampliamente los

para determinar cómo afecta la tecnología e internet al estudiante de la IE Leonardo da Vinci de Manizales, la cual se ha caracterizado y definido como unidad de análisis.

Es en el análisis y procesamiento de datos donde toma sentido el proceso organizacional sistémico que a continuación se describe. En este, se asocia la información, se determinan límites y se gestiona la relación y sinergia entre categorías para obtener finalmente como emergencia, un modelo sistémico que se ha denominado sistema-escuela.

Proceso organizacional sistémico

Atendiendo a los principios de la complejidad de Morín (2006), este proceso investigativo toma sentido en función de un trayecto hologramático que ya ha empezado a observarse cuando se indaga en los territorios y contextos de época y en las diversas teorizaciones previas, donde se define un hilo conductor, un interés de investigación, unos objetivos y una pregunta radical, la cual enlaza asiduamente al sujeto estudiante con el objeto "TIC" en función de una intención, una visión y un prospecto que indique un método de formación del estudiante de las instituciones educativas públicas en sujeto político a partir de la tecnología y los medios de comunicación.

Para la construcción de tal método se estructura un universo sistémico de cinco categorías o momentos, en los cuales el sujeto estudiante es protagonista, se da cabida a reformas de pensamientos y sensibilidades, y por supuesto, a la dialogicidad con autores que proporcionan sustento epistemológico a todo el proceso y permiten la presencia de la interdisciplinariedad. Los autores más representativos son Niklas Luhmann, Pierre Lévy, Zygmunt Bauman, Edgar Morín, Dolors Reig, Humberto Maturana, Emilio Gerardo Arriaga, Sara Alvarado, Johana Patiño, Julián Loaiza y Álvaro Díaz. El resultado es una red semántica fundante y un completo circuito relacional que toma sentido como un proceso sistémico organizacional bien definido. Las categorías son: *Tecnología, Comunicación y sus medios, Expresión, Identidad, y Construcción del sujeto político.*

servicios de internet en actividades de entretenimiento en comparación con actividades académicas y con oportunidades para la lectura y las actividades familiares.

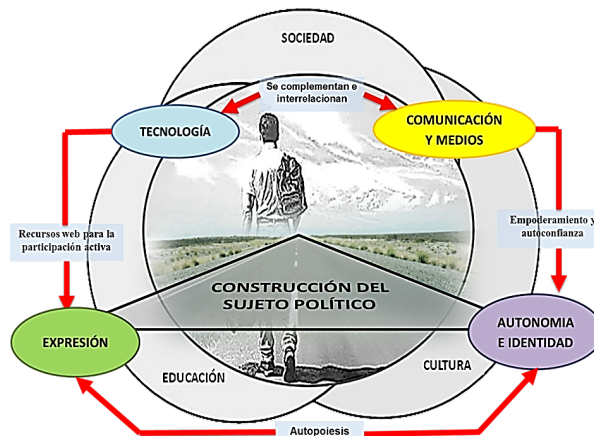


Figura 1. Red semántica principal con circuitos relacionados fundantes.

Además, cada una de estas categorías también contiene un circuito relacional propio que ayuda a reconocer los modos en los que interviene en el proceso como edificadora del sistema-escuela (figura 2).

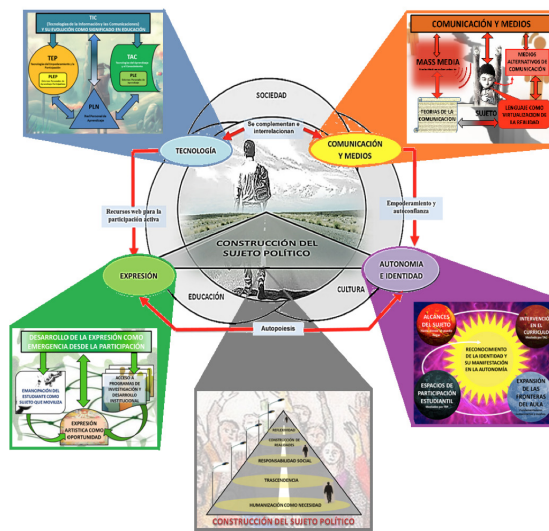


Figura 2. Diagrama completo de categorías y subcategorías definido como circuito relacional.

En resumen, a partir de la configuración completa de la red semántica como un circuito relacional y como un sistema autoorganizado es que se une en la complejidad el sujeto estudiante y el objeto TIC; surge como emergencia el método que en este proceso se ha denominado: sistema-escuela y adquiere significado la figura del sujeto político a partir del "mí mismo", su relación con la escuela,

con la tecnología y por supuesto, su relación con la comunidad.

Resultados

Dadas las características de esta investigación y en aras de construir reflexiones epistémicas, caminos y estrategias que permitan usar las TIC como oportunidad para construir contextos que ayuden a la formación del sujeto político en las IE públicas, se presentan los siguientes conceptos:

El sujeto político

Para Arias & Villota (2007), “los individuos que se erigen como sujetos políticos ejercen liderazgo, responsabilidad, control social, etc., y se convierten en veedores de los derechos sociales” (p.45). Es eso justamente lo que se busca del sujeto político como realidad de la escuela, un ser capaz de ser líder con alto grado de responsabilidad frente a las leyes, a sí mismo y a la sociedad, pero sobre todo, un individuo centrado en su realidad con plena capacidad de ejercer control social, de elegir a conciencia y de ejercer veeduría frente a los modos como los gobernantes y demás líderes de esta sociedad democrática hacen también su propia realidad y la de sus representados.

Es en la figura del sujeto político donde se justifica toda acción de empoderamiento que necesita la escuela. Tal figura se constituye justamente con la formación y conformación de un estudiante del sector público ciertamente democrático, con sentido de comunidad, en capacidad de desarrollar una opinión personal y establecerse como receptor activo, generador y transmisor de conocimiento en su cotidianidad. Díaz (2012) relaciona el sujeto político y la ciudadanía en función de su accionar en sociedad, al respecto dice:

He querido indagar la subjetividad política, como una acción intelectual para potenciarla desde la creación individual en relación con lo social, de donde comparto que la acción política no se realiza en el vacío valoral, ético, moral, sino que la política los contiene e integra expresándose en el ejercicio de la ciudadanía (p.101).

Entonces, la figura del sujeto político es susceptible de encarnarse por cualquier individuo estudiante de la IE pública y no solo por aquellos que dispongan de cierta herencia genética o circunstancial frente a las cuestiones políticas. El sujeto político no es una figura adaptable solo a unos pocos que tengan la tendencia al liderazgo o el gusto por la política, sino más bien, a todo sujeto-estudiante integrante, en este caso, de la IE pública, sin que medie otra característica diferente a que se identifique por convicción como uno de sus miembros.

El territorio-escuela

En el contexto de la escuela pública se reconoce primero, las características del sujeto que allí se manifiesta como estudiante, compañero o amigo. Al respecto, Santander (citado por Higuera, 2010), se refiere a él como el sujeto educativo de la actualidad y lo considera como un sujeto que

emerge por fuera de las instituciones tradicionales, que aprende de sus compañeros, de la calle, del cine, de su misma marginalidad y abandono y de la interacción permanente con los artefactos que pone a su servicio la cultura digital de masas (s.d.).

La comunidad Leonardista⁶, como objeto de análisis, se compone en buen número de este sujeto educativo que vive marginado de muchas de las oportunidades del Estado, alejado de la iglesia y sus compromisos religiosos, y conviviendo en medio de familias altamente fragmentadas y disfuncionales. Sin embargo, estas tipologías no excluyen sus potencialidades de constituirse, si ya no lo es, en un sujeto autónomo constructor de realidades.

Dado el anterior argumento, el territorio-escuela es entonces, el lugar que se ha construido para “contener” a ese sujeto educativo de la actualidad con todas sus particularidades y problemáticas adheridas de su entorno; y es también el espacio donde se insiste desde la obligación en educarlo.

Desde una mirada crítica de este proceso, el territorio-escuela es también ese espacio o

⁶Se refiere a la comunidad de estudiantes de la Institución Educativa Leonardo da Vinci de Manizales.

ambiente de la IE pública, que aun pudiendo ser un sistema con una organización efectiva, dígame más bien, estandarizada, tiene poca claridad de sus funciones, sus operaciones no se acomodan perfectamente a la medida del contexto y sus elementos buscan propósitos desorganizados moviéndose cada uno por su lado y en un franco ejercicio de multi o pluri disciplinariedad. Visto desde un simbolismo auxiliador, el territorio-escuela es más bien el lugar que no es apto para ser habitado por un verdadero sujeto político porque tal medio ambiente es reacio a su significado.

El sistema-escuela

El sistema-escuela es justamente, aquella construcción de una realidad esperada que se configura paso a paso. Es el territorio de la escuela ya sometido a una reconfiguración según una estructura bien definida que se desarrolla desde el trabajo en las cinco categorías expuestas y que tiene como propósito o finalidad la construcción de un medio ambiente o un contexto ampliamente estructurado como sistema constitutivo de sujetos políticos.

Ahora bien, a la luz de la teoría general de sistemas de Bertalanffy (1968) y con grandes aportes de la teoría de sistemas sociales de Luhmann (1998), la visión de la virtualización de la realidad de Pierre Lévy (1999) y la mirada de la identidad de Zigmunt Bauman (2005), es que se construye la estructura del sistema-escuela como oportunidad de surgimiento de la figura del sujeto político y para que esta sea personificada por todos y cada uno de los estudiantes de la institución, por supuesto, en diferentes grados de manifestación.

Configuración del sistema-escuela

En medio del triaje educación-sociedad-cultura, la tecnología con la comunicación y sus medios son dos categorías que se complementan e interrelacionan mediante el uso de todos los recursos web disponibles en la actualidad de la escuela y por acción de los medios de comunicación que se perfilan como alternativa de participación activa en muchos espacios dentro y fuera de las fronteras institucionales. Esto con el fin de permitir el desarrollo de la expresión y para estimular, con el

empoderamiento y la autoconfianza, el desarrollo de la autonomía e identidad. Posteriormente, las categorías de capacidad de expresión y autonomía e identidad, que se han potenciado por acción de las dos primeras, se alimentan mutuamente, se crean y se recrean en los estudiantes convirtiéndose en tierra abonada y lista para perfilarlos como sujetos políticos con la ayuda de los currículos y demás estructuras académicas ya existentes en la escuela.



Figura 3. Configuración por categorías del sistema-escuela.

Ahora se establecen las relaciones entre la tecnología, internet y los medios de comunicación que emergen como alternativa para permitir la manifestación de talentos y del empoderamiento del estudiante del sector público. Pero también, se identifican alternativas potenciadas en esa tecnología y medios de comunicación para incentivar la participación estudiantil, todo en medio del sistema-escuela.

La tecnología y su evolución como significado de educación en el sistema-escuela

El sistema-escuela se funda inicialmente desde los ambientes tecnológicos y virtuales, con un enfoque hacia el conocimiento y la participación. Estos se constituyen como el primer frente de construcción de la nueva realidad y uno de los dos fundamentos de todo el proceso. De esta manera, toda la comunidad educativa del territorio-escuela edifica y administra en conjunto toda una red de interacción y aprendizaje en la cual se pueda acceder a otras posibilidades de participación que permitan expresar talentos, ampliar conocimientos, mostrar éxitos y logros, pero también interactúa con toda la comunidad educativa en espacios

aumentados más allá de los muros de la misma institución. Dolors Reig (2012) reconoce este frente tecnológico como una nueva oportunidad social:

Vivimos –desde la más simple interacción entre seres humanos a las más diversas manifestaciones de organización social populares en los últimos tiempos- en una sociedad de relaciones, matices sociales, cooperación y demás términos asociados a lo social tremendamente aumentados gracias a las tecnologías y su especial arquitectura para la participación. [...] la sociedad se convierte en hipersociedad, [...] estamos justo al principio de algo de lo que queda bastante por conocer, pero estamos seguros de que nos cambiará mucho como individuos y sociedad (p.25).

Se habla entonces de una evolución del concepto de TIC, que Reig (2012) prefiere llamar “revolución TIC” porque proporciona un nuevo y excelente soporte para la participación y la construcción colaborativa de interesantes desarrollos, siempre y cuando se sepan organizar y se encuentren y aprendan las dinámicas necesarias. De esta manera (como oportunidad social), hay una resignificación progresiva de las TIC hacia las TAC y TEP como entornos propicios para el desarrollo de campos institucionales, académicos, de interacción social y comunitaria que le dan otras opciones a los estudiantes para que encuentren nuevas posibilidades de ejercer su manifestación y de empoderarse de su conocimiento ya sea de forma activa o pasiva.

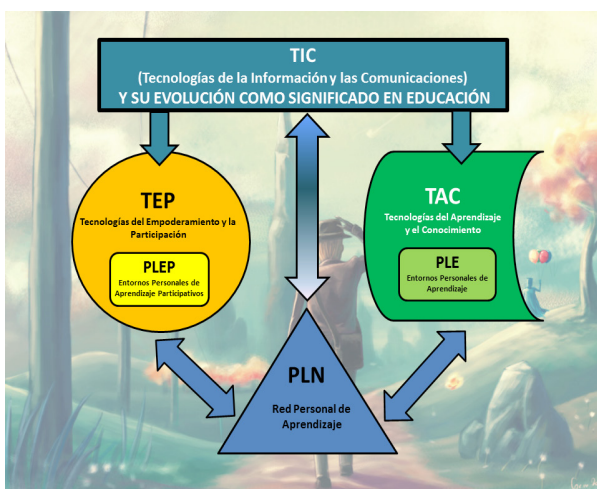


Figura 4. Las TIC caracterizadas en educación habitan en el sistema-escuela

La comunicación como elemento fundante del sistema-escuela

El poder existente en el acto de comunicarse es evidente, en palabras de Maturana (1998), con el poder creador que existe en el conversar, de Luhmann (1998) con su teoría social y la comunicación como su operación esencial de creación y recreación del sistema social, y de Lévy (1999) con el lenguaje como una de las formas de virtualización y consecuente creación de realidad. Todas ellas son perspectivas diferentes de observación de tal fenómeno, pero similares en el reconocimiento de su sentido y finalidad, que es la creación de nuevas realidades. Es por ello que esta categoría es el otro instrumento clave que obra como fundante de todo proceso de construcción individual y social; porque el individuo no se reconoce como tal sino cuando entra en interacción con los demás o consigo mismo, ya sea para buscar su diferencia o su correspondencia, y porque la sociedad se reconoce como tal solo en función de la interacción entre sus individuos. Toda esa interacción ocurre por acción de la comunicación y esta a su vez, por acción del lenguaje que gracias a la tecnología también se virtualiza y desterritorializa al no necesitar de la unión o cercanía física de los individuos para formar sociedad (sociedad aumentada de Reig (2012)) y por tanto, para crear y recrear la sociedad como un mundo de realidades diferentes entrelazadas por sistemas y sistemas en continua interacción y búsqueda a como dé lugar de sus propias estabilidades y así mantenerse equilibrados diferenciándose constantemente de su entorno y en un pleno accionar que defienda su existencia.

En esta realidad sistemática el sujeto-estudiante lucha por ser gestor de su propia realidad y a la vez reconocerse como parte de la sociedad. Los *mass-media* entran por sus sentidos intentando hacer de él un objeto de la sociedad de consumo o una marioneta de poderes políticos y económicos salidos de la globalización y el neoliberalismo. Las teorías de la comunicación tienen que fragmentar su individualidad por resultarles esta extremadamente compleja para concebir sentido de estabilidad a la realidad social⁷ y lo hacen

⁷Según la visión de Luhmann, el sujeto como sujeto es demasiado complejo como para entrar de lleno en la comunicación como fenómeno y prefiere remitirlo al entorno del mismo sistema social y solo tomar de él su capacidad generativa del lenguaje.

porque saben que su completitud solo es viable como la metáfora de un mundo entero. El sujeto-estudiante por su parte, utiliza consciente o inconscientemente el poder creador del lenguaje para reconocerse a sí mismo y a la vez, crearse incluso en mundos paralelos (ideas visiones y sueños) en los que son las cosas antes de que sean en este.

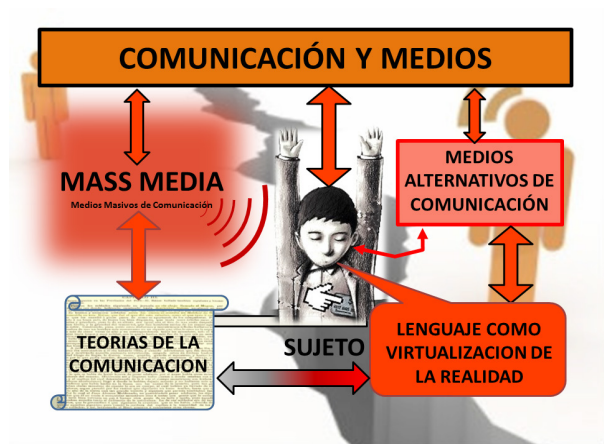


Figura 5. La comunicación y sus medios como instrumentos de construcción de identidad.

La virtualización de la realidad de ese sujeto-estudiante también actúa en el ciberespacio, que se constituye como un universo paralelo que potencializa la virtualización natural de su realidad y la lleva a nuevos y bastos espacios ampliamente maleables que se construyen y destruyen en función de su sola presencia. Después de todo, la virtualización de la realidad de esta tercera dimensión también tiene sentido (se hace real) solo cuando se está de algún modo en 'contacto' con ella. Por otro lado, los medios alternativos de comunicación asisten como posibilidad en esa misma configuración de lo real del sujeto-estudiante y surgen como su mecanismo de defensa gracias a la tecnología de los dispositivos de producción multimedia y a las bondades de la web 2.0 (y entrante web 3.0), que le permiten ejercer activamente su poder de comunicación multidireccional y multidimensional sin la adiestrante forma unidireccional de los *mass-media*.

En la cotidianidad de un sistema-escuela hay una amplia implementación de toda una estructura institucional de comunicaciones que interconectada da oportunidad al sujeto-

estudiante de manifestarse en toda posibilidad de expresión. Son ejemplos primeros de oportunidad: la página web institucional, la emisora y el periódico estudiantil, programas de escritura, dibujo o de diseño multimedia, la implementación de una sala de prensa estudiantil que documente y publique las noticias escolares, la banda musical, el semillero teatral y de investigación, etc., pero todo esto siempre conectado entre sí en armoniosa sinergia.

La expresión como emergencia de la participación en el sistema-escuela

La expresión parte de la necesidad de vivirse a sí mismo en función de los demás, de vivir a los demás en función de sí mismo y de ser uno mismo. El ser humano es un ser expresivo por naturaleza y por lo tanto, nunca dejará de serlo; siempre irá en busca de ambientes propicios para hacer su voluntad y es justamente esto lo que se edifica en un sistema-escuela, el permitir al sujeto-estudiante la oportunidad de satisfacer su necesidad natural de expresión, pues sea cual sea su historia o su forma de expresión (sustentada en la ética y los valores), siempre tendrá algo para mostrar porque sabe que al hacerlo manifiesta su existencia para sí mismo y para los demás. Berger & Luckmann (2001) reconocen al respecto que "el homo sapiens es siempre, y en la misma medida, homo socius" (p.70) porque "no se concibe dentro de una esfera cerrada de interioridad estática; continuamente tiene que externalizarse en actividad" (p.71)



Figura 6. Desarrollo de la expresión desde la participación en el sistema-escuela.

La expresión entonces, es una propiedad del ser humano, pero en el territorio-escuela se encuentra de alguna manera frenada por lo que Higuera (2010) ha llamado: "moralismos atávicos" y "metadisursos sostenidos como paradigma de lo verdadero" (p.145). Este paradigma es el conjunto de normas instauradas como efecto residual de la manifestación social de identidades líquidas y se traduce en miedos, vergüenzas y tendencias a repeler la diferencia en un mundo que busca por fuera mantener la superficialidad del común, pero que por dentro busca explotar en un mundo de diferencias. Esos 'topes' niegan la expresión, pero son combatidos si se disponen buenas oportunidades de participación como alternativas de desacato ante esos metadisursos que en poca o gran medida, frenan la expresión de la individualidad.

En el sistema-escuela esta categoría se constituye como la resultante del accionar de los medios de comunicación que provee internet, de sus entornos de aprendizaje, interacción, empoderamiento y participación, y de los medios alternativos de comunicación que facilita la tecnología actual. En resumen, en el sistema-escuela la expresión es la emergencia resultante de la acción efectiva de la participación como oportunidad dada por un entorno que continuamente la posibilita.

Finalmente, con la expresión como emergencia de la participación viene también la manifestación de la identidad y con esta, el desarrollo del sujeto-estudiante en función de lo que expresa y no en función de lo que deja de expresar. Limitar la expresión es en muchos casos, una razón suficiente para que se constituyan personalidades inseguras, temerosas e incapaces de mostrarse a los demás. Las posibilidades de expresión son infinitas y mucho más si se usan como instrumentos todas las herramientas tecnológicas y comunicativas puestas ya en el contexto.

Reconocimiento de la identidad y su manifestación en el sistema-escuela

Se parte del reconocimiento de la teoría general de sistemas de Bertalanffy (1968), según el cual cuando un sistema se mantiene diferenciado de su entorno es porque tiene la capacidad de sostener su propia identidad, esto quiere decir que

a mayor identidad en el sistema, mayor diferencia de este a su entorno. En este orden de ideas, sin necesidad de asegurar que la identidad del sistema general es la identidad que se menciona en el sistema-escuela, se puede decir con buena seguridad que también en este caso, la identidad del mismo sistema-escuela es constructora de las identidades que le permiten a este mantenerse como sistema. Tales identidades obran como fundantes de todo el proceso del sistema-escuela porque son justamente las que le permiten junto con la expresión, su generación y regeneración y, además, su acoplamiento con el entorno para mantener la diferencia y a la vez, alimentar la finalidad del sistema que es la construcción del sujeto político.

Dado lo anterior, de nuevo en la posición del sujeto-estudiante y desde la perspectiva del sistema-escuela acoplado a la comunicación y medios por acción de la diada: *expresión-identidad* como operación autopoiética; este sujeto-estudiante empieza a reconocer conscientemente que si fortalece su identidad, aún en medio de la sociedad líquida de Bauman (2005), tiene la capacidad de diferenciar la doble moral que suponen los *mass-media* porque sabe utilizarla como filtro que le ayuda a asimilar sus contenidos y porque tiene un posicionamiento firme en su realidad. También reconoce a los medios alternativos de comunicación como oportunidad de ejercer su identidad y de constituirse como protagonista y administrador de sus propios contenidos; de este modo, actúa en el entendimiento de su capacidad tremenda de crear y lo hace dándole oportunidad, entre otros, al relato como instrumento virtualizador y utilizando al ciberespacio como un nuevo universo virtual para construir realidades.



Figura 7. Reconocimiento de la identidad y su manifestación en el sistema-escuela

Es claro que la identidad es absolutamente un ejercicio personal, en este sentido, el alcance del sujeto-estudiante estará definido solo por sí mismo y en razón de sus propias movilizaciones. En cuanto al sistema-escuela, este se constituye como un instrumento de desarrollo de una identidad institucional y a partir de ella, el desarrollo de las identidades individuales como emergencia originada en la oportunidad o posibilidad de reconocerse a sí mismo. Pero esa identidad institucional también se constituye en función de una autonomía institucional que justamente es la que define los alcances de impacto en las identidades individuales. Es decir, que si el sistema-escuela como sistema desarrolla un alto grado de autonomía en su contexto (se maneja solo), se auto-regula y crea sus propios modos de elevar la participación en todos los niveles de su organización, entonces esas mismas propiedades se hacen naturales en las identidades individuales y quedan ellas listas para definir sus propios alcances.

Para finalizar y puntualizar en esta categoría, la identidad tiene sentido por acción de la comunicación en el hecho de reconocer como posesión al resultado del proceso comunicativo, es decir, que cuando el sujeto-estudiante se personaliza de un proceso de comunicación, dígame emisora institucional, periódico, mural, etc., entonces adquiere identidad en función del reconocimiento de esa acción por simple condición de pertenencia. Por supuesto, dentro del sistema-escuela existen otras posibilidades de

adquirir identidad como por ejemplo la plataforma web de centralización institucional como centro constructor de identidad⁸. Véase del mismo modo que aún en este caso, aplica el fortalecimiento de la identidad por posesión porque en el mejor de los casos el sujeto-estudiante considera a toda la plataforma como parte de sí mismo y por supuesto, también a toda la institución.

Avistamiento del sujeto político como emergencia del sistema-escuela

Finalmente, se llega a la categoría que es más un resultado que un insumo. Ella misma también se constituye como un triángulo de realización o como un camino en el que se reconoce un buen direccionamiento en razón de unas luminarias dispuestas a lo largo del trayecto del sujeto-estudiante en medio del proceso continuo del sistema-escuela.



Figura 8. Triángulo de realización o camino de construcción del sujeto político como emergencia.

Este sistema-escuela es también un proceso auto organizado, y si se reconoce como proceso, se debe también reconocer que se trata de un proceso continuo pero lento, porque evidencia la manifestación de resultados en el largo plazo. Además, el proceso ocurre en forma no lineal y en diferentes niveles de manifestación para cada uno de sus elementos o sujetos-estudiantes. Sin mencionar que el sistema inicialmente tiene que vencer una especie de inercia (adquirir la suficiente diferencia de su entorno), antes de poder

⁸Que para efectos de la IE Leonardo da Vinci como unidad de análisis, se denominaría como: identidad Leonardista.

constituirse efectivamente como sistema y para ello, desde el comienzo necesita de abundante y constante alimentación de energía (que en este caso es puesta por la tecnología y los medios de comunicación como instrumentos fundantes). Pero una vez vencido ese bache (hay equilibrio en la diversidad), la transformación se cumple gracias a un proceso propio de retroalimentación, porque al igual que el sistema social de Luhmann (1998), el sistema-escuela es también autopoietico y se construye a sí mismo en razón de la operación de identidad del sujeto-estudiante.

Díganse luminarias a los indicadores en el camino de construcción de ese sujeto político. En la primera, hay un reconocimiento esencial de la humanidad del sujeto-estudiante; en la segunda luminaria se pasa por la emergencia de una necesidad de actuar, de moverse, de buscar la trascendencia, de marcar la diferencia. Posteriormente, en el tercer indicador se reconoce la existencia de una responsabilidad social, porque el sujeto-estudiante se da cuenta que todo lo que espera está ligado de alguna manera a los demás y que al buscar el bienestar de ellos llega también su bienestar. Aquí es donde el sujeto verdaderamente se reconoce como un ser social y ese mismo reconocimiento es suficiente para ejercer responsabilidades. Cuando esto sucede, se enciende la cuarta luminaria, donde se reconoce que en el afán de trascendencia se debe buscar la transformación de realidades que involucra también de algún modo a las comunidades; de esta manera se ejercen movimientos de transformación de una realidad que se concibe como un todo y no como unidad. Finalmente, en el último indicador el sujeto-estudiante observa lo que ha construido y de-construido en una mirada hacia atrás y en ella desarrolla la capacidad de reflexión sobre su actuar, que es justamente la capacidad que le posibilita a continuar generando realidad. Y así se inicia un nuevo camino con la reflexión como aprendizaje y como producto de haber mirado atrás.

La humanización como necesidad consiste en reconocerle todo el valor a la vida en todos los órdenes y en desarrollar los valores esenciales que le permitan obrar en sociedad. Esta es una gran responsabilidad que asume la escuela y que el sistema-escuela solo puede controlar en función del desarrollo de una identidad con la vida misma y con la búsqueda continua de posibilidades de

expresión que resignifiquen ese concepto de humanidad.

La trascendencia se postula como posibilidad y por supuesto, también es posible en la realidad de la IE Leonardo da Vinci o en cualquier otra, porque tiene que ver con la intención de ir más allá de las realidades e incluso de los sueños, tiene que ver con la búsqueda natural del ser humano por alcanzar como pueda su significancia ante los demás y ante él mismo. Tiene que ver con la intención de dejar huella. El sistema-escuela la promueve en razón del reconocimiento del sujeto-estudiante para sí mismo como transformador de su propia realidad. Con esto es suficiente para que surja la trascendencia como principio que va en función del sentimiento de capacidad y no en función del sentimiento de flaqueza, inutilidad o de incertidumbre. Esta trascendencia como principio le da significado a la obra del sujeto-estudiante y promueve sus expresiones como construcciones de realidad y luego busca su continuidad para provocar su mejoramiento.

El sistema-escuela busca precisamente el uso y desarrollo de ambientes colaborativos en todos los espacios, incluso en los virtuales; reconoce a la asociación como probabilidad de mayor éxito en función del trabajo en equipo y posibilita la creación de grupos de investigación como alternativas de desarrollo del conocimiento. De esta manera, el sujeto-estudiante empieza a darle sentido a la responsabilidad social en razón del compromiso con los demás y es justamente este compromiso el que insta al sujeto-estudiante a vencer sus dificultades, a moverse y a trascenderlas. En general, la responsabilidad social involucra necesidad de movilización en pro del beneficio de los colectivos, el reconocimiento del cumplimiento de deberes y la activación del ejercicio de la participación.

En el sistema-escuela, la construcción de realidad empieza en las pequeñas cosas, en las oportunidades de expresión, en las posibilidades de participación y en el reconocimiento de capacidades. Todo esto trasciende en la conciencia del sujeto-estudiante para luego convertirlo en un sujeto apto para movilizar su propia realidad y obrar en su construcción.

El sujeto-estudiante desarrolla también la propiedad de reflexión en función de su responsabilidad con su proceso y en razón a sus logros como constructor de realidad porque reflexiona sobre su accionar y determina cuáles son los caminos a seguir para permitir la salida de nuevas emergencias y continuar aprendiendo en razón de la visibilidad de sus experiencias anteriores.

Discusión de resultados

La realidad del sistema-escuela es un proceso amplio y complejo de organización que como ya se ha dicho, requiere de la intervención de todos los protagonistas de la institución educativa en medio de una normativa que la sustente. Es además un proceso a largo plazo que se construye paso a paso en diferentes niveles de desarrollo individual y colectivo, pero simultáneos y constantes con resultados multidimensionales dadas las múltiples dimensiones que constituyen al sujeto-estudiante que habita en ese sistema-escuela. La sola implementación como cotidianidad de la infraestructura tecnológica requiere de un proceso de adaptación porque supone el acceso a otro tipo de cultura denominada "la cultura tecnológica". El Marqués Graells (citado por Ricaurte & Vanegas, 2008) afirma lo siguiente al referirse a ella:

Esta nueva cultura conlleva nuevos conocimientos, nuevas maneras de ver el mundo, nuevas técnicas y pautas de comportamiento, el uso de nuevos instrumentos y lenguajes, va remodelando todos los rincones de nuestra sociedad e incide en todos los ámbitos en los que desarrollamos nuestra vida, exigiendo de todos nosotros grandes esfuerzos de adaptación (p.150).

Por supuesto, el sistema-escuela no es la excepción porque se basa justamente en esa cultura tecnológica para constituirse. Por otro lado, y como ventaja, su aplicación no requiere un cambio en profundidad de las políticas existentes en las IE públicas como la referenciada IE Leonardo da Vinci, más bien, es adaptar toda su realidad a la realidad esperada del sistema-escuela que incluso, va en la misma dirección de las políticas emanadas del ministerio de educación y del ministerio de las

TIC, que buscan, además del desarrollo académico, el desarrollo autónomo e integral del estudiante con ayuda de las TIC como mecanismos de trabajo y como alternativas a los procesos pedagógicos institucionales. En este sentido, se expone un ejemplo que ayuda a proporcionar seguridad a lo dicho anteriormente. Se trata de la intervención paulatina a los procesos de la Institución Educativa Leonardo da Vinci, aun dentro de las normativas institucionales que no contemplan de ningún modo como uno de sus objetivos el desarrollo del sujeto político en sus estudiantes. Tal intervención se ha ido generando desde hace ya varios años y busca precisamente la configuración del contexto de la escuela a un contexto que cumpla con los propósitos del sistema-escuela. (Ver: <http://ieleonardodavinci.edu.co/>)

Allí, la intervención de los estamentos docentes, directivos e incluso de los estudiantes no se ha hecho en función del conocimiento de la existencia del sistema-escuela, ni siquiera como proyecto y mucho menos por su acción directamente encaminada a sus objetivos pues los desconocen. Más bien, se ha desarrollado en medio de un proceso que sigue las políticas de desarrollo e implementación continua del componente TIC en la realidad institucional. Proceso que debe seguirse, según los lineamientos de los ministerios de educación y TIC, en todas las demás instituciones del orden público. Y por supuesto, también en atención a oportunidades que proporcionan programas externos a la institución, como por ejemplo el programa ONDAS de Colciencias, o el programa de La Patria, denominado "Prensa Escuela", entre otros.

Se tiene claro, entonces, que la implementación de ciertos contextos en la IE va desarrollando lentamente y en el largo plazo el proceso de organización del sistema-escuela, porque como ya se dijo, hay que vencer primero un evento de inercia que justamente busca su negación; y luego el sistema se auto-organiza, produce y reproduce cada vez más dinámicamente hasta conformarse completamente cuando sus elementos constituyentes lo asumen como su realidad de manera natural y se movilizan como elementos constructores de su estabilidad.

Conclusiones

El modelo sistémico denominado "sistema-escuela" expone desde su configuración epistemológica alternativas de intervención que fácilmente son adaptables en la escuela pública, pues son insumos que continuamente se trabajan y promueven en las IE oficiales a través de las políticas de los ministerios de educación, de las TIC, y por parte de infinidad de otras organizaciones públicas y privadas.

El sistema-escuela es una gran respuesta frente a la pregunta de cómo usar las TIC como alternativas de desarrollo del sujeto político en la IE pública, porque este asocia, relaciona y promueve apropiadamente el desarrollo de las identidades y el empoderamiento de sus estudiantes, aún en medio de los efectos de su propia realidad tecnológica. El sistema-escuela actúa en diferencia y apropiación frente a un entorno escolar aleatorio que obra desorganizadamente sin mecanismos interdisciplinarios definidos de desarrollo del ser social.

Las TIC influyen ampliamente en la cotidianidad de los estudiantes de la IE Leonardo da Vinci (y de muchas otras), pero sus efectos se direccionan en razón del impacto de la problemática cultural y social de sus comunidades. En este sentido, y siendo ellas recursos de realidad amplia, pueden también obrar en contrasentido para pujar como instrumentos de liberación, de emancipación y de transformación de dicha problemática cultural y social.

La construcción sistémica auto organizada se proyecta como gran posibilidad para edificar entornos bien definidos en el campo de la educación o en cualquier otro, porque constituye una particularidad esencial y es que ayuda a 'luchar' contra un entorno mucho más complejo y poderoso que no está dispuesto a ceder y que solo da a los arriesgados la oportunidad de proyectar, implementar y pasar de largo con poca o ninguna trascendencia y afectación esperadas.

Toda relación entre el estudiante del sector estatal y la tecnología, Internet y los medios de comunicación apunta al empoderamiento y desarrollo de la figura del sujeto político siempre

y cuando se desarrolle en medio de un contexto que la alimenta, la sostiene y retroalimenta constantemente.

Una reflexión final admite que la tecnología y las comunicaciones introducen cada día miles de nuevas informaciones a la sociedad sin que en ello haya un control o cálculo previo en cuanto a sus consecuencias. Internet es en sí mismo un mundo salvaje en el que se acepta todo sin una administración más que la del consciente o inconsciente usuario. Esto supone un riesgo social que también puede, si ya no lo está haciendo, construir deformaciones de la cultura esperada para unos, o por el contrario, constituirse como un hilo sin tejedor de una siempre indeterminada cultura para otros.

Referencias

- Alvarado, S. V.; Patiño, J. A. & Loaiza, J. A. (2012). Sujetos y subjetividades políticas: El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(10), 855-869.
- Arias, G. & Villota, F. (Julio-Diciembre, 2007). De la política del sujeto al sujeto político. *Revista Ánfora*, 14(23). Universidad Autónoma de Manizales. Facultad de estudios sociales y empresariales.
- Arriaga, E. (2003). La Teoría de Niklas Luhmann. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 10(32). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10503211>
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bertalanffy, L. (1968). *Teoría general de sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chomsky, N. (Abril, 2012). *Cubadebate: El ataque a la educación pública*. Recuperado de <http://>

www.cubadebate.cu/opinion/2012/04/08/noam-chomsky-el-ataque-a-la-educacion-publica/#.U1KWgVV5Oso

- Chomsky, N. (s.f.) *Democracia y Mercados en el Nuevo Orden Mundial. Estado/Globalización/Anarquismo/Tercer mundo/Democracia*. Librería virtual UTOPIA. Recuperado de <http://www.rebellion.org/docs/3256.pdf>
- Chomsky, N. & Ramonet, I. (2007). *Cómo nos venden la moto. Información, poder y concentración de medios*. 23^o ed. Barcelona: Icaria.
- Ciurana, E. (Diciembre, 2011). Reflexiones sobre el ser "ciudadano" y la manipulación del lenguaje. Procesos Complejos. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://emiliorogerciurana.com/2011/12/03/reflexiones-sobre-el-ser-ciudadano-y-la-manipulacion-del-lenguaje/>
- Díaz, Á.G. (2012). *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político*. Manizales: Editorial Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- Higuera, J. (Mayo, 2010). La escuela formadora de sujetos políticos. *Revista de Investigaciones Universidad Católica de Manizales*, 10(15).
- Lévy, P. (1999) ¿Qué es lo virtual? Barcelona: Paidós. Disponible en: <http://www.hechohistorico.com.ar/Archivos/Taller/Levy%20Pierre%20-%20Que%20Es%20Lo%20Virtual.PDF>
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales – lineamientos para una teoría general*. España: Anthropos.
- Maturana, H. (1998). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen ediciones y TM editores.
- Maturana, H. (2000). *La democracia es una obra de arte*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Reig, D. (2012). *Socionomía. ¿Vas a perderte la revolución social?* Barcelona: Ediciones Deusto.
- Ricaurte, A. & Vanegas, W. (Julio-Diciembre, 2008). Los procesos de enseñanza aprendizaje mediados por objetos de aprendizaje y plataformas LMS. *Revista Universidad de Medellín*, 43(86), 103-124.

MEMORIAS, HISTORIAS Y GUERRA EN COLOMBIA. OPCIONES DECOLONIALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE "OTROS" RELATOS DEL CONFLICTO ARMADO

El artículo aborda algunos de los debates teóricos desde los que se ha venido configurando una suerte de saber decolonial, en tanto opción "otra" a la hora de relatar el pasado del conflicto armado en Colombia. Asimismo, propone una comprensión de la memoria y la historia desde el conocimiento situado de aquellas voces "otras", subalternas o marginales al poder hegemónico en la sociedad, haciendo un llamado –uno más– por la decolonización de los relatos de la guerra. El texto ofrece una mirada crítica al tema de la reconstrucción de "otras" memorias, o memorias no oficiales, que hicieron parte del conflicto armado interno y que debido a la condición de los sujetos que las poseen, han sido invisibilizadas por quienes pretenden reclamarse como intérpretes o voceros exclusivos de nuestro pasado violento.

Palabras clave: guerra, historia social, derechos humanos.

Origen del artículo

El artículo corto que se presenta hace parte de los resultados parciales del proyecto de investigación "Mujer -caribe, memoria(s) y guerra(s): opciones decoloniales en la construcción de otras historias del conflicto armado en Colombia (1997-2005)". Este proyecto es financiado por la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia y el Comité para el Desarrollo de la Investigación -CODI-, según Acta 685 del 22 de julio de 2014.

Cómo citar este artículo

Pineda Cadavid, L.F. (2015). Memorias, historia y guerras en Colombia. Opciones decoloniales para la construcción de "otros" relatos del conflicto armado. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 100-111.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i1.36>

MEMORIES, STORIES, AND WAR IN COLOMBIA. DE-COLONIAL OPTIONS FOR THE CONSTRUCTION OF "OTHER" STORIES OF THE ARMED CONFLICT

In the article, some of the theoretical debates from which has been setting a kind of de-colonial wisdom are discussed. It is also proposed a way of understanding memory and history from the knowledge located in those "other" voices, subaltern or marginal to the dominant power in society, calling for the de-colonization of the stories of war. The text offers a critique view of the issue of reconstruction of "other" memories, or unofficial memoirs, which made part of the internal armed conflict and that due to the condition of individuals who possess, they have been invisible for those seeking to claim as interpreters or exclusive spokesmen of our violent past.

Key words: war, social history, human rights.



Fecha recibido: 13 de febrero de 2015 · Fecha aprobado: 31 de marzo de 2015

Memorias, historias y guerra en Colombia. Opciones de coloniales para la construcción de “otros” relatos del conflicto armado

Introducción

A decir del historiador Gonzalo Sánchez (2004), en Colombia, donde “el pasado no pasa”, porque la guerra no termina, la apelación a este es mucho más ambigua y compleja que en historias de guerras y violencias ya consumadas, como lo fueron: la Segunda Guerra Mundial y las posteriores vicisitudes frente a la elaboración de una conciencia colectiva sobre el Holocausto; los genocidios extremos de origen estatal en Yugoslavia y Ruanda (1994), y la verdad de los tribunales penales internacionales; o para el caso de América Latina, las dictaduras del cono sur y las guerras civiles centroamericanas y sus respectivas comisiones de la verdad.

En Colombia “(...) las reciprocidades del pasado y el presente o, si se quiere, los procesos de

Luisa Fernanda Pineda Cadavid¹

¹Estudiante del pregrado en Ciencia Política de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia (Medellín); integrante del grupo de investigación “Poder y nuevas subjetividades: otros lugares de lo político”. luisapineda_06@hotmail.com

intervención del uno sobre el otro, en una especie de movimiento pendular [entre el recuerdo y el olvido]" (Sánchez, 2004, p.160), pueden cumplir una función liberadora, pero pueden también producir efectos paralizantes sobre el presente, llevando a "(...) la rutinización del olvido y la rutinización de la guerra" (p. 174). Pedagogía macabra que en la mayoría de los casos, ha operado como una praxis política que crea historias únicas. Historias funcionales a quien detenta el poder, puesto que, cómo se cuentan, quién las cuenta, cuándo se cuentan, cuántas historias son contadas, depende del poder. "El poder no solo de contar la historia de los "otros", sino de hacer que esa historia sea la historia definitiva" (Adichie, 2009). Una historia oficial que en el caso colombiano ha terminado convirtiéndose en narraciones cotidianas de nuestro pasado, libros de texto escolar, manuales del recuerdo y hasta Cartas (de batalla) Constitucionales ordenadoras de la vida política.

La historia, esa de los grandes universales, acontecimientos, monumentos y versiones oficiales que alimenta las identidades unívocas y sentidos homogéneos de nación, tiene una pretensión objetivadora y distante con el pasado que le permite atenuar y colonizar la exclusividad de las memorias e historias particulares (Dosse y Ricoeur, 2001). Esta estrategia colonizadora del pasado hace parte de la gestión política típica del pensamiento eurocéntrico, tanto global como geográfico. Es una práctica que se utilizó y se sigue utilizando como técnica para gestionar lo vivo y lo libre de la vida. Práctica que comienza con el saber, se desplaza hacia el ser y termina instalándose en un régimen de poder que gestiona, sujetos, cuerpos y mentes, o si se quiere, poblaciones, territorios y conocimientos (Dussel, 2000; Quijano, 2000).

Todas ellas son prácticas que parecieran estar diluyendo en las historias oficiales del conflicto armado y relatos comunes del pasado, el carácter militante de las memorias e historias particulares (Sánchez et al. 2011). Relatos cuyos lugares de enunciación devienen del "conocimiento situado", el cual se presenta como una suerte de "voz otra", visible, con rostros que no son los de la autoridad, sino los de sujetos reales, históricos, con deseos e intereses particulares y específicos (Haraway, 1991). Esta postura trata de romper la desigualdad

que se genera a la hora de producir conocimiento, entre intérpretes y voceros autorizados y voces "otras", subalternas o subterráneas. Aquellas que nos evidencian que el conocimiento siempre será parcial y situado: una posibilidad entre muchas visiones y lugares desde donde mirar la realidad. Así, frente al tema de recordar un pasado en tanto expresión política contra el olvido, el conocimiento situado pondrá de manifiesto la necesidad de descolocar los saberes producidos de las voces hegemónicas dando cuenta de la particularidad de las subjetividades de quienes vivieron, padecieron y resistieron el conflicto armado.

Situación que conlleva a que la práctica de relatar el pasado de una sociedad sea un campo de disputa política constante, donde definir lo que será recordado es un ejercicio, un acto de poder. De ahí la importancia de poner en discusión ese carácter "legítimo" de esa historia que se alimenta de las memorias oficiales "institucionalizadas" y contraponerlas a las "memorias no oficiales", "memorias otras" o "subterráneas" (Blair, 2011, p. 73). Discusión que nunca estará demás en Colombia, toda vez que lo que se ha pretendido llamar "nuestra" historia oficial, la mayoría de veces, ha omitido la pluralidad de relatos, trayectorias y proyectos que se tejen en relaciones específicas de poder que afirman, suprimen o subordinan a determinados actores, entre estos, los subalternos de la(s) guerra(s), los olvidados de la historia.

En este orden de ideas, con el fin de explicar los rasgos del entramado comprensivo que rodea el lugar de enunciación del conocimiento que la reflexión propuesta implica, se mostrará algunos de los debates teóricos desde los que se ha venido configurando una suerte de saber decolonial en tanto opción "otra" a la hora de relatar el pasado, bien sea como memoria o historia. Así, las comprensiones que se presentan son el producto del análisis documental de una serie de contenidos y argumentos expuestos por autores de reconocida trayectoria académica, tanto nacional como internacional, los cuales, en mayor o menor profundidad, han abordado el fenómeno de interés a partir del entrecruzamiento de dos contrucciones conceptuales: la "historia" y la "memoria".

El artículo recoge y organiza varias reflexiones de otros autores mediante un proceso analítico-



sinético, donde la información fue estudiada, interpretada y sintetizada minuciosamente, dando lugar a una nueva comprensión que presenta de modo abreviado pero preciso, un documento secundario informativo y reflexivo en el que se formula una propuesta de análisis sobre las memorias no oficiales que existen sobre el conflicto interno armado colombiano.

Para los fines propuestos, inicialmente se abordarán algunas construcciones conceptuales que han pretendido explicar las tensiones entre sujetos (individuales y colectivos), poder y reconstrucción del pasado en contextos marcados por situaciones límite, como son las guerras. Se hará referencia entonces a la historia, la memoria, el testigo, el vencido(s) y el testimonio, conceptos frente a los cuales se dará prioridad a las comprensiones socio-políticas que señalan en relación a estos la importancia del acceso a los relatos del pasado de la(s) guerra(s) en las sociedades contemporáneas.

Posteriormente, se introducirán algunas de las comprensiones que sobre la colonialidad y la modernidad se han dado en los últimos años en Latinoamérica, con el fin de ubicar en estos el concepto de saber decolonial, para lo cual se presentará una visión general de la estructura sobre la que se construye discursivamente la colonialidad del poder, el saber y el ser. Luego, se mostrarán algunos de los rasgos que definen el

Historia y memoria se entrelazan, pero también se repelen, aparentemente pertenecen a regímenes discursivos diversos.

concepto de memoria decolonial en tanto categoría nodal de análisis que materializa una opción de conocimiento del pasado frente a los procesos, aprendizajes y prácticas de disciplinamiento que jerarquizan, diferencian y excluyen aquellas formas de saber y entender las realidades producidas desde el lugar de los cuerpos y mentes situados en sus singularidades y sensaciones.

Por último, a manera de reflexión provisional se presentarán algunas preguntas abiertas y tensiones que se posicionan como una suerte de puerta abierta o llamado de atención –uno más– en pro de la superación de las tradicionales formas de asumir, entender, aprender, elaborar el pasado y rescatar a este como eje referencial de la vida presente y futura.

Memoria e historia: dos lugares de enunciación del pasado

Historia y memoria se entrelazan, pero también se repelen, aparentemente pertenecen a regímenes discursivos diversos. A la *historia* le cabe la

representación mecánica: organizar el tiempo y lo que ha pasado para convertirlo en relato. La *memoria* parasita los hechos del pasado, los transforma en una pregunta, en una ocasión para la práctica y la vivencia del presente, los saca de la estrategia mecánica y los coloca en la táctica¹. Ambas mantienen una relación específica con el tiempo pasado, la *historia* lo enlaza al lenguaje científico de la explicación por medio de operaciones precisas, y la *memoria* a la exposición discursiva de la experiencia (Rufer, 2010, p. 13; Sánchez Mosquera, 2008, p. 98). Ahora, tradicionalmente las distinciones han jugado en contra de la memoria, rotulándola como un modelo de conocimiento del pasado, menos fiable ante una construcción más acabada y completa como supuestamente es la historia. No es de extrañar entonces, que la historia desplace cada vez más a la memoria a la hora de entablar relaciones y comprensiones sobre hechos pretéritos (Olick, 1998, pp. 128-129), puesto que se ha entendido a la historia como una expresión más acabada y anclada a la razón cuando de relatar el pasado se trata, de hecho:

Los antiguos griegos ya contemplaban la diferencia entre memoria e historia. Mnemosina, diosa de la memoria, concibió, junto a Zeus (rey de los dioses), las nueve musas. Entre ellas se encontraba Clío, la Historia. De este modo, la memoria es reconocida como fenómeno anterior a la historia, precursora de esta, pero suficientemente diferenciada. La historia –siguiendo la mitología griega–, sería, además de posterior, una construcción más acabada y refinada, puesto que Clío, como el resto de musas representantes de las Artes y las Ciencias, cuenta con el atributo de la inteligencia razonadora, cedido por su padre. Muy cerca del dios Apolo, que representaba la forma (el marco conceptual de toda obra), las musas mostraban que su oficio estaba compuesto de forma y contenido, de la inteligencia y de los sentidos, de lo apolíneo y lo dionisiaco. De este modo, Clío se dotaba de algunas cualidades que no poseía su madre. [De ahí la idea de que] La historia se construye

¹Aquí se hace referencia al concepto acuñado por Michel De Certeau cuando plantea que la táctica es contraria a la estrategia, siendo esta última un cálculo de relaciones de fuerzas que establece su "(...) lugar propio (...) como expresión de la ciencia, que sería uno de los cálculos estratégicos por excelencia". Frente a la cual, la táctica es el artilugio de los débiles. Cf. Michel de Certeau, *La invención de lo cotidiano. 1. Las artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana, 2007 [1980], XLIX-LI.

La "decolonialidad" plantea un suerte de emancipación frente a la matriz donde confluyen estructuras, imaginarios y prácticas que configuran sentidos de no existencia, deshumanización, racialización [...]

a partir de los vestigios del pasado y de lo recordado, pero también –y necesariamente– a través de un aparato conceptual, intelectual, formal determinado (Sánchez Mosquera, 2008, p. 98).

La distinción teórica entre historia y memoria goza, desde luego, de múltiples análisis teóricos a partir de los cuales se han construido sólidos argumentos. Sin embargo, suele ser habitual su confusión en el debate político y social: que se hable de "memoria cuando lo que se quiere decir es historia"; o viceversa, que se tome por historia lo que es memoria (Carreras Ares, 2006, pp. 66-67). Situación que suele presentarse más a menudo cuando se plantean problemas directamente relacionados con el uso político y social del pasado. Los nexos entre ambas suelen estar llenos de complejidad, caracterizados en cierto modo por una serie de relaciones osmóticas: "[...] la *memoria* [...] asimila informaciones y resultados de elaboraciones procedentes de la investigación histórica, mientras que esta, a su vez, se alimenta de testimonios y recuerdos" (Erice Sebares, 2008, p. 83). Según Traverso (2007), hay una "tensión dinámica entre ambas", ya que mientras la memoria mantendría un papel *matricial* –por usar la expresión de Ricoeur²– con respecto a la Historia, "[...] los recuerdos son constantemente elaborados por una memoria inscrita en el espacio público, sometidos a los modos de pensar colectivos, pero también influidos por los paradigmas científicos de representación del pasado" (pp. 21-30).

Es evidente que los vínculos entre memoria e historia distan de ser claros y simples. No obstante, una comprensión de estos que dialogue con la idea de un saber decolonial a la hora de aprender el pasado, tendría que asumílos como diferentes, pero necesariamente relacionados sobre la base de sus diversas contraposiciones. Puesto que, como lo propone el historiador Pierre Nora (1997), memoria e historia funcionan en dos registros radicalmente diferentes, sin embargo, ambas

²Cf. Ricoeur, P. (1985/2006). *Tiempo y narración*. Tomo 3: el tiempo narrado. México: Siglo XXI.

tienen relaciones estrechas ya que la historia se apoya y en ocasiones nace de la memoria. En tal sentido, siguiendo al autor francés, se podría decir que:

La *memoria* es el recuerdo de un pasado vivido o imaginado. Por esa razón, la memoria siempre es portada por grupos de seres vivos que experimentaron los hechos o creen haberlo hecho [...] igualmente [...] la memoria es siempre un fenómeno colectivo, aunque sea psicológicamente vivida como individual; [...] esta, debido a su naturaleza afectiva y emotiva es por ende [...] vulnerable a toda manipulación, susceptible de permanecer latente durante largos períodos y de bruscos despertares. La *historia* [...] es una construcción siempre problemática e incompleta de aquello que ha dejado de existir, pero que dejó rastros. Rastros con los que el historiador [...] trata de reconstituir lo que pudo pasar y, sobre todo, integrar esos hechos en un conjunto explicativo. De ahí que frente a la historia la memoria represente [...] el aspecto simbólico de una lucha por el poder, por el monopolio del pasado y la reconquista de la posteridad de lo que se perdió en la realidad (Nora, 1997, pp. 23-43).

Lo anterior traído al contexto de la reconstrucción del pasado del conflicto armado en Colombia, implica un campo de batalla para la disputa política, y por tanto, objeto de especial atención, pues como dice el mismo Pierre Nora recordando a Albert Sorel en *Histoire et memoire* (1903): “[...] no hay batalla perdida que no se vuelva a ganar en el papel” (p.45), o perder agregaríamos nosotros. Toda vez que, si se sigue narrando la historia o la memoria desde el lugar de enunciación del poderoso, el vencedor o el poder institucionalmente constituido, no importa a cuál de las dos formas de enunciar el pasado se apele –historia o memoria-, la voz de quienes históricamente han sido silenciados –los “otros”- nunca será escuchada.

Testigo, vencido(s) y testimonio: o del quién y cómo se recuerdan las violencias del pasado

A la hora de cuestionarnos y reflexionar sobre *cómo* recordar las violencias del pasado desde una postura crítica, en contextos como el colombiano,

tendríamos que comenzar por descentrar las miradas tradicionales desde donde los “poderosos” han construido la historia: darle voz a los vencidos de esta. Es decir, en palabras de Walter Benjamin (1940), escribir la historia “a contrapelo”, desde el punto de vista de los vencidos (Tesis VII). Para cuestionarnos el *cómo* recordar, hay que tener presente que las formas tradicionales de hacer historia o historicismo se han identificado enfáticamente con las clases dominantes. Así, la historia ha terminado asumiéndose como una sucesión gloriosa de altos hechos políticos y militares, que de una u otra forma no hacen más que elogiar a los poderosos y rendirles homenaje, confiriéndoles el estatus de herederos de la historia pasada (Löwy, 2002).

Si bien los planteamientos de Benjamin poco o nada fueron pensados para las realidades e historias de América Latina, su impresionante crítica y exhortación al escribir la historia “a contrapelo”, vinculan sus ideas con el propósito decolonial de indagar por esas historias “otras”; puesto que su crítica al historicismo y sus historias hegemónicas habla en nombre de los vencidos. Lo cual no podría ser de otra forma, pues en tanto marxista, Benjamin “[...] se sitúa en las antípodas del elitismo aristocrático [...] y elige identificarse con los “parias de la tierra”, los que están tendidos bajo las ruedas de los majestuosos y magníficos carros llamados Civilización y Progreso” (Löwy, 2002, p. 2). Así las cosas, podríamos decir que las luchas de liberación del presente en las que insiste Benjamin (Tesis XII), se inspiran en el sacrificio de las generaciones vencidas, en la memoria de los olvidados del pasado, de los que conocemos sus historias solo desde el punto de vista de quienes los vencieron. Lo cual, traducido en términos de la historia moderna de América Latina sería: la memoria de Cuhahutemoc, Túpac Amaru, Quintín Lame, Zumbi dos Palmares, Augusto Sandino, Farabundo Martí o los miles de anónimos, mujeres y hombres latinoamericanos desheredados de la historia y silenciados por las violencias de nuestras guerras, para quienes “[...] la propuesta de Benjamin sugiere un nuevo método, un nuevo enfoque, una perspectiva “por abajo”, que pueda aplicarse en todos los campos de la ciencia social: la historia, la antropología, la ciencia política” (Löwy, 2002, p. 2).

Por otro lado, pero bajo la misma premisa de indagar por las ideas de quienes proponen abordar otros lugares de enunciación y dar voz a los olvidados de las historias oficiales, se encuentra un autor que en tanto sobreviviente de los campos de concentración nazi, mostró cómo la voz del *testigo* y el acto de *testimoniar* pueden ser prácticas aparejadas a la “verdad”, los silencios y los huecos, así como a la posibilidad de escuchar, en todo caso, prácticas que poco o nada recogen las historiografías de los poderes hegemónicos (M. Wieviorka, 2004; Cohen, 2006; Jelin, 2002). Hablamos de Primo Levi, *testigo/sobreviviente/testimoniante* que según especialistas en el tema de la memoria como Enzo Traverso (2007), es claro ejemplo de cómo la emergencia del *testigo* y el *testimonio* abren un espacio desde la micropolítica al acto de contar un pasado doloroso y violento como proceso terapéutico, donde por primera vez “el que logró volver” se pronuncia y relata su historia trascendiendo el espacio de lo privado (Traverso citado por Cohen, 2006, p. 48).

Es así que Primo Levi (1986) en su libro “*Los Hundidos y los salvados*”, nos muestra uno de los más bellos e influyentes registros que se han hecho sobre los campos de concentración, la memoria y las víctimas de la segunda guerra mundial. El libro de Levi comienza con un epígrafe sobre el olvido: “Desde entonces, a una hora incierta/de vez en cuando, regresa esa agonía/, y en tanto no he contado esta historia espectral/se abraza este corazón mío (citado por Sánchez, 2008, p. 6). El autor quiere y necesita contar ya. Dice en una de sus entrevistas:

Mi modo personal de convivir con la memoria ha sido este: exorcizarla, si se quiere, escribiendo. Ha sido un instinto. En cuanto volví a casa sentí una necesidad intensa de contar y de escribir, que fue saludable, porque me liberó de la pesadilla. Porque fue una pesadilla (Levi, 1998, p. 130).

Para Levi no todos quieren contar o cuentan de la misma forma. Levi nos presenta la importancia de testimoniar a partir de la conciencia, del ser y nos señala que no se puede generalizar cuando se trata de recordar pasados violentos y dolorosos, que no se puede hablar por otros, que el procesamiento de la memoria tiene sus ritmos, tiene sus tiempos y lo que es más importante, tiene sus sensibilidades

y que en estas radica la esencia de *cómo* recordar el pasado (Sánchez, 2008, pp. 3-21.).

Es así que comprensiones sobre la producción del pasado como las de Primo Levi y Walter Benjamin invitan a reflexionar sobre *cómo* las prácticas de reconstruir la memoria o la historia en Colombia demandan narraciones del conflicto armado que privilegien las huellas de la experiencia vivida, su interpretación, su sentido o su marca a través del tiempo, por sobre el acontecimiento, la narración de los hechos (o su reconstrucción), en tanto dato fijo de una historia oficial (Sánchez, 2006, p.23). Lo cual sirve para poner en discusión ese carácter “legítimo” de esa historia que se alimenta de las memorias “institucionalizadas” y contraponerlas a las “memorias no oficiales”, “memorias otras”, y poder afirmar que la reconstrucción del pasado de una sociedad debe entenderse y materializarse, ante todo, como una práctica política (Blair, 2011, p.70).

El abordaje de las comprensiones sobre el testigo, el vencido y el testimonio, en tanto posibilidades de ese quién y ese cómo se recuerda las violencias del pasado, nos ilustra la pluralidad de subjetividades vinculadas a la memoria y la historia de quienes pudieron participar, padecer, pero sobre todo, tener sensaciones frente a pasados traumáticos como las guerras o conflictos armados. Lo cual, como lo dirá Gonzalo Sánchez (2006), no es un simple acto de fijar la mirada en esos “otros” sujetos y sus formas particulares de enunciación, es ante todo, una opción ético-política por el eslabón más débil de las múltiples cadenas de la guerra, opción a la cual la sociedad no debiera renunciar nunca. Más aun, ante la emergencia de discursos que pretenden homogeneizar las víctimas y la pretensión, a menudo infundada, de quienes se reclaman sus intérpretes o voceros exclusivos, colonizadores del poder, el saber y el ser que privatizan de cierta manera sus relaciones con la sociedad, con las instituciones públicas o lo que puede ser más preocupante para una sociedad como la colombiana, con nuestra propia identidad frente a un pasado de guerra y odio.

Colonialidad, poder, saber y ser: aspectos básicos para una comprensión en clave decolonial

La “colonialidad” en tanto perspectiva epistemológica necesaria para la comprensión de un saber decolonial a la hora de aprender el pasado, hace referencia a la “lógica cultural” del colonialismo, es decir, al tipo de herencias coloniales que persisten y se multiplican incluso una vez que el colonialismo ha finalizado. En este sentido, la colonialidad, viene siendo un fenómeno que se refiere a:

[...] un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales, libidinales y epistémicas que posibilitan la re-producción de relaciones de dominación que no solo garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala planetaria (Castro-Gómez y Restrepo, 2008, p. 24).

De hecho, la colonialidad es una dinámica que forma parte integral de los procesos de la modernización occidental, por tanto, no es simplemente un estado de cosas que se opone a la modernidad y le precede. De ahí que en América Latina la modernidad se halla dado siempre a través de la mutua dependencia y coexistencia de esta con la colonialidad. Situación que se evidencia en tres fenómenos: el racismo, el eurocentrismo epistémico y la occidentalización (violenta o consentida) de los estilos de vida. Los cuales a su vez, son el reflejo de las tres facetas de la colonialidad: el poder, el saber y el ser (Escobar, 2003).

La *colonialidad del poder*, nos dice Quijano (2007), se relaciona con un tipo de “clasificación social” establecida en el siglo XVI, según el cual la concentración de riqueza y privilegios sociales en las colonias, al igual que la división social del trabajo, se define conforme a la raza y el fenotipo de los individuos, “blancos” en la cúspide, luego los “indios” y por último, los “negros”. Dinámica clasificatoria que no solo evidencia las continuidades históricas entre los tiempos coloniales y los mal llamados tiempos “poscoloniales”, sino también el cómo las relaciones coloniales permean tanto las esferas económica-política y jurídica-administrativa de

los centros en relación a las periferias, al igual que las configuraciones relacionales y epistémicas, es decir, la dimensión cultural de las sociedades colonizadas (Quijano, 2000, p. 201).

Para hablar de la *colonialidad del saber* nos tenemos que remitir al modo en que la racionalidad tecno-científica como factor determinante en la generación y expansión del colonialismo europeo se convierte desde el siglo XVIII en el único modelo válido de producción de conocimiento, dejando por fuera cualquier otro tipo de “epistemes” (tradicionales o ancestrales) generadas en las colonias. De ahí que la expansión colonial europea en las américas implicara un combate permanente contra la multiplicidad epistémica del mundo y la imposición de una sola forma válida de producir conocimientos, muchos de ellos con pretensiones de validez universal (Escobar, 2003; Castro-Gómez, 2005; Quijano, 2007). Así el conocimiento “válido” desde este punto de vista, es aquel generado primero en los centros de poder, para luego, desde allí, ser distribuido desigualmente hacia las periferias y a los sujetos periféricos, que se limitan a ser receptores pero nunca productores de conocimiento (Dussel, 1992).

El sometimiento de las poblaciones latinoamericanas a las lógicas coloniales se ha hecho la mayoría de las veces, a través de la violencia, en muchos casos, esgrimiendo como argumento la superioridad de los modos de vida occidentales que tiene como base lo que Dussel (1992) llama el “*ego conquiro*” (yo-conquisto). Esta es la lógica que Maldonado-Torres (2008) ha denominado la *colonialidad del ser*, donde el “ser” es un atributo que le pertenece al colonizador, mientras que a las poblaciones coloniales lo que les caracteriza es el “no-ser”, y por tanto, carecen de “mundo”, de un lugar válido de enunciación y construcción propia de su ser, de ahí que los sujetos “otros” siempre serán una construcción de quienes detentan el poder, una suerte de afuera constitutivo que da vida a las identidades hegemónicas, a la idea de un “nosotros” expresión del poder hegemónico (Escobar, 2003).

Se aprecia entonces, una triple expresión de la colonialidad, que en tanto práctica política comienza con el saber, se desplaza hacia el ser y termina instalándose en un régimen de poder que gestiona sujetos, cuerpos, mentes, poblaciones

y territorios, pero sobre todo, conocimientos y saberes, muchos de los cuales han referenciado y siguen referenciado las formas tradicionales de aprender, narrar y comprender el pasado, dando como resultado esas historias y memorias oficiales, totalizantes e institucionalizadas con pretensiones de validez única, y frente a las cuales las opciones decoloniales se posicionan como lugares de enunciación desde donde construir narrativas y saberes “otros” del pasado.

Así, la “*decolonialidad*” plantea un suerte de emancipación frente a la matriz donde confluyen estructuras, imaginarios y prácticas que configuran sentidos de no existencia, deshumanización, racialización y subalternación que nombran, clasifican y posicionan a algunos sujetos y sus conocimientos, lógicas y sistemas de vida por encima de otros. Como lo propone Catherine Walsh (2009), la decolonialidad es un constante ejercicio performativo de la realidad, una opción política epistémica que transgrede las estructuras dadas, sin pretender con ello -afirma la autora- que la decolonialidad signifique simplemente desarmar, deshacer, o revertir lo colonial, es decir, “[...] pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir” (p.15). Por el contrario, según la autora la intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento, una postura y actitud continua de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas (Ávila, 2010, pp. 97-98).

En términos de la producción de conocimiento, lo decolonial en tanto práctica pedagógica nos hablaría de un saber no determinado por su pretensión de objetividad o cientificidad. Uno en donde a diferencia de lo propuesto por el canon cartesiano del siglo XVII³, la certeza del

³En términos de la producción de conocimiento, lo decolonial va en contra de la idea cartesiana de: “[...] la certeza del conocimiento solo es posible en la medida en que se produce una distancia entre el sujeto conocedor y el objeto conocido. [O como planteaba] Descartes [al proponer] que los sentidos constituyen un obstáculo epistemológico para la certeza del conocimiento y que, por tanto, esa certeza solamente podía obtenerse en la medida en que la ciencia pudiera fundamentarse en un ámbito incontaminado por lo empírico y situado fuera de toda duda. [De ahí que] Los olores, los sabores, los colores, en fin, todo aquello que tenga que ver con la experiencia corporal, constituye, para Descartes, un “obstáculo

conocimiento no se determina en la medida en que solo pueda obtenerse por medio de la ciencia en el ámbito incontaminado de lo empírico y el dato situado fuera de toda duda (Mato, 2000; Maldonado-Torres, 2004). Utilizando las palabras de Foucault (1979; 2013 [1970]), el saber decolonial implica perturbar los aparatos de verificación de la verdad que los textos coloniales nos legaron como norma y que han pretendido legitimar la controvertida “voluntad de verdad” de la cultura y el conocimiento occidental⁴, es decir, el descentrar y reposicionar las prácticas educativas hacia lugares de enunciación diferentes a los que brinda la perspectiva epistémica colonial, toda vez que esta tiende a convertir el conocimiento, bien sea del presente o del pasado, en cánones que sirven para “fijar” los conocimientos en ciertos lugares, haciéndolos fácilmente identificables y manipulables, situación que resulta sospechosa e inquietante (Fals Borda, 1981; Castro-Gómez, 2007).

Memoria decolonial y conocimiento situado: referentes para la decolonización de las historias y memorias “otras”

Frente a la idea de una *colonialidad* que marginaliza el conocimiento y los saberes “otros”, habría que situarse “más allá del paradigma moderno”, y así evidenciar la presencia y consolidación de una suerte de “colonialidad global” que subordina

epistemológico”, y debe ser, por ello, expulsado del paraíso de la ciencia y condenado a vivir en el infierno de la doxa” (Castro-Gómez, 2007, p.82).

⁴Si bien Michel Foucault poco o nada se ocuparía en sus análisis de las relaciones coloniales entre Europa y América, apelamos a sus conceptos como parte de lo que el mismo nombró una “caja de herramientas”, de tal forma echamos mano del concepto “voluntad de verdad” para sustentar la reflexión que nos ocupa. Así, el concepto en mención es desarrollado inicialmente en “El orden del discurso”, lección inaugural que ofreció el autor en 1970 en el Collège de France. En su preocupación por los poderes y peligros del discurso, Foucault reflexiona sobre la “voluntad de verdad”, relacionándola con el tipo de separación que rige nuestra voluntad de saber a lo largo de diversos siglos de la historia, la cual se ha configurado como un sistema de exclusión de carácter histórico, modificable e institucionalmente coactivo. Subraya además que la “Voluntad de verdad” materializada en discursos, ejerce su propio control y se caracteriza por fungir como principio de clasificación, de ordenación, de distribución para dominar la dimensión del discurso relativa a lo que acontece, rubro al cual pertenecen el comentario, el autor y la organización del saber en disciplinas con pretensión de verdad (Revel, 2008).

desde lo económico, militar e ideológico a sujetos, pueblos y regiones en todo el mundo (Escobar, 2004, pp.86-100). Lo cual ha generado el aumento de la marginalización y supresión del conocimiento de los grupos subalternos. En este sentido, a la hora de abordar el problema de la configuración de la historia y la memoria social desde un orden hegemónico en constante disputa con la diversidad de saberes, memorias y lenguas existentes, cabría estudiar aquellos procesos dirigidos especialmente a la subalternización de la diversidad de conocimientos (Mignolo, 2000), y desde la *colonialidad del saber* intentar evidenciar y comprender las relaciones de poder que la epistemología moderna agencia a la hora de producir conocimientos situados geográfica e históricamente en contraposición a paradigmas "otros" del saber, muchos de los cuales desde la subalternidad proponen posibilidades frente a la supuesta hegemonía epistémica del conocimiento de la modernidad (Cuevas Marín, 2005, p.6).

De hecho, la *colonialidad/decolonialidad* y los legados que la primera parte de esta dicotomía supone, y las opciones que desde la segunda se vislumbran, nos lleva necesariamente al ámbito del poder y del saber en articulación con las formas en que memoria e historia oficial se configuran como elementos consustanciales a la experiencia colonial contemporánea. Lo cual nos pone presente la necesidad de analizar los alcances que tendrían las actuales prácticas pedagógicas de construcción, reconstrucción y recuperación de la memoria y la historia de sujetos y colectivos. Esto desde una postura crítica frente a los procesos de diferenciación y exclusión que han pretendido enunciar el conocimiento a partir de la invisibilización y fagocitación, tanto de lo que llamamos "otros" lugares de enunciación, como de los sujetos, organizaciones, comunidades y movimientos sociales que demandan el reconocimiento desde su propia historicidad. Es entonces que la memoria decolonial y las historias "otras" surgen como

[...]un pensamiento de frontera que transgrede los presupuestos epistemológicos convencionales y reconoce la "multiplicidad de voces" y memorias que pueden reconfigurar críticamente los diseños globales, [...] contribuyendo desde la "diferencia colonial" a la construcción de pensamientos

críticos alternativos, que posibiliten prácticas concretas de descolonización" (Cuevas, 2005, p. 8).

De ahí que una opción descolonizadora de la historia deba pensarse necesariamente como una irrupción del sujeto y la memoria, así como de la noción de lugar en tanto referente desde el cual se construye el conocimiento situado en la singularidad y sensaciones de quien lo produce. Un conocimiento que en el caso de las compresiones que pudiéramos tener en relación al pasado del conflicto armado en Colombia implicaría subvertir los supuestos epistemológicos básicos que han referenciado la construcción de las historias oficiales. Aquellas que emergieron en el contexto del nacimiento de los estados nacionales del siglo XIX, a partir de dicotomías convencionales expresadas en la relación entre neutralidad y veracidad (Wallerstein, 1998). Así, la memoria como opción decolonial sería aquella que permita, en primer lugar, evidenciar las relaciones de poder presentes en la configuración de las historias hegemónicas; y en segundo lugar, desvirtuar las prácticas que han concebido una única historia nacional, heroica, etnocéntrica y sobre todo, política en un sentido bastante tradicional, lineal en el tiempo y patriarcal (Garrido, 2002). La opción decolonial permitiría entonces, como lo propone Gnecco (2000), acabar con la domesticación de la memoria por las historias hegemónicas, aquellas que "[...] han tomado la forma de una suerte de historia natural: historia científica, objetiva, dueña de los únicos dispositivos de verdad y de legitimación posibles, atemporal(es), universal(es)" (Gnecco, 2000, p. 173).

A modo de reflexión

¿Qué implica asumir una opción decolonial en tanto pedagogía, saber y praxis política del recuerdo del pasado? En primer lugar, implica iniciar una deconstrucción de la noción misma de historia. Una que desde el pensamiento crítico nos acerque a opciones del recuerdo, donde la práctica del mismo

[...] desplaza a un cuerpo del lugar que le estaba asignado o cambia el destino de un lugar; hace

ver lo que no tenía razón para ser visto, hace escuchar como discurso lo que no era escuchado más que como ruido (Rancière, 1996, p. 45).

De hecho, frente a un panorama como el actual, donde encuentros y desencuentros entre guerra, historia y memoria son materia de reflexión creciente desde diferentes sectores de la academia -institucional y no institucional- colombiana, es que surge más que nunca la necesidad de construir y proponer otras formas de aprender el pasado. Esto, a partir de saberes que reflejen que la historia y la memoria como reconstrucción del pasado de una sociedad es ante todo una praxis política, es decir, una suerte de "juego de poderes y contrapoderes", que se hace visible de maneras específicas y refleja la asimetría de las relaciones en pugna en sus articulaciones con el poder (Blair, 2011, p.70). Asimetría que a lo largo de nuestra historia se materializa en el ocultamiento y sileciamiento de las voces "otras", o voces "bajas"; que a lo largo de esta aparecen simplemente instrumentalizadas como objeto, recurso o herramienta de verificación de una verdad discursiva que tiende o pretende tornarse hegemónica. Clara evidencia que "Las herramientas del amo nunca dismantelaran la casa del amo" como lo proponía la autonombrada "guerrera poeta feminista negra y lesbiana" Audre Lorde ya por el año 1984. Anotación pertinente para contextos como el de Colombia, donde los "odios heredados" de los poderosos han servido durante mucho tiempo de encadenantes de nuestras guerras (herramientas del amo), saldadas con diversas fórmulas de olvido y recuerdo (herramientas del amo).

Por tanto, siempre será válido el preguntarse: ¿Pueden las herramientas del amo dismantelar la casa del amo? y de no ser así, ¿Con qué otra herramienta es posible crear alternativas de ser y de hacer? Las herramientas del amo nunca dismantelarán la casa del amo porque esta es un lugar de encierro, oscuridad y opresión, y sus herramientas son funcionales a su existir. Para el amo las prácticas mediante las cuales se afirma el ser humano en el mundo que habita y transita son dispensables dentro del patrón de poder colonial que todavía perpetúa, ya que crean nuevas formas de subjetividad y comunidad fuera de él. Son sus herramientas las que revisan y reafirman su existencia, haciendo estrechas las posibilidades a un cambio. Así, para crear alternativas de ser y

de hacer ha de buscarse salir del marco en que se ha pensado el saber en tanto herramienta de emancipación, en palabras de la intelectual-activista y teórica de(s)colonial Catherine Walsh (2013), des-aprender lo impuesto y asumido para reconstruir el ser. Reconstrucción necesaria para resistir, (re)existir y (re)vivir en contra de las herramientas del amo y fuera de la casa de este.

Referencias

- Adichie, C. N. (2009). El peligro de la historia única [Archivo de video conferencia TED]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=4gH5oB1CMYM&hd=130/7/2014>.
- Benjamin, W. (1940/1973). *Tesis de filosofía de la historia*. (Trad. Jesús Aguirre.) Madrid: Taurus.
- Blair, E. (julio-diciembre, 2011). Memoria y poder: (des)estatalizar las memorias y (des)centrar el poder del Estado. *Universitas Humanística*, (72), 63-87.
- Carreras Ares, J. J. (2006). ¿Por qué falamos de memoria cuando queremos decir historia? *Dezeme*, (11), 67-76.
- Castro-Gómez, S. y Restrepo, E. (Eds.). (2008). *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cuevas Marín, P. (2005). Colonialidad y memoria: a propósito del cuerpo y el lugar. *Revista Guaca*, (2). Lima, Perú.
- Dosse, F. y Ricoeur, P. (2001). Entre la memoria, la historia y el olvido. La Memoria, entre la historia y la política. *Cahiers Français*, (303). París: La Documentation Française.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Perspectivas latinoamericanas, CLACSO.

- Erice Sebares, F. (septiembre, 2008). Memoria histórica y deber de memoria: las dimensiones mundanas de un debate académico. *Entelequia. Revista Interdisciplinar*, (7).
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Levi, P. (1995). *Los hundidos y los salvados*. Barcelona: Muchnik Editores.
- Levi, P. (1998). *Entrevistas y Conversaciones*. Barcelona: Ediciones Península.
- Lorde, A. (1984). Las herramientas del amo no destruirán la casa del amo. En *Sister Outsider: Essays and Speeches*. New York: Quality Paperback Book Club.
- Löwy, M. (octubre 8 de 2002). "El punto de vista de los vencidos en la historia de América Latina: reflexiones metodológicas a partir de Walter Benjamin". Ponencia del encuentro *Revista "Política y Cultura", una década*, Departamento de Política y Cultura de la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco.
- Nora, P. (1997). Entre Mémoire et Histoire. La problématique des lieux. En P. Nora. (Dir.). *Les Lieux de Mémoire*. París: Gallimard.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander. (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rufer, M. (enero-junio, 2010). La temporalidad como política: nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales. *Mem.soc.*, 14(28), 11-31.
- Sánchez, G. (2004). Guerras, memoria e historia. En J. B. Raynald Belay et al. *Memorias en conflicto. Aspectos de la violencia política contemporánea*. (pp.157-177). Institut français d'études andines-Embajada de Francia en el Perú.
- Sánchez, G. (mayo-agosto, 2008). Tiempos de memoria, tiempos de víctimas. *Análisis político*, (63), 3-21.
- Sánchez Mosquera, M. (septiembre, 2008). Memorias: actores, usos y abusos. Perspectivas y debates. *Entelequia. Revista Interdisciplinar*, (7), 97-104.
- Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Madrid: Marcial Pons.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

EL SENTIDO DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN PSICOLOGÍA

Objetivo: reflexionar de manera crítica sobre la formación universitaria en Psicología. **Metodología:** el análisis deriva de investigación documental sobre los proyectos educativos institucionales (PEI) y los proyectos educativos (PEP) de 36 programas de pregrado en Psicología, del sector oficial y privado, y documentos oficiales de las agencias internacionales que orientan lineamientos para la formulación de políticas públicas en Colombia y América Latina. **Conclusiones:** el concepto de formación ha sido significado por entrenamiento y capacitación, orientado desde el enfoque de las competencias laborales. De esta manera, la propuesta de formación se sustenta en la teoría del capital humano, agenciada por organismos multilaterales de tipo financiero. Así, el sentido último de la formación está en función de las exigencias cambiantes del mercado de trabajo.

Palabras clave: recursos humanos, competencia profesional, enseñanza superior, política gubernamental.

Origen del artículo

Artículo de reflexión original derivado de resultados investigación para optar por el título de magíster en Educación Superior, Universidad Santiago de Cali.

Cómo citar este artículo

Gómez Vázquez, M.V. (2015). El sentido de la formación universitaria en psicología. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 112-128.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i1.37>

THE SENSE OF UNIVERSITY TRAINING IN PSYCHOLOGY

Objective: to reflect critically on university training in psychology. **Methodology:** the analysis stems from documentary research on institutional school projects (PEI) and educational projects (PEP) of 36 undergraduate programs in Psychology of the official and private sectors, and official documents of international agencies that guide the formulation guidelines for public policies in Colombia and Latin America. **Conclusions:** the training concept was meant for training and education, aimed from the standpoint of labor skills. Thus, the training proposal is based on the theory of human capital, promoted by multilateral financial organisms. Thus, the ultimate meaning of the formation is in function of the changing demands of the labor market.

Key words: human resources, occupational qualifications, higher education, government policy.



Fecha recibido: 13 de febrero de 2015 · Fecha aprobado: 31 de marzo de 2015

El sentido de la formación universitaria en psicología

Introducción

El concepto de formación guarda especial significado en la tradición del pensamiento occidental. No obstante, la variación de sus significados en el tiempo evidencia la tensión de sus componentes y la superficialidad de su sentido en los discursos contemporáneos. En más de dos siglos, el concepto ha atravesado diversos horizontes de significados y

Conlleva toda una carga semántica retrospectiva [...]. Si todo concepto tiene, a su vez, un devenir que atañe a otros conceptos, el concepto de formación no es un concepto puro, es un concepto que ha viajado a través del tiempo en diferentes contextos y, en esta medida, ha ido adquiriendo nuevas cargas semánticas, ha ido recontextualizándose (Díaz, 2011, p. 2).

Etimológicamente, el término viene del latín *formatio* que quiere decir acción y efecto de formar,

Mónica Viviana Gómez Vásquez¹

¹Psicóloga, Universidad del Valle; magíster en Educación Superior, Universidad Santiago de Cali. Profesora Facultad de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia, Cali. monica.gomez@campusucc.edu.co, monigomez83@yahoo.es

acción y efecto de formarse. Su equivalente en alemán es *Bildung*, en cuyo significado predominó la búsqueda de sabiduría como desarrollo y realización del ser. En este sentido, el hombre formado es aquel que se reconoce en la historia de la tradición, se busca en el pasado y se interroga desde el presente para reivindicar su existencia (Sarria, 2007).

Ligado al concepto de pedagogía y educación, la formación fue concebida por los griegos como la máxima expresión de la *Paideia*, entendida esta como el ideal de la cultura en cuyos componentes se "comprende tres formas básicas: los preceptos de los mandamientos, la conducción de la conducta moral y la trasmisión de las artes y los oficios" (Jaeger, 1997 citado por Sarria, 2007).

En la historia de la cultura griega se encuentran variaciones importantes del concepto de formación, alcanzando la más excelsa expresión en la Grecia tardía como la inquietud por el cuidado y el gobierno de sí y el conocimiento al que lleva por el devenir en la formación. En los diálogos de Platón se halla la unidad y vinculación entre la cultura espiritual (*areté*) y la moral en el sentido político. Una gran aportación será la de tratar de buscar en el carácter moral, la clave de la existencia humana en general, y en particular, la de la vida colectiva. Considerada como una misión política, la formación para los griegos era el camino en la búsqueda de la excelencia humana (Jaeger, 2008).

La significación del concepto en la cultura alemana mantuvo la vigorosidad de sus componentes aunque adquiere un significante mayor en la modernidad. La formación como *Bildung* precisa el sentido de conocerse a sí mismo "*sapere aude*", y se plantea una nueva relación con los conceptos de cultura, civilización y educación (Foucault, 1994; Gádamer, 1977; Nietzsche, 1977).

En la racionalidad kantiana la formación alude a la idea ilustración y cultura. El hombre culto se debe a la consigna de pensar por sí mismo, ponerse en el lugar del otro y ser consecuente haciendo uso de su propia razón como expresión misma de la ilustración. En ese sentido, ser un hombre ilustrado, es decir; un hombre en formación, es disponerse a salir de "la minoría de edad" para conducir la conducta hacia las buenas costumbres de la razón

y del entendimiento en búsqueda de la libertad y la autonomía en el pensar y actuar (Kant, 2009).

Diferenciado del deber ser kantiano, en Hegel (1966) el concepto de formación se presenta como una forma dialéctica de la conciencia de sí, en la aspiración de un estado absoluto del devenir del ser. De esta manera, la experiencia de formación se vincula a un saber teórico y un saber práctico, que sitúa al hombre en un sentido general de su existencia frente al mundo y los otros, por medio de la educación superior.

Esta capacidad es precisamente la que es formada mediante la enseñanza científica; pues esta ejercita el sentido de las relaciones y constituye un tránsito permanente hacia la elevación de lo singular bajo puntos de vista universales y, viceversa, hacia la aplicación de lo universal a lo singular (Hegel, 1991. p.35).

Desde esta perspectiva, la formación universitaria como posibilidad de desarrollo y emancipación de la condición humana debe considerar no solo la profesionalización de las disciplinas y la investigación, -condición inherente a la formación superior- sino que la enseñanza en la instituciones de cultura debe propender por la formación de un ciudadano ligado a "la cultura de su tiempo [...] esa es la tarea universitaria radical" (Ortega y Gasset, 1930, p. 323).

La Universidad contemporánea enfrenta el reto de resistir a las tensiones internas y externas que deshumanizan la formación universitaria en los diferentes discursos que la asisten y la constituyen, y donde por su naturaleza universal e institucional, conflictúan intereses variados que relativizan su condición de autonomía respecto a la función y carácter de su misión.

La formación universitaria debe promover una educación integral en los contenidos de la cultura que se trasmite y en los modos en que se proponen los aprendizajes para el desarrollo de la autonomía en las formas de pensar y actuar en los diferentes contextos de desarrollo humano y social.

Dicha propuesta de formación se sustenta en una política educativa que considere en sus lineamientos la transformación del poder



del Estado (Díaz, 2000), y la formulación de estrategias encaminadas a garantizar la equidad en la inclusión al sistema educativo. Esto significa resistir a la tensión que producen las demandas externas de hacer de la educación un modelo de formación exclusivo para el capital humano¹ y, en el caso de las Universidades privadas, un servicio con ánimo de lucro estandarizado y susceptible de ser financiado (Estrada, 2003).

Al respecto, varios autores (Cejas, 2007; Chávez, 2001; Estrada, 2003) advierten que la relación actual entre la formación profesional y el entorno laboral es propuesta no solo desde la perspectiva de los individuos calificados para la productividad en las organizaciones sino, también, desde del contexto globalizado de las relaciones y la comunicación, la apertura económica de los países de periferia al comercio internacional, y la desregulación del estado frente a los derechos laborales, entre otros aspectos, para asimilar las necesidades de transformación que requiere el sistema educativo ante el complejo y cambiante mercado de trabajo y sus implicaciones en las trayectorias profesionales y las posibilidades de desarrollo social.

Si bien una de las principales tareas encargadas al sistema universitario es preparar a los

¹Para ampliar la discusión y perspectiva de la educación en este sentido, ver capítulo 11 del Tratado de libre comercio (TLC): servicios transfronterizos.

El concepto de formación ha sido homologado al concepto de educación y en ese desplazamiento semántico se ha desarticulado su significado a costo de reducir su sentido filosófico y pedagógico.

profesionales para la dinámica del mercado trabajo en la sociedad del conocimiento, la exigencia de competitividad entre las organizaciones ha orientado un modelo educativo arbitrado por agencias internacionales bajo el paradigma de las competencias que posibilite una gestión del recurso humano como herramienta clave en los procesos de "incorporación del conocimiento a la estructura productiva de las economías avanzadas" (Villaseca, Cabañero & Torrent, 2002, citado por Cejas, 2007, p. 208).

Según Cejas (2007), con el objetivo de alcanzar un estado superior de desarrollo y competitividad, los países latinoamericanos han venido realizando "actualizaciones y reformas de carácter flexibilizador que introduzcan nuevas modalidades y nuevos enfoques orientados al mejoramiento de los procesos formativos y, por ende, al desarrollo del empleo, satisfaciendo así a los requerimientos del estado" (p. 210).

Desde esta perspectiva, en el contexto latinoamericano de la educación superior,

El énfasis en la formación [...] está especialmente en aquella actividad que se ofrece con base en las verdaderas demandas del mercado de trabajo, es decir, su interés se debe centrar en el proceso que se ocupa de los fenómenos formativos que no solo tiene lugar en el contexto económico educacional, sino también el empresarial. Por ello, la competitividad de los países también toma en cuenta los cambios que se producen en los procesos productivos y de trabajo; esto incluye la modificación correspondiente a los perfiles ocupacionales y a determinar nuevos requerimientos acerca de las competencias de los ciudadanos (Cejas, 2007).

En esa misma vía, autores como Pérez (1991), sostienen que otra de las características asociadas a los perfiles de formación en los planes de estudio en los países de América Latina, es el criterio de la certificación y la cultura de la evaluación sobre la base de la flexibilidad, a la luz de las estrategias y financiamiento de agencias internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo [BID] y el Banco Mundial [BM].

Para las instituciones de educación superior, tanto oficiales como privadas, el modelo de formación *en-por* competencias se agencia como una estrategia para la competitividad frente los países de periferia que comparten las mismas condiciones económicas y financieras y que encuentran en el capital humano la posibilidad de incursionar en el mercado internacional, ofertando profesionales altamente calificados según las necesidades del mercado laboral (Chavez, 2011; Díaz, 2009; 2011; Estrada, 2003).

De esta manera, las instituciones de educación superior han asumido cambios significativos en los proyectos educativos en la búsqueda de alianzas estratégicas con el sector económico y privado de la producción, en una diada que demuestra la flexibilidad de los planes de estudios de formación profesional de cara a las agendas internacionales de producción y servicios (Díaz, 2007; 2009; 2011).

No obstante, aunque el criterio de flexibilidad ha sido incorporado en el discurso educativo desde hace unas décadas en los países de centro, y recientemente en el América Latina, con el fin de imprimir un sello de calidad y competitividad a la formación profesional, no es muy claro cuáles

son los significantes asociados al concepto, como tampoco la extensión de sus componentes en la significación y estandarización metodológica y técnica en el sistema educativo.

Si bien la flexibilidad puede ser una apuesta para la transformación y renovación del sistema educativo, "gracias a la reconceptualización de sus formas de distribución del conocimiento y de los valores, posibilidades e imágenes que este transmite y reproduce" (Díaz, 2007, p.54), su polivalencia como concepto la hace susceptible de ser adoptada por discursos o "voces" contradictorias, ajenas a la formación del pensamiento crítico, autónomo y creativo, como también a la generación de un sistema educativo incluyente, democrático y pertinente a las necesidades sociales, para ser útil de manera exclusiva a los intereses de monopolios del sector privado y económico. Razón por la cual, resulta pertinente conocer la tendencia de los significantes asociados al concepto de formación y su materialización en los planes de estudio de los programas universitarios de Psicología en Colombia, con el objetivo de analizar la propuesta educativa y el sentido de la formación universitaria que en ellos se encuentra.

En consecuencia, el artículo propone una reflexión crítica a partir de los hallazgos obtenidos en investigación sobre la propuesta de formación que se presenta en los Proyectos Educativos Institucionales [PEI] y en los Proyectos Educativos de los Programas [PEP] de Psicología, de una muestra representativa de universidades colombianas.

Materiales y métodos

El estudio documental sobre el cual se deriva la reflexión que se presenta en el siguiente apartado, es de carácter cualitativo de tipo descriptivo analítico. No obstante, la investigación incluyó una muestra probabilística estratificada (Klinger, 2006), con el objetivo de considerar los hallazgos para todo el contexto colombiano.

De los 113 programas de pregrado en Psicología con registro calificado en el país (Asociación Colombiana de Facultades de Psicología [ASCOFAPASI], 2012), se seleccionaron aquellos

programas que pertenecen a instituciones con carácter universitario y se definió el universo poblacional con un total de 83 programas entre el sector oficial y privado. En consecuencia, la estratificación de la muestra consideró una distribución proporcional y representativa de universidades según la clasificación de las regiones del país (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES), y el sector educativo. (Ver anexo 1: Tabla 2: Número de universidades según zona ICFES por sector educativo.) Luego de identificar el tamaño de la muestra, se seleccionó de manera aleatoria las universidades/programas que finalmente constituyeron el objeto de análisis. (Ver anexo 2: Tabla 3. Selección de la muestra de Universidades por sector educativo y región.)

La fuente de información correspondió a los documentos oficiales de las universidades; entre ellos los PEI, los PEP de Psicología, los Planes de estudio y mallas curriculares actuales. De otra parte, el estudio incluyó el análisis de 26 documentos oficiales de las agencias internacionales que orientan lineamientos para la formulación de políticas para Colombia y América Latina, entre ellas, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], el Banco Interamericano de Desarrollo [BID], la Organización internacional para el trabajo [OIT], el BM y la Comisión Económica para América Latina [CEPAL]. De igual manera, se analizaron documentos de agencias nacionales como el Consejo Nacional de Acreditación [CNA], el Ministerio de la Protección Social y el Ministerio de Educación Nacional [MEN], que orientan lineamientos para la educación superior en Colombia. La totalidad de los documentos fueron tomados de las páginas oficiales institucionales.

Para el tratamiento de la información se empleó el análisis de contenido (AC). El AC es definido por varios autores como “el conjunto de los métodos y técnicas de investigación destinados a facilitar la descripción sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje, y la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos” (Colle, 2011, p. 8).

El AC empleado fue de tipo semántico, el cual permite identificar tendencias de significado entre las ocurrencias seleccionadas, para encontrar un

sentido articulado en el conjunto de la fuente analizada (Colle, 2011). El tratamiento de la información fue de tipo intensivo, organizado por categorías, familias de categorías e indicadores de análisis conforme al objetivo de la investigación. El objetivo fue analizar la propuesta de formación que se presenta en los programas de pregrado en Psicología en Colombia. (Ver anexo 3: Red semántica para matriz de AC intensivo).

La lectura previa de los documentos permitió identificar aspectos comunes en la estructura de los contenidos, lo que dio lugar a la conformación de las categorías por cada familia. Las familias se definieron de acuerdo con la clasificación de la fuente documental, la cual se agrupó en dos niveles de análisis. La distribución final fue la siguiente:

Tabla 1.
Matriz de familias y categorías para AC semántico

Grupo de	Familia	Categorías de análisis
Documentos agencias institucionales PEI y PEP	El significado de formación en los programas de pregrado en Psicología	Perspectiva humanístico-social
		Perspectiva académico-disciplinar
		Perspectiva flexible curricular
Documentos agencias nacionales e internacionales	El sentido que tiene la formación en la educación superior	Lineamientos de las agencias nacionales
		Lineamientos agencias internacionales

Fuente: Adaptado de Torres, 2011.

Posterior a la categorización de toda la fuente documental, se destacaron tendencias de significado entre categorías y familias, y se procedió a la interpretación intensiva de los resultados por cada una de las mismas. El estudio solo tomó en cuenta las relaciones semánticas excluyendo la clasificación y frecuencia de palabras aisladas del contexto en que es presentado el mensaje. En

ese sentido, el AC se caracterizó por ser de corte cualitativo, interpretando la dimensión ideológica que entraña el contenido manifiesto de los documentos seleccionados (Colle, 2011).

Los documentos seleccionados fueron codificados según las letras iniciales de sus nombres y el año de publicación. El instrumento empleado fue el software de análisis cualitativo Atlas ti, versión 6.5.

Resultados

De la propuesta de formación en la universidad Colombiana

El concepto de formación ha sido homologado al concepto de educación y en ese desplazamiento semántico se ha desarticulado su significado a costo de reducir su sentido filosófico y pedagógico. Según Díaz (2009), el concepto de formación visto además desde el materialismo histórico adquiere la categoría de noción para ser más precisos respecto a su ubicación en el campo de las ciencias y desde allí se define ideológicamente como una noción que:

Articula diferentes cargas semánticas producidas en el curso de la historia pero que, a su vez, comprende otro tipo de nociones cercanas, vecinas que se le articulan como, por ejemplo, educación, orientación, guía, crecimiento, enseñanza, las cuales directa o indirectamente evocan la noción de formación. Al mismo tiempo, la formación implica el aprendizaje porque en el proceso de formación uno va aprendiendo. Así mismo, el proceso de formación implica interacción social, porque la interacción social es su fundamento (Díaz, 2009, p.5).

Según el autor, la formación ha sido reducida en sus significados a un sentido instrumental de la práctica educativa

Como un concepto de bajo orden que se refiere generalmente a un conjunto de técnicas, métodos y operaciones de enseñanza cuyo propósito es transmitir los conocimientos de un campo o habilidades y destrezas de un campo de prácticas. [...] Se perfila fundamentalmente como la transmisión de conocimientos o enseñanza de procedimientos por medio de textos y currículos

establecidos que se distribuyen de acuerdo con la forma como hayan sido clasificados los individuos (Díaz, 2009, p. 87).

Esto se pone de manifiesto en el contenido de los documentos que orientan los planes de estudio en los programas de formación universitaria en Psicología. El concepto homologado al concepto de educación adquiere además la categoría de capacitación, la cual es articulada a un enfoque de competencias laborales según el modelo de acción pragmática que la Instituciones de Educación Superior (en adelante IES) definan para promover la adaptación de los futuros profesionales a las demandas cambiantes del mercado de trabajo.

Desde una perspectiva académico y disciplinar, en los PEI y PEP de Psicología se presenta una propuesta de formación que enfatiza en el entrenamiento de habilidades débilmente especializadas organizadas en una secuencia de actos encaminados a una actividad específica en el campo profesional. Aunque dicha propuesta expresa en su apariencia un modelo pedagógico en función del desarrollo profesional, entraña una latente contradicción que se evidencia en el sentido que se propone.

Por tanto, se parte de una visión extremadamente reduccionista del aprendizaje profesional limitándolo a una suerte de reservorio de capacidades que el profesional ha adquirido en los centros de formación; habiendo sido entrenado, además, para saber con exactitud qué capacidad del stock competencial debe seleccionar y cómo utilizarla para resolver el problema. (Fernández, 2009, p. 15).

Así, en los Proyectos Educativos Institucionales se promueve un modelo de formación universitaria

que debe orientarse no solamente al qué pensar, sino también al cómo pensar, lo cual induce a reflexionar para una sociedad globalizada, sobre los modelos pedagógicos que deberán estar orientados a aprender a pensar, aprender a aprender, aprender haciendo, aprender a resolver problemas y responder proactivamente a la dinámica cambiante de las sociedades (PEP).

Una minoría de programas, pero significativa por el contenido ideológico neoliberal asociado a la

educación, es más explícita cuando enfatiza en el carácter y sentido de la formación universitaria actual:

Somos una institución de formación en investigación, con vocación empresarial, donde la comunidad académica -estudiantes y profesores, los empresarios y la sociedad-, encuentran el escenario adecuado para compartir un proyecto educativo crítico, flexible y global, a través del cual aprenden a Conocer, Hacer, Convivir y Ser, dentro de altas exigencias académicas y con un sentido de responsabilidad social conducente al mejoramiento de la calidad de vida [...] (PEP)

De igual manera, es recurrente encontrar en los contenidos de las propuestas de los programas, la referencia a un modelo de "formación para toda la vida". No obstante, Fernández (2009) afirma que

El paradigma del aprendizaje para toda la vida, en realidad, viene más de la mano de la retórica neoconservadora (liberal) que del interés humanista por llevar la educación a todos los rincones del orbe [...] En definitiva, no hay pretensiones humanistas, sino, más bien, la necesidad de converger los sistemas educativos con las necesidades de adaptabilidad, desregulación y aumento de las tasas de beneficio, propios del capitalismo global neoliberal (p. 156).

Desde una perspectiva humanística de la formación, se presenta como generalidad en la mayoría de los programas un pronunciamiento respecto al carácter integral del ejercicio profesional

Las personas de los estudiantes se harán aptas y competentes para responder a las exigencias de la vida humana [...] Esa capacidad de respuesta deberá ser "ética" es decir, con disposición para el control reflexivo y acción valiosa frente a las distintas propuestas morales vigentes (PEI).

Sin embargo, es identificable en el contenido manifiesto de los enunciados, una retórica vacía sobre la apuesta por una integralidad en la educación superior, en tanto que en los mismos, se encubre un sentido orientado a la instrumentalización de los contenidos curriculares bajo el mencionado modelo de las competencias

laborales. En el cual, se privilegia el aprendizaje de saberes específicos en función de las demandas de las agencias internacionales de carácter financiero, que expresan la primacía de un sistema de valores asociado al discurso de la "calidad" en coherencia con la ética del capitalismo global.

Para potenciar la apropiación de conocimientos y el desarrollo de competencias del ser, el saber, y el hacer. [...] se fomentan entonces, estrategias pedagógicas que integran valores, actitudes, conocimiento y habilidades, expresados en términos de capacidad de responder a las necesidades del entorno, lo cual deriva en planteamientos que nos acercan a la formación por competencias (PEI).

Sobre los planteamientos filosóficos que sustentan el hecho formativo, se yuxtapone el reiterativo discurso de las competencias, evidenciándose una contradicción irresoluble entre lo que se concibe y lo que, a razón de las demandas externas a la educación, se proyecta categóricamente en los documentos institucionales.

Finalmente, desde una perspectiva curricular, la formación es asociada a la flexibilidad como un dispositivo regulativo para la estandarización de los contenidos curriculares a las exigencias cambiantes de mercado mediante la oferta de asignaturas electivas: "El componente flexible de los Programas Académicos está compuesto por cursos de libre elección del estudiante dentro de la oferta institucional o de otras Instituciones de Educación Superior con las cuales se establezcan acuerdos [...]" (PEP).

Esta propuesta de formación ligada a la flexibilidad curricular se encuentra atravesada por el discurso de la calidad (cambio e innovación), expresando en la recontextualización del currículo un desplazamiento de los contenidos disciplinares propios de cada campo profesional para ser reemplazados por un conjunto de contenidos instrumentales centrado "en competencias intra, inter y transcontextuales (genéricas, transversales), relacionadas con "saber", "saber hacer" y "saber ser" o, de manera más general "saber cómo" (cómo saber, cómo hacer, cómo ser)" (Díaz, 2013).

Según el autor, dicho desplazamiento,

Ha conducido a la proliferación inmensa de competencias -cognitivas y socioafectivas- sin contenido, esto es, competencias que no están vinculadas al conocimiento, y que se abstraen de los principios constitutivos del conocimiento, sus estructuras, y las relaciones que se establecen entre los conocimientos seleccionados en el currículo. Aquí debemos preguntarnos ¿De qué conocimiento se trata cuando hablamos de competencias? (Díaz, 2013, p. 3).

El modelo de competencias es vinculado al principio de flexibilidad con el objetivo de reproducir la lógica neoliberal del capitalismo global bajo la consigna de una "sociedad de conocimiento", que lejos de transformar las relaciones entre educación y desarrollo socioeconómico, ha intensificado la inequidad entre las relaciones sociales y los modos de producción, modificándose constantemente los currículos de formación en función de las demandas del mercado, las cuales en algunos casos, se presentan de manera explícita y en otros, en forma implícita sobre su sentido último:

El concepto de flexibilidad será asumido por la Universidad [...] facilitando la articulación entre la Academia, la administración y la sociedad, la cual permite la organización de los proyectos educativos por programa, de acuerdo con los diferentes modos de producción del conocimiento, los desarrollos de la ciencia y la tecnología y las transformaciones culturales del medio (PEI).

Dichas transformaciones culturales del medio se reducen a las demandas oficiales de las agencias nacionales que, a su vez, responden a los criterios de calidad de las agencias internacionales, cuya reproducción de conocimiento "está ligado a contextos de aplicación, es transdisciplinario, transinstitucional, y está regulado por los criterios de utilidad, calidad o estrategia" (Díaz, 2013, p. 7).

El papel de las agencias internacionales en la propuesta curricular de los programas de formación en psicología

En la propuesta de los programas universitarios de Psicología se identifica una contradicción que expresa en últimas, una noción instrumentalizada

de la formación profesional. De una parte, se identifican enunciados que proyectan en la misión una idea de integralidad, autonomía universitaria y sentido social de las disciplinas en los campos de acción. Sin embargo, el análisis de los planes de estudio evidencia un modelo educativo basado en competencias laborales, generalmente carentes en su estructura curricular y con una organización de los contenidos de tipo asignaturista, agregadas y cargadas de créditos. En la mayoría de los programas se identifica una propuesta de formación flexible orientada principalmente a la distribución curricular por créditos y una oferta variada de electivas básicas y profesionales, que en algunos casos, reduce el principio de flexibilidad en su criterio de recontextualización del conocimiento (Díaz, 2007; 2014). "Asegurar que el sistema de educación superior sea lo suficientemente flexible como para responder a la demanda de capital humano cualificado de los mercados laborales nacional, regional y local" (OCDE & BM, 2012, p. 173).

En las referencias analizadas sobre la CEPAL (Moreno Brid y Ruiz Nápoles, 2009) se encuentra una perspectiva similar sobre la mercantilización de la educación a la luz de la teoría del capital humano (Trejo, 2007). Una perspectiva que asociada a una noción instrumental de la flexibilidad, se propone para el contexto latinoamericano principalmente en función del desarrollo económico, aunque no precise en la realidad un modelo de formación flexible orientado al desarrollo social de las comunidades (Brunet, 2006):

De cualquier manera, para que América Latina tenga éxito en la búsqueda de un alto crecimiento económico basado en el comercio internacional de bienes y servicios intensivos en conocimiento, debe reforzar significativamente la capacidad de innovar [...]. En la medida en que juegan un papel clave tanto en la formación de recursos humanos como en la investigación, tienen el potencial de afectar la capacidad de la economía —y de la sociedad— para adaptarse con éxito al mercado globalizado y de incorporarse finalmente a las filas de las naciones desarrolladas. Un factor clave es poder traducir el desarrollo de la investigación y la formación de capital humano en innovación y, de este modo, en un incremento más rápido de la productividad (Moreno Brid y Ruiz Nápoles, 2009, p. 17).

Este fenómeno ha sido advertido por varios sectores de la educación superior colombiana (Federación Nacional de Profesores, FENALPRO, 2011), quienes consideran que la promulgación de políticas educativas para Colombia² por parte del gobierno anterior y el de turno, lleva a la Universidad a perder cada vez *más* la posibilidad de cumplir su función social de inclusión, educación integral, creativa y de calidad, cediendo la autonomía a costa de lograr competitividad, abriendo paso a la empresa privada a la gobernabilidad de la institución universitaria. Los recientes actos legislativos así lo demuestran:

El plan sectorial presentado en 2010 y el proyecto de Ley 054/10-Cámara, mediante el cual se proponen mecanismos para la articulación entre educación media, técnica y superior en función de la inserción al mercado laboral y la movilidad en la cadena de formación.

Los ejes de política presentados en el proyecto de Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014.

La falta de reglamentación de la Ley de concurrencia en el pago del pasivo pensional de las Universidades públicas del orden nacional.

El proyecto de reforma del sistema de regalías y su impacto en la financiación de las Universidades regionales.

El proyecto de reforma a la autonomía de las Corporaciones Autónomas Regionales, por la relación que pueda tener con la autonomía universitaria (FENALPRO, 2011).

Por su parte, las agencias nacionales del contexto Colombiano presentan una apropiación de los lineamientos internacionales sobre la formación universitaria en la educación superior, con la apuesta a un profesional competitivo, acorde con las demandas del mercado internacional del trabajo, responsable único de la financiación permanente de su formación. Esta orientación se promueve en el Plan de Nacional de Desarrollo (PND, 2006, 2016), Ley 30, 1992 y Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2013) y en el caso particular de los programas de Psicología en la Resolución 3461 del 2003.

Según Estrada (2003), las políticas públicas diseñadas por la agencias nacionales tienden a

²Recientemente el caso de la reforma a la Ley 30 de 1992, cuyo objetivo era profundizar la lógica del financiamiento e incorporar cambios en la estructura del sistema educativo en todos sus frentes.

desviar el sentido de la formación universitaria, sirviéndose como dispositivo jurídico por el que se promueven reformas, prácticas y estrategias encaminadas a la estandarización curricular conforme a los mencionados lineamientos internacionales, y se desregula el sistema económico de financiación del servicio público, para dar apertura al ánimo de lucro y la financiación para el sector privado de la educación superior.

Discusión

El discurso neoliberal de la calidad en la educación superior, homogeniza el currículo para las IES en función de los intereses económicos extranjeros que orientan y evalúan los lineamientos de las instituciones educativas, estandarizando las prácticas académicas en “un desempeño para el trabajo” (MEN, Decreto 1295, 2010). Un modelo educativo que no solo es regresivo y arbitrario en su formulación, sino antipedagógico en el supuesto ánimo modernizador.

Conforme a lo anterior, el asunto de la calidad asociada a una propuesta instrumentalizada del currículo tiene un significativo impacto en la educación superior, pues su formulación en las IES,

se ha centrado en la recontextualización de la estructura sustancial de las disciplinas que les sirven de soporte. Dicho de otra manera, la tendencia curricular dominante ha sido recontextualizar la forma y contenido de las disciplinas en la estructura formal de las materias o asignaturas (Díaz, 2008, p. 65).

La planeación curricular en Psicología deja ver la fragmentación y especialización de contenidos en la formulación de asignaturas. El número promedio por programa es de 160 créditos. Sin embargo, la diferencia del número de créditos entre programas es aún más significativa, desde 135 a 185 para el año 2012-2013 (Gómez, 2014).

La tendencia general del currículo en Colombia presenta en su formulación un ciclo básico y luego uno aplicado. Este aspecto, según Puche (s. f.), puede ser riesgoso frente a una orientación temprana de la formación con una carácter profesionalizante.

Esta situación se presenta en el análisis la estructura curricular de los programas de pregrado en Psicología en Colombia, en los que el número de créditos presenta un promedio de 166 y un promedio de 57 asignaturas cuya distribución es del 40% para el ciclo de fundamentación y un 60 % para el ciclo profesional en promedio, con un plan de estudios curricularmente organizado bajo un enfoque de competencias (Gómez, 2014).

La formación basada en el desarrollo de competencias profesionales lleva más de una década en la educación Colombiana (ASCOFAPSI, 2010; 2013), y aún no es muy clara la semántica del concepto, como tampoco el sentido sobre la cual se inscriben los criterios de evaluación y la mencionada estandarización curricular.

El discurso de las competencias en la educación superior tiene su origen en el discurso económico y su base en la teoría del capital humano, siendo esta

Un medio para dimensionar el aporte del individuo –como recurso humano- a los procesos de productividad empresarial. Aquí se ponen en juego las capacidades que el individuo puede/debe generar –según sus escogencias individuales- para acceder a: producir, procesar, asimilar, aplicar, optimizar y evaluar información y conocimientos que demandan las exigencias de las cada vez más diversas ocupaciones de un mercado laboral profundamente competitivo (Díaz, 2006, p. 85).

En cuanto al modelo de las competencias, las definiciones sobre estas son tan variadas como los enfoques y perspectivas teóricas que atienden a la significación y uso del término. No obstante, se advierte en las definiciones elementos comunes a dichas variaciones: aprendizaje de habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes que desarrolla un individuo para resolver problemas específicos en un contexto determinado. Según Villoro (2002, citado por Díaz, 2006), en este enfoque semántico, las competencias se definen en términos puramente instrumentales como el despliegue de un “saber hacer” referido a cualquier tipo de habilidades o capacidades, sean prácticas o teóricas, reflexivas o no (p. 60).

Autores como Hernández, Rocha y Verano (1998), Levy Leboyer (2000, citado por Tobón, 2008), Vasco (2003), Jurado (2000), Bransford, Brown y Cocking (1999, p.145), J. Martín-Barbero (2008), Duarte y Cuchimaque (1999), Bogoya (2000), Serrano (2003), Roe (2005), García & Vargas (2007), Tejada (2007-2010), entre otros; el proyecto Tuning (2004-2008) y el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), además de compartir el criterio anterior consideran que la formación *por* en competencias debe ser inherente al perfil profesional que demanda el mercado laboral (Brunet & Belzunegui, 2003; Díaz, 2006, 2007, 2011).

Al respecto, Díaz (2011) considera que:

No es gratuito, por ejemplo que la definición de competencias como “saber hacer en contexto” que se ha promovido en la educación superior en Colombia, tenga alguna semejanza con la OIT. [...] Esto tiene alguna relación con el cambio en la naturaleza del saber, hacia un saber preformativo, que hoy presenta una gran diferencia con lo que es el conocimiento (p. 61).

Dicho saber preformativo del discurso de las competencias expresa una recontextualización del sentido general del término, el cual según Díaz (2011), genera cambios en las prácticas educativas y en la idea de formación.

Esto es lo que ha sucedido con la denominada “formación por competencias”, donde “por” denota el medio para ejecutar una acción (“por medio de competencias”) o formación de “en” competencias (“un conjunto de competencias”). Esto equivale a posicionar a los sujetos en unas u otras competencias que se proyectan como desempeños exitosos (p. 61).

De esta manera, se entiende que los sufijos “por” y “en” en las propuestas de modelos educativos de competencias, se ratifica un cambio sustancial en la relación con el conocimiento y por consiguiente con el saber, en la medida en que las competencias

Permiten divorciar el saber del sujeto. En ese sentido Bernstein (1993, p. 160), plantea que el saber se divorcia de las personas, sus compromisos, su dedicación personal

porque estos se convierten en impedimentos, limitaciones en su flujo introducen deformaciones en el mercado de trabajo. [...] Mientras en el pasado, el saber era la expresión externa de una relación interna, y esta una garantía de legitimidad, integridad y acreditación del saber, y la categoría especial de quien sabía; hoy existe una desarticulación que permite la creación de dos mercados independientes, uno del saber (de las competencias) y otro de quienes conocen (de quienes desean adquirirlas) [...] Ellos están desigualmente distribuidos, envidiosamente estratificados (p.62).

Díaz sostiene que el concepto de "Competencias en la educación superior" debe ser analizado críticamente a la luz de otros conceptos como el de "Globalización" y "Capitalismo", conceptos cuya semántica impactan la organización curricular y las prácticas académicas de los agentes educativos en las IES. Atender a la definición de "saber hacer en contexto" contiene una serie de implicaciones para la formación de los individuos, las cuales tienden a la capacitación instruccional y acrítica en función de una economía del trabajo flexible.

Por su parte, la noción de competencias dentro del discurso oficial de la educación es coherente con lo anterior. Estas son definidas como un

conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que un joven estudiante debe desarrollar para desempeñarse de manera apropiada en cualquier entorno productivo, sin importar el sector económico de la actividad, el nivel del cargo, la complejidad de la tarea o el grado de responsabilidad requerido (MEN, 2009, p. 2).

En el campo disciplinar de la Psicología, dicho enfoque de las competencias se materializa en la enseñanza y aprendizaje de funciones y roles que se espera de acuerdo al enfoque y al contexto de desempeño de la profesión. Así, "la competencia es definida como una habilidad aprendida para ejecutar adecuadamente una tarea asociada a un rol. Es típico de las competencias, que integren conocimientos, habilidades, valores personales y actitudes" (Bartram & Roe, 2002, citado por ICFES & ASCOFAPSI, 2012, p. 27).

Así, casi la totalidad de los programas de Psicología que se ofertan en el país formulan sus planes de estudio a partir de un modelo basado en el enfoque de las competencias laborales, cuya planeación curricular responde a las exigencias del sistema educativo (MEN), el cual a su vez, expresa las demandas del mercado laboral. No obstante, dentro de las conclusiones de ASCOFAPSI (2012), se advierte entre otros aspectos que:

la formulación actual de competencias no incluye las distinciones mencionadas desde los desarrollos conceptuales contemporáneos, pues equipara conocimientos, habilidades y actitudes con competencias y no hace una diferenciación explícita de estos elementos como componentes necesarios en el desarrollo de ellas, pero no equivalentes (p. 46).

En síntesis, la anterior reflexión indica que una formación basada en el enfoque de competencias laborales para responder a la lógica de trabajo "flexible", deviene a su vez en una organización y estructura curricular de "formación flexible" anudada al discurso de un modelo de sociedad globalizada y cambiante que exige profesionales flexibles y adaptables a la sociedad de mercado.

Conclusiones

El objetivo del presente análisis fue comprender el sentido actual que tiene la formación universitaria en psicología en Colombia. Alrededor de la cuestión surgieron interrogantes que propiciaron un horizonte de sentido (Gádamer, 1977). En términos generales, la formación que se proyecta en los documentos presenta una contradicción en los términos en que se formula. De una parte, se propone una idea de formación integral apoyada en los principios filosóficos de la fenomenología y el humanismo, con un alto nivel en investigación para el desarrollo científico y con sentido social en el ejercicio profesional. De esta manera, el profesional deberá ser competente en los diferentes campos de aplicación de la Psicología, con una práctica consecuente con las realidades locales y regionales de la sociedad colombiana. Sin embargo, de otra parte, en un sentido estructural de la propuesta se evidencia que la formación es presentada como el aprendizaje de un conjunto

de saberes específicos y especializados que los estudiantes deben apropiarse por medio de un enfoque de/por competencias, el cual se fundamenta en la teoría neoliberal del capital humano, en función de las exigencias externas de flexibilidad laboral en el mercado actual de trabajo, agenciadas por organizaciones de tipo financiero.

Dicha propuesta se orienta desde un criterio instrumental de la educación asociado a un principio instrumental de la flexibilidad curricular, funcional a la lógica adaptativa y desregularizada del capitalismo global orientada para el sistema educativo en el nivel superior en Colombia y América Latina

Referencias

- Asociación Colombiana de Facultades de Psicología [ASCOFAPSI] (2012). *Caracterización de los programas de formación en Psicología en Colombia*. Recuperado de: http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2012/Caracterizacion_Prog_Psicologia.pdf
- ASCOFAPSI. (2013). *Programas acreditados*. Recuperado de: http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/Programas_acreditados.pdf
- Brunet, I., y Belzunegui, A. (2003): *Formación y flexibilidad: crítica sociológica a la competencias*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Bruner, J. (2006). *Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Cejas, M. (2007). La formación profesional en América Latina. Un Factor clave para el desarrollo de los países desde la Dirección Gerencial? *Visión gerencial*, 6(2), 207-230.
- Chávez, P. (2001). Flexibilidad en el mercado laboral: Orígenes y concepto. *Revista de la Facultad de Economía*, 6(17), 57-74.
- Colle, R. (2011). *El Análisis de Contenido de las Comunicaciones. Fundamentos y Técnicas*. Colección. Sociedad Latina de Comunicación.
- Recuperado de: http://www.recinet.org/colle/publicaciones/Analcontenido_completo.pdf
- Colombia. Congreso de la República. (1993). Ley 70. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. Recuperado de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1993/ley_0070_1993.html
- Colombia. Congreso de la República. (8 de febrero, 1994). *Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>
- Colombia. Congreso de la República. (2006). *Ley 1090. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones*. Recuperado de: http://www.upb.edu.co/pls/portal/docs/page/gpv2_upb_medellin/pgv2_m030_pregrados/pgv2_m030040020_psicologia/codigo_etico/codigo%20deontologico%20y%20bioetico.pdf
- Colombia. Departamento Nacional de Planeación. [DNP]. (2010). *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Prosperidad para Todos*. Recuperado de: <http://www.dnp.gov.co/PND/PND20102014.aspx>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Condiciones mínimas de calidad de Programas académicos*. Recuperado de: http://200.116.126.171/portal/images/stories/institucional/normatcolombiana/arc_917.pdf
- Colombia. MEN. (20 de abril, 2010). *Decreto 1295. Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf
- Colombia. Senado de la República. (2012). *Proyecto de Ley 054. Por el cual se implementa el*

- Retén Social, que garantiza la estabilidad laboral a grupos vulnerables y se dictan otras disposiciones.* Bogotá.
- Díaz, M. (2000). *La formación de profesores en educación superior colombiana: problemas, conceptos, políticas y estratégicas.* Bogotá: ICFES.
- Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia.* Bogotá: ICFES.
- Díaz, M. (2006). Introducción al estudio de la competencia. Competencia y educación. En R. Pedroza. (Ed.). *Flexibilidad y competencias profesionales en las Universidades Iberoamericanas.* (pp.29-58). México: Pomares.
- Díaz, M. (2006). *Educación superior: Horizontes y valoraciones. Relación PEI-ECAES.* Cali, Colombia: Universidad San Buenaventura.
- Díaz, M. (2007). *Lectura crítica de la flexibilidad. La educación superior frente al reto de la flexibilidad.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz, M. (2008). Sobre el currículo: más allá del concepto. Introducción a una semiótica del currículo. *Revista Colombiana de educación superior*, (1), 60-77.
- Díaz, M. (2009). *El concepto de formación.* México: Universidad San Luis Potosí.
- Díaz, M. (2011). Los discursos sobre la flexibilidad y las competencias en la educación superior. *Pedagogía y saberes*, (35), 9-24. Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz, M. (2013). Curriculum: debates actuales. Trazos desde América Latina. *Contextos*, 2(8).
- Estrada, J. (2003). *La contra "revolución educativa". Política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez.* Universidad Nacional de Colombia: Unilibros
- Federación Nacional de Profesores. [FENALPRO] (2011). *Políticas públicas de educación superior en Colombia.* Recuperado de: <http://www.fenalprou.org.co/simposio/memorias/relatorias-mesas/204-politicas-publicas-de-educacion-superior-en-colombia.html>
- Fernández, E (2009). El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de profesionales en la Educación Superior. *REIFOP*, 12(1), 151-160. Recuperado de: <http://www.aufop.com>
- Focault, M. (1994). *La hermenéutica del sujeto.* Madrid: La piqueta.
- Gádamer, H. (1977). *Verdad y Método I.* Décima segunda Edición. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gómez, M. (2014). La formación flexible en los programas de pregrado en Psicología. Estudio crítico. Tesis de Maestría, Universidad Santiago de Cali, Colombia.
- Hegel, G. (1966). *Fenomenología del Espíritu.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, G. (1991). *Escritos pedagógicos.* España: Fondo de Cultura Económica.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES] y ASCOFAPSI (2010). *Competencias disciplinares y profesionales del psicólogo en Colombia.* Recuperado de: http://www.ascofapsi.org.co/portal/archivos/Competencias_profesionales_psicologia.pdf
- Jaeger, W. (2008) *Paideia. Los ideales de la cultura griega.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2009) *¿Qué es la ilustración?* (Trad. R. Aramayo). Madrid: Alianza.
- Klinger, R. (2006). *Estadística, conceptos y aplicaciones de los métodos de muestreo.* Cali: Universidad del Valle.
- Moreno Brid, J.C. y Ruiz Näpoles, P. (2009). *La educación superior y el desarrollo económico en América Latina.* CEPAL. Recuperado de: http://www.cepal.org/publicaciones/xml/5/35095/serie_106.pdf

Nietzsche, F. (1977). *Sobre el porvenir de las escuelas*. Barcelona: Tusquets.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] & Banco Mundial. (2012). *La Educación Superior en Colombia 2012*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-317375_recurso_1.pdf

Ortega y Gasset, J. (2007). *Misión de La Universidad*. Madrid: Biblioteca nueva.

Pérez, G. (1991). Nuevo patrón tecnológico y educación superior: una aproximación desde la empresa. En G. López Ospina. (Ed.). *Retos Científicos y Tecnológicos*. Vol.3. (pp.23-49). Caracas: UNESCO.

Puche, R. (s.f). *Elementos relevantes para pensar un estado del arte de la Psicología Académica en Colombia*. Recuperado de: http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/Elem_relevantes_Arte_psico_Academica.pdf

Sarria, M. (2008). Significaciones y sentidos del concepto de formación y su relación con la educación superior. *Revista colombiana de Educación Superior*, 1(2), 9-25.

Trejo, C. (2007). La educación desde la teoría del capital humano y el otro. *Educere*, 11(36), 73-80.

Torres, G. (2011). Las competencias de los psicólogos en Colombia y en el mundo: revisión crítica de algunos modelos de formación por competencias. Tesis de Maestría, Universidad de la Sabana, Colombia.

Anexo 1.

Tabla 2. Número de Universidades según zona ICFES por sector educativo

Total (nh)		36		
Tipo	Universidad	Número de Universidades	Ponderación o peso del estrato h	Tamaño de la muestra
		Nh	Wh	n
Oficial	Zona cafetera	11	13,3%	4
Oficial	Zona caribe	0	0,0%	0
Oficial	Zona central	3	3,6%	1
Oficial	Zona magdalena medio y oriental	2	2,4%	1
Oficial	Zona oriente	1	1,2%	1
Oficial	Zona sur occidental	5	6,0%	3
Privada	Zona cafetera	13	15,7%	6
Privada	Zona caribe	12	14,5%	5
Privada	Zona central	15	18,1%	7
Privada	Zona magdalena medio y oriental	8	9,6%	3
Privada	Zona oriente	3	3,6%	1
Privada	Zona sur occidental	10	12,0%	4

Fuente: Programas registrados en el ICFES según distintas regiones.

Anexo2.

Tabla 3.
Selección de la muestra de Universidades por sector educativo y región.

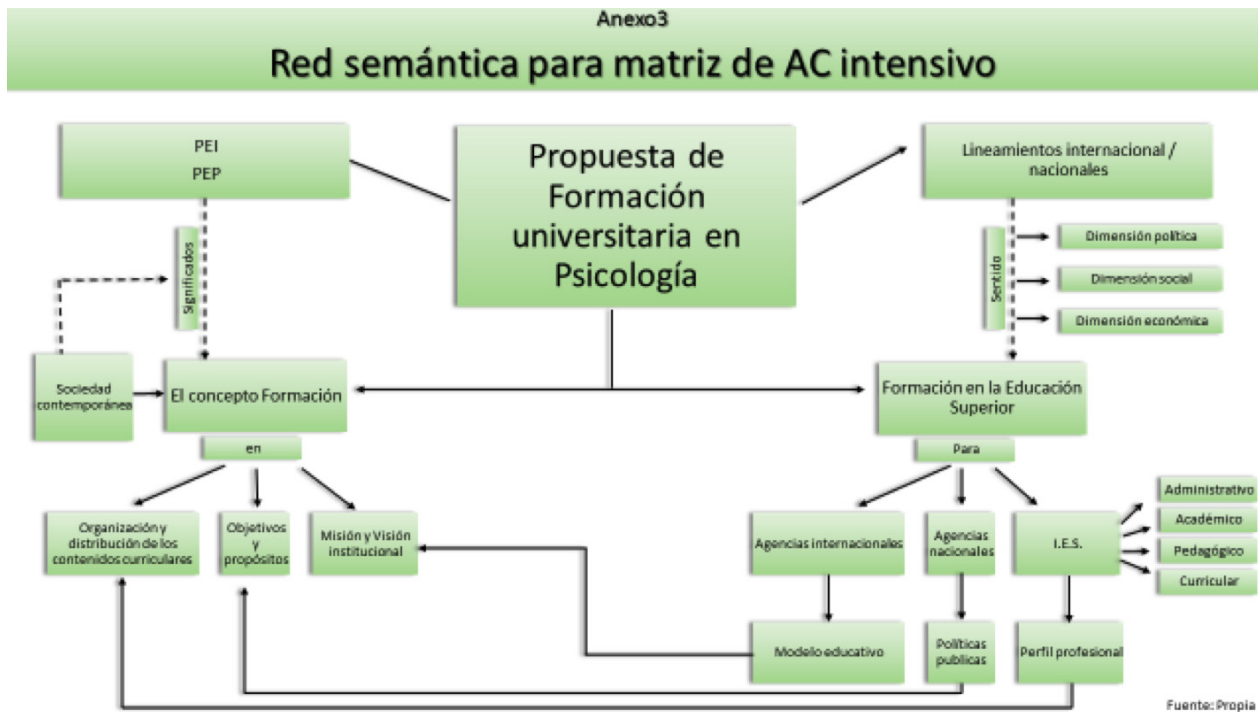
REGION ICFES	# UNIVERSIDADES POR ZONA	TIPO	# UNIVERSIDADES POR TIPO	#	UNIVERSIDAD
ZONA CAFETERA	10	PRIVADA	6	1	UNIVERSIDAD DE IBAGUÉ
				2	UNIVERSIDA SAN BUENAVENTURA MEDELLÍN
				3	UNIVERSIDAD CES
				4	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ORIENTE
				5	UNIVERSIDAD EAFIT
				6	UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA DE MEDELLÍN
		PUBLICA	4	1	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
				2	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA Amalfi
				3	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA CARMEN DE VIBORAL
				4	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA TURBO
ZONA CARIBE	5	PRIVADA	5	1	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARIBE
				2	UNIVERSIDAD DEL NORTE BARRANQUILLA
				3	UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE BOLÍVAR
				4	UNIVERSIDAD INCCA DE CARTAGENA
				5	UNIVERSIDAD DEL SINÚ
ZONA CENTRAL	8	PRIVADA	7	1	UNIVERSIDAD UNIBOSQUE
				2	UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO
				3	UNIVERSIDAD CATÓLICA
				4	UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
				5	UNIVERSIDAD DEL ROSARIO
				6	UNIVERSIDAD JAVERIANA
				7	UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
		PUBLICA	1	1	UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA
ZONA MAGDALENA MEDIO Y ORIENTAL	4	PRIVADA	3	1	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
				2	UNIVERSIDAD DE SANTANDER
				3	UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
		PUBLICA	1	1	UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
ZONA ORIENTAL	2	PRIVADA	1	1	UNIVERSIDAD DE BOYACÁ
		PUBLICA	1	2	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA COLOMBIA

ZONA SUR OCCIDENTAL	7	PRIVADA	4	1	PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI
				2	UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI
				3	UNIVERSIDAD ICESI
				4	UNIVERSIDAD MARIANA
		PUBLICA	3	1	UNIVERSIDAD DEL VALLE CALI
				2	UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA NEIVA
				3	UNIVERSIDAD DE NARIÑO
TOTAL UNIVERSIDADES	36	TOTAL PRIVADAS	26		
		TOTA PUBLICAS	10		

Fuente: Programas registrados en el ICFES según distintas regiones.

Anexo3.

Red semántica para matriz de AC intensivo.



Fuente: Elaboración propia

APROXIMACIÓN A UNA CARTOGRAFÍA ANALÍTICA DEL PARADIGMA EDUCATIVO FRANCÉS

La educación podría entenderse como parte de una manifestación cultural y así, factible de ser enunciada a partir de unas características y formas discursivas particulares que la hacen próxima a una determinada tendencia o tradición. El presente artículo se presenta como una aproximación cartográfica a la tradición educativa francesa; en tal sentido, desde una perspectiva histórica, se muestran los elementos, autores y enfoques que permitan comprender el alcance cultural y disciplinar de la propuesta educativa francesa, a la vez que se intentará en la exposición de los diferentes enfoques sobre ciencia (s) de la educación, establecer algunas reflexiones que den noticia sobre su importancia y relevancia actual.

Palabras clave: cartografía, conocimientos tradicionales, filosofía de la educación.

Origen del artículo

Este artículo surgió de una colaboración con el profesor Henry Orozco de la Universidad Pedagógica Nacional, en la cual se trabajó la idea de realizar una cartografía del panorama educativo con la intención de dar cuenta de cuatro modelos sobre los que se soporta la educación (modelo anglosajón, modelo alemán, modelo francés y agenciamiento internacional). La reflexión que aquí se presenta obedece al tercer modelo.

Cómo citar este artículo

Granados López, E. (2015). Aproximación a una cartografía analítica del paradigma educativo francés. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 130-142.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i1.38>

ANALYTICAL APPROACH TO MAPPING THE FRENCH EDUCATIONAL PARADIGM

Education could be understood as part of a cultural manifestation and thus likely to be enunciated from a discursive forms and particular characteristics that make it next to a particular trend or tradition. This article is presented as a cartographic approach to the French educational tradition; as such, from a historical perspective, the elements, authors and approaches to understanding the cultural scope and discipline of the French educational proposal are shown, while we will try in the exhibition of different approaches to science of education, to establish some reflections that give information of their importance and relevance today.

Key words: cartography, traditional knowledge, educational philosophy.



Fecha recibido: 13 de febrero de 2015 · Fecha aprobado: 31 de marzo de 2015

Aproximación a una cartografía analítica del paradigma educativo francés

Introducción

La historia de las ciencias de la educación es reciente, como disciplina universitaria, institucionalmente constituida data del año 1967. Su institucionalización como cátedra universitaria surge como parte de una "política del Estado Francés que ve en la educación una fuente para la democracia, el lugar de los sujetos y la oportunidad del desarrollo social armónico" (Zambrano, 2006, p.3).

No obstante, sus orígenes se remontan a mediados del siglo XIX en la ciudad francesa de Bordeaux, en la que se conocía de manera singular como ciencia de la educación. Históricamente, sería en el año de 1883 y bajo la tutela del filósofo Alfred Epinas, que se daría la nominación de un curso en el área de la literatura como ciencia de la educación y que gracias a la administración del ministerio de educación de la época, en cabeza de Jules Ferry

Edilberto Granados López¹

¹Profesional en Filosofía y Letras, Universidad de Caldas; magíster en Educación, Universidad Católica de Manizales. Profesor Maestría en Educación UCM. egranados@ucm.edu.co

y a la política de laicización de las dinámicas educativas públicas, promovidas por este bajo el nombre de leyes Ferry, se daría lugar a la apertura de cursos que estaban nominados como ciencia de la educación y que se extenderían a lo largo del territorio francés.

Es de anotar que la nominación singular de ciencia de la educación se centraba en una metódica, que debía hacer evidente de una manera particular las dinámicas de enseñanza de una determinada materia o disciplina. Siendo la nominación de ciencia de la educación una manera de acercarse a la acción educativa, así como a la manera específica en la que se debía transmitir el piso epistémico de una determinada disciplina o ciencia. De ahí, que la ciencia de la educación podría ser vista como un conglomerado de cursos independientes en los que cada profesor dictaba como método de aula, su curso de acuerdo con la naturaleza del conocimiento que deseaba dar a conocer.

Al decir de Zambrano (2006), "la ciencia de la educación de 1883 tenía por objeto de estudio especulativo a la educación, al niño, a la escuela, la moralización y la socialización (p.114), aspecto evidente en la diversidad de cursos ofertados por el sociólogo Emile Durkheim, los cuales giraban alrededor de estas temáticas de una manera exploratoria y poco rigurosa, pero que vistas desde una perspectiva histórica, ofrecen luces a la comprensión de la concepción sobre el vínculo entre sociología y educación que daría frutos más tarde hacia 1922 en la publicación de *Education et sociologie*, obra en la que Durkheim expondrá gran parte de su proyecto educativo bajo la mirada sociológica.

Sin embargo, no solo a la sociología le interesaba el problema de la educación, sino también a la filosofía y a la joven ciencia de la psicología. Todas estas veían en la educación un fin y un medio para los logros que debía alcanzar un grupo definido de individuos o un determinado sistema social, dejando de lado las formas o acciones para hacer posible dicha finalidad a través de la educación. Esta diferencia es básica, ya que permite identificar la ciencia de la educación en su nominación singular como una especie de doctrina que ve en la educación un mecanismo para desarrollar las funciones sociales, de acuerdo con un orden filosófico psicológico y sociológico.

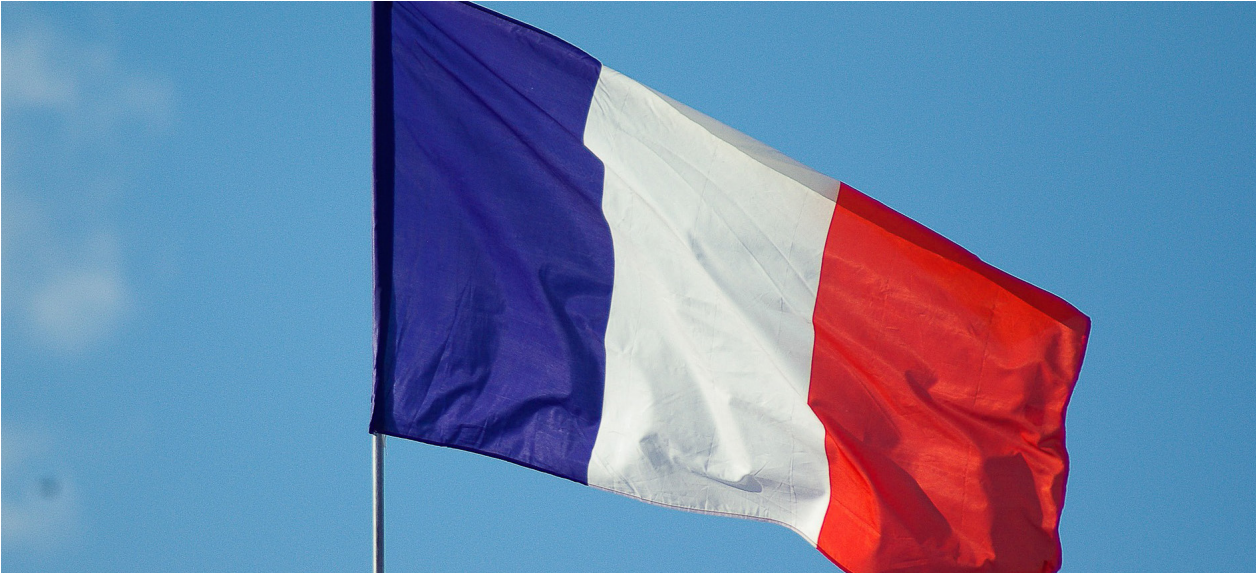
Para el caso de las ciencias de la educación en sentido plural, se estimaba que la mirada objetiva de lo pedagógico desde una perspectiva disciplinar no permitía un avance significativo a la discusión sobre lo pedagógico, lo cual se traducía en un estancamiento de lo educativo como campo de acción de la reflexión pedagógica y los maridajes que de esta se hicieran con la filosofía, la psicología o la sociología.

Sin embargo, tras la segunda guerra mundial los debates entre ciencia o ciencias de la educación llevaría a que un grupo de intelectuales, entre los que se encontraban Gaston Mialaret, Maurice Debesse, Jean Chateau, los cuales a partir de la lectura de textos clásicos sobre educación y filosofía, proponen una visión renovada a manera de programa pedagógico de la educación, que si bien no abandonaba las discusiones de los paradigmas en que se había basado la discusión entre la perspectiva singular y plural de la educación, incluyen una nueva mirada que integraba distintas disciplinas con las cuales poder dar una identidad a las llamadas ciencias de la educación o lo que podría bien entenderse como un sistema disciplinario en el que se concebía a la pedagogía y a la educación como agentes o campos de estudio e interacción y no simplemente como un objeto o un concepto de estudio.

Sería entonces para los años 50´ s cuando en Francia se llevaba a cabo la reforma y democratización del aparato educativo que tendría cabida el trabajo de formular un paradigma para pensar desde las ciencias la educación y la pedagogía. La reforma del aparato educativo buscaba mantener una perspectiva de laicización de la educación, así como la necesidad de vincular a la misma, aspectos políticos y de orden social necesarios para el momento histórico francés.

Hacia una cartografía de la educación y su relación con las ciencias

Desde una perspectiva general, lo anterior permite ubicar dos vías para identificar una cartografía básica de los paradigmas que han servido de base para pensar la educación como un factor factible de ser estudiado de manera científica y filosófica. Estas dos vías pueden tener como lugar común



dos momentos históricos en los que se inscribe la mirada científica de la educación desde la perspectiva francesa.

Un primer momento histórico que podría identificarse como la base originaria de la ciencia de la educación y cuyos referentes epistemológicos se encuentran en la sociología, la psicología y la filosofía; y de la cual se puede advertir cierta tendencia funcionalista tanto de lo educativo como de lo pedagógico.

De este primer enfoque cabe destacar tres corrientes:

1. La mirada sociológica de la educación en cabeza de Emile Durkheim. Esta mirada desde la sociología supone entender con suficiente claridad, los problemas educativos como problemas sociales complejos y opuestos a la tradición idealista heredada de la cultura alemana. De ahí su carácter social y funcional de la educación. Así pues, el interés primario de la sociología en el plano educativo estaría dado por su posibilidad de esclarecerla, delimitarla y sobre todo, definirla aunque con timidez, como un asunto plural, el cual debía ser abordado desde la formación moral como una manera de evitar y salir de la anomia producida por la desarticulación de la conciencia colectiva como un efecto del debilitamiento de la solidaridad orgánica.

“el hombre no nace, se hace, pero no en un sentido a histórico e individualista, sino solo en la medida en que es producto de una sociedad concreta, en un espacio y un tiempo concreto”

Con esto, la mirada sociológica de la educación en Durkheim comprende como parte de su visión funcionalista de la sociedad, un predominio de los hechos sociales como funciones objetivables representativas de los sistemas y expresadas en las relaciones existentes de dicho sistema con sus partes. De ahí que las acciones o comportamientos de los grupos sociales sean vistos como “cosas”, que para el caso del sistema social, deben entenderse como algo más que la suma de los individuos y sus acciones particulares, para ser comprendidas como algo más cercano a un conjunto de partes institucionalizadas de manera sistémica con la que era posible dar cuenta de la totalidad de la conciencia colectiva, algo así como una forma material de solidaridad en la que debe prevalecer la heterogeneidad como un principio propio y necesario para las conexiones requeridas en la vida en comunidad (Filloux, 2001, p.3).

Para poder llevar a cabo esta mirada de funcionalismo social, Durkheim propone dos formas de solidaridad en sentido material. Una de orden mecánica propia de las dinámicas

primitivas de la sociedad y otro tipo de solidaridad de orden orgánica arquetípica de las sociedades modernas. De acuerdo con esto, la necesidad de una unidad moral entre los individuos vendría dada por la ausencia en creencias en sentido colectivo y la especificidad de las labores individuales de los grupos que llevan a un debilitamiento de la conciencia colectiva, donde la educación debe partir, para solventar sus vacíos y reestructurar de nuevo la colectividad perdida.

De acuerdo con esto, en sus cursos dictados en la Sorbonne en 1902-1903, publicados bajo el nombre de "L'éducation morale", Durkheim propone como uno de los puntos neurálgicos para dar pie a su proyecto de fortalecimiento de la conciencia moral el asunto de la enseñanza de la moral en la escuela o instrucción primaria (Durkheim, 2002, p.6); esto como base para pensar el problema de la educación no como había sido pensado desde una perspectiva universal, sino como un problema de método y transmisión generacional.

l'éducation et sociologie "Nous avons déjà déterminé, chemin faisant, deux éléments. Pour qu'il y ait éducation, il faut qu'il y ait en présence une génération d'adultes et une génération de jeunes, et une action exercée par les premiers sur les seconds. Il nous reste à définir la nature de cette action¹ (Durkheim, 2002, p.8).

De acuerdo con lo anterior, y si bien en Durkheim la educación opera como un hecho social, intergeneracional, esta debe verse como parte de un proyecto propio de cada época y momento histórico, al decir de Durkheim en su libro *Educación y Sociología* (1926), "cada sociedad considerada en un momento determinado, tiene un sistema educativo que se impone a los individuos de forma, generalmente, irresistible" (p. 41), de ahí que una educación que olvide esto y por el contrario, vaya sobre postulados en los que la historia se desvanezca, no puede ofrecer mayores beneficios a la sociedad. Como lo corrobora Usátegui (2003) al citar a Durkheim:

¹En el presente texto se ha optado por referir algunas de las citas en el idioma original de los artículos y libros. Esto con el fin de evitar problemas al intentar hacer traducciones no autorizadas y que pueden desencadenar en problemas de interpretación y tergiversaciones de la intención original del texto.

En Colombia [...] la educación aún se encuentra en un tramo complejo de relaciones donde son las políticas públicas, en el marco de un programa de desarrollo económico a través del Estado [...]

El porvenir no puede ser evocado a partir de la nada: no podemos construirlo más que con los materiales que nos ha dejado en herencia el pasado. Un ideal que se construye situándose en el lugar opuesto al estado de cosas existentes, es un ideal irrealizable, ya que no hunde sus raíces en la realidad. Por otra parte, está claro que el pasado tenía también su razón de ser; no habría podido durar si no hubiera ofrecido unas respuestas a unas necesidades legítimas, que no pueden desaparecer de la noche a la mañana; por consiguiente, no es posible hacer tan radicalmente tabula rasa de ellas, sin cerrar los ojos a unas necesidades vitales. Este es el motivo de que con tanta frecuencia la pedagogía no haya sido más que una forma literaria utópica. Nos daría mucha lástima de los niños a los que se les aplicase rigurosamente el método de Rousseau o el de Pestalozzi (p.7).

Así pues, la educación para Durkheim cumple una función fundamental de humanización, al convertir el estado egoísta del hombre al nacer, en un estado moral adecuado para vivir en sociedad. En este sentido, y al decir de Usátegui (2003), "el hombre no nace, se hace, pero no en un sentido a histórico e individualista, sino solo en la medida en que es producto de una sociedad concreta, en un espacio y un tiempo concreto (p.8).

En resumen, se podría decir que la propuesta de una sociología de la educación desde una perspectiva de la moral laica (*la morale laïque*) en Durkheim, nace en parte como una crítica a la tradición idealista de la educación heredada de los alemanes y en otra, como una manera de dar respuesta a la gran crisis generada por las ideas incumplidas de la modernidad, donde todo había caído en decadencia y ya no era posible encontrar una base moral lo suficientemente fuerte como para asir un proyecto colectivo de nación, siendo la educación ese medio para la recuperación del vínculo colectivo de la moral colectiva.

La mirada filosófica de la educación

La mirada filosófica de la educación se debe a Henry Marion y Alfred Epinas, según la mirada de estos dos filósofos, la educación y más precisamente la pedagogía, por su carácter teórico, opera como una ciencia liberadora de las tradiciones pedagógicas dogmáticas y rutinarias. Su método consistía en llevar la educación al plano científico para de allí direccionar las acciones disciplinares sobre la misma, a partir de una taxonomización de los elementos que componen la educación.

Esta mirada metodológica o de investigación racional se proponía como una manera de formular los fines que se debían tener en cuenta en la educación de los infantes, tanto para identificar los medios más adecuados como para cumplir con la finalidad de formación (Zambrano, 2005). Si bien este paradigma filosófico de la educación terminó cruzando sus ideales con la joven ciencia de la psicología, muchos de sus lineamientos filosóficos perduraron.

Ahora bien, el maridaje de filosofía y psicología presente en esta ciencia de la educación llevó progresivamente a pensar en una psicopedagogía que propendía por un estudio objetivo de la naturaleza humana como finalidad tanto de la psicología como de la filosofía. Para este fin, la ciencia de la educación desde la perspectiva psicofilosófica realizó una taxonomía de lo educativo y sus componentes de tal manera que tomó por "objeto de estudio especulativo a la educación, al niño, la escuela, la moralización y la socialización" (Zambrano, 2006, p.114).

Sin embargo, tal división hizo que surgieran al interior de esta temprana ciencia de la educación dos ideas sobre la educación. Una de corte generalista que seguía los lineamientos de la filosofía, y que concebía a la educación como una totalidad dada, su totalidad, al decir de Zambrano (2006) "era un asunto dado bajo todas las formas y aspectos, así como en toda variedad de manifestaciones, en la complejidad y profundidad de la misma vida" (p.114); con ello, la mirada filosófica sobre la ciencia de la educación infería en un estado casi ideal de la misma y al cual debía no solo adecuarse la acción educativa, sino la misma naturaleza humana, ya que en últimas esa

era su finalidad. Esta mirada propendía pues por una concepción general de la naturaleza humana apoyada en la moral, la metafísica y en parte en la sociología.

De otro lado, se encontraba una mirada especialista que defendían intelectuales, sociólogos y psicólogos desde la psicología y la sociología propiamente dicha. Así pues, para los especialistas de la ciencia de la educación, "la totalidad del asunto educativo constituía algo que se construye y se traduce por un fenómeno educativo parcial, un objeto que la teoría permite descomponer y explicar" (Gautherin citado por Zambrano, 2006, p.115).

No obstante, es de resaltar que ambas concepciones sobre la acción educativa, pese a tener concepciones parcialmente distintas, coincidían en que la naturaleza de la educación debía residir de manera casi exclusiva en la educación del niño (Zambrano, 2006), aspecto que hacía que fuera pensada a pesar de sus sutiles distancias en una sola ciencia de la educación en cuyo seno la filosofía se encargaría de direccionar la pedagogía a partir de premisas de liberación y tendencias ideológicas, que encontrarían su nicho de aplicación a través de su cruce con la psicología y propiamente, con el desarrollo de las neurociencias posteriormente.

La mirada psicológica de la educación

Si bien como se dijo anteriormente, el enfoque psicológico debe parte de su desarrollo al paradigma filosófico de la educación, los desarrollos propios del orden cognitivo como propuesta de la psicología educativa darían un giro radical de practicidad para comprender el fenómeno del aprendizaje supuesto en la educación. Sería Alexander Bain quien haría de este paradigma una poderosa fórmula para la medición del aprendizaje. Como propuesta, surge a finales del siglo XIX, en los libros "*Education as a science*" (educación como una ciencia) de 1872 y "*La science de l'éducation*" (la ciencia de la educación) publicado en 1888; este autor da a conocer la base psicológica para pensar la educación como una acción derivada de procesos de orden mental y cognitivo. Según esta mirada de la educación, se pretendía una

aproximación a la realidad educativa desde una perspectiva cognitiva en la que fuera posible hacer del acto educativo, una disciplina de procesos de aprendizaje susceptibles de ser analizadas a través de un test de aprendizaje.

Sin embargo, serían los trabajos de los franceses Alfred Binet y Théodore Simon en los estudios sobre desempeño en las tareas escolares en niños con discapacidad mental de las escuelas de París a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, que abrirían una nueva panorámica a los estudios y test sobre inteligencia. Para el año de 1905, Alfred Binet y Théodore Simon publicaron como fruto de sus investigaciones, 30 pruebas breves ordenadas de la más simple a la más compleja con las que se pretendía medir el nivel de aprendizaje de los niños. Posteriormente, en 1908 presentaron una escala modificada del primer test, que consistía en 58 tareas dispuestas por niveles de edad desde los 3 hasta los 13 años.

Con esta prueba de las tareas o escala modificada de Binet-Simon, se determinaba según el número de tareas realizadas la edad mental del niño; donde la incapacidad para responder de manera satisfactoria a menos de la mitad llevaría a la determinación o asociación con problemas y retraso mental. Para el año de 1911, los psicólogos presentaron una versión final de la escala, pero dado que en ese mismo año Binet murió de manera inesperada, los avances pasaron a ser dominio de otro país. No obstante, lo relevante de los avances de la psicología en el campo educativo se traduce en haber incluido la variable de desempeño como una condición medible de la inteligencia, aspecto que dio todo un giro a la manera como era pensada y concebida la educación en la tradición.

La denominada psicología experimental de Binet, como se le conoce a su trabajo, logró a manera de contraste con las tendencias contemporáneas de la época, dar un giro al estudio objetivo de las funciones psíquicas, que atomizaban los estudios sobre la inteligencia a partir de su taxonomía. Binet por el contrario, propuso una mirada general de la manera cómo se debían abordar los estudios sobre inteligencia, capacidad y función intelectual de los niños, este cambio en la mirada es lo que hoy se conoce como psicometría o ciencia de medición cognitiva o de capacidad intelectual, que tendría

sus inicios en las pruebas citadas con anterioridad y desarrolladas al lado de su colega Théodoré Simón.

En consecuencia, la ciencia de la educación, particularmente la heredada de la mirada especialista de la psicología experimental, contribuiría de manera radical a un cambio en el paradigma educativo del siglo XX y los posteriores estudios sobre inteligencia llevados a cabo en Norteamérica y Gran Bretaña.

Ciencias de la educación

El segundo momento histórico es el periodo que se inaugura después de la segunda guerra mundial, y que está representado por: Gastón Mialaret, Maurice Debesse y Jean Chateau. Esta segunda escuela de reflexión sobre lo educativo y pedagógico será la encargada a partir de una lectura analítica y crítica, de la tradición en que se había teorizado y reflexionado acerca de estos dos campos conceptuales, en crear un programa de pedagogía que si bien tenía como base la tradición de la ciencia de la educación, proponía una nueva dimensión a manera de paradigma con la cual, institucionalizar ya no una ciencia de la educación, sino unas ciencias de la educación cuyo alcance ya no se basaba solo en una mirada disciplinar, sino en una apertura de significados de impacto social, político y cultural, donde lo educativo y pedagógico pasarían a ser pensados como campos conceptuales y simbólicos de interacción de los individuos.

De ahí que el nuevo paradigma insistiera en la necesidad de pensar la educación desde diversas ciencias, como una forma de contribuir a las demandas y necesidades del ámbito democrático y social.

Partiendo de sus orígenes, si bien las ciencias de la educación tienen su institucionalización en París en 1967 como cátedra oficial, ya en Ginebra en el año de 1912, el psicólogo Eduardo Claparède había fundado el instituto *Jean Jacob Rousseau* dedicado a las ciencias de la educación. Este instituto fue creado para suplir la falta de formación de los maestros de un lado, y la necesidad de fundar una fuerte tradición científica de la pedagogía como

ciencia explícita de la educación, la cual debía ser acompañada por otras ciencias para su pleno desarrollo. Al decir de Claparede (1912):

El proyecto de un instituto de este género deriva de una doble constatación: de una parte, la preparación psicológica y pedagógica de los maestros es insuficiente, de otra parte, ninguna medida ha sido tomada para asegurar los progresos y desarrollos de la ciencia de la educación. Estas dos lagunas son las que nuestro instituto pretende reformar y mejorar (p. 5).

Bajo esta perspectiva, se inicia pues un nuevo comienzo para centrar la pedagogía como un estudio de la psicología del niño, y como una forma de materializar las prácticas psicológicas experimentales a través de la reflexión y práctica pedagógica.

En la mirada francesa, las ciencias de la educación van a tener como figuras representativas a Maurice Debesse, Gaston Mialaret y Jean Chateau. El profesor Maurice Debesse, heredero de la Francia entre guerras, constituiría una de las figuras más importantes del siglo XX al momento de referir o hacer alusión a las ciencias de la educación. Su temperamento intelectual y don humano le forjaron seguidores y reconocimiento internacional. Escribe Irena Wojnar al hablar de Debesse, que este solía decir: "que un educador no era un pontífice, que tenía que saber sonreír, y sonreír de buena gana, porque de lo contrario se había equivocado de vocación" (Wojner, 2003, p.1).

Este carácter humano y a la vez académico en Maurice Debesse, permiten advertir que su investigación acerca de la riqueza de la realidad infantil consistía más que en un simple psicologismo de la educación, al decir de Wojner (2003), "no se trataba de una psicología aplicada a la educación, ni de una educación únicamente fundamentada en principios psicológicos. Se trataba más bien de cierta actitud que le permitía pensar y actuar como un pedagogo" (p.4); dicha actitud en la obra de Debesse permite evidenciar tres caminos para pensar lo educativo y su relación con el plano de estudios sobre infancia y escuela nueva prolíferos en la época. El primero, la interacción entre práctica y teoría; el segundo, las etapas del desarrollo del individuo; y por último, los contenidos de los saberes a transmitir. Si bien

estos caminos pueden brindar una ruta para la comprensión en las investigaciones de Debesse, no se podrían considerar en su generalidad como su única forma de investigación del plano educativo y pedagógico, pues como lo confirma Wojner, "Maurice Debesse no disimulaba sus propias preferencias intelectuales, ni sus fuentes de inspiración" (p.4); pues si bien no desconocía la tradición intelectual francesa, ni los aportes de los intelectuales de su época, muchas veces tomaba distancia para dejarse guiar por cierto tipo de intuición intelectual y humana acerca de los asuntos de la educación.

Dejando de lado lo anterior, las investigaciones de Maurice Debesse vistas desde una óptica histórica, podrían vincularlo a la escuela especialista heredera de la ciencia de la educación de Alfred Binet, pues en sus investigaciones es posible advertir el concepto de niñez como un objeto biológico y humano de estudio, un campo conceptual amplio de interacción. Así lo demuestra la interpretación que hace Irena Wojner (2003) del trabajo del profesor Debesse "para él, el niño no era solamente un -objeto de estudio- sino un ser humano de carne y hueso que se merece a la vez la curiosidad del investigador y su más sincera amistad" (p.5).

En síntesis, los aportes de Maurice Debesse en el ámbito psicológico de la educación se traducen en haber logrado un giro al saber psicológico en la práctica educativa de las escuelas francesas, al darle un papel no solo biológico a la conocimiento del niño y del adolescente, sino al haber incluido dentro de esta ecuación la dialogicidad entre maestro y estudiante desde una mirada humana, social, psicológica y biológica de los individuos. Como lo propone en su libro *Las etapas de la educación*, en el cual propone que las etapas del desarrollo del niño corresponden a realidades distintas que posibilitan la diferenciación de las modalidades de la acción educativa, siendo la misión del educador, favorecer el acceso a esa madurez (Wojner, 2003).

Otro de los representantes de mayor influencia en las ciencias de la educación de 1967, sería Gaston Mialaret. En un artículo publicado en 1978 en la revista *Revue Française de pédagogie* titulado "Les sciences de l'éducation", Mialaret presenta una reflexión alrededor de lo que significa la educación,

para este la educación debe entenderse desde su noción amplia, es decir, como sistema, como producción y como procesos. El primero relativo a lo institucional, lo segundo a los resultados de las prácticas al interior de esas instituciones y lo tercero, como las relaciones que se dan para los resultados entre los agentes, que para el caso del análisis que hace Mialaret, son múltiples. Al decir de Mialaret (1978) "los agentes educativos son considerablemente múltiples y esto, es restrictivo de los seres humanos² (p.3).

De ahí, que para Mialaret (1978) la posibilidad de poder llegar a una definición de lo educativo representa un choque o encuentro con lo complejo, que representa la medida de los problemas educativos, de su diversidad de factores que determinan y condicionan la situación educativa. En consecuencia para Mialaret, las ciencias de la educación por ocuparse de la educación no como un concepto, sino como una situación, presentan un modo de abordaje diverso, "unies par leurs objet, les sciences de l'éducation sont diverses par leur nature, leur origine et leur méthodes.. l'explication d'un fait d'éducation n'est jamais simple" (p.3).

En consecuencia, en la mirada integral que propone Gaston Mialaret de la educación como una situación diluida en las investigaciones de la ciencia de la educación en la que además, intervienen la psicología y la pedagogía, la situación educativa como él la denomina, no es susceptible de ser definida solo en virtud de una ciencia o práctica.

Jamais la science n'a établi de jugement de valeur... et la situation éducative ne se ramené, ni á des formules mathématiques, ni d'ailleurs á des recettes pragmatiques. Au moins, peut-on souligner le role d'aide et d'épanouissement que représentent les sciences de l'éducation, surtout pour les formateurs de formateurs (Mialaret, 1978, p.4).

Así pues, y para cerrar la perspectiva educativa propuesta por Gaston Mialaret, se debe considerar en el desarrollo de las ciencias de la educación, una

²"Les agents éducatifs se sont considérablement multipliés, il est restrictif les ramener á des êtres humains: cas des appareillages, des groupes... que les procédures se sont vivifiées, que le sens de la flèche éducative".

comprensión de lo educativo y lo pedagógico y las prácticas y reflexiones que de ellos se desprenden, no solo desde una dimensión epistemológica, sino también desde una dimensión humana, aspecto en el que está de acuerdo con su contemporáneo Maurice Debesse.

Por último y sin pretender decir que aquí se agota la mirada cartográfica sobre el desarrollo y evolución de la ciencia y ciencias de la educación, se pasará a referir los aportes que el sociólogo Pierre Bourdieu hizo sobre la educación francesa, y su principal aporte que bien podría enmarcarse sobre una pregunta que aparece en un libro llamado "*Perpectives documentaires en sciences de l'éducation*", que pregunta sobre la utilidad o inutilidad de la escuela y de inmediato pasa a referir la obra los herederos (*les héritiers*) de Bourdieu para fijar un punto de reflexión poco común en la época. La cuestión por analizar críticamente el sistema educativo, ese sistema que ya Mialaret había visto como uno de los campos del universo educativo, para hablar de lo que bien podría decirse había perdurado como un optimismo sobre el sistema y en especial, sobre las estructuras de la enseñanza escolar y poner en evidencia cierto tipo de estructuras alienantes del poder, las cuales debían ser pensadas de manera crítica como ya en Latinoamérica se hacía en figura de Paulo Freire.

De este periodo crítico de la reflexión sociológica educativa francesa se pueden citar varios académicos que centraron su esfuerzo en mostrar las fisuras del sistema y en proponer nuevas miradas sobre las prácticas, pensamiento e investigación educativa y pedagógica. Así por ejemplo, en 1967, año en el que se institucionalizan las ciencias de la educación y hasta 1977, en el paradigma crítico de las ciencias de la educación se verán una serie de publicaciones destinadas a una reflexión menos filosófica y más científica o moral sobre la educación, para darle lugar a un tipo de pensamiento político sobre la misma.

Dés 1967, Guy Avanzini posait avec les problèmes de l'éche scolaire. Dé une facón plus globale, analysant le statut périmé des enseignants et l'acquis de l'éducation nouvelle, Jacques Wittwer militait Pour une révolution pédagogique (Ed. Universitaires). Avec son livre La manière d'être lecteur, Jean Foucambert, en

1976, attire l'attention sur la méthodologie de la lecture. Jean Hassenforder publie, en 1972, deux ouvrages importants: La bibliothèque, institution éducative (Cambrai, lecture et bibliothèque) et L'innovation dans l'enseignement (Casterman). Se développe alors en France le réseau des centres documentaires dans les établissements scolaires. Les expériences pédagogiques de "travail sur documents (dit indépendant, puis autonome) font l'objet d'un volume collectif dirigé par Jean Hassenforder et G. Lefort: Une nouvelle manière d'enseigner: pédagogie et documentation" (Hassenforder, 1980, p.15).

En sentido estricto del autor que nos ocupa, si bien no pertenece de manera directa al paradigma de las ciencias de la educación, sigue presente en él una fuerte reflexión acerca del papel de la educación en la construcción y estructuración de las dinámicas sociales. De acuerdo con lo anterior, la obra sociológica de Pierre Bourdieu se inscribe dentro de una tradición que bien podría ser vista desde el paradigma de ciencia de la educación, ya que en muchos de sus planteamientos, la sociología aparece transida de científicidad analítica, en la que sus planteamientos deben entenderse como hechos objetivables, los cuales y en esto sigue la tradición del pensamiento durkheniano, no se construyen a partir de prenociones sino de un sistema de relaciones expresamente construido (Morales, 2008).

Es decir, el juego de la interpretación y explicación sociológica en Bourdieu parte de una crítica a las prenociones o doxa en sentido estricto sobre lo que se suele construir el conocimiento objetivo del mundo, para instalar en su lugar toda una noción con rigor científico de la manera como la sociología debe acceder al conocimiento del mundo, de ahí la necesidad de pensar los fenómenos como hechos de orden social susceptibles de ser analizados.

Así pues, la dote epistemológica del método propuesto por Bourdieu se plantea como un método racional, del cual se debe partir para interactuar y explicar la realidad. Esta vía de lo racional a lo real le permitirán plantear desde una mirada estructuralista, la superación de la dicotomía objetividad/subjetividad, o lo que para el caso de la sociología implica la distinción individuo/sociedad. En Bourdieu, tanto la sociedad como los individuos que la conforman están inmersos en

las dinámicas de una estructura susceptible de ser analizada desde la teoría de los campos sociales, de ahí que

el campo está definido en la obra de Bourdieu como un conjunto de estructuras predispuestas a funcionar como estructuras estructuradas que mediante la práctica son capaces de reproducirse, dando sentido y origen a la noción de habitus y por lo tanto, a las representaciones de la realidad (Morales, 2008, p.157).

Para el caso concreto de su influencia en la reflexión educativa, Bourdieu al igual que Durkheim, plantean que los individuos son fruto de la tradición social y las dinámicas o lógicas en las que se encuentran inmersos.

No obstante y a diferencia de Durkheim, Bourdieu propone pensar esas interacciones entre sociedad e individuo desde dos campos conceptuales bien amplios denominados *campo* y *habitus*. Estas categorías legitimadas en el ejercicio de investigación le llevarían a postular su gran aporte a la reflexión educativa, según la cual en un sistema educativo en el que se presupone la democracia como una manera equitativa de formación, se olvida continuamente la realidad de los niños que se pretende formar, con lo que el sistema pasa a ser básicamente un sistema reproductor de desigualdades.

Sin embargo, esta manera de reproducción de la desigualdad según Bourdieu (1996), no debe ser tomada como una intención explícita del sistema, pues el sistema educativo carece de voluntad, por lo que sería más preciso hablar de la escuela como uno de los tantos mecanismos de reproducción del sistema social en el que "la autoridad pedagógica implica necesariamente como condición social de su ejercer la autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la instancia que tiene la tarea de ejercerla" (Bourdieu y Passeron, 1996, p.25). Pensado el sistema educativo desde esta perspectiva, parece que su función principal fuera la de reproducir *ad infinitum* un sistema homogéneo y diferenciado de clases y oportunidades de los individuos en él inmerso.

Cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de

que debe producir y reproducir, a través de los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones propias como para la reproducción de una arbitrariedad cultural cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos y las clases (Bourdieu y Passeron, 1996, pp.25-26).

Robert Desnos presenta en una metáfora algo pintoresca la función del mecanismo educativo antes descrito así: "del blanco huevo del pelícano sale un pelícano que pone otro huevo, también blanco y cerrado, fuente de una infinita cadena de pelícanos y de huevos, si nadie interviene y los fríe" (citado por Bourdieu, 2006, p.26).

Bourdieu y Passeron partirán para su análisis del sistema educativo de seis categorías en las que encierran gran parte de su análisis sociológico de la educación, así como su crítica y reflexión de la misma. Estas categorías son:

1. Acción pedagógica
2. Autoridad pedagógica
3. Trabajo pedagógico
4. Autoridad escolar
5. Trabajo escolar

Estas categorías presentes en el libro "*La Preproducción, Teoría del Sistema de Enseñanza*" (1979) ofrecen una radiografía crítica y analítica del sistema educativo francés en el que según Bourdieu y Passeron, se ejerce un poder a manera de violencia simbólica sobre los agentes en formación, aspecto que hace decrecer sus posibilidades de acceso. De acuerdo con estos autores, "toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder, de una arbitrariedad cultural" (Bourdieu y Passeron, 2006, p.45); de ahí que su exposición se extienda de manera analítica a su obra "*Los Herederos*" (2003), libro en el que se presenta de una manera abierta el problema de accesibilidad de las clases menos favorecidas al sistema educativo. El libro en sí, es fruto de una investigación que tiene por objeto explicar por qué ante un sistema aparentemente igualitario, se oculta una dinámica de desigualdad marcada por la posibilidad al acceso y elección fruto de

una herencia o capital cultural determinado por el *habitus*.

Es más probable que la elección sea limitada cuando los estudiantes pertenecen a un medio más favorecido... como regla general, la restricción de las elecciones se impone a la clase baja más que a las clases privilegiadas y a las estudiantes más que a los estudiantes, siendo la desventaja mucho más para las mujeres que provienen de un origen social más bajo (Bourdieu y Passeron, 2009, p.29).

No obstante, y como ya se había advertido párrafos atrás, no se puede caer en el error de pensar que esto sucede debido a una especie de conspiración del sistema para con las clases populares, sino a cierta disposición de las estructuras sociales en las cuales la herencia cultural de las clases sociales no siempre permiten un acceso o una elección "inteligente" de cómo relacionarse o insertarse en el sistema, de ahí que si bien y pese a que el sistema educativo sea democrático y accesible a todos por igual, Bourdieu y Passeron a partir de sus investigaciones, concluyen que el legado, a manera de capital cultural, resulta una variante determinante para que esa democracia explícita o implícita en el sistema se dé de manera efectiva, por lo que implica que el sistema educativo bajo la mirada de Bourdieu y Passeron no sea más que un mecanismo de reproducción de desigualdades.

A manera de conclusión

Como cierre de esta aproximación general al panorama o paradigma educativo francés, se pueden intuir varios elementos que fuera de ser una muestra representativa del sistema educativo y la manera en que ha sido pensado como una mezcla de varias de las ciencias sociales, lo que resulta de mayor relevancia es el hecho que dicho panorama brinda luces a procesos y concepciones sobre lo que significa lo educativo, y que hoy día pueden ser leídos en el panorama de las instituciones educativas como problemas de cierta actualidad, y que pese a la distancia temporal en la que fueron formuladas, parecen ser actuales al momento de someter un determinado enfoque educativo al crisol del análisis socio cultural.

En Colombia, por citar un ejemplo, la educación aún se encuentra en un tramo complejo de relaciones donde son las políticas públicas, en el marco de un programa de desarrollo económico a través del Estado, los que determinan las dinámicas y posibilidades del sistema educativo mismo.

De ahí, que concepciones como las de Durkheim al referir el papel de la educación como un modelo a escala de lo social, o en Bourdieu al desprender de las prácticas del sistema escolar las nociones de dominio y violencia simbólica, parecen estar haciendo justicia al sistema de educación colombiano, para el cual las políticas del deber ser están al pleno y en el que además se suele privilegiar cierto tipo de reproducción de subjetividades técnicas e instrumentales con las que se pretende estar dando salida a una crisis que si bien, es incapaz de dar noticia de la crisis social y cultural por la que atraviesa el país, menos ha podido impactar de manera favorable las condiciones mínimas para las cuales fueron pensadas las reformas y el modelo educativo mismo, es decir, como un sistema capaz de dar salida a la crisis económica a través de la tecnificación y tecnologización del conocimiento.

Así pues, lo que cabría esperar de un sistema educativo que ha recibido ecos de modelos externos a su realidad es la posibilidad de auto regenerarse y comprenderse desde sus propias realidades; pero ello solo sería posible si lo educativo a la manera del enfoque filosófico de lo educativo de Henry Marion, entrara como parte de la premisa reflexiva del espacio educativo y de la escuela misma.

Pero en su lugar, lo que se advierte es una especie de lucha invisible que ha generado una desazón general tanto de los actores inmediatos de lo educativo, como de sus referentes de acción, para quienes las políticas educativas no responden a las necesidades de la sociedad, pero tampoco en esa conciencia de incapacidad política son capaces de reconocer la necesidad imperante, de sino deconstruir la concepción de escuela, sí por lo menos re-significar o actualizar lo que esta significa para el presente, donde su capacidad de acción ha quedado reducida al mínimo, merced de la propia visión reduccionista con la que se le ha vendido. Es decir, como un sistema para el trabajo, y no para la formación de mejores sociedades y un

nivel cultural acorde a los sueños y necesidades de la población, más allá de una premisa utilitaria y reproductora de sujetos sin capacidad crítica y renovadora.

Referencias

- Bain, A. (2003). *La Ciencia de la Educación*. Ediciones el aleph.com. Recuperado el 24 de agosto de 2013, de <http://www.elaleph.com/libro/La-ciencia-de-la-educacion-de-Alexander-Bain/600188/>
- Besse, J. M. (2007, julio-diciembre). ¿Una psicología de la educación? *CPUE, Revista de Investigación Educativa*, 5. Recuperado el 20 de agosto de 2013, de http://www.uv.mx/cpue/num5/inves/besse_psicologia_educacion.html
- Bourdieu, P. (2007). *El Sentido Práctico*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1979). *La Reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los Herederos, los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Durkheim, É. (1922/2002). *Éducation et Sociologie*. Recuperado de http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.pdf
- Durkheim, É. (1934/2008). *L'éducation Morale. Cours de sociologie dispensé à la Sorbone en 1902-1903. Une édition électronique réalisée à partir du livre d'Émile Durkheim, l'éducation morale*. París: Librairie Felix Alcan.
- Durkheim, É. (1938). *L'évolution pédagogique en France. Des origines a la renaissance*. Saint-Germain: Librairie Felix Alcan.
- Filloux, J.C. (2001). Emile Durkheim. *Prospects. The quarterly review of comparative education*, 3(1/2), 303-320. Paris: UNESCO. Recuperado

el 22 de Agosto de 2013, de <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/durkheie.pdf>

Gautherin, J. (2007). *Science de l'éducation, République et Républicains (France, 1883-1914)*. Institut des sciences te pratiques d'éducation et de formation UMR, education et politiques (Lyon2-INRP) Université de Lyon. Recuperado el 24 de Agosto de 2013, de http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Jacqueline_GAUTHERIN_539.pdf

Hameline, D. (1999). Edouard Claparade. *Perspectivas, revista de educación comparada, XXIII(3/4)*. Recuperado el 22 de agosto de 2013, de <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/claparedes.PDF>

Hassenforder, J. (1972). *Perspectives Documentaires en Sciences de L'Education*. Paris: Centre de Documentation Recherche de l'Institut National de Rerecherche Pédagogique J'INRP.

Mialaret, G. (1978). Les Sciences de l'éducation. *Revue Francaise de pédagogie, 42(1)*, 81-84. Recuperado el 23 de agosto de 2013, de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1978_num_42_1_2134_t1_0081_0000_2

Morales Zúñiga, L.C. (2009). Durkheim y Bourdieu. Reflexiones sobre educación. *Revista Reflexiones, (88)*, 155-162.

Usategui, B. E. (2003). La Educación en Durkheim: ¿socialización versus conflicto? *Revista Complutense de Educación, 4(1)*, 175-194. Recuperado el 22 de agosto de 2013, de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0303120175A>

Wojnar, I. (2003). Maurice Debesse. Perspectivas. *Revista trimestral de educación comparada, XXXIII(3)*. Recuperado el 23 de agosto de 2013, de <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/debesses.pdf>

Zambrano, L.A. (2006). *Contributions to the Comprehension of the Science of Education*

in France Concepts, Discourse and Subjects. Recuperado el 22 de agosto de 2013, de <http://aiu.edu/applications/DocumentLibraryManager/upload/Tesis%20Final%20Armando%20Zambrano.pdf>

Zambrano, L. A. (Julio-Diciembre, 2012). Especificidad Discursiva de la Pedagogía en Francia. Cartografía de un Discurso. *Revista Praxis*. Recuperado el 22 de agosto de 2013, de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v16n2a03leal.pdf>

Zambrano, L. A. (2013). Pedagogía Experimental, Psicopedagogía y Ciencias de la Educación. *Revista Pilquen, XV(10)*. Recuperado el 20 de agosto de 2013, de http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Pscio%2010/10_Zambrano_Colaboracion.pdf.

AMBIENTES DE APRENDIZAJE O AMBIENTES EDUCATIVOS "UNA REFLEXIÓN INELUDIBLE"

En el presente artículo se propone reflexionar sobre la importancia de los ambientes de aprendizaje en la formación integral del individuo, a través de algunos cuestionamientos que merecen ser abordados para entender su acepción. Esta reflexión se divide en cuatro momentos: el primero, da cuenta de lo que ha significado y significa el ambiente en el contexto; el segundo, establece entre sus líneas la palabra "aprendizaje"; el tercero, devela la significación de los ambientes de aprendizaje en el estadio de la educación; y el cuarto, invita a que el docente se cuestione sobre los retos del diseño de ambientes de aprendizaje basados en aulas virtuales y digitales.

Palabras clave: ambiente de la clase, aprendizaje, ambiente educacional.

Origen del artículo

Artículo derivado del proyecto de investigación "Diseño y validación de un modelo de evaluación de calidad de software educativo para el área de tecnología", ejecutado en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia entre los años 2014 y 2015.

Cómo citar este artículo

Paredes Daza, J.D. y Sanabria Becerra, W.M. (2015). Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. Una reflexión ineludible. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 144-158.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i1.39>

LEARNING ENVIRONMENTS OR EDUCATIVE ENVIRONMENTS "UNAVOIDABLE DISCUSSION"

In this article we propose to reflect on the importance of learning environments in the formation of the individual, through some questions that deserve to be addressed in order to understand its meaning. This discussion is divided into four stages: the first, realizes what the environment has meant and means in the context; the second, establishes between its lines the word "learning"; the third, reveals the significance of learning environments in the stage of education; and fourth, invites the teacher to question him/herself about the challenges of designing learning environments based on virtual and digital classrooms.

Key words: classroom environment, learning, educational environment.



Fecha recibido: 13 de febrero de 2015 · Fecha aprobado: 31 de marzo de 2015

Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. “Una reflexión ineludible”

Introducción

Los nuevos planteamientos de organización de los espacios educativos nos exigen establecer ambientes de aprendizaje o ambientes educativos de calidad, con base en las necesidades e intereses del individuo, para lo cual es importante tomar en cuenta el espacio y el ambiente, que conducen a que todo lo que hace o aprende el individuo, tenga lugar en un espacio que por sus características positivas o negativas, interviene en su aprendizaje con disímiles niveles de posibilidades y restricciones para su desarrollo.

Ahora bien, en el presente escrito se pretende ilustrar el por qué se hace ineludible reflexionar sobre la importancia de los Ambientes de aprendizaje, que sin lugar a duda se confabulan en el constante trasegar del individuo por sus diversos

Javier David Paredes Daza¹
William Mauricio Sanabria Becerra²

¹Licenciado en Educación Industrial; maestrante en Educación. Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. javier.paredes@uptc.edu.co

²Magíster en Metalurgia y Ciencia de los Materiales. Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. william.sanabria@uptc.edu.co

senderos, conduciéndolo inevitablemente hacia la construcción del conocimiento.

Para realizar el escrito en mención, fue conveniente abordar algunos cuestionamientos clave que permiten vislumbrar las diversas acepciones propuestas por algunos letrados en el tema. Pretendiendo de esta forma, que los docentes examinen su diario accionar en el salón de clases y de esta manera, sientan la necesidad de repensar ambientes como el aula, ya que este medio ambiente escolar debe ser diverso, debiendo abandonar la idea de que todo aprendizaje se desarrolla únicamente entre las cuatro paredes del aula y ofreciendo espacios disímiles, ya sean naturales o artificiales, dependiendo de las tareas definidas y de los objetivos a alcanzar.

No es pretensión en estos trazos pontificar los ambientes de aprendizaje o ambientes educativos, se trata de provocar en los orientadores de procesos de aprendizaje una rigurosa reevaluación de los cambios y contribuciones que realizan día a día en estos ambientes.

¿Qué es el ambiente?

Para nadie es un secreto, y sobre todo para los docentes, que uno de los grandes desafíos en la actualidad es mejorar la calidad de la educación. Encauzar a los estudiantes en su aprendizaje permitiéndoles buscar recursos para dar sentido a las ideas y cimentar soluciones significativas para los problemas, debe ser la preocupación de docentes e instituciones educativas. Para ello, es necesario que los alumnos cuenten con entornos educativos que les permitan desarrollar sus habilidades para pensar y su capacidad para aprender, es decir, que dispongan de escenarios "donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje" (Duarte, 2003, p.5).

Para obtener escenarios como los previamente mencionados, se hace necesario abordar el término ambiente. Casi siempre que nos hablan de ambiente pensamos solamente en el aula de clases, dado que tenemos prejuicios epistemológicos que nos impiden ver más allá. Duarte (2003) señala que:

El medio ambiente escolar ha de ser diverso, debiendo trascender la idea de que todo aprendizaje se desarrolla entre las cuatro paredes del aula. Deberán ofrecerse escenarios distintos, -ya sean contruidos o naturales- dependiendo de las tareas emprendidas y de los objetivos perseguidos (p.12).

Cuando hablamos del ambiente no se puede estar pensando solo en el salón de clases o en la relación profesor - estudiante o en la relación texto - estudiante o en el libro como único vehículo cultural para aprender; hoy en día es perentorio pensar en la ciudad, en el país, en los medios de comunicación (internet, redes sociales, etc.), en los pares, en los amigos y sin duda alguna, en aquellas personas con las cuales tenemos enemistad o desacuerdo extremo.

Nos deberíamos preguntar si el ambiente está dentro o fuera de nosotros, ¿Dónde está el ambiente? ¿Qué es eso del ambiente?, estos interrogantes deben tener respuestas muy claras para referirnos a los ambientes de aprendizaje. Sería interesante detenernos a pensar lo que le ha significado a la humanidad el haber concebido lo que era un ambiente o cuánto tiempo hace que se comenzó a considerar dicho concepto e imaginarnos la razón que originó pensar en él y conceptualizar en él. Raichvarg (como se citó en Duarte, 2003, p.2) establece que:

La palabra "ambiente" data de 1921, y fue introducida por los geógrafos que consideraban que la palabra "medio" era insuficiente para dar cuenta de la acción de los seres humanos sobre su medio. El ambiente se deriva de la interacción del hombre con el entorno natural que lo rodea. Se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto, involucra acciones pedagógicas en las que, quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente.

Introducir la reflexión sobre ambiente ha llevado a un debate ético-político en donde "la humanidad sienta precedentes de un maltrato animal que se sustenta en nuestros orígenes culturales, cuyos paradigmas no han cambiado del todo, a pesar que la civilización ha alcanzado mayores niveles de evolución" (Contreras, 2013). Las



conceptualizaciones más profundas del ambiente aparecieron en el siglo XX, después que Europa destruyó casi todo el ambiente en la revolución industrial, en el surgimiento y desarrollo mismo del capitalismo. Casi todo su medio natural fue destruido, bosques, selvas, parques, es decir, faltó poco para quedar sin recursos. Es ahí cuando se genera conciencia de que la tierra es frágil y surgen conceptos como el de "Gaia". Lovelock (1992) señala que:

Gaia es un sistema en evolución, compuesto por todas las cosas vivas y la superficie de su medioambiente —los océanos, la atmósfera y las rocas—, ambas partes emparejadas firmemente e indivisibles. Es un «dominio emergente», un sistema que ha surgido de la interacción recíproca de los organismos y su entorno, a través de los efectos de vida sobre la Tierra (p.11).

Cuando comienza el debate de ambiente, este afecta a la educación y a la palabra ambiente. Su conceptualización afecta lo físico, lo biológico, lo químico, lo social, lo cultural y de inmediato se comienza a configurar, imaginar y entender el mundo de una manera muy diferente. Torres (1996) determina que:

Una aproximación a un concepto mucho más global de ambiente podría ser la de un sistema dinámico determinado por las interacciones

Las conceptualizaciones más profundas del ambiente aparecieron en el siglo XX, después que Europa destruyó casi todo el ambiente en la revolución industrial, en el surgimiento y desarrollo mismo del capitalismo.

físicas, biológicas, químicas, sociales y culturales, que se manifiesten o no, entre los seres humanos, los demás seres vivos y todos los elementos del entorno en el cual se desarrollan, bien sea que estos elementos tengan un carácter natural o que se deriven de las transformaciones e intervenciones humanas (p.26).

Además, se empieza a replantear pensamientos como el de Bacon. Méndez (2008) afirma:

Refleja la expresión del optimismo renacentista, de la confianza en la capacidad del ser humano para ampliar cada vez más su dominio sobre la naturaleza. La idea central de su pensamiento es que el ser humano puede dominar la naturaleza, y que el instrumento adecuado para dominarla es la ciencia (p.33).

Por otra parte, Torres (1996) aclara:

El concepto de ambiente ha estado asociado casi siempre, de manera exclusiva, a los sistemas naturales per-se, a la protección y a la conservación de los ecosistemas, vistos estos como las relaciones únicas entre los factores

bióticos y abióticos, sin que medie un análisis o una reflexión a propósito de la interdependencia en la relación sociedad-naturaleza y sin reconocer la incidencia de los desarrollos socioculturales, políticos y económicos en la dinámica de dichos sistemas naturales (p.24).

Ahora bien, Duarte (2003) plantea que el ambiente desde una perspectiva biológica es el medio de la vida, si no hay ambiente, no hay vida. El ambiente y el organismo están atados en una danza interminable y cuando el organismo deja de tener identidad, pierde su autonomía en el ambiente, deja de ser organismo y necesariamente muere. El organismo no puede vivir si no hay un ambiente con el cual esté interactuando. Seguidamente, la maestra Gutiérrez de Tena (2010) concibe el ambiente como:

La suma total de condiciones e influencias externas que afectan a la vida y desarrollo de un organismo. Entendemos los ambientes como la interacción de factores objetivos (físicos, organizativos, sociales) y de factores subjetivos (perceptuales, cognitivos, culturales), es decir, siempre formamos parte y estamos inmersos en distintos ambientes, los creamos, los generamos y los vivimos (p.101).

El Ministerio de Educación y Deportes (República Bolivariana de Venezuela, 2005) afirma:

El ambiente debe ofrecer un clima favorecedor de los aprendizajes, donde exista respeto, cariño, oportunidad de producción, intercambios, descubrimientos y sentido del humor, y en el que los adultos, los niños y las niñas están libres de tensiones y entretenidos con su quehacer diario (p.6).

Por otra parte, en la revista *Ecología y Ambiente*, en el artículo "La Basura" (1995) se precisa:

El ambiente es el conjunto de elementos naturales y sociales que se relacionan estrechamente, en los cuales se desarrolla la vida de los organismos y está constituido por los seres biológicos y físicos. La flora, la fauna y los seres humanos representan los elementos biológicos que conforman el ambiente y actúan en estrecha relación necesiándose unos a otros.

Lo que más transforma el ambiente de aprendizaje, según las concepciones del ambiente, del medio, de lo ético, de lo social son las transformaciones políticas de la misma humanidad.

Seguidamente, García (2014) estipula:

El ambiente es un sistema integrado por un conjunto de elementos que interactúan entre sí y provocan la sistematización de valores, fenómenos, procesos naturales y sociales que condicionan, en un determinado tiempo y espacio histórico, la vida y el desarrollo de los organismos vivos (p.65).

Por último, Sauvé (como se citó en Duarte, 2003, p.2) señala:

El estudio de los diferentes discursos y la observación de las diversas prácticas en la educación relativa al ambiente ha permitido identificar seis concepciones sobre el mismo: ambiente como problema para solucionar [...] como recurso para administrar [...] como naturaleza para apreciar [...] como biosfera para vivir juntos por mucho tiempo [...] como medio de vida para conocer y para administrar [...] comunitario para participar.

La palabra ambiente es consecuencia de la interacción del hombre con el entorno natural. El ambiente implica acciones pedagógicas en las que los que aprenden cuestionan su acción y la de los otros para establecer una continua reflexión. El ambiente no involucra solo factores externos al sujeto, también involucra sus factores internos, el meollo del asunto está en identificar cómo los dos tipos de factores intervienen en la interacción social. La noción de ambiente es un componente importante para la definición de conceptos de la cultura y la educación que no podrían explicarse con plenitud sin su ayuda. De esta manera, Torres (1996) señala que:

El concepto de ambiente no puede reducirse estrictamente a la conservación de la naturaleza, a la problemática de la contaminación por basuras, a la deforestación o a otros temas de carácter puntual. Este concepto es mucho más amplio y más profundo, y se deriva de la complejidad de los problemas y de las potencialidades ambientales,

al igual que el impacto de los mismos, no solo en los sistemas naturales, sino en los sociales, y desde luego en los culturales, sistemas estos que se encuentran en interacción permanente (p.26).

Promover un buen clima educativo, social, cultural, familiar, entre otros, ayudaría indiscutiblemente en la configuración de un ambiente propicio para el aprendizaje.

¿Qué es el aprendizaje?

A través de la historia, la palabra aprendizaje se ha asociado de diversas formas en el lenguaje cotidiano o de sentido común, principalmente con "los procesos de adquisición que se producen en situaciones escolares. [...] con la adquisición de una conducta nueva. [...] como un proceso complejo que requiere una práctica especializada, como por ejemplo, aprender cálculo, patinaje artístico, natación, una lengua extranjera" (Domjan, 2002, p.4) o según lo estipulado en el diccionario de la Real Academia Española (s.f), "Acción y efecto de aprender algún arte, tiempo que en ello se emplea, adquisición por la práctica de una conducta duradera". Por otra parte, Maturana (2001) afirma que:

Hablamos de aprendizaje como de la captación de un mundo independiente en un operar abstracto que casi no toca nuestra corporalidad, pero sabemos que no es así. Sabemos que el aprender tiene que ver con los cambios estructurales que ocurren en nosotros de manera contingente a la historia de nuestras interacciones (p.29).

Seguidamente, Maturana (1992) manifiesta:

El gran dilema del aprendizaje está centrado en la pregunta: cuando hay aprendizaje, ¿cuánto de lo que ocurre en el organismo depende de él y cuánto del medio circundante? O, en otras palabras, ¿existe el fenómeno de la instrucción?, ¿cuánto nos obliga verdaderamente el medio? La respuesta de Luco es clara: el medio no obliga pero permite o niega la realización de una potencia. ¿Es esto una interpretación mía? No. Luco lo dice explícitamente en 1971: "Nosotros concebimos la plasticidad del sistema nervioso como una versatilidad potencial genéticamente

determinada, la cual puede ser actualizada por factores hereditarios o ambientales. Los últimos dan la experiencia propia de cada ser" (p.120).

Otra de las valoraciones de Maturana (1985) es que los organismos aprenden dependiendo de su filogenia (se ocupa de la evolución o historia de la especie) y de su ontogenia (se ocupa de la evolución o historia del individuo), y que cada organismo aprende estructuralmente porque por vía genética tenemos unas condiciones que nos permiten aprender.

Luego de las apreciaciones previamente expuestas sobre la forma como el individuo alcanza su aprendizaje, se procede a hacer mención de algunos eruditos que han dejado a un lado las concepciones cotidianas y se han preocupado por aportar una significación no tan común del aprendizaje. "Para Maturana el aprendizaje no es sino un juicio emitido por un observador que hace el ejercicio de abstraer dos momentos de la ontogenia de un sujeto y comparar su desempeño conductual en ambos momentos" (Rosas & Sebastián, 2004, p.101). Por otro lado, Maturana (1992) afirma:

El fenómeno de aprendizaje es un fenómeno de transformación en la convivencia, y porque es un fenómeno de transformación en la convivencia, es que el estudiante, dependiendo del tipo de convivencia en que se encuentre, o "se aprende" al profesor o aprende la materia (p.231).

Alonso & Gallego (2000) afirman: "Para Piaget, el pensamiento es la base en que se asienta el aprendizaje. El aprendizaje consiste en el conjunto de mecanismos que el organismo pone en movimiento para adaptarse al medio ambiente".

Piaget (1999) señala que el aprendizaje es un concepto de construcción interna, que depende de una conducta que incide en el nivel de desarrollo del sujeto. Se produce cuando el niño posee mecanismos generales con los cuales puede asimilar la información contenida en dicho aprendizaje. Este intelectual plantea que cuando un individuo nace, hereda la historia de su especie, pero también insinúa que el individuo desde que nace hasta que llega al desarrollo del pensamiento formal, repite la historia de la humanidad. Además, plantea que el sujeto cuenta con unas estructuras

y que estas tienen un cambio que le ayudan al aprendizaje; concibe el concepto de esquema, como la idea que se tiene de algo y enuncia, que un niño primero comprende (proceso de asimilación), es decir, que lo entiende, y el que lo entienda no es garantía de que lo sepa. Cuando Piaget habla de asimilación, es que "yo comprendo", cuando habla de acomodación, es que "hay algo que yo sé y que perfecciono volviéndolo más complejo". Por otra parte, Torpo (2012) menciona:

Para Vygotsky, "el aprendizaje es una forma de apropiación de la herencia cultural disponible, no solo es un proceso individual de asimilación. La interacción social es el origen y el motor del aprendizaje". El aprendizaje depende de la existencia anterior de estructuras más complejas en las que se integran los nuevos elementos, pero estas estructuras son antes sociales que individuales. Vygotsky cree que el aprendizaje más que un proceso de asimilación-acomodación, es un proceso de apropiación del saber exterior (p.6).

Posteriormente, Rodríguez (como se citó en Dembo, 2001, pp. 142-143) señala:

Que uno de los primeros análisis sobre este tema lo realizó Vygotsky a principios de la década de 1930 y añade que, después de analizar minuciosamente las diversas aproximaciones propuestas para entonces, elaboró la suya propia, según la cual el aprendizaje es un propulsor del desarrollo, sobre todo de las funciones psicológicas específicamente humanas, y "... pone en movimiento una variedad de procesos evolutivos que serían imposibles sin el aprendizaje" (Vygotsky, 1978, p. 90).

"Se podría argumentar que todo aprendizaje necesita contrastes y comparaciones. Si no hay ningún cambio, ninguna discrepancia, ninguna brecha y ninguna diferencia perceptible, no podemos aprender" (Gardner, 1997, p.249).

Ahora bien, Bigge (como se citó en Zapata-Ros, 2012, pp. 6-7) alude que:

El aprendizaje conlleva un "proceso dinámico dentro del cual el mundo de la comprensión que constantemente se extiende llega a abarcar

un mundo psicológico continuamente en expansión... significa desarrollo de un sentido de dirección o influencia, que puede emplear cuando se presenta la ocasión y lo considere conveniente... todo esto significa que el aprendizaje es un desarrollo de la inteligencia".

"El aprendizaje es un proceso teórico cuya ocurrencia se infiere de los cambios en el comportamiento observable de un organismo (su ejecución) como consecuencia de ciertas experiencias medioambientales" (Hearst, como se citó en Domjan, 2002, p.5).

Nos equivocamos al creer que un objeto del exterior determina lo que sucede al interior del organismo. El organismo hace muchas cosas para ser él a pesar del entorno, incluso modificar ese entorno en su propio beneficio. No es acomodación, es transformación de su estructura interna para depender menos del exterior. Y hoy casi todas las concepciones sobre el aprendizaje y sus ambientes, entienden al hombre como un organismo que debe acomodarse, hacerse dependiente del entorno.

Luego de haber dado unos pequeños pincelazos en lo que se refiere a ambiente y por ende, a aprendizaje, es conveniente detenernos a pensar que el individuo necesita ambientes educativos que posibiliten simular la realidad, la interacción y que potencien su relación con otros; la escuela ha perdido presencia en la formación y socialización de los jóvenes. La cultura y la sociedad contienen un segmento pedagógico, es decir, cumplen una acción educativa, lo que permite vislumbrar una transformación. En consecuencia, es pertinente abordar el tema de los ambientes de aprendizaje.

¿Qué son los ambientes de aprendizaje?

A medida que pasa el tiempo, se evidencia con mayor fuerza que "el papel de la educación en la sociedad ha cambiado debido al surgimiento de paradigmas y nuevas mediaciones que exigen las tecnologías de la información y la comunicación" (Correa, s.f, p.1). Es por esta razón que la educación "necesita transformarse para cumplir con las expectativas de una nueva sociedad [...] Los ambientes de aprendizaje deben proporcionar a los

estudiantes, elementos esenciales, que propicien una enseñanza que estimule el desarrollo de habilidades y competencias valiosas para toda la vida" (Rodríguez, s.f, p.1). Por otra parte, Husen & Postlethwaite (como se citó en González Neri et al., 2000, p.5), señala que:

Los ambientes de aprendizaje fueron concebidos originalmente como "...todos aquellos elementos físicosensoriales, tales como la luz, el color, el sonido, el espacio, el mobiliario, etc., que caracterizan el lugar donde un estudiante ha de realizar su aprendizaje. Este contorno debe estar diseñado de modo que el aprendizaje se desarrolle con un mínimo de tensión y un máximo de eficacia".

Por otra parte, el Centro de Educación en Apoyo a la Producción y al Medio Ambiente (como se citó en Duarte, 2003, p.5) menciona: "Otra de las nociones de ambiente educativo remite al escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje. Un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores".

Seguidamente, García (2014), manifiesta que:

Se ha planteado el concepto de ambiente de aprendizaje como un sistema integrado por un conjunto diversos de elementos relacionados y organizados entre sí que posibilitan generar circunstancias estimulantes para aprendizaje. Se fundamenta en la planeación, diseño y disposición de todos los elementos que lo propician y corresponde al contexto en que el niño se desenvuelve, y a su proceso de aprendizaje (p.71).

Posteriormente, Colombia aprende (s.f.) establece:

Un ambiente de aprendizaje es un espacio en el que los estudiantes interactúan, bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales y culturales propicias, para generar experiencias de aprendizaje significativo y con sentido. Dichas experiencias son el resultado de actividades y dinámicas propuestas, acompañadas y orientadas por un docente.

Ahora bien, Jiménez (2002) expresa que:

Un ambiente de aprendizaje se entiende como el clima propicio que se crea para atender a los sujetos que aprenden, en el que se consideran tanto los espacios físicos o virtuales como las condiciones que estimulan las actividades de pensamiento de dichos sujetos (p.3).

Por otro lado, la Secretaría de Educación de Bogotá (2012) opina:

Los ambientes de aprendizaje son ámbitos escolares de desarrollo humano que lo potencian en las tres dimensiones: socioafectiva, cognitiva, físico-creativa. Además, siempre deben tener una intención formativa, es decir, un propósito que encauce las acciones hacia el desenvolvimiento deseable del sujeto (p.24).

En consecuencia, Viveros (s.f) enuncia:

Además el ambiente de aprendizaje debe ser concebido también como un recurso, que se agota y se degrada, por lo cual se debe aprender a administrar con una perspectiva de desarrollo sostenible y de participación equitativa, con una organización grupal, no lineal, sino como el resultado de un proceso de coparticipación de sus integrantes (pp.7-8).

El ambiente de aprendizaje no se limita a las condiciones materiales o relaciones interpersonales básicas entre los actores del proceso educativo. Este se instaura en las dinámicas que constituyen dicho proceso. Actualmente se tiene una falsa creencia de que un incremento en infraestructura garantiza educación de calidad; múltiples ejemplos en nuestro país demuestran lo contrario, donde se adquieren materiales tecnológicos que quedan olvidados en las bodegas por su carácter innecesario, o utilizados sin una propuesta pedagógica seria, por lo tanto, no hay una mediación pedagógica, y así los materiales pierden su potencial educativo. De esta manera, Prieto & de la Ossa (s.f) indican:

Hay que señalar también la creencia difundida ampliamente entre docentes y directivos docentes de que se necesita de la más sofisticada tecnología para poder avanzar en la calidad educativa con informática. Así, se desaprovechan los recursos que más inmediatamente se encuentran disponibles, como el software

de propósito general, negando su potencial pedagógico y se rechazan equipos que no sean de la última generación y sofisticadas prestaciones [...] el efectivo aprovechamiento de las herramientas informáticas en la creación de ambientes de aprendizaje enriquecidos con tecnología depende fundamentalmente de la propuesta pedagógica y metodológica en el que se inserta su uso y que es el eje estructurador de dicho ambiente.

Para que estos ambientes de aprendizaje proporcionen los resultados esperados, la labor del docente en el salón de clases debe ser organizada y estimulante, generar el trabajo colaborativo, así como favorecer el develamiento y aplicación de nuevos conocimientos. El papel del maestro, involucra un cambio en relación del rol tradicional de este, ya que el estudiante se ha limitado a ser depositador de cuanta información se le suministra y tiende a memorizar conceptos sin tener clara concepción de cada uno de ellos. Por otra parte, Moreira (2010) manifiesta:

¿Pero cómo viabilizar la actividad colaborativa que lleve a la captación de significados y al aprendizaje significativo? Saliendo del modelo tradicional, en el cual solo el profesor habla o escribe, y el alumno anota o copia para memorizar mecánicamente respuestas y soluciones que deberán ser reproducidas en las evaluaciones (p.15).

Para superar estas dificultades, el docente debe involucrarse, vivir, poner todos sus sentidos en funcionamiento y generar espacios de reflexión a partir de la experiencia.

Vale la pena preguntarnos si es efectivamente el docente quien determina los ambientes de aprendizaje. Duarte (2003) da a conocer que los escenarios educativos no son producto de la voluntad de los docentes; el ambiente educativo no depende de los docentes, ni son a su semejanza porque ni siquiera tienen una teoría para su diseño. Para un sujeto social, su ambiente es la sociedad, el individuo existe porque hay sociedad y desde esa perspectiva, quien determina un ambiente de aprendizaje es la cultura, porque cuando el profesor lo determina, excluye al estudiante, lo margina; los docentes solo contribuyen en algunos aspectos en el ambiente de aprendizaje, es decir,

los intervienen o los modifican profesionalmente. Posteriormente, Duarte (2003) afirma:

De nada serviría si un espacio se modifica introduciendo innovaciones en sus materiales, si se mantienen inalterables unas acciones y prácticas educativas cerradas, verticales, meramente instruccionales. Por ello el papel real transformador del aula está en manos del maestro, de la toma de decisiones y de la apertura y coherencia entre su discurso democrático y sus actuaciones, y de la problematización y reflexión crítica que él realice de su práctica y de su lugar frente a los otros, en tanto representante de la cultura y de la norma (p.8).

Lo que más transforma el ambiente de aprendizaje, según las concepciones del ambiente, del medio, de lo ético, de lo social son las transformaciones políticas de la misma humanidad. Seguidamente, Naranjo & Torres (como se citó en Duarte, 2003, p.5), mencionan que:

La expresión ambiente educativo induce a pensar el ambiente como sujeto que actúa con el ser humano y lo transforma. De allí se deriva que educa la ciudad (la ciudad educadora), la calle, la escuela, la familia, el barrio y los grupos de pares, entre otros. Reflexionar sobre ambientes educativos para el sano desarrollo de los sujetos convoca a concebir un gran tejido construido, con el fin específico de aprender y educarse.

Todo ambiente de aprendizaje será transformado o modificado por quien aprende y de quien se aprende, porque el ambiente de aprendizaje no es algo estático, no es fijo y está en constante cambio. El sujeto que aprende transforma el ambiente, porque por vía educativa el sujeto cambia. Un cambio por vía educativa es un aprendizaje y como manifiesta Maturana (s.f), si no hay cambios estructurales en un ser vivo, no hay aprendizaje. De esta manera, Salinas (1997) señala:

Este proceso de cambios en uno de los marcos donde mejor se refleja es en el ambiente instruccional, en el marco donde se desarrollan los procesos de aprendizaje. Es indudable que la aparición de los medios de masas (radio, tv, etc.) ha afectado a la forma en que los ciudadanos aprendemos. Sin embargo, el desarrollo de estos medios no ha afectado profundamente

a la institución educativa. Los ambientes instruccionales, tal como los conocemos, han comenzado a transformarse en la actualidad para adaptarse a la sociedad de la información. Sin embargo, el aula de clase, los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las instituciones educativas tradicionales parecen presentar cierta rigidez para una educación futura y requieren para ello adaptaciones (p.1).

Las herramientas tecnológicas que hoy día los jóvenes manejan en su entorno virtual, deben ser adoptadas por la educación, teniendo presente que los docentes deben estar dispuestos al cambio, a vencer el recelo a la tecnología e instruirse para ofrecer recursos bien diseñados. Por consiguiente, Prieto & De la Ossa (s.f), manifiestan que:

Pesa la actitud docente frente a su propia experiencia con la informática, su ausencia de disciplina para escribir, para registrar los eventos que van transcurriendo en el aula de clase y que impide que haya una aproximación reflexiva, racional y sistemática a la introducción de la tecnología al aula. Esto en parte se deriva de la concepción de que la investigación implica un entorno sofisticado y complejo tanto en lo material como en lo conceptual, que induce una actitud de rechazo a las que de otra manera serían valiosas prácticas de recogida y sistematización de información sobre la experiencia docente sustentada en ambientes con tecnología.

El estadio de la educación tiene el reto de diseñar ambientes de aprendizaje o ambientes educativos que hagan más fácil la búsqueda de información, el manejo de herramientas en la construcción y actualización del conocimiento.

¿Cuáles son los retos del diseño de ambientes de aprendizaje basados en aulas virtuales y digitales?

En consecuencia al surgimiento de la gran variedad tecnológica que ha inundado a la educación en todos sus niveles,

Uno de los desafíos más importantes se refiere a la tarea docente [...] los profesores son responsables de la alfabetización tecnológica

de sus estudiantes [...] ¿están preparados los docentes para ello?, ¿se está haciendo lo debido para asegurar una formación docente apropiada? (Díaz, s.f).

La tecnología digital (las redes, los computadores y el software) transforma lo tradicional, transforma aun lo que epistemológicamente se consideraba conductista, es capaz de permearlo todo y plantea unos nuevos retos a la educación afectándolo todo, por lo tanto, un ambiente virtual puede ser tan tradicional como tan innovador y puede ser aún más tradicional que lo mismo tradicional, porque la tecnología que llega se pone al servicio de todos, cambiando el rol del docente, porque aparece una hipermáquina demasiado poderosa para la entrega de contenidos que sobrepasa la capacidad humana de un profesor por erudito que sea, y eso obliga a que estos desempeñen su función, ya que la tecnología comienza a descargarlos de ciertas tareas que tenían, bien sea en lo tradicional o en todos los modelos que se desarrollan. Por otra parte, Maldonado (2012) señala que:

El cambio de entorno no cambia los retos fundamentales de la educación, pues, es el ser humano quien aprende y la naturaleza del aprendizaje no se modifica. Lo que cambia son los medios y, en alguna medida, las estrategias para enfrentar esos retos.

Al hablar de ambientes virtuales de aprendizaje se debe tener claro que eso trasciende la escuela y el salón de clases, es decir, la cultura y la sociedad se constituyen en el medio para aprender, porque el medio natural de aprendizaje ya no es la escuela, ya no es el salón de clases, ahora es la ciudad, la cultura, la humanidad misma. Todo aquello con que el individuo interactúa se constituye en su medio para aprender.

Los ambientes virtuales de aprendizaje permiten que hoy en día, Internet sea visto como el salón universal de clases, pero entendiendo Internet como un ámbito cultural de comunicación, donde a la educación se le abren las puertas al mundo de lo posible, al mundo de lo imaginario y no solamente al mundo de lo real. Por tal motivo, Juandón. Innovación y conocimiento (2011) asegura:

Estamos ante una nueva cultura que supone nuevas formas de ver y entender el mundo

que nos rodea, que ofrece nuevos sistemas de comunicación interpersonal de alcance universal e informa de "todo", que proporciona medios para viajar con rapidez a cualquier lugar e instrumentos tecnificados para realizar nuestros trabajos, y que presenta nuevos valores y normas de comportamiento. Obviamente, todo ello tiene una fuerte repercusión en el ámbito educativo.

Cuando se habla de ambientes virtuales de aprendizaje encontramos: elementos de orden comunicativo (porque allí hay un ámbito cultural de comunicación que trasciende lo local y que se ubica en lo global); sujetos que crean y transforman ese ámbito; y un lenguaje (hipertextual, hipermedial, no secuencial) rico simbólicamente.

A continuación, se enuncian algunos de los retos que deben enfrentar los docentes en el diseño de ambientes de aprendizaje basados en aulas virtuales y digitales.

Uno de los grandes retos que deben enfrentar los docentes hace referencia al surgimiento de un mercado de "mercachifles"¹ de productos culturales que traen la educación en gran formato (entrega masiva de contenidos) para volvernos competentes. Este problema debe tener solución desde la educación a distancia, porque esta tiene un fenómeno muy grande que se debe analizar e investigar, ya que tiene un crecimiento exponencial, es decir, se ha vuelto un problema de mercado. Seguidamente, Carretero (2011) afirma que:

El paradigma tecnológico. Y frente a este mundo tradicional apollado se alza, cada vez más intratable, el universo de los mercachifles de la educación, de los saltimbanquis de la pedagogía [...] fundamentado en una pseudo-pedagogía basada en los principios del marketing y en la promoción acrítica de lo virtual y lo vacío.

Otro reto que le surge a los profesores es el diseño de ambientes o mejor, programas para poderlos incrustar en unos ambientes. El problema del docente como diseñador se remite a sus vicios, es decir, tiene que dejar de dar órdenes, evaluarlo todo, entre otras cosas.

¹Aquellos comerciantes que se interesan desmesuradamente por sacar provecho de su trabajo o profesión.

Teniendo en cuenta que el docente no diseña los ambientes en que aprende la persona, porque estos están allí, es preciso que como profesional que es, los interprete muy bien con el propósito de propiciar escenarios propios para que se ejercite la persona que aprende. Por lo anterior, el reto se enmarca en diseñar para que las personas aprendan a partir de sus problemas. Es por eso que se debe partir de un problema y crear un sistema para que el estudiante los resuelva, si se hace eso, posiblemente se evidencie que la totalidad de los estudiantes se vuelvan eruditos, autoestudien y capten lo que sucede.

El docente no puede evadir el gran reto que hoy en día tiene la educación frente a los ambientes virtuales de aprendizaje, ya que debe aprender a visualizar un modelo pedagógico donde "el tutor acompaña, media y retroalimenta al estudiante en su proceso de formación, conduce el aprendizaje individual y grupal, orientando y aconsejando cuando el alumno o el grupo lo necesite" (Gros & Silva, 2005, p.8). Y modelos educativos para satisfacer las necesidades particulares, previendo que la educación dejará de ser masiva. La educación virtual masiva tiende a ser un engaño.

Llegará el momento en que se deba plantear una educación donde el objeto de la comunicación sea un planteamiento de los estudiantes y no de los profesores, pero para poderlo abordar se debe tener bases sólidas de todo lo que abarca el aprendizaje, es decir, cómo aprenden los niños, los jóvenes, los adultos; cómo aprende una persona sola, porque hasta el momento no hay ninguna teoría de aprendizaje que plantee que se aprende colectivamente, todas hablan del individuo.

La alfabetización no instrumental de los medios digitales se hace absolutamente necesaria y una de las mejores formas de llevarlo a cabo es fortaleciendo éticamente a los niños y a los jóvenes para que transiten sin riesgo por Internet, por los ambientes virtuales en los que aprenden. Ahora bien, Fontcuberta (2003) indica:

La educación del siglo XXI quizás se enfrenta a los desafíos más importantes que ha tenido la humanidad desde la invención de la imprenta. Son varios los factores que los determinan: la necesidad de un cambio educativo ante un nuevo modo de conocer; las exigencias de una

sociedad compleja, en la que los fenómenos sociales están cada vez más interrelacionados y que deben aceptar la contradicción y la incertidumbre como métodos de acceso al conocimiento; la globalización; y la existencia de una cultura mediática que ha ocupado espacios hasta hace poco reservados al sistema educativo. La solución a tales desafíos es una tarea crucial para el futuro de nuestras sociedades (pp.96-97).

El docente de hoy debe dar respuesta a los siguientes interrogantes:

¿Cómo lograr que las personas aprendan, se estructuren, adquieran muy buenos niveles y tengan educación pertinente para satisfacer sus necesidades?

¿Cómo vamos a evitar el engaño, ya que viene una oferta masiva de contenidos que no podríamos considerar propiamente educativos?

¿Qué debemos aprender para diseñar y cuáles son las nuevas competencias para ser excelentes diseñadores?

Conclusiones

Cuando hablamos de los ambientes de aprendizaje, estamos concibiendo al individuo en el ambiente, que hace parte de este, que el ambiente está al interior mismo del individuo y que necesariamente para aprender, tiene que haber una interacción con el medio. Se habla del concepto del medio como un elemento integral propio de la vida, entendiendo que la vida no puede existir sin el medio, que el organismo necesita un medio para existir y para vivir, y que vive gracias a que el organismo está interactuando con el medio.

El problema de los educadores no radica en tener contento a alguien, sino diseñar condiciones educativas claras para satisfacer las necesidades y los problemas de las personas, si eso está bien pensado, los más probable es que las personas sientan deseo de aprender. No habría ambiente de aprendizaje si no hubiera quien aprenda.

En los ambientes virtuales de aprendizaje es posible simular experiencias, relaciones sociales,

diálogos, discusiones, conversaciones, debates y, tal vez lo más importante, es la posibilidad de simular la producción de conocimiento, es decir, simular ambientes para producir conocimiento.

Es evidente que los retos a los que se debe enfrentar hoy en día el docente son múltiples y que indiscutiblemente son los protagonistas de la educación con los ambientes virtuales de aprendizaje. Los ambientes virtuales de aprendizaje tienen un impacto en la producción de conocimiento, en la comunicación, en las relaciones sociales, a tal grado que se han venido transformando de una manera impresionante.

Hoy se llega a los salones de clase teniendo que establecer diálogos de saberes con nuestros estudiantes y de hecho, eso cambia la comunicación, porque por primera vez en la educación de la cultura occidental, los profesores tienen estudiantes con mayor conocimiento de algo, lo dominan ampliamente, es más, son los creadores de eso. Hoy la tecnología ha transformado nuestras formas de ser, de pensar, de producir conocimiento, de compartir conocimiento.

Es difícil en el salón de clase lograr de manera exitosa proyectos donde se les enseñe a los estudiantes a ser intelectualmente autónomos. Las aulas virtuales tienen por su mismo ambiente, por su misma configuración, esa posibilidad. Hoy en día esta tecnología hace que una persona se esfuerce para ser más autónoma.

Las nuevas habilidades de orden cognoscitivo, el bilingüismo y el dominio tecnológico han tomado un valor cultural, por tal razón, cuando se habla hoy en día del ambiente presencial y del ambiente virtual, vemos que son dos realidades diferentes y cada día se aprende a combinar cada uno de estos ambientes, porque en la educación esto es un nuevo recurso, un nuevo medio que transporta el rol del docente, las formas de adquirir su conocimiento, de relacionarse, de comunicarse, de producir conocimiento y por primera vez, esto da lugar a una comunicación directa con los científicos, investigadores, se rompen muchos mitos. Estamos en un momento histórico de la humanidad donde cada persona es poseedora del conocimiento; sencillamente, los docentes se ven obligados a romper las paredes del salón de clases.

Los docentes tendrán que aprender mucho del autoaprendizaje, del aprendizaje colaborativo, del aprendizaje en red, porque de eso se sabe muy poco. Además, deben salir del desconocimiento que tienen frente a los ambientes virtuales, es mucho lo que tienen que estudiar, estructurar y conocer.

Si se desea que los estudiantes aprendan a desarrollar esas nuevas habilidades comunicativas y que aprendan a producir colectivamente, sencillamente se debe usar la red, ya que en Internet se socializa en red, la forma de relacionarse es en red, no hay otra, allí se vive en red.

Referencias

- Alonso, C. & Gallego, D. (2000). *Aprendizaje y ordenador*. Madrid, España: Dickinson.S.L.
- Carretero, J. (septiembre 2, 2011). *Por una enseñanza libertaria para el siglo XXI*. Asociación por la Dinamización de la Cultura Libre. Recuperado de <http://www.alasbarricadas.org/noticias/node/16715>
- Colombia. Secretaría de Educación de Bogotá. (2012). *Ambientes de aprendizaje para el desarrollo humano*. Vol. 3. Recuperado de http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/curriculo/final_cartilla_volumen3_web.pdf
- Colombia aprende. La red del conocimiento. (s.f.) "Ambientes de Aprendizaje – desarrollo de competencias matemáticas". Recuperado de <http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-288989.html>
- Contreras, J. (enero 8, 2013). Reflexiones sobre el maltrato animal ¿Cómo estamos? [Mensaje en un Blog]. Recuperado de <http://ao2011actividadesdeeducarte.blogspot.com/2013/01/reflexiones-sobre-el-maltrato-animal.html>
- Correa, F. (s.f). *Ambientes de aprendizaje en el siglo XXI*. Sistema Nacional de Bibliotecas. Universidad Nacional de Colombia.
- Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/email/article/view/12622/13226>
- Dembo, M. (2001). Desarrollo psicológico, aprendizaje y enseñanza: una comparación entre el enfoque socio-cultural y el análisis conductual. *Latinoamericana de Psicología*, 33, 141-147.
- Díaz, F. (s.f). *Las TIC en la educación y los retos que enfrentan los docentes*. Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación. México: UNAM. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/expertos02.htm>
- Domjan, M. (2002). *Bases del aprendizaje y el condicionamiento*. Jaén, España: Ediciones Del Lunar.
- Duarte, J. (2003). Ambiente de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Iberoamericana de Educación*, 1-18.
- Fontcuberta, M. (2003). Medios de comunicación y gestión del conocimiento. *Iberoamericana de Educación*, 32, 95-118. Recuperado de Internet: <http://www.rieoei.org/rie32a05.pdf>
- García, G. (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. *Educación y Desarrollo*. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentes/29/029_Garcia.pdf
- Gardner, H. (1997). *Arte, Mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Argentina: Paidós.
- González Neri, Y.; Carmona Martínez, V.; Soto Chávez, C.; Torres Maldonado, K.; López Díaz, O. y Zárate Rosey, M. (2000). *Ambientes de Aprendizaje Computarizados*. México. Recuperado de http://observatorio.ilce.edu.mx/documentos/Ambientes_aprendizaje_computarizados.pdf
- Gutiérrez de Tena, L. (2010). Ambientes de aprendizaje en el aula. *Autodidacta. Revista de la Educación en Extremadura*, 101-105.

- Recuperado de http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_5_archivos/12_L_g_t_ramos.pdf
- Gros, B. & Silva, J. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Iberoamericana de Educación*, 36(1). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/959Gros.PDF>
- Jiménez, A. (2002). *Creación de Ambiente de Aprendizaje*. Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. Recuperado de http://upnmorelos.edu.mx/2013/documentos_descarga_2013/Antologias_LIE/Sexto_semestre_LIE/CREACION%20DE%20AMBIENTES%20DE%20APRENDIZAJE.pdf
- Juandon. Innovación y conocimiento. (2011, Septiembre 12). La sociedad del conocimiento: las Tic, su influencia social y educativa. [Mensaje en un Blog]. Recuperado de <https://juandomingofarnos.wordpress.com/2011/09/12/la-sociedad-del-conocimiento-las-tic-su-influencia-social-y-educativa/>
- La Basura. (1995). *Ecología y Ambiente*, (9). Venezuela: Inparques.
- Lovelock, J. (1992). *Gaia. Una ciencia para curar el planeta*. Barcelona, España: Ediciones Integral.
- Maldonado, L. (2012). *Virtualidad y Autonomía. Pedagogía para la Equidad*. Colombia: ICONK.
- Maturana, H. (1985). *Desde la biología a la psicología*. Santiago, Chile: Universitaria.
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Chile: Universitaria.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago, Chile: Dolmen Ensayo.
- Maturana, H. (s.f). *Aprendizaje o deriva ontogénica*. Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de <http://api.ning.com/files/Uj4kxRolt48e2LltUnHcSyMflotqfoKynbV9PxqDAGMVDCuWVtnheeKAK703g9aGtzArpqGUiBcNU-77QAVuuVzyd-XkGXPi/NAHumbertosdAprendizajeoderivaontognica.pdf>
- Méndez, R. (2008). *Ciencia, Tecnología y Valores: el proceso de incorporación de los valores en el estudio de la ciencia y la tecnología en la educación secundaria en Cataluña*. España: Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.dicyt.gub.uy/dcc/data/material/cyt_naturaleza_sociedad.pdf
- Moreira, M. A. (2010). ¿Por qué conceptos? ¿Por qué aprendizaje significativo? ¿Por qué actividades colaborativas? y ¿Por qué mapas conceptuales? *Curriculum*, 23, 9-23, Recuperado de <http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero23/moreira.pdf>
- Piaget, J. (1999), *La Psicología de la Inteligencia*. Barcelona, España: Crítica.
- Prieto, S. & De la Ossa, H. (s.f). *Uso pedagógico de las tecnologías de información y las comunicaciones y formación de redes de docentes innovadores en la educación distrital*. Recuperado de <http://www.banrepultural.org/blaavirtual/educacion/expedocen/expedocen6c.htm>
- Real Academia Española. (s.f). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=aprendizaje>
- República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Educación y Deportes. (2005). *Educación inicial, Ambiente de aprendizaje para la atención preescolar*. Recuperado de <http://www.unicef.org/venezuela/spanish/educinic1.pdf>
- Rodríguez, H. (s.f). *Ambientes de aprendizaje*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de <http://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n4/e1.html>
- Rosas, R. & Sebastián, C. (2004). *Piaget, Vygotsky y Maturana: constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.

- Salinas, J. (1997). Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. *Pensamiento Educativo*, 20, 81-104. Recuperado de <http://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Salinas.pdf>
- Torpo, R. (2012, Marzo 22). Teoría de Vygotsky. [Mensaje en un Blog]. Recuperado de <http://www.virtual.ucb.edu.bo/blog/index.php?entryid=512>
- Torres, M. (1996). *La dimensión ambiental: Un reto para la educación de la nueva sociedad*. Serie documentos especiales. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: Interlinea Editores Ltda. Recuperado de <http://biblovirtual.minambiente.gov.co:3000/DOCS/MEMORIA/MMA-0190/MMA-0190.pdf>
- Viveros, P.(s.f). *Ambientes de aprendizaje. Una opción para mejorar la calidad de la educación*. Universidad Euro Hispanoamericana. Recuperado de http://practicadocente.bligoo.com.mx/media/users/13/669001/files/77986/AMBIENTES_DE_APRENDIZAJE_ENSAYO.pdf
- Zapata-Ros, M. (2012). *Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del "conectivismo"*. Manuscrito inédito. Departamento de Computación, Universidad de Alcalá, España. Recuperado de http://eprints.rclis.org/17463/1/bases_teoricas.pdf

VIOLENCIA DE GÉNERO, ALGUNAS APROXIMACIONES TEÓRICO-REFERENCIALES

En este artículo se abordan una serie de referencias teórico-investigativas sobre el tema de la violencia de género, con el propósito de lograr una aproximación a la problemática reconociendo su estado, causas y la población que afecta. Así, el texto hace un recorrido por diferentes definiciones de los términos centrales del tema, género y violencia; presenta una descripción histórica de la evolución del fenómeno estudiado; y luego explica la violencia como una práctica instaurada desde la cultura. Finalmente, se indican posibles estrategias de prevención desde la responsabilidad del Estado y la necesidad de enfocar a la educación como herramienta para crear conciencia al respecto.

Palabras clave: violencia, problema social, discriminación sexual.

Origen del artículo

Este artículo nace de la necesidad de conocer el estado del término violencia de género desde diferentes perspectivas, con el fin de realizar un aporte de académico a la contextualización y ubicación conceptual del mismo.

Cómo citar este artículo

Echeverri Caballero, L.F. y Bernal Villada, C.M. (2015). Violencia de género, algunas aproximaciones teórico-referenciales. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 160-169.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i1.40>

GENDER VIOLENCE: SOME REFERENTIAL - THEORETICAL APPROACHES

This article presents a series of theoretical and investigative references about the gender violence, in order to achieve an approximation to the problem acknowledging their status, causes and affects over the population. Thus, the text makes a journey through different definitions of the key terms: subject, gender and violence; it presents a historical overview of the evolution of the phenomenon studied; and then, it explains the violence as a practice established since culture. Finally, possible prevention strategies are indicated from State responsibility and the need to focus on education as a tool to create awareness.

Key words: violence, social problems, gender discrimination.



Fecha recibido: 13 de febrero de 2015 · Fecha aprobado: 31 de marzo de 2015

Violencia de género, algunas aproximaciones teórico-referenciales

Introducción

El tema de violencia de género ha cobrado especial importancia en los últimos años gracias al papel protagónico que desempeña la mujer dentro de los diferentes escenarios políticos, sociales, culturales y laborales en el contexto internacional. De esta manera, se vienen consolidando instituciones en el plano global que propenden por el diseño de estrategias que logran reivindicar dicho papel, garantizando el reconocimiento y el posicionamiento de la mujer en los distintos ámbitos de la sociedad.

En el presente documento se realiza un acercamiento teórico referencial al término violencia de género, con el fin de conocer el estado del fenómeno desde los autores que han estudiado la temática, partiendo de un abordaje

Luisa Fernanda Echeverri Caballero¹
Claudia Marcela Bernal Villada²

¹Licenciada en Filosofía y Letras, Universidad de Caldas. Maestrante en Educación, Universidad Católica de Manizales. Integrante línea de investigación en Interculturalidad y Subjetividades del programa de maestría en Educación, UCM. Instructora Sena – regional Caldas. lfecheverri38@misena.edu.co

²Trabajadora Social, Universidad de Caldas. Maestrante en Educación, Universidad Católica de Manizales. Integrante línea de investigación en Interculturalidad y Subjetividades del programa de maestría en Educación, UCM. Trabajadora Social Fundación Medicina del Alma – Mnemática. claumavi2@gmail.com

conceptual que incluye el significado del término, y dentro del desarrollo, categorías como violencia hacia la mujer, violencia hacia la pareja, disimilitud entre el género masculino y femenino, violencia hacia el hombre y finalmente, una propuesta realizada desde la prevención del fenómeno.

Género y violencia de género, una mirada teórico-referencial

El género es ampliamente abordado desde sus significados y sentidos por autores como Banchs (1996, p.13), Butler (1999, p.54) y Sánchez (2007, p.259), los cuales tienen un punto en común al asegurar que el género es "*una construcción cultural del ser humano*", coinciden en que una persona nace con un sexo, pero las determinaciones de la cultura hacen que por obligación se llegue a ser mujer u hombre, es decir, el género es una interpretación cultural y las características del mismo son transmitidas históricamente a los seres humanos, constituyéndose en un factor que construye la singularidad del hombre o de la mujer.

Pero es Banchs (1996) quien logra definir clara y objetivamente el término como: "Todo el añadido sociocultural que se le atribuye al sexo biológico, es decir, al conjunto de ideas, representaciones, valores y normas sobre lo que es ser hombre o mujer, lo propio del niño y de la niña, de lo masculino y de lo femenino" (p. 13).

Es importante hacer mención que para el presente artículo se toma la definición realizada por Banchs (1996), debido a que este aborda la temática de forma general, y autores como Butler (1999), Beauvoir (1949) y Sánchez (2007) tienen orientaciones de tipo feminista que responden al interés investigativo del presente documento.

Sigamos entonces con algunas consideraciones sobre el término violencia. Marugán (2013) la define como "[...] todo acto intencional que por acción u omisión se vale de la fuerza física o simbólica para dañar a otro(s) física, psicológica, sexual o económicamente". Por otro lado, Sánchez (2007, pp. 258-259) además de hacer diversos acercamientos a la definición del término violencia y violencia de género, realiza un debate en torno a la violencia, donde no se toma una postura central,

argumentando que la violencia se puede dar en diversos contextos; explica también la violencia desde premisas teóricas que de cierta manera legitiman el comportamiento violento y finalmente, realiza una invitación a que se construya una propuesta investigativa que busque la producción teórica que relacione el "contexto, el ambiente y el individuo" que tenga presente dicha postura.

Marugán (2013, p.227) aborda la violencia como un conjunto de actos que de forma pensada o sin intención, dañan a otros. Considerando esta definición, se encontró que Bourdieu (1997) aporta a la construcción del concepto desde la violencia simbólica entendida como "Esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas «expectativas colectivas», en unas creencias socialmente inculcadas», transforma las relaciones de dominación y de sumisión en relaciones afectivas, el poder en carisma" (p.173).

La violencia se teje desde diferentes ángulos, existe aquella que daña físicamente al otro, que deja marcas visibles, cicatrices, huellas, mutilaciones; también, la violencia psicológica, que no es perceptible y afecta la persona, a su ser y que limita y perturba sus interacciones, tal como la discriminación, el abuso de poder, el menosprecio, la intimidación, entre otras; y la simbólica, denominada así por Bourdieu, aquella transmitida por la sociedad y que puede ser abordada desde dos perspectivas; desde la lectura de Bourdieu, nace de la gratitud y de esa relación que se crea cuando se realiza un favor que no es retribuable sino con el agradecimiento eterno, que desencadena una dependencia invisible, pero que termina siendo tortuosa para la parte que recibió el favor.

Desde otra perspectiva, Bernal y Echeverri (2013) enfocan la violencia sutil, descrita por Bourdieu como la ejercida contra el género, al cual históricamente se le han atribuido características transmitidas por generaciones, que en sí mismo constituye una forma de violencia que, aunque para la mayoría de la población no crea traumatismos físicos ni psicológicos, sí limita la construcción de identidad como hombre, mujer o persona sin género, en palabras de Marugán (2013, p.227, citando a García Selgas): "enmarcándolas en convenciones que regulan lo "normal" o



“aceptable” dentro de las relaciones de pareja heterosexuales”.

Es así como los conceptos de género, violencia y violencia de género muestran su evolución a lo largo de un proceso surgido de una cadena de significantes que comenzó con “el maltrato”, para pasar después a la “violencia contra las mujeres”, ser reducida a “violencia doméstica” en los noventa y ampliarse, finalmente, a “violencia de género”.

Violencia contra la mujer

Marugán (2013, p.227) menciona la evolución del término a lo largo de la historia, estudiado desde el franquismo, movimiento ideológico social de corte fascista ocurrido entre 1936 y 1939; durante este periodo, según el autor, no existe la violencia contra la mujer en el sentido que hoy comprendemos, sino, como deber sexual. En 1969, se empieza a reclamar los derechos que tienen la mujer sobre su cuerpo cuando publicaciones como “Nuestros cuerpos, nuestras vidas” del Colectivo de Mujeres de Boston, exigen y denuncian que se respete el derecho que se tiene sobre el cuerpo, expresando la violencia de género inicialmente como abuso sexual, el cual era tenido en cuenta únicamente desde el contacto físico.

Los casos de violencia de género no solo se presentan contra las mujeres, también los hombres pueden ser víctimas de acoso, sin embargo, el reconocimiento de esta situación resulta más difícil para ellos, que para ellas.

En la definición anterior se observó un cambio sustancial en lo que respecta a la visión inicial de violencia de género y las evoluciones del concepto producto de las reclamaciones de grupos de mujeres y del Instituto de La Mujer, creado en 1983, visiones que crean un posición amplia de las maneras en las cuales se violenta a la mujer, dejando la mirada miope que incluía únicamente el abuso como un acto de agresión hacia la mujer. El fenómeno social se pone en evidencia y es en 1997 cuando la ONU invita a los estados a:

Establecer en la legislación nacional sanciones penales, civiles, laborales y administrativas [...] para castigar y reparar los agravios infligidos a las mujeres y niñas que sean objeto de cualquier forma de violencia, ya sea en el hogar, en el lugar de trabajo, la comunidad o la sociedad (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2001).

Lo que significó la creación proyectos y programas encaminados a la búsqueda de la creación de leyes que sancionen la violencia contra la mujer.

Ahora bien, Expósito (2011, p.22) hace alusión a que es necesario abordar la verdadera causa del problema: su naturaleza ideológica. En el mismo sentido, Sánchez (2007, p.258) hace referencia a que existen premisas teóricas que explican la razón de ser violentos en la existencia de experiencias de violencia en la infancia o disposiciones biológicas para la irascibilidad y la falta de control de las emociones.

Violencia contra la pareja

En complemento a la sustentación teórica que se da a la violencia de género, las teorías sociales y culturales legitiman y prueban dicho comportamiento. Así, no se nace para violentar ni para ser violentado, sin embargo, la sociedad influye las interacciones entre hombres y mujeres.

Autores como Rey (2002), Martín (1999), Cualchi Males (2013), Niño y Núñez (2009) han realizado un acercamiento a la violencia de género contra las mujeres. En esta medida, Cualchi Males (2013) plantea que la violencia de género contra la pareja es “un atentado contra los derechos humanos”:

La violencia en las relaciones de pareja es sin duda alguna un atentado contra los derechos humanos y, por tanto, un atentado contra los derechos a la vida, a la seguridad, a la dignidad y a la integridad física y psicológica de las personas. Se trata de un problema social que está presente en todas las clases sociales, edades, niveles de educación, etnias, culturas y religiones, y que se expresa de diversas maneras (p.3).

En términos generales, la violencia ha sido legalizada en cierta medida, por las sociedades como un mecanismo de defensa o como la respuesta a la resolución de los conflictos, no obstante, los casos de violencia de género, específicamente los acontecidos en las relaciones de pareja, han incrementado desatando una crisis a nivel familiar, personal y social.

A lo anterior, Banchs (1996, p.22) agrega que existen dos formas de atacar la violencia de género, la primera, reconociendo que existe y que genera grandes impactos en la persona que lo sufre, en

la familia y en la sociedad; la segunda, utilizando los instrumentos legales creados por el Estado para denunciar, sancionar y ejercer control sobre el fenómeno; además, vigilando que se cumplan las disposiciones legales que sancionan el hecho, donde se garanticen políticas públicas orientadas hacia la creación de planes, programas y proyectos que sitúen la comunidad hacia la promoción y prevención de las diversas formas de maltrato.

Algunas causas de la violencia de género y la disimilitud entre los géneros masculino y femenino

Autores como Ruiz Pérez, Blanco Prieto y Vives Cases (2004), Rey (2002), Martín (1999), Cualchi Males (2013), Niño y Núñez (2009) insisten en que la sociedad es contradictoria, que permite y, en algunos casos, acepta la violencia de género. Gran parte del problema radica en los silencios. La mayoría de personas no denuncian por el temor de ser señaladas o juzgadas por la sociedad en la que vive.

Los casos de violencia de género se presentan con mayor frecuencia contra la mujer. Esto sucede en diversos espacios por situaciones antes mencionadas, en especial, por el dominio que ejerce el hombre sobre su pareja. Además, la sociedad encasilla el género masculino y femenino dentro de roles específicos (el hombre como proveedor económico y la mujer proveedora de afecto y cuidado). Al respecto, Ruiz Pérez et al. (2004) afirman:

La violencia contra la mujer es, también, instrumental. La violencia de género no es un fin en sí misma sino un instrumento de dominación y control social. El poder de los hombres y la subordinación de las mujeres, que es un rasgo básico del patriarcado, requiere algún mecanismo de sometimiento. En este sentido, la violencia contra las mujeres es el modo de afianzar ese dominio (p.5.)

El factor socioeconómico es uno de los aspectos más abordados por los diferentes autores, ya que tras varios estudios realizados en Colombia y América Latina, se ha constatado que los casos de violencia de género, más específicamente

contra la mujer, se presenta con mayor frecuencia en las comunidades que viven en condiciones de vulnerabilidad; la falta de empleo, la crisis económica y el cambio acelerado del mundo en el que vivimos puede desencadenar este flagelo.

Si se tiene en cuenta que la economía en el hogar permite un buen desarrollo de todos sus miembros, queda claro también que la falta de recursos económicos puede representar la impotencia de uno de ellos, quien encuentra en la violencia una manera de ejercer presión y mostrar superioridad y poder. Respecto a esta situación, Rey (2002) dice:

Bajo la teoría del "incidente crítico", ha argüido Frude (1994), que el desempleo puede generar una mayor frecuencia de episodios de interacción violenta, dado que esta situación involucra no solo la pérdida de recursos económicos, sino también el aislamiento social de la pareja y en ocasiones, el contacto de sus miembros por períodos prolongados de tiempo (p.82).

Según este autor, la violencia de género no solo se da por las condiciones socio-culturales, esta incongruencia va mucho más allá. Así, señala la discrepancia que se da también en la parte física y la evolución de la salud.

Aunque existen algunas similitudes en el aspecto físico, en la fisionomía, pensamiento, labores, hombres y mujeres manifiestan su comportamiento de forma diferente en gran medida por la herencia cultural atribuida al género. Reyes indica cómo en Cuba la brecha entre las profesiones y las labores que realizan hombres y mujeres marcan la decisión de estudiar y ejercer alguna ocupación.

En muchas ocasiones, se asocia al sexo femenino con tareas que se pudieran considerar como extensión del rol reproductivo, como por ejemplo, el cuidado de la salud en enfermería o el cuidado de los hijos en las tareas relacionadas con el sector educacional; estas actividades agrupan un importante número de mujeres... Otras profesiones como técnicos agrícolas, muchas ingenierías e incluso algunas especialidades médicas, como las quirúrgicas, que demandan de esfuerzo físico o enfrentamiento a situaciones agresivas y cruentas, son mayormente realizadas por hombres (Castañeda, 2007, p.33).

Violencia contra el género masculino

Los casos de violencia de género no solo se presentan contra las mujeres, también los hombres pueden ser víctimas de acoso, sin embargo, el reconocimiento de esta situación resulta más difícil para ellos, que para ellas.

Gran parte de las sociedades han mostrado al varón como el "sexo" fuerte, planteamiento que impide, en muchos casos, dar a conocer sus sentimientos, como si esto fuere algo exclusivo del género femenino. Resulta difícil interpretar este comportamiento, ya que es la sociedad propiamente quien se ha encargado de definir conductas propias para el género, siendo la cultura la encomendada de transmitir la información de generación en generación.

Son varios los estudios sobre la violencia en la pareja de carácter sociológico (39), clínico (27) y de trabajo social (40), en los que se afirma que la frecuencia con que los hombres y las mujeres ejercen las distintas formas de violencia es similar, aunque su resultado suele ser siempre más negativo para la mujer, debido fundamentalmente a la diferencia de fortaleza física (Martín, 1999, p.247).

Violencia y acciones de prevención

La violencia contra la mujer no es exclusiva de los hogares, en los ambientes externos también se presenta, problemática que ha crecido considerablemente en los últimos tiempos con control restringido por parte de las autoridades y de las entidades estatales.

Por tanto, se hace preciso que se divulguen los casos presentados con el fin de que se puedan tomar las medidas necesarias a partir de procesos de prevención del fenómeno, como lo plantean Niño y Núñez (2009):

Las violencias contra las mujeres siguen manifestándose de múltiples maneras y en escenarios públicos y privados. Además se exacerban en un contexto de conflicto armado interno, pobreza y narcotráfico. A pesar de esta

situación sigue siendo muy difícil analizar la magnitud de la problemática y hacer seguimiento de la misma, dado que las entidades estatales no hacen pública la información, no siempre la desagregan por sexo, y no utilizan los mismos parámetros de un año a otro (p.44).

Niño y Núñez (2009) al igual que Banchs (1996), mencionan la importancia de ejercer acción y tomar medidas urgentes que contribuyan a la disminución de la problemática expuesta:

El país requiere de acciones urgentes, sistemáticas y eficaces que logren la reducción real de las violencias que se ejercen contra las mujeres en los espacios públicos, privados e institucionales, en el contexto del conflicto armado interno, en el marco de nuevos parámetros comerciales y en la cada vez mayor violencia simbólica que coloca a las mujeres en el mercado como una mercancía más. En ese sentido, es importante el diseño, ejecución y monitoreo de una política pública encaminada a abordar esta compleja y multidimensional problemática (Niño y Núñez, 2009, p.45).

A las ideas anteriores es importante agregar que se deben crear estrategias de promoción, prevención y sanción ante el fenómeno, enfatizando que la violencia de género, a pesar de ser un fenómeno en el que se ve involucrado el género femenino, es también un asunto que involucra al hombre como víctima, por lo que debe ser incluido en las medidas que se apliquen para su detención.

Violencia contra personas sin categoría sexual

Se encuentra además, que al hablar de violencia de género generalmente se piensa en ambos sexos (femenino y masculino), sin embargo, no se tiene en cuenta que existen personas que no clasifican dentro en ninguna de estas categorías:

La violencia de género es un fenómeno más que evidente, fenómeno que se presenta en ambos géneros: femenino y masculino; pero también en seres humanos sin categoría sexual, no categoriales, es decir, seres que no caben dentro de estas categorías de género (Osorio, 2013, p.56).

Queda claro entonces, que la violencia de género no solo afecta al sexo femenino, también el sexo masculino y las personas sin categoría sexual, las cuales se ven expuestas a agresiones que, en la mayoría de los casos, son mucho más difícil de soportar para las personas sin categoría sexual, pues además de soportar el abuso, deben llevar la carga del rechazo y el señalamiento por parte de la sociedad.

Un ser humano que viole la normatividad triádica sexual (sexo biológico, comportamiento de género que corresponda a ese sexo, y una orientación sexual al sexo contrario) o que ya haya fracturado la ley heteronormativa, sería una víctima, pues sufre un daño: el no ser reconocido, legitimado, legalizado y sobre todo, el no ser inteligible (Osorio, 2013, p.61).

El hecho de no ser reconocidos por la sociedad y apartados por la misma, demuestra la incapacidad de aceptación y tolerancia que tienen los seres humanos.

Afectados

En este orden de ideas, Vaquerano (2008) aporta a la reflexión sobre la violencia de género haciendo alusión a que la población más vulnerable frente al uso del poder para violentar a otros se encuentra dentro del grupo de niñas, niños, mujeres y personas que no tienen género; grupos en los que se dejan huellas que prevalecen a lo largo de la vida, en aspectos que integran la salud física, mental y emocional, generando traumas que van más allá de lesiones físicas y cicatrices, afectando el equilibrio mental ante la pérdida del bienestar psicológico, lo que su vez, diezma la interacción con familiares, pares y superiores.

Responsabilidad de las instituciones

Vaquerano (2008) propone, al igual que Banchs (1996) y Niño y Núñez (2009), el desarrollo de técnicas de prevención a nivel general, creadas desde las autoridades competentes hasta su desarrollo en la familia, la escuela y la sociedad, ya que no es un problema individual, en la medida

en que su desarrollo en sociedad se ve seriamente afectado.

El autor habla acerca de la dicotomía existente entre la educación y la enseñanza de la ética, debido a que en la sociedad latinoamericana, pese a la normativa legal, en numerosas ocasiones se vulneran los derechos humanos desconociendo las leyes establecidas, aumentando así las tasas de discriminación y desigualdad; a pesar de que los centros educativos trabajen la convivencia y su pretensión sea el abordaje de las relaciones humanas y el comportamiento ciudadano, la violencia de género se sigue presentando; propone entonces, que se replantee la educación hacia una dualidad que implica: "Reducir la discriminación y la violencia de género dentro del contexto de la escuela y fortalecer su capacidad para propiciar la no violencia en las familias y comunidades."

Por lo anterior, las instituciones educativas deben involucrar estrategias que fortalezcan las relaciones interpersonales, el respeto y su diferencia, además del trato hacia los demás como así mismo.

Observándose entonces, una obligación de las instituciones en la promoción de la sana convivencia, ya que después de la familia, son las principales transmisoras de valores, siendo de la mano de la familia los encargados de formar al ser humano como ciudadano.

Conclusiones

La violencia de género es un problema en crecimiento y por tanto, requiere acciones que permitan su solución. A lo largo de la historia, las manifestaciones de violencia contra cualquier género (masculino, femenino o personas sin género definido) ha impactado de manera negativa en las personas que lo padecen, desde su identidad, hasta su bienestar social, físico y psicológico, en muchos casos dejando huellas difíciles de sanar.

El principal camino para acabar, o al menos disminuir, la violencia de género es la prevención. Esto incluye, por supuesto, un cambio global en la forma de ver las relaciones entre mujeres y hombres, un cuestionamiento de los roles sociales

y estereotipos, del lenguaje, etc. Estos cambios se deben dar desde los sujetos mismos, a partir de las concepciones de Ser humano, Ser social y Ser ciudadano, con el objetivo de que se transmitan eficazmente a las nuevas generaciones.

Existen dos factores por los cuales se emplea la violencia de género, la primera de ellas atiende a que es una construcción social de dominación; la segunda, a la imposibilidad de dar manejo adecuado a las emociones, producto de un desequilibrio de tipo biológico o mental.

La violencia hacia la mujer ha sido legitimada por algunas sociedades como una forma de solucionar conflictos, por tanto, se debe trabajar hacia el cambio de paradigmas mentales en los que la resolución de conflictos se aborde de manera asertiva.

Existe violencia de género hacia las categorías género masculino y femenino, pero se debe tener en cuenta que existe una violencia marcada hacia las personas sin categoría sexual, las personas que sienten que no hacen parte del mundo femenino ni del mundo masculino.

Existen dos formas de impactar el fenómeno de forma positiva, la primera es la concientización por medio de la prevención de la violencia hacia la mujer; la segunda la utilización de medidas legales que eviten que se utilice como mecanismo de dominación; sin embargo, es importante recalcar que ante esta última opción, el uso coercitivo de medidas legales solo establece un temor a la sanción, mas no una verdadera transformación en las prácticas sociales. Se sugiere entonces, utilizar la educación como una herramienta para promover la toma de conciencia frente al problema, que permita empatizar desde el sentir y el actuar, que promueva el cambio teniendo en cuenta el impacto generado y que restaure el daño provocado al otro.

Referencias

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2001). *La eliminación de la violencia contra la mujer. Resolución de la Comisión de Derechos Humanos 2001/49.*

Recuperado de <http://www.unhchr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf/0/8ab8370297c4fb09c1256a4100506b8b>

- Banchs, M. (1996). Violencia de Género. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, II(2), 11-23. Recuperado el 15 de agosto de 2013, de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/faces/iies/ANALISIS_DE_COYUNTURA_VOLUMEN_II_No_2_JULIO_DICIEMBRE_1996.pdf#page=15
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama. Recuperado el 1 de octubre de 2013, de <http://epistemh.pbworks.com/f/9.%2BBourdieu%2BRazones%2BPr%C3%A1cticas.pdf>
- Butler, J. (1999). *El género en disputa, el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós. Recuperado el 7 de octubre de 2013, de http://132.248.160.9/formacion/images/Documentos/Modulo1/4El_genero_en_disputa_Buttler.pdf
- Castañeda, A. (2007). Reflexiones teóricas sobre las diferencias en salud atribuibles al género. *Revista cubana de salud pública*, 2(33). Recuperado el 12 de agosto del 2013, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-34662007000200011&script=sci_arttext
- Cualchi Males, M.A. (2013). Propuesta de campaña de comunicación para la prevención de la violencia psicológica y física contra la mujer en las relaciones de pareja, dirigida a las y los estudiantes de la FACSO-UCE, durante el semestre 2012-2013. Tesis de licenciatura, Universidad Central del Ecuador. Recuperado el 15 de agosto de 2013, de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/976>
- De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Recuperado el 17 de octubre de 2013, de https://www.nodo50.org/filosofem/IMG/pdf/simone-de-beauvoir_el-segundo-sexo_introduccion.pdf
- Expósito, F. (2011) La Violencia de Género. La asimetría social entre mujeres y hombres favorece la violencia de género. Es necesario abordar la verdadera causa del problema: su naturaleza Ideológica. Recuperado el 6 de agosto de 2013, de <http://www.investigacionyciencia.es/files/7283.pdf>
- Martín, F.M. (1999). La violencia en la pareja. *Panamerican journal of public health*, 5(4). Recuperado el 23 de agosto de 2013, de http://scholar.google.es/scholar?q=+La+violencia+en+la+pareja%3A+PAN+AMERICAN+JOURNAL+OF+PUBLIC+HEALTH&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5
- Martínez Lirola, M. Explorando la indivisibilidad de mujeres de diferentes culturas en la sociedad y los medios de comunicación. *Palabra Clave*. Universidad de La Sabana. Disponible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-82852010000100011&script=sci_arttext
- Marugán Pintos, B. (marzo-agosto, 2013). Violencia de género. *Eunomía, Revista en Cultura de la Legalidad*, (4), 226-233. Recuperado el 27 de agosto de 2013, de http://eunomia.tirant.com/wp-content/uploads/2013/03/17-Eunomia4_Marugan.pdf
- Méndez, L. B. (2001). Violencia de género y prevención. El problema de la violencia masculina. Recuperado el 23 de agosto de 2013, de http://hombressinviolencia.org/docs/VIOLENCIA_PREVENCION.pdf
- Morrison, A.; Ellsberg, M. y Bott, A. (2005). *Cómo abordar la violencia de género en América Latina y el Caribe: análisis crítico de intervenciones*. Banco Mundial / PATH. Recuperado el 12 de agosto de 2013, de <http://www.artepan.com.mx/webmujeres/biblioteca/Violencia/Como%20abordar%20la%20violencia.pdf>
- Niño, L. y Núñez, L. (2009). *Colombia: violencia contra las mujeres y las tecnologías de la información y comunicación. ¿Superando el patriarcado?*. Asociación para el progreso de las comunicaciones, APC. Recuperado el 17 de agosto de 2013, de <http://scholar.google.es/scholar?q=+violencia+contra+las+mujeres+y+las+tecnolog%C3%ADas+de+la+informaci%C3%B3n+y+comunicaci%C3%B3n>

- +%C2%BFsuperando+el+patriarcado%3F%3A+Asociaci%C3%B3n+para+el+progreso+de+las+Comunicaciones.&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5
- Osorio, S. G. (2013). ¿Por qué aún la violencia de género? Una respuesta conceptual a la persecución contra quienes no caben en las categorías "hombre" o "mujer". Recuperado el 30 de agosto de 2013, de <http://manzanadiscordia.univalle.edu.co/volumenes/articulos/V8N1/art4.pdf>
- Penalva, C. (s.f.). *El tratamiento de la violencia en los medios de comunicación*. Recuperado el 29 de agosto de 2013, de <http://ddfv.ufv.es/xmlui/bitstream/handle/10641/846/Violencia%20machista%20y%20medios%20de%20comunicaci%C3%B3n.pdf?sequence=1>
- Plaza, J.F. y Delgado, C. (2007). *Género y comunicación*. Editorial Fundamentos. Recuperado el 16 de septiembre de 2013, de http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=mpurzKmH-AOC&oi=fnd&pg=PA7&dq=violencia+de+genero+y+medios+de+comunicaci%C3%B3n&ots=_ZJAS79w6&sig=oQXP0F3fLNqip8qjG2eZVodQt4#v=onepage&q=violencia%20de%20genero%20y%20medios%20de%20comunicaci%C3%B3n&f=false
- Rey, C. (2002). Rasgos sociodemográficos e historia de maltrato en la familia de origen, de un grupo de hombres que han ejercido violencia hacia su pareja y de un grupo de mujeres víctimas de este tipo de violencia. *Revista Colombiana de Psicología*, (11). Recuperado el 12 de agosto, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3247045>
- Ruiz Pérez, I.; Blanco Prieto, P. y Vives Cases, C. (2004). Violencia contra la mujer en la pareja: determinantes y respuestas sociosanitarias. *Gac Sanit*, 18(supl.2), 4-12.
- Sánchez Acosta, L. (s.f.). Violencia de Género. Recuperado el 15 de agosto de 2013, de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/Sinaloa/sinmeta20_2.pdf#page=254
- Sánchez Rodríguez, G. (2008). Violencia machista y medios de comunicación. El tratamiento informativo de los delitos relacionados con el maltrato a mujeres. *Comunicación y Hombre*, (4), 3-15. Recuperado el 29 de agosto de 2013, de <http://ddfv.ufv.es/xmlui/bitstream/handle/10641/846/Violencia%20machista%20y%20medios%20de%20comunicaci%C3%B3n.pdf?sequence=1>
- Vaquerano, V. (2008). *Costos sociales y económicos de la violencia de género: Violencia de género contra las mujeres y femicidio*. Recuperado el 13 de agosto de 2013, de http://www.bd.cdmujeres.net/sites/bd.cdmujeres.net/files/documentos/publicaciones/2008_violencia_de_genero_contra_las_mujeres.pdf#page=22
- Villaplana, V. (2008). Nuevas violencias de género, arte y cultura visual. Tesis doctoral, Universidad de Murcia. Recuperado el 8 de agosto de 2013, de <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/3125/1/VillaplanaOrtiz.pdf>



FORMULARIO DE SUSCRIPCIÓN

Nombre completo

Número de identificación

Dirección

Ciudad

Departamento

País

Teléfono

Correo electrónico

Suscripción por un (1) año: Dos (2) ejemplares

\$50.000 m/c

- Consignar en el Banco BBVA en la cuenta de ahorros **No. 639106038** por concepto de suscripción a la Revista de Investigaciones UCM.
- Enviar copia del recibo de consignación y del formulario de suscripción al fax: (6) 878 2937.



Informes: PBX +57 (6) 893 3050 ext. 3273 - 3014
revistaeducacion@ucm.edu.co



Convocatoria para publicación de artículos en la **REVISTA DE INVESTIGACIONES**

Instrucciones para los autores

La Universidad Católica de Manizales consciente de la necesidad de vincularse de manera efectiva al mundo globalizado de la ciencia y la tecnología, mediante el intercambio permanente sistematizado de la información y el conocimiento, publica la REVISTA DE INVESTIGACIONES —Indexada en categoría C en el Publindex de Colciencias—, que tiene como propósito fundamental apoyar e incentivar la producción intelectual de administrativos, docentes, estudiantes y egresados, en perspectiva de creación y vinculación a redes y comunidades académicas, y como posibilidad de confrontación interdisciplinar.

Para ello, convoca a todos los docentes e investigadores de universidades colombianas y extranjeras a enviar sus producciones intelectuales, con el fin de ser arbitradas y, de acuerdo con ello, publicadas en nuestra revista.

Recepción de artículos para la evaluación de lectores pares Edición No. 26 hasta el día 31 de julio de 2015.

Tipos de trabajos publicables

De acuerdo con las normas del Publindex de Colciencias, los trabajos publicables son:

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA: documentos que presenten resultados derivados de proyectos de investigación científica y/o de desarrollo tecnológico.

Deben presentar: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, materiales y métodos, resultados, discusión de resultados, conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 20 cuartillas o páginas.

Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.

ARTÍCULOS DE REFLEXIONES ORIGINALES: resultados de estudios realizados por el(los) autor(es) desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un problema teórico o práctico, recurriendo a fuentes originales.

Deben contener: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 20 cuartillas o páginas.

Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.

ARTÍCULOS DE REVISIÓN: estudios hechos con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de las ciencias y la tecnología, de sus evoluciones durante un período de tiempo, en el que se señalan las perspectivas de desarrollo y evolución futura. Se caracteriza por presentar una exhaustiva revisión documental de, por lo menos, 50 trabajos investigativos.

Deben tener: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 50 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 20 cuartillas o páginas.

Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.

ARTÍCULOS CORTOS: escritos que dan cuenta de resultados parciales o preliminares originales de una investigación científica o tecnológica que requieren una publicación pronta.

Deben poseer: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, materiales y métodos, resultados, discusión de resultados, conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas. *Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.*

Reportes de caso: manuscrito que publica los resultados de un estudio acerca de una situación particular cuyo propósito es difundir las

experiencias técnicas o metodológicas obtenidas en un caso específico. Deben tener la revisión analítica de casos análogos.

Deben contener: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

Revisiones de tema: documento sobre la revisión crítica de un tema en particular.

Deben presentar: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

Ponencias: trabajos presentados en eventos académicos y que son considerados contribuciones originales y actuales.

Deben tener: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría) y no exceder las 10 cuartillas o páginas.

No deben haber sido publicados en memorias o documentos similares del evento y contar con el aval escrito de publicación de los organizadores del evento en el que fue presentada la ponencia.

Reseñas bibliográficas: presentaciones críticas sobre la literatura teórica o de investigación científica o tecnológica.

Deben poseer: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones, bibliografía e ilustraciones visuales relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 5 cuartillas o páginas.

Traducciones: traducciones de literatura clásica o actual o traducciones de documentos históricos o de interés particular para las áreas de dominio de la revista.

Deben poseer: exactitud con el texto original.

Para ser publicadas deben contar con el aval escrito de traducción y publicación de su autor original, herederos o de la editorial que conserva los derechos de autoría y publicación; así mismo, la traducción debe ser aprobada por el Centro de Idiomas de la UCM.

Normas de publicación

Los trabajos deben ser originales y no estar sometidos a consideración simultánea de publicación por otras revistas científicas impresas o virtuales, nacionales o internacionales.

Los trabajos se reciben en la Dirección de Investigaciones y Posgrados de la Universidad Católica de Manizales o a través del correo electrónico: revistaeducacion@ucm.edu.co, dirigidos al Comité Editorial de la Revista de Investigaciones de la UCM.

La extensión debe ser la considerada para cada tipo de trabajo.

El (los) autor(es) deben diligenciar y presentar una copia del formato adjunto de Banco de Datos de Autores.

El (los) autor(es) deben diligenciar y presentar una copia del formato para publicaciones derivadas de proyectos de investigación.

El (los) autor(es) deben diligenciar y presentar una copia del formato de cesión de los derechos de

autor del artículo a la Revista de Investigaciones de la UCM.

Adicional a lo anterior, el (los) autor(es) deben informar a la Revista de Investigaciones de la UCM acerca de la publicación previa, total o parcial, del mismo material.

El (los) autor(es) deben presentar las autorizaciones necesarias para reproducir tablas, figuras, apartes de obras ajenas u otros materiales protegidos por los derechos de autor; así como para reproducir fotografías o informaciones para cuya publicación se requiera el consentimiento informado de terceros.

El encabezado de cada Artículo deberá contener el título del artículo (en mayúscula sostenida y negrilla), nombres y apellidos del o los autores, títulos académicos actualizados, cargo que desempeñan el o los autores, nombre de la institución donde labora(n) correo electrónico (como nota a pie de página).

Las tablas y figuras (fotos, gráficos y esquemas) deben llevar número y título; la definición de convenciones (si las tienen); título o referencia de la fuente; y se deben entregar a parte en formato digital como JPG o PNG.

La citación, las referencias y la bibliografía debe seguir la última edición de las Normas APA — American Psychological Association—.

La bibliografía se presenta al final del artículo.

La recepción de artículos, no obliga su publicación.

Los trabajos que sean remitidos para publicación serán enviados a dos pares lectores expertos en la temática, quienes los evaluarán y emitirán el concepto correspondiente frente a la calidad del artículo y su estructura.

La aceptación o no del trabajo es comunicada a cada autor por escrito, anexando el concepto del evaluador, resguardando el sigilo a que obliga la ética periodística científica.

En caso de que el trabajo requiera ajustes o correcciones de contenido, será remitido al

(los) autor(es) estableciendo un plazo para su corrección.

En caso de requerir ajustes menores de forma, el Comité Editorial se reserva el derecho a realizarlos.

Cada autor a quien se le publique un artículo recibe por correo certificado un ejemplar de la revista.

Atentamente,

*Comité Editorial
Revista de Investigaciones UCM
revistaeducacion@ucm.edu.co
ISSN: 0121-067X
Categoría "C" Publindex de Colciencias*

© Copyright 2015
Universidad Católica de Manizales

Todos los derechos reservados por la Universidad Católica de Manizales. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de reproducción de la información ni transmitir parcial o totalmente esta producción, incluido el diseño, cualquiera que sea el medio empleado: electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc., sin el permiso del titular de los derechos de propiedad intelectual.

Los trabajos suscritos por funcionarios, docentes y estudiantes son parte de las investigaciones realizadas por la Universidad Católica de Manizales. Sin embargo, tanto en este caso como en el de personas no pertenecientes a la Universidad, las ideas emitidas por los autores son de su exclusiva responsabilidad y no expresan necesariamente las opiniones de la Universidad Católica de Manizales.

UCM

Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 No. 60- 63 Manizales, Caldas - Colombia

PBX: +57 (6) 893 30 50 FAX: +57 (6) 878 29 35

www.ucm.edu.co



ISSN 0121-067X