



EL EDUCADOR
GRAN COLOMBIANO

9





REVISTA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

Facultad de Ciencias de la Educación

Orientación Editorial

EL EDUCADOR GRANCOLOMBIANO, revista de Educación y Pedagogía es la publicación anual, seriada, de carácter divulgativo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia. Desde su primer número, presentado en el primer semestre del año 2000, ha mantenido una periodicidad anual, publicando artículos originales, inéditos, producto de investigaciones referidas a los temas y problemas propios de la Educación. Este número además de darle continuidad a los esfuerzos investigativos, propenderá por elevar la calidad y la rigurosidad científica de la misma. En consecuencia, en adelante, la revista buscará ser un instrumento real para que los docentes y el resto de los agentes educativos lo aprovechen en sus prácticas y desarrollo profesional.

En tal sentido, esta publicación es la primera en su orden en incluir articulistas internacionales para constituirse en un espacio académico que contribuya a cualificar las prácticas educativas y crear redes de intercambio de ideas, iniciativas y experiencias entre el profesorado. Por ello, está dirigida tanto a profesionales e investigadores de la educación, como a quienes les interesan las actualidades pedagógicas.

De esta manera, el cuerpo temático de *EL EDUCADOR GRANCOLOMBIANO* se estructura

desde la directriz de pedagogía y educación para la inclusión y la equidad social y desde allí, se organiza en tres áreas temáticas particulares, que corresponden a líneas primarias de la facultad:

Género e inclusión social en educación

Esta línea contribuye a formar docentes que orienten el tejido social, plural, justo y democrático, procesos que exigen, respeto, valoración y comprensión de las múltiples manifestaciones según las diferencias culturales. Las desigualdades, la subalternidad, la discriminación y exclusión, son realidades que potencializan conflictos culturales que deben ser intervenidos desde la educación y su componente investigativo, y alcanzar la comunicación, interrelación, cooperación con “otros”, construyendo unidad en la diversidad, para aprender a vivir juntos en la sociedad (Gozdenzi, 1999; Touraine, 1997).

Pensamiento socio crítico en la construcción significativa y solidaria del conocimiento

Parte del pensamiento crítico como posibilitador de la transformación de la realidad educativa en el contexto local y en diálogo con el ámbito



global. Se proyecta como un espacio en donde confluyen las discusiones teóricas y prácticas sobre los saberes pedagógicos y disciplinares. Además, se configura como un ámbito que proyecta su mirada más allá del saber y del hacer, buscando articular los dominios, la construcción crítica de los aprendizajes con las experiencias de los docentes en formación. Por ello, esta línea está atenta a los proyectos de investigación de los maestros, los estudiantes, los trabajos de los Grupos y de los Semilleros de investigación de la facultad, sin dejar de lado, las reflexiones originadas en los diversos espacios académicos mediados por preguntas contextualizadas con ideas educativas innovadoras y preguntas relacionadas con el saber disciplinar.

Sociedades del conocimiento, TIC y procesos educativos inclusivos

Esta línea en cuanto disciplina investigativa, busca consolidar un espacio para generar conocimiento con la investigación y la innovación en el uso de las mediaciones tecnológicas-informacionales y comunicacionales. Al tratar uno de los temas educativos actuales, permitirá ampliar las habilidades y destrezas tecnológicas, para responder interrogantes del orden del aprovechamiento de los recursos tecnológicos. Es así como esta línea acoge indagaciones sobre los procesos de formación y consolidación de alternativas tecnológicas que resuelven los problemas particulares desde una perspectiva social-educativa.

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA
Bogotá, Colombia

REVISTA EL EDUCADOR GRANCOLOMBIANO

DIRECTORA

Juliana del Pilar Santamaría Vargas,
Doctorando
Universidad de Barcelona. España
juliana.santamaria@ugc.edu.co

EDITOR

César Eduardo Gordillo, Doctorando
Universidad Complutense, Madrid-España
eduardo.gordillo@ugc.edu.co

EDITOR INVITADO

Juan David Londoño
Coordinador del Pregrado en Periodismo
Facultad de Comunicaciones
Universidad de Antioquia
david.londono@udea.edu.co

COMITÉ EDITORIAL

Blanca Inés Robayo Vásquez, Mg.
Ana Milena Romero, Mg.
Jaddy Brigitte Nielsen Nino, Doctorando.
Yeimi Paola Podríguez Olaya, Mg.
Julián Andrés Escobar Solano, Mg.

COMITÉ CIENTÍFICO

Carolina Cifuentes Cubillos – Universidad Nacional de Colombia
Rocío Ruiz Sánchez – Universidad La Gran Colombia
Ana Milena Romero – Universidad La Gran Colombia
Sandra Yanet Ardila – Universidad La Gran Colombia
Alexander Restrepo Ramírez – Universidad La Gran Colombia
Ever Humberto Sáchica Castillo – Universidad Nacional de Colombia
Andrea Del Pilar Casallas – Corporación Escuela de Artes y Letras
Paola Rodríguez Olaya – Universidad La Gran Colombia
José Leonardo Serna Díaz – Universidad La Gran Colombia
Camilo Sáchica Castillo – Universidad La Gran Colombia
Ruby Elena Varón Galvis - Universidad Distrital Francisco José de Caldas

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Vicerrectora Académica

Blanca Hilda Prieto

Decana Facultad de Educación

Rosalba Osorio Cardona

Secretario Académico

Walberto Terraza Beleño

Coordinación de Docencia y de Estudios

Daniel Alberto Cardona Gómez

Coordinador Unidad de Investigaciones

Juliana Santamaría Vargas

Coordinadora Acreditación Facultad de Ciencias de la Educación.

Víctor Hugo Londoño Aguirre

Coordinador Licenciatura en Lingüística y Literatura

José Leonardo Serna Díaz

Coordinador Licenciatura en Filosofía e Historia

Edwin García Salazar

Coordinadora Licenciatura en Inglés

Martha Natalia Poveda Najar

Coordinador Licenciatura en Matemáticas y Tecnologías de la Información

Carlos Eduardo León Salinas

Coordinadora Licenciatura en Ciencias Sociales

Dilia Carolina Peña Navarro

Unidad de Pedagogía

Sonia Henao Quintero

Proyección Social

John Mauricio Sandoval

Área de Formación en Investigación

Mauricio Palomo Riaño

José Rivera

CONTENIDO

Editorial

Rosalba Osorio Cardona

Juliana Santamaría Vargas

9

Educación superior inclusiva, un reto... una apuesta

Inclusive higher education, a challenge ... a bet

Alexandra Arias Pinzón

Diana Montealegre Pedroza

15

Las prueba saber pro en competencias genéricas, una mirada desde la facultad de ciencias de la educación de la Universidad la Gran Colombia.

The saber pro examination into generic competences (skills), a detailed analysis from faculty education in the Gran Colombia University.

Wilson Enrique Torres Sánchez

29

La identidad colombiana en el pensamiento de francisco de miranda

The colombian identity in the thought of francisco de miranda

Claudio Ramírez Angarita

51

Humanismo y pragmatismo en la cultura del capitalismo tardío

Humanism and pragmatism in the culture of late capitalism

Bernat Castany Prado

75

Los dilemas y desafíos de la evaluación en las prácticas docentes

Dilemmas and challenges of assessment in teaching practices

Juan José Burgos

95

Novela y desgarradura: la distopía en tres décadas de la narrativa colombiana.

Novel and tear: the Dystopia in three decades of Colombian Narrative

Jaime Merchán Villamil

105

CONTENIDO

- El pensamiento socio-crítico a partir de los textos filosóficos y literarios: la literatura como una forma de explorar e indagar el mundo de la vida.**
The social critic thought from philosophical and literary texts: Literature as a way to explore and investigate the world of life
Rodríguez Vergara Hugo Mauricio. 115
- Representaciones de la función seno a partir de dispositivos de experimentación en física**
Representations of the sinus function, within device from physics experimentation
Carlos Eduardo León S 127
- Espacios geográficos y las TIC, una red aprendiente**
Geographic space and TIC, a learning net
Sandra Yanet Ardila Durán 137
- Internet como herramienta para potenciar el aprendizaje autónomo, colaborativo y cooperativo en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera**
The internet as a tool to promote the autonomous, collaborative, and cooperative learning, in the teaching of english as a foreign language
Mary Elen Niño 147

EDITORIAL

Desde el año 1999, la revista *El Educador Grancolombiano* se convirtió en uno de los medios de divulgación de las investigaciones realizadas por los docentes de la facultad de ciencias de la educación, a partir de las experiencias con los estudiantes, las vivencias de las clases y el producto de las discusiones teóricas propias de la dinámica académica de la facultad.

La revista circuló año tras año, no sólo al interior de la facultad sino que ganó reconocimiento dentro la Universidad. En el año 2004, salió a la luz la edición número 6, dirigida también como los números anteriores por el doctor Javier Sánchez Carrascal y la decana de esa época, la doctora Aura Felisa Peña. Sin embargo, pasaron seis años en los cuales la revista dejó de circular.

El nacimiento del magazín *Padeia Universitaria*, fue un acontecimiento que mereció una página en la edición número 3 de la Revista *El Educador Grancolombiano*, en la cual, por medio de un artículo, a manera de personificación titulado *Hola, mi nombre es Paideia*, se presentó a la comunidad universitaria, el nacimiento del boletín informativo que circularía mensualmente entre los diferentes departamentos de la Facultad.

Luego de esta etapa de olvido, en el año 2010, bajo la dirección de la doctora Ana Cecilia Osorio, decana en ese momento de la Facultad de Ciencias de la Educación, se retoma el trabajo y se presenta a la comunidad académica, la edición número 7 de la Revista *El Educador Grancolombiano*. A partir de esta edición, en la cual se evidenció un aire renovador y la presencia por primera vez, del registro ISSN, se continuó con las ediciones anuales que tal como lo plantea la doctora Ana Cecilia Osorio en el editorial de este número, la revista es una herramienta de divulgación de los productos investigativos de la comunidad académica de la facultad.

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia, en su séptimo número de 2010, asume la tarea de reanudar la labor de divulgación y proyección de los trabajos de investigación elaborados por los docentes, grupos de trabajo y estudiantes que han logrado consolidar productos parciales o finales de investigación, para pasar a docentes investigadores (Osorio, 2010, p. 5).

Según sus fundadores, la revista nace a partir de la necesidad de crear un medio de divulgación que permita socializar a la comunidad educativa y particularmente a la facultad de ciencias de la educación, los avances y resultados de las

EDITORIAL

investigaciones que realizan los profesores, posicionándolos como líderes en los procesos formativos de los futuros docentes. De igual forma, esta iniciativa tuvo por objetivo estimular la creación literaria y motivar a los estudiantes para incursionar por el camino de la producción textual y la escritura de textos académicos. Además, debido a las exigencias propias del proceso de acreditación, reglamentadas por el Decreto 272 de febrero de 1998, se contempla como requisito poner en circulación una publicación que presente las experiencias pedagógicas e investigativas. A partir de este contexto, la revista *El Educador Gran colombiano* nace bajo seis principios básicos: objetividad, imparcialidad, libertad de expresión, responsabilidad, respeto y rigurosidad.

Así las cosas, es importante dedicar en este editorial, algunas palabras a la revista misma, ya que por más de una década, ha pasado a ser el escenario para disertaciones pedagógicas y disciplinares y por supuesto, una estrategia de preservación de la memoria histórica de tantos momentos vividos al interior de la facultad.

Durante las ocho ediciones, ha sido habitual hallar artículos disciplinares emanados del trabajo en cada uno de los programas de la facultad. Una amplia producción de los docentes de la licenciatura en Lingüística y Literatura, Édgar Rusinke, Enrique Ferrer, Raúl Rovira, Nini Sánchez, entre otros, que se destacan por incluir en sus escritos el resultado de las investigaciones que tratan sobre discusiones acerca del uso del lenguaje, estudios sociolingüísticos, análisis literarios, didáctica de la enseñanza del lenguaje y trabajos de creación literaria. Los docentes de sociales, por su parte, interesados en temas que tratan sobre la ciudad, la historia de Colombia y algunas problemáticas de la sociedad, así como los docentes de matemáticas e inglés, han puesto su cuota de colaboración para que el proyecto de la revista de la facultad sea posible.

No obstante, bajo la proyección de la facultad hacia la población nocturna, se crean otras instituciones que tienen por objeto ofrecer nuevas posibilidades de capacitación para los sectores menos favorecidos. Por lo anterior, la revista *El Educador Gran colombiano*, destaca en algunas de sus páginas, la labor del Centro de Idiomas y el Liceo Julio César García como instituciones insignes del compromiso social de la Universidad La Gran Colombia.

Ahora bien, con este nuevo número y sin alejarse de sus seis principios básicos, enfrenta el nuevo reto de estar a la altura de las revistas científicas, no sólo nacionales sino internacionales. La tarea que se impone se ajusta a los procesos

EDITORIAL

de acreditación que adelanta la facultad y al anhelo de hacer de ella, un lugar abierto y de inclusión, que brinde respaldo científico a las investigaciones cada vez más prolijas en el ámbito nacional.

En cuanto a los temas de investigación, el número que ponemos a consideración trata sobre tres líneas de investigación: género e inclusión social en educación, pensamiento sociocrítico en la construcción significativa y solidaria del conocimiento y, sociedades del conocimiento, TIC y procesos educativos inclusivos. En este orden, los primeros artículos buscan llamar la atención sobre la importancia de repensar las formas y maneras como se evalúa en el ambiente universitario y en el ambiente estatal. La pregunta de si son incluyentes, es latente y responde a inquietudes pertinentes en la forma como estamos midiendo la producción y el ejercicio del conocimiento. La segunda línea que apunta a lo crítico, hace visible reflexiones sobre nuestra identidad, interroga por la importancia del humanismo en un contexto capitalista como el actual, asume las didácticas de aprendizaje y sus desempeños en las prácticas docentes, trata lo literario en nuestro contexto como una forma de explorar e indagar el mundo de la vida. Y finalmente, en su última línea ahonda en cómo asumir el reto de enseñar las representaciones a partir de dispositivos de experimentación y cómo interpretar los espacios geográficos, sirviéndose de herramientas tecnológicas. Todas las experiencias y las investigaciones que se presentan invitan a reflexiones teóricas sobre educación y despiertan el gusto por comprender e interpretar la interdependencia entre la transformación apremiante de la educación y los cambios vertiginosos de la realidad social.

Por último, lo que el comité editorial y el comité científico con apoyo de todas las dependencias de la Facultad de Ciencias de la Educación aspiran para su próximo número, es que la revista tenga su espacio propio en la red y de esta manera, ampliar su espectro de recepción. Considera, al leer los nuevos tiempos, cómo la modernización de lo cultivado por quienes la antecedieron no es necesidad, sino una obligación y respeto por el conocimiento, lo cual esperamos alcanzarlo.

Rosalba Osorio Cardona

Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación

Juliana del Pilar Santamaría Vargas

Coordinadora de la Unidad de Investigaciones
Facultad de Ciencias de la Educación

EDITORIAL

Since 1999 , the Journal *El Educador Grancolombiano* , became one of the means of dissemination research conducted by professors from the School of Education taking into account the students ‘ experiences, their experiences of each lesson and the product of their own theoretical and academic discussions.

The journal started to be published every year, not only in the School but it also gained recognition within the whole community. In 2004, came out the issue number 6, also addressed as the numbers above by Javier Sánchez Carrascal and dean of that time named Aura Felisa Peña. However, it took six years when the journal ceased publication.

The birth of the Journal called Paidea, was an event that deserved a page in the issue number 3 of the Journal *El Educador Grancolombiano* through an article, as a personification entitled “Hello, my name is Paideia” it was presented to the academic community as the birth of a monthly newsletter publishing among different programs that are part of the School of Education.

After this stage of oblivion, in 2010, under the direction of Ana Cecilia Osorio who was the dean of the School of Education in that time, the work was resumed and submitted again to the academic community, publishing No. 7 Edition of this journal. This one got the ISSN registration, and it was given to the annual editions. Even though Ana Cecilia Osorio in the Editorial of that issue: “the journal is a tool to disseminate research products of the academic community of the whole School of Education”.

The School of Education at Universidad La Gran Colombia, in its seventh issue publishing in 2010, assumed the task of resuming outreach and screening of the school’s research papers that were written by several groups of professors and students who had managed to establish partial or final research products (Osorio, 2010, p. 5).

According to its founders, the journal was born because of the community’s needs and the importance to create an environment that allows socialize to the whole educational community and particularly to the School of Education its progress and research results, positioning the authors as leaders in the training of future teachers. Similarly, this initiative aimed to stimulate creative writing and encourage students to venture down the road of written production and foster written skills. In addition, the specific requirements of the accreditation process, according to the Decree 272, February in 1998, it is seen as a requirement

EDITORIAL

to circulate a publication presenting the educational and research experiences. From this context, the Journal *El Educador Grancolombiano* was born under six basic principles: objectivity, fairness, freedom of expression, responsibility, respect and rigor.

Therefore, it is important to write few words on this editorial because for more than a decade it has become a stage for pedagogical and disciplinary discourses and also a strategy for the historical heritage in our School of Education.

During eight issues, this journal has been a regular finding emanating disciplinary work items in each program. A wide production of professor who have worked in the Bachelor of Linguistics and Literature such as Édgar Rusinke, Enrique Ferrer, Raul Rovira, Nini Sanchez, among others, who stand out in their writings including the outcome of the investigations revolve around discussing the use of language, sociolinguistics, literary analysis, didactic teaching of language and creative writing. Meanwhile, the Program of Social Studies specially professor who are interested in issues about the history of Colombia and some problems of society, as well as professor of Math and English who have shared their ideas, all in all this helps that the journal of this School will be possible.

However, under the projection of people who study at night, there are created other institutions that provide new training opportunities for disadvantaged sectors. Therefore, the Journal called *El Educador Grancolombiano* highlights some of its pages about the Language Institute and Lyceum Julio César García as distinguished institutions of social commitment of Universidad La Gran Colombia.

Now, this new number and without departing from its six basic principles facing the new challenge of living up to scientific journals, not only national but also international. The task imposed meets the accreditation process being conducted by the school and the desire to make it an open and inclusive place which provides scientific support to the increasingly of national investigations. In terms of research topics, the number we put in consideration revolves around three lines of research: Gender and social inclusion in education, socio-critical thinking in the meaningful and supportive knowledge and knowledge societies, TIC inclusive educational processes. In this order, the first articles seeking to draw attention to the importance of rethinking the ways and means as assessed both in the university and state levels.

EDITORIAL

The question is whether the articles are inclusive; they give a relevant answer to concerns about how we are measuring the production of knowledge and exercise. The second line points to the critical reflections visible on our identity, interrogates the importance of humanism in a capitalist context like this. It also assumes the teaching and learning in their instructional practices and approaches in the literary in our context as a way to explore and investigate the life-world. Therefore, in the last line delves into how to meet the challenge of teaching representations from experimental devices and how to interpret the geographical spaces making use of technological tools. All experiences and investigations that arise invite theoretical reflections on education and awaken a taste for understanding and interpreting the interdependence between the urgent transformation of education and the rapid changes in social reality.

To sum up, the Editorial Committee and the Scientific Committee with the support of all departments of the School of Education aspire for the next issue will be upload on the own website, thus extend its range of reception. It attempts to read according the times, such as the modernization and respect for knowledge. All in all, we hope to reach it as soon as possible.

Rosalba Osorio Cardona
Dean of the School of Education

Juliana Santamaría
Coordinator of the Research Department at School of Education

EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA, UN RETO... UNA APUESTA

INCLUSIVE HIGHER EDUCATION, A CHALLENGE ... A BET

ALEXANDRA ARIAS PINZÓN *
DIANA MONTEALEGRE PEDROZA *

Por experiencia, sabemos que es posible incluir a todos los estudiantes en las aulas siempre que los educadores hagan el esfuerzo de acogerles, fomentar las amistades, adaptar el currículo y graduar las prácticas... En consecuencia es vital que los adultos no opten por la vía fácil de excluir al niño, sino que busquen soluciones para lograr la inclusión social satisfactoria.

(Stainback y Stainback, 1999)

Resumen

Este artículo busca presentar prácticas en educación superior inclusiva, registrando sus principales aportes, especialmente con población en condición de discapacidad. Así, se pretende reconocer el camino que han trazado instituciones colombianas como la Universidad Pedagógica

Nacional, la Universidad Nacional, la Universidad del Valle y la Universidad de Antioquia, y en el ámbito internacional, las experiencias de Chile y España. Los desafíos que surgen a partir del estado del arte frente a la inclusión en educación superior, se orientan a la atención de la diversidad y a posicionar la transformación de las prácticas educativas para disminuir las barreras que se imponen desde el ámbito educativo.

Palabras clave: educación superior inclusiva, diversidad, condición de discapacidad, lineamientos política de educación superior inclusiva.

Abstract

This article seeks to present practices in inclusive higher education to record his major contributions, especially with disabling condition

* Alexandra Arias Magister en Educación de la Universidad Externado de Colombia, Licenciada en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y, docente de la unidad de pedagogía de la Universidad la Gran Colombia. Líderes del semillero de Investigación MATICES, Universidad la Gran Colombia. alexandra.arias@ugc.edu.co

* Diana Montealegre Magister en Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia, Licenciada en Psicopedagogía de la Universidad Externado de Colombia y, docente de la unidad de pedagogía de la Universidad La Gran Colombia. Líderes del semillero de Investigación MATICES, Universidad La Gran Colombia. dianaclemeencia.montealegre@ugc.edu.co

population. Thus, it is intended to recognize the path that Colombian institutions have marked like: the National Pedagogical.

University, the National University, the University of Valle and Antioquia University and internationally two experiences in Chile and Spain. Challenges arise from the inclusion in higher education; they are directed to the attention of the diversity as well as making something over the transformation of educational practices to reduce barriers that are imposed in the educational environment.

Key words: inclusive higher education, diversity, disabling condition, guidelines for inclusive higher education policy.

Introducción

La necesidad de analizar las experiencias inclusivas en educación superior frente a los lineamientos de la política de educación superior inclusiva (LPESI), dados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), permite comprender los avances que en el tema han desarrollado otras instituciones y que se convierten en el estado de arte de la investigación que realizan las autoras. Artículo que se hace desde la investigación descriptiva de las cuatro experiencias encontradas en el país, para ser analizadas frente a los LPESI. Estas experiencias resultan valiosas para que otras universidades que están iniciando este camino, las tengan como referentes innovadores en la construcción de su propia ruta para lograr este objetivo.

Metodología

Desde la perspectiva de Danke (1989), la investigación es de corte descriptivo-analítico, con

un enfoque disciplinar en educación de corte cualitativo, puesto que busca analizar y reconocer las barreras presentes en los procesos de acceso y permanencia en la Universidad La Gran Colombia, a la luz de los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva.

Para este fin, se acudirá a la observación y al análisis mediante técnicas empleadas como la entrevista semiestructurada y para profundizar en la información, se recurrirá a las historias de vida desde la postura de Sandoval (2002), retomando aspectos relevantes de las vivencias de los estudiantes de esta Universidad.

América Latina y el Caribe: un territorio por explorar en procesos de educación inclusiva

La doctora Rosa Blanco, en su artículo *Educación Inclusiva en América Latina y El Caribe*, se refiere al panorama de los procesos que se han dado en este territorio. Sostiene Blanco que aún en este escenario, el concepto de inclusión se encuentra limitado a la asociación que se hace con necesidades educativas especiales, dado que todavía no se supera el concepto de integración, es decir, donde el estudiante es el que debe asimilar el sistema escolar independiente de sus características individuales. Más allá, la inclusión se debe concebir de acuerdo con Blanco como “*las acciones orientadas a transformar los sistemas educativos, la cultura, organización y no de la escuela para que puedan acoger a todos y no solo a ciertos estudiantes y dar respuesta a sus necesidades de aprendizaje*” (Blanco, 2011, p. 47).

Sin embargo, este concepto debe trascender la facilidad en el acceso y la cobertura en los diferentes niveles educativos, para propiciar la de-

mocratización en el acceso al conocimiento y el respeto por las características individuales de los estudiantes, de manera que puedan participar en igualdad de condiciones. Este planteamiento se observa en los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva (LPESI), para Colombia, cuyo propósito es que se convierta en marco de acción para todas las instituciones de educación superior.

Así, teniendo en cuenta que otra manera de exclusión se da en las condiciones de ingreso, refiere Blanco *“Las evaluaciones internacionales muestran los bajos niveles de aprendizaje en América Latina y su desigual distribución entre los diferentes grupos sociales. Los niveles de aprendizaje difieren según el nivel socio-económico...”* (2011, p. 50). Así, a mayor nivel educativo menor equidad, menos estudiantes de los niveles socio-económicos bajos, lo cual evidencia que la educación no está permitiendo que se revierta la situación de desventaja entre grupos sociales. América Latina, por las condiciones de desigualdad, hace evidente la relación dialéctica que existe entre inclusión educativa y social, puesto que si bien es cierto que la educación tiene como fin en sí misma, disminuir las desigualdades sociales, se requiere una equidad garante de las condiciones básicas para que la educación superior sea accesible para todos.

Así mismo, la autora plantea que existen unos factores que incrementan la exclusión entre los cuales relaciona: la pobreza, las formas de discriminación que prevalecen, modelos económicos injustos, políticas insuficientes o inadecuadas, segmentación del sistema educativo, desigual distribución de recursos y falta de pertinencia del currículo. Lo anterior, según Blanco (2011), implica pasar del papel y el discurso a la acción, asignándole presupuesto a las leyes; propiciar que las políticas de equidad mantengan el equilibrio entre igualdad y diversidad; trascender los enfoques homogéneos de apren-

dizaje hacia diseños universales; construir políticas intersectoriales que impacten la sociedad y la cultura y finalmente, abandonar el trabajo aislado de los docentes por un trabajo articulado entre los diferentes actores que hacen parte de la comunidad académica.

Ahora bien, en Colombia este panorama podría concebirse como adverso para plantear un proceso de inclusión a universitario y particularmente en el sector privado, pero si se analiza con detenimiento, permite en primer lugar, tener en cuenta los factores que conllevarían a un proceso de inclusión educativa exitoso y en segundo término, a evidenciar la imperiosa necesidad que tienen las universidades de generar estrategias de inclusión que no pueden partir exclusivamente de la teoría, sino de la vivencia al interior de sus claustros.

Por lo tanto, en este artículo se presentan algunos ejemplos de cómo se ha avanzado en los procesos de educación superior, reconociendo que dichas apuestas se presentaron antes que se oficializara la política LPESI, lo cual evidencia el interés auténtico de plantear una educación para todos; experiencias que resultan valiosas para que otras universidades que están iniciando este camino, las tengan como referentes innovadores que les permitan la construcción de su propia ruta en la consecución de este objetivo.

Una mirada a aquellas instituciones que han apostado por respetar lo diverso.

En la década de los 90 en Colombia, se empieza a permear el discurso pedagógico por algunos términos como discapacidad, integración escolar, necesidades educativas especiales, barreras para el aprendizaje y la participación e inclusión educativa, para hacer referencia a una población

y denotar aquellas disposiciones, condiciones y políticas que de una u otra manera requerían estas personas para permitir, favorecer y/o garantizar su tránsito por el sector educativo. Discursos que respondían a un llamado internacional y a la necesidad nacional, por el reconocimiento de unos seres humanos que pedían ser visibilizados en una sociedad que históricamente ha sido segregadora y excluyente, visibilizado en los pocos o nulos mecanismos de ingreso y permanencia para responder al derecho educativo de unos pocos, sino de todos aquellos que empezaban a solicitar apuestas innovadoras en la educación superior desde la comprensión de la diferencia y la diversidad en un país pluriétnico y multicultural.

Ahora bien, mientras esto sucedía en el discurso pedagógico, en la práctica se observaba una situación completamente diferente, pues al revisar los registros del DANE se encuentra que en Colombia para el año 2004, existían 857.132 personas en condición de discapacidad, y de este grupo, 258.427 no tenían algún tipo de educación, 247.653 tenían básica primaria incompleta, 2.733 eran bachilleres, tan sólo 6.650 habían accedido a educación superior y 544 personas habían logrado cursar un posgrado (DANE, 2004), cifras que demostraban una realidad nacional inequitativa y excluyente, reflejo de aquellos que día a día debían luchar por ser reconocidos y amparados bajo los mismos derechos educativos que por principio les corresponde.

Por su parte, el MEN en coherencia con las políticas internacionales, estableció en el año 2004 que la educación es un derecho, buscando en su momento, promulgar la política de integración escolar fundamentada en unas orientaciones curriculares y unos principios que garantizaran la atención educativa de esta población y, solo hasta el mes de agosto de 2014, se publican los LPESI de educación

superior inclusiva que pretenden ser “una estrategia central para la inclusión social, una inclusión que, al trascender la dicotomía tradicional asociada al concepto de exclusión, permite pensar en un modelo educativo abierto y generoso que entiende la diversidad como una característica inherente no solo al ser humano sino a la vida misma” (MEN, 2014, p. 10).

A pesar de estas disposiciones, aún se observa en la práctica docente, desconocimiento y actitudes de rechazo y segregación para esta población, vulnerando su derecho a educarse de manera igualitaria y a acceder a educación de buena calidad, pese a los esfuerzos por un cambio de paradigma en el cual se resalta el concepto de inclusión como una actitud que engloba escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad; concretamente, tiene que ver con las personas, en este caso, las personas con discapacidad, pero se refiere a las personas en toda su diversidad. Incluir implica dejar participar y decidir a otros que no han sido tomados en cuenta (Cedeño, 2010). Desde esta mirada mucho más amplia, se atiende la naturaleza distintiva que nos caracteriza como seres humanos y favorece la plena participación de todas las personas en las diferentes esferas de la vida humana. Es desde aquí que el MEN en su plan sectorial 2010-2014 se proyecta a “garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia, consolidando una política de Estado que articula el sistema educativo de manera incluyente, coherente y con flexibilidad pedagógica en sus diferentes niveles de educación inicial, básica, media, superior y de formación para el trabajo” (2011).

Desde esta perspectiva, se presentan las experiencias inclusivas en educación superior nacional e internacional para reconocer que a

pesar de que son sólo unos pocos los que han atendido a este llamado por su propia motivación, son experiencias valiosas que abren un camino en el reto de apostar por una educación inclusiva.

Universidad Pedagógica Nacional

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), inicia en el año 2003 su apuesta por la educación inclusiva de manera explícita y sistemática, a partir de tres sucesos importantes para la formación de personas en condición de discapacidad. Primero, un grupo de estudiantes sordos bachilleres presentan una solicitud de ingreso en programas de licenciatura con el objetivo de formarse como docentes, pero es importante anotar que en ese momento, ya existían en la universidad, estudiantes ciegos de tiempo atrás; en segunda instancia, desde la Licenciatura en Educación Especial de la universidad, se estaban adelantando investigaciones sobre formación docente para diferentes poblaciones; y en tercer lugar, al interior de la universidad se había establecido un espacio de encuentro y acompañamiento pedagógico para la población en condición de discapacidad, denominada “*Aula de comunicación Aumentativa y Alternativa*”.

Al identificar este panorama, los docentes de la licenciatura en educación especial y, desde sus líneas de investigación deciden atender el derecho a la educación de estos jóvenes, contemplando los grupos poblacionales en condición de discapacidad más notorios al interior de la misma, en este caso, estudiantes ciegos y sordos. Es aquí donde inicia el proyecto “*Manos y pensamiento, inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria*”, investigación que tiene como eje central responder el interrogante ¿Cómo formar licenciados sordos bilingües

que atiendan, con alta calidad, la educación de la comunidad sorda colombiana? Respuestas que se fueron circunscribiendo en la medida en que se permitía “*la reflexión, investigación y el debate permanente sobre el sujeto sordo y sus necesidades de desarrollo educativo, social y laboral*” (Rodríguez N., 2012).

A partir de estos procesos de investigación y, para responder a las necesidades académicas que exhibían los estudiantes sordos en el uso del castellano escrito como segunda lengua y el adecuado uso de la lengua de señas colombianas (LSC), se establece que todos los estudiantes con esta condición, deben inscribirse en la licenciatura en educación especial para cursar el semestre cero de manera obligatoria, lo cual ya se encuentra estipulado en el instructivo de inscripción para el primer semestre del año 2013, y es un criterio establecido en la universidad.

De acuerdo con Nahir de Salazar directora del proyecto, el objetivo del semestre cero es “*que los estudiantes se adapten a la Universidad a través del fortalecimiento de su lengua de señas y del castellano lecto-escrito, además de hacer una aproximación a la pedagogía y otros seminarios como orientación profesional y vocacional*” (Salazar, 2012); posterior a la culminación del semestre de manera satisfactoria y a la aprobación de la prueba de potencialidad pedagógica (PPP), que es presentada por todos los aspirantes a la universidad, el estudiante sordo puede transferirse a la licenciatura de su interés, según lo expresa Salazar.

Es necesario señalar que desde el proyecto manos y pensamiento, también se realizan procesos de sensibilización y acompañamiento a los docentes, jefes de departamento y programa de las diferentes licenciaturas, para favorecer el proceso inclusivo del estudiante sordo; brinda intérpretes de manera permanente para garantizar una mediación comunicativa entre el es-

tudiante, sus docentes y compañeros en todos los espacios en donde ellos se desenvuelven; ofrece una electiva para toda la comunidad universitaria interesada en el aprendizaje de LSC y dos diplomados, uno de formación inicial y el otro de perfeccionamiento de la LSC, dirigido a intérpretes en contexto pedagógico; además, cuenta con un semillero permanente de intérpretes desde el cual se fortalecen las habilidades lingüísticas, comunicativas y cognitivas acerca de la LSC, la comunidad sorda y su cultura, todo articulado con el equipo interdisciplinar en donde discuten lo que sucede con el estudiante sordo dentro del programa que cursa para buscar soluciones favorables al proceso inclusivo y formativo del futuro docente (UPN, 2011).

Es de resaltar que según registros, desde el año 2003 se han graduado unas 17 personas en condición de discapacidad auditiva, y en el año 2012, se encontraban estudiando 43 personas sordas distribuidas en diez de los 15 programas; han pasado por esta universidad más de 100 estudiantes sordos y cuentan con 15 intérpretes de manera permanente, cifras establecidas por el proyecto *Manos y Pensamiento para el año 2012* y, en el año 2014, se reconoce la graduación del primer estudiante sordo en nivel de maestría; todo ello certifica que la UPN es una abanderada en la formación de personas sordas a nivel superior, y es reconocida dentro de esta comunidad como un espacio en donde son escuchados y reconocidos como personas con potencialidades de aprendizaje y de contribución a la sociedad.

Por su parte, los docentes participantes en la línea de investigación en población ciega, siguen de cerca el proceso del estudiante desde la concepción de persona. Desde esta mirada y en palabras de la docente Erly García “*es el estudiante quién debe mediar los procesos de acceso, permanencia y promoción que se dan*

en la universidad, en ese sentido y fundamentando en la concepción de persona, son ellos quienes nos llaman y desde ahí fortalecemos a nuestros estudiantes adultos en su formación como actores, ciudadanos y protagónicos, de su proyecto de vida” (García, E. 2011). Por lo tanto, el estudiante se desenvuelve de manera independiente al interior de la universidad en todos los aspectos académicos, sociales, culturales y laborales que vive, y desde la línea de interés le brindan apoyos, asesorías, talleres y conferencias para atender sus necesidades específicas, cuando así lo requieren.

Ahora bien, en el año 2011 se creó el centro tiftotecnológico Hernando Pradilla Cobos ubicado en la biblioteca de la Universidad, en donde se encuentran 13 equipos tecnológicos, programas JAWS y MAGIC VISION, impresoras braille, escáner galileo, lectores de audio-libro, grabadoras, telelupas, computadores con línea braille y otros elementos que facilitan el acceso a la información de las personas ciegas y con baja visión, disminuyendo así los tiempos y costos que deben invertir estos estudiantes para realizar lecturas y presentación de trabajos; además, en este espacio trabajan dos tiftólogos que asesoran pedagógicamente a los usuarios del centro, así como a personas externas que solicitan el servicio, garantizando así un tratamiento integral al estudiante ciego (UPN 2012).

Estas experiencias inclusivas adelantadas durante varios años, hacen de la UPN, un ejemplo y un referente a la hora de direccionar planes y programas para personas en condición de discapacidad en el ámbito universitario, que son merecedores de multiplicar por otras instituciones que aún no han dado el primer paso. Al contrastar con los LPE-SI, se puede observar que dentro de los retos estipulados por el MEN, esta universidad se anticipó al reto de establecer “*espacios de*

investigación, innovación y creación artística y cultural con enfoque de educación superior inclusiva... espacios que se conciben como una construcción colectiva de conocimiento que está pensada desde los actores sociales para contribuir a la comprensión de su contexto y a su eventual transformación” (MEN, 2014, p. 54).

Universidad Nacional de Colombia

Dentro de las acciones establecidas por la Universidad Nacional para atender a estudiantes en condición de discapacidad, se resalta el acompañamiento inicial del proyecto *“equiparación de oportunidades en el proceso de aspirantes en situación de discapacidad”*, desde el cual garantiza que el candidato pueda presentar la prueba en condición de equidad e igualdad; para ello, debe diligenciar un formato denominado *“encuesta para aspirantes en situación de discapacidad”*, y los resultados de la encuesta determinan los apoyos que la persona requerirá en el proceso de ingreso y presentación del examen.

Esta universidad registra dentro de sus logros inclusivos, adaptaciones a la página web al hacerla más accesible para todos, presentación de videos explicativos en LSC para la población sorda solicitante, diseño y elaboración de gráficas en relieve para los aspirantes ciegos, desarrollo de guías y talleres a docentes y estudiantes, reconocimiento y sensibilización de la comunidad educativa acerca del tema.

Es importante resaltar que esta universidad fue la primera institución educativa colombiana en proponer una maestría en Discapacidad e Inclusión Social desde la cual se proponen varias líneas de investigación sobre el tema

y además, se reconocen diferentes apuestas como: una cátedra de la facultad de Medicina denominada *“Discapacidad y Sociedad”* abierta a todos los estudiantes de la institución, lo mismo que la creación del Instituto de Discapacidad y Desarrollo Humano (IDDH), junto con la oficina de Registro del Departamento de Admisiones y, el Programa de intervención Temprana a Factores de Riesgo que tratan el tema de la tecnología adaptada en la biblioteca para personas ciegas y sordas.

Lo anterior evidencia que es una institución que se ha preocupado por disminuir las barreras en el ingreso de estudiantes ciegos y sordos, y se evidencia sensibilidad en el tema de la inclusión, en tanto genera cursos a nivel de posgrados que permiten el debate, la reflexión y la investigación frente a la educación inclusiva, resaltando que son apuestas muy pertinentes, teniendo en cuenta que no tienen cursos de pregrado en educación, y son acciones concretas que permiten avanzar en la construcción de una educación superior inclusiva. Todo esto articulado a los LPESI, aún antes de que fueran publicados, específicamente en la eliminación de la Barrera 2, asociada a la dificultad en las pruebas de admisión en las Instituciones de Educación Superior (IES), para lo cual estos lineamientos plantean la Acción Estratégica 1: *“Fomentar en las IES la flexibilización y adaptación de procesos de selección y evaluación para el ingreso de aspirantes con discapacidad y/o talentos excepcionales. A través de la adopción de criterios de inclusión, adaptabilidad y accesibilidad de acuerdo con las necesidades y los apoyos particulares requeridos por las instituciones”* (MEN, 2014, p. 76).

Universidad de Antioquia

La Universidad de Antioquia ha adelantado procesos inclusivos en educación superior. En este momento, se puede enumerar las acciones

encaminadas en esta línea, encontrando desde la conformación de una comisión de inclusión establecida mediante resolución, comité desde el cual se ha dado respuesta entre otras, a las dificultades presentadas por los aspirantes en condición de discapacidad a la hora de presentar el examen de ingreso, adaptando las pruebas de ingreso en el código lectoescrito Braille, en macrotipo y en audio, lo cual facilita el ingreso.

Cuentan con el programa de voluntarios “préstame tus ojos”, programa bandera de la biblioteca de la universidad, en el cual estudiantes sin limitación visual ayudan a sus compañeros ciegos en la lectura de textos, realizan grabaciones de audio, facilitan el acceso a la información y/o hacen labores de acompañamiento en las diferentes clases a las cuales asisten estos estudiantes. Según sus registros, en el año 2008 tenían 306 voluntarios, siendo una experiencia de réplica para otras instituciones del país.

Han eliminado las barreras de acceso para las personas con movilidad reducida, realizando una inversión en ascensores, rampas, ampliación y mejoramiento de espacios físicos que permiten el libre tránsito de todas las personas, experiencia que se presentó a la comunidad educativa en el encuentro denominado “*experiencia significativa, la Inclusión Educativa en la Universidad de Antioquia*” (UDEA, 2007), todo lo cual se puede reconocer como una apuesta en la eliminación de barreras arquitectónicas que favorece aún más, el acceso y la permanencia de la comunidad educativa.

Además, cuentan con una línea de investigación en maestría en educación con énfasis en pedagogía denominada “sistemas simbólicos y diversidad cultural”; tienen un proyecto de

investigación en población en condición de discapacidad auditiva, un programa de sensibilización y capacitación docente, y han desarrollado estrategias de orientación profesional para aspirantes en situación de discapacidad (UDEA, 2007). Este tipo de acciones son garantes de las apuestas institucionales para favorecer una educación inclusiva desde la formación docente, anticipándose a los LPESI que en el segundo reto, plantea la necesidad de contar con profesores inclusivos que “*tienen la capacidad de desarrollar el proceso pedagógico valorando la diversidad de los estudiantes en términos de equidad y respeto por la interculturalidad*” (MEN, 2014).

Universidad del valle

La Universidad del Valle ha desarrollado procesos inclusivos desde hace varios años, especialmente para personas en condición de discapacidad visual, resaltando el proceso adelantado en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras en escenarios como: clase de francés, tutoría de la práctica docente, dirección de monografías de grado y seminarios de investigación en el aula.

Inicialmente, las prácticas fueron desarrolladas con la intención de responder a las demandas inmediatas de la población que se encontraba en el aula, entre estas, la adaptación de material en relieve de “manera muy artesanal” como lo expresan Medina y Huer-tas (2008). Después, algunos docentes se interesaron por aprender Braille y de esta manera, realizar correcciones de manera directa a las producciones escritas de los estudiantes o transcribirles algunos ejercicios en su código lectoescrito. En el camino, también comprendieron que debían hacer adaptaciones en la forma de presentar la información y soli-

citarla a los estudiantes, establecer acompañamiento de monitores y tutores en la realización de lecturas y en la praxis pedagógica.

Después hicieron adaptaciones para facilitar una adecuada movilidad y favorecer el conocimiento del entorno, diseñaron e implementaron material cartográfico para el acceso a su lectura mediante el oído y el tacto, privilegiaron la descripción verbal para exponer lo plasmado en el tablero y como conclusión, sugieren que estudiantes y docentes en general, *“tengan nociones básicas sobre el lenguaje en Braille”* (Medina y Huertas, 2008).

Desde esta experiencia significativa en la inclusión de personas ciegas, estos autores sugieren que se debe plantear los siguientes interrogantes a la hora de enfrentarlos pedagógicamente: *“1. ¿Cuál es la motivación intrínseca de los estudiantes invidentes? 2. ¿Cuál es su motivación extrínseca? 3. ¿Dónde centran su atención? 4. ¿Qué buscan? 5. ¿Qué rechazan? 6. ¿Cómo perciben su integración/inclusión? 7. ¿Cómo consideran que debiera ser su comportamiento? 8. ¿Qué perspectiva tienen? 9. ¿Se dan cuenta de los pequeños progresos? 10. ¿Cómo los miden? Además proponen abrir espacios de discusión sobre lo que significa incluir la diferencia y al otro en prácticas concebidas para personas sin ninguna discapacidad”* (Medina y Huertas, 2008).

Dentro de las reflexiones que más sobresalen, se encuentra una invitación que dice: *“no es suficiente la integración a través del acceso a la universidad o a las mejoras físicas del entorno o de los currículos; para ser realmente incluyentes debemos empezar por cambiar la mirada de la discapacidad, por la del reconocimiento al otro, en lo otro, a lo que es diferente, para lograr avanzar cada vez más”* (Medina y Huertas, 2008). Este planteamiento pese a ser anterior a los LPESI, está directamente relacionado con el segundo reto de contar con docentes

inclusivos, al resaltar que *“un profesor capaz de valorar la diversidad de sus estudiantes y potenciarla como parte del proceso educativo... que transforma las prácticas pedagógicas siendo autorreflexivo en el desarrollo de su labor”* (MEN, 2014).

Ahora bien, luego de revisar las apuestas nacionales en lo relacionado con la Educación Superior Inclusiva, se hace necesario revisar las apuestas que en otros países se han desarrollado sobre el mismo tema, con el fin de hallar insumos que nos den elementos teorico-prácticos para construir nuevas propuestas inclusivas.

Chile: un país que da un paso adelante en la formación de sus docentes

Uno de los primeros aportes que nos brinda Marta Infante de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en su artículo *Desafíos a la formación docente: Inclusión Educativa*, es la complejidad que implica el concepto de diversidad: *“El concepto de subjetividades es utilizado para complejizar la construcción de sujetos desde una perspectiva más contemporánea donde se hace referencia a la idea de construcción dinámica. Así los sujetos tienen posibilidad de habitar infinitas formas de ser sujeto y resistir a dispositivos normalizados que lo limitan desde identidades móviles y transitorias”* (Rose, 1999). Este planteamiento nos permite comprender que cuando se habla de diversidad, se traduce en las infinitas formas de ser más allá de los patrones sociales estereotipados.

Desde esta perspectiva, en Chile las aulas de clase de las escuelas regulares han ido acogiendo estudiantes en condición de discapacidad o extranjeros, desafiando así las metodologías tradicionales de enseñanza. Ello presupone am-

pliar el concepto de Derecho a la Educación que debe trascender el simple concepto de acceso, al de la participación en una educación de calidad independiente de las características particulares y sociales de los individuos que hacen parte de este proceso.

Así mismo, los centros de Educación Superior como lo plantean Infante y Matus (2011), han propiciado la formación de profesionales en el ámbito educativo con la capacidad de reconocer y valorar la diversidad que promuevan comunidades educativas inclusivas, en contraposición con lo que la pedagogía tradicional ha planteado, es decir, herramientas y metodologías didácticas para estudiantes homogéneos que mantienen los mismos ritmos y estilos de aprendizaje, y aprenden con las mismas metodologías planteadas desde la copia y repetición.

Argumenta Infante (2010), que en los últimos años las políticas educativas chilenas han hecho demandas concretas a las instituciones de formación docente, lo cual ha permitido que incluyan en sus mallas curriculares temas como: diversidad, interculturalidad, integración e inclusión. De esta forma, se plantea que el currículo universitario debe centrarse en la adquisición de competencias que faciliten la adaptación a sus prácticas educativas y al currículum general.

Todo lo planteado implica básicamente: la apertura de espacios de discusión teórica con una mirada crítica a los cursos de formación docente. Un desarrollo reflexivo sobre la importancia de la interdisciplinariedad en los procesos de educación inclusiva para promover la potencialidad de los estudiantes en su totalidad, y no sólo de aquellos que presentan alguna condición de discapacidad, así como el análisis crítico de todas las formas de exclusión escolar existentes y las maneras

de reproducirlas. Nuevos mecanismos para tratar la información utilizada para evaluar el desempeño escolar acorde con las particularidades de los estudiantes, que supere las tendencias actuales de estandarización y homogenización. Nuevas perspectivas teóricas más contemporáneas sobre los procesos culturales como parte fundamental de la función docente, de forma que se amplíe la construcción del concepto de inclusión al planteamiento de Slee: “*como un constructo dinámico y producto de una construcción social compartida que posibiliten aprendizajes de todos los sujetos que participan de éste proceso*” (2000), en el cual se escuche y legitime la voz y el discurso de los más vulnerables.

España: un ejemplo de inclusión educativa en todos los niveles

El doctor Gerardo Echeita Sarrionandia, psicólogo educativo, es uno de los abanderados del proceso de inclusión educativa en Madrid (España), y en la revista *Participación Educativa* 18, 2011, plantea una serie de aspectos para tener en cuenta en el análisis del proceso de inclusión que se presenta en el siguiente documento, junto con otros antecedentes de ese país, con el fin de retomarlos al momento de hacer una propuesta propia frente al tema.

Un punto de partida para reflexionar acerca del tema, está asociado a la incoherencia histórica entre el número de declaraciones y leyes planteadas en el papel, y la realidad que tienen que enfrentar las personas en condición de discapacidad y sus familias. Por ello, según Echeita la inclusión educativa “*debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigen-*

te con las capacidades de cada estudiante” (Echeita, 2011, p. 122). Este concepto debe trascender a la inclusión social donde las actividades de enseñanza y aprendizaje sean con sus pares y no al margen de ellos. Por lo tanto, continúa el autor “cada comunidad educativa define y concreta en cada caso y cada día como se da la inclusión en función de su contexto, su historia, su cultura escolar y múltiples condicionantes (económicos, políticos, culturales, etc.)” (Ibíd., p.124), es decir, que es una búsqueda continua y permanente para aprender a vivir con la diferencia y crecer gracias a ella.

Lo anterior implica que las comunidades académicas se sienten a dialogar, construir y negociar el significado de la inclusión en cada momento y lugar; no se puede construir significados universales y propuestas unificadas precisamente porque la inclusión educativa debe romper con el paradigma de la uniformidad y de los estándares, para abrirse al respeto y la celebración de la diferencia.

Ello conlleva según el autor, a que las instituciones educativas sin importar su nivel, deben generar propuestas de inclusión sistémicas que impacten todos los componentes del sistema educativo, en coherencia con las características y necesidades del contexto del individuo, de la comunidad y del centro educativo que lo integra, con unas condiciones básicas requisito *sine qua non* que garanticen las condiciones mínimas de inclusión como son: personal capacitado, ayudas técnicas, asesoramiento, estímulos e investigación y medidas de atención a la diversidad del estudiantado, asociado a políticas que permeen los componentes del sistema educativo como son: el currículo en todas sus dimensiones, la formación del profesorado, la dirección educativa y la financiación, entre otros.

Lo anterior implica la superación de dificultades como la falta de información y formación

de las instituciones sobre discapacidad, los deficientes procesos de transición escolar entre las etapas educativas y la ausencia de procesos de trabajo interdisciplinario e intersectorial garante del bienestar de las personas en condición de discapacidad o vulnerabilidad.

Por otra parte, el Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el Marco de una Escuela Inclusiva (2012- 2016), del País Vasco, plantea su punto de partida en el Plan de Educación Especial (1982), que facilitó la implementación de un conjunto de mecanismos que han permitido avanzar hacia una educación cada vez más inclusiva, junto con otros antecedentes que fundamentan sus avances, entre los cuales se distinguen: el Foro Internacional de la UNESCO (Finlandia 1990), la Declaración de Salamanca 1994, la Práctica de la Construcción de una Educación para Todas las Personas, el Tratado de Lisboa en el año 2007, y el Programa Educación y Formación en Europa, sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010 .

Ahora bien, el programa INCLUD-ED, que analiza las estrategias educativas que contribuyen a la superación de desigualdades y a la cohesión social, y por la otra, a las estrategias educativas que generan exclusión social y se centran en los grupos más vulnerables: mujeres, jóvenes inmigrantes, grupos culturales, y personas con discapacidad, muestran como producto que los resultados académicos y convivenciales en general, mejoran con las prácticas inclusivas y aumentan la cohesión social. Otro documento importante es el *Index de Inclusión* (2005), publicado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, que sirve como guía para evaluar y mejorar de la Educación Inclusiva, desarrollando el aprendizaje y la participación en la escuela.

Y finalmente, se debe tener en cuenta *Las recomendaciones de la Unión Europea para me-*

jorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa (2006-2015), documento en el cual se plantean los siguientes objetivos: 1. el acceso fácil al sistema educativo de todas las personas, sin importar su grado de discapacidad; 2. que las autoridades competentes generen los dispositivos educativos necesarios para atender la diversidad de los estudiantes; y 3. facilitar la transición eficaz entre las diferentes fases del sistema educativo así como promover su acceso al empleo. De esta manera, este documento define la inclusión como “el modo en que la sociedad, y la escuela como parte de ella, deben responder a la diversidad” (p.13). Desde esta concepción, se plantean los mínimos que supone ser una Institución Educativa Inclusiva:

Construir un PEI que abarque culturas políticas y prácticas que atiendan la diversidad del estudiantado. Constituir una comunidad académica que acoja y estimule a cada persona según sus capacidades y potencialidades. Generar estrategias para responder a las necesidades socio-educativas de cada persona. Asumir el compromiso con la superación de las barreras asociadas al acceso, participación y aprendizaje de todo el estudiantado. Valorar la diversidad de los estudiantes como riqueza que apoya el aprendizaje de todas las personas. Este documento “supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad, equitativa y justa para todo el estudiantado... Se centra en la presencia, participación real y logro en término de resultados valorados; implica combatir cualquier forma de exclusión y se considera como un proceso que nunca se da por acabado” (p. 14).

De esta manera, una institución que aspire a convertirse en inclusiva requiere: “en primer lugar; crear una cultura inclusiva, es decir, construir comunidad y establecer valores inclusivos; en segundo término, elaborar políticas

inclusivas, lo cual implica la organización de los recursos para garantizar la atención a la diversidad, adecuando el marco legal y normativo a las realidades de los claustros educativos; y finalmente, el desarrollo de prácticas inclusivas, consideradas como el reflejo de la cultura y las políticas inclusivas... se centran en dos aspectos: orquestar el proceso de aprendizaje y movilizar los recursos” (p.17). Para que dichas prácticas tengan éxito, quienes las implementan deben hacer una reflexión permanente sobre ¿Qué es lo que funciona en un entorno inclusivo, cómo funciona y por qué funciona?

Por otra parte, sugiere Pello (2010), trabajar temas preferentes en el campo educativo sobre la inclusión como son: interculturalidad, plurilingüismo, autonomía de centro, convivencia, TIC, la educación científica y la calidad de la enseñanza. Este artículo plantea que para lograr procesos de inclusión educativa, es imperioso que la decisión de los centros educativos de convertirse en instituciones de inclusión debe provenir de sus directivos, y fundamentarse en las necesidades de sus estudiantes, los docentes y profesionales implicados, que deben considerarse a sí mismos como motores de cambio.

Así mismo, recomiendan los siguientes procesos para desarrollar la innovación en el ámbito de la inclusión educativa: los equipos de trabajo deben revisar periódicamente los proyectos de inclusión. Debe existir un alto nivel de cumplimiento en la asistencia a las reuniones y a los compromisos adquiridos. Impactar positivamente los procesos curriculares. Nombrar un coordinador que articule los diferentes aspectos de la inclusión en cada institución educativa. Realizar una búsqueda de información y sistematización de la misma de forma organizada. Trabajar en equipo y resolver las dificultades que se presenten en el proceso. Buscar asesores externos expertos en el tema y evaluar periódicamente dicha asesoría (Pello, 2010).

Finalmente, para lograr constituir una institución inclusiva se necesita: tomar conciencia de la diversidad del estudiantado. Revisar el contenido del currículo y las prácticas pedagógicas en el aula. Replantear la utilización de los espacios y los tiempos. Trabajar con proyectos amplios y flexibles que implique la colaboración del equipo docente. Estimular ambientes que favorezcan la autonomía y el trabajo colaborativo de los estudiantes.

Conclusiones

Se observa que en Colombia, las universidades públicas han sido las primera en dar un paso adelante en el tema de la educación inclusiva, experiencias que se gestaron antes de los LPE-SI y que al ser analizadas, son coherentes con los planteamientos actuales del MEN, siendo apuestas innovadoras en el tema de la inclusión, iniciativas que deben ser celebradas en la sociedad, pues apuntan a la construcción de culturas y prácticas inclusivas para la conformación de una colectividad más respetuosa con la diferencia y la diversidad y, es en este terreno ya abonado, que se hace el llamado a los profesionales de las demás instituciones educativas para continuar en este reto de reconocer, respetar y atender el derecho educativo de todos.

Las experiencias presentadas de Chile y España permiten observar la importancia que tiene para Colombia la formación de maestros inclusivos en sus facultades de pregrado y posgrado, porque es en el escenario del aula donde verdaderamente se viven los procesos de inclusión o se padecen los procesos de exclusión y, es desde allí en donde se construye un tejido social que permite que Colombia trascienda de la homogeneización al respeto por la heterogeneidad.

El camino recorrido por las universidades públicas colombianas y las experiencias de Chile

y España, dejan como legado que el cambio de paradigma por la educación superior inclusiva depende de la voluntad de personas profesionales, que no quieren caer en la desesperanza aprendida y consideren que es posible la construcción de nuevas formas para celebrar la diferencia, particularmente en el ámbito educativo y, es a partir de este sentir que se desea construir al interior de la Universidad La Gran Colombia, una cultura inclusiva que nace desde las apuestas de unos docentes y que trascienda a una política institucional que dé respuesta a la diversidad de sus estudiantes.

Referencias

- CEDEÑO, Fulvia (s.f.). *Colombia hacia la Educación Inclusiva de Calidad*. Bogotá: MEN. DANE (2004). *Documento estadístico y reporte Total Nacional, Censo de registro, localización y caracterización de las personas en condición de discapacidad*. Bogotá.
- INFANTE y MATUS (2009). Policies and Practices on Diversity: Reimagining Possibilities for New Discourses. En: *Disability and Society*, 24 (4): 437 – 445.
- INFANTE (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. En: *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 1: 287-297.
- JUTINICO, F., RODRÍGUEZ, Nahir y GARCÍA, Diana (2008). Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria. Una experiencia significativa en la Universidad Pedagógica Nacional. En: *Revista Colombiana de Educación*. Vol. 54, pp. 171 – 195.
- MORENO F., Patricia (2012). Primeros Pasos en Educación Inclusiva, en la Fundación Universitaria Monserrate. En: *Revista Internacional de Magisterio* 56, mayo-junio. Bogotá.

PÉREZ, Lyda et al. *Equiparación de oportunidades en el proceso de admisión de aspirantes en situación de discapacidad a la Universidad Nacional de Colombia*. Maestría en discapacidad e Inclusión Social. Universidad Nacional. Bogotá.

RODRÍGUEZ, Nahir (2007). *La Universidad Pedagógica por la senda de la inclusión Colombia, Evento: 1*. Ponencia. Seminario Internacional y Nacional de investigación en Educación y Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

SLEE, R. (2001). Citado por Infante (2010). En: *Desafíos a la formación docente: inclusión educativa*.

Artículos de Internet

BLANCO GUIJARRO, Rosa (2011). Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes. En: *Revista Participación Educativa* 18, noviembre. En: <https://docs.google.com/a/ugc.edu.co/viewer?url=http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/revista18.pdf>.

ECHEITA, Gerardo (2011). *Revista Participación Educativa* 18, noviembre. En: <https://docs.google.com/a/ugc.edu.co/viewer?url=http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/revista18.pdf>.

MEN (2011). *Plan Sectorial 2010-2014*. En: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-293647.html>

MEDINA y HUERTAS (2008). *Aproximaciones a la inclusión del estudiante invidentes el aula de lengua extranjera en la Universidad del Valle*. En: file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/articulo_completo.pdf (agosto de 2012).

PÉREZ, Lyda et al. *Equiparación de oportunidades en el proceso de admisión de aspirantes en situación de discapacidad a la Uni-*

versidad Nacional de Colombia. Maestría en discapacidad e Inclusión Social. En: https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:wVC-ZpVEy5FQJ:www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-132440_archivo.ppt+equiparaci%C3%B3n+de+oportunidades+en+el+proceso+de+aspirantes+en+situaci%C3%B3n+de+discapacidad%E2%80%99D,+universidad+nacional&hl=es&gl=co&pid=bl&srcid=ADGEESh-DgsFo2XRO9x_it-MrL7X3dX5v6SH--g4kGzBKsoZC-MYZTW3N79Ya8eQ111ZpIrDhsbMDD-b8bvjDinnxCQU0P07kOZDSfyWRkmUkxb_IAYVHKIKyxU6jJzBquy9LqSO7Q33CmX&sig=AHIEtbSOLjjF2KJ3Lpqu9DNh-L7eW7dGqA

RODRÍGUEZ, Nahir (2012). *Manos y Pensamientos: Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria*. En: <http://agencia.pedagogica.edu.co/vernoticia.php?idnot=62> (21 de marzo de 2012).

PELLO, ARAMENDI, JÁUREGUI (2010). La innovación educativa en el País Vasco: Inclusión, Equidad e Integración Europea. En revista: *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*.

TORRES, Rosa María. *Derecho a la educación, es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela*. En: www.Fronesi.org

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN). (2012). *Una oportunidad para la inclusión de estudiantes con limitaciones visuales*. Centro Tiflotecnológico. Hernando Pradilla Cobos. En: <http://www.pedagogica.edu.co/biblioteca/vercontenido.php?id=9822>

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA (UDEA). (2007). *La inclusión educativa en la universidad de Antioquia. Una experiencia significativa*. En: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-132441_archivo.pdf

LA PRUEBA SABER PRO EN COMPETENCIAS GENÉRICAS, UNA MIRADA DESDE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA

THE SABER PRO EXAMINATION INTO GENERIC COMPETENCES (SKILLS), A DETAILED ANALYSIS FROM FACULTY EDUCATION IN THE GRAN COLOMBIA UNIVERSITY.

WILSON ENRIQUE TORRES SÁNCHEZ *

Resumen

El presente artículo trata sobre la prueba Saber PRO que aplica el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), a todos los estudiantes del último año de las carreras profesionales del país, y que hace parte del proceso de evaluación de la Calidad de la Educación Superior establecido por el Ministerio de Educación Nacional. Además de hacer una revisión al concepto de prueba estandarizada, analiza el proceso histórico desarrollado por el ICFES para llegar a la evaluación Saber PRO que se aplica en la actualidad. Más adelante, se incluyen los análisis de los resultados nacionales del módulo de pruebas genéricas de los años 2011 a 2013, haciendo comparativos entre los resultados de los programas de licenciatura del país, los de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad la Gran Colombia y con los otros programas de la Universidad. Por último,

se hace referencia al trabajo y adecuamiento a este tipo de pruebas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la misma universidad, y que se viene desarrollando desde el año 2009, cuando comenzó oficialmente la prueba Saber PRO. A manera de conclusión, se pudo observar que los programas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad la Gran Colombia tienen mejores promedios que los programas de licenciaturas del país en general, destacándose las pruebas de Escritura y Lectura Crítica.

Palabras clave: saber PRO, evaluación estandarizada, competencias genéricas, competencias específicas.

Abstract

This article is about the test Saber PRO examination. This text is applied to all students who are finishing their professional studies

* Licenciado en Matemáticas, Magister en Tecnologías de la Información, Especialista en Ingeniería de Software y Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria. Ha realizado investigaciones desde las matemáticas apoyado con las tecnologías, las cuales han dado como producto varios artículos. Ha sido coautor, traductor y revisor de libros de matemáticas. Por cerca de diez años ha trabajado con las preguntas que se basan en la psicometría TRI, lo cual le ha permitido desempeñarse como tallerista y conferencista en diferentes contextos, así como seguir de cerca el proceso que viene desarrollando el Instituto Colombiano para la evaluación de la educación (ICFES), con los exámenes Saber PRO y Saber 11. wilson.torres@ugc.edu.co

in the country. This text is taken part in the evaluation process of the Quality Higher Education by the Colombian Institute for the Promotion of Higher Education (ICFES). It is also set within the department of National Education. Then, there is a resume about the historical process developed by ICFES institution to get how the Saber PRO examination is currently being applied. Later this article shows the results' analysis concerned to the generic competences module tests between 2011 and 2013 year into a National process level. Here, there are comparisons between the results of bachelor degrees in the country, another point is related to La Gran Colombia University, Education faculty and this is compared to other professional studies in the University itself. Finally, this paper refers to the work and the application of this type of testing into the Faculty of Education at the University La Gran Colombia. This has been developing since 2009, it was the time when this kind of work officially was started. To conclude, during this researching it was able to observe that the bachelor degrees at the Faculty of Educational Sciences of La Gran Colombia university have had better Grade Point Averages, if you compare this with other National universities in the country. There are two important points for taking into account; they are about Critical Reading and Writing.

Key words: saber PRO examination, general training test, generic competences, specific competences (skills).

Introducción

El objetivo principal del artículo fue adelantar un análisis comparativo con los resultados de los programas de educación de la Universidad

la Gran Colombia en la prueba Saber PRO en la parte genérica, entre los años 2011 y 2013, y los programas nacionales de licenciatura, así como con otros programas de la misma Universidad, y mostrar que el problema de los bajos resultados de los programas de licenciatura en el país no se reflejan en los de los programas de Licenciatura de la Universidad la Gran Colombia sede Bogotá. Para realizar lo anterior, primero se hace una revisión de lo que es una prueba estandarizada y luego se revisan las características de la prueba Saber PRO.

Metodología

El artículo de investigación tiene una metodología ex postfacto, enfocado en la línea Comparativa. La población objetivo fueron los programas de licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia, y como poblaciones de referencia, el grupo de licenciaturas del país, así como los otros programas de la Universidad La Gran Colombia sede Bogotá. Los datos tomados para el análisis respectivo fueron los resultados en las pruebas genéricas entre los años 2011 y 2013, que fueron suministrados por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Con la anterior información se procedió a hacer los análisis comparativos, la discusión y las conclusiones respectivas.

La prueba Saber PRO en competencias genéricas

Las pruebas estandarizadas

Las pruebas estandarizadas son un punto de referencia a nivel de evaluación en países como Colombia. Estas pruebas quíerese o no,

permiten realizar comparativos de diferentes formas entre los entornos en donde se les aplica. Sin embargo, a pesar de las ventajas de la aplicación de este tipo de pruebas, son muchos los detractores de las mismas, ya que se argumenta que estas no miden la calidad de la educación, y que es un absurdo si se quiere medir la misma solo a partir de estas pruebas (Gómez 2004 y Phopam 1999). Lo mejor es que todos los que argumentan lo anterior tienen razón, este tipo de pruebas no deben ser el único método para medir la calidad de la evaluación, y los que se basen solo en los resultados de aquellas, están sesgando los procesos de calidad de la misma educación.

De acuerdo con Phopam (1999), Se entiende por prueba estandarizada al examen que se aplica y califica, realizando un procedimiento estándar previamente establecido. Acota el autor que existen dos tipos principales de pruebas estandarizadas: *las de aptitud y las de logros*. Las de aptitud pretenden predecir qué tan buenos serán los desempeños de los estudiantes en otros entornos en el futuro, un ejemplo particular de estas son las pruebas SAT-I. En cuanto a la pruebas de logro, el caso más conocido en nuestro entorno es el examen que hace el ICFES a los estudiantes de secundaria.

Al momento de realizar estas pruebas, se tiene en cuenta diferentes metodologías para su elaboración, por ejemplo: las que se basan en las preguntas clásicas o teoría clásica del ítem, que eran en las cuales se basaban las preguntas del ICFES en el siglo pasado. Otras son las que actualmente ponen en práctica el mismo ICFES, y que se basan en la teoría de respuesta al ítem (TRI). Todos estos estilos tienen un sustento teórico que apuntan a diseñar cuestionarios estandarizados, que a su vez, han permitido hacer mediciones y comparativos de los entornos evaluados.

Teniendo en cuenta la descripción anterior y como lo dicen los “*detractores*”, sería absurdo pensar en medir la calidad de la educación solo a partir de pruebas estandarizadas, pero también es algo lógico pensar que un entorno con un buen proceso de formación debería tener buenos resultados en este tipo de pruebas. Esto es lo que preocupa en países como Colombia, en donde esta clase de pruebas han desnudado problemas en competencias básicas (matemáticas y lenguaje), en sus estudiantes (Gómez 2004, referenciando a Núñez 2002). Esto también se observa en general, en los países latinoamericanos a partir de las pruebas internacionales en las cuales se participa, tal es el caso de las PISA, en las cuales se observa que los países como Colombia siempre ocupan los últimos lugares (PISA, 2009).

En el caso de la Prueba Saber PRO, es una prueba estandarizada con los parámetros antes descritos, y la comenzó a aplicar el Ministerio de Educación Nacional (MEN), por intermedio del ICFES como insumo en el proceso de mejorar la calidad de la Educación Superior. La misma se basa en la Psicometría TRI y ha venido evolucionando en cuanto a su confección y objetivos.

Las prueba Saber PRO: algo de historia

A partir del año 2003, el Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior (ICFES), comenzó a aplicar pruebas estandarizadas para estudiantes de último año de las Universidades. Fue el Decreto 1781 de 2003 el que reglamentó y definió por primera vez los exámenes de Estado de calidad de la educación superior (ECAES). Para el año 2002 el ICFES había realizado un pilotaje con programas de Ingeniería Mecánica, Medicina y Derecho. Ya oficialmente el proceso de presentación de las pruebas comenzó el año 2003 con 22 programas, y para el año

2007 ya eran 55 los programas evaluados. Por otra parte, los programas de educación superior se agrupan en 55 núcleos básicos de conocimiento, y hasta el año 2007 se evaluaron 37 de esos 55. Este proceso de construcción de las pruebas no solo involucró al ICFES como entidad, sino que esta a su vez, convocó a diferentes estamentos como universidades y comunidades de profesionales. Los exámenes ECAES como tal, tuvieron su última aplicación en noviembre de 2008.

Ya en 2009, en el mes de julio, se expidió la Ley 1324, que estableció un marco normativo que fijó los parámetros y criterios que regirían la organización y funcionamiento del sistema de evaluación de calidad de la educación. Luego se expidió el Decreto 4216 del 30 de octubre de 2009, modificando el Decreto 3963 del 14 de octubre de 2009 y mediante el cual se reglamentó el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior. Es así que los exámenes de Estado se convirtieron en instrumentos con los cuales el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ejerce su función de inspección y vigilancia y proporciona información para el mejoramiento de la calidad de la educación. De igual forma, se estableció que era responsabilidad del MEN definir junto con el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), lo que se debería evaluar en dichos exámenes.

Algo importante con toda la normatividad que legalizó los nuevos exámenes, ahora llamados Saber PRO, fue que se estableció que a partir de 2010, la presentación de este examen debería ser obligatoria para todos los estudiantes de último año de las universidades. Otra novedad superlativa de estos nuevos exámenes, fue la incorporación de pruebas genéricas, partiendo de la comprensión lectora y comprensión del idioma inglés, aparte de los componentes y competencias específicos

que evaluaron cada uno de los 55 exámenes, pero proyectando otras pruebas como lo fueron después la prueba de Escritura, Razonamiento Cuantitativo y la última, Competencias Ciudadanas.

Lo que el MEN proyectó mediante el ICFES fue establecer unas pruebas estandarizadas que evaluaran las mismas competencias genéricas de los estudiantes de último año de universidad de todo el país y complementarla con un módulo o módulos que involucrarán específicamente a cada programa. Para el caso de los estudiantes de licenciatura, se establecieron como complementos los módulos de Enseñar, Formar y Evaluar, que involucran directamente la parte pedagógica del profesor en formación, pero que no se centra en la parte disciplinar como son las matemáticas o las ciencias sociales por ejemplo, que era el enfoque que antes tenían los ECAES.

Se estableció un periodo de transición por parte del MEN que comprendió un primer examen en el año 2009, los exámenes de 2010 y los de 2011, lo cual permitió aplicar en algunos casos, una mezcla de los ECAES y lo que se quería con los nuevos exámenes. Ya para noviembre de 2012, comenzó a regir el examen que tendrá una vigencia de 12 años. Cabe anotar que estos exámenes también incluirían no solo los programas universitarios, sino los tecnológicos y los técnico profesionales. Estos módulos se han desarrollado con la participación permanente de las comunidades académicas, redes y asociaciones de facultades y programas.

Más claramente lo que pretendió el MEN fue lo siguiente:

Para el año 2009 se dieron nuevos lineamientos los cuales Según lo establecido en el Decreto 3963 de 2009, el proceso de diseño de los

nuevos exámenes SABER PRO está en etapa de transición mientras se definen los diseños de prueba definitivos que tendrán una vigencia de por lo menos doce (12) años (Ley 1324 de 2009). Una vez sea adoptado de manera definitiva cada módulo, se informará el momento en que se inicie la generación de resultados comparables. En: www.ICFES.gov.co

Es decir, que lo que busca el MEN es que el examen Saber PRO sea un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la Educación Superior. Además, que forme parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el Gobierno Nacional dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo y ejercer su inspección y vigilancia. En la figura 1, se puede observar el engranaje que tiene la prueba Saber PRO respecto de otros procesos de control y cualificación de las entidades universitarias.



Figura 1. Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Tomado de la presentación del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) el 30 de julio de 2013 en el MEN.

Respecto de los exámenes que aplica el ICFES el Saber PRO hace parte de un grupo, en los cuales también están los aplicados en 3°, 5° y 9°, así como la prueba Saber 11. En la figura 2 se observa el organigrama de las pruebas del ICFES.



Figura 2. Organigrama de pruebas realizadas por el ICFES. En: www.ICFES.gov.co.

La estructura general de la prueba y la crisis de los resultados en las licenciaturas

La prueba Saber PRO que aplica el ICFES a los estudiantes de último año de las universidades comprende dos subpruebas claramente identificadas: la que tiene que ver con las *competencias específicas* que anteriormente se han mencionado, y que en el caso de los estudiantes de licenciatura, recoge los módulos de *enseñar, formar y evaluar*. Y la otra que es la *prueba genérica* que comprende los módulos de: *Escritura, Lectura Crítica, Competencias Ciudadanas, Inglés y Razonamiento Cuantitativo*. Es de anotar que el módulo de competencias genéricas se aplica a toda la población evaluada del país, sin importar el programa. Vale aclarar también que la prueba de escritura se evalúa a partir de una rúbrica que tiene ocho niveles numerados de 1 a 8, siendo el menor 1 y el mayor 8, y dándole un carácter cualitativo a la misma. En las demás, la calificación es cuantitativa, de acuerdo con los parámetros establecidos por el ICFES con las preguntas desde la Psicometría TRI.

Por su carácter de prueba estandarizada, el Saber PRO permite realizar mediciones y comparaciones desde cada uno de sus módulos. En el caso del módulo de *enseñar, formar y evaluar*, hace comparativos entre todos los licenciados y normalistas del país. Y en el caso del módulo de competencias genéricas, se establecen mediciones y comparativos entre todos los estudiantes de último año que los presenten en el momento determinado, además de comparar los resultados con los de años anteriores. Esto quiere decir por ejemplo: que un estudiante de licenciatura puede compararse desde este módulo, con estudiantes de ingeniería o de derecho.

Los resultados de estos comparativos han salido a la luz pública en los últimos años, siendo los licenciados el grupo de mayor cuestión por sus bajos resultados en general. Es el caso de la noticia que publicó el diario *El Tiempo* en la cual se destaca el título *Ser maestro oficial, una profesión que está en crisis*, refiriéndose desde los bajos resultados en las pruebas genéricas e (2012). Este aspecto ha comenzado a preocupar a diferentes organismos encabezados por el MEN, el mismo ICFES y ASCOFADE que es la Asociación Colombiana de Facultades de Educación. Es tal la preocupación, que se han organizado encuentros y talleres para comenzar a atacar el problema y darle una pronta y satisfactoria solución en cuanto a resultados en el futuro. Fue el caso del encuentro realizado por el MEN, el 30 de julio de 2013. Sin embargo, los resultados de 2013 siguen siendo bajos y nada alentadores para este grupo de referencia.

Más adelante, para dar una visión de los resultados, se hará una descripción nacional de los mismos, luego un comparativo con los programas de educación de la Universidad La Gran Colombia y finalmente, el comparativo de Educación con respecto de las otras Facultades de la misma Universidad.

El ECAES y Saber PRO y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia (FCE de la UGC)

La Facultad comenzó su participación en los exámenes ECAES hacia el año 2006 con los programas de Humanidades e Inglés y Ciencias Sociales. Para el año 2007 se sumaron los programas de Humanidades y Lengua Castellana y Matemáticas. El programa de Filosofía no llegó a participar, debido a que no se realizaba un examen propio para esta disciplina. A partir de 2010, como el examen se volvió requisito de grado en todas las universidades, la Facultad comenzó a participar con los cinco programas en el nuevo examen llamado Saber PRO.

La capacitación de los estudiantes que afrontarían estas pruebas comenzó a darse desde el mismo año cuando se inició a participar; sin embargo, estas no pasaban de ser unas charlas desde cada especialidad del examen y con la “buena intención” del momento.

Más adelante, para adecuarse a los exámenes ECAES o Saber PRO, la Universidad La Gran Colombia mediante diferentes acuerdos, declaró que el examen final de curso académico (que valía el 50%), debería ser tipo ECAES, para el año 2009. La facultad de Ciencias de la Educación asumió este reto, no solo aplicando el examen en todos los cursos de la Facultad, sino capacitando a sus docentes para realizar preguntas desde esta perspectiva, la Psicometría TRI (Teoría de Respuesta al Ítem). En ese momento, se le comenzó a dar un proceso más sistemático a la capacitación tanto de docentes como de estudiantes.

A partir del año 2009, cuando se comenzaron a aplicar los exámenes finales tipo Saber PRO en todos los cursos académicos y en el Área de

Formación en Investigación en los tres cortes, la facultad de ciencias de la educación ha ido evolucionado en el proceso tanto en la preparación de los estudiantes para la presentación del examen con el ICFES, como mejorando en la construcción de preguntas con todos los docentes, al punto de que en la actualidad, la preparación para las pruebas se enfocan en cada módulo con docentes de la facultad expertos en el trabajo con los mismos y la resolución de preguntas. Respecto de la construcción de preguntas, se cuenta con bancos que se han ido enriqueciendo y actualizando cada semestre, y a la fecha, ya se han liberado preguntas para que los estudiantes puedan entrenar a partir de ellas. Es primordial en la facultad que los exámenes aplicados desde esta metodología, sean retroalimentados para que los estudiantes puedan ir mejorando sus destrezas en este tipo de pruebas.

Otro valor agregado en la Facultad, son las pruebas de control del 35% y el 70% de los créditos académicos que sirven para revisar las competencias en los estudiantes y a su vez, preparar para la gran prueba que enfrentarán con el ICFES al final de su carrera, así como para procesos internos de medición y control para ingresar en la práctica docente. Estas dos pruebas no son más que una especie de Saber PRO en las cuales se involucran las diferentes áreas que hacen parte de cada programa, que se resumen en Pedagogía, Formación en Investigación y la parte disciplinar de cada programa.

Presentación y análisis resultados 2011 a 2013 en el módulo de competencias genéricas nacionales y Universidad La Gran Colombia

Para el análisis siguiente, se debe tener en cuenta que el promedio nacional en todas las

pruebas es de aproximadamente 10 puntos. En ese orden de ideas, se podría decir que un buen resultado para nuestro contexto debería estar en este promedio o por encima de él. El referente en la desviación estándar es de un punto; para nuestro contexto, una desviación estándar óptima debería estar por debajo de 1, porque por encima de este resultado comienza a considerarse alta.

Por otra parte, cabe anotar que los análisis se hacen a partir del año 2011 ya que, y aunque el examen Saber PRO comenzó a aplicarse a partir de noviembre de 2009, tuvo los años 2009 y 2010 de transición y ajustes, y se aclara por parte del ICFES que los comparativos deben hacerse a partir del año 2011.

Por último, los gráficos que se presentarán de comparativos nacionales de los años 2011 y 2012 fueron suministrados directamente por el ICFES.

Cantidad de estudiantes y programas nacionales evaluados 2011-2013



Figura 3 - A. Cantidad de estudiantes por grupo de referencia



Figura 3 - B. Cantidad de estudiantes por grupo de referencia

Como se observa, educación fue el tercer grupo en cantidad de evaluados en los años 2011 a 2013. Ahora se observa,

la cantidad de programas de cada grupo evaluado en los años 2011 y 2012:

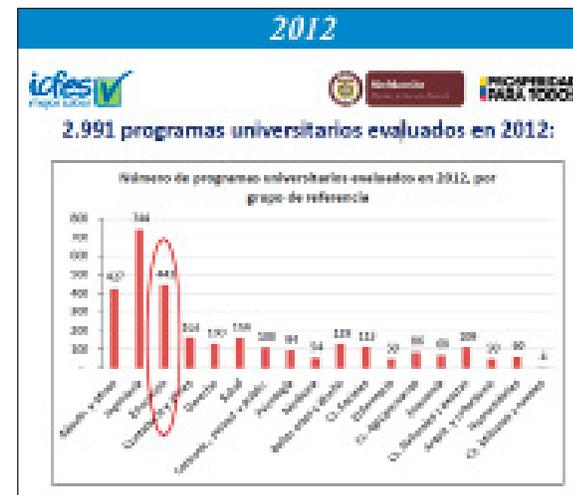
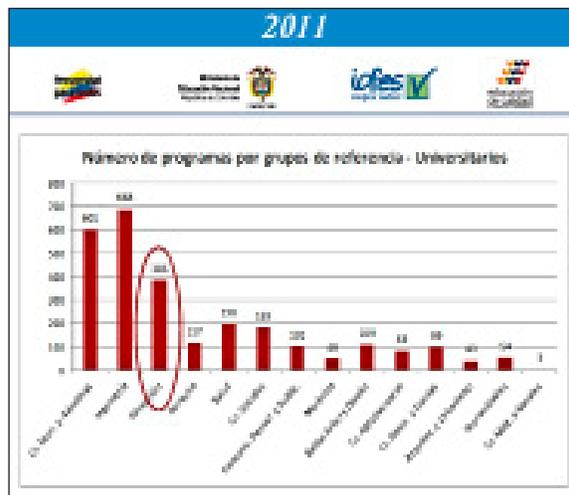


Figura 4. Programas universitarios nacionales evaluados

En cuanto a número de programas, educación ha pasado a ser el segundo que más tiene.

este numeral sobre los años 2011 y 2012 fueron los suministrados por el ICFES, y por ello se ha decidido respetar las diapositivas utilizadas para su presentación.

Comparativo de resultados en competencias genéricas de los programas de licenciatura con los demás programas de todo el país. Como ya se dijo anteriormente, los gráficos analizados en

A continuación, se presenta el análisis comparativo en cada una de las pruebas.

Comunicación escrita

En escritura, los resultados de los programas de licenciatura están muy cerca del promedio nacional que es de 10; en los años 2011 y 2012 estuvieron por encima y para 2013, estuvieron un poco por debajo, pero sin ser significativo. Sin embargo, estos promedios están entre los últimos del país.

Lectura crítica

Los programas de licenciatura del país son los últimos en cuanto a los resultados de la lectura crítica en 2011 y 2012, y últimos en 2013. Además, no solo son los últimos, sino que están por debajo de la media nacional. Estos resultados son preocupantes, más aun teniendo en cuenta su formación docente y que no se ve mayor avance de un año a otro.

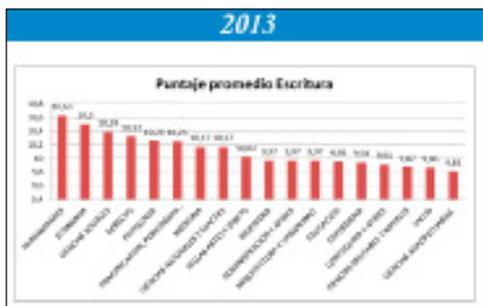
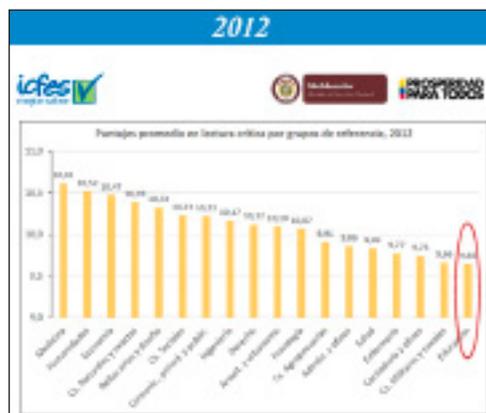
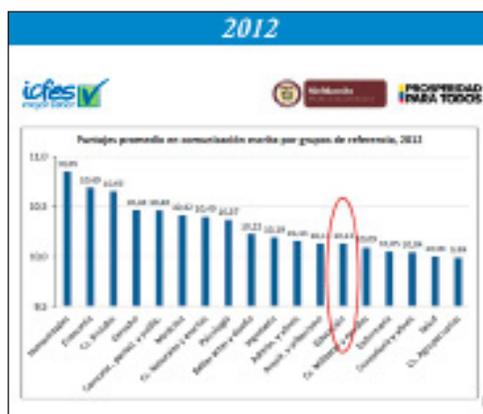


Figura 5. Gráficos resultados prueba de comunicación escrita 2011 – 2013 nacional.

Figura 6. Gráficos resultados prueba de lectura crítica 2011 – 2013 nacional

Ahora se observan las cifras anteriores en porcentaje:

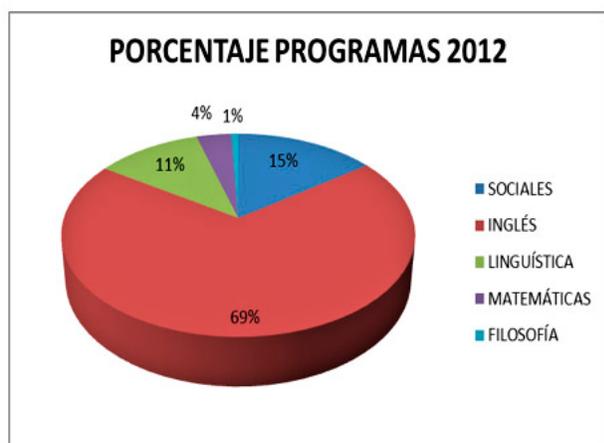


Figura 10. Porcentaje de estudiantes por programa 2011 a 2013.

Como se puede observar, en la figura 3, el programa que más estudiantes presenta a las pruebas es el del inglés con más del 50%, seguido

por Sociales y luego Lingüística y Literatura, Matemáticas y Filosofía que tienen un porcentaje bajo. Algo que se puede inferir en esta información, es que gran parte de los resultados dependerían de inglés, ya que es el programa que más tiene estudiantes, y si se une con Sociales suma cerca del 80%, que es una cantidad muy representativa.

Comparando los tres años, se destacan Inglés y escritura, pero vale aclarar que si se tiene en cuenta que la facultad tiene Licenciatura en inglés y que además, de acuerdo con la tabla 1 y la figura 10, este programa es un poco más de la mitad de la población, es de esperarse que en éste el resultado sea muy bueno, como se está observando. Sin embargo, un aspecto por mirar es la desviación estándar que confirma que aunque el inglés tiene el resultado más alto respecto de los tres años, también tiene la desviación más alta en los tres momentos con 1.27, 1.38 y 1.39, lo cual quiere decir que hubo una alta dispersión, y se entendería teniendo en cuenta que a los de inglés les fue muy bien, pero a los demás programas no tanto. En tanto que en escritura, en 2011 la desviación fue alta 1,27, pero para 2012 y 2013 fue baja, ya que estuvo por debajo de 1, lo cual indicaría que el grupo en general en esta prueba, no está tan disperso.

El otro examen en el cual la facultad presenta buen rendimiento es lectura crítica, ya que en 2011 obtuvo 10.18, en 2012 fue 10.28 y en 2013 fue de 10.43. Las desviaciones son menores que 1 en los tres momentos, lo cual confirma el buen rendimiento del grupo en general. Competencias ciudadanas comenzó a aplicarse en 2012, y el resultado de la facultad también estuvo por encima de la media en los dos años con una desviación menor a 1, que es bueno.

A continuación, se muestran los resultados de los promedios y las desviaciones estándar de la Facultad en los tres años:

PROMEDIO

DESVIACIÓN ESTÁNDAR

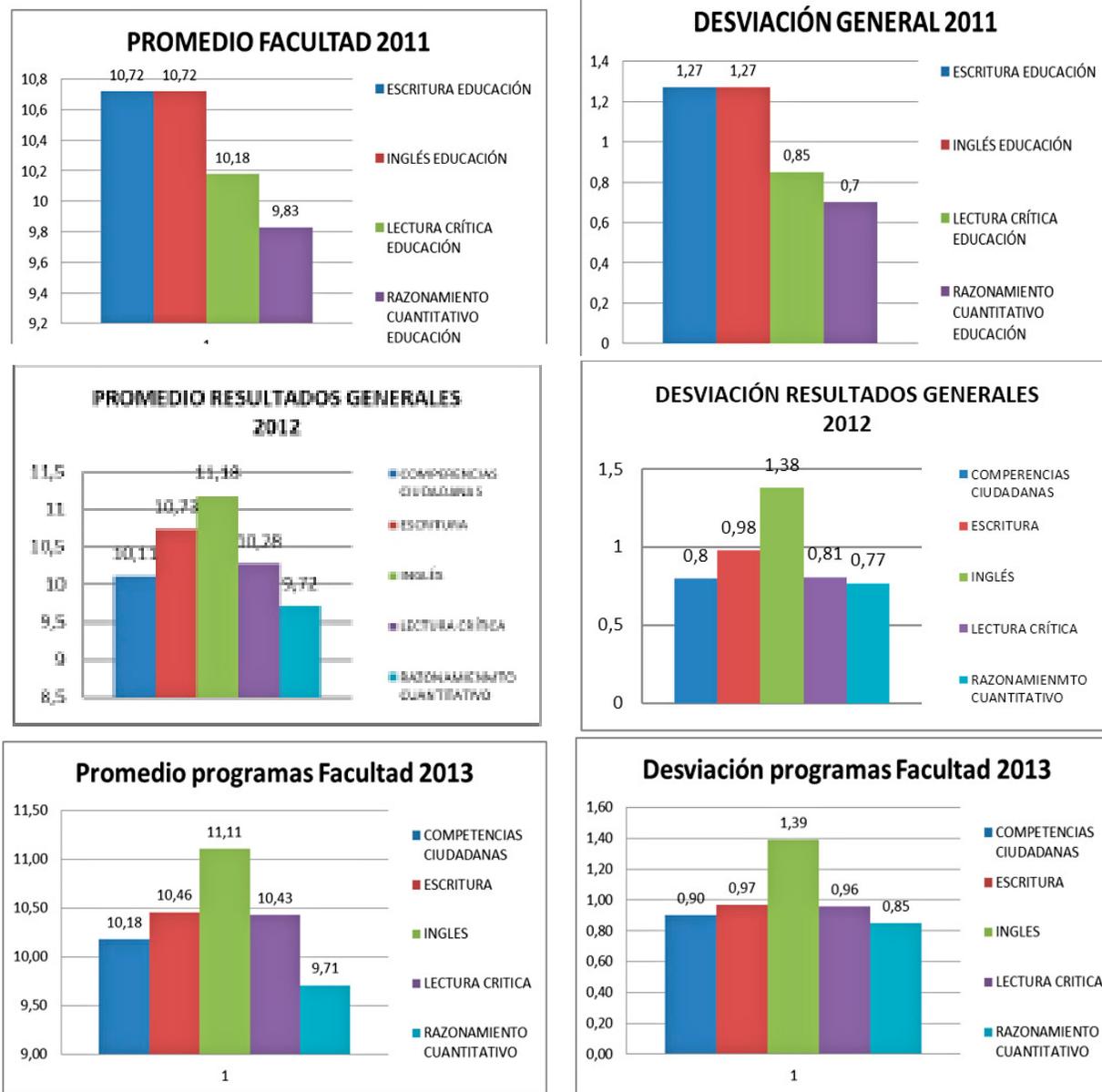


Figura 10. Promedio general y desviación de los resultados 2011 - 2013 de la FCE

En la única prueba que no se obtiene un resultado óptimo en los tres años, es en razonamiento cuantitativo, en la cual en los tres momentos está por debajo del promedio esperado que es de 10 y además, la desviación es menor de 1, lo cual quiere decir que en general, se está muy regular en cuanto a los resultados en este examen. Ni siquiera mate-

máticas puede sesgar los resultados, ya que es un programa que presenta con muy pocos estudiantes.

En la única prueba que no se obtiene un resultado óptimo en los tres años, es en razonamiento cuantitativo, en la cual en los tres momentos está por debajo del promedio es-

perado que es de 10 y además, la desviación es menor de 1, lo cual quiere decir que en general, se está muy regular en cuanto a los resultados en este examen. Ni siquiera matemáticas puede sesgar los resultados, ya que es un programa que presenta con muy pocos estudiantes.

Comparativo resultados en cada prueba del mejor puntaje nacional con los puntajes de los programas de licenciaturas del país y con los programas de licenciatura de la UGC.

A continuación, se observan los gráficos comparativos de los resultados de los programas de licenciatura UGC, licenciatura nacional y mejor promedio nacional.

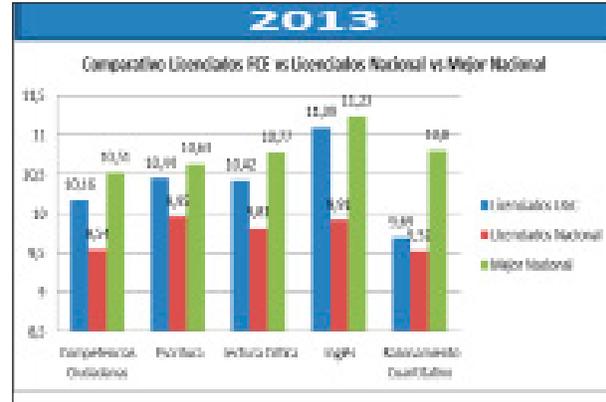
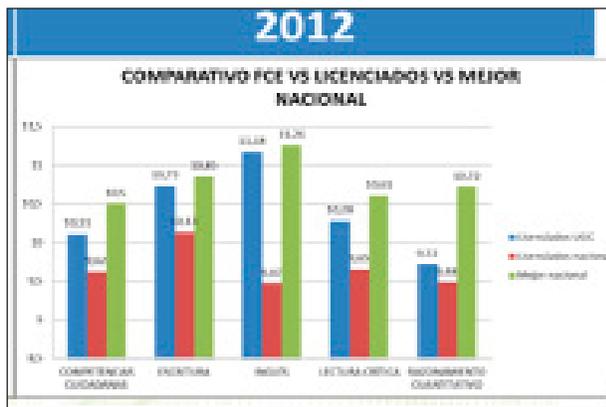
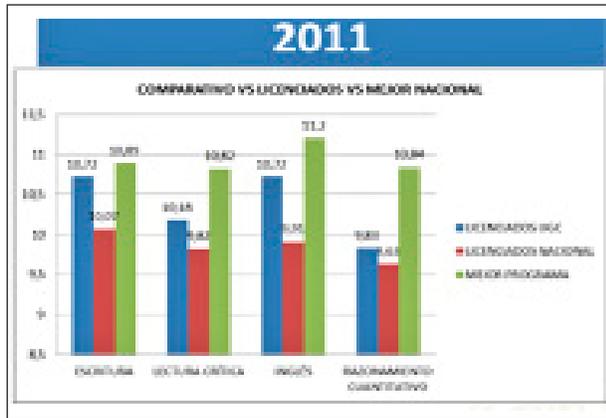


Figura 12. Promedio general y desviación de los resultados 2011 - 2013 de la FCE

Recogiendo los anteriores análisis, en la figura 12 se puede observar que en todas las pruebas genéricas aplicadas en los tres años, los programas de licenciatura de la UGC obtienen mejores resultados que los programas nacionales de licenciatura. Además, con excepción de razonamiento cuantitativo, todos los resultados están por encima del promedio esperado que es de 10.

Ahora, comparando con los mejores resultados en cada prueba nacional, también se observa que la facultad, como ya se especificó en los anteriores ítems, puede entrar a comparar de cerca sus resultados en pruebas como escritura e inglés, claro que en esta última hay que mejorar en la desviación estándar, que es alta, por lo expuesto en el anterior numeral. En las pruebas de lectura crítica y competencias ciudadanas, aunque los resultados de los programas de la Facultad están por encima de promedio nacional que es cerca de 10 puntos, aún falta mejorar con respecto de los mejores resultados nacionales. En la prueba que sí se debe mejorar ostensiblemente, es en la de razonamiento cuantitativo.

Es de resaltar que la crisis de los resultados de las licenciaturas que se ven en las diferentes pruebas, no se reflejan en los resultados de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia.

Comparativo resultados en competencias genéricas programas UGC vs facultad de ciencias de la educación 2011 - 2013

Cantidad de estudiantes por programa

En este numeral, se hace un comparativo de los resultados con los programas de las otras facultades de la Universidad La Gran Colombia de la sede Bogotá. En la siguiente tabla, se presenta la cantidad que presentaron la prueba de 2011 a 2013 por grupo de referencia de la universidad:

Cantidad estudiantes Grupo de Referencia	2011	2012	2013
ADMINISTRACIÓN	44	161	212
ARQUITECTURA	77	73	218
CONTADURÍA	112	185	289
DERECHO	555	736	1103
ECONOMÍA	14	32	50
EDUCACIÓN	130	133	153
INGENIERÍA	67	78	204
TOTAL	999	1398	2229

Tabla 2. Cantidad de estudiantes de la UGC que presentaron Saber PRO 2011 y 2013

En la figura 13, se observan las cantidades anteriores en porcentajes.

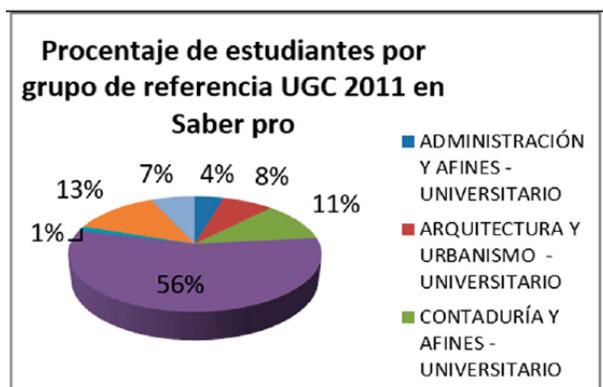


Figura 13 - 1. Cantidad en porcentajes de estudiantes de los diferentes programas de la Universidad La Gran Colombia que presentaron las pruebas Saber PRO de 2011 a 2013.

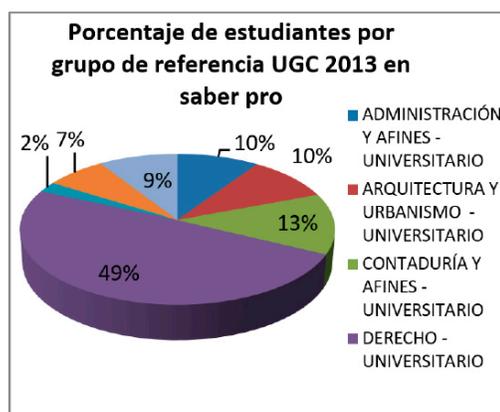
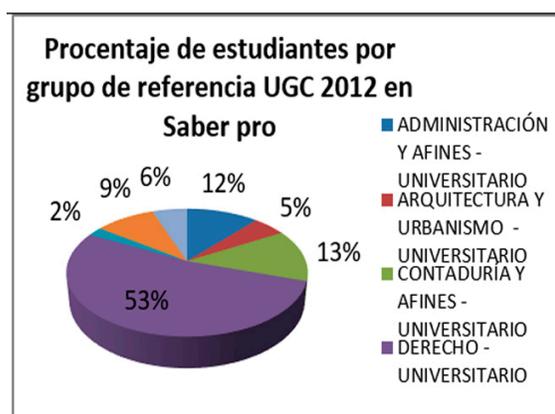


Figura 13 - 2. Cantidad en porcentajes de estudiantes de los diferentes programas de la Universidad La Gran Colombia que presentaron las pruebas Saber PRO de 2011 a 2013.

Se puede observar en las gráficas de la figura 13 que el programa de derecho de la Universidad es el que más presenta estudiantes en Saber PRO, con un poco más del 50% de la población, los demás se reparten el otro 50%, teniendo en cuenta que el que menos estudiantes presenta es Ingeniería con cerca del 2%.

Comparativo pruebas programas de la UGC

En esta parte, se analiza por prueba y teniendo en cuenta, al igual que en los anteriores numerales, el promedio y la desviación estándar en cada uno de los tres años analizados.

Escritura

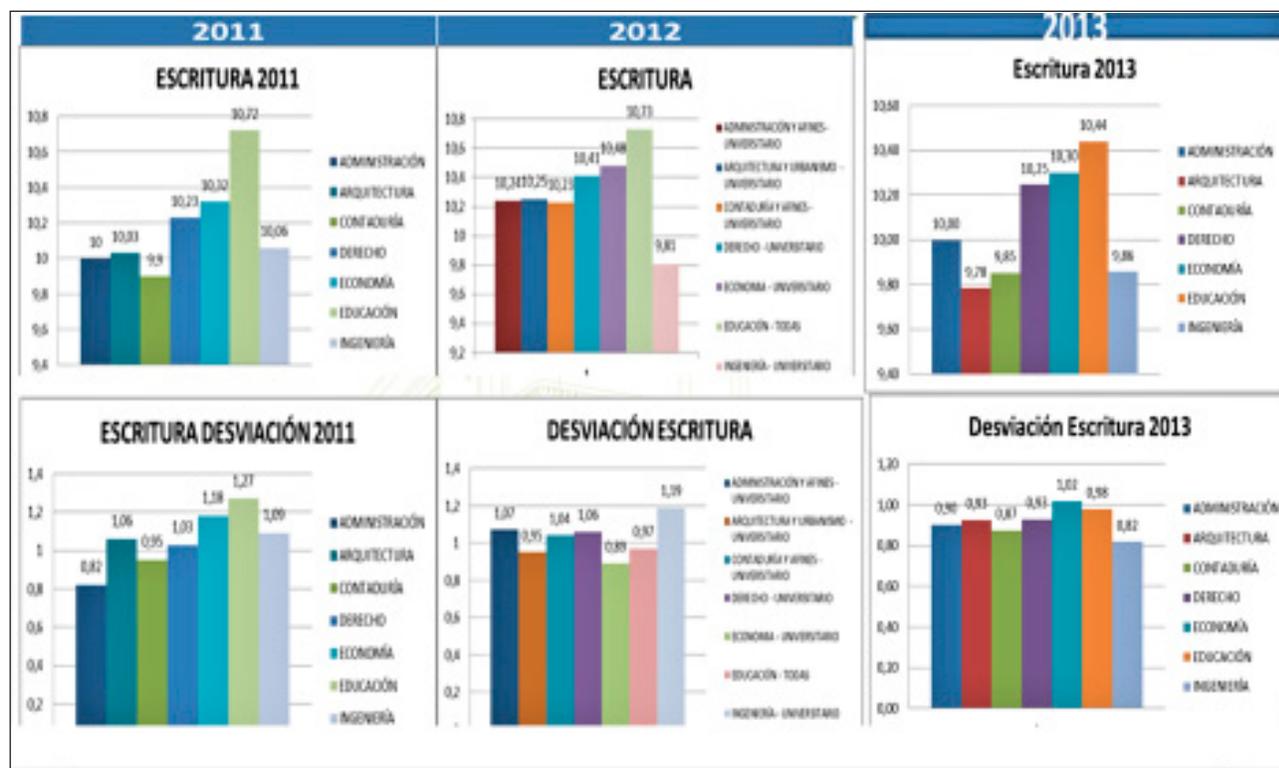


Figura 14. Comparativo promedio y desviación estándar programas de la UGC en la prueba de escritura 2011-2013.

Los resultados de la Facultad de ciencias de la educación son muy cercanos en los tres años, además es la mejor facultad de la universidad en esta prueba. Algo para tener muy en cuenta es la desviación de 2011, en la cual fue la más alta de las facultades con 1,27, es decir, que hubo mucha dispersión entre los resultados. Para los otros dos años, bajó notablemente esa desviación, lo cual es conveniente, ya que en el grupo se están obteniendo buenos resultados. Observando los demás programas de las facultades, sus resultados están en el promedio nacional o por encima del mismo, aunque en 2013 programas como Arquitectura, Contaduría e Ingeniería tuvieron resultados por debajo de la media nacional que es aproximadamente de 10.

Respecto de la desviación estándar, en la mayoría de momentos, los resultados estuvieron dentro de lo normal, es decir, cerca de 1; sin

embargo, en 2011 educación y 2012 ingeniería obtuvieron una desviación estándar algo preocupante, ya que fue alta. Para 2013, en general la desviación fue muy homogénea entre los programas de la Universidad y cerca de 1, lo cual indicaría que en general, los grupos estuvieron muy parejos en cuanto a la obtención de los resultados y que si hubo bajos resultados en algún programa, las causas son generales y no particulares de los mismos, para un plan de mejoramiento hacia futuro, es importante este aspecto.

Inglés

En esta prueba en los tres años, la Facultad de Ciencias de la Educación también fue la mejor, claro que en esto hay que tener en cuenta que el programa de inglés, que es cerca del 50% de

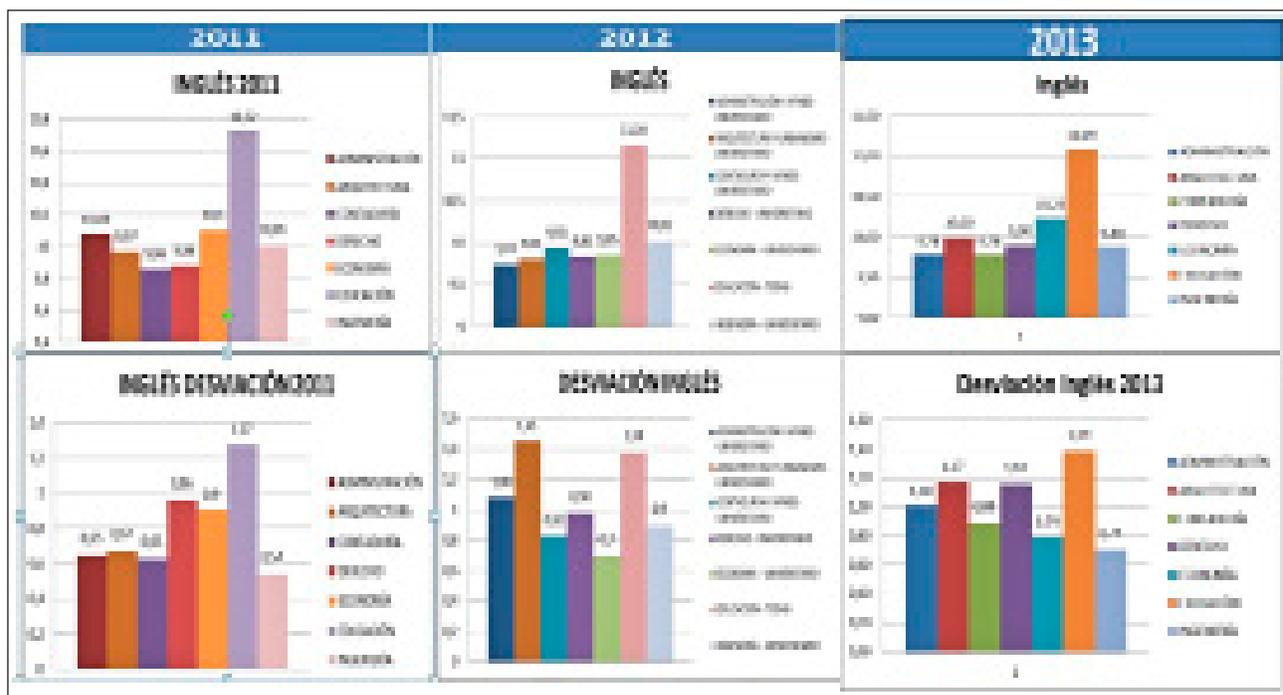


Figura 15. Comparativo promedio y desviación estándar programas de la UGC en la prueba de inglés 2011-2013.

la Facultad, hace que los resultados suban mucho el nivel general, ya que para este programa la prueba que aplica el ICFES, es muy básica. Como se puede observar, las demás facultades tienen resultados muy cercanos entre sí y por debajo de la media, con excepción de ingeniería, Economía y Administración en 2011, Ingeniería en 2012 y en 2013 Economía y Arquitectura, los cuales estuvieron por encima del promedio aproximado de 10.

Algo para tener en cuenta y es ahí en donde se puede notar la diferencia de los estudiantes de inglés y los que no son de inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación, es la desviación estándar, que para la facultad en los tres años fue alta, lo cual indica que hay mucha dispersión entre los resultados, la cual permite observar que los puntajes en general de los de inglés, son muy superiores al del resto de la facultad y de las otras facultades. En general, es importante revisar los resultados

en esta prueba en la universidad, ya que los estudiantes no presentan buen nivel en una prueba básica, lo cual se confirma con las desviaciones estándar que están por debajo de 1 en la mayoría de momentos y programas, lo cual sustenta el bajo nivel en general. Sólo se podría establecer un nivel entre aceptable y bueno en Ingeniería y en Economía, obviando a los estudiantes de la Licenciatura en Inglés.

Lectura crítica

En esta prueba y comparando las facultades, la Facultad de Ciencias de la Educación igualmente tiene resultados por encima de la media y también muy cercanos de año a otro. Las desviaciones estándar son muy cercanas también y por debajo de 1, denotando una baja dispersión. En 2011, los mejores programas de la universidad fueron Ingeniería y Arquitectura, siendo

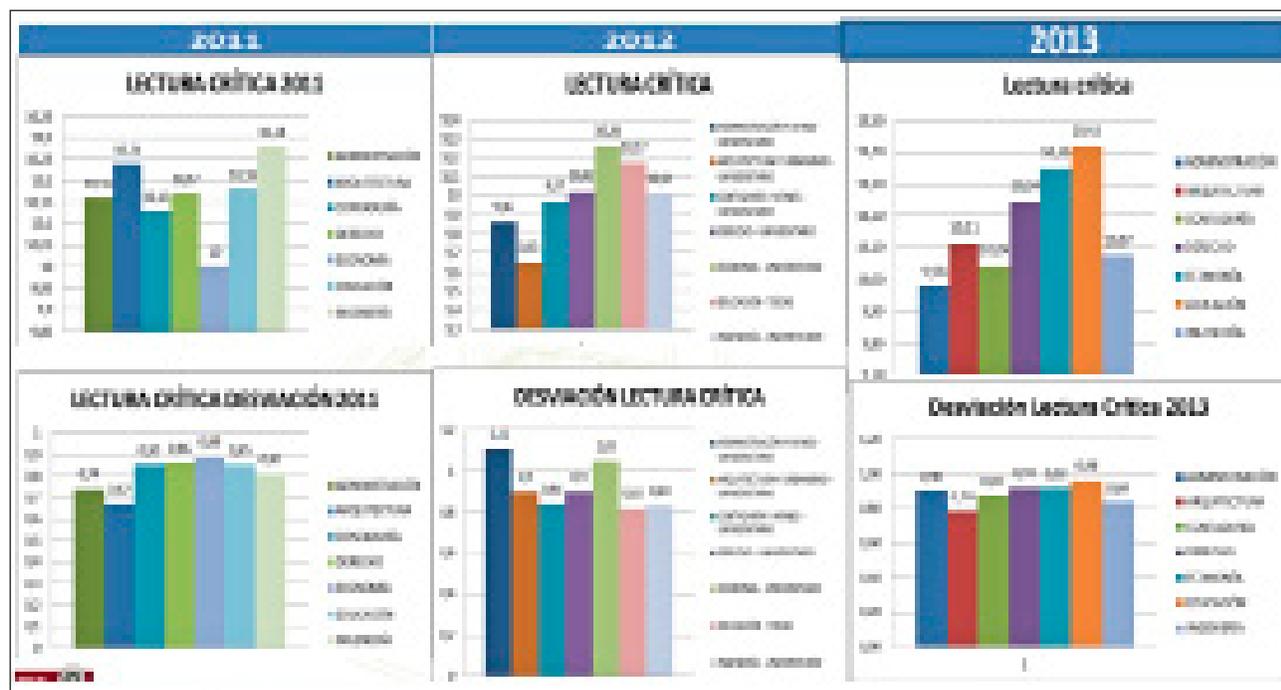


Figura 16. Comparativo promedio y desviación estándar programas de la UGC en la prueba de lectura crítica 2011-2013.

educación tercera. Para 2012, la mejor fue Economía, siendo Educación segunda. Y para 2013, Educación fue la primera seguida por Economía y Derecho.

En 2011, todos los programas de la Universidad quedaron en el promedio nacional o por encima del mismo; para 2012, estuvieron por debajo de la media Administración, Arquitectura y Contaduría, y subió significativamente Economía, y en 2013, los programas de la Universidad están iguales o por encima del promedio nacional. En este caso, Educación siempre ha estado entre los primeros tres programas de la Universidad.

Respecto de las desviaciones estándar de los programas, en 2011 fueron más homogéneas, y aunque en 2012 no fueron altas, se incrementaron un poco con respecto de 2011. Para 2013, todas estuvieron por debajo de 1, reflejando resultados muy homogéneos, como ya se había dicho antes.

Razonamiento cuantitativo

Se observa que los programas con mejores resultados, teniendo en cuenta los tres años de estudio fueron ingeniería, administración, economía y contaduría, pues tienen más enfoque cuantitativo que las otras, incluida educación, cuyo enfoque no es cuantitativo, con excepción del programa de matemáticas, que es muy pequeño como para incidir en los resultados. Esta es la prueba que más bajos resultados arroja la Facultad de Ciencias de la Educación respecto de las otras Facultades.

Las desviaciones estándar en los tres años están por debajo de 1, lo cual indica que los resultados en general, son un reflejo grupal. Lo anterior es “positivo” hablando directamente de Educación, ya que, aunque hay bajos resultados, como ya se ha dicho antes, también estos son a nivel general lo cual permitiría hacer un plan de mejoramiento con miras a subir los mismos ha-

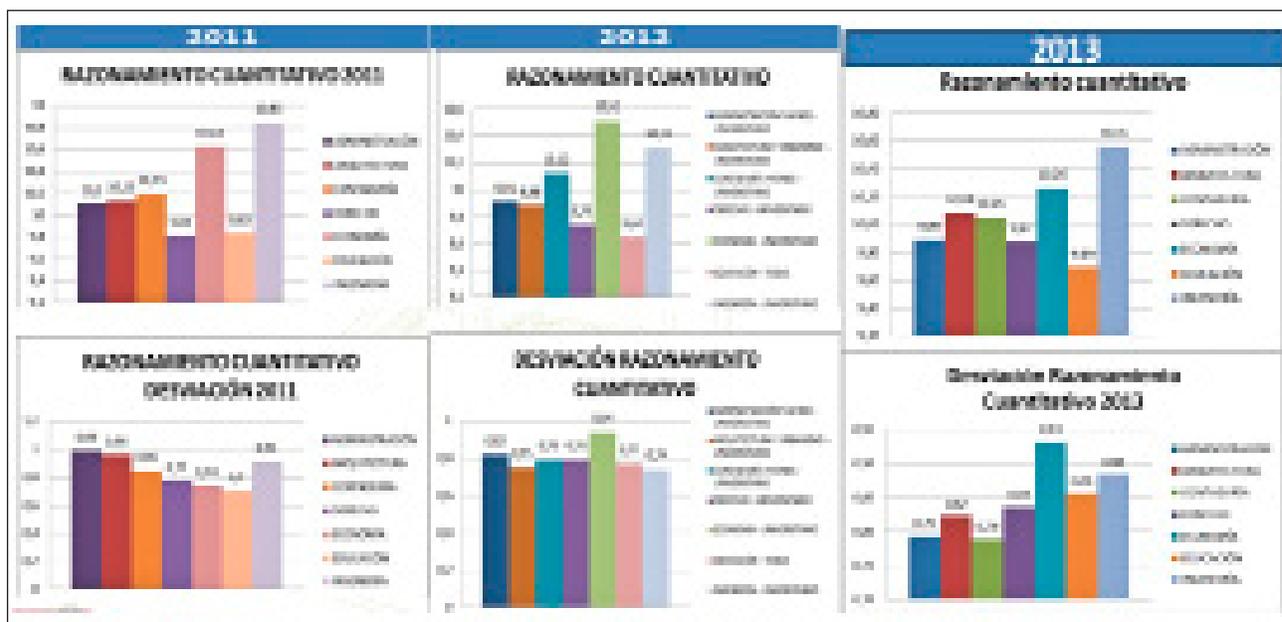


Figura 17. Comparativo promedio y desviación estándar programas de la UGC en la prueba de Razonamiento Cuantitativo 2011-2013.

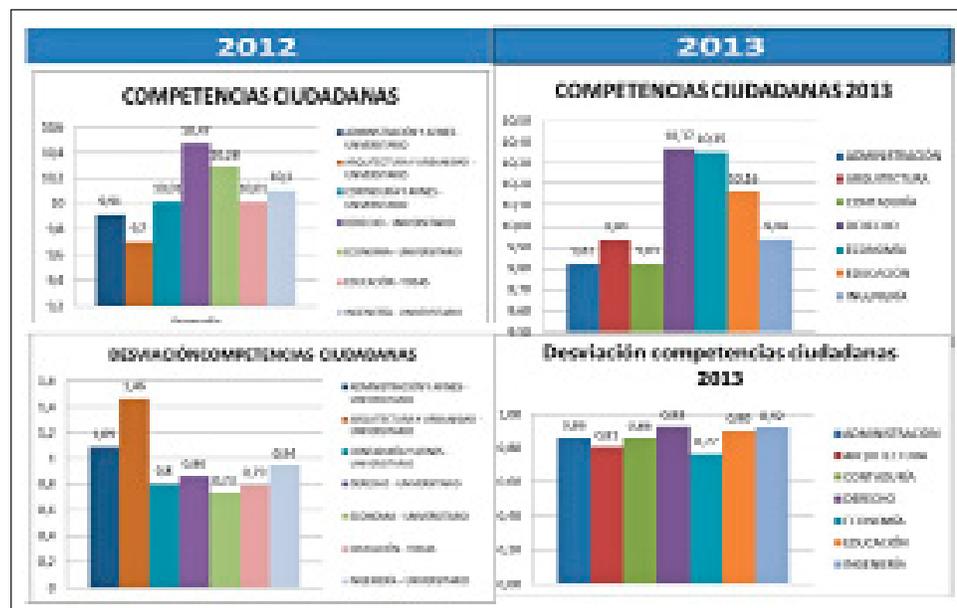
cia el futuro. En otras palabras, es un problema generalizado que se podría resolver.

Competencias ciudadanas

En esta prueba se destacó derecho que obtuvo el mayor promedio en la universidad

en los dos años. Esto se entiende, teniendo en cuenta las características de la prueba y del programa como tal. Otros programas que tienen el promedio por encima de la media nacional que es 10, son Economía y Educación. Llama la atención el programa de Arquitectura en 2011, que tiene una desviación muy alta; los demás tienen su desviación por

Figura 18. Comparativo promedio y desviación estándar programas de la UGC en la prueba de Competencias Ciudadanas 2011-2013.



debajo de 1, que confirma que los resultados son consecuencia de un rendimiento grupal. Aunque en general, los programas que estuvieron por debajo de la media nacional no fue mucha la diferencia, sí es importante revisar la parte de competencias ciudadanas en los mismos para poder subir promedios hacia el futuro.

Discusión y conclusiones

Es importante tener en cuenta que las pruebas estandarizadas tienen objetivos claros y son los que deben permitir darles la importancia que merecen las mismas. Cuando dichas pruebas están bien diseñadas, permiten realizar comparativos entre las poblaciones que las presentan tanto temporal como espacialmente. Es bueno también tener en cuenta que las pruebas estandarizadas no pueden medir solas la calidad en la educación, que no se debe depender de ellas para lanzar juicios a priori y que estas cumplen un rol específico en el contexto educativo, que si se entienden los objetivos para los cuales son diseñadas y aplicadas, se podrá dar la utilidad de los resultados de las mismas en el contexto educativo.

Centrándose en las pruebas Saber PRO, antes llamadas ECAES, estas son evaluaciones estandarizadas que tienen unos objetivos claros y que le permiten al Ministerio de Educación Nacional, utilizar los resultados para contribuir en procesos que van en pro de mejorar la calidad de la educación. A partir de los resultados de 2011, principalmente desde el segundo semestre, según el ICFES, es el examen que cumple con los parámetros y los objetivos establecidos, y se puede establecer los comparativos que ya han dejado ver algunos aspectos preocupantes en algunos grupos de referencia.

En ese orden de ideas, el grupo de las licenciaturas presentan bajos resultados en general, causando preocupación en todas las pruebas, ya que los promedios las ubican de últimas o muy cerca de ese último lugar; de pronto, la única prueba en la cual se observan unos resultados aceptables es en la prueba de escritura. Hasta en competencias ciudadanas que se comenzó a aplicar a partir de 2012, las licenciaturas ocuparon el último lugar. Es de resaltar que en todas estas pruebas, menos en escritura, dichos promedios se ubican por debajo de la media nacional que es aproximadamente de 10; lo cual es aún más preocupante. Otro aspecto para tener en cuenta, son los bajos resultados de los estudiantes de licenciatura, que se manifiestan de forma similar durante los tres años, es decir que no se ve mejoría.

Respecto de las licenciaturas de la Universidad La Gran Colombia, el panorama es alentador, ya que en casi todas las pruebas está por encima del promedio nacional y, por supuesto, muy por encima de los resultados de los promedios de las licenciaturas del país. La única prueba en la cual hay que mejorar de forma notoria, siendo esta la única en la cual las licenciaturas UGC han estado por debajo del promedio nacional en los dos años, fue razonamiento cuantitativo; en esta los resultados están muy cerca a los de los estudiantes de licenciatura del país. En algunas de las pruebas, como la de escritura, los resultados son tan buenos que están muy cerca del mejor promedio nacional. Algo parecido a escritura en cuanto a resultados, pasa en la prueba de inglés, en la cual los resultados también son muy buenos; sin embargo, hay que tener en cuenta que la facultad cuenta con la Licenciatura en Inglés que a su vez, es más de la mitad de los estudiantes que presentan este examen, lo cual hace que el promedio suba. Estos resultados presentan una dispersión alta, que indica que los muy buenos resultados no son a nivel general, sino en dos grupos, los que son de la

Licenciatura en Inglés y los que no lo son. Lo anterior se evidencia desde la desviación estándar que es la más alta entre todas las pruebas de la Facultad, confirmando que hay mucha dispersión en esta prueba entre los que la presentaron. En las demás pruebas, excepto escritura en 2011, la desviación estándar confirma que no hay una alta dispersión, lo cual indicaría que los buenos resultados son a nivel general de los estudiantes de licenciatura de la UGC.

Ahora, si se analizan los resultados de Educación con respecto de los demás programas de la UGC, se puede observar que en los tres años en la pruebas de escritura e Inglés es el mejor programa, aunque la desviación en esta última es alta. Observando los demás programas de las facultades respecto de la escritura, sus resultados están en el promedio nacional o por encima del mismo, aunque en 2013, programas como Arquitectura, Contaduría e Ingeniería tuvieron resultados por debajo de la media nacional que es aproximadamente de 10. Respecto del Inglés, es importante revisar los procesos de adecuación del segundo idioma en la Universidad, ya que los promedios en general, no reflejan buenos resultados, inclusive en Educación en donde los buenos resultados se reflejan más por el programa de inglés. En lectura crítica, en promedio los tres años, Educación también es la mejor; sin embargo, hay que resaltar los buenos promedios en general, de las demás facultades de la Universidad. En razonamiento cuantitativo, como ya se ha dicho antes, los resultados de Educación están por debajo del promedio nacional, en el cual se destacan programas como: Administración, Economía, Ingeniería y Contaduría, que obtuvieron resultados por encima del promedio nacional. Lo anterior se entiende por las características de los programas como tal, el carácter más cuantitativo de los primeros; sin embargo, es otro aspecto para tener en cuenta para mejorar promedios hacia el futuro. En competencias ciudadanas, prueba que se aplicó

a partir de 2012, Educación está en el promedio nacional, y en esta prueba se destacan los programas de Derecho y Economía.

Por otra parte y, aunque la metodología desarrollada por la FCE de la UGC no tiene un Pre, ya que la medición real de las pruebas solo se tiene en tres años, y en estos tres años los resultados han sido buenos, sí es importante destacar los procesos desarrollados en esta facultad en cuanto a la preparación que rinde sus frutos en el estudiante, no solo como futuro profesional, sino en este tipo de pruebas estandarizadas. Como un comentario adicional, es importante reconocer el proceso que viene desarrollando la Universidad La Gran Colombia, insertando las pruebas desde la psicometría TRI en las evaluaciones finales de los cursos en cada semestre, y en particular en la Facultad de Ciencias de Educación donde se aplican pruebas de control en tercero y sexto semestres, que sirven de preparación sistematizada de los estudiantes para su gran reto Saber PRO con el ICFES.

A manera de recomendaciones, es importante al interior de la Universidad La Gran Colombia revisar toda la parte de adecuación al idioma inglés de sus estudiantes en cuanto a los niveles que se les exige desde la malla curricular, ya que estos no evidencian impacto en los resultados de la prueba Saber PRO en general. También revisar los procesos en Razonamiento Cuantitativo desde Educación y Derecho para ver de qué forma se les puede mejorar los resultados en esta clase de pruebas a los estudiantes. En las demás Facultades, si hay algún bajo resultado, es particularizado y no generalizado.

Finalmente, es importante que el Ministerio de Educación Nacional revise los bajos resultados de los programas de educación de forma regional y no globalizada, para identificar las verdaderas causas de los mismos, ya que queda en evidencia que Universidades como La Gran

Colombia desde la Facultad de Ciencias de la Educación, no tiene tan bajos resultados como se muestran a nivel nacional y, por el contrario, los mismos, con excepción de razonamiento cuantitativo, están por encima del promedio nacional.

RAVELA, M. (2006). Sobre las pruebas estandarizadas. Evaluación de aula. EURE [en línea()], En: <http://evaluaciondeaula.com/PDFs/SOBRE%20LAS%20PRUEBAS%20ESTANDARIZADAS.pdf> (junio de 2013).

Referencias

CASASSUS, J. (2007). El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social.

CERVANTES, Centro Virtual (1997-2013). *Manual para relacionar los exámenes de lengua con el Marco Común Europeo de Referencia*. EURE [en línea ()]. En: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pruebaestandarizada.htm (sitio visitado en mayo 2013)

GÓMEZ YEPES, R. (2004). Calidad Educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVI (38): pp. 75-89. Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias de la Educación. Medellín.

ICFES (2011, 2012 y 2013). Bases de datos ICFES [En línea ()]. En: www.ICFES.gov.co (julio de 2013).

MARTÍNEZ, F. M. (2008). Las pruebas estandarizadas y el diseño de la política educativa en México. EURE [en línea ()], 3-7. En: <http://estepais.com/site/?p=47581#sthash.v6uvYOUy.dpuf> (sitio visitado en mayo 2013)

POPHAM, J. (1999). ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa? Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe. En: *Educational Leadership* Vol. 56 (6), marzo.

LA IDENTIDAD COLOMBIANA EN EL PENSAMIENTO DE FRANCISCO DE MIRANDA

THE COLOMBIAN IDENTITY IN THE THOUGHT OF FRANCISCO DE MIRANDA

CLAUDIO RAMIREZ ANGARITA *

“Ninguno ama a su patria porque es grande, sino porque es suya”

Lucio Anneo Séneca

Resumen

Lo que es *es*, lo que no es, no *es*. Parece sencillo, pero al ser aplicado en los asuntos históricos, este principio despierta controversia, más aun la extensión a estilos de vida que logran influir en procesos, en este caso, el de la independencia junto su prolongación en el tiempo. Se hace presente la vieja concepción parmenideana, las socio-culturales y hasta las posturas psicológicas. La búsqueda de identidad ha sido –sigue siendo– un asunto transversal del cual no ha escapado algún pueblo, sociedad o cultura, insoslayable en lo colectivo, en lo individual. El tema de la identidad es uno de los muchos que brilla por su significación cuando de encontrar relaciones entre historia y filosofía se trata, so-

bre todo en el ámbito latinoamericano. En este caso, se expondrá de forma sintética, los aspectos por rescatar, aquellos que parten de la figura histórica de Francisco de Miranda, de su legado, de su posición frente a la identidad. La identidad como motor de los procesos de liberación y fundamento propio de la posterior visión de sociedad. En el caso del llamado Precursor de la independencia hispanoamericana, sus aportes, que van a manifestarse en sus proclamas y demás documentos hasta llegar a las acciones, destacan, desde la renuncia a un estatus y la negación efecto de la negación de España, hasta la propuesta de un ente político continental diverso y unido a la vez, pasando por la invitación a conformarse en *colombianos* en el sentido *mirandino* del término. *Colombia* para Miranda, y plantado en su suelo ideológico, es la dimensión que siempre ha querido cobijar la realización de una integración de la unidad, pero también de un estilo de pensamiento y de vida. *Colombia* no es únicamente un ente, es una forma de ser, de identidad propia. Este atrevido artículo

* Licenciado en Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Pamplona (NS). Magister en Filosofía Latinoamericana. Es docente de planta de la SED Bogotá, donde lidera el Proyecto Editorial Medio Pan y Un Libro del Colegio Enrique Olaya Herrera IED, desde el inicio como idea pedagógica de teoría y praxis. Es docente de la Universidad La Gran Colombia. Coautor de *Francisco de Miranda: precursor de la utopía colombiana* (2012). Cursa actualmente estudios de doctorado en filosofía. claudio.ramirez@ugc.edu.co

(por lo corto del mismo, que no alcanza a hacer justicia con el susodicho líder), invita a que se estudie de forma autónoma, de manera consciente el pensamiento de Miranda, un holístico merecedor de ser rescatado del olvido al cual se ha relegado en algunos escenarios académicos y políticos.

Palabras clave: *ser español americano, ser americano, unidad, identidad, ser colombiano, Colombia, mirandino*

Abstract

What is, what is not, is not; It seems simple, but being applied in historical topics, arouses such controversy beginning, more even spread to lifestyles that manage to influence processes, in this case, the independence together its extension in time. It is this the old parmenidean conception, the socio-cultural and even psychological attitudes. The search for identity has been - still is - a cross-cutting issue which has not escaped any people, society or culture, unavoidable in the collective, individual. The theme of identity, is one of many that shines by its significance when find relationships between history and philosophy is, especially in the Latin American context. In this case, will it be exposed synthetically, respects to rescue those who are based on the historical figure of Francisco de Miranda, his legacy, of its position on the identity. The identity as the process of liberation and of subsequent vision of society. In the case of the so-called Precursor of Latin American independence, their contributions, which will manifest itself in their proclamations and other documents to actions; stand out from the waiver of status and denial effect of denial of Spain, to the proposal of a continental political entity different and united at the same time, passing by the invitation to settle in Colombian in the sense the term *mirandino*. Colombia to Miranda,

and planted in their ideological ground, is the dimension that has always wanted to shelter the realization of integration, unit, but also a style of thought and life. Colombia is not only a body, is a way of being, its own identity. This daring article (by the shortness of the same, which fails to do justice to the aforementioned leader) invites to be studied independently, consciously thought of Miranda, a holistic worthy of being saved from oblivion that has relegated to some academic and political scenarios.

Key words: *be American Spanish, be American, unity, identity, being Colombian, colombia, mirandino*

Introducción

Lo *mirandino* puede definirse como aquello que obedece a los estudios y pensamientos propios de Francisco de Miranda, instalados en su vida y su obra. Surge el giro por la reinterpretación y empieza a hacerse necesario, por esa búsqueda de argumentos históricos para elaborar nuevas propuestas de integración regional real, lo más acorde con el legado histórico. En ello, el precursor es protagonista, materialización humana de este tipo de elementos. Ejemplo de estas ideas, fueron la creación de un proyecto para el Continente, un incentivo que materializaría la liberación, aunque paulatina, de toda la herencia colonial nociva. La identidad colombiana y por ende Colombia, es desde Miranda, una apropiación de la historia y un reconocimiento como agente de cambio, de integración y unidad.

Metodología

Metodológicamente, se tuvo en cuenta las fuentes directas, así como las secundarias, las posiciones que evidencian el análisis de lecturas

obligadas y la selección de las más estacadas. El desarrollo del tema tuvo una exigencia consultiva e investigativa, de proposición y una persistencia para descubrir elementos relevantes que hicieran del rescate de este personaje, un asunto obligado en el país que lleva su nombre, donde poco se conoce del *más ilustre de todos los colombianos*. El texto parte de la sistematización que del personaje y su pensamiento se ha venido rastreando desde hace cuatro años.

La identidad colombiana en el pensamiento de Francisco de Miranda

Lo *mirandino* puede definirse como aquello que obedece a los estudios y pensamientos propios de Francisco de Miranda, instalados en su vida y en su obra. Surge entre los estudiosos de su vida y obra, en la Venezuela de finales del siglo XIX, más como asuntos propios de la historiografía que por interés en la praxis; no como propuesta ideológica y mucho menos epistemológica (Uslar Pietri, 1979). No obstante, a finales del siglo XX, surgirá un interés por el ideario *mirandino*. Miranda, tal cual ocurrió con otros tantos en el Continente, era visto desde la lupa de las llamadas historias “nacionales”. Un giro por la reinterpretación empieza a hacerse necesario, por esa búsqueda de argumentos históricos para elaborar nuevas propuestas de integración regional real, lo más acorde con el legado histórico, en ello el precursor es protagonista, materialización humana de este tipo de elementos. Ejemplo de tales ideas, fueron la creación de un proyecto para el Continente, no sólo para liberarlo por mediode las armas del yugo español, sino para hacer de las nuevas ideas un incentivo que materializaría la liberación, aunque paulatina, de toda la herencia colonial nociva. Lo *mirandino* no es una simple adjetivación, tampoco una corriente ideológica, es una dimensión que parte de las ideas de Miranda, que se retoman como oportunidad histórica válida para los tiempos vividos en la América Latina

y el Caribe. Lo *mirandino* invoca la unidad, la unión más allá de la integración determinada por las actuales conveniencias económicas de este siglo XXI. Esta postura convoca a la participación, a la toma de conciencia, al reconocimiento de la historia común de los pueblos de Latinoamérica, de la oportunidad hacia una verdadera integración, pero sobre todo, de una responsabilidad acerca del reconocimiento de lo latinoamericano, encaminado a la construcción de identidad, no por el afán de reconocimiento sino por ser protagonistas de tan relevante proceso, de reconocimiento de sí mismos.

Estos planteamientos iniciales manifiestan la importancia que existe de conocer las ideas de los hombres más representativos de la Generación de la Independencia. Si su sueño fue independizar políticamente a los nuevos Estados, es de pensar que la razón de ser de estos Estados, su problemática, sus destinos y aspiraciones deben ser investigados en su ideario (Ocampo López, 1999, p. 12).

Desde otra perspectiva, podría realizarse un estudio ontológico del “*ser colombiano*” desde el análisis de las posturas de Francisco de Miranda. No obstante, una ontología de la praxis, sin abandonar las ventanas del materialismo histórico, tampoco de la historia de las ideas, destacadas en sus aportes teóricos a esta clase de temáticas.

La filosofía de la historia no se ocupa “del pasado en sí” ni “de la opinión que de él en sí se forma el historiador”, sino “de ambas cosas relacionadas entre sí”... “El pasado que estudia el historiador no es un pasado muerto, sino un pasado que en cierto modo vive aún en el presente”. Más un acto pasado está muerto, es decir, carece de significado para el historiador, a no ser que éste pueda entender el pensamiento que se sitúa tras él. Por eso, “toda la historia es

la historia del pensamiento” y, “la historia es la reproducción en la mente del historiador del pensamiento cuya historia estudia” (Carr, 1984, p. 29).

Karl Marx, quien mencionó brevemente el rol de Miranda¹*, citado por Edward H. Carr (1984), define que “*la Historia nada hace, ni posee una riqueza inmensa, ni libra batallas. Es el hombre, el hombre real y vivo, quien lo hace todo, quien posee y lucha*” (p. 65). En un proceso de interpretación dialéctico, Miranda encarna las ideas acumuladas, da su aporte y busca la materialización de las mismas. Es un caso *sui generis*, sin temor a señalamientos apologéticos, propio del devenir latinoamericano.

Ahora bien, ¿cuáles son los elementos que pueden encontrarse en el pensamiento de Miranda, que traten sobre la identidad como factor de unidad? No cabe duda de que puede generarse toda una búsqueda exitosa de dichos elementos identitarios o adyacentes al interior de los escritos del caraqueño. Dichos planteamientos son determinantes, a partir de su aparición ligada a los miramientos crítico-propositivos de la historia del pensamiento latinoamericano, a la vez plasmados en sus escritos. Directamente, Miranda no habla de lo *mirandino*, es más bien la captura de sus concepciones e ideario lo que conduce a establecer conclusiones sobre tal relación del tema de la identidad con las propuestas del también llamado *Generalísimo*. Lo *mirandino* parte del análisis que se hace de Miranda como lo explica Bohórquez (2010).

Plantear el *ser colombiano* en categoría no descabellada, a partir de lo que significaba para Miranda –y luego para Bolívar (Ramírez A., 2010), y otros posteriores- lo *americano* y lo *colombiano*. La *Colombia* en algo más que un ente político. Aquí es donde la idea puede superar lo material,

1 * En el polémico escrito: Bolívar y Ponte, en 1858 para una enciclopedia estadounidense.

pero sin desligarse de aquella primera, tal cual está en las evidencias concretas del devenir histórico. Sin embargo, puede avizorarse una serie de dificultades, más que epistemológicas, de tipo ideológico, de no conveniencias en desempolvar el pasado ingrato del cual se puede extraer no solo la comprensión sino también, la oportunidad de concluir lo inconcluso, claro está, bajo otras circunstancias, bajo otros contextos.

Francisco de Miranda²*, nace en Caracas en 1750. Crece en el seno de una familia cuyo origen se encuentra en las Canarias. Crece y estudia en la misma provincia de la Capitanía General de Venezuela. Se alista como soldado de la corona española, sirve en el Caribe, Europa y el norte de África. Rompe con el gobierno realista años después. Comienza un recorrido lleno de experiencias en tierras de los cuatro continentes, codeándose con grandes de su época, desde el conocimiento directo de los clásicos de la Ilustración hasta personalidades de la talla de Washington, Napoleón, Mill, Bentham o Catalina de Rusia, entre otros no menos importantes. Participa en la guerra de independencia de Estado Unidos. En el Arco del Triunfo, se encuentra su nombre al lado de muchos destacados franceses antimonarquistas. Conoció la imperturbable decisión de Robespierre de enviar a la guillotina a cuanto ciudadano francés pareciese al menos, cercano a la monarquía que los revolucionarios habían decidido exterminar, iniciando con la Toma de la Bastilla. Fue testigo excepcional de los maravillosos pero igualmente sangrientos cambios que se daban en Francia. Supo Miranda criticar los excesos de los jacobinos. Miranda estuvo a punto de ser guillotinado por pertenecer al ala girondina o sea, a los revolucionarios

2 * Entre las biografías recomendadas, la mayoría están las elaboradas en Venezuela y Europa. En la actual Colombia, existen pocos trabajos reconocidos sobre este personaje, deuda que tiene que cancelarse con el prócer sudamericano. Pero más allá de estos, preocupa el bajo conocimiento del pensamiento del “más ilustre de todos los colombianos”, como lo llamó Bolívar, sobre todo en su papel histórico.

moderados de Francia. Para los jacobinos no podía existir alas, la Revolución era solo una, y la división podía destruir lo hecho con sangre y con fervor, las divergencias costaban la vida de los nobles, intelectuales, granjeros, y de todos los que no estuvieran al ciento por ciento con la lucha en contra del absolutismo o que diera al menos, viso de debilidad ante el “Incorruptible” Robespierre y su Comité de Salvación Pública. Con Napoleón no sería muy diferente, hasta los ingleses y estadounidenses comenzaron a verlo con recelo debido a su interés desinteresado hacia la *Patria Grande* colonizada por España. Miranda, ha logrado utilizar una revolución, la de los tres principios (*Liberté, Égalité et Fraternité*), para recrear el espíritu de una nación que se encontraba a la espera. Después de exitosos y no tan exitosos periplos, entre libros, la pluma y las armas, todo dado por la liberación de las colonias hispanoamericanas, más allá de su genio militar e intelectual, muere preso en Cádiz en 1816.

*Es el filósofo de la Libertad por todos los caminos del mundo. Su trayectoria intelectual lo hace resaltar como un enciclopedista...Desde el comienzo de su andanza es, para siempre, el enemigo del despotismo político y del fanatismo religioso. Campeón de todas las libertades, estudia reformas para los reglamentos militares, quiere humanizar las instituciones y elevar la jerarquía intelectual de los hombres de su tiempo. Es un educador. El político-filósofo (Nucette en Miranda, 1959, p. 14)³**.

Francisco de Miranda es uno de esos personajes al cual vale el esfuerzo de leer y comprender, reconocer sus ideas así como su contexto. Miranda es fruto de la producción histórica del

siglo XVIII. Se alimentó de los conocimientos de su tiempo; bebió de las fuentes originales del *Viejo Mundo*, más interesante fue el alto grado de importancia a lo autóctono, retomando, por ejemplo: elementos esenciales del legado nativo, tanto que hablaba del *Incanato* amén de los aportes ofrecidos por cronistas y estudios al respecto. Sus definiciones de nación, libertad, Hispanoamérica, *Colombia, americano, hispanoamericano* o *colombiano*, logran identificarse con sello propio, aunque no original, sí genuino. Toma en cuenta dichos títulos para dar respuestas a preguntas propias, las cuales conllevarían a reflexionar sobre el valor de reconocerse dentro de ellas mismas, yendo hasta la búsqueda de razones para iniciar el proceso de emancipación mental e independencia de la metrópoli peninsular. En él, la concepción de ser *americano* es aceptada pero a la vez, revisada. América sería una imposición, como después lo expusiera O’Gormann (2006) -o lo denuncia Galeano (2003), en sus magistrales trabajos-; hecha por Europa; por ello había que darle un nombre propio, salido de sus habitantes o mejor, de las dirigencias ilustradas, en este caso, de los criollos. Una fusión de ideas ilustradas para fines prácticos que a su vez, no desconocían los factores internos del Continente. Teniendo en cuenta que las anteriores concepciones del caraqueño son particulares, y no quedándose en simples pensamientos ilustrados, propios de su época, la meta general consistía en la difusión, en la aplicación inmediata. El momento era propicio, la coyuntura favorable. Su anhelado proyecto de unidad continental, podía ser factible. La identidad de americanos lograba calar, hasta prender la chispa de las convulsiones independentistas, desde el sur del Río Bravo hasta el cabo de Hornos, así lo pondría en su *América espera*(Miranda, 1982). No obstante, no bastaba con ser catalogados e identificarse como americanos, faltaba más. Igual americanos también eran llamados y se autoproclamaban los rebeldes de las trece colonias británicas antes de 1776. Miranda lo

3 * Prólogo de José Nucette Sardi, quien compila algunos documentos de Miranda

supo, quería establecer la diferencia, deseaba construir una identidad propia sin desconocer la diversidad.

Desde la postura reflejada en el *Acta de París*^{4*} o desde sus proclamas, la más relevante, *Proclama a los pueblos del continente colombiano alias Hispanoamérica, de 1797 y 1801*, respectivamente, en las cuales ya nombraban al *Continente Colombiano* como una gran realidad, como un conjunto de pueblos con elementos comunes. Volviendo al Acta de París, en ella se invocaba la “*unidad histórica del ‘Continente Americano del Sur’, así como la necesidad de preservar esta unidad en la lucha contra la dominación española*” (Miranda, 1982, p. 233). El idioma, la religión, las costumbres mestizas y la historia compartida complementaban la comunión de las atrasadas colonias en el sufrimiento del poder español. Cabe recalcar, la posición frente a las potencias extranjeras, su persuasión a gobiernos extranjeros, y la búsqueda de ayuda económica y militar, pero sin ofrecer beneficios exorbitantes en contraparte a posibles ayudas contra el imperio español por parte de potencias de la época como Inglaterra o Francia. La idea no era salir de un poder colonial subyugador para caer en otra abyección imperial. La *Colombia* pensada por Miranda, debía

4 * Hay varios proyectos presentados al gobierno inglés, siendo el primero el de 1798, otro en 1801 y 1808, todos los proyectos tienen importantes cambios, cada idea tiene su característica especial, desde la monarquía al estilo inglés de 1790 hasta la republicana de 1801 y 1808. El 22 de diciembre de 1797, se presenta ante el premier Ingles Mr. Pitt, un documento en el que se pide colaboración para la emancipación de la nación continental. Esa obra es conocida en la historia como el Acta de París, y parece ser que es uno de los más importantes proyectos emancipatorios creados para unirse ante el tema de la libertad de la América hispana. Tal documento estaba firmado por Francisco de Miranda, José del Pozo y Sucre y Manuel Salas como delegados de las provincias de Hispanoamérica, y estos se ponen en contacto con el peruano Pablo de Olavide un crítico total de la Inquisición y del proyecto colonización agraria de Sierra Morena bajo el gobierno de Carlos III. También se dice que Nariño compartió y conoció dicho instrumento.

permanecer libre, permanecer alerta a cualquier intento ignominioso de dominación externa. La autonomía, la independencia y la solidaridad serían baluartes materializados en el proyecto mirandino.

Ahora bien, varios son los elementos definidos al interior de sus presupuestos, los cuales pueden acercarnos a la nación, a esa “plurinación” pensada por Miranda, cuya identidad comenzaba a definirse, a saber: la demarcación geográfica (sur del Río Bravo hasta el cabo de Hornos, excepto Brasil y algunas islas caribeñas, por lo menos, para su momento inmediato)^{5*}.

“*Colombia*” *servirá para identificar a la porción continental mayor [... () desde el Mississippi –confines de Wisconsin, Illinois, Tennessee...-con Luisiana, Texas, California, Florida, México hasta el cabo de Hornos, englobando a Hispanoamérica, Brasil y el Caribe. Ese era y debía ser “Colombia”, compartiendo el hemisferio con “América”, la faja Nor-atlántica del corto par de millones de kilómetros de superficie y seis millones de pobladores, más el vacante de Canadá de hielos, bosques y lagos... Respecto a América y Colombia, piensa Miranda en 1797: ‘Que el Mississippi sea la mejor frontera que pueda establecerse entre las dos grandes naciones que ocupan el continente americano’* (Miranda, 1982, p. 686).

5 * Hay una misiva escrita por Miranda intitulada: *Proclama para ser emitida por los Dirigentes de la Conjura al Desembarcar en Brasil*, donde se denota la importancia que para el Continente tiene un Brasil libre de la monarquía, pero sobre todo, la solidaridad que puede darse hacia el futuro, la lucha unidad por la liberación de la América Lusitana y hasta una posible inclusión en la Colombia pensada. Ver carta en *Documentos mirandinos-prolegómenos de la emancipación iberoamericana*-del Instituto Panamericano de Geografía e Historia, Caracas, 1950. Escrito con la ortografía de la época.

Una organización política-administrativa mixta con elementos singulares, aquí toca características del sistema clásico republicano de corte occidental con elementos propios legados por las sociedades político-administrativas indígenas representativas.

Como se ve, una conjunción de sistemas, entre monárquica y republicana, es la preconizada por Miranda, quien mezcla aspectos de los gobiernos de Roma, de los propios incas y de algunas instituciones prehispánicas para adoptarlos, creando un gobierno americano continental-federación de las antiguas colonias- con alguna influencia también de instituciones inglesas (Nucette en Miranda, 1959, p. 21).

La definición de *Continente Colombiano*, obediendo, se puede decir, en contraposición a la entidad del Norte de América cuyas raíces anglosajonas distaban, lógicamente, de las necesidades y caracteres del Sur. También, una caracterización de sociedad que tendiera a lo incluyente, a lo tolerante, que iniciara una vía justa y libre, por lo menos un poco más allá de los requerimientos propios de su época, es decir, que pudiera superar a la vieja Europa e igualarse con el modelo de los recién independizados Estados Unidos. Por último, en Miranda cabe establecer la definición-distinción entre *ser-americano* y *ser-colombiano*; en sentido que puede definirse a partir de lo ontológico, en contraposición del *ser español*, y una búsqueda de concepto de la categoría soberanía desde el establecimiento mismo de algo que obedeciera no únicamente a un gentilicio sino a una apropiación político-cultural. Todo lo anterior hace parte de una visión *mirandina*, de argumentos, de antecedentes para catalogar al pensamiento de Miranda como opción en la búsqueda de una

historia regional interesada en los asuntos relacionados con la identidad. La liberación colonial vista como factor principal de unidad, una especie de patriotismo continental. La unión, decía Miranda (1982), “*nos asegurará permanencia y felicidad perpetua*” (p. 357).

La idea de Colombia

Pero ¿qué lleva a Miranda a inspirarse en el nombre de *Colombia* para la nueva nación? Parece ser de acuerdo con Salcedo-Bastardo, que el término *Columbia*, versión angloamericana de “*Colombia*”, pudo ser la primera luz que el general tomase para la creación del nuevo nombre. *El Precursor*, utiliza este nombre latinizado, en 1788. La palabra *Columbia*, del cual factiblemente crea el término estudiado, fue una invención de una poetisa esclava africana, de nombre Philips Wheatley, ella dedica a “*Jorge Washington en 1775 y apareciera publicada en el Pennsylvania Magazine al año siguiente*” (Miranda, 1982, p. 17). Según esto último:

Miranda registra en su diario correspondiente a septiembre de 1784, haberse complacido en ‘conocer y tratar’ en Boston, entre otras personalidades, a la que fue niña prodigio Phillis Wheatley –para ese entonces enferma e indigente-, y de cuya muerte acaecida tres meses después, a la temprana edad de treinta y un años, el 5 de diciembre él guardará en su Archivo un recorte de prensa (Salcedo Bastardo en Miranda, 1982, p. 686).

El nombre de *Columbia* tiene un significado especial que seguramente origina el nombre de “*Colombia*”, y este es el de “libertad y patriotismo”, palabras con una connotación *mirandina*,

por las cuales *El Precursor* luchó hasta el final de sus días. Parte de su ideal como ser ilustrado.

En Bohórquez (2006), el intento de reconocer en el nombre del Continente el apellido del Almirante genovés de quien se dice en la historia occidental oficial descubrió América, se inicia en el siglo XVI. Así es que fray Bartolomé de las Casas, habría de proponer para estas tierras el nombre de Columba, González de Oviedo en 1629 propone el nombre de Colonia, al igual que nombres un poco menos populares como Columbrana y Columbiana; a partir de estos antecedentes, Miranda escribirá: “*Si consideramos cuan grandes esfuerzos de Constancia, Riesgo y magnanimidad, costó al gran Colombo el Descubrimiento del Nuevo Mundo, veremos amigo mío, lo poquísimos que han hecho aun para darle el lustre, felicidad y gloria que la naturaleza parece haberla destinado*” (Miranda, 1979, p.159). El nombre de Colombia no vería la luz pública sino a partir de 1801:

No es sino a partir de su *Proclama a los Pueblos del Continente Colombiano (Alias Hispano-América)*, que el nombre ‘Colombia’ y el adjetivo ‘colombiano’ comienzan a ser utilizados por Miranda de manera abierta y, si puede decirse, oficial. Igualmente, va a bautizar con el nombre de “*El Colombiano*” el periódico que publica en Londres en 1810, y con el de “*Colombeia*” al conjunto de sus inmensos archivos. Baste con recordar que en la constitución adoptada por la Primera República de Venezuela, la primera también en ser promulgada por una colonia hispanoamericana, ‘Colombia’ y ‘Continente Colombiano’ sustituyen de pleno derecho a la apelación tradicional de ‘América Española’. Más aun, una nueva era – ‘*La Era Colombiana*’ – comienza en este momento para todos los pueblos de *Colombia* (Bohórquez, 1998).

Aunque con esta nueva toponimia, parece hacerse, de forma aparente, “justicia” con el Almirante Colón, es también muy evidente, que el general caraqueño, no ha logrado zafarse del todo de la hispanidad que corre por su sangre: ese tema de la negación o de la afirmación del “*ser- americano*” o mejor, para este caso, del “*ser-colombiano*”, termina siendo una valoración directa a la historia que oficialmente crean España y Europa al hablar de un descubrimiento, al sobrevalorar el papel heroico del almirante Cogoletto, al mostrar de acuerdo con los documentos que se citan en este capítulo, el ferviente ánimo con el cual se dirige al “*Descubridor*”, y que le hace ver con cierta ambigüedad acerca de su posición antiespañola, ya que con la escogencia de ese nombre, no sólo se valora el acontecimiento histórico del Descubrimiento de América, sino que de forma implícita, se acepta que efectivamente fue España la que crea a partir de este acontecimiento a América. Aun así, escribe Bohórquez (2006), que “*en este proceso de clarificación de la identidad americana en el que se encuentra empeñado Miranda, el nombre ‘Colombia’, viene a afirmar eso que el conjunto de las naciones hispanoamericanas, tiene de diferente, esto es, su alteridad*” (pp. 204-205).

El Precursor inicia ese proyecto, su empresa libertadora en el año 1781. Entiende la importancia de liderar en forma la propuesta de liberación, se convierte, así, en eje fundamental de unidad y emancipación de la América española, increpa las manifestaciones de desprecio salidas de la península. Con esta actitud asume su rol. Miranda es capaz de canalizar, inclusive, los nuevos ímpetus emergentes, representados por la generación en la cual se destacan San Martín u O’Higgins, entre otros. Sin embargo, no es el único que da la idea primigenia de liberar y unificar al Continente, pero sí quien insiste con mayor énfasis en esta encrucijada, convirtiéndose en su bandera, en su proyecto de vida.

Para Miranda, su proyecto es la búsqueda misma de su identidad, de su ser, de su papel en el devenir histórico. Miranda no se dedicó solo a gestionar directamente la ayuda militar-económica en el extranjero o a formarse en los ideales revolucionarios; denunciaba los siglos de opresión, crímenes y toda clase de desventuras, sin importar la capa de la población victimizada, sobre todo de los antiguos habitantes cuya herencia se veía representada en la gran capa de mestizos.

Llegó el tiempo ya de echar a los bárbaros que nos oprimen, y de romper el cetro de un gobierno ultramarino. Acordaos de que sois los descendientes de aquellos ilustres indios, que no queriendo sobrevivir a la esclavitud de su patria, prefirieron una muerte gloriosa a una vida deshonrosa. Estos ilustres guerreros, presintiendo la desgracia de su posteridad, quisieron más bien morir bajo los muros de México, de Cuzco o de Bogotá que arrastrar las cadenas de la opresión, muriendo víctimas de la libertad pública (De Miranda, 1959, p. 115).

Se identificaba, como lo manifiesta en sus escritos, con los oprobios desatados en las tierras sometidas por la corona ibérica. Encontrar una identidad que le había sido negada a Hispanoamérica, ese era su gran objetivo, cosa no abandonada en mera reflexión de tipo existencial, iba más lejos, algo duradero que se materializara en esperanza, en forma de vida. Aunque sabía que no solo con palabras podía lograr liberar las tierras del Sur, debía actuar con la firmeza del caso, persuadiendo, cuando no reclamando seguir principios contemporáneos a los cuales podían brindar algún tipo de ayuda efectiva, quienes a su vez, decían ser representantes del modelo liberal antidespótico; luego descubrirá las intenciones de las potencias eu-

ropeas y de Washington, tal cual ocurrirá tiempo después con el “profético” apunte de Bolívar sobre la futura hegemonía de corte imperialista.

La empresa de libertar a Hispanoamérica fue pensada antes de Miranda. Esto no lo desconoció el caraqueño, mejor aún, utilizó toda la nefanda historia, toda esa acumulación consuetudinaria para reforzar sus intereses libertarios.

Referenciando a Bartolomé de las Casas^{6*}, en su obra *El descubrimiento de las Indias Occidentales* (el título está del original y así lo escribe El Precursor), como nota al final, aparece: “¿Os acordáis, que en conmemoración de Jesucristo y de sus doce Apóstoles, como ellos decían, ahorcaban y quemaban trece indios, cuyo único delito era haber nacido tales?” (De Miranda, 1959, p. 122). Con esto se demuestra la vigencia de las denuncias elevadas por el sacerdote dominico:

¡Ah!, si los Reyes de España, y sus agentes hubiesen profesado la virtud, el cristianismo, la humanidad del ilustre Fray Bartolomé de las Casas, vosotros habríais amado su memoria y habríais ansiado vivir bajo su dependencia. O, si a lo menos, os hubiesen dado leyes fundadas sobre la justicia, y conformes tanto a vuestro carácter como a vuestros intereses, habríais podido olvidar sus antiguas usurpaciones, a favor de su gobierno saludable. Así era que, en iguales circunstancias, los romanos procuraban que las naciones vencidas olvidasen sus usurpaciones, ofreciéndoles por precio de la libertad que les quitaban, la civilización y sus buenas leyes (Miranda, 1959, p. 123).

6 * CASAS, Bartolomé de las (2006). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Buenos Aires: Stockero.

Es acá donde los documentos, así como el papel de algunos personajes tan notorios, por decir, De las Casas o Tupac Amaru, Molina o Vizcardo, reviven en el ideario de los sectores independentistas. La idea de *unión y unidad*, logran en Miranda una teorización fundamentada, si se quiere, en sus estudios propios del caso americano. No cabe duda en la inversión titánica que en tiempo y espacio realizó el venezolano, estableciendo los antecedentes en instrumentos de lucha, en conector de identidad continental, no limitándose a los anecdóticos, más aun, las referencias de diferentes casos integraron un sentimiento que traspasó fronteras a uno y otro lado del Continente. Miranda fue reconocido, a finales del siglo XVIII y principios del XIX, cuando estaba en vida, como pionero de la teoría y la praxis de la liberación, de la unidad regional; asunto tan persistente, tan válido ayer como hoy. Si bien hubo posturas como la de los hermanos Viscardo en Perú (Batllori, 1953), quienes nunca lograron siquiera recibir alguna clase de ayuda concreta; Miranda en cambio, además de rescatar los aportes de aquellos, logró embarcarse, es decir, lanzarse como expedicionario, asaltando al enemigo en tierra firme muy a pesar de las dificultades y adversidades. Con toda razón, la figura de Francisco de Miranda, en sus años de madurez será catalogada de riesgo para la estabilidad del sistema realista español, de ahí la persecución de la cual fue objeto, en la cual se incluía la misma iglesia que levantaría cargos por sevicia, felonía y masonería.

William S. Robertson (1967), biógrafo contemporáneo de Miranda, hace alusión a sus intenciones, pues lo conoció personalmente, y acompañó en sus ideas, escribió sobre el caraqueño y a partir de sus apuntes, otros autores posteriores lo tomaron de referencia para constatar el legado de *El Precursor* como se denota explícitamente a continuación:

Desde 1783, año en que Miranda se separa del Gobierno de España y se trasladó a Estados Unidos, venía pensando en la emancipación de la América hispana e insinuó esa idea a los prohombres y políticos norteamericanos. Puede ser cierto que otros lo precedieron en el hecho de someter proyectos de independencia de las colonias españolas en América a los ingleses, entre los que se cuentan el Capitán Rye, en 1776; varios ex jesuitas, en 1779, a Hippiisley; Mr. Pownall, al Gobierno inglés, en 1780 y Jack Hood, también al mismo Gobierno en 1783 y es cierto, además, que el mexicano Francisco de Mendiola trabajó también en pro de ese proyecto de emancipación (Villaruel, 1970, p. 5).

La propuesta de una libertad de acción y de pensar independiente del gobierno español no es nueva. Lo mismo las acciones beligerantes contra España, no fueron nuevas, de hecho las manifestaciones contra el poder peninsular se dieron en diferentes épocas sin distinción de *razas*^{7*}.

A pesar de eso, el mérito de Miranda es hacer de todo ello, algo que unifique a todo un pueblo que tiene costumbres en común y que si prospera de forma positiva, se constituya la materialización de un gran ente político que brinde la oportunidad de conformar un Estado-nación fuerte, propio y unido. No un simple apéndice aun dependiente del régimen hispano, no autonomía sino independencia total e incondicional, reconocimiento como algo políticamente distinto. El hispanoamericano de origen canario, nacido en Venezuela, cada vez establece méritos para superar positivamente los interesantes y olvidados personajes, que alguna vez soñaron con una tierra libre del dominio despótico de España. Mi-

7 * Para utilizar la expresión de la época.

randa los integra, los complementa. Y se aleja, o mejor va más allá, porque su mecanismo de lucha es distinto, reconoce en donde hay que pasar de la denuncia a la acción.

Antes de iniciar su empresa emancipatoria, Francisco de Miranda procede a renunciar a la calidad de vasallo de la monarquía española en 1783 (no sin razones obvias de tipo personal y que parecerían sospechosas por el menosprecio del cual era objeto). En 1781, dos años antes de su renuncia como servidor de la Corona española, en Pensacola misma, aparece el germen, el cigoto de la anhelada lucha por la emancipación y unidad continental.

Además desde Pensacola no solamente capta él, la dimensión y signo del escenario, si no cuál es la meta y cómo alcanzarla: El objetivo es nuestra América, su Independencia y Libertades, para conseguir las cuales hay que buscar la colaboración de afuera, a contar de ese instante su preocupación capital. Él avizora como por entre las fisuras de las pugnas imperiales, que protagonizan los fuertes, puede colarse la libertad de los débiles (Salcedo Bastardo, En Miranda, 1982, p. XII).

Para Miranda, un hombre realmente universal e ilustrado, era impensable un proyecto menor. Había aportado con experiencia (cuando estaba con el ejército español), a la independencia de los Estados Unidos y sus años precoces; había sido, además, protagonista y defensor de la Revolución Francesa como general; había luchado en África en nombre del Reino de España; fue destacado cortesano de Catalina II de Rusia; y nombrado benemérito hombre en la nación inglesa; todo esto le daba la autoridad del caso; por tales motivos, su liderazgo fue pocas veces socavado, excepto la infortunada entrega en la madrugada

de 1812 a Monteverde. Nada de lo que pudiese tener en mente, podía ser tan pequeño como para considerar la lucha por la libertad como algo superfluo, menos de poca importancia. El proyecto *mirandino* quería homogenizar políticamente, en una sola gran reunión, al *Continente Colombiano*, no un imperio monopolizador. Es en Hamburgo, el 11 de abril de 1788, donde por primera vez, según archivos, aparece el nombre de *Colombia* en las cartas de Miranda; una de estas misivas enviada al príncipe C. Landgreve de Hesse, y en la cual se consignó lo siguiente:

Monseñor:

Permítame expresarle mi muy humilde y sincero agradecimiento por las bondades de V.A.S. generosamente tuvo a bien dispensarme en su Corte de Slewig y que por mi gratitud nunca podría olvidar. Si el vaticinio favorable que el generoso corazón de V.A. tuvo a bien formular para la desafortunada Colombia, no lograra nunca plasmarse, yo no dejaría por eso de mantenerlo informado, al estar más cerca del lugar y con la posibilidad de cabal observación que me brinda este retiro (Miranda, 1982, p. 94).

Allí, en esa epístola, se ve plasmada la *Colombia* que devela Miranda, la *Colombia* como identidad, como relevancia, pidiendo ser escuchada, elevando la voz por medio de uno de sus hijos, pidiendo reconocimiento como también participación en el concierto internacional. Un ente garante de posibilidades, de libertad; un ente que aglomere a una población y costumbres determinadas por lo que es, en términos naturales, culturales y ahora con el interés de construir su propio camino. El sometimiento que identifica a la población y a su entorno, sin importar capa de población (criollos, indios, mestizos, esclavos), es al tiempo el incentivo para establecer la resistencia racional. Cuando se lee a Miran-

da, en su etapa radical, denunciativa, se denota, paradójicamente, que el dolor de la América debe ser reemplazado por esa oportunidad que representa *Colombia*, y no es solo cuestión de un cambio de sustantivo. Es evidente, que al buscar sustentos a asuntos conceptuales, la consulta de las fuentes directas es insoslayable, tal como se aprecia en la anterior anotación de *El Precursor* Miranda.

Por una parte, puede decirse con toda propiedad, la historia sirvió para revelar el verdadero papel del imperio español sobre los recursos de las colonias y habitantes. No obstante, el derroche y desaprovechamiento de los mismos, tal cual lo consigna la paradoja de la vaca y la leche de Galeano (2003). La situación de decadencia-opresión, dio al caraqueño elementos prácticos que reforzarán los racionamientos que desde su mente preclara sostenía. En otras palabras, la siguiente cita demuestra esta postura teórica:

Es pues evidente que los españoles no tenían ni aún sombra de pretexto para llevar la guerra y sus estragos al continente americano; es evidente también que no han hecho una guerra en forma. Sus hostilidades han sido, pues, injustas, sus victorias asesinosos, y sus conquistas rapiñas y usurpaciones. La sangre derramada, las ciudades saqueadas, las provincias destruidas, he aquí sus crímenes delante de Dios y de los hombres (Miranda, 1959, pp. 120-121).

Las palabras desafiantes al establecimiento colonial, continúan:

Pero aunque el título de Su Majestad Católica, derivado únicamente de la donación papal, es absurdo y ridículo; aunque

sus pretensiones sobre los vastos imperios que componen la América Meridional estén desnudos de toda especie de derecho, ¿tal vez los Reyes de España con un gobierno protector de las personas y conservador de las haciendas han procurado hacer olvidar la falta de todo título genuino? (Miranda, 1959, p. 121).

Miranda apuntó en su *Proclama a los Pueblos del Continente Colombiano* las siguientes líneas con base en lo leído desde la obra cumbre del jesuita mexicano:

¿Os acordáis, que un sucesor de Moctezuma en desprecio de las más sagradas promesas de Cortés, después de haberle hecho sufrir los tormentos más dolorosos, fue ahorcado a un árbol al lado de otros dos Reyes? Así que por el solo motivo de algunas palabras vagas, y quejas inocentes perecieron aquellos Príncipes, reliquias desgraciadas de las familias soberanas de México; suerte que con más justicia merecían sus verdugos (Miranda, 1959, p. 122).

Por otra parte, el conocimiento y defensa del factor físico debe unir, debe identificar a los habitantes del *Continente Colombiano*. América, y en especial la vasta zona al sur del Río Grande, frente al mundo, tienen grandes riquezas, es un gran territorio con todas las posibilidades infinitas de progreso, si se sabe aprovechar. Ahora no es América, para no caer en confusión con el adueñamiento que se hizo el norte de este término, ni siquiera Hispanoamérica, es *Colombia*, la denominación honorífica al Almirante genovés. Así las cosas, Miranda se ve preocupado por este vasto territorio, lo estudia, lo lee (no puede viajar por él ya que España lo vigila y lo ase-

cha desde su separación del ejército realista). El general Miranda es el primero en mostrar al mundo la posibilidad de crear dos canales que faciliten la navegación y consecuente comunicación con el resto del globo de forma distinta, no obstante la amenaza imperial de las potencias de su tiempo. El filósofo James Mill, según Antepara (2006), escribe frente a estas posiciones geoestratégicas las siguientes palabras:

Sin embargo, al enumerar las ventajas de naturaleza comercial que seguramente surgirían de la emancipación de la América del Sur, todavía no le hemos prestado atención a aquella que es quizá la mayor de todas –el más Poderoso de los eventos, probablemente, que las circunstancias físicas del Globo presentan al esfuerzo del hombre, y que redundaría en favor de un pacífico Intercambio entre las naciones. Nos referimos a la conformación de un Pasaje navegable a través del istmo de Panamá, a la unión del océano Atlántico Y el océano Pacífico. Es asombroso que esta magnífica obra, preñada de Consecuencias tan importantes para la humanidad, y sobre la cual se conoce Tan poco en este país, esté tan lejos de ser un proyecto romántico o una quimera, Ya que no sólo resulta posible sino, además, sencillo. El río Chagres, que Desemboca en el Atlántico en la ciudad que lleva ese nombre, unas dieciocho Leguas al oeste de Porto Bello, es navegable hasta Cruces, que queda a cinco Leguas de Panamá (p. 60).

Es de conocimiento de J. Mill, por medio de Miranda, sobre la importancia geoestratégica que tenía la región. Caso especial fue el conocido territorio central de Panamá (hoy del canal).

Es más, a tal punto, que el monarca español^{8*} prohibió que cualquier extranjero navegara por este sector de Panamá, ya que temía a los ingleses, pues estos merodeaban por las aguas del Caribe, atracando en puertos o en busca de centros de internación para lanzar ataques a las flotas oficiales y apoderarse de sus cargas, ya fuera bajo las modalidades de piratería o corsarios, pero el riesgo más latente era que pudieran adueñarse de la zona (Quintero Pacheco, 1971). Miranda reconoce a su vez, los análisis de su ilustre amigo inglés, se hace consciente al darse cuenta de que allí hay un importante lugar para crear un canal, lo cual podría desatar ambición de aquellos que anhelaran apoderarse de esta región. Este gran proyecto, el de apertura físico-geográfica como el canal interoceánico, decía Miranda (1959), en la mencionada región, sería un logro singular de la gran República; habrá de atraer ciudadanos de otras latitudes, especialmente chinos que vendrían a nuestro continente a producir, a trabajar y a enseñarnos de su cultura, vemos cómo desde esta perspectiva, la posibilidad de realizar nuevas mezclas, de crear nuevas pieles y de forjar nuevos conocimientos traídos desde grandes civilizaciones lejanas (Miranda, 1982), por lo menos así lo pensó el creador del término *Colombia*. La historia ya ha dado su dictamen sobre este tema, especialmente sobre la separación influida por la Potencia del Norte a principios del siglo XX.

Definición del “ser-americano” y de “ser-colombiano”

Desde un sentido ontológico, si se quiere, en contraposición del “ser español” y al “ser es-

8 * Desde los tiempos de Vasco Núñez de Balboa, el asunto fue estudiado. Entre los años 1524 a 1529, el interés por hacer una vía no fue ajeno a los reyes españoles, ejemplo claro fue Carlos I de España y V del Sacro Imperio, pero por las condiciones obvias de la época, en conjunto con el atraso de la ingeniería española, no pudo ejecutarse la colosal obra.

pañol-americano”, está la de colombiano; el continente colombiano, en palabras del sudamericano (Miranda, 1952). Desde Miranda, se pueden replantear la superación del ser americano a través de la emergencia del ser colombiano; es decir resignificarse. Los estudios sobre la búsqueda de identidad dentro del continente, apuntan al tratamiento que históricamente se ha dado a la categoría de “*ser americano*”. Pensar al ser desde América Latina, de por sí es problemático. Es establecer una ruptura con algunas posturas tradicionalistas de hacer filosofía, sobre todo aquella de corte occidental. Pero esto último, es otro asunto. Se trata de encontrar en Miranda, los elementos que de su reflexión sobresalen e interrelacionan con el campo de la identidad. Miranda limita a América con respecto de *Colombia*. América sería la zona anglosajona del Continente, y del Mississippi hacia el Sur, se le llamaría continente colombiano, o sea *Colombia*, por lo tanto, es necesario diferenciar estos dos espacios según este caraqueño.

Miranda interpreta y entiende a cabalidad esta realidad. En su discurso se definen a los hispanoamericanos como un colectivo humano mestizo y pluricultural, distinto al norte americano y al español peninsular. En tanto utiliza el nombre de Colombia en homenaje al descubridor del continente Cristóbal Colon, para identificar los territorios que ocupaban las colonias hispanas y lusitanas, y colombianos a su respectivo gentilicio (Villasmil & Berbesí, 2009, p. 3).

Ser-americano comenzó a relacionarse con la sociedad liberal anglosajona asentada en Norteamérica, cuyas costumbres, idioma, situación religiosa, eran muy diferentes a las de los *colombianos*; por eso, hablar de *ser americano* en el contexto nombrado no parece

ser muy correcto cuando nos referimos a la América hispana desde la inspiración mirandina. Ya ser americano no era exclusivo para referirse de parte de los europeos, a los habitantes de la zona meridional, tropical y andina del Continente. En Miranda, sus llamados, plasmados en sus escritos, se encuentra la denominación hispanoamericano, pero avanza hacia la de colombiano para referirse a los habitantes de las colonias sojuzgadas por el imperio español.

Al crear un nuevo nombre, se asume éste. Respecto de la identidad del *ser colombiano*, si se cambia la categoría, es porque hay una concienciación de cambio, de necesidad, no de negar por negar, sino de construir algo propio, algo que pueda pertenecer a sus protagonistas. Miranda es uno de los principales defensores de una identidad propia, que no niega las vertientes que la definen y recrean, todo lo contrario. Con el empoderamiento de la nueva categoría del territorio, el cual hasta ese entonces se le conocía con el nombre de América, se hará ciudadanía *colombiana* en reemplazo del viejo nombre colonial. Ser español forma parte de la historia pre-emancipatoria, era parte de un *imperio donde nunca se ponía el Sol*, con pocas ventajas materiales, había dependencia de la metrópoli. Muy a pesar de la negación que hacía la metrópoli a sus súbditos, en muchas ocasiones cuando ella misma desdeñaba al *ser español-americano*, así también al español canario; la mayoría de los habitantes se apreciaban como extensión de los peninsulares, incluso durante las guerras de independencia. Era un régimen que dividía la sociedad en una especie de castas, de las cuales ni siquiera los criollos nacidos en el “*Nuevo Continente*” e hijos de españoles se salvaban de la discriminación. En palabras de Lynch (1976), arrebatar el poco poder del cual podían participar los criollos, máxime si estos insinuaban, solapadamente, su simpa-

tía por el desligue real. Era la mancha de la tierra, absurdo pero cierto, creado y creído, arraigado en lo más íntimo de la sociedad del imperio, paradójicamente compartido en las diferentes capas de la población colonial⁹.*

Los nombres, apellidos, costumbres, religión cristiana católica e idioma tenidos en la América española, la nueva toponimia americana, les daban a los habitantes del llamado *Nuevo Continente*, elementos que los definían como españoles en un tipo de autoconciencia, sobre todo en las bases de la población común; mientras, las clases aristocráticas estaban claramente divididas. Además, las instituciones del Estado monárquico absolutista entre los siglos XVI – XIX, incrustaban a esas tierras americanas dentro del imperio como parte de la oficialidad. La teoría era superada por la aplicación arbitraria de las obligaciones y privilegios dentro de los dominios de la corona (Acevedo, 2008). La llegada de europeos, significó, la suplantación de las conceptualizaciones, de las formas de vida, del ocultamiento de esa identidad nativa diversa.

Ejemplo de exigencia de reconocimiento fue Camilo Torres Tenorio, abogado neogranadino, fue tajante al escribir en el *Memorial de Agravios*, carta dirigida directamente a la realeza, nunca llegó a su destino. En ella expresaba: ¡“somos tan españoles como don Pelayo”! No lo negaba. Al contrario, enfatizaba en la españo-

9 * “Las teorías que se debatían en Europa, sobre el continente sustentaban no solamente la aparente debilidad, putrefacción e inmadurez del territorio y su flora y fauna, sino que también repercutían en el hombre que la habitaba. Los “mancebos de la tierra”, cargaban como un lastre la “mancha de la tierra”. El ser americanos los ubicaba en desigualdad de condiciones frente al español nacido en la península. En términos de sangre, lengua, religión y apellidos eran similares, e inclusive en América, sus habitantes de la elite criolla gozaban de más títulos de nobleza e hidalguía que los nacidos en Europa. Sin embargo, se les aplicó la teoría de la mancha de la tierra como instrumento de dominación y subordinación”. Acevedo (2008).

lidad y exigía que la sociedad americana fuese tratada como española así hubiesen nacido en el *Nuevo Continente*. Al apuntar que eran tan “españoles como don Pelayo”, ya aceptaba explícita e implícitamente, el reconocimiento de la autoridad monárquica, por los americanos de las colonias hispanas. No era discutible “*ser español*”, más bien, era una petición vehemente de ser tratados como tales. En esas líneas de 1808, el payanés se convierte, también, en referencia, aunque no muy radical, en contra del desconocimiento peninsular. González (2007), consigna esta apreciación.

“Somos tan españoles como don Pelayo”, afirma enfáticamente don Camilo en pos del reconocimiento político para los criollos. No obstante, como se comprueba en este caso, en el reclamo lanzado por el más débil en procura del reconocimiento otorgado por el más fuerte, se encierra el implícito reconocimiento previo hacia éste último por parte del primero. Dicho de otra manera, quien reivindica sus derechos frente al orden establecido parte de acatar la vigencia de éste, así procure transformarlo para que atienda a sus expectativas (p. 187).

Pero se nota que el mismo Torres no incluye a los indígenas, mucho menos a las negritudes esclavas, pues para él, como miembro de la clase alta de la época, únicamente consideraba que españoles eran los criollos. Dicha capa, tenía sangre española, de padres españoles o de padres criollos, no asumiendo el cruce con otras “razas” condenadas a la servidumbre. Los únicos aptos eran los genuinos herederos de la estirpe ibérica, por lo menos así se puede encontrar en la clase aristocrática de la colonia, incluido gran número de ilustrados criollos a lo largo y ancho del territorio

ocupado.

Ahora bien, Miranda entendía así esta posición mientras era súbdito de España; la aceptaba y le era normal, más aún, la lucha a favor de la Corona era hecha con amor a la patria hispana, por lo menos, así lo atestigua en sus escritos posteriores. Amaba a su patria española. Este sentimiento fruto del entorno, de su idea de su formación dentro del imperio. Él mismo escribía con respeto hacia ella. Así lo consigna en la *Colombeia*, tomo I: “*V.E. por larga experiencia, sabe con cuánto amor y celo he servido a Su Majestad y a mi patria, sin perdonar fatiga, gastos ni desvelos en adquirir cuantos conocimientos he creído conducente al intento*” (Miranda, 1979, p. 420).

España, por su naturaleza intransigente, comete un error, como lo hizo en siglos de explotación; en lo que respecta a Miranda, lo lleva a extraerse del yugo de su rey. Miranda aun no entendía la negación del “*ser español*” para con los criollos americanos. Así las cosas, surge una *erlebnis*^{10*} personal en el futuro prócer, es la consecuencia de todas las barreras que le ponen para ascender en su carrera militar al servicio de España, la razón: su “*ser americano-español*”. Padece persecución por Bernardo Gálvez y José Gálvez, quienes lo acusan de ser un ferviente simpatizante de los proyectos de Inglaterra sobre el Continente hispanoamericano. En definitiva, era imposible intentar poner a la misma altura el “*ser español*” con el “*ser español-americano*”. No valía estar al servicio del régimen realista, pues ser nacido en las colonias llevaba implícita la negación de los derechos como súbdito en igualdad de condiciones con sus “*pares*” europeos.

Para estos años, Miranda se encontraba en el Caribe, en la plaza de La Habana, entre 1780 y 1783, cuando había retornado de su servicio a la realeza en Europa. Miranda ya empezaba a sen-

10 * Del alemán, vivencia, experiencia, en términos filosóficos.

tirse acosado por el imperio. En carta de José Gálvez al general Cagigal (constatando la hipótesis sobre una discriminación o desconfianza más allá de las simpatías que el caraqueño tenía con las mismas ideas de liberación), el primero acusa a Miranda de que “*al general Campbell y a otros oficiales suyos se le permitió ver las fortificaciones de esa plaza, a influjo y en compañía de Don Francisco de Miranda, Capitán del Regimiento de Aragón, que es un entusiasta apasionado de los ingleses*” (Miranda, 1979, p.230). En la misma carta, Gálvez le escribe al gobernador, que Miranda debe ser separado de su cargo:

Con esta noticia, que los mismos enemigos han publicado en sus colonias, se ha servido S.M. mandar que inmediatamente separe V.E. a este oficial de su lado y que en primer aviso, o correo u otra embarcación que salga de ese puerto para cualquiera de los de estos Reinos de España, le envíe irremisiblemente a ellos sin confiarle pliegos ni encargo alguno de su Real servicio (...) (Miranda, 1979, p. 231).

La negación de los criollos originó como resultado el embrión de la búsqueda de la *identidad nacional* ¿Qué eran entonces los *americanos*? ¿*Españoles* para unas cosas y *no-españoles* para otras? El *Nuevo Continente* era fuente de riquezas para la corona, y ellos, que eran nacidos en aquellas tierras donde manaba leche y miel, no tenían derechos sobre ellas. Vivir sin identidad es no vivir, es aceptar “*no-ser*” ante los demás, es aceptar las condiciones de inferioridad ante el otro, un otro con mayor poder de decidir si se es o no se es. Esa búsqueda de identidad comienza a emerger a partir de las injustas imposiciones de España, y comienzan a crearse nuevas categorías. La categoría de *español-americano* debía dar espacio al de *español*, sin importar el

lugar de nacimiento. La mancha de la tierra debe ser borrada y hacer justicia con los criollos tan o mejor preparados que los peninsulares, lo cual les hace merecedores de un gentilicio que les aporte a ellos como parte esencial del imperio.

Los criollos solo tenían dos alternativas, *ser* o *no ser*. La primera, a partir de esa construcción de identidad tan esencial para todas las naciones, tan primordial para creer que la tierra en donde se nace tiene un futuro, y por ella se lucha, se construye y se proyecta. O la segunda opción: *no-ser*, no luchar y acceder a los proyectos peninsulares, y así como decía Schopenhauer, la única solución frente a la problemática sería “*olvidarse de existir*”, una especie de *autonegación* libre que evade la realidad y decide suprimir la voluntad. Es claro que la meta de los criollos estaba en decidir por *su ser* y no por dejarse borrar de la tierra, por las indignas leyes monárquicas.

La inferioridad, según los “*estudiosos europeos*”, no era solamente la de los españoles-americanos y el resto de su población. De Paw, Buffon, y una gran cantidad de ilustrados, veían en el *Nuevo Continente* unas tierras “*degeneradas*”, siempre hechas para ser avasalladas, explotadas; no podía esperarse nada bueno de América (Miranda, 1959). Entre otras opiniones, se defendía la “*hostilidad*” de la geografía y hasta el imaginario de bestiaros, etc. (Acevedo, 2008). Un determinismo racista propio del momento que carecía —cómo es lógico— hasta para la época, de explicación científica.

Aquellas especulaciones de corte netamente *eu-rocéntricas*, llevaron a cantidad de intelectuales a no permanecer callados, a defender el suelo americano: reprochaban los escritos que los europeos hacían sobre el Continente. Recalcaban en las cosas positivas que existían en esas tierras y comenzaban a darse cuenta de que era su sentimiento hacia la América hispana la que los hacía sentir, ahora sí, *criollos americanos*, hijos

de una *Patria Grande*. En esto fue importante la visión de algunos sectores del clero, especialmente los jesuitas como lo comenta García Rosell (1970), haciendo alusión a la relación de estos con Miranda, con la causa libertaria. El despertar de esa conciencia los llevarán a dar el primer paso emancipatorio, y en el caso de Miranda, el de una integración posterior a la emancipación total de España. La conciencia se convirtió en la tijera que iba a cortar el cordón umbilical que iba a separar al hijo de la madre; América estaba lista para emerger como tierra de libertad, pero para poder llevar a cabo tan titánica obra, Miranda debía ir en contra de todo lo establecido por las concepciones y cosmovisiones de su época, ser un contradictor total del sistema que impunemente regía y gobernaba sobre naciones relegadas a la postración política y explotación económica, además de condenadas a la miseria y la pobreza.

En aquel entonces, Miranda debió argumentar contra la tesis del *imperium mundi* que el Papa ejercía por derecho divino y que le permitía a España no sólo alegar —por ser concesión papal— propiedad legítima sobre América, sino, más que eso, atribuirle a la misma un cierto carácter sagrado que convertía de antemano en herejía cualquier cuestionamiento al ejercicio de este dominio. Contra esta pretensión, Miranda, siguiendo la tradición de Francisco de Vitoria (1480-1546), y de Francisco Suárez (1548-1617), asume y defiende, por el contrario, la tesis de una comunidad internacional basada, no en un *imperium mundi* que se pretende necesario, perpetuo e inmutable, sino en la interdependencia de Estados soberanos que acuerdan someterse a los mismos derechos y obligaciones, esto es, a un Derecho de Gentes que es universal, evolutivo y contingente (Bohórquez, 2006, p.28).

Miranda aprovecha la persecución del gobierno colonial, por medio de sus funcionarios. El

asunto ya era personal. Fue acusado, también de contrabando, conspirador, pro inglés y hasta anatema. Jhonson (1992), considera a Miranda como mercenario al servicio de Londres, efecto de su ruptura con el imperio; esta afirmación es más que infundada según las fuentes originales. La ruptura con la milicia realista española significó para Francisco de Miranda, un giro no sorprendente en su manera de pensar y sobre todo en su forma de actuar o porque no, un problema existencial. Así las cosas, huye. En los Estados Unidos de América, visualiza a partir de esa nueva identidad, la lucha en pos de la libertad total; se contacta con Alexander Hamilton, secretario del tesoro del Gobierno de Washington, le cuenta sus quimeras, sus impresiones, experiencias y deseos, justamente su gran utopía: *Colombia*. Algunas cartas posteriores, en las cuales el generalísimo le recuerda al prócer estadounidense el magnánimo proyecto por materializar con la ayuda que pueda darse desde el exterior, demuestran el alto nivel de compromiso y entrega por parte del venezolano. Una de ellas va dirigida al propio Hamilton, fechada en París el 4 de noviembre de 1792, cuando Miranda ocupaba un cargo de general en los ejércitos de la Revolución Francesa, y creía en la posibilidad de lograr la independencia de América mediante la difusión de los ideales revolucionarios; confirma, dicho escrito, la amistad entre los dos hombres, al mismo tiempo que las conspiraciones contra el imperio español, al referirse a “*aquellos grandes y beneficiosos proyectos que imaginábamos en nuestras conversaciones de Nueva York (...) pensando en el bien de nuestra infortunada Colombia*” (Miranda, 1980, p. 216). Desafortunada o afortunadamente, la ayuda de los EE.UU no se materializó, pues sus intereses tenían, por ahora otro rumbo.

En Miranda retumban los ideales de pueblos y personajes abatidos. Nunca es exageración recalcarlo. Miranda ya está insertado en ese movimiento identitario. La ruptura con el reino

de Iberia, debía ser rotunda y definitiva. En su periódico, dirigido desde Inglaterra, *El Colombiano* decía:

“Desde este momento, españoles americanos, os veis elevados a la dignidad de hombres libres; no sois ya los mismos que antes encorvados bajo un yugo mucho más duro mientras más distantes estabais del centro de poder; mirados con indiferencia, vejados por la codicia, y destruidos por la ignorancia. Tened presente que al pronunciar o al escribir el nombre del que ha de venir a representaros en el congreso nacional, vuestros destinos, ya no dependen ni de los ministros, ni de los virreyes, ni de los gobernadores; están en vuestras manos” (Miranda, 1952, p.30).

Con este despertar de conciencia, Miranda expone su proyecto. *Colombia* habría de ser el nombre escogido para la nueva nación. América no justifica el nombre del nuevo *Ente*; los del Norte se han autodenominado como americanos; sería la hispánica, la que tomaría la iniciativa de recuperar el nombre del almirante Columbus. El caraqueño con este giro, desbasta todo vínculo nominal. La conciencia de ser otro, en contra de las disposiciones de la corona, mostraba una bifurcación entre lo *español* y hasta aquel momento lo denominado *americano*, para este caso, ahora, lo *colombiano*. Aquí, esa identidad *americana* que ya no debe mostrarse con la carga ideológica-significativa anterior, como categoría de dominación, se muestra como conciencia de la diferencia, y con esta comienza a fortalecerse una dimensión política.

Después de su monumental archivo, Miranda se yergue en la historia continental

como el artífice de El Colombiano, del que el autor inglés Robertson ha dicho que fue “quizás la hazaña literaria más sobresaliente de Miranda”. Pudo circular en toda la América, sobre todo de manera oculta. Cumplió en pleno su objeto de coordinar y encender la sublevación continental contra el régimen español (Rumazo González, 2006, p. 221).

El gran papel de los líderes de la independencia, Miranda, Nariño, Espejo, Viscardo, entre muchos otros, estaba en hacer comprender a una población lo fundamental de tener esa conciencia definida hacia la libertad, tan política como mental. Los criollos, de muchas maneras, tenían un gran arraigo al imperio español. La herencia identitaria estaba con su mirada hacia ese horizonte peninsular; esta herencia estaba incrustada por mecanismos de presión y represión social, sumada a la historia, lo cual explica la larga permanencia de España en América, dejando como consecuencia nefasta el servilismo de la mentalidad criolla hacia el peninsular.

Pero la libertad, la emancipación, el deseo de la autodeterminación de los pueblos deberán ir progresando para solidificar en las clases gobernantes tales proyectos, y las masas populares, creerán que esos proyectos serían eficaces para toda la nación. Además, estas comunidades deberían ser conscientes del poder político como creación hecha por la especie humana, la cual tiene por sujeto el mismo pueblo. Mientras, años atrás, Miranda observa, vive muchos contextos, defiende las ideas de revolución ilustrada como la “*tabla de salvación*” y como ejemplo de conciencia emancipatoria. Luego, evidenciará que en el Sur, las circunstancias no van a ser favorables, tan fáciles, las diferencias infundadas serán muchas, al punto de la pérdida

infausta del criterio de unidad continental. Miranda al intentar realizar un trabajo lento pero seguro de la *Colombia* propuesta, diferenciándola de América, estableció la idea de conciencia e interiorización, que debía partir de la igualdad de los pueblos. “*Ser-español*” tenía los privilegios totales, tenía más derechos, lo contrario a ser español-criollo, o sea, “*americano-español*”; aquella igualdad denota claramente, un crecer en el *ser* de la misma dignidad. Pero sobre todo, ya no habría que sentir vergüenza por la mal llamada “mancha de la tierra”. No es fácil reconocer al *otro* cuando se ha tenido poder arbitrario, cuando se ha negado su condición de *ser* a otros seres y con ello la explotación ignominiosa, la negación, el aniquilamiento. Difícil es pretender que España pudiera dar frutos que engalanaran a sus colonias con el derecho de ser iguales a los peninsulares; *la mancha de la tierra* era un pecado, quizá, peor que el pecado original bíblico, pues en este último el hombre cae por su propia voluntad; en el primero, el hombre *americano* nace caído, sin oportunidad ni derecho a tomar posición crítica, característica que se dio a nivel general en el *Periodo frío* de la colonia, con excepción de algunos brotes rebeldes de resistencia, arrasados con facilidad por los tentáculos del poder español. Esto demuestra el resentimiento español, el desprecio por lo otro, por lo diverso.

Ahora bien, la manifestación de inferioridad y de la aniquilación del otro a partir de la filosofía europea de ese tiempo, levanta en la dignidad hispanoamericana un sonar de trompetas que Miranda dirigiría. La oposición total a todas las ideas que se mostraban absurdas para los nacidos en el llamado por los mismos europeos, *Nuevo Mundo*. Leopoldo Zea, en *Rumazo* (2006), señala sobre el fenómeno cultural integral descrito por *El Precursor* lo siguiente:

Por primera vez en la historia de la humanidad, el conquistador de América no quie-

re ser asimilado, pero tampoco asimilar; no quiere ser identificado con los hombres y pueblos que ha sometido (...) Pese a todo, hubo asimilación, pero tan sorda que no se hizo consciente el hombre que sufrió la conquista y colonización. Para este hombre, lo que era propio era falso, demoniaco, impropio, no auténtico; en cambio, verdadero, bueno, propio, auténtico será lo que el colonizador le imponga. Pero algo que tampoco podía considerar legítimamente propio. Desde el inicio de esta situación aprendió que era el hijo ilegítimo de una concubina que le era extraña. Que era también, el bastardo, del encuentro cultural de lo indígena (y lo africano) y lo ibero. Tal sucedía con el mestizo, resultado racial de este encuentro, el cual si bien se sabía hijo del conquistador y de la indígena (o negra) tomada por el primero, se sabía el extraño al uno (p. 16).

tes lúcidas del Imperio, surge una *Colombia* pensada desde acá, cual alternativa, cual *utopía* como oportunidad. Jean Paul Sartre, citado por Bohórquez Morán (2006), destaca para el caso:

Es el hombre americano que en este acto ya se revela en su carácter de personalidad autónoma. Todo hombre [... () se elige en una situación. Miranda en el momento crítico, se eligió hombre de libertad. La acusación ante la Corte era una maniobra perversa de sus enemigos. También Cristóbal colón fue acusado ante el régimen de Madrid, y defendió su integridad. Los dos, Miranda y Colón, eran hombres de destino. La diferencia aparece en su actitud; el uno se somete; el otro, hombre de América, se subleva y rompe el nexo (Bohórquez, 2006, p. 56).

El proyecto de identidad de Miranda se presenta de forma similar al génesis de la creación. La analogía es válida, en constancia: “*En el principio creó Dios los cielos y la Tierra. Y la tierra estaba desordenada y vacía, y las tinieblas estaban sobre la haz del abismo, y el Espíritu de Dios se movía sobre la haz de las aguas*”.^{11*} Es España, metafóricamente, el Dios Creador de una nación descubierta por el espíritu aventurero de Europa. España, la que observa el *Nuevo Mundo* como “*desordenada y vacía*” y decide “*ordenar*” lo que a su modo de ver era un caos. Es su espíritu aventurero, posado sobre las aguas, en medio de unas carabelas, el que se presenta ante los ojos de una tierra vivida de otra manera. Y el resto la historia no lo da a conocer, no le interesa, o tal vez sí, de hecho puede no reconocerla porque le da miedo, la puede encontrar desafiante. Entonces, a partir de esa historia de negación de la América, en donde la palabra libertad comienza a ondear en las men-

Ya en la América hispana de comienzos del siglo XIX, muchos criollos han despertado, se han dado cuenta de que cada nación tiene su propio ser identitario, que cada pueblo deberá tener a derecho a gobernarse autónomamente, y es entonces cuando Miranda como precursor, *protohéroe* e iniciador de nuestra independencia, decide negar la negación hecha por la España monárquica, y la negación de la negación partirá de una recreación, de una redefinición de lo que significa el *ser colombiano* en tanto construcción no vencida por el tiempo ni por las coyunturas. Ser *colombiano* es ser continental, abierto, humanista, histórico, luchador, unido, crítico y proponente; esto lo comprendieron hombres como Bolívar, Nariño, Espejo y Sucre y, no pocos sectores de la población que tomaron la lucha por la independencia consciente, no echaron en saco roto la idea ni mucho menos la posible concreción de un gran ente con identidad y metas propias, beneficiando a todas las capas de la población, ahora republicana.

11 * Génesis 1,1-2

A modo de conclusiones

América espera. Sabe que debe ganar la emancipación total de España, reconoce que debe ser destruida la tiranía con la cual hasta ese momento ellos han sido gobernados y, por consiguiente, deberá ser regenerado el país, después de la necesaria lucha contra el azote español. Pero no desea traer al Continente una revolución jacobina, sabe que no es conveniente adaptar las cosas, es mejor que estas se adapten a la realidad de la América colonial.

¿Hasta dónde la idea de cambio y de perfección de aquellos hombres todavía es vigente en nuestro mundo contemporáneo? Hasta donde del ciclo revolucionario que ellos iniciaron en Hispanoamérica está vigente aún como parte de un proceso? Esto se percibe con buenos resultados a través de los estudios sistemáticos de la historia de las ideas cuya escuela apenas si se está fortaleciendo en las últimas décadas por historiadores y filósofos del proceso histórico y destino del pueblo latinoamericano (Ocampo López, 1999, p. 12).

La visión de Miranda, de esa extensa nación, hecha desde la negación por parte del *otro*, al revisarse conduce a la comprensión ideal de *ser* en *El Precursor*; esta significaba no solo la ruptura política con la “madre patria”, así mismo a nivel ideológico y mental. *El Precursor* es protagonista de la Revolución Francesa, entre otros hitos de su época. Su *Colombia*, la continental, defendida a partir de la historia, del pensamiento filosófico invertido a la tradición eurocentrista, demandaba una actitud de cambio, despertar para tomar el camino que los extranjeros nos habían negado. Miranda lucha por la independencia absoluta, por el reconocimiento y la dignidad; piensa

una nación pluriétnica, que aproveche sus recursos, un ente que pueda equilibrar los poderes mundiales, que sea grande por su apropiación identitaria.

Colombia ha de ser una nación donde reine la libertad. En el nombre de *Colombia*, deberá cristalizarse, con un proyecto político que reconsidere, que redefine la identidad nacional, regional, como identidad propia, todo ello a partir de la identidad histórica que debe tener toda nación, además de su integridad territorial. Entre los objetivos, estaba la creación de un ente territorial, que pudiera ser siempre respetado como nación y esto sólo se podía lograr a partir de la unidad continental prolongada en el tiempo (Ocampo López, 1981).

Las dotes de Francisco de Miranda han sido rescatadas en las diferentes etapas de la historia de la región. Sus reflexiones y aportes han impactado a líderes del calado de Martí; no poco en las masas a lo largo y ancho de la *Patria Grande*. El legado del “más ilustre de los colombianos”, debe ser estudiado, para fortalecer y concluir el proceso de independencia y unidad que comenzó doscientos años atrás, no ha concluido.

Ser colombiano, evocando al caraqueño, es prolongarse, es identificarse como ciudadano activo, proponente y consciente de la necesidad de grandes cambios en este siglo XXI. Cambios que maduren en una verdadera integración latinoamericana, que se materialicen en los estudios y el amor por lo *nuestro americano*, en una complementariedad que favorezca a los sectores menos favorecidos, aquellos que siguen esperando (en ocasiones inconscientemente), la segunda independencia. Una independencia que no llegará sin el papel protagónico que deben asumir todos los sectores de la sociedad latinoamericana que reconozca que somos un solo pueblo, volviendo a las ideas de unidad y unión,

luchar por ellas, reivindicarlas para afrontar los peligros que no han cambiado de ayer a hoy, todo lo contrario son mayores.

Finalmente, ser *colombiano*, no es un simple gentilicio adjudicado a un Estado, para el caso de la actual Colombia, es una recordación de la obligatoriedad en convertirse, en pionera en procesos de integración regional, aportar al cambio y no seguir siendo la “*piedra en el zapato*” de dichos procesos que tantos esfuerzos ha costado. Es tiempo de leernos y reidentificarnos como *colombianos*, dignificando de ese modo, el nombre de *Colombia*.

Referencias

- Acevedo, Álvaro (2008). *América Latina: Nacionalidad e Integración*. Ponencia del XIII Congreso internacional de filosofía latinoamericana. Bogotá: USTA.
- Antepara, José María (2006). *Miranda y la Emancipación suramericana*. Caracas: Ayacucho.
- Batllori, Miguel (1953). *El abate Viscardo, historia y mito de la intervención de los jesuitas en la independencia de Hispanoamérica*. Caracas-Roma: PUGR.
- Bohórquez, Carmen (1998). *Francisco de Miranda y el Proceso de Constitución de una Identidad Americana.*, Tesis doctoral. Universidad París III-Sorbonne Nouvelle en 1996. París: L'Harmattan. En: http://www.analitica.com/bit-blio/carmen_bohorquez/miranda.asp
- Bohórquez, Carmen (2006). *Francisco de Miranda, Precursor de las independencias de la América Latina*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Carr, H. Edward (1984). *¿Qué es historia?* Barcelona: Ariel.
- Galeano, Eduardo (2003). *Las venas abiertas de América Latina*. México: Siglo XXI.
- García Rosell, César (1970). *Miranda y los Ex jesuitas Desterrados*. Caracas: Instituto de Estudios Mirandinos – OCI.
- González, Jorge Enrique (2007). *Ciudadanía y Cultura*. Bogotá: UNIBIBLOS.
- Jhonson, Paul (1992). *Nacimiento del Mundo Moderno*. Buenos Aires: Vergara.
- Lynch, John (1976). *Las Revoluciones Hispnoamericanas 1808-1826*. Barcelona: Ariel.
- Miranda, Francisco (1952). “*El Colombiano*” de Francisco de Miranda. Prólogo de Caracciolo Parra Pérez. Nota bibliográfica de Pedro Grasses. Caracas: Secretaría General de la Décima Conferencia Interamericana.
- Miranda, Francisco (1959). *Textos sobre la Independencia*. José Nucette Sardi (compilador). Madrid-Caracas: Guadarrama.
- Miranda, Francisco (1979). *Colombeia*, 1 sección, T. I: “*Miranda súbdito español*” 1750-1780. Prefacio J.L. Salcedo Bastardo y Josefina Rodríguez de Alonso. Caracas: Presidencia de la República.
- Miranda, Francisco (1979). *Colombeia*, 1 sección, Tomo II: “*Miranda súbdito español*” 1781-1783. Josefina Rodríguez de Alonso. Caracas: Presidencia de la República.
- Miranda, Francisco (1982). *América Espera*. Selección J.L. Salcedo- Bastardo- Manuel Pérez Vila, Josefina Rodríguez de Alonso. Caracas: Ayacucho.
- Miranda, Francisco (1982). *De Diario de Moscú y San Petersburgo*. Óscar Rodríguez Ortiz (seleccionador). Caracas: Presidencia de la República.

- Miranda, Francisco (1982). *América espera*. Caracas: *Ayacucho*
- Miranda, Francisco (1980). *Colombeia*, 2 sección, T. III: "El viajero ilustrado" 1783-1785. Josefina Rodríguez de Alonso. Caracas: Presidencia de la República.
- Ocampo López, Javier (1981). *Historia de las ideas de integración de América Latina*. Tunja: Bolivariana Internacional.
- Ocampo López, Javier (1999). *El Proceso ideológico de la Emancipación colombiana*. Bogotá: Planeta.
- O'Gormann, Edmundo (2006). *La invención de América: investigación acerca de la estructura histórica del nuevo mundo y del sentido de su devenir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Quintero Pacheco, Jorge (1971). *El Congreso Anfictiónico de Panamá y la política internacional de los Estados Unidos*. Bogotá: Kelly.
- Ramírez, Claudio (2011). *Miranda y Bolívar, idea y concreción de la unidad hispanoamericana en Reflexiones acerca del Bicentenario de la Independencia de Colombia (compendio)*. Bogotá: Proyecto Editorial EOH.
- Ramírez, Claudio & Patiño, César (2012). *Francisco de Miranda: Precursor de la utopía colombiana*. Bogotá: Imaginarios Pedagógicos.
- Robertson, William S. (1967). *La vida de Miranda*. Caracas: BIV.
- Rumazo González, Alfonso (2006). *Miranda Protohéroe de la Independencia*. Bogotá: Intermedio.
- Uslar Pietri, Arturo y Grases, Pedro (1979). *Los Libros de Miranda*. Caracas: La Casa de Bello.
- Villarreal, Miguel A. (1970). *Miranda, primer legislador de América*. Caracas: Instituto de estudios Históricos Mirandinos.
- Viscardo y Guzmán, Juan Pablo (2004). *Carta dirigida a los españoles americanos*. Introducción de David Branding. México: Fondo de Cultura Económica.
- Villasmil, Jorge y Berbesí, Ligia (2009). La unidad americana en el discurso mirandino. En: *Ensayos Históricos*. **Vol.21 (21), junio**. UCV: Caracas. En: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-00492009000100002&lng=es&nrm=i



EL EDUCADOR GRAN COLOMBIANO No. 9



HUMANISMO Y PRAGMATISMO EN LA CULTURA DEL CAPITALISMO TARDÍO*

HUMANISM AND PRAGMATISM IN THE CULTURE OF LATE CAPITALISM

BERNAT CASTANY PRADO *

-Padre –dijo aquella princesa floral, temblando en su perfumada belleza-, ¿queréis hacerme útil?

-Sea, hija mía –contestó el Señor, sonriendo.

Y entonces vio el mundo la primera col.

«El nacimiento de la col», Rubén Darío.

segundo lugar, se estudia de qué modo las humanidades pueden responder a muchos de estos retos, ofreciendo una vía intermedia entre la Escycla del nihilismo posmoderno y la Caribdis del reaccionarismo fundamentalista, ya sea religioso, nacionalista o político.

Palabras clave: humanidades. – humanismo. – capitalismo tardío. – posmodernidad. – epistemología. - nihilismo.

Resumen

Este trabajo analiza la posición de las humanidades en el seno de la cultura del capitalismo tardío. En primer lugar, se estudian los principales cambios socioculturales que se han producido durante las últimas décadas y los retos que éstos suponen para el sistema educativo. En

Abstract

This paper explores the location of humanities inside late capitalism culture. The first part studies the main changes that took place during the last decades and the challenges that suppose to the educational system. The second part

* Conferencia presentada en el marco de la semana de Investigación, octubre de 2013. Facultad de ciencias de la Educación. Arbitrada por el comité científico del evento. Universidad la Gran Colombia.

* Profesor de Literatura Hispanoamericana y Estudios Literarios en la Universidad de Barcelona. Es licenciado con premio extraordinario en Filosofía y en Filología Hispánica por dicha universidad, donde se doctoró en Filología Hispánica con la tesis "El escepticismo en la obra de Jorge Luis Borges". También es doctor en Estudios Culturales por la Universidad de Georgetown, Washington D.C., con la tesis "Literatura posnacional en Hispanoamérica". Ha publicado los libros *Literatura posnacional* (EditUm, 2007), *Que nada se sabe. El escepticismo en la obra de Jorge Luis Borges* (Cuadernos de América Sin Nombre, 2012) y es coautor con Mercedes Serna de una *Antología crítica de la poesía modernista hispanoamericana* (Alianza, 2009). Ha publicado diversos artículos en revistas como *Cuadernos Hispanoamericanos*, *Anales de Literatura Hispanoamericana*, *Monteagudo* y *Analecta Malacitana*. bcastany@ub.edu

explores how humanities can respond to those challenges offering an equidistant path between postmodern nihilism and reactionary conservatism, either religious, nationalist or political.

Key words: humanities. – humanism. – late capitalism. – posmodernism. – epistemology. – nihilism.

Introducción

El mapa del saber y la ubicación de las humanidades han variado tanto, que no parece exagerado decir como este cambio de paradigma demanda nuevos retos sociales, existenciales y educativos en un marco de un capitalismo tardío. A todo esto se le añade que las humanidades deban «adaptarse» para lograr el interés de posibles inversores. Pero, si sabe adaptarse a los nuevos tiempos ¿también saberes como la filología podrá hacerse rentable dentro del nuevo reordenamiento del conocimiento? Ahora, aunque nuestra fe en la humanidad fuese tan débil ¿podríamos responder que la inutilidad es, en sí misma un valor?

Metodología

En *Las bodas de Filología y Mercurio*, el autor romano del siglo V Marciano Capella narra en clave alegórica la unión de Mercurio, caracterizado como el dios del lenguaje y del saber, y la «muy instruida doncella» Filología, que acude al convite acompañada por siete damas de honor, símbolo de las siete disciplinas de lo que formarían más adelante el *trivium* y del *quadrivium*. En nuestros días, el mapa del saber y la ubicación de las humanidades han variado tanto que no parece exagerado decir que, si Marciano Capella hubiese sido nuestro contemporáneo, habría representado a Mercurio como el dios

del comercio y a Filología como una dama doliente que suspira despechada en compañía de las humanidades. En este primer apartado vamos a tratar de profundizar nuestra comprensión de este cambio de paradigma, alegorizado en la metamorfosis de Mercurio, que habría pasado de ser dios del saber a ser dios del comercio. Nos referimos, claro está, al estatus de las humanidades en el seno de la cultura del capitalismo tardío.

Pero antes de continuar me gustaría realizar algunas precisiones terminológicas. Empecemos señalando que no entendemos el término «cultura» en un sentido restringido, o estético, esto es, como expresiones culturales de corte exclusivamente artístico o literario, sino, antes bien, en un sentido amplio, o antropológico, esto es, como la cosmovisión y formas de vida compartidas. Seguramente podríamos haber adoptado otros términos como «lógica cultural» (Fredric Jameson), «superestructura» (Marx), «hegemonía» (Gramsci) o «sentido común» (escuela sociológica norteamericana). Pero como ya hace tiempo que despertamos del sueño moderno de la construcción de un lenguaje perfecto, nos hemos resignado a utilizar, siguiendo los principios humanísticos de *claritas* y *consuetudo*, el término más diáfano y habitual: «cultura». Esta tolerancia, tan antiescolástica como anticartesiana, respecto del carácter irreductiblemente impreciso del lenguaje nos permitirá avanzar, quizás lenta y tentativamente, pero si algo aprendimos de Zenón es que el paso de la tortuga es infinitamente más rápido que el de Aquiles, cuando éste se enzarza en confusas distinciones conceptuales.

También nos hemos resignado a utilizar el término «capitalismo tardío», habiendo podido llamarlo «capitalismo avanzado», «postfordista», «posmoderno», «postindustrial», «postutópico» o «líquido». En todo caso, con dicho término tratamos de designar el sistema socioe-

conómico en el que el capitalismo ha alcanzado su extensión y su intensidad máximas. De un lado, consideramos que el capitalismo ha llegado a su máxima extensión porque la globalización permite al capital fluir libremente por todo el mundo, mientras que la política, la única instancia que podría controlarlo, ha quedado encerrada en unidades nacionales. Esta fue, precisamente, la intuición que Jonathan Swift cifró en la famosa isla flotante de Laputa, que aparece al final de sus *Viajes de Gulliver*. Asimismo, consideramos que el capitalismo ha llegado a su máxima intensidad porque la «revolución neoliberal», iniciada por Thatcher y Reagan, consolidada por la ruptura de los acuerdos de Bretton Woods y confirmada por la caída del muro de Berlín, supuso que el proceso de economización de la existencia o de subsunción de la realidad en el capital haya llegado a extremos insospechados. En resumen, en nuestros días hemos pasado del «ser es ser percibido» del obispo Berkeley al «ser es ser vendido» de la escuela de Chicago, pues, no sólo se vende todo lo que existe, sino que lo que no puede venderse es tratado como si no existiese.

Ciertamente, es inabarcable la bibliografía existente acerca de la cultura del capitalismo tardío. Baste enumerar algunos estudios fundamentales como *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, de Fredric Jameson, *La cultura del nuevo capitalismo*, de Richard Sennett, *La condición posmoderna*, de Lyotard, *La era del vacío*, de Baudrillard, o *Modernidad líquida*, de Zygmunt Bauman. Todas estas obras son realmente útiles para desarrollar intuiciones acerca del espíritu de nuestro tiempo; sin embargo, suelen adolecer, precisamente, de uno de los principales rasgos que ellos mismos atribuyen, normalmente para criticarlo, a la cultura posmoderna, esto es, la falta de profundidad histórica.

Suele suceder que, al finalizar este tipo de artículos, el lector se quede con la sensación de

que la actual época histórica es una situación totalmente inédita, un verdadero *novum*, desconectado ya totalmente de lo que pasó en épocas anteriores. «Un cambio de página», dirá Fredric Jameson. Claro que se habla de las relaciones causales entre el pasado y el presente, pero se insiste en exceso, quizás inconscientemente, en que esta época es cualitativamente distinta. El problema es que esta superficialidad histórica, o desconexión con el pasado, tiende a provocar en el lector una profunda sensación de orfandad, puesto que las propuestas filosóficas, literarias o históricas de «otros tiempos» se le aparecen como totalmente obsoletas. ¿Cómo sentir como semejantes, hermanos, compatriotas o, simplemente, interlocutores a Lucrecio, Erasmo, Montaigne, Cervantes o Pascal si nuestro mundo es radicalmente diferente? De ahí que en la mayor parte de los libros arriba citados se convoque el nombre de todo tipo de actores, cantantes o marcas comerciales, mientras que apenas se hace referencia a tantos autores que, como veremos, nunca han dejado de enfrentarse, una y otra vez, al mismo tipo de problemas.

Este provincianismo temporal no sólo produce un sentimiento de soledad u orfandad en el lector, sino también de impotencia, puesto que siente que el pasado ya no le informa acerca de cómo actuar en el presente de cara al futuro. De este modo, las tres dimensiones temporales son sentidas como intransitivas o inconmensurables: el pasado es un «ayer» que no nos informa de cómo será el «mañana», el «hoy» es el resultado de un proceso autónomo e incontrolable como cualquier fenómeno climático y el «mañana» es sentido como una *terra incognita*, sobre la que no es posible proyectar ningún tipo de conocimiento ni de proyecto. Es normal, pues, que este tipo de enfoques tienda a generar cierto *pathos* milenarista, en el sentido de que no se siente que este momento histórico sea la

repetición con variaciones de una serie de constantes existenciales, sino que podría ser la última etapa de la humanidad tal y como la hemos conocido hasta ahora.

Como considero que este tipo de enfoque no es sólo inexacto desde el punto de vista del conocimiento, sino también perverso desde el punto de vista ético, voy a intentar arrojar otro tipo de mirada sobre la cuestión que nos ocupa. Y nuevamente voy a recurrir a la tradición humanística, puesto que un modo de devolver profundidad histórica y esperanza a nuestro tiempo es asumir una de las principales intuiciones humanísticas, esto es, que el ser humano es esencialmente el mismo en todas las épocas y lugares, de modo que, por muy abruptos que resulten los cambios, no sólo formamos una gran comunidad con los hombres del pasado, sino que, además, éstos tienen mucho que decirnos acerca de cómo enfrentarnos a los eternos retos que nos plantean los nuevos tiempos. Postergaremos, pues, el estudio de los centros comerciales, de la arquitectura de los rascacielos, de los medios de comunicación o de las reinventaciones identitarias en el ciberespacio y buscaremos, por utilizar una feliz expresión kantiana, «la desconocida raíz común» de lo que todos esos fenómenos son, sin duda, expresión. Contraviniendo a Ortega y Gasset, diremos que, convencidos de que «el problema de nuestro tiempo» es «el problema de todos los tiempos», bastará hablar de «el problema».

Humanismo y pragmatismo en la cultura del capitalismo tardío

Empecemos señalando que muchas de las metáforas que se han propuesto para caracterizar nuestros tiempos apuntan al carácter «líquido», «flexible», «descentralizado», «acéfalo» o «indefinido» del mundo. Ciertamente, en los

últimos tiempos, tanto el poder político y económico como nuestras vidas cotidianas han sufrido un evidente desdibujamiento. Así, según Stephen Toulmin, el poder ha pasado de ser una bola de hierro atada al pie de un preso, a ser esa multitud de hilos finos e invisibles que inmovilizaban a Gulliver. Según Michael Hardt y Toni Negri, éste ya no está ubicado en un Palacio de Invierno al que es posible atacar, sino que se ha dispersado no sólo por todo el planeta, sino también por el interior de los individuos mismos. Y, según Michel Houellebecq, el campo de batalla político se ha ampliado hasta incluir los espacios más íntimos de la persona, puesto que se han desdibujado las fronteras entre mercancía y persona o intimidad y trabajo.

Sin embargo, este tipo de cambios no parece ser tan reciente como pensamos. Recordemos, a modo de ejemplo, cómo según la premio Nobel surafricana Toni Morrison, las experiencias de disolución identitaria que muchos consideran específicas de las sociedades opulentas de las últimas décadas del siglo XX fueron una constante entre los esclavos africanos trasladados a los países del continente americano. Y lo mismo podríamos decir de los judíos o moriscos conversos, de los emigrantes europeos, de los que sufrieron el efecto de guerras o conquistas... y podríamos seguir hasta comprender que aquello que nuestro provincianismo geográfico e histórico nos hace creer específico de nuestras culturas es mucho más universal y suprahistórico de lo que sospechamos.

Lo cierto es que el humanismo nació, precisamente, durante una época de intensa indefinición, indeterminación o licuación del mundo. No olvidemos que el Renacimiento fue una época de crisis en la que se inició un proceso de erosión de muchas de las fronteras mentales que durante más de un milenio le habían servido al hombre para entender la realidad. Aunque se centre fundamentalmente en el ámbito cosmo-

lógico, el título del libro de Alexander Koyré, *Del mundo cerrado al universo infinito*, es un excelente resumen de lo que sucedió durante esta época. Durante el Renacimiento, el mundo concebido como «cosmos», esto es, como un lugar finito, ordenado y jerarquizado en virtud de instancias trascendentes, pasó a concebirse como un lugar indefinido, indeterminado, infinito, en el sentido de que ya no estaba atravesado por fronteras, fines o líneas que lo limitasen, ordenasen y jerarquizasen.

Resumamos rápidamente algunos de los numerosos procesos de licuación cósmica que se iniciaron (o reiniciaron) durante la época del Renacimiento. En el ámbito geográfico, el descubrimiento de América supuso la disolución de la antigua Ecumene, tripartita, finita y cargada de significaciones religiosas, que pasó a convertirse en un conjunto de meras coordenadas geográficas que constituían un mapa mudo. En el ámbito cosmológico, el giro copernicano y el infinito bruniano supusieron la desaparición del antiguo esquema aristotélico-ptolemaico, finito, esférico, geocéntrico, geostático y, sobre todo, dividido en un mundo sublunar y un mundo supralunar por una frontera cargada de significación religiosa, que pasó a ser un universo infinito, descentrado, homogéneo, continuo y, lo más importante, mudo, puesto que ya no le decía al hombre donde se hallaba durante la vida ni qué podía esperar después de la muerte. En el ámbito religioso y cultural, el «descubrimiento» de otras religiones o culturas, ya fuese en el tiempo (Roma, Grecia, Egipto), ya fuese en el espacio (América, China, Japón), ya fuese en la imaginación (Utopía), supuso la erosión de la frontera que deslindaba entre verdadera y falsa religión, en aquel momento prácticamente coincidente con aquella que deslindaba entre civilización y barbarie. En el ámbito gnoseológico, la enorme desconfianza en las propias capacidades del ser humano para conocer, generada por todos estos descubrimientos que estamos resumiendo, su-

puso la erosión de la frontera que hasta entonces distinguía tan claramente entre verdad y falsedad. En el ámbito sociopolítico, el auge de la burguesía, la ruina de la nobleza y la fuerza niveladora del capital no sólo supuso cierto desdibujamiento de las fronteras que separaban entre los diferentes estamentos, sino que llegó también a cuestionar la noción misma de legitimidad política. «Todo lo sólido se desvanece en el aire», decía Marx en su *Manifiesto comunista*.

Ciertamente, un mundo en el que se han vuelto problemáticas las fronteras o distinciones entre verdad y falsedad, civilización y barbarie, nobles y plebeyos o centro y periferia, no puede sino llamarse líquido, indeterminado, infinito o descentrado. Notemos, pues, que la «liquidez» de la que habla Bauman fue experimentada *mutatis mutandis* por los hombres de la Europa del siglo XV en adelante, de modo que sus sentimientos y reflexiones al respecto no son restos arqueológicos de otras épocas, sino que, como dirían los latinos, *nostra res agitur*, esto es, nos conciernen directamente. Veamos, pues, de qué modos reaccionaron aquellos hombres, en general, y los humanistas, en particular, ya que de lo que se trata es de ver la semejanza entre ambas épocas y la vigencia de las propuestas del humanismo.

Empecemos señalando que la indefinición o licuación del mundo fue vivida de forma ambivalente, tal y como cifra brillantemente Borges en sus ensayos «La esfera de Pascal» y «Pascal», ambos incluidos en *Otras inquisiciones*. De un lado, humanistas como Erasmo, Montaigne o Bruno sintieron que la infinitización del mundo suponía una liberación de las antiguas cárceles mentales, religiosas, sociales o existenciales. La indistinción entre verdadera y falsa religión sentaría las bases de una vivencia íntima y tolerante de la religión; la indistinción entre verdad y falsedad nos enseñaría

a dialogar, a pactar, a tolerar y, en última instancia, a votar; la indeterminación geográfica, cósmica o social, nos permitiría ser «hijos de nuestros actos», tal y como afirmaba exultantemente Pico della Mirandola en su *De la dignidad del hombre*. En fin, la licuación del cosmos suponía la liberación del hombre. Del otro lado, hombres de religión y de ciencia, como los ideólogos de la Contrarreforma, Pascal o Descartes, sintieron inseguridad, vértigo, incluso terror frente al carácter indeterminado, indefinido o infinito que estaba adoptando el mundo, y trataron desesperadamente de reestablecer el antiguo orden o, por lo menos, de proponer un nuevo orden.

Debemos resistir la tentación de establecer dos bandos; por ejemplo, el de los humanistas, progresistas o infinitistas, de un lado, y el de los científicos, conservadores o redefinidores, del otro. Y es que no nos hallamos ante una opción ideológica, ni siquiera filosófica, sino ante una tensión trágica; aquella que se establece entre el sentido y la libertad, y que podemos imaginar bajo la metáfora de los dos vasos comunicantes en los que reina la siguiente relación: a mayor libertad, menor sentido; a mayor sentido, menor libertad. Esto es, en el mismo movimiento en que la disolución de las fronteras libera al hombre de la cárcel mental, existencial o política que lo tenía atrapado, éste pierde el sentido, pues deja de tener certeza sobre qué es lo correcto o lo verdadero, así como sobre quién es él y cuál es su lugar en el mundo. En la otra dirección sucedería algo semejante, pues en el mismo movimiento en que el hombre recupera su sentido, gracias al redibujamiento de las fronteras geográficas, cosmológicas, religiosas, gnoseológicas o sociales, éste pierde de nuevo su libertad, puesto que a mayor determinación, menor libertad. Se trata, pues, de una tensión trágica por la sencilla razón de que el hombre necesita tanto de sentido como

de libertad y nunca va a lograr un equilibrio perfecto y perdurable entre la claustrofobia del sentido y la agorafobia de la libertad.

En uno de los más interesantes estudios recientes sobre el humanismo, titulado *El jardín imperfecto*, que hace referencia a la feliz expresión que Montaigne utilizó en uno de sus *Ensayos* para referirse al ser humano, Todorov utilizará la imagen del pacto fáustico para dar cuenta de esta tensión trágica.

Según Todorov, durante el Renacimiento, el hombre firmó con el «diablo» un pacto en virtud del cual adquiriría libertad^{1*} a cambio de ir cediendo progresivamente cotas más amplias de sentido. Tres serían las letras que el diablo le cobraría al hombre moderno. En primer lugar, se llevará a Dios, y con él toda la orientación ética y metafísica que hasta entonces le proporcionaba al hombre.^{2*} En segundo lugar, le arrebatará al prójimo, esto es, la comunidad, ya sea civilizatoria, nacional o familiar, y lo dejará convertido en una mónada solitaria.^{3*} Y en tercer y último lugar se llevará también su alma, esto es, su yo, su consistencia como sujeto, dejando solamente un haz de pulsiones desordenadas que será incapaz de ordenar en un relato o un proyecto existencial coherente.^{4*}

La presentación de Todorov tiene la virtud de

- 1 * «El hombre moderno tendría la posibilidad de querer libremente, de adquirir el dominio de su propia voluntad y de llevar su vida a su antojo» (Todorov, 2008:14).
- 2 * «No tendrás ninguna razón para creer que existe un ser por encima de ti, una entidad cuyo valor sería superior al de tu propia vida; ya no tendrás ideales ni valores: serás un “materialista”» (Todorov, 2008:16).
- 3 * «Los demás hombres, a tu lado y nunca más sobre ti, seguirán existiendo, por supuesto, pero ya no contarán para ti. Tu círculo se restringirá: primero a tus conocidos, luego a tu familia inmediata, para limitarse finalmente a ti mismo; serás un “individualista”» (Todorov, 2008:16).
- 4 * «Intentarás entonces agarrarte a tu yo, pero éste estará a su vez amenazado de dislocación. Ese yo no será más que una colección heteróclita de pulsiones, una dispersión al infinito; serás un ser alienado e inauténtico, que no merece que lo sigan llamando “sujeto”» (Todorov, 2008:16).

establecer una relación de continuidad entre la situación histórica a la que se enfrentaron los hombres del XVI y la nuestra. Gracias a este tipo de relatos, nuestro momento presente cobra profundidad histórica, hecho que nos hace a la vez sentirnos acompañados –fuera del «laberinto de la soledad» posmoderno- y guiados, porque ahora la experiencia de aquellos hombres, en general, y de los humanistas, en particular, se nos revela como útil para enfrentarnos a los retos de nuestra ya no tan nueva o posmoderna o moderna cultura. Según Todorov, las actitudes que los hombres modernos adoptaron, y adoptan, frente a esta «caída» son esencialmente cuatro: el conservadurismo, el cientificismo, el individualismo y el humanismo. Aceptaremos esta clasificación, aunque no la caracterizaremos exactamente en los mismos términos.

En primer lugar, nos encontramos con la familia conservadora, que piensa que el diablo tiene razón y que «el precio» de la libertad «es demasiado elevado», de modo que «vale más renunciar a la libertad» (16). Su intención será redibujar las fronteras violentadas con el objetivo de volver a hacer del mundo un lugar finito, ordenado, jerarquizado y pleno de significados trascendentes. Ese regreso es el que preconizaba Pascal cuando afirmaba en sus *Pensamientos* que «toda la infelicidad de los hombres le viene de haber salido de su habitación». Sin sospecharlo, la Contrarreforma, cuyo Concilio de Trento buscaron redibujar las líneas dogmáticas, y el protestantismo, cuyo máximo ideólogo, Lutero, lanzó contra Erasmo la acusación de que «todo lo que le das a los hombres, se lo quitas a Dios», coincidían en su deseo de regresar a la confortable habitación del sentido. Asimismo, el absolutismo monárquico y la reacción nobiliaria buscaron redibujar las fronteras sociales y políticas. Incluso, Kepler quiso ver un significado trinitario en su nueva cosmología o la incipiente doctrina del progreso iba a redibujar la frontera entre civilización y barbarie con el trazo que de-

bía distinguir entre modernidad y primitivismo. Es importante subrayar que aunque la cultura Barroca fue una de las primeras reacciones conservadoras frente a esta caída, no fue la última, sino que se han ido sucediendo todo tipo de reacciones que cambiaban de forma y de énfasis en función del tipo de liquidez al que se enfrentaban. Así, también en nuestra época, los nacionalismos pueden ser vistos como una reacción contra la disolución identitaria provocada por la globalización y los fundamentalismos religiosos como una reacción contra el relativismo posmoderno.

En segundo lugar, nos encontramos con la familia científicista, que tratará de redibujar la frontera entre verdad y falsedad. Eso es, precisamente, lo que tratará de hacer Descartes, al tratar de responder al desafío hiperpirrónico que Montaigne lanzó en sus *Ensayos*. Así, frente al «*Que sais-je?*» que Montaigne arroja en su «*Apología de Raimundo Sabunde*», y que suponía una radical negación de las posibilidades cognoscitivas del ser humano, Descartes responderá con lo que él considera que es una certeza absoluta: el «*cogito ergo sum*». Más allá de su mayor o menor fidelidad a la solución cartesiana, lo que está claro es que la familia científicista se caracteriza por su voluntad por hallar certezas que permitan volver a establecer una delimitación clara entre verdad y falsedad. Nuevamente, no sólo Descartes, Pascal, Malesherbes o la modernidad reaccionaron contra este desdibujamiento gnoseológico, sino que también en nuestros tiempos la crisis de la verdad, descrita, y a veces celebrada, por la posmodernidad, ha dado lugar a reacciones científicistas o, lo que es más problemático, «tecnicistas», en el sentido de que depositan toda la confianza en técnicos, expertos o sabios, normalmente comprados por diferentes lobbies políticos, económicos o nacionales.

En tercer lugar, nos encontramos con la familia de los individualistas, para los que la disolución del sentido, de la comunidad y del yo no sería realmente «una pérdida, sino una liberación suplementaria», puesto que el hombre se las arregla bastante bien «sin valores comunes, sin lazos sociales molestos y sin un yo estable y coherente» (17-18). Ciertamente, esta celebración de la ligereza e irresponsabilidad que implica la pérdida de sentido sólo es posible cuando se goza de un estatus socioeconómico privilegiado. Esto es lo que llevará a Toni Negri y Michael Hardt a afirmar, en *Imperio*, que el hedonismo posmoderno que reina entre las clases elevadas y los fundamentalismos religioso, político y nacional que florece entre las clases bajas no son más que las dos caras de una misma moneda. La ausencia de sentido es una ventaja para los poderosos, puesto que al desligarse de todo se desvinculan también de todo tipo de responsabilidad, mientras que es una desventaja para los más débiles, puesto que el sentido, que incluye también la moral que contenía a los poderosos, la comunidad y un yo estable les daban cierta seguridad y consuelo. Podríamos decir, con el sacerdote republicano Henri Lacordaire, que «Entre el fuerte y el débil, entre el rico y el pobre, entre el amo y el criado, la libertad es lo que oprime, y la ley, lo que libera»^{5*}. Esta tensión entre libertad y sentido, que, como hemos visto, incluye también una tensión entre libertad y justicia, ha sido brillantemente estudiada por Zygmunt Bauman en libros como *Modernidad líquida*, *Amor líquido* o *Miedo líquido*.

El cuarto y último tipo de reacción, que es el que aquí nos interesa, es el protagonizado por la familia de los humanistas. Según Todorov, los humanistas piensan «que la libertad existe y tiene un enorme valor, pero aprecian asimismo esos bienes que son los valores compartidos, la vida con los demás hombres y el yo que se considera

responsable de sus actos; por lo tanto, pretenden seguir gozando de la libertad sin tener que pagar un precio por ello» (18). No se trata, claro está, de la actitud infantil del que lo quiere todo, sino, antes bien, de la asunción madura del carácter irreductiblemente trágico de nuestra existencia.

Los humanistas no quieren caer ni en la Escyla del sentido absoluto y de la consiguiente ausencia de libertad, que defienden los diversos tipos de reaccionarismo fundamentalista, ni en la Caribdis de la libertad total y de la consiguiente ausencia de sentido, que defienden con exultación los poderosos y asumen con desesperación nihilista los más débiles. El humanismo está dispuesto a hacer equilibrios entre ambos extremos, a transitar la difícil «*voie du milieu*», según la llamó Montaigne. En cierta ocasión, Nietzsche comparó la vida del espíritu con un motor bicameral, en la que una cámara produce el calor necesario para que el motor se mueva, y otra enfría para que no se sobrecaliente el motor. Del mismo modo, el humanismo considera que allí donde el sentido eclipsa la libertad, debe cuestionarse el sentido y propugnar la libertad, y allí donde la libertad eclipsa el sentido (y la justicia), debe cuestionarse la libertad y reafirmarse el sentido. *Ésa es, precisamente, la actitud que llevó a Erasmo, a Montaigne y a tantos otros a sufrir el fuego cruzado que suele establecerse entre los extremistas de la reacción* refundamentadora y los fanáticos de la disolución falsamente liberadora. Escépticos y disolutos para los unos, dogmáticos y conservadores para los otros, el humanismo no ha cejado en su empeño por no renunciar ni al sentido ni a la libertad. Como veremos más adelante, ésta es precisamente la actitud que nuestro mundo necesita y que nuestros sistemas educativos deberían defender.

Pero antes, veamos qué es lo que sucedió con el humanismo para que haya quedado reducido en nuestros días a una mera caricatura con

5 * Discurso realizado en 1840 en la Catedral de Nôtre Dame.

un papel totalmente marginal en el ámbito de la cultura del capitalismo tardío, en general, y de nuestros sistemas educativos, en particular. Quizás uno de los libros más interesantes al respecto es *Cosmópolis*, que nació, según confiesa su mismo autor, el historiador de la ciencia Stephen Toulmin (2001), del hecho de descubrir que el escepticismo humanístico de los *Ensayos* de Montaigne no sólo sintonizaba con las ideas de su maestro, Ludwig Wittgenstein, sino también «con los lectores de finales de los años setenta» (Toulmin, 2001:18). Según Toulmin, la modernidad no nace, como suele creerse, con Descartes, sino que tuvo un primer inicio humanista, escéptico, pluralista, tolerante y amante de la ambigüedad del mundo, al que sucedió un segundo inicio –una reacción, en el fondo- cartesiano, racionalista, dogmático, matematizante y disciplinar, que acabó imponiéndose y apropiándose del mismo término de «modernidad». En un intento por redefinir las fronteras entre verdad y falsedad, los filósofos del siglo XVII habrían arramblado con la sensibilidad humanista en varios planos. El pensamiento pasó de centrarse en lo particular, lo práctico y lo temporal a centrarse en lo general, lo teórico y lo atemporal. Las disciplinas humanísticas, con su tolerancia hacia la pluralidad, las excepciones, la ambigüedad y la inabarcabilidad, fue sustituida por disciplinas, como las matemáticas y la física, que buscaban axiomas abstractos, reglas universales, certezas irrefutables y teorías omniabarcantes. Según John Dewey y Richard Rorty, estos cambios metieron a la cultura occidental en el callejón sin salida de la modernidad (cit. en Toulmin, 2001:67), en el sentido de que «nos dejaron en la vía del dogmatismo y nos apartaron de “la “dulce sensatez” de la primera fase de la modernidad» (123). Por esta razón, Toulmin propone humanizar la modernidad, esto es, «reapropiarnos del legado razonable y tolerante del humanismo» (252), volver a interesarnos por «las cuestiones concretas, temporales y particulares de la filosofía práctica» (259)

y recuperar el escepticismo humanístico (264). Según Toulmin, esta recuperación del espíritu humanístico no sólo supondría una mejora de nuestro futuro político o cultural, sino también de nuestra propia felicidad personal (21).

Veamos a continuación en qué consiste exactamente la propuesta humanista y de qué modo podría ayudarnos a responder a los retos sociales, existenciales y educativos que nos plantea el capitalismo tardío. Empecemos señalando que un error frecuente de nuestros tiempos es concebir el humanismo como una actividad anacrónica, dedicada al estudio de lenguas muertas como el latín y el griego, a la edición de antiguos manuscritos sin un interés real y a la práctica de una erudición inútil de corte meramente nostálgico o esteticista.

Si bien es cierto que una de las notas principales del proyecto humanístico, tal y como explica Francisco Rico en *El sueño del humanismo*, es recuperar la cultura grecolatina mediante el regreso a las fuentes antiguas (*ad fontes*), no debemos olvidar que la otra nota fundamental de dicho proyecto es la afirmación de la centralidad y dignidad del hombre. Ciertamente, la conexión entre ambos pilares del humanismo no es evidente a primera vista, si bien basta invertir el orden para comenzar a intuirlo: en primer lugar tenemos una determinada concepción del hombre y de su lugar en el universo, que por estar asociada a un mundo, el grecolatino, que se ha perdido, debe ser rescatada mediante el estudio de unos textos y unas lenguas que la conservan. Así, pues, el estudio de las lenguas clásicas y la edición de textos grecolatinos no es un fin en sí mismo, sino un medio para recuperar una determinada concepción del mundo. Para el humanismo del siglo XV y XVI, se trataba de oponer a las oscuridades medievales, la democracia griega, el republicanismo romano, la concepción civil de la religión, el cosmopolitismo, las ideas fuerza de las filosofías clásicas

(escepticismo, epicureísmo, cinismo) y el tono escéptico, relativista, humorístico, tolerante y dialogante de buena parte de los autores grecolatinos. Y no importa que dicha concepción fuese, en parte, una proyección de los propios ideales humanistas, lo que importa es que dichos ideales siguen siendo totalmente necesarios en nuestros días.

Así, pues, los humanistas que se lanzaban a la búsqueda de manuscritos por toda Europa, estaban movidos por la necesidad de aire fresco y de libertad. ¿Cómo no sentir la emoción de quienes descubrieron y editaron, en el siglo XV, el *De rerum natura* de Lucrecio, que encerraba las peligrosas concepciones epicúreas acerca del materialismo, el atomismo o el hedonismo,^{6*} las *Hipotiposis pirrónicas*, de Sexto Empírico, auténtico evangelio escéptico que Montaigne cifró y divulgó en su «Apología de Raimundo Sabunde», o las *Vidas de los filósofos más ilustres*, de Diógenes Laercio, gracias a las cuales se tuvo noticia de los libérrimos filósofos cínicos.

Ciertamente, en aquellos siglos las principales puertas de acceso a todo aquel mundo eran el conocimiento del latín o el griego y la recuperación de manuscritos antiguos. Sin embargo, aquellas ideas y, lo que es tan o más importante, aquellos rasgos de sensibilidad, volvieron a entrar en la cultura occidental gracias a la obra de humanistas como Petrarca, Valla, Erasmo, Vives o Montaigne. Esto significa que en nuestros días la primera de las notas que vimos que caracterizaba el humanismo, el regreso a las fuentes, no es tan necesario, puesto que los ideales grecolatinos pueden encontrarse en la obra de muchos otros autores pertenecientes a la corriente humanística, ilustrada o liberal. El humanismo sigue, pues, teniendo sentido, sólo que debe reformularse para evitar ser tachado de anacrónico y puntilloso.

6 * Véase al respecto *El giro*, de Stephen Greenblatt.

¿Quiere decir eso que el humanismo debe dejar de interesarse por el dominio del lenguaje? En absoluto, puesto que el humanismo no concebía el aprendizaje del latín y el griego como un medio para acceder a unos determinados textos, sino también como un modo de estructurar la mente, enriquecer la sensibilidad y posibilitar el diálogo. Recordemos el culto casi místico que Lorenzo Valla, autor de *Las elegancias de la lengua latina* (1444), rendía a dicha lengua. Para los humanistas, tanto el latín macarrónico como las lenguas romances eran imperfectos, imprecisos e incapaces de vehicular ideas y discusiones elevadas, de modo que la restauración del sentido y de la libertad debía pasar por un acendramiento lingüístico. Hoy en día el proyecto de restauración del latín ha quedado obsoleto, pero eso no le resta vigencia a la necesidad de dominar la lengua en aras de una mayor elevación intelectual, moral y política. Dicho esto, comprendemos mejor por qué el escritor austriaco de origen judío, Karl Kraus, dedicó muchas páginas a criticar los errores gramaticales que los nazis cometían a la hora de publicar sus revistas y panfletos.

No debemos pensar, sin embargo, que se trata sólo de una cuestión gramatical. Para los humanistas, el cuidado de la lengua implicaba otros ideales como la *claritas* o inteligibilidad, la *consuetudo* o uso de términos habituales, que eran dos formas de combatir el oscurantismo que practicaban entonces los teólogos y predicadores medievalizantes, y siguen practicando hoy economistas, políticos y expertos en temas de interés general, pero de inteligibilidad limitada. Así, pues, hablar y escribir con elegancia y claridad es una apuesta por la democratización del saber y por la construcción de un espacio de debate público. A estos dos ideales lingüísticos se les sumarían otros más pragmáticos como, por ejemplo, la *amicitia* o búsqueda de un clima de

tolerancia, confianza, libertad y comprensión, así como el humor benevolente, que es expresión de relativismo y generador, precisamente, de la *amicitia*.

Otro elemento fundamental del ideal humanístico es la centralidad que le confiere a la literatura en el proceso educativo. Es en el roce con las grandes mentes y sensibilidades del pasado, posibilitada por la frecuentación de sus escritos que el hombre consigue asimilar esa «VOZ» que tienen los clásicos, una voz empática, tolerante, relativista, humorística, inteligible, dialogante, desinteresada, lúdica y profunda. Una «VOZ» que no sólo consideraban necesaria para escribir literatura, sino, antes bien, para ser persona y para realizar como persona cualquier otra tarea. De ahí que tantos humanistas practicasen tan frecuentemente el género del «espejos de príncipes», un tipo de obras pedagógicas que tenían como objetivo educar en el humanismo a monarcas y a políticos. De ahí también que el gran humanista Montaigne fuese visto, tras la publicación de sus *Ensayos*, como el mejor mediador posible entre el bando católico y el protestante, enzarzados en una serie de cruentas guerras civiles. Hace dos semanas, precisamente, los psicólogos Castano y Comer Kidd publicaron en la revista *Science*, el 3 de octubre de 2013, un artículo en el que demostraban científicamente que leer alta literatura de ficción —esto es, no literatura popular o de masas, ni ensayo— desarrolla las áreas cerebrales donde se ubican las emociones sociales, particularmente, la empatía, que ellos llaman *teoría de la mente*. Ésta es la primera vez en que la intuición humanística se ha visto avalada por un estudio científico.

Una prueba de que el ideal grecolatino, parcialmente idealizado por los humanistas, incluye los valores de tolerancia, diálogo, escepticismo, laicismo y democracia, es la influencia emancipadora que ha surgido en aquellos momentos y lugares en los que ha ejercido cierta influen-

cia. Recordemos, a modo de ejemplo, cómo la influencia helenística que se produjo en Judea y Samaria tras su conquista por parte de Alejandro Magno, en el siglo IV a.C., supuso la extensión de ideas secularistas, cosmopolitas, epicúreas y escépticas. Dicha influencia, que no fue tanto una imposición como una seducción cultural, llevó al gran sacerdote de Jerusalén, de nombre Joshua, a helenizar su nombre, que pasó a ser Jasón, así como a construir un gimnasio a los pies del templo. Otros muchos se operaron con el objetivo de revertir la circuncisión y muchos dejaron de acudir al templo y realizar sacrificios. Como era de esperar, este proceso de emancipación fue seguido por un repliegue nacionalista y religioso, protagonizado por los Macabeos, quienes, tras varias luchas fratricidas, lograron imponer su cerrazón.

Unos siglos más tardes, durante el siglo IX d.C., la influencia helenística supuso, esta vez en el mundo islámico, un nuevo renacimiento. Nuevamente, la influencia grecolatina propició la aparición de una filosofía dinámica, humanista, secular, escéptica y libre conocida como Falsafah. Sus seguidores, los faylasufs, entre los cuales se hallan nombres tan importantes como Al-Kindi, Al-Razi o Al-Ghazzali, propugnaron actitudes razonables, tolerantes, escépticas, inmanentes y alegres, siempre con un tono humorístico e inconformista que exudaba su libertad de espíritu. A ellos se les unieron los zindiq, poetas filósofos de corte librepensador directamente influidos por la cultura griega, entre los que se encuentran Al-Ma'arri, Al-Warraq o Al-Rawandi. Como era de esperar, la mayor parte de ellos fueron ejecutados.

Gracias a estos dos ejemplos, consideramos que el Renacimiento que se produjo en la Europa de los siglos XV y XVI no fue más que una de los muchos renacimientos que el mundo grecolatino propició y, a ello apunta este trabajo, propiciará en el futuro. Pero antes de continuar, añadamos

que, a pesar de que las culturas grecolatina y renacentista han sido dos de sus expresiones más perfectas, existen otros avatares del humanismo en culturas intocadas por el mundo grecolatino o renacentista. A ello apunta un libro como *Doubt*, de Jennifer Michael Hecht, donde se da noticia del espíritu librepensador de corrientes de pensamiento como el Carvaka, en el mundo hinduista o algunas expresiones del budismo Zen. Ésa es también la intención del premio Nobel Amartya Sen en un libro como *Las raíces mundiales de la democracia*, donde se apunta a que los valores de la democracia no son patrimonio exclusivo de la cultura occidental, que se presentaría interesadamente como única heredera directa del mundo grecolatino, sino que forman un fondo ético de alcance universal.

En resumen, si algo necesitamos en esta nuestra era del capitalismo tardío, que tan acertadamente diagnostican y tan superficialmente tratan autores como Fredric Jameson, Richard Sennett o Zygmunt Bauman, es recuperar la tradición humanística, sin importar realmente por cuál de todas sus puertas –grecolatina, cristiana, judía, islámica, oriental, renacentista, ilustrada o contemporánea- decidimos entrar.

Una vez presentado el ideal humanístico, argumentada su vigencia y descritos los tipos de actitudes con las que compite –reaccionarismo, nihilismo y cientificismo-, pasemos a preguntarnos qué forma han adoptado en la actualidad sus principales enemigos. Empecemos recordando cómo, utilizando, como siempre, el imaginario grecolatino, los humanistas del siglo XVI llamaron a sus diversos enemigos – los escolásticos, los fanáticos, los ignorantes, los eclesiásticos corruptos- «bárbaros». Tanto es así que Erasmo era conocido ora como «el príncipe de los humanistas», ora como el «antibárbaro». En el año 2006, Alessandro Baricco publicó el ensayo *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*, donde describe, con una intención

crítica, los cambios que está sufriendo nuestra cultura y que coinciden, en líneas generales, con los cambios descritos por Jameson, Bauman o Sennett. Lo que nos parece significativo es que haya utilizado la misma metáfora que los humanistas. Preguntémonos, pues, en qué consiste la «barbarie» en nuestros tiempos.

Nos centraremos, en primer lugar, en el cientificismo que, como vimos más arriba, desdeñó la propuesta humanista y apostó por un nuevo dogmatismo, basado en unas esperanzas excesivas en la razón y la ciencia. No debe confundirse, sin embargo, el cientificismo y el racionalismo con la ciencia y la razón, puesto que con los términos «cientificismo» y «racionalismo» lo que se designa es una extralimitación en la valoración y funciones atribuidas a la ciencia y a la razón. No se trata, pues, de rechazarla la ciencia ni la razón, sino de reparar el pecado de *hybris* moderno que ya Descartes enunció en su *Discurso del método* al afirmar que gracias a la razón y a la ciencia el hombre podría descubrir los últimos misterios de la naturaleza. Frente al racionalismo, de corte teórico, abstracto, universalista y dogmático, el humanismo opone el razonabilismo, de corte práctico, concreto, particular y escéptico; y, frente a las ciencias duras (las matemáticas, la física) como único paradigma válido de conocimiento al que todas las demás disciplinas deberían imitar, el humanismo opone el derecho o la medicina, por atender a los casos concretos y aceptar el carácter incierto y provisional de todo conocimiento.

Sin embargo, hace ya casi cuatro siglos que, a pesar de todas las críticas que sufrió por parte de autores como Nietzsche, Husserl, Heidegger, Ortega y Gasset, Gadamer o Habermas, el cientificismo, más aún, el tecnocientificismo, es hegemónico en la cultura occidental. Este hecho no sólo ha supuesto que muchas de las disciplinas que se fueron desgajando de la filosofía y la filología, como la psicología, la sociología, la fi-

los filosofía analítica o la lingüística, tratasen de deshacerse a toda costa de la vergonzosa herencia humanística para vestir la librea de las ciencias. Esto les llevó a cierta obnubilación terminológica, retórica y matemática, a la adopción de una actitud excesivamente técnica y dogmática, así como a la desatención respecto de aquellas cuestiones, seguramente las más importantes, que no aceptaban un enfoque «cientificista».

Incluso las humanidades se vieron tentadas por las sirenas del científicismo. Existe al respecto un interesantísimo ensayo, titulado *La literatura en peligro*, que no deja de ser una palinodia de su autor, Tzvetan Todorov, uno de los principales representantes y difusores del estructuralismo en Europa. Todorov lamenta haber contribuido a expandir esa fiebre estructuralista que llevó a tantos investigadores y profesores a estudiar «las seis funciones de Jakobson», «los seis actantes de Greimas», las analepsis y prolepsis de Genette, olvidando que las teorías semióticas, pragmáticas, retóricas y poéticas no eran más que «construcciones abstractas» que podían servir como medio para conocer bien ciertos aspectos de una obra, pero que, en el fondo, no tenían «nada que ver con aquello de lo que hablan las obras mismas, de su sentido o del mundo que evocan» (Todorov, 2007:22). Para Todorov, los medios, esto es, las teorías literarias, no deben eclipsar el fin, esto es, el sentido del texto, que él concibe en términos humanísticos, como aquello que le sirva para «entender mejor al hombre y al mundo, para descubrir en él una belleza que enriquezca su existencia; y, haciendo eso, entenderse mejor a sí mismo» (26). Así, pues, la literatura no es, pues, una cuestión meramente formal, sino que aspira a comprender eso que llamamos «mundo» o «sentido», de modo que comparte el mismo objetivo que la filosofía, la psicología o la sociología, sólo que, a diferencia de éstas, que favorecen la abstracción, a la búsqueda de leyes generales, la literatura preserva la riqueza y diversidad de lo vi-

vido, haciéndonos vivir experiencias singulares (79). Además, como apuntábamos más arriba al hablar del reciente artículo de Castano y Comer Kidd (2013) publicado en *Science*, la literatura rompe el egotismo, puesto que desarrolla la empatía y amplía nuestro horizonte mental al obligarnos al encuentro con individuos diferentes a nosotros, hecho que no sólo nos permite un mejor acercamiento a la verdad, sino también una mayor propensión al amor, forma suprema de relación humana (82). Por todo ello, Todorov aboga por una rehumanización del estudio de la literatura, en particular, y de toda nuestra vida cognoscitiva, en general.^{7*}

Un segundo enemigo del humanismo es el utilitarismo o pragmatismo que, como veremos, suele esconder en su seno el mero mercantilismo o economicismo.^{8*} Ciertamente, hoy en día, parece que el único criterio válido, a la hora de reformar los sistemas educativos de todos los niveles es el de la utilidad, hecho que ha llevado a que disciplinas como la filosofía, la filología o, incluso, la historia, que durante siglos habían sido tratadas con veneración, hayan pasado a ser consideradas en nuestros días como sectores públicos deficitarios que deberían adelgazarse o, incluso, desaparecer. Nuestras mentes han sido colonizadas por la pregunta «¿para qué sirves?». Una pregunta frente a la cual el humanismo puede adoptar dos posturas. La primera consiste en aceptar la petición de principio que dicha pregunta esconde en su seno, esto es, que la utilidad es el criterio principal que debe regir nuestras valoraciones. La segunda opta por cuestionar ese presupuesto y

7 * Véase también al respecto el libro *Adiós a la universidad. El eclipse de las humanidades*, de Jordi Llovet o *Los logócratas*, de Georges Steiner.

8 * Lo que sigue es un desarrollo de algunos de los argumentos ya tratados en mi artículo “De la “inutilidad” de la filología (o las nuevas bodas de Filología y mercurio)”, en Tonos Digital. Revista electrónica de estudios filológicos, Número 17, octubre 2009, ISSN 1577-6921, pp. 1-19. <http://www.um.es/tonosdigital/znum17/portada/monotonos/monotonos.htm>

obligar a la fiscalía a reformular su pregunta o, simplemente, cerrar el caso.

En lo que respecta a la primera postura, comencemos señalando que, aun aceptando que el criterio supremo de valoración es la utilidad, podemos distinguir entre un utilitarismo ilustrado, que considera útil todo aquello que contribuye a la felicidad espiritual y material de la mayor parte de la humanidad, y un utilitarismo económico, que entiende la utilidad en términos de rentabilidad material y cuyo sujeto no es la humanidad, en general, sino individuos, empresas o naciones, en particular.

Si hablamos de la utilidad ilustrada, la filología puede responder con orgullo que es útil, más aún, que es imprescindible. Podemos distinguir hasta cinco tipos de *utilidades ilustradas* básicas: cognitivas, éticas, políticas, estéticas y psicológicas^{9*}. En lo que respecta a la utilidad cognitiva de las humanidades, en general, y de la literatura, en particular, recordemos que éstas proponen un modo de conocimiento diferente al científico, que no sólo es valioso en tanto que son necesarias todas las vías de conocimiento para que nos hagamos una idea completa de la realidad, sino que, además, nos ofrece un conocimiento más matizado, complejo y consciente de sus limitaciones. Por otra parte, como señala Vargas Llosa en “La literatura y la vida” (2002a), en nuestros días, las disciplinas científicas, técnicas o sociales ya no pueden cumplir la función cultural integradora debido a «la infinita riqueza de conocimientos y la rapidez de su evolución, que les ha llevado a la especialización y al uso de vocabularios herméticos» (Vargas Llosa, 2002a:386). La literatura, en

cambio, continúa Vargas Llosa, nunca dejará de ser fuente de sentimiento de pertenencia a la colectividad humana, ya que en sus páginas todos los seres pueden reconocerse y dialogar, «no importa cuán distintas sean sus ocupaciones y designios vitales, las geografías y las circunstancias en que se hallen e, incluso, los tiempos históricos que determinen su horizonte» (386).

En lo que respecta a la utilidad ética de las humanidades, en general, y de la literatura, en particular, señalemos que éstas no sólo constituyen una vía de conocimiento del mundo, sino también una *educación sentimental*. Convergamos, asimismo, esta vez con Antoine Compagnon, en que la literatura no contribuye sólo «a la formación de uno mismo», sino también «al camino hacia el otro» (2008:68). Ciertamente, la literatura es una herramienta esencial para desarrollar la empatía, que es, a su vez, la raíz de todo sentimiento moral, y ello porque para sentir como los demás sentimos necesitamos cierta imaginación, y nada es capaz de desarrollarla tanto como la buena literatura. Algo que, como vimos, parece tener ahora una base científica. No es extraño, pues, que, en *Contra el fanatismo*, Amos Oz afirme que una de las principales características del fanático es su carencia de imaginación, y añadirá que la literatura es uno de los principales medios para aprender la «habilidad extrema para imaginar al otro» (Oz, 2005: 9).

En lo que respecta a la utilidad política de las humanidades y la literatura, señalemos que su frecuentación desarrolla el espíritu crítico, ingrediente necesario para el advenimiento de la mayoría de edad ilustrada que es, a su vez, la piedra angular de toda democracia. Dice Harold Bloom que «sólo la lectura atenta y constante proporciona y desarrolla plenamente una personalidad autónoma» (Bloom, 2000:210). Y para Vargas Llosa la

9 * Para un mayor desarrollo de estos argumentos, véanse obras como *La literatura en peligro* de Tzvetan Todorov, ¿Para qué sirve la literatura? de Jean Paul Sartre, ¿Para qué sirve la literatura? de Antoine Compagnon o “La literatura y la vida” de Mario Vargas Llosa.

buena literatura es necesaria «para formar ciudadanos críticos e independientes, difíciles de manipular, en permanente movilización espiritual y con una imaginación siempre en ascuas» (Vargas Llosa, 2002a:386). Tanto es así que Antoine Compagnon llegará a afirmar que la literatura es «una fuerza de oposición» (2008:39) de la que podemos decir que no tiene sólo una función política, esto es, «escapar a las fuerzas de alienación o de opresión», como decía Sartre en ¿Para qué sirve la literatura?, sino, más aún, existencial, ya que, como dice Vargas Llosa, «toda buena literatura es un cuestionamiento radical del mundo en que vivimos», es «fermento de insatisfacción frente a lo existente» (Vargas Llosa, 2002a:393).^{10*} Otra utilidad política de las humanidades es que con su apuesta por la inteligibilidad (*claritas*), el uso de términos habituales (*consuetudo*), la construcción de un clima respetuoso y amistoso (*amicitia*), la bonhomía y el humor, fomenta el diálogo honesto, mientras que un lenguaje limitado, embrollado, sin matices y dogmático no produce más que oscuridades y conflictos. Asimismo, en un momento en que fenómenos diversos como la globalización, la crisis de la modernidad o la licuación de la cultura en el capitalismo tardío, las humanidades y la literatura son una herramienta irremplazable en el intento de devolverle cierto sentido al mundo. Ciertamente, la literatura ha sido, es y será uno de los factores principales en la construcción de un sentimiento de especie, esto es, un universo de valores éticos y referencias culturales básicas con las que cualquier ser humano pueda sentirse vinculado. Esta restauración de un sentimiento de especie es una necesidad apremiante en estos tiempos de ul-

10 * El autor ejemplifica dicho argumento con una distopía que imagina un mundo futuro, lleno de enseres técnicos, pero sin libros, un mundo que “a pesar de su prosperidad y poderío, de sus altos niveles de vida y de sus hazañas científicas, sería profundamente incivilizado, aletargado, sin espíritu, una resignada humanidad de robots que habrían abdicado de la libertad” (Vargas Llosa, 2002a:401).

traderechización de Europa, anatematización de la inmigración, repliegues identitarios y supuestos choques civilizatorios.

En lo que respecta a las utilidades estéticas de las humanidades, en general, y la literatura, en particular, señalemos que resulta innegable que el goce estético es un ingrediente fundamental de la felicidad humana. Una vez sentada la esencialidad del goce estético para la felicidad del hombre, cabe añadir que las humanidades y la literatura no sólo son, en sí mismas, una fuente inagotable de goce estético, sino que, además, contribuye a desarrollar la sensibilidad de tal manera que ésta pueda hallar por su cuenta innumerables razones de goce estético en el mundo extraliterario.

Acabemos apuntando la utilidad psicológica de las humanidades y de la literatura. Recordemos cómo ya Aristóteles insistió en su *Poética* que la literatura no sólo podía ilustrarnos mediante la *mimesis*, sino también purificarnos mediante la *catarsis*. Ampliando su radio de acción, podemos decir que la literatura tiene una gran capacidad de consolación, acompañamiento o distracción. Ciertamente, los primeros seres humanos, sentados alrededor de sus hogueras, se contaban historias para defenderse del miedo y el aburrimiento; Boecio escribía en prisión mientras esperaba su ejecución; los protagonistas del *Decamerón* de Boccaccio se explicaban historias para olvidarse de la peste; John Stuart Mill salió de su depresión gracias a la lectura de la poesía de Wordsworth. En fin, cada uno de nosotros conoce incontables casos que prueban que, como decía Roland Barthes, quizás «la literatura no permite andar, pero permite respirar» (1967:316). Pero las humanidades no sólo nos consuelan, acompañan o distraen, sino que también intensifican la vida. Así, para Vargas Llosa no es exagerado decir que una pareja que ha leído a Garcilaso, a Pe-

trarca, a Góngora y a Baudelaire ama y goza mejor que otra que apenas ha leído nada.^{11*}

Exploremos a continuación si las humanidades pueden responder a la pregunta por su utilidad en términos económicos o mercantiles. Tengamos en cuenta, para empezar, que la respuesta que demos no puede ser «neutra» políticamente, ya que la idea de que deben adelgazarse o eliminarse los servicios públicos deficitarios, donde entrarían las humanidades, no invoca el mismo consenso universal que la defensa ilustrada de la felicidad, autonomía y derechos de los seres humanos. Ciertamente, la idea de adelgazar unas humanidades deficitarias está dentro de un movimiento político internacional conocido como «revolución neoliberal», nacido a mediados de los setenta, a partir de la crisis del sistema del bienestar, la victoria de Margaret Thatcher y Ronald Reagan, la reforma antikeynesiana de organizaciones internacionales como el FMI, el BM y la OMC y la ratificación gracias a la caída del muro de Berlín y la reconversión capitalista de China. Como toda ideología dominante, la revolución neoliberal ha buscado naturalizarse, esto es, eri-

girse en el único modo *natural* de concebir las cosas, difundiendo como axiomas principios como la primacía de lo económico sobre lo político o la omnisciencia y omnipotencia del mercado para dirigir e impulsar el progreso, no sólo de la economía, sino también de todas las esferas humanas. De ambos principios se desgajan medidas como la desregulación de la economía, la privatización de empresas públicas, la liberalización del comercio e industrial, la reducción del gasto público y la eliminación de controles sobre flujos financieros globales (véase Steger, 2003 y Castany, 2007).

Obviamente, la discusión acerca de la utilidad y modo de pervivencia de las humanidades en el seno de nuestra sociedad, en general, y en el seno de la universidad, en particular, no es ajena a este contexto. Una vez anotado esto, veamos qué consecuencias tendría aceptar la pregunta por la utilidad económica de la filología. En primer lugar, podemos responder que las humanidades sí tienen o pueden tener una rentabilidad o, por lo menos, una sostenibilidad económica. El problema de este enfoque es que abre la puerta a la «empresarialización» o «mercantilización» de la educación, en general, y de las humanidades, en particular. No se trata, claro está, de que lo empresarial sea malo por naturaleza, sino de que es malo que se imponga fuera de sus límites naturales. Y eso es, precisamente, lo que está pasando en estos tiempos en los que términos como «racionalizar» y «empresarializar» se han vuelto sinónimos. Así, en las universidades, ya no cursamos asignaturas sino créditos, hablamos de productividad científica, de competitividad, los profesores no tienen proyectos intelectuales sino tramos de investigación que nos recuerdan a los objetivos de las empresas, la evaluación no depende de un examen final sino de microtarefas, los alumnos son clientes, etc. (véase Pardo, 2008). Indudablemente, las universidades nunca fueron

11 * «En un mundo aliterario, el amor y el goce serían indiferenciables de los que sacian a los animales, no irían más allá de la cruda satisfacción de los instintos elementales: copular y tragar» (Vargas Llosa, 2002a: 390). Añadamos, asimismo, que el mundo audiovisual no puede cumplir con la misma excelencia con que lo hace la literatura estos cinco tipos de *utilidades ilustradas*. Para empezar, el enorme presupuesto y movilización de personal que implica el rodaje de una película o un programa de televisión limita enormemente la libertad de guionistas y directores, a diferencia del caso literario en el que la libertad creativa está más garantizada al entrar en concurso únicamente una sola persona y un bolígrafo. Por otra parte, el enorme impacto que tienen sobre el imaginario de la población los medios audiovisuales, hacen que éstos sean mucho más estrictamente controlados que la literatura, que por ser minoritaria, goza de una mayor libertad. Asimismo, en los medios audiovisuales, las palabras son relegadas a un segundo plano, cuando, como todos sabemos, la elaboración de un sentido a partir de la realidad no es icónica, sino fundamentalmente verbal, de modo que la importantísima función de enriquecimiento de la lengua sólo puede cumplirla, por el momento, la literatura. Véase al respecto Giovanni Sartori, 1998.

el jardín de Epicuro, pero con estos cambios estamos añadiendo a viejos errores milenarios, nuevos vicios posmodernos.

A todo esto se le añade que las humanidades deban «adaptarse» para lograr el interés de posibles inversores. Esto, si cabe, es más grave, ya que mientras que la «racionalización» sólo buscaba optimizar su funcionamiento externo, este segundo las violenta mucho más esencialmente. Aquellos que han tenido que redactar solicitudes de ayudas para proyectos o grupos de investigación y aquellos que han tenido que diseñar los nuevos grados saben muy bien que nunca falta el apartado sobre la «transferencia del conocimiento», que no deja de ser una pregunta por la rentabilidad económica de los estudios propuestos.

Evidentemente, lo que todos estos cuestionarios nos piden no es que enumeremos unas «salidas» ya existentes, que «el mercado», en su *omnisciencia*, tendría perfectamente diseñadas, sino que creemos otras nuevas. ¿Cómo? Alterando *levemente* la naturaleza de las humanidades. Por ejemplo, los departamentos de historia pueden dedicarse a estudiar las fiestas regionales, costumbres, supersticiones y hábitos culinarios de aquellos municipios, regiones y países que estén dispuestos a financiarlos. Incluso pueden entrar a formar parte de alguna fundación, instituto u observatorio financiado por algún partido político o grupo mediático que necesite de su objetivo apoyo «científico» a la hora de promover ciertas ideas y usos del pasado (cf.: Cruz, 2005). Los más emprendedores quizás puedan dotar de un valor añadido a determinados productos químicos o comestibles demostrando que siguen fielmente fórmulas o recetas antiquísimas.

Si sabe adaptarse a los nuevos tiempos, también la filología podrá hacerse rentable. Puede convertirse, por ejemplo, en un anexo del ministerio de turismo. Cervantes y Vargas Llosa

son la paella y la sangría de la lengua española que, por otra parte, es un gran activo económico, verdadera materia prima de la que hasta se ha calculado los millones de euros que produce cada año. Recordemos, por ejemplo, cómo en un artículo publicado en el *El País*, en marzo de 2009, se afirma, entre otras perlas, que la «riqueza del patrimonio es rentable para el sector turístico», que las humanidades son «una ventaja para negociar» o que la IE Business School, entre otras universidades de empresa, han decidido que «sus MBA debían de [sic () tener un sesgo más humanista» (Silió, 2009).

Una tercera respuesta a la pregunta por la utilidad económica de las humanidades consistiría en aceptar que éstas nunca serán rentables. Esto nos llevaría de nuevo a una discusión más explícitamente ideológica. Si consideramos que el estado debe mantener sectores deficitarios por el bien de la mayoría, aceptaremos la pervivencia de las humanidades aun aceptando su naturaleza deficitaria, si consideramos, en cambio, que éste debe reducirse a la mínima expresión y ser simplemente un marco garante del libre comercio, consideraremos entonces que las humanidades deben desaparecer.

Recordemos que una última postura ante la pregunta por la utilidad –ilustrada o económica– de las humanidades era, directamente, rechazarla, en nombre de otros criterios superiores como, por ejemplo, los de bien, verdad o belleza, o, incluso, en nombre de una defensa intrínseca, inmanente, de la filología.

Ciertamente, la secularización de las sociedades contemporáneas, la crisis de la razón moderna y el relativismo pluralista connatural al sistema democrático nos han llevado a perder la fe no sólo en nuestra capacidad para conocer los valores éticos, estéticos y epistémicos sino, incluso, en la existencia misma de dichos valores más allá de nuestra propia intersubjetividad. Ya

a finales del XIX, el pragmatismo de William James y Charles Sanders Peirce afirmaba que tras la pérdida de contacto con los valores con los que hasta el momento los hombres habían pretendido regir su vida, sólo nos quedaba la utilidad como base de todo significado (Rorty, 2000 y James 2002).

Así, pues, frente a la defensa a ultranza del pragmatismo, que es el discurso oficial de nuestros tiempos, cabe oponer, además de las objeciones particulares expuestas en los apartados anteriores, dos objeciones generales: la primera, que no está claro que podamos prescindir tan alegremente de toda referencia a los valores; la segunda, que aunqueuviésemos que prescindir de toda referencia a los valores, antes de recurrir al pseudo-criterio de la utilidad, podríamos apelar, aunque pueda sorprendernos, al criterio de la inutilidad.

En lo que respecta a la primera objeción, cabe decir que, como hemos visto a lo largo de estas páginas, aun aceptando el pragmatismo, estamos obligados a definir qué cosa entendemos por utilidad, discusión en la que, inevitablemente, la referencia a los valores vuelve a ser necesaria. Al fin y al cabo, no quieren decir exactamente lo mismo los términos «utilidad» o «eficacia» en la boca de Montaigne, Voltaire, Napoleón o Hitler. Por otra parte, resulta un escepticismo demasiado dogmático el afirmar sin matices que no existe más valor que el de la utilidad. No ganamos mucho si cambiamos la ley de la razón por la ley del más fuerte, no tanto física como social y económicamente. Por ello, quizás sea necesario recuperar un dogmatismo escéptico que afirme que sí hay valores más valiosos que la utilidad, sólo que perfeccionables y dialogables. No la Razón en mayúscula y singular sino las razones en minúscula y plural. Finalmente, como sugerimos en el apartado anterior, aun perdiendo todos los valores, queda colocar el bien del hombre, esto es, su felicidad

material y espiritual, en el centro de todo. No se trata, al fin y al cabo, más que del antropocentrismo humanista e ilustrado que convertiría la utilidad en un criterio subordinado a la felicidad del hombre. Lo que nos lleva a una utilidad concebida en términos ilustrados, de la cual ya demostramos que

En lo que respecta a la segunda objeción, cabe decir que aunque nuestra fe en la humanidad fuese tan débil que sus valores no fuesen capaces de plantar cara al criterio de la utilidad, podríamos responder que la inutilidad es, en sí misma un valor. Esta idea aparentemente absurda no sólo tiene una larga tradición filosófica sino que, además, forma parte de nuestro más profundo sentir moral. Recordemos, para empezar, cómo los griegos (y como decía Borges citando a Coleridge «somos irremediablemente griegos») distinguían entre dos tipos de acciones: «interesadas» y «desinteresadas». Las acciones «interesadas», que también podemos llamar acciones económicas o productivas, son aquellas que buscan un efecto exterior a ellas mismas. Construir una casa, por ejemplo, no tiene como objetivo estar construyendo una casa sino, más bien, tener una casa en la que vivir. Las acciones «desinteresadas», en cambio, conocidas también como acciones prácticas, no buscan nada exterior a sí mismas.

Las acciones interesadas (construir una casa, cultivar un campo, trabajar) son aquellas que nos permiten sobrevivir, y no dejan de ser un mal necesario. Las acciones desinteresadas, en cambio –de las cuales podemos distinguir tres tipos: éticas (supuestamente no ayudamos a un amigo para obtener un beneficio), estéticas (supuestamente no pintamos un cuadro para tapar un agujero en la pared o ganar dinero en una subasta) y políticas (supuestamente no hacemos política para obtener beneficios sino para mejorar la sociedad)-, son aquellas que nos realizan como seres verdaderamente humanos. Así, se-

gún los griegos, cuanto más tiempo dediquemos a las acciones desinteresadas, más plenamente humana será nuestra existencia. No es casual que, luego, en latín la palabra «negocio» sea una negación de la raíz «ocio», «*nec otium*».

No podemos, claro está, añorar la vida exclusivamente «desinteresada» de los «griegos», porque la vida plenamente humana de unos pocos ciudadanos griegos se basaba en la vida plenamente inhumana de esclavos, criados y mujeres. Ciertamente, estamos condenados a repartir nuestra vida entre las acciones interesadas, o de supervivencia, y las acciones desinteresadas, o de realización. Así, pues, la literatura, que participa a un tiempo de las tres esferas desinteresadas, ética, estética y política, es un fin en sí mismo, una actividad humanizadora básica, de modo que no necesita ningún tipo de justificación externa ni está obligado, por lo tanto, a responder a la pregunta de si sirve para algo.

El problema consiste, quizás, en que desde los inicios de la era moderna la esfera de acciones interesadas o productivas ha ido ampliándose más y más hasta amenazar el espacio necesario para una existencia mínimamente humana. Esta hipertrofia del ámbito económico de la vida fue constatada, como dijimos al principio de estas páginas, por Marx, que la llamó «subsunción de la realidad por parte del capital»; por Hannah Arendt, que habló de «economización de la existencia»; y por Edmund Husserl, que acuñó la expresión «colonización sistémica de la vida».

Y, como señalamos también más arriba, la literatura moderna va a nacer, en buena medida, como una reacción contra la economización de la existencia, en general, y contra la mercantilización de la creación artística, en particular. Recordemos las críticas de románticos y modernistas contra el filisteísmo, las negativas de todos los escritores a partir de Baudelaire y de

Flaubert «a reconocer a la literatura cualquier poder que no sea sobre sí misma» (Compagnon, 2008:49). El arte por el arte, la sacralización del fracasado como símbolo de la negativa a dejarse corromper por el pragmatismo de la sociedad burguesa, etc. También en *Por qué leer los clásicos*, Italo Calvino se niega a recoger el guante que le lanza a la cara la pregunta de marras: «la única razón que se puede aducir es que leer los clásicos es mejor que no leer los clásicos». Y añade: «y si alguien objeta que no vale la pena tanto esfuerzo, citaré a Ciorán: “Mientras le preparaban la cicuta, Sócrates aprendía un aria para flauta. “¿De qué te va a servir?”, le preguntaron. “Para saberla antes de morir”» (Calvino, 1995:20).

REFERENCIAS

- Baricco, Alessandro (2009). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación* Barcelona:
- Barthes, Roland (1967). *Ensayos críticos*. Barcelona: Seix Barral.
- Bauman, Zygmunt (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida* Barcelona: Gedisa.
- Bloom, Harold (2000). *Cómo leer y por qué*. Barcelona: Anagrama.
- Calvino, Italo (1995). *Por qué leer los clásicos* Barcelona: Tusquets.
- Castano, Emanuele y Comer Kidd, David (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. En: *Science*, 3, octubre. Castany Prado, Bernat (2007). *Literatura posnacional*. Universidad de Murcia.
- Compagnon, Antoine (2008). ¿Para qué sirve la literatura? Barcelona: Acontilado. Cruz, Manuel (2005). *Las malas pasadas del pasado*. Barce-

- lona: Anagrama. Greenblatt, Stephen (2011). *El giro*. Madrid: Crítica.
- Horkheimer, Max (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta.
- James, William (2002). *Pragmatismo*. Barcelona: Folio.
- Jameson, Fredric (1991). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.
- Llovet, Jordi (2011). *Adéu a la Universitat. L'eclipsi de les humanitats*. Barcelona: Galaxia Gutenberg – Círculo de lectores.
- Navarro, Rosa (1996). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Ariel.
- Oz, Amos (2005). *Contra el fanatismo*. Barcelona: Siruela.
- Pardo, José Luis (2008). El conocimiento líquido. Sobre la reforma de las universidades públicas. En: *Claves de razón práctica*, 186, pp. 4-11.
- Pardo, José Luis (2011). La descomposición de la universidad. En: *Adéu a la Universitat. L'eclipsi de les humanitats*. Barcelona: Galaxia Gutenberg – Círculo de lectores, pp. 365-369.
- Rorty, Richard (2000). *El pragmatismo, una versión*. Barcelona: Ariel.
- Said, Edward W. (2007). *Orientalismo*. Barcelona: De Bolsillo.
- Sartori, Giovanni (1998). *Homo videns*. Madrid: Taurus.
- Sartre, Jean Paul (1996). *¿Para qué sirve la literatura?* Buenos Aires: Proteo.
- Sennett, Richard (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Silió, Elisa (2009). Aristóteles es director estratégico. Las empresas valoran la inteligencia crítica de los licenciados en Humanidades. En: *El País*, 2 de marzo.
- Steger, Manfred B. (2003). *Globalization*. Oxford: Oxford University Press.
- Steiner, Georges (2007). *Los logócratas* Madrid: Siruela.
- Todorov, Tzvetan (2008). *El espíritu de la Ilustración*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Todorov, Tzvetan (2008). *El jardín imperfecto*. Barcelona: Paidós.
- Todorov, Tzvetan (2008). *La literatura en peligro*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Toulmin, Stephen (2001). *Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad*. Barcelona: Península.
- Vargas Llosa, Mario (2002). La literatura y la vida. En: *La verdad de las mentiras*. Madrid: Alfaguara.
- Vargas Llosa, Mario (2002). *La verdad de las mentiras*. Madrid: Alfaguara.

LOS DILEMAS Y DESAFÍOS DE LA EVALUACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES

DILEMMAS AND CHALLENGES OF ASSESSMENT IN TEACHING PRACTICES

JUAN JOSÉ BURGOS *

Resumen

Este escrito recoge algunas reflexiones sobre las relaciones y el significado que tiene la evaluación en los procesos formativos, a partir de preguntas que se convierten en problemas frecuentes para resolver cuando nos vemos enfrentados el complejo tema de la evaluación. Ésta necesariamente pasa por los contextos, el perfil de los maestros y estudiantes, las políticas educativas y el alcance que ofrecen los desarrollos teóricos a medida que se van haciendo estudios de campo en distintos escenarios nacionales e internacionales.

Palabras clave: evaluación, contextos, formación, maestros

Abstract

This paper reflects some thoughts on relationships and the meaning it has in the formative assessment process, based on questions that become frequent problems to solve when we

face the complex issue of the assessment. This necessarily involves the context, the profile of teachers and students, educational policies and scope offered by theoretical developments as they are doing field studies in various national and international stages.

Key words: evaluation contexts, training teachers

Introducción

La afirmación (tesis), que abre las puertas para este artículo de reflexión es: *La evaluación es un proceso de concertación entre el docente y el estudiante para establecer las metas y los alcances a lograr en un curso.*

Entendida en sentido amplio y general, según Campo y Restrepo (1999), la educación es el proceso mediante el cual los seres humanos van tomando determinada forma y este camino es el propio de la vida. El ser humano se educa al existir. Sin embargo, se necesitaría que cada ser recorriera en su vida el acumulado de humani-

* *Doctor en Educación. U. Santo Tomás. Doctor HC en Filosofía de la Educación. Consejo Iberoamericano. Magister en Educación. U. Javeriana. Magister en Estudios Políticos U. Javeriana. Lic en Teología U. Javeriana. Licenciado en Filosofía U. Santo Tomás. Maestro-Investigador U. la Gran Colombia y Universidad Pedagógica Nacional. Correo juan.burgos@ugc.edu.co*

dad y esto sería imposible. Por ello las sociedades han delegado en la institución educativa, la tarea de contribuir al proceso de formación de quienes van llegando al mundo. Educación viene del latín *ducere*, “ducto” y con el prefijo “e” quiere decir “sacar del ducto”, “hacer aflorar”. Es en este sentido de “conducir hacia afuera, de hacer salir” la manera originaria de entender la educación. En esta perspectiva, todo proceso educativo implica una intención de “hacer aflorar” y de hacerlo de manera sistemática para lograr tal propósito. Sin embargo, lo que pretenda la educación, a lo que apunte, depende de la manera como la sociedad a la cual pertenece, conciba al ser humano. Que se comprenda la educación como dirigida hacia la formación es ya una opción determinante que compromete con la permanente construcción del ser de la persona y, en consecuencia, con el proyecto de humanidad en el cual está inscrito. Implica, sostienen estos autores, necesariamente que la razón de ser de la educación no puede ser otra que la formación humana; que su tarea consiste en impregnar los procesos educativos de valor formativo; que su intención es elucidar las condiciones humanas de cada ser y de todos como humanidad, posibilitando la continua creación de mundos con sentido.

En la educación, entonces, se asume la responsabilidad no sólo por la vida sino también por el mundo. La educación no puede reducirse a instruir sobre el arte de vivir; ella permite comprender concepciones del mundo, formas de ver y explicar la realidad desde donde se van desarrollando nuevas y diversas maneras de actuar y de decir en la configuración de esperanzas comunes. La educación se encarga, entonces, de introducir a cada ser humano a un mundo siempre cambiante. Busca conservar a la persona frente al mundo y también al mundo frente a la persona; lo nuevo frente a lo viejo y lo viejo frente a lo nuevo que sólo toma forma con la significación que lo nuevo le da. Tradición-con-

servación-revolución es la relación siempre en tensión, propia de todo proceso educativo encaminado a la permanente formación humana. Son precisamente las bases anteriores las que crean el escenario para otorgar sentido y significado a la evaluación, quizá de las dimensiones educativas que más han producido debate en los últimos años, especialmente cuando comenzaron a cuestionarse los modelos positivistas centrados en la medición y el control, frente a modelos constructivistas que comenzaron a involucrar elementos más integradores en los procesos evaluativos.

Metodología

Como es un artículo de reflexión, se hace uso de la siguiente metodología. Introducción: donde se presentan las bases humanas que conforma el debate sobre evaluación. Y el desarrollo, dentro del cual se proponen dos preguntas orientadoras del debate: ¿Por qué con frecuencia se afirma que las creencias de un docente determinan la totalidad, o por lo menos gran parte, de sus formas de actuar en el aula? ¿Cuál es y cuál debería los propósitos de la evaluación?

Los dilemas y desafíos de la evaluación en las prácticas docentes

En relación con las consideraciones expuestas en la introducción, la evaluación no puede entenderse, entonces, solamente como imposición de formas para medir resultados; ha de concebirse como la construcción de escenarios del encuentro y del diálogo para la comprensión de los sentidos posibles para el estudiante y de su proyecto de vida, buscando contribuir a que puedan ir aflorando vacíos en el proceso formativo. Luego entonces *“en la medida en que la Educación es una puesta en escena permanente, cada presentación necesita evaluarse”*

(Vásquez, 2002, p.78). Sin duda, en el proceso de la evaluación, ese trabajo de comprensión o de negociación permanente entre profesores y estudiantes, hace más flexibles y democráticas las posibilidades y condiciones ambientales a la hora de revisar resultados; saca de la pequeña aldea el yo (maestro o institución), para acceder a lo diverso, a lo distinto, al otro, que aparece como un ser lleno de posibilidades y debilidades, pero también de necesidades de crecer en su proyecto de vida integral. De esa forma, si se le apuesta a un modelo evaluativo abierto y democrático, serio y responsable de todas las partes, es porque se ha renunciado a las verdades absolutas, a los modelos evaluativos dogmáticos, y se confía en los acuerdos, en los consensos, en la negociación de los implicados. Y es que *“si la evaluación es un ejercicio de arriba hacia abajo, se puede convertir en un instrumento de presión y represión”* (Támez, 2003, p. 67), y no en un escenario de liberación de aquellos grilletes que durante tanto tiempo ha tratado al estudiante como un objeto y no un sujeto de autonomía, capaz de autoevaluarse, en sintonía con el maestro.

Se ha sostenido que la razón de ser de la evaluación es la formación permanente de la persona, no un momento puntual, sino un proceso que está en relación con la vida del estudiante y la interacción con el maestro. Es interactuando con el estudiante y con su contexto como se va desarrollando la potencialidad del ser humano. Ahora bien, de las múltiples formas de interacción, aquella que se da entre maestros y estudiantes construye una forma de evaluación que está guiada de manera explícita a posibilitar, propiciar y promover la formación dentro del horizonte del proyecto de vida del estudiante. Se puede establecer algunas características de este proceso de interacción que hacen visible una evaluación en proceso con frutos que se va dando poco a poco. En primer lugar, es inevitable una relación desigual, en experiencia, en co-

nocimientos, en autoridad y, sobre todo, en que la responsabilidad del maestro es ante todo, la formación del estudiante, mientras que la de éste es su propia formación. En ese sentido, cuando el maestro evalúa el estudiante *“nada tiene que regalarle”*, ha de ser exigente y con reglas negociadas, pero claras respecto de la responsabilidad de cada cual. Aquí la ética entra en juego, pues ésta *“surge como preocupación por las consecuencias que nuestras acciones tienen en un ámbito social”* (Maturana, 1998, p. 268). En segundo lugar es una relación en la cual el error, la falla, la crisis, es parte fundamental, y por lo tanto, conlleva a una permanente confrontación, de manera que se asuman como oportunidades que ofrece la evaluación para la formación del estudiante. En tercer lugar, es una relación de negociación en la cual los resultados también puede ser medibles cuantitativa y al mismo tiempo, cualitativamente, lo cual permite mayor objetividad y calidad en el proceso evaluativo. Y por último, surge un aspecto fundamental, que esa relación dialogada, democrática y concertada de la evaluación conlleva a una figura imprescindible, y es el acompañamiento. *“El juicio de valor que la evaluación realiza se basa y se nutre del diálogo, la discusión y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada. El diálogo ha de realizarse en condiciones que garanticen la libertad de opinión”* (Santos, 1993, p. 6). Acompañar significa en su origen, *“orientación, tendencia a comer el mismo pan”*. Las implicaciones son profundas. Es necesario estar dispuesto a tener algo en común, a dar y a recibir. El uno atento al recorrido del otro para guiarlo, para mostrarle caminos; el otro también atento a lo que se le muestra para dejarse guiar, para que ojalá, comprenda nuevos sentidos que le permitan transformarse permanentemente, gracias a la continua evaluación que ha asumido como un reto dentro de un proyecto de vida claro, y no simplemente como respuesta a un momento lineal. Si esta disposición hacia com-

partir con el otro está ausente, la evaluación se convierte en un proceso meramente instrumental, que adiestra pero que no puede contribuir a un verdadero compromiso con la formación educativa. De esta manera, lo que cuenta son las interacciones sociales y la reflexión personal. Esta disposición dialogante que se da entre estudiantes y docentes en el proceso de autoevaluación, permite una nueva actitud frente a la evaluación, es decir, crear las bases fundamentales de una praxis pedagógica cuyas razones y razonamientos se dirigen a la búsqueda de relaciones más humanas y dignificantes del estudiante; por eso, evaluar se debe entender no solo como medir sino también, cualificar las argumentaciones histórico-sociales de estudiantes y docentes. La Evaluación cualitativa o constructivista, especialmente la de cuarta generación, ha de ser considerada desde una visión de saberes no previamente establecidos ideológicamente, pues tampoco se trata de mostrar que éstos, ya “objetivamente”, se corresponden con exactitudes cognoscitivas, sino que sólo se enriquecen en el desarrollo del debate creador. El proceso enseñanza-aprendizaje no es tan sólo una acción de comunicar, representa una acción-debate que orienta al sujeto hacia el propósito de encontrarse con las posibilidades del ser autónomo y fundamentar una argumentación sobre la realidad. Esto fue precisamente lo que promovió el enfoque denominado la Evaluación Educativa Democrática, participativa orientada al conocimiento y a la comprensión desde presupuestos epistemológicos y ético-políticos diferentes que fue impulsada desde los años 70 en Inglaterra por el grupo Stenhouse, McDonald y Simons; se caracteriza desde los marcos teóricos y metodológicos por desarrollar las posibilidades propias de los enfoques cualitativos sin descartar la toma de información cuantitativa pertinente, lo que significa reconocer que “los objetos educativos se construyen en el proceso mismo de la evaluación” (Celman, 2004, p.19). En ese orden de ideas, además es necesario te-

ner en cuenta que el aprendizaje, y con éste la evaluación, tienen en la creatividad la expresión más importante que determina un conocimiento altamente cualitativo sobre el estudiante. El aprendizaje es el escenario donde se desplaza la evaluación, y la convierte en un proceso histórico que no sincroniza el juicio sobre los avances de los estudiantes, sino que lo despliega antes, en y después del debate creador. Y eso es poner en práctica un enfoque de evaluación democrático, que sin perder lo valioso de los de primera, segunda y tercera generación, cultivan procesos formativos y culturales que tienen en cuenta cada contexto y propenden por un paradigma más incluyente, dinámico y crítico de la calidad educativa.

De acuerdo con lo dicho, las instituciones educativas deben tener un planteamiento pedagógico que sustente una mirada de la evaluación para formar un estudiante con unos rasgos de personalidad deseables sin dejar de valorar en sí misma la pluralidad de las personas existentes en la comunidad. Es prioritario en el momento de la autoevaluación, creer en la persona (estudiante), como ser humano y en el sujeto como ser autónomo capaz de tomar decisiones con sentido, responsabilidad y respeto de la norma que permita la reflexión y el análisis sobre su realidad y su entorno. Su práctica constante debe formar hábitos de autocritica autovaloración, auto respeto, autoestima y sentido de pertenencia.

Si bien, como se ha afirmado, la evaluación es un proceso de concertación, ello implica necesariamente que el maestro entre a replantear y resignificar sus propias creencias, a la hora de intervenir en el aula. En ese sentido, hay que hacer un tratamiento a la siguiente afirmación: *Con frecuencia se afirma que las creencias de un docente determinan la totalidad, o por lo menos gran parte, de sus formas de actuar en el aula.*

Es muy difícil que los docentes se desprendan de sus creencias e imaginarios culturales a la hora de intervenir en el aula. Hay factores de personalidad, familiares, profesionales, ideológicos y culturales que, de una u otra forma, condicionan su oficio. No en vano se afirma que *“los imaginarios sociales proporcionan a los ciudadanos las categorías de comprensión de los fenómenos sociales”* (Pintos, 1995, p.12). Sin embargo, la actitud crítica y de actualización del docente frente a los nuevos retos que le impone el contexto, debe llevarlo a aprovechar aquellas creencias que benefician los procesos formativos y evaluativos, y, al mismo tiempo a desechar las que pueden entorpecer el avance en las dinámicas educativas. En ese sentido, *“el contexto no puede ser considerado una variable independiente, ya que dificulta el proceso mismo de la evaluación”* (Ormart, 2011, p. 35).

Cuando se desea reflexionar sobre el papel del maestro en el aula, Paul Ricoeur, ofrece una buena orientación, al referirse a la articulación entre la escucha y la sospecha, dos herramientas que permiten aceptar la tradición con reservas, pero al mismo tiempo plantear nuevas formas de aprendizaje. Por eso *“la tradición, aún entendida como transmisión de un depositum, es tradición muerta si no se interpreta continuamente ese depósito. Una herencia no es un paquete cerrado que pasa de mano en mano sin ser abierto, sino más bien un tesoro que se renueva”* (Ricoeur, 2008, p. 31).

Tal recomendación implica una serie de tareas como la de leer el contexto, comparar visiones de lo que se ha recibido con las exigencias de los nuevos tiempos. *“Por su parte el docente debe tener claro ese contexto con el fin de dar a cada curso y a cada tema la importancia que merece y que requiere en un momento dado”* (Claret, 2003, p. 176). La voluntad de

escucha, además, obliga al docente a resignificar sus creencias, sus tradiciones, el mismo acumulado de su propio conocimiento que en alguna época adquirió.

Respecto de la voluntad de sospecha, ésta se funda en la duda, que es la base para repensar teorías y prácticas que han marcado territorios, aparentemente infranqueables. Se presenta como una nueva lectura del contexto, de la historia, de las nuevas generaciones que van surgiendo de seres humanos con preocupaciones diferenciadas y a las cuales la evaluación debe responder, precisamente gracias a la capacidad de escucha.

La voluntad de sospecha, entonces, necesita construir un dispositivo, un modelo conceptual capaz poner en escena sus creencias, su experiencia, sabiduría e imaginarios en sintonía con las necesidades de los estudiantes, para innovar, crear y resignificar sus prácticas educativas. En este sentido, *“se entiende la auto-evaluación como un proceso de análisis y reflexión crítica que hace el docente de sus propias creencias y prácticas de enseñanza”* (Contreras, 2010, p.186).

Lo anterior quiere decir que no hay práctica sin reflexión y no hay reflexión sin práctica. Por ello *“la práctica implica también su reflexión; es decir, que ese modo de hacer es lo que en definitiva constituye la práctica y eso es necesario descubrirlo mediante la observación y el cuestionamiento de nuestras operaciones en el aula”* (Restrepo y Campo, 2002, pp. 29-30).

Maestro en su origen es *“quien dirige el juego”* -quien dirige el baile- es quien inicia procesos, muestra mundos y abre horizontes. Es el encargado de iniciar a cada quien en el sentido que su existencia tiene en la comunidad. El maestro es ante todo la persona del encuentro y de la confrontación. Es al mis-

mo tiempo solidario, promotor y víctima de la renovación y se encuentra entre el pasado y el futuro; sirve a la causa de la tradición por lo que enseña y a la causa de la renovación en aquellos que debe contribuir a formar. Es quien guía y valora las acciones de sus estudiantes. A él le compete mostrar el camino para que el otro lo camine. Profesor es quien “profesa”, quien da fe de lo que hace y si puede dar fe es porque sabe lo que hace, cómo lo hace, con qué sentido; eso es lo que puede enseñar, “enseñar”, porque se pone en signos para ser reconocidos por otros. El maestro-profesor, docente- cuando enseña, muestra y se muestra. Y en ese mostrarse aspira a desarrollar en los demás el deseo de aprender, de formarse. Es con su testimonio como mejor puede contribuir a los procesos de formación integral de sus estudiantes^{1*}.

Pero ¿cómo enseñar, cómo mostrarse, cómo “educar” para alcanzar su aspiración de generar el deseo de aprender, de contribuir a la formación integral del otro? ¿Cómo zafarse de ciertos tradicionalismos culturales que ha aprehendido durante su vida como ser humano y profesional y que le impiden soltarse, ser flexible e innovador? Si bien es cierto que el educador debe transmitir ciertos conocimientos, éstos por sí solos no contribuyen a la formación. El énfasis ha de hacerse en el “cómo”, el por qué y el para qué y no sólo en el “qué”. La educación no consiste en empacar información; su calidad, su naturaleza está en escoger y utilizar las asignaturas y otras actividades como medios y pretextos para desarrollar criterios, modos de mirar la propia persona y las cosas externas; para abrir horizontes mentales de diversas clases, para suscitar curiosidades y despertar y avivar aficiones, para cultivar el estudio fructuoso y el trabajo intelectual, para inculcar hábitos de iniciativa y recursividad;

1 * Restrepo y Campo (2002), y Vásquez (2005), entre otros, tienen unos desarrollos interesantes al respecto

de esmero, cumplimiento y responsabilidad. No se trata de especificar qué enseñar, sino todo lo contrario, de definir el por qué, el para qué y el cómo de las acciones, de estipular unas maneras propias de hacer, un modo particular de actuar que caracteriza la formación integral, y cuya evaluación no puede ser el sumativa de elementos aislados, sino precisamente se refiere a una manera particular de ir encontrando sentido a la vida en donde entran en juego todas las dimensiones humanas. Esa interacción marcada por el acompañamiento, de la cual se habló al responder la primera pregunta de este artículo, intenta ser el crisol donde se opera lentamente la transmisión y a su vez la mutación de la cultura y la evolución del lenguaje en nuevas estrategias didácticas de evaluación, en nuevos tejidos para sopesar, y en cierta manera “medir” cuantitativa y cualitativamente, la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ellas, se mezclan de una forma privilegiada dos corrientes: la de la tradición y la de la innovación. En ellas, se cultivan los contextos de la evaluación, en perspectiva de formar a un ser humano en “vía de desarrollo”, y de perfilar al hombre nuevo. De esa forma, “*los resultados de todo proceso evaluativo, deben servir para sustentar de manera objetiva las decisiones curriculares sobre los procesos de formación*” (Cruz, 2007, p. 173).

Las consideraciones anteriores conducen a plantear la siguiente pregunta. Entonces de acuerdo con lo que se ha reflexionado anteriormente, acerca de la necesidad de una evaluación concertada, dentro de un marco en donde el docente debe replantear sus propios imaginarios y/o creencias en sus prácticas ¿*Cuál es y cuál debería ser el (o los) propósitos de la evaluación?* En el lenguaje cotidiano, el término “evaluación” es polisémico y esto puede explicarse porque es una palabra que se resignifica permanentemente, según sean los contextos y las diversas

posiciones ideológicas de los miembros de una comunidad^{2*}. La significación y las representaciones que sobre la evaluación asume cada comunidad se reproducen en la práctica mediante comportamientos y tensiones que, desde Bourdieu, se puede identificar como “habitus”, en tanto implican la movilidad de lógicas de poder, de acumulación de capitales políticos, culturales y simbólicos.

La evaluación, como una práctica humana y compleja, es un imperativo que trasciende la estructura formal del discurso en educación. De ahí que *“poner en marcha procesos de evaluación resulta, pues, necesario para saber cómo se está trabajando: si se cumplen las previsiones, con qué ritmo, a qué precio. Es un quehacer imprescindible para conocer y mejorar lo que se hace”* (Santos, 1993, p. 2). Es decir, no basta con pronunciar la palabra evaluación para creer que ya se sabe de qué se está hablando. El término requiere ser ubicado semánticamente cada vez que se lo use, con mayor razón si es desde el lugar de la docencia. Por otra parte, lo humano no es, en este caso, una referencia de corte idealista-anthropocentrista sino un reconocimiento del sujeto que en la cotidianidad, afronta las dinámicas instrumentalizantes de la sociedad de este tiempo. Bien lo ha advertido Jimeno Sacristán al afirmar que *“la evaluación no tiene como misión clasificar, jerarquizar, seleccionar o reprimir; no debería suspender o aprobar. Tiene que entenderse como un diagnóstico al servicio de las necesidades del conocimiento del estudiante”* (Sacristán, 1996, p. 223).

La evaluación como acción humana cobra sentido en un contexto social definido, y, aunque siempre se tendrá en cuenta los datos cuantificables, al mismo tiempo, proporciona aspectos

valorativos de corte cualitativo. Por ello es importante reconocer que *“la evaluación genera datos en la que los hechos y los valores son inseparables”* (Cuba y Lincol, 1989, p. 45). De acuerdo con esta idea, se puede preguntar: ¿la evaluación, para qué comunidad escolar, por ejemplo? La pregunta tiene connotaciones políticas, en el mejor sentido: la política como decisión en el horizonte de una comunidad. Por esto mismo, nadie puede decirle a otro cómo evaluar, lo cual no significa que no debe existir ciertos criterios comunes acordados; la evaluación deviene de acuerdos sociales, y tiene un firme propósito: contribuir al desarrollo y proyecto integral de vida de los estudiantes. En esa perspectiva *“la evaluación debe plantearse siempre con finalidad formativa y de mejora permanente”* (Coloma, 2010, p. 62).

La dimensión política de la evaluación no se constriñe únicamente al discurso que declara la agencia gubernamental por medio de los decretos; si bien la política existe en un marco legal, es en la escuela en donde en últimas, se reproduce o se produce dicha política. Al interior de las instituciones escolares, se configuran vínculos de poder específicos, mediante las relaciones entre el docente y sus estudiantes. Hay una conceptualización inevitable que engloba todo proceso de evaluación: es un ejercicio de control, de jerarquización y de normalización. En el contexto del aula, se establecen relaciones que en muchos casos pueden leerse como autoritarias o, por el contrario, pueden posibilitar procesos más democráticos en la escuela. Para lograr que la evaluación sea una herramienta de reflexión política con los estudiantes, es importante hacer un análisis previo de la forma como las relaciones de poder se dan al interior del aula y cómo hacen parte del funcionamiento de la institución escolar, para así poder plantear alternativas que transformen las relaciones de subordinación propias de la escuela.

2 * En tal sentido la evaluación es una actividad inherente a toda actividad humana, intencional por lo que debe ser sistemática y su objetivo es delimitar el valor de algo.

Conclusión

Aunque el término evaluación sea ambiguo, no se puede eludir una posición o un punto de vista frente a su uso y, en consecuencia, tomar decisiones. Hay que considerar que las técnicas utilizadas para diseñar e implementar una evaluación en el contexto escolar, no solamente deben responder a datos estadísticos (como los porcentajes sobre quiénes pierden y quiénes ganan), sino que ha de privilegiar unos principios pedagógicos que, sin duda, constituyen los ejes fundamentales en la valoración, - de la que más arriba hablaba Cuba y Lincol - de los aprendizajes de los estudiantes y en la configuración de una sociedad posible. Entonces, para definir el propósito de la evaluación en el contexto de la escuela, es necesario enlazarla con la pedagogía y con el currículo, porque la visión sobre una determina a las otras; es esperable una relación coherente entre estas dimensiones que arropan a la escuela como dispositivo social. Ahora bien, esta dinámica debe estar articulada con las políticas educativas, pues éstas son parámetros fundamentales que ofrecen derroteros para llevarlos a las prácticas cotidianas de la vida escolar. Por eso es imperativo que *“las políticas educativas han de estar enraizadas en las preocupaciones sociales y la eficacia en los resultados. Este es el objetivo de los niveles nacional, regional y local y su ineludible, interrelación”* (Arbós, 2005, p. 5).

Entonces, ubicados en la perspectiva social y política de la evaluación, es necesario distinguir entre el acto de evaluar y el acto de medir o el acto de evaluar y el acto de examinar. Por una parte, el acto de evaluar (valorar, juzgar), está mediado socialmente, mientras que, por la otra parte, el acto de medir o de examinar, se orienta hacia cada individuo por separado. La distinción entre el “examen canónico” (el examen para seleccionar y clasificar), y la evaluación implica una defensa del acto de

evaluar como rescate de lo humano, en tanto reivindicación de las facultades comunicativas y de pensamiento que caracterizan a los seres humanos como productores de cultura. De ahí que *“la evaluación integral debe permitir, valorar y tomar conciencia acerca de todos los procesos que implican: el desarrollo humano, la construcción del conocimiento y la transformación socio-cultural, entre otros”* (Iafrancesco, 2011 p. 239),

Por último, pensar la evaluación desde la autoevaluación como eje de trabajo dentro de la comunidad escolar, plantea retos de planificación y de constitución de proyectos que entramen los discursos intergeneracionales, las prácticas culturales particulares y los problemas que los avances tecnológicos plantean; se trata de apuntar hacia la realización de proyectos de vida colectivos y comunales, que recoja los intereses y los oriente hacia la solución de problemas. En estos proyectos, han de participar también los agentes gubernamentales locales, como interlocutores, y como una forma de garantizar los respaldos infraestructurales. Así pues, más allá de un docente que no traspasa las fronteras de la escuela, se cuenta con el maestro o maestra que se integra a las comunidades para integrar la escuela en ellas. En escenarios como el actual, se requiere de la elaboración de propuestas para desarrollar transformaciones de fondo en la escuela, desde la pregunta por la evaluación, su sentido y su impacto; en la evaluación como autoevaluación y, en consecuencia, como proceso.

Referencias

Arbós Bertran, Albert (2005). Hacia un modelo sistémico de evaluación del sistema educativo. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, mayo-agosto.

Celman, Susana (2004). La evaluación democrática. En: *Revista Remando contra la corriente*. Año VIII (15), marzo. Montevideo.

Contreras, Gloria (2010). Diseño y operación de un sistema de evaluación del desempeño docente con fines formativos. La experiencia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol.3 (1e). En: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art14.pdf

Coloma M., Carmen Rosa (2010). Estudio Comprensivo sobre la evaluación del docente. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 3 (1e). En: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art5.pdf

Claret Zambrano, Alfonso (2003). Educación y Formación del pensamiento científico. ICFES. Bogotá.

Cruz Ávila, Martha (2007). Una propuesta para la evaluación del profesorado universitario. Tesis doctoral. UAB. Universidad Autónoma de Barcelona.

Cuba, Egon y Lincol, Ivonna (1989). Fourth Generation Evaluation. New York: Sage.

Iafrancesco, Giovanni (2011). Modelo Pedagógico Holístico Transformador. Bogotá: Coripet.
Maturana, Humberto (1998). *El sentido de lo humano*. Santiago: Dolmen.

Ormart, Elizabeth (2011). La estética de los Simpsons como escenario ético de la evaluación educativa. En: *Revista Internacional Magisterio*, 51, julio-agosto. Bogotá.

Pintos, Juan (1995). Los Imaginarios sociales. La nueva construcción de la realidad social. Cuadernos F&S. Madrid: Sal Terrae.

Restrepo, M., y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. PUJ. Bogotá.

Ricoeur, Paul (2008). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sacristán, José Jimeno (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Santos, Miguel, A. (1993). *Evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ponencia presentada en la XIII jornada de enseñanza con gitanos. Madrid.

Támez Solís, Porfirio (2003). La Evaluación como factor de cambio en la educación. En: *Revista de información y análisis*, 22. En: <http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/Articulos/sociodemograficas/evaluacion.pdf> (12 de octubre de 2014).



EL EDUCADOR GRAN COLOMBIANO No. 9



NOVELA Y DESGARRADURA: LA DISTOPÍA EN TRES DÉCADAS DE LA NARRATIVA COLOMBIANA

NOVEL AND TEAR: THE DYSTOPIA IN THREE DECADES OF COLOMBIAN NARRATIVE

JAIME MERCHÁN VILLAMIL *

Resumen

A medio camino entre el ensayo y el reporte de lectura, el presente texto hace una lectura transversal de siete novelas producidas en el marco de los 30 años que hay desde el inicio de la llamada República Liberal al primer Gobierno del Frente Nacional. Desde una perspectiva sociocrítica, esta lectura se interesa por la representación crítica que estas novelas hacen de una cultura, en donde la característica que dichas obras comparten es que en ellas se manifiesta la conciencia de una crisis, cuyo resultado ético y estético es una toma de posición crucial a la hora de dibujar el panorama literario de una época: esa toma de posición es la de la negatividad. Más que renovadoras, en las formas de expresión, las novelas que el presente artículo analiza, dialogan en términos críticos con unos valores fundacionales, produciendo “irrupciones de *lo otro*” en un “cuerpo nacional” fracturado.

Palabras clave: novela colombiana, negatividad, toma de posición, héroe problemático.

Abstract

Halfway between the essay and the reading report, this paper takes a cross-reading of 7 novels have produced in the 30s from the Liberal Republic to First Government of the National Front . This is based on a socio-critical perspective, this paper is focus on the critical representation that these novels do about the culture. Thus, the characteristic of these novels share their awareness of a crisis occurs, even though the ethical- aesthetic result is a crucial power in drawing the literary landscape of a time position: this position is called negativity. Rather than refreshing, the forms of expression, the novels that this paper deal with dialogue in critical terms about core values , producing “irruptions of *the other*” in a “national body” fractured.

Key words: colombian novel, negativity, point of view, troubled hero.

Introducción

El presente texto se inscribe dentro del proyecto de investigación “Sociedad, sujeto y com-

* Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Investigación

promiso en la novela del siglo XX: el trayecto hacia la novela moderna en Colombia”, un proyecto que pretende, a grandes rasgos, evaluar el panorama de la novela que se escribe en Colombia, desde la perspectiva de su relación con la modernidad, en el periodo que va desde el surgimiento de la República Liberal, hasta los primeros años del Frente Nacional. Ese interés general se concreta en unos sentidos o disposiciones particulares que direccionan las indagaciones pretendidas: por una parte, la conciencia de que son las obras de arte las que tal vez en forma más legítima puedan llegar a decirnos esas significaciones que de repente puedan estar excluidas del discurso histórico o sociológico. A su lado, está la conciencia de que la literatura no es ingenua, y la novela menos que ninguna: toda novela es una evaluación del mundo antes que nada. Y se señala esto porque el concepto “trayectos de apertura”, usado en esta investigación, implica dos características estrechamente relacionadas: la gestación y consolidación de una crisis (simbólica y socio-cultural proveniente de un sentimiento global que se irradiaba en nuestras geografías, pero también –y eso más que nada- que obedecía a graves asuntos locales –muy nuestros-), que de diversas maneras encuentra sus respuesta en el campo de la literatura en general y de la novela en particular; el otro componente consustancial al anterior, es la gestación y madurez de una conciencia de la crisis ante la cual -o de la cual- las narrativas adoptarían tal o cual actitud, dependiendo de la toma de posición (Bourdieu), -o las tomas de posición- planteadas en el campo del universo novelístico nacional. Interesa aquí lo que en esas vertientes haya de inédito, esas posturas que paulatinamente transformarían nuestro perfil existencial –si se puede decir así- mediante la incorporación de axiologías críticas y formas de expresión renovadoras. Más que renovadoras, en las formas de expresión, las novelas que el presente texto analiza plantean un diálogo en términos críticos con unos valores tradicionales

de lo nacional, produciendo lo que se llamará “irrupciones de *lo otro*” en un “cuerpo nacional” fracturado.

Metodología

Bajo estas perspectivas, el presente texto se propone hacer una rápida lectura transversal de siete novelas: *Toá: Narraciones de caucherías* (1933), y *Mancha de aceite* (1935), de César Uribe Piedrahita (1897-1951); *Risaralda* (1935), de Bernardo Arias Trujillo (1903-1938); *Las estrellas son negras* (1948), de Arnoldo Palacios (1924); *Sombras al sol* (1951), *Yugo de niebla* (1948), y *La ciudad y el viento* (1961), de Clemente Airó (1918-1975). Si bien estas novelas no pueden ser tomadas de manera aislada para dibujar el panorama literario de una época, se proponen como textos en los cuales, en un sentido de conjunto, se puede perfilar una de las facetas de ese panorama: la de la negatividad.

Novela y desgarradura: la distopía en tres décadas de la narrativa colombiana

En lo primero que se habría de insistir, es que basta con un primer acercamiento para darse cuenta de que estas novelas -desde el punto de vista de la tradición literaria- son más o menos deudoras de las formas expresivas heredadas del paisajismo y del registro costumbrista, con los cuales se había consolidado nuestra literatura nacional. Por otra parte, esa herencia cobra unos matices que tienen que ver con la irrupción en lo sociocultural de problemáticas sociales inéditas, que dan vida en la literatura colombiana a lo que podría llamarse un “realismo socialista”, más o menos panfletario, dependiendo de la toma de posición y del refinamiento estético o la conciencia estética que los autores elaboren,

y en todo caso, menos simplista de lo que muchos críticos creen. Ese matiz produce entonces una literatura “comprometida”. Ahora que se menciona esta expresión problemática, es válido preguntar ¿cuál literatura no es “comprometida”? Lo dicho arriba sobre la novela como un gesto ético y estético no ingenuo, ya da luces sobre la respuesta. En todo caso, cuando se usa la expresión “compromiso”, se hace alusión específicamente a la adherencia a una toma de posición no complaciente. Esa toma de posición no complaciente es la que está en las novelas aquí estudiadas.

Ahora bien, hay un tercer rasgo que se suma a los que ya se han mencionado, y es que el catálogo de novelas aquí referido, produce de una u otra manera unas tendencias estilísticas diversas que se dieron a lo largo y ancho de toda Latinoamérica, y Colombia no fue la excepción: criollismo, indigenismo, literatura de denuncia, etc. Si bien no se profundizará en las significaciones de estos subgéneros, esta observación es relevante ya que funciona como un indicador que permite dimensionar la ubicación de ciertas texturas en las narrativas que se van a estudiar.

Antes de avanzar, recordemos que estas tendencias en la literatura colombiana de las décadas del 30, 40 y 50, son deudoras en muchos casos, de una vertiente que Carrasquilla había explorado con gran propiedad: la del regionalismo. Lo que hace ese regionalismo que se inauguró con *La Marquesa de Yolombó* (1928), es justamente abrir una brecha en el cuerpo escrito y en el cuerpo ilusionado nacional por donde se introducen nociones de *lo otro*, es decir, lo ex-céntrico. En este sentido, se plantea una aproximación a este cuerpo de novelas desde esa convicción que es al mismo tiempo, el punto de partida. Finalmente, no sobra advertir que estas páginas más que elaborar y sustentar una tesis, son reflexiones más o menos espontáneas, que de alguna manera, intentan explicar una etapa

de un proceso –no siempre feliz, pero valioso– de la novela colombiana.

Empecemos de lleno, pues, volviendo a un señalamiento que se planteó previamente. Se parte de la idea de que las problemáticas sociales, culturales, históricas y políticas hasta comienzos del siglo XX, habían sido de una u otra manera, inéditas; uno de esos fenómenos, y que varios críticos han señalado con suficiencia, es por ejemplo: la irrupción de la clase obrera con todo lo que ella trae a la historia nacional, es decir, con todas sus conquistas, pero también con sus anticipadas derrotas. Fenómenos como ese, prácticamente obligan a nuestros novelistas a volverse sobre lo social; ese desplazamiento no era nada nuevo, de hecho, echaba mano de los aprendizajes de la novela realista europea, que en el siglo XIX, había descubierto “*la intimidad de las relaciones entre el individuo y el medio social histórico y etnográfico*” (Pavel, 2005, 201).

En nuestro contexto, así como en el del realismo europeo, la expresión literaria del encuentro de esas fuerzas de la interioridad y de lo social, tendría especial tendencia hacia la ironía y, en su caso más extremo, hacia la amargura. Las novelas colombianas que estamos considerando en el presente trabajo, se mueven casi que indistintamente, en esas dos facetas, oponiéndose así a la ilusión romántica –que no a la ilusión paisajística, y costumbrista– de nuestra novela fundacional, que en *María* de Isaacs daba forma literaria a un proyecto nacional (a un cuerpo nacional), idealizado.

Efectivamente, *María* y la raigambre costumbrista finisecular habían sido la expresión literaria de las búsquedas de un ideal de nación que en términos sociopolíticos, se consolidaban con ese proyecto de reconquista que fue La Regeneración. El proyecto no solamente consideraba e institucionalizaba una “regeneración” social

y política sino –sobre todo eso- una profilaxis, digamos, lingüística con la cual se dictó la más fundacional e influyente de nuestras constituciones: la de 1886. Lo que esa profilaxis implicaría sería algo que Ángel Rama nos explica en *La ciudad letrada*: esa particular “diglosia” latinoamericana, que configura por una parte una lengua patricia de carácter escritural (desde la cual se dictaban justamente las constituciones ininteligibles para la mayoría del pueblo), y una coordenada “otra” en la cual se expresa la lengua de la vida, por decirlo en unos términos nuestros que no dejan de ser vagos, en todo caso la lengua de las masas iletradas (ilegible también desde la perspectiva purista de la academia que por estos tiempos se consolidaba). Se trataba de un proyecto civilizado y civilizatorio, opuesto a lo que se consideraba la barbarie.

Con más o menos variantes regionales, es en ese panorama en donde se echa a andar eso que llamamos las literaturas nacionales. Pero los novelistas que vienen después de los años 30 del siglo XX, comienzan a discutir ese proyecto que hemos reseñado. Parece ser que la literatura colombiana tiene acentos particulares en ese plano de los debates y las escisiones. Es precisamente *La Marquesa de Yolombó* la novela que llega a resolver o a expresar literariamente estas escisiones decimonónicas: concluye y da comienzo, al mismo tiempo, a un siglo^{1*}. La opción que toma es el acercamiento crítico a la configuración del cuerpo nacional, pero desde un mirador regional, que marca el distanciamiento con un proyecto político y lingüísticamente centralista. En efecto, uno de los aspectos más interesantes de esta novela es esa topografía existencial^{2*}

1 * Desde ciertas perspectivas, con las cuales yo estoy de acuerdo, el siglo XIX colombiano habría de durar hasta 1930. Y recordemos que la novela de Carrasquilla se publicó en 1928.

2 * Evidentemente el concepto es de resonancias lukacsianas, con lo cual se quiere decir que la topografía configurada por la Novela no es más que eso: un tinglado sobre el cual se intenta representar la existencia, a través de esos “egos experimentales” (Kundera) que son los personajes.

desde la cual plantea su axiología. Lo que resulta del experimento novelístico de Carrasquilla, es un topos excéntrico que irrumpe con su valor y su lengua en el entramado canónico de valores y en el entramado canónico de la lengua de una nación que, más para mal que para bien, se había encaminado en un proyecto que ya no tenía –y que todavía no ha tenido- vuelta de hoja.

Conscientes o no, las novelas y los novelistas que vinieron después de la obra de Carrasquilla, forman parte de las mismas escisiones; en algunos casos, no solo se trata de la revaloración de esas culturas que en varios sentidos habían sido excluidas del proyecto nacional –que parecían estar en el borde de toda noción civilizadora-, sino que en muchos casos, se trató también de una clara postura anticivilizatoria: es el caso por ejemplo, de Uribe Piedrahita con *Toá: Narraciones de caucherías*, que, a la manera de la aventura narrada en *La Vorágine* de J.E. Rivera, ofrece una panorámica dramática de ese mundo “iletrado” que habita en la periferia; fenómeno que también observamos en *Risaralda* (1935), de Bernardo Arias Trujillo, y –más que nada- en *Las estrellas son negras* (1948), de Arnoldo Palacios, obras que con la misma perspectiva de simpatía por las culturas “exóticas” –pues finalmente de eso se trataba para estos autores-, exploran el universo cultural de los pueblos negros; ninguno de los tres autores dejan de hacer sentir lo que podríamos llamar un “entusiasmo etnográfico”, que podría llegar a ser cuestionable ahora, por las ingenuidades y los prejuicios culturales que conlleva (la raza blanca abominable, el indio indisciplinado y bárbaro, el negro perezoso e hipersexuado, etc.), pero que, de cualquier manera –y visto en perspectiva-, era epocalmente necesario.

Se piensa en términos de *cuerpo* y en términos de *cuerpo escritural* también; no solo de un cuerpo nacional que socialmente se dividía entre el Centro y la Periferia, como una

prolongación del modelo colonial bajo el cual había nacido; sino también de un cuerpo escritural (y por eso mismo erótico), nacional, al cual le había servido de paradigma el reencauche romántico en el trópico vallecaucano de *María*, y la tutela hispanolatina de la pluma conjunta de Caro y de Cuervo. Me parece que en esos términos, lo que aquellos novelistas hacen es abrir una brecha en ese cuerpo nacional erótico-político-escritural purista, una brecha por donde se introduce *lo otro*, es decir, el deseo, es decir, la lengua que se sale de la cárcel del lenguaje (como diría Barthes), para proponer una aventura del lenguaje (la aventura de un eros), que va más allá del centro consolidado, y que dice su decir desde la frontera.

Esa erótica de la lengua se encarna, por ejemplo: en la tensión semántica que se produce con los vocablos regionales que recogen en la mayoría de las novelas que acá tratamos, y que producen a su vez, baches de significación en el lector no familiarizado; de ahí la necesidad de esos vocabularios en las novelas de tendencia criollista que se dieron a lo largo de toda Latinoamérica, y que debían colocarse en una separata al final. Ejemplo paradigmático -tan paradigmático como desconocido- de esas tensiones, es justamente el vocabulario de *Las estrellas son negras*, en donde el narrador recoge en algunos momentos, casi que con el juicio del etnógrafo, el habla de la cultura negra: “Deben de sé laj tré”, o “No puero... no [... (). ¿Ujteren pol qué son tan abusivos...? ¡Sargase!”, o “Yo no l’echo ná a vusté... Lo que sucere é que yo vo a pejá, y mi piragua é mú chiquita” (Palacios, 2010, 30). Es este un registro oral claramente en conflicto, es decir, “ilegible” desde la perspectiva de la gramática purista de la academia que nos habían heredado Caro y Cuervo. Vale la pena recordar que de ese registro “excéntrico” del decir, el intento li-

terario más medianamente conocido para nosotros –aunque no tanto- ha sido Candelario Obeso: “Qué trite etá la noche, / La noche qué trite etá”.

Ahora bien, esas rupturas y rebeliones que vienen del lado del lenguaje y del retorno a ciertas culturas periféricas, no son las rupturas menos problemáticas; hay en ellas hondas repercusiones que tienen que ver con una toma de posición comprometida. Sin embargo, es posible que los registros más dramáticos de esas rupturas, los encontremos en otras coordenadas, menos “gramaticales” y menos “etnográficas”: esto en relación con las problemáticas internas del sujeto con el mundo, que tanto en Uribe Piedrahita, como en Arias Trujillo, así como en Arnoldo Palacios y en Clemente Airó –tal vez en éste más que en ningún otro-, se resuelve desde la perspectiva de la negatividad, en un tránsito que va de la ironía a la amargura. Esas texturas críticas y negativas se resuelven casi siempre, en un héroe o unos héroes que, insatisfechos con el mundo, se rebelan contra él, dirigiéndose hacia las orillas, es decir, hundiéndose en un “fuera-del-mundo” que los libera de las tacañas convenciones que no ofrecen una alternativa a las almas que no se ajustan a él.

Ya habíamos hecho mención atrás a uno de esos referentes infaltables dentro de la literatura colombiana, que tiene que ver con ese exilio del héroe fuera del mundo convencional: esto es el caso de *La vorágine* y Arturo Cova; se ha dicho que las novelas de César Uribe Piedrahita repiten ese modelo: en este caso, se trata de Antonio de Orrantía, un joven médico de 25 años (he ahí el componente “civilizado”, o “letrado” en el sentido de Ángel Rama), es enviado en misión oficial a las selvas de Caquetá y Putumayo (el “centro” dirigiéndose hacia la “periferia”, para hacerla “objeto de”...), con el objetivo de elaborar un informe sobre la actividad de las caucheras. Al igual que el Arturo Cova de *La Vorági-*

ne, este letrado se va a encontrar con el infierno: la injusticia de la explotación de la maquinaria capitalista y la barbarie que la acompaña; pero también la barbarie “consustancial” al hombre no-civilizado, al que el héroe observa, con empatía, con solidaridad, no exenta de exotismo. No falta, por supuesto, la historia de amor, que está directamente relacionada con esa mirada de adhesión a la cultura “salvaje”, como oposición a la maquinaria del progreso; en este caso, el objeto de amor del joven es justamente la indígena cuyo nombre le da también el nombre a la novela; de manera que el hombre civilizado que queda obnubilado por el horror (la maquinaria esclavista), pero también por la belleza ex-céntrica (Toá). Inalcanzable ésta última, por supuesto, porque en esto la novela no hace concesiones, como intensificando de esa manera, su postura axiológica: el rechazo a la cultura dominante y la denuncia de la misma, pero también la imposibilidad de la reconciliación de los mundos.

No es gratuito que Antonio sea muchas veces descrito con rasgos románticos: eso ya le da un carácter más o menos gris y dramático, y a su empresa cierto rasgo utópico; lo único que concreta, es un alejamiento del mundo, una huida de la civilización, pero que concluye en una especie de nada. Si bien podemos llamarla con toda legitimidad, “novela de la desilusión”, *Toá* es sobre todo una novela-denuncia, y, en todo caso, más denuncia que novela: “*Como novela no vale tanto. Como documento es una memoria social y etnográfica*” (Ayala Poveda, p. 277); documento que, incorpora la otredad en un cuerpo nacional que desconocía –como lo sigue haciendo- su otra parte.

En *Mancha de aceite* (1935), el protagonista -también médico- se dirige hacia otra especie de fuera-del-mundo, a manera de rechazo de la cultura dominante que instrumentaliza al hombre. Esta vez no es la selva, sino el universo

-especie de círculo del infierno- de la explotación obrera imperialista en las petroleras. El fuera-del-mundo que pone en práctica el protagonista es la rebelión, por supuesto, y el paseo que esta posibilita por las distintas facetas de la degradación. Tampoco hay mucho que decir de esta novela desde el punto de vista de los logros estéticos, pero no se puede desconocer su presencia como intento estético de responder críticamente a un sistema.

Como también lo hará Bernardo Arias Trujillo con *Risaralda*, para denunciar, en este caso, como ya lo vimos, la explotación de la comunidad negra; en este caso, ya no es solamente un personaje el que ejemplifica el alejamiento del mundo, sino que es toda la sociedad que se exilia de un sistema-mundo que los explota y los degrada. Huida de la civilización, que desde cierta perspectiva tal vez sea más radical que la de Antonio en *Toá*.

Novela menor también, que no deja de tener la mirada “exotista” que le quita efectividad y legitimidad a su propósito ético, tiene, como la mayoría de la novela de nuestro país, la incapacidad crónica para dejar de lado el registro costumbrista con el cual hemos nacido, así como la incapacidad de superar los modelos estereotipados de la cultura “central”; pero está ahí, haciendo parte de un cuadro en donde los novelistas que viven en la encrucijada de la República Liberal asumen el papel que –seguramente- les tocaba, no por obligación sino por una coherencia con su época; coherencia que, justamente, no dejó de hacerles una zancadilla estética.

Independiente de las carencias estéticas, otra de esas rupturas contestatarias con el mundo que dibujan el panorama de las tomas de posición notoriamente críticas durante las décadas de los 30 y 40, es Arnoldo Palacios, quien en *Las estrellas son negras*, denuncia toda la miseria, la degradación, y el hambre de la comunidad

negra, haciendo un retorno a las coordenadas culturales olvidadas por la cultura oficial. Ese retorno estaría inscrito en lo que Pavel, llama para la novela decimonónica europea “*la escuela de la amargura*”, a la cual pertenecerían, por ejemplo: los Hermanos Goncourt, y Zola: expresiones del escepticismo puro, es decir, del antiidealismo radical. Ese escepticismo es el que lleva Palacios a una expresión que no se había dado ni se daría, teniendo como materia novelesca la cultura afrocolombiana.

Válida esa preocupación digamos “etnográfica”, pero meramente anecdótica, pues lo esencial es su significación, su significación antropológica expresada en forma novelística: la problemática de ciertos héroes de habitar completamente el mundo (como bien claro lo dejó Lukács, y como también lo dice Pavel); porque –como también nos lo dice Lukács- lo importante en la novela son las representaciones que esta hace de las relaciones entre el individuo y el mundo. Las representaciones, como el lector habrá podido percibir, que interesan en este texto son las que proponen una toma de posición crítica y desgarrada con un orden del mundo; estos autores que van tejiendo nuestro análisis pertenecerían a una línea novelesca imprescindible para conocer nuestra historia de la literatura, la del escepticismo, que se dirige –aunque estos años de transición todavía no serán el momento para lograrlo del todo- hacia lo radical.

Si hay alguien que casi llega a los niveles de lo radical, explorando en este caso, los problemas existenciales anudados al hombre moderno, fue Clemente Airó. Sus personajes son también unos excluidos del mundo. En *Sombras al sol* (1951), Arturo Robles es un brillante joven intelectual (ahí está otra vez la “civilización”), de buena posición social y con una profesión moderna: es químico. En esta, que es su segunda novela, Airó comienza a dibujar con mayor propiedad la indisposición del alma del sujeto

con respecto del mundo; en este caso, se trata de la inadecuación o la indisposición del protagonista con el ordenamiento social en donde vive: el rasgo particular es que vive inconforme con su trabajo. La conciencia de su imposibilidad de habitar completamente el mundo tiene esos rasgos digamos casi kafkianos que lo hacen volcarse sobre sí de manera gradual, para terminar, desconectándose de su relación con los otros; ese síntoma patológico desde la perspectiva de la convención y las demandas sociales, lo lleva a ser encerrado en un sanatorio. En este caso, el fuera-del-mundo radical, y la imposibilidad, están expresados en la locura; ya no se trata de topografías exóticas e industrias dantescas, sino la más compleja de todas: el yo, la intimidad dislocada.

Arturo es pues un hombre en pelea íntima contra el tosco materialismo del mundo que le rodea, y es uno de esos personajes límite que no negocia, de manera que el *Bildungsroman*, en el sentido de aprendizaje que culmina en cierta negociación con el mundo, no es una opción en esta novela, como parece no serlo, en general, en la novela colombiana^{3*}. Al menos, no es opción en Clemente Airó, quien justamente había comenzado su producción narrativa con una novela (*Yugo de niebla* -1948-), en la cual los inconformes con el mundo, resuelven esa inconformidad de la manera más radical: el suicidio en una habitación de hotel.

En esta primera novela, Alfonso es un provinciano que llega a la ciudad a estudiar medicina, pero fracasa en su empeño, no porque no tenga las capacidades espirituales e intelectuales, sino porque el medio y sus demandas se lo impiden. El amor es truncado también: el muchacho se enamora de una mujer casada -tan insatisfecha como él-, y que, por supuesto, le corresponde con la misma vehemencia. La pareja es descu-

3 * Este carácter que digo de la novela colombiana, no es algo que yo haya comprobado, es simplemente una sospecha que hace falta comprobar o desmentir.

bierta y, acorralada, decide que no hay más salida que el suicidio. La tragedia en esta novela es la del examen de conciencia que no encuentra respuesta. Es una de las novelas de la época que mejor refleja la imposibilidad del héroe de habitar completamente el mundo, completamente ni un poquito.

Pero en 1961, con *La ciudad y el viento*, Airó parece matizar ese rasgo radical, sin declinar por eso, en su denuncia de la sociedad moderna fútil. El plano de la anécdota lo podemos resumir en una relación triangular: Armando, es un joven ambicioso que llega a la ciudad (viaje iniciático hacia un universo exótico, pero en la otra dirección), en busca de progreso; Elvira, que será su enamorada, termina siendo abandonada por aquel, pues esta chica oficinista no representa la mejor opción para sus ideales materialistas; Armando Camacho, es el hijo renegado de una familia que persiste en sus anacrónicos y desgastados ideales de clase alta; el joven odia precisamente los ideales de esa clase dirigente en la cual nace, y busca alejarse de la realidad banal del mundo. Es un idealista. El joven renegado conoce a Elvira, se enamoran, y logran ese estado que Pavel (2005), ve en ciertos personajes a los que llama “los ingenuos de gran corazón”, que logran -sin vender su alma al mundo- adquirir cierto lugar en él: Pierre en *Guerra y Paz*, por ejemplo o Lievin en *Ana Karenina*. Los ambiciosos, por su parte, terminan llevando una vida insatisfecha y tan fútil como la sociedad que los desprecia.

Como vemos, hay un cambio en esta novela con respecto de la toma de posición por parte del autor, al menos un cambio de grado: si al comienzo, en sus dos anteriores novelas, el existencialismo de Airó es de tipo negativo y sin fisuras, de manera que sus personajes son testimonios claros de la imposibilidad, en *La ciudad y el viento*, esa radicalidad se ve matizada, sin que -repito- eso signifique la aceptación de la

vacuidad del mundo; al contrario, parecería que es justamente la conciencia crítica -el distanciamiento crítico con respecto de las convenciones del mundo-, y, en este caso, el encuentro del amor como elemento salvador, lo que haría que el sujeto, sin venderse, pudiera abrirse un lugar alterno en el mundo odiable.

Conclusión

Se trataba de hacer esa lectura transversal y más o menos reseñista, con el objetivo pedagógico de intentar trazar, al menos provisionalmente, el perfil de una dinámica. Y se plantea como “provisional” porque esos primeros trazos deben ser confrontados en una etapa posterior de este estudio con por una parte, con las otras posibles perspectivas o las otras posibles tomas de posición que haya en otras novelas y otros autores; y, por la otra, deben ser contrastados con las significaciones que las tomas de posición acá esbozadas tengan en relación, ahora sí más detallada, con la historia social colectiva.

En todo caso, como vemos, estas novelas apelan, de una u otra manera, a los valores nacionales con los cuales nos construimos como nación, reconfigurando esos valores mediante la incorporación de fuerzas vivas, opuestas y complementarias en esas fuerzas más o menos complacientes y disciplinadas de nuestro proyecto nacional. Esas confluencias significativas son las que se verán ampliadas en la posterior etapa de este análisis.

Referencias

Novelas:

Airó, Clemente (1951). *Sombras al sol*. Bogotá: Espiral.

Airó, Clemente (1961). *La ciudad y el viento*. Bogotá: Espiral.

Airó, Clemente (1964). *Yugo de niebla*. Bogotá: Espiral.

Arias Trujillo, Bernardo (2009). *Risaralda*. Manizales: Lucio Michaelis; Cali: Electra. Palacios, Arnoldo (2010). *Las estrellas son negras*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Uribe Piedrahita, César (1933). *Toá: Narraciones de caucherías*. Manizales: Arturo Zapata, 1933.

Uribe Piedrahita, César (1979). *Mancha de aceite*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.

Teoría:

Ayala Poveda, Fernando (1984). *Manual de literatura colombiana*. Bogotá: Educar.

Bourdieu, Pierre (1995). *Las reglas del arte*. Barcelona: Anagrama.

Gutiérrez Girardot, Rafael (1984). La literatura colombiana en el siglo XX. En: Jaramillo Uribe, J. (coord.). *Manual de historia de Colombia*. T. III. Bogotá: Procultura.

Lukács, G. (1985). *Teoría de la novela*. Barcelona: Grijalbo.

Pavel, Thomas (2005). *Representar la existencia: el pensamiento de la novela*. Barcelona: Crítica.

Rama, Ángel (2004). *La ciudad letrada*. Santiago: Tajamar.

Williams, Raymond (1991). *Novela y poder en Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo.



EL EDUCADOR GRAN COLOMBIANO No. 9



EL PENSAMIENTO SOCIO-CRÍTICO A PARTIR DE LOS TEXTOS FILOSÓFICOS Y LITERARIOS: LA LITERATURA COMO UNA FORMA DE EXPLORAR E INDAGAR EL MUNDO DE LA VIDA

*THE SOCIAL CRITIC THOUGHT FROM PHILOSOPHICAL AND LITERARY TEXTS: LITERATURE
AS A WAY TO EXPLORE AND INVESTIGATE THE WORLD OF LIFE*

RODRÍGUEZ VERGARA HUGO MAURICIO

*“Un texto sólo es comprendido en su sentido
cuando se ha ganado el horizonte del pregun-
tar, que como tal contiene otras respuestas
posibles”*

Gadamer

Resumen

El artículo de investigación está dentro de la línea de pensamiento socio-crítico en la construcción significativa y solidaria del conocimiento. Esta línea se ha concretado desde la relación filosofía como hermenéutica-fenomenológica y la literatura. Pues toda obra literaria exige una actitud de interpretación a partir de contexto o de un nivel situacional, en donde el sujeto se encuentre inmerso. Al asumir este contexto situacional, es indispensable acoger las herramientas de la hermenéutica y la fenomenología, por cuanto ayudan a despertar una actitud crítica y de sentido.

Palabras clave: experiencia fenomenológica, lenguaje, literatura, mundo de la vida, concreción, síntesis.

Abstract

The research article is within the line of socio-critical thinking in meaningful and supportive knowledge construction. This line has materialized from philosophy as hermeneutic-phenomenological relationship and literature. Thus, the whole literary work requires an attitude of interpretation from the context or the situational level, in which the individual is immersed. By taking this situational context is essential the use of hermeneutics and phenomenology tools, because they help to awaken a critical sense and attitude.

Key words: phenomenological experience, language, literature, the Life-World, realization, synthesis.

Introducción

El presente artículo de investigación pretende ser un aporte a la relación entre la filosofía, el lenguaje y la literatura, a partir de un punto de vista crítico. Ahora, ¿por qué la literatura necesita de la filosofía? Si bien esta pregunta permea este artículo, no es de un interés

resolverla, sino simplemente abrir una fuente de exploración, una fuente que necesita ser indagada.

Se puede insinuar que el lenguaje y la literatura pueden ser establecidas como ‘asignaturas’ que narran situaciones cotidianas, ya sea por medio de la prosa, de versos, etc. Contrario a aquella, la filosofía es una ‘ciencia’ que debe tener un lenguaje riguroso y lógico. Al tratar un problema de índole filosófico, debe adecuarse a un argumento claro y distinto. Pero la pregunta es: ¿se puede aniquilar la ‘racionalidad’ de la filosofía si se la pone en relación, con la literatura y el lenguaje? En cuanto ésta última expresa, por medio de un lenguaje narrativo, las sutilezas y contradicciones de nuestro cotidiano existir. En otras palabras: ¿Es posible narrar los problemas metafísicos, éticos, etc., como si fueran situaciones normales que acaecen en nuestra vida? Creo que la respuesta a estas cuestiones necesita, en un primer momento, dejar de lado toda actitud dogmática. Es indispensable asumir una actitud libre de prejuicios sobre los textos literarios y sobre la propia filosofía. Más que dos ‘asignaturas’ distintas, han de colaborar mutuamente en la constitución de sentido del entorno inmediato.

En primer lugar, se puede afirmar que un texto literario es interesante en la medida en que nos atrae y nos habla, como si fuera otra persona. Desde una perspectiva fenomenológica, habría que dejar que el texto nos atrapara y nos sumergiera en sus horizontes indeterminados. En el mismo acto de leer, se configura toda una serie de motivaciones y de síntesis que necesita ser descrita en su concreción. Si se asume una actitud fenomenológica, no se considera el texto como un simple objeto ya acabado en su forma, sino que se centra en el modo como adquiere su concreción. En cuanto una concreción significa que la obra es constituida por el lector-auditor. Cuando leemos y re-creamos experiencias

vividas, por medio de la escritura, estamos en un proceso de constitución de sentido o de construcción de significado.

Sin embargo, esta constitución de sentido requiere toda una serie de asociaciones y motivaciones en la cual juegan un papel primordial las vivencias de conciencia. El objetivo, por lo tanto, de la primera parte de este ensayo, es describir, muy sucintamente, aquellos procesos intencionales y temporales que subyacen a toda experiencia de lectura y de escritura. Obviamente, esta descripción es sólo un esbozo que espera un desarrollo más profundo. Ricoeur, por ejemplo, complementa esta lectura fenomenológica de los textos con la hermenéutica de Gadamer. Con esta hermenéutica, hay un entrelazamiento entre el yo que realiza la lectura y su entramado socio-cultural en donde se encuentra sometido. No hay un yo-lector aislado, sino alguien inmerso dentro de un contexto histórico; toda lectura presupone una serie de prejuicios. El texto debe entrar en diálogo con el lector. No obstante, el desarrollo de este enfoque hermenéutico se dejará de lado.

Sin embargo, no sólo es de interés de este artículo señalar la importancia de una descripción fenomenológica de los textos literarios, sino tratar de aclarar en qué consiste. Esto último se logrará por medio de un ejercicio de exploración de una obra literaria. Es, por lo tanto, el interés de la segunda parte, realizar una aplicación práctica de exploración fenomenológica sobre algunos apartados de *Sobre Héroes y Tumbas*, de Ernesto Sábato.

Metodología

El objetivo principal es abrir una fuente de exploración entre la filosofía, el lenguaje y la literatura, específicamente, entre la filosofía de índole fenomenológica y la literatura como forma

de explorar críticamente el mundo cotidiano y familiar. La descripción de la experiencia vivida e inmediata hace parte del acontecer de los textos literarios (novelas, cuentos, poesía, etc.), por lo tanto, la tarea es indagar cómo ocurre dicho acontecer. Literatura y filosofía convergen en la medida en que describen modos de aprender a ver y a explorar el mundo de la vida. Para conseguir este objetivo, es necesario indicar, primero que todo, qué es una experiencia fenomenológica y qué implicaciones tiene para la literatura. Implicaciones de estilo, por ejemplo, cómo el autor y el lector van constituyendo su mundo de experiencia; qué motivaciones y asociaciones acontecen en el momento de constituir el sentido de una obra literaria. Una vez esclarecida esta experiencia fenomenológica, es necesaria su aplicación en una obra literaria. Fragmentos de la novela *Sobre Héroes y Tumbas*, de Ernesto Sábato, permitirán articular la indagación y la exploración fenomenológicas. El carácter narrativo de esta novela plantea un modo de aprender a ver el mundo de la vida, cotidiana y familiar, propio del proceder fenomenológico.

Estado previo

El texto literario es un conglomerado de enunciados que quieren decir algo o que intenta plantear un dilema ético, epistemológico, metafísico, etc. (por ejemplo: Cervantes, *La novela del curioso impertinente*). Para realizar este objetivo, un autor puede utilizar un estilo narrativo de ficción o realista, igualmente en prosa, en verso, en fin, en múltiples formas. Ahora bien, por lo general, el estudio de los textos literarios se centra en su estructura formal, esto es, cómo está escrito y cuáles son sus recursos estilísticos. Una vez que se estudia su aspecto formal, se pasa a clasificar si de verdad hay un marco que permita enlazar su funcionalidad lingüística con alguna realidad social.

El texto literario es reducido a un complejo tejido de relaciones lingüísticas y sociales. Para que un texto literario pueda decir algo, debe ser encuadrado explicativamente dentro de un marco conceptual. Realizar esta tarea es indispensable porque se debe dejar de lado cualquier intromisión subjetiva del autor o lector. Dejar a un lado la interferencia del autor y el lector es, según esta visión esquematizadora, una forma de conservar el estatus de objetividad de los textos. En esta actitud de objetivación, propia de la crítica literaria, se infiere que toda interpretación está tergiversando el mismo texto. Se olvida que el texto no puede ser entendido como algo que sólo denota verdades, por el contrario, el texto literario juega con posibilidades e indeterminaciones.

Si se asume que el texto es un juego de posibilidades e indeterminaciones, se debe adoptar una actitud distinta. En vez de estudiar el texto literario como un simple objeto ya terminado, se lo deberá describir en el modo como vaya adquiriendo un sentido. Es decir, el texto ha de ser motivo para mostrar en qué medida el conglomerado de frases y de oraciones ha tenido una génesis. En cuanto toda génesis remite al mundo de vida del autor-lector. El texto ha de remitir a las operaciones y motivaciones que subyacen a todo proceso de constitución realizado por el lector – autor mediante sus experiencias vividas.

Pero esta descripción de sentido ha de ser de índole gradual. En cuanto a la experiencia fragmentaria e indeterminada está limitada a la perspectiva del sujeto. El texto se ofrece sólo desde cierto perfil dentro del horizonte lector. Sin embargo, que un texto logre imbuir al lector-autor, desde un cierto punto de vista, no indica una desarticulación absoluta. Al contrario, el texto, como un todo, se ofrece sólo mediante perfiles porque está sometido a un *eidos*, esto es, a una esencia intencional. Y tal esencia es lo

que puede ser aprehendido por las vivencias de conciencia del sujeto-lector.

La descripción fenomenológica del texto permite mostrar cómo, mediante los distintos perfiles o fragmentos, se ofrece a la conciencia del sujeto lector la esencia misma del texto. El texto deja de ser algo en sí mismo y se convierte en algo dado y constituido en la conciencia de los sujetos. Desde esta perspectiva, el texto es el hilo conductor para realizar descripciones intencionales. El texto remite a su génesis intencional. Pero ello no indica volver a un subjetivismo psicológico sino al contrario, al mundo de la experiencia vivida del yo-lector.

Por lo tanto, sólo se atenderá al carácter intencional (advirtiendo que hay más estratos), del texto y, en consecuencia, al modo como los sujetos (lectores-autores), lo constituyen. Es indispensable, por tal motivo, describir las vivencias que confluyen en la constitución de una obra literaria. Querer mentar algo, el carácter intencional de todo texto literario, ha de ser descrito como tal. El texto ha de hablarnos a nosotros como sujetos lectores sumergidos en un mundo de experiencias familiares y compartidas con otros. Así, por ejemplo: al comienzo de la novela de Sábato *Sobre Héroes y Tumbas* se describe lo siguiente:

“¿Cuándo empezó esto que ahora va a terminar con mi asesinato? Esta feroz lucidez que ahora tengo es como un faro y puedo aprovechar un intensísimo haz hacia vastas regiones de mi memoria: veo caras, ratas en un granero, calles de Buenos Aires o Argel, prostitutas y marineros; muevo el haz y veo cosas más lejanas: una fuente en la estancia, una bochornosa siesta, pájaros y ojos que pincho con un clavo. Tal vez ahí, pero quién sabe: puede ser mucho más atrás, en épocas que ahora no recuerdo, en períodos remotísimos de mi primera infancia. No sé. ¿Qué importa, además?” (1967, p. 5).

El inicio de la novela de Sábato plasma lo que queremos sustentar, que al leer volvemos a reiniciar toda una serie de asociaciones que se han cimentado en el horizonte de las experiencias vividas. El autor y el lector se funden en uno cuando se acude al acto de la lectura.

Por medio de la experiencia fenomenológica, por lo tanto, so pretexto de comprender un texto literario, se podría clarificar dos aspectos del acto de leer. El primer aspecto es que leer, implica una serie de vivencias intencionales de la conciencia. De este modo, leer es actualizar experiencias que están ahí, a la espera de su posible concreción. El lector cuando se enfrenta a un texto, debe dejar de lado todos sus prejuicios teóricos para tratar de ir constituyendo paso a paso, el sentido mismo de lo que lee. El segundo aspecto es que, mediante el proceso lector, no estamos construyendo al otro como algo extraño, sino que en cuanto lectores, somos el otro. El lector ya no es un sí mismo aislado del otro, pues por medio de lo escrito se refleja la capacidad de empatizar y ser uno con el otro.

Los dos aspectos son en cierta medida, aquello que aporta la fenomenología a la lectura de textos literarios. Aclarar y profundizar en estos aspectos, será el objetivo siguiente de la primera parte del artículo.

La *epojé* y la constitución de sentido de las obras literarias

En primer lugar, la *epojé* es un término griego acuñado por el filósofo alemán E. Husserl para cimentar su filosofía y significa ‘abstenerse’ de algo, o sea, dejar a un lado todo juicio sobre algo para, con ello, aclarar su origen. La *epojé* es un medio procedimental que permite abrir un abanico de posibilidades, y así tratar de describir cómo algo adquiere sentido. Al abrir el

abánico de posibilidades, se develan procesos ocultos, por ejemplo: que es la conciencia por medio de las vivencias que otorga sentido a lo ofrecido sin más.

Practicar la *epojé* significa, entonces, dejar a un lado los prejuicios que califican en nuestro caso, la obra literaria como un objeto con ciertas características estilísticas. Es dejar que la obra o el texto se muestren en su más plena concreción. Una concreción que requiere una descripción del modo como el lector-autor, mediante sus experiencias vividas, la va formando.

Gracias a ello, el texto no podría ser considerado como algo creado por alguien y el lector como un simple receptáculo; al contrario, el lector y el autor se mezclan en aras de ir configurando el texto que se les ofrece sin más. Cuando leemos lo relatado por otro, no quiere decir que estemos examinando sus avatares psicológicos, simplemente estamos afectados por el presente relatado. A partir de ese presente afectivo, se van recreando horizontes de experiencias vividas.

El autor y el lector comparten por medio de su forma de vivir, el mismo mundo de vida. Es importante, por tal motivo, que la lectura de un texto motive al sujeto-lector a iniciar y terminarla. Si un texto no crea en el lector un horizonte compartido de experiencia, fácilmente se deja a un lado y procederá a escoger otro.

Al practicar esta actitud, abierta por la *epojé*, el texto deja de tener una existencia en sí y se revela como un objeto que requiere de unas vivencias de conciencia. Vivencias que se concatenan entre sí, formando un horizonte interno, dentro del cual ocurre una serie de síntesis temporales. Las síntesis dan ocasión a que la conciencia le otorgue un sentido a lo dado de forma diversa y múltiple. La constitución de sentido a partir de la lectura y escritura de un texto requiere así, primero que todo, aclarar el significado inten-

cional de la obra. Una vez aclarado el carácter intencional, se deberá hacer una descripción genética del mismo, en donde la descripción genética alude a las síntesis que se ven implicadas en el horizonte de los actos de vivencia que constituyen la obra como tal.

La obra y su carácter intencional

Al realizar una descripción más detallada de las vivencias de conciencia, se encuentra que tienen una estructura intencional. La intencionalidad se describe como un proceso que le permite a la conciencia dirigirse a lo mentado, al objeto de su mención. Gracias a ello, la conciencia puede atender de un modo diverso (fantasías, imaginaciones, etc.), el objeto mentado. Para clarificar lo dicho de un modo muy resumido, nos vamos a centrar en una vivencia en particular, a saber: en la vivencia de la imaginación, aunque no sólo esta clase de vivencia participa en la constitución de sentido de la obra. Además de la imaginación, se encuentra la fantasía, el recuerdo, etc.

El acto de imaginar es una vivencia intencional que se puede describir de la siguiente forma: por una parte, el acto de imaginar (*noesis*), y por la otra, el objeto del acto, en este caso, el objeto imaginado (*noemático*). El correlato intencional entre acto y objeto implica una serie de asociaciones. Si nuestra imaginación está recreando un paisaje, por ejemplo: el ocaso del sol en la playa, se genera una serie de asociaciones. Una de las asociaciones se centra en la belleza del mar al reflejar los rayos del sol, es decir, se hace prominente algún aspecto de dicha experiencia, y a partir de ese momento, se motivan otras vivencias ya pasadas o por venir. Las vivencias ya pasadas se generan, de esta forma, a partir de una experiencia prominente (llama la atención), y con ello, se vuelven tema de explicitación. En el momento cuando algo se hace prominente, se

concatena una serie de síntesis que da la posibilidad de plasmar esta experiencia en palabras, en enunciados que describen tal experiencia.

En el caso examinado del objeto imaginado, se puede describir varios aspectos. El primero de ellos es que toda vivencia ocurre dentro de un horizonte interno, es decir, toda vivencia tiene una concatenación con otras vivencias que están ahí, a la espera de su actualización. Por tal motivo, cuando el autor plasma en enunciados lo que se va recreando en su imaginación, no es más que la actualización de experiencias que están en su horizonte.

El segundo aspecto es su *pro-yección*, es decir, el ir más allá de lo presentado. Lo cual indica que toda experiencia puede prever un final que está dentro de sus posibilidades. Por ello, el autor puede jugar con lo que vendrá y el posible lector se sumerge en un laberinto de posibilidades.

El tiempo no es, pues, un concepto, por el contrario, es el modo de existir de la conciencia. El tiempo no es algo lineal que va de un pasado a un presente, al contrario, el tiempo, desde la perspectiva fenomenológica, es un entrelazamiento de vivencias ya ocurridas que evocan vivencias por-venir a partir de un presente afectivo. En otras palabras, lo actual es el juego entre lo re-tenido y lo que vendrá a partir de un presente que afecta el campo de atención del yo.

Al retomar el ejemplo del atardecer en el mar, podemos decir que a partir de una experiencia que el autor ha tenido con el atardecer, en su conciencia imaginaria se recrea una serie de asociaciones. Las asociaciones pueden variar, de acuerdo con su perspectiva, pero el objeto siempre permanece el mismo. Así, en este caso, se puede variar el escenario por un mar cristalino en donde se van a reflejar los últimos rayos de sol o igualmente, por un mar oscuro;

no obstante, el objeto mentado es el mismo. El objeto 'el ocaso del sol' va generando una serie de motivaciones que permiten traer a primer plano, vivencias ya sedimentadas. De tal forma, la concreción del paisaje imaginado se recrea a partir de vivencias evocadas, por otras que se han sedimentado en el horizonte interno de la conciencia del autor. Una vez el autor haya otorgado palabras a la experiencia, se puede decir que ha creado un texto. El texto, el escrito, es algo que se elabora a partir de un presente afectivo. Por ello, el presente afectivo es, pues, aquello que se ha vuelto prominente y que se ha traducido a palabras, oraciones, etc.

Ahora bien, la tarea del lector no es descifrar el carácter psicológico de la creación literaria, sino, el de volver a recrear en su propia vivencia imaginaria, la experiencia afectiva que le llama la atención. El acto de leer no es un asunto de interpretar y de examinar los avatares psicológicos de la creación. El proceso de lectura es una forma de volver a recrear el momento de dotación de sentido. Lo anterior significa que el lector, como el autor de un texto, mediante su experiencia, son los que constituyen el sentido del mismo. La lectura de un texto es una experiencia compartida, en cuanto autor-lector pertenecen al mismo mundo de la vida, esto es, el mundo de su cotidianidad en donde se encuentran múltiples intereses y motivaciones. La pregunta, como tal, es entonces: ¿Qué significa que autor y lector constituyan el sentido de una obra?

La constitución de sentido de la obra a partir del lector

En el apartado anterior detallamos cómo la *epojé* es un proceso metodológico que permite acceder al campo de las vivencias de conciencia. Y tal campo de conciencia está estructurado por

la intencionalidad. Toda vivencia es vivencia de algo, tiene un objeto. Ahora bien, qué significa constituir el sentido de un objeto, en este caso, el de una obra literaria.

Husserl en sus *Ideas II* da a entender que una obra literaria no es un objeto material o físico sino un ‘objeto espiritual’:

“Tengo en verdad ciertas ‘apariciones’, la cosa física, los sucesos físicos en ella, aparecen, están ahí en el espacio en determinada orientación a ‘mi’ centro de aprehensión,....., Veo lo cósico, en la medida en que me aparece, pero ‘vivo comprensivamente en el sentido’. Y en tanto que hago esto, ante mí está la unidad espiritual de la oración y del nexo de oraciones, y éstas a su vez tienen su carácter, por ejemplo, la determinada peculiaridad estilística que se me impone, que distingue este libro como producto literario de otro del mismo género” (p.84).

El libro que aparece en el campo de percepción no es un objeto físico sino, una vez practicamos la *epojé* y cambiamos de actitud, un objeto cuyo ser está animado por un acto intencional. Un acto que por medio de una serie de síntesis, pasivas y activas, le otorgan un esquema, un estilo de ser, en nuestro caso, dar el sentido de ser a una obra literaria con tales y tales características. Así, la obra literaria está constituida por una multiplicidad de vivencias que como tales, se encuentran asociadas por el interés y la motivación del yo. Motivación e interés que deben entenderse como una forma de causalidad en donde una vivencia remite a otra porque hay un presente afectivo. La vivencia de estar sentado en un banco junto a un riachuelo evoca, por ejemplo: otra vivencia en donde se recuerdan juegos juveniles.

Toda obra literaria se constituye de esta forma, gracias a la afección y al interés que despierte en el sujeto que la crea (autor), o la recree (lector). El carácter indeterminado de la obra es una de las consecuencias de esta constitución dada por el sujeto (autor-lector). En la medida en que siempre existirán expectativas que se creen a partir de un texto que deberían ser ‘llenadas’ por el lector. El autor en su empeño de crear a partir de frases y palabras, experiencias ya vividas o creadas por la fantasía, dejará un halo de indeterminación; su obra no es más que un esbozo o un bosquejo de frases hechas. El lector ha de tener la capacidad de configurar ese esquema para tratar de completarlo o darle una *configuración totalizante* (Ingarden, 2005). Pero esta configuración dada por el lector, tendrá constantemente decepciones, pues lo que en un primer momento leyó y percibió, en una segunda lectura le será completamente extraño. Por medio de varias lecturas, se crea así una multiplicidad de posibilidades. Siempre habrá expectativas que no se cumplirán pero que están ahí, prefigurando la totalidad:

“El futuro, sin embargo, el cual es más o menos prefigurado pertenece a la formación objetiva constituida, originada de la continua y discreta protención según las leyes de formación de las expectativas. El futuro no crea la unidad de la experiencia en el sentido original, sino que lo presupone” (Husserl, 2001, p. 235).

La obra literaria como un todo, no puede ser aprehendida en un solo instante o momento. La concreción de la obra requiere un proceso temporal en donde el sujeto (lector), aprehenda las diversas perspectivas o escorzos en el cual se ofrece. A partir de la lectura de una frase o de una oración, por ejemplo: ‘se sentó en un banco,

cerca de la estatua de Ceres, y permaneció sin hacer nada, abandonado a sus pensamientos – como un bote a la deriva en un gran lago aparentemente tranquilo pero agitado por corrientes profundas-...’ (Sábato 1967, p.11), el autor nos sitúa en un instante de reflexión en el cual el personaje va a empezar a relatar su experiencia vivida a alguien más. A partir de ese instante, se van a recrear historias ya pasadas. El autor escoge un escenario y un instante insignificante para constituir, a partir de los mismos, toda una serie de evocaciones y memoraciones. El buen lector es entonces, aquel que se sumerge en ese instante y re-constituye el todo. Pero esta re-constitución no es totalmente diáfana, sino que se encuentra rodeada de lagunas, de vacíos que le hacen necesario varias re-lecturas.

La constitución temporal como la espacial requiere de una serie de perspectivas o de escorzos en donde se ofrezca el todo. En el caso de la constitución espacial de un objeto cósmico-material, a saber, la mesa en donde se apoya el computador, debemos tener una perspectiva. Si estoy sentado, entonces la mesa, en cuanto es el objeto de mi atención, se me ofrecerá de manera oblicua y se esconderán otras partes de la misma, la parte de atrás, por ejemplo. No obstante, si adopto otra posición, la parte posterior de la mesa que apenas se escorzaba, se vuelve actual.

En forma análoga, si el lector empieza la lectura de una obra literaria, habrá posibilidades ocultas pero que están prefiguradas en el horizonte de la misma. El lector, gracias a su actitud fenomenológica, no observa al texto literario como un objeto acabado y completo. Al contrario, la primera lectura es la abertura a una exploración misma del sentido que requiere de variadas re-lecturas. La primera lectura, si ha tenido una afección y ha llamado la atención, entonces desencadena en la conciencia del lector, una serie de evocaciones y *pro-yecciones* que en una lectura posterior saldrán a flote. Estas asociaciones

de síntesis pasivas temporales, esto es, en las cuales no hay una atención del yo, permiten un trasfondo de configuraciones que dan ocasión a una constitución de sentido.

Una lectura fenomenológica de la Obra de Sábato Sobre Héroes y Tumbas

La obra comienza con la narración de un hecho policial que parece haber ocurrido, una escena macabra de suicidio y de muerte. Pero la intención de este apartado no es el análisis en profundidad de la obra literaria, sino resaltar aquellas partes que suscitan una lectura fenomenológica. Se excusa de antemano, si no hay una fase coherente en la trama misma de la novela.

“¿Los ojos negros? – comentario Bruno. No claro está: le había parecido. Y cuando la vio por segunda vez advirtió con sorpresa que sus ojos eran de un color verde oscuro. Acaso aquella primera impresión se debió a la poca luz, o a la timidez que le impedía mirarla de frente, o más probablemente, a las dos causas juntas. También pudo observar, en ese segundo encuentro, que aquel pelo largo y lacio que creyó que era renegrido tenía, en realidad, reflejos rojizos. Más adelante fue completando su retrato: sus labios eran gruesos y su boca grande, quizá muy grande, con unos pliegues hacia abajo en las comisuras, que daban sensación de amargura y desdén” (1967, p. 21).

La lectura de este fragmento permite mostrar cómo el autor mediante una variación de perspectivas va completando la ‘imagen’ de un personaje, en este caso, de la figura de Alejandra. En un primer momento, la describe como una mu-

jer de ojos negros y cabello renegrado, pero es simplemente una percepción errónea. Después de cambiar de perspectiva y de circunstancias, se muestra cómo el personaje desmiente el recuerdo que se había formado en su mente.

Una vez Martín (personaje que está tratando de describir a Alejandra), vuelve a verla, el recuerdo o la imagen que había creado se deshace y se enriquece en sus matices. Aunque el ‘objeto’ siempre es el mismo, ha cambiado su forma de darse, ahora ya no tiene el pelo negro sino rojizo, sus ojos son verde oscuros, sus labios gruesos, etc. El lector al leer el fragmento, igualmente, va jugando en la imaginación y cada vez que el autor agrega un matiz, va actualizando su horizonte de experiencias.

En este otro fragmento de la obra de Sábato, se vislumbra otra lectura fenomenológica:

“Y mientras Bruno aspiraba la brisa que pesadamente llegaba del río, Martín recordaba momentos parecidos en aquel mismo parapeto con Alejandra. Acostado sobre el murallón, con la cabeza en su regazo, era (había sido) verdaderamente feliz. En el silencio de aquel atardecer oía el tranquilo murmullo del río abajo mientras contemplaba la incesante transformación de llas nubes; cabezas de profetas, caravanas en un desierto de nieve, veleros, bahías nevadas (...)” (p. 173).

A partir de un instante cualquiera, cuando se está sentado al borde de un río, ocurre una prominencia. Una prominencia que evoca recuerdos ya-sidos: disfrutar la presencia de la mujer que amaba. El recuerdo de experiencias le permiten recrear una serie de asociaciones. Asocia el atardecer a la orilla del río con la felicidad momentánea de la presencia de la mujer que era

de sus afectos. El atardecer le evocaba aquellos momentos de paz y tranquilidad. En este fragmento, como lo puede realizar un lector, hay un trasfondo de juegos asociativos a partir de un presente.

Desde otra perspectiva, el pasaje plantea situaciones hipotéticas acerca de la soledad y la felicidad. El lector asume que lugares, a veces insignificantes, desencadenan toda una serie de recuerdos. Unos recuerdos que trascienden nuestra más absoluta soledad. La pregunta es: ¿la felicidad se debe a momentos o perdura como una tinta indeleble? Suscitar actitudes posibles frente a un determinado acontecimiento, es lo propio de un texto literario. Aquí lo importante es la atmósfera generada a partir de un momento significativo y simple en la vida de un personaje.

Pero veamos otro fragmento que permite realizar una experiencia fenomenológica:

“- Usted me mira con asombro y tiene toda la razón del mundo, joven amigo – dijo con naturalidad-. Le explicaré. Soy un conjunto de elementos inesperados. Por ejemplo, cuando me ven callado y no me conocen, piensan que debo tener la voz de Chaliapin, y luego resulta que emito chillidos. Cuando estoy sentado, suponen que soy petiso, porque tengo el tronco cortísimo, y luego resulta que soy un gigante. Visto de frente, soy flaco. Pero observado de perfil, resulta que soy corpulentísimo” (p.188).

En este pasaje, se muestra una variación desde diferentes perspectivas sobre un mismo objeto, en este caso, el objeto es el personaje de Sábato llamado Martín. Si el personaje lo variamos imaginariamente, entonces podemos enunciarle distintas características. Cada aspecto enuncia-

do depende de la forma como el personaje es descrito. Pero es posible que el lector, por vivencias propias, pueda modificar el modo en que se ofrece. Veamos otro pasaje:

“Caminaba en la madrugada cuando tuvo de pronto la revelación ¡aquél hombre se parecía a Alejandra ¡ Instantáneamente recordó la escena del Mirador; cuando se retrajo de inmediato apenas pronunciado el nombre de Fernando, como si hubiese pronunciado un nombre que debe ser mantenido en secreto” (p. 263).

En el fragmento del mismo relato, ocurre una asociación a partir de una imagen. La imagen es la figura de Alejandra constituida en la conciencia del personaje. El recuerdo que se ha sedimentado en la conciencia le permite, a partir de otra persona, volver a presencia tal experiencia. En el momento cuando Martín caminaba, una persona le evocó los rasgos de la mujer amada. El personaje que pasó a su lado, le hizo asociar el nombre de Fernando, debido a una síntesis de similaridad. Tal síntesis, en lenguaje fenomenológico, es de carácter pasivo, es decir, se ha sedimentado en la conciencia sin que haya habido un proceso de atención del yo. Gracias a la síntesis de similaridad en la cual un rasgo evoca a otro, a partir de una prominencia, esto es, a que algo llama la atención y se vuelve objeto de interés, es posible una constitución y una formación de palabras. El trasfondo inconsciente en donde ocurre estas síntesis, da ocasión a la configuración posterior. Tal configuración será plasmada en palabras y en oraciones sintácticamente correctas.

Pero de igual forma, en la novela de Sábato se puede plantear problemas de índole social, ético, etc. Veamos este fragmento que pertenece al *Informe de Ciegos*.

“Un-genio- le expliqué con calma didáctica- es alguien que descubre identidades entre hechos contradictorios. Relaciones entre hechos aparentemente remotos. Alguien que revela la identidad bajo la diversidad, la realidad bajo la apariencia. Alguien que descubre que la piedra que cae y la Luna que no cae son el mismo fenómeno.

La educadora seguía mi razonamiento con ojitos sarcásticos, como una maestra a un chico mitómano.

-¿Y madame Curie es poco lo que descubrió?

-Madame Curie, señorita, no descubrió la ley de evolución de las especies. Salió con un rifle a cazar tigres y se encontró con un dinosaurio. Con ese criterio sería un genio el primer marinero que divisó el Cabo de Hornos.

-Usted dirá lo que quiera, pero el descubrimiento de Madame Curie revolucionó la ciencia

-Si usted sale a cazar tigres y se encuentra con un centauro, también provocará una revolución en la zoología. Pero esta no es la clase de revoluciones que provocan los genios.

-Según su opinión, a la mujer le está vedada la ciencia.

-No ¿cuándo he dicho esto? Además, la Química se parece a la cocina.

-¿Y la filosofía? Usted prohibiría, seguramente, que las muchachas entren a la facultad de filosofía y letras.

-No, ¿por qué? No hacen mal a nadie. Además allí encuentran novio y se casan. ¿Y la filosofía?

-Que estudien, si quieren. Mal no les va hacer. Tampoco bien, eso es cierto. No les hace nada. Además, no hay ningún peligro de que se conviertan en filósofos.

*-La señorita González Iturrat gritó:
¡Lo que pasa es que esta sociedad absurda no les da la mismas posibilidades que a los hombres!*

-....

-¿Cómo ninguna sociedad puede obstaculizar la idea del universo platónico en la cabeza de una mujer?

-La señorita Iturrat estalló-

-¡Con gente como usted el mundo nunca, habría ido adelante!

-¿Y de dónde deduce usted que ha ido adelante?

-Sonrió con desprecio” (p. 292).

Hay varias posibilidades en las cuales el autor invita al lector a hacerse una pregunta, a saber: ¿el genio es alguien que descubre algo por casualidad? Pero a partir de esta pregunta, se juegan otras posibilidades puestas en discusión: ¿Una persona que se encuentra algo, que otras no han visto, es un genio? ¿Qué criterio es el que permite diferenciar un genio de un simple descubridor de cosas u objetos? ¿Madame Curie, al ser mujer, no se podría considerar como científica? ¿La filosofía es de genios o de mujeres? ¿Por qué la química se parece a la cocina? ¿La sociedad es el obstáculo para que piensen las mujeres? ¿Qué significa discriminar a la mujer en la sociedad actual? ¿La sociedad ha progresado debido a que está conformada por filósofos o científicos?

En este largo pasaje, Sábato por medio de un personaje, sombrío y misterioso, llamado Fernando Vidal, hace patente un problema, esto es, qué significa pensar en una sociedad actual. Para tal fin, el autor enfrenta en un diálogo, a Fernando Vidal con una maestra, digamos chapada a la antigua. Fernando es pesimista con respecto de la sociedad y su educación, mientras que la maestra reivindica el papel de la ciencia en el progreso de la sociedad. Igualmente en el diálogo, se debate el rol de la mujer en la sociedad.

Otro problema que se encuentra en el *Informe de Ciegos*, es el de la existencia del mal. ¿Si este es el mejor de los mundos posibles creados por Dios, que es omnipotente, etc., por qué existe la maldad? En la medida en que la maldad es un defecto y una imperfección, entonces existe la posibilidad de duda de la existencia de Dios y de nosotros mismos.

“(...) Siempre me preocupó la existencia del mal, cuando desde chico me ponía del lado de un hormiguero armado de un martillo y empezaba a matar bichos sin ton ni son.... Después me ponía a cavilar sobre el sentido general de la existencia, y a pensar sobre nuestras propias inundaciones y terremotos. Así fui elaborando una serie de teorías, pues la idea que estuviéramos gobernados por un Dios omnipotente, omnisciente y bondadoso me parecía tan contradictoria que ni siquiera creía que se pudiera tomar en serio. Al llegar a la época de la banda de asaltantes había elaborado las siguientes posibilidades:

1° Dios no existe.

2° Dios existe y es un canalla

3° Dios existe, pero a veces duerme: sus pesadillas son nuestra existencia

4°Dios existe, pero tiene accesos de locura: estos accesos son nuestra existencia.

5°Dios no es omnipresente, no puede estar en todas partes. A veces está ausente ¿En otros mundos? ¿En otras cosas?” (p. 264).

Fernando Vidal encarna un personaje que desde niño ha reflexionado sobre el sentido de la existencia. El juego de entorpecer y aniquilar las hormigas lo asemejaba con lo que ocurre con los hombres. Él era el Dios del mundo de las hormigas, luego este conglomerado de seres estaba supeditado a su voluntad. Luego, si este mundo en donde vivimos ocurren sucesos inesperados y catastróficos debido a la voluntad de un ser que todo lo ve y lo gobierna. Pero si este ser es bueno por excelencia, es contradictorio que dé origen a lo que es malo. ¿Cómo explicar esta contradicción?

Conclusión

La experiencia fenomenológica de la obra literaria permite mostrar cómo ésta adquiere sentido por las experiencias vividas de los sujetos (lectores y autores), en cuanto comparten el mismo mundo de vida. Describir el proceso de constitución de sentido es, pues, un intento de dejar a un lado toda interpretación psicológica, social, estilística, etc. La constitución de sentido de los textos se refiere al momento cuando nosotros, en cuanto lectores o autores, nos dejamos atrapar por un presente afectivo y a partir de allí, se concatena una serie de síntesis temporales. Estas síntesis se refieren, por ejemplo: a que ‘algo’ se convierte en tema de interés porque hay una similaridad entre lo que leo y mis experiencias pasadas o simplemente, a que el texto nos habla por medio de experiencias ya-sidas a partir de un presente ficticio. El autor y el lector se mezclan y se confunden en la forma como el texto atrae sus intereses. El texto se transforma en un

juego de posibilidades que hace necesaria varias lecturas. Como señala Ricoeur (1996), “el autor y el lector se encuentran en una relación de sinergia en el mismo instante en que ocurre la lectura de un texto”.

La literatura es igualmente, una forma de explorar el mundo en sus más insondables posibilidades. Dejar que el lector se sumerja en un texto y lo explore, es una forma de poner en práctica una actitud fenomenológica: una actitud que nos abre múltiples modos de aprender a ver.

Referencias

Ingarden, Román (2005). *La comprensión de la obra literaria* Universidad Iberoamericana. México.

Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y Narración*. Madrid: Siglo XXI.

Ricoeur, P. (2002). *Del Texto a la acción*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez Vergara, Mauricio (2006). Hacia una comprensión fenomenológica del discurso literario. En: *Enunciación*, 11, septiembre, , pp. 73-82.

Sábato, Ernesto (1967). *Sobre Héroes y Tumbas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Husserl, E. (1997). *Ideas II. Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Husserl, E. (2001). *Analyses Concerning Passive and Active Synthesis*. Dordrecht: Kluwer.
Iser, Wolfgang (1987). *El acto de leer*, Madrid: Taurus.

Rainer, Warning (1986). (ed.). *Estética de la recepción*. Madrid: Visor.

REPRESENTACIONES DE LA FUNCIÓN SENO A PARTIR DE DISPOSITIVOS DE EXPERIMENTACIÓN EN FÍSICA

REPRESENTATIONS OF THE SINUS FUNCTION, WITHIN DEVICE FROM PHYSICS EXPERIMENTATION

CARLOS EDUARDO LEÓN S. *

Resumen

En el presente artículo, se dan a conocer los resultados de una investigación cualitativa que tiene como propósito diseñar una secuencia de actividades didácticas en la cual se resignifique la función trigonométrica seno a partir del estudio de sus características. Se pretende que la resignificación se dé en un escenario físico que esté normado por la práctica predicción y que aporte elementos metodológicos para realizar actividades en conjunto entre las matemáticas y las ciencias experimentales como la física. Esta investigación dio como resultado las bases metodológicas para diseñar un laboratorio de Física y Matemáticas que se pretende construir para el programa de Licenciatura en Matemáticas y Tecnologías de la Información, del cual se tomó una muestra de cuatro estudiantes para adelantar este estudio.

Palabras clave: acotado, función, periodicidad, predicción, resignificación.

Abstract

This article provides the results of a research which designs a sequence of activities to resignify a sequence of trigonometric sine function starting from the study of their characteristics. According to this, it is expected that this resignification takes place in a physical context regulated by prediction and, at the same time, provides methodological elements to do joint activities between mathematics and experimental sciences such as physics. In short, this research supplied the methodological foundations for the future design of the Laboratory of Physics and Mathematics that will be assigned to the Mathematics and Information Technology Program. This research was carried out with a population of second-semester Mathematics students at La Gran Colombia University.

Key words: bounded, prediction, function, periodicity, resignify

* *Estudió Matemáticas, en la Universidad Nacional de Colombia y obtuvo el título como Licenciado en Matemáticas en la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria de la Universidad La Gran Colombia en Magister en Docencia de las matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente Profesor investigador de la Licenciatura en Matemáticas y Tecnologías de la Información de la Universidad La Gran Colombia. carlos.leon@ugc.edu.co*

Introducción

En distintas ciencias como la física, la astronomía o la topografía, se puede evidenciar los distintos usos que tienen las funciones trigonométricas tanto en física como en matemáticas. Pero en la presentación que se hace de estos temas en la matemática escolar, se privilegia el tratamiento analítico y los manejos algebraicos de propiedades como lo periódico o lo acotado de la función trigonométrica, tornándose muy difícil la respuesta a interrogantes acerca de su utilidad.

Por el contrario, en física, es un poco más natural mostrar las distintas aplicaciones que tiene la trigonometría para describir ciertos fenómenos mecánicos, por ejemplo: situaciones como los generadores de ondas estacionarias, el estiramiento de un resorte o el movimiento de un péndulo en oscilaciones pequeñas, presentan algunos usos de la función seno y sus propiedades. La relación de estos fenómenos con la clase de matemáticas, no es evidente aunque se hable del mismo tipo de funciones.

Situaciones como las descritas anteriormente, se establecen como marcos de referencia en donde el conocimiento adquiere un significado propio y se organiza en una variedad de interpretaciones, al romper con la idea de una unicidad cognitiva y que a la vez, constituyen un uso del conocimiento acerca de las normas establecidas en la organización de un grupo social. La actividad de un grupo social en el medio en donde se desenvuelven, le da un sentido a los problemas fundamentales de la ciencia, estableciendo relaciones entre ellos y su entorno (Camacho, 2006).

En consecuencia, ante el problema de la ausencia de marcos de referencia para la resignificación de las características de la función seno como lo acotado, la identificación del periodo y lo periódico, esta investigación pretende apor-

tar elementos para construir dichos marcos de referencia y dar una alternativa en el ejercicio de la enseñanza de las matemáticas en la pregunta natural del para qué se aprende, y plantearse una metodología experimental de clase. Los diversos intereses y contextos de los estudiantes son ajenos a la utilización de sus aprendizajes, siendo que estos pudieran enriquecer el significado de su conocimiento sobre sus prácticas cotidianas.

Esta brecha que se forma entre el conocimiento y su uso, genera según Suarez (2008), una imposibilidad en la resolución de problemas, en la demostración de conjeturas y en entender una teoría en contexto.

Por esta razón, podemos hablar de un significado propio que adquiere el conocimiento, creando un espectro de posibilidades para su interpretación y omitiendo la concepción de la unicidad del conocimiento. De esta adquisición de significados propios, emerge la idea de resignificación que según Cordero (2006), se refiere a la construcción del conocimiento mismo en la organización del grupo humano, normado por el uso del conocimiento en una situación donde se debate entre su funcionamiento y su forma, a partir de la organización de las participantes.

Esta resignificación se analiza a partir de los patrones de la construcción que pueden hacer los grupos sociales, además de los marcos en los cuales se da este uso. Los conceptos y las estructuras matemáticas se resignifican a partir del desarrollo de prácticas sociales en donde el sujeto juegue un papel fundamental al modificar su entorno, y así mismo, en las prácticas en las cuales se encuentre inmerso, y son estas prácticas la fuente de la resignificación del conocimiento matemático (Arrieta, 2003).

La resignificación que se pretende estudiar en esta investigación, se da a partir del análisis de

las características de la función seno. Entre más características se reconozcan de una función, mejor se puede representar el tipo de función, ya sea analítica o gráficamente. Por lo tanto, caracterizar una función será determinar y estudiar las principales cualidades de la misma para su posterior correspondencia con los fenómenos físicos de representación. Las siguientes características son tomadas como categorías de análisis en esta investigación.

Lo acotado

En matemáticas, lo acotado se refiere a un objeto matemático en el cual se establece una relación de orden con ciertos valores llamados cota superior o cota inferior. Un movimiento se dice acotado, cuando alcanza un valor mínimo y un valor máximo para cualquier valor perteneciente a una variable dependiente.

Inicialmente, en el estudio de movimientos periódicos se establecen ciertas características del movimiento que se convierten en punto de partida para su análisis. En esta investigación, se determinó que la característica de acotación de la gráfica, es la categoría inicial de estudio para establecer el periodo temporal. Es a raíz de identificar y establecer las cotas superiores e inferiores de la curva que describe el movimiento, que se puede establecer ciertos patrones que pueden llevar a la identificación del periodo temporal.

El periodo

El periodo toma importancia en actividades de predicción, al permitir la comparación entre el estado presente de un movimiento con estados futuros del mismo y viceversa. El estudio del periodo establece el inicio de la resignificación de las características periódicas, identificando diferencias

entre la repetición del movimiento y como se repite. Montiel (2005), afirma que el periodo establece un puente entre el tratamiento empírico de la periodicidad y un tratamiento científico.

En la práctica, el periodo debe presentarnos información acerca de todo el movimiento de la cuerda, adquiriendo según Buendía (2004), una relación dialéctica entre el análisis de tipo local y global para que lo periódico del movimiento sea relevante. En la secuencia de actividades, al querer predecir la posición de la partícula que vibra con el movimiento de la cuerda, se presenta una búsqueda del periodo que permita comparar la posición actual de la partícula con una posición futura de la misma. Según Buendía (2004), la importancia del periodo es que establece un primer momento en la resignificación de lo periódico ya que propone una distinción útil entre aquello que se repite y el cómo se repite, manteniendo en sí misma, información general del movimiento.

Lo periódico

Después del reconocimiento del periodo, se constituye una búsqueda de la predicción de la posición de un punto en la cuerda en un instante posterior, haciéndose fundamental identificar “cómo se repite” un movimiento durante el tiempo.

En el diseño de esta actividad, se tuvo en cuenta la creación de un espacio de predicción para que los estudiantes encontraran un uso de la periodicidad; por tal motivo, se relacionó lo periódico con un movimiento durante el tiempo, la búsqueda de patrones para construir el periodo y el estudio global del movimiento, desde un punto de vista local (Buendía, 2004).

Según Buendía (2004), lo periódico puede constituir un lenguaje anterior a la formalización de la propiedad de periodicidad a partir de

la definición. Este lenguaje está inmerso en la actividad que se plantea, con la búsqueda de la posición de la partícula de la cuerda en un estado futuro mediante una representación gráfica de la forma del movimiento, al interpretar su periodo y sus características.

Desde un punto de vista histórico, los fenómenos periódicos han sido fundamentales en el desarrollo de la ciencia. Según Pannekoek (citado por Buendía, 2004), descubriendo y estableciendo los periodos de fenómenos, el conocimiento se vuelve ciencia. Babilónicos, egipcios y griegos basaron sus predicciones en sucesos periódicos que permitieron desarrollar un conocimiento científico en la época (Montiel, 2005).

El objetivo general de esta investigación, se sintetiza en diseñar una secuencia de actividades que permita resignificar las características de la función trigonométrica seno, en un marco de referencia establecido por un contexto físico, en este caso, el diseño de un experimento físico que llamaremos laboratorio de la cuerda vibrante.

Metodología

Esta investigación se ha estructurado en tres etapas:

Primera etapa

Inicialmente, se plantea una problemática inmersa e identificada en la práctica docente, al determinar la ausencia de marcos de referencia para la resignificación de las funciones trigonométricas. Se optó por la propuesta de Montiel (2005), que plantea que se analice la particularidad de cada función y condiciones socio-culturales de su construcción.

Se realiza una consulta bibliográfica de investigaciones relacionadas con el diseño de actividades en trigonometría, específicamente del estu-

dio de la función seno. Como producto de esta consulta, se estudian algunos aspectos teóricos relacionados con los resultados de las investigaciones de Montiel y de Buendía, las cuales acercan este trabajo al enfoque socioepistemológico y se toma como marco de referencia.

Segunda etapa

La segunda etapa es la construcción del dispositivo que generara una vibración en una cuerda. Para su construcción, se tuvo en cuenta algunos diseños utilizados en laboratorios de física. De esta manera, se construye el dispositivo y se inicia la elaboración del cuestionario que sirve para recolectar los datos, teniendo en cuenta las categorías que se pretende analizar, como lo acotado y lo periódico. El accionar del dispositivo y el cuestionario es la secuencia de actividades que se denominará “el laboratorio de la cuerda vibrante”.

Para el diseño de la actividad, inicialmente se fabricó un dispositivo que recrea el movimiento de la cuerda vibrante. Este dispositivo surgió de una revisión de laboratorios físicos en los cuales se utilizaba este artefacto y en general, presentaba las especificaciones que podemos observar en el gráfico:



Imagen 1. Representación gráfica de un aparato de ondas estacionarias. Imagen obtenida en www.gatopardos.com/ESTACIONARIAS/1

El dispositivo utilizado para esta investigación, fue diseñado a partir de esta imagen y del video *Demonstration for Standing Wave* (http://www.youtube.com/watch?v=_S7-PDF6Vzc). Aunque el mecanismo no era explícito, una estudiante de octavo semestre de Licenciatura en matemáticas de la Universidad La Gran Colombia, elaboró un dispositivo con la misma funcionalidad observada en el video y que sirvió como base para elaborar el laboratorio. La frecuencia de oscilación se manipula en busca de estas dos formas, marcando un punto en ella y observando la forma que describe su desplazamiento.

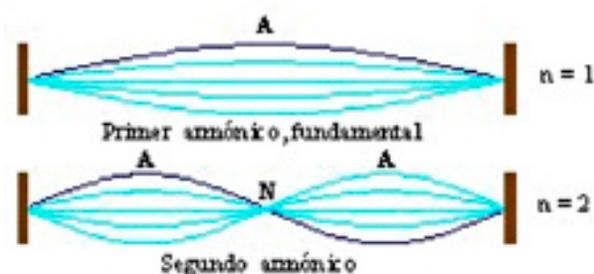


Imagen 2. Armónicos generados en el laboratorio. Imagen obtenida en <http://jair.lab.fi.uva.es>

La actividad diseñada buscó ser un punto de convergencia entre los aspectos teóricos de la función trigonométrica y los aspectos de exploración en relación con el Laboratorio físico que se quería tener en cuenta. El instrumento de recolección de datos es un cuestionario que consiste en ocho preguntas y actividades. Las primeras cuatro están enfocadas en el estudio del primer movimiento y las restantes, al estudio del segundo movimiento. Estas son las preguntas de la primera parte del cuestionario propuesto en la actividad.

¿Cómo cambia la posición del punto respecto del tiempo?

Esta pregunta se plantea para que los estudiantes comiencen a identificar una dependencia de la posición del punto escogido sobre la cuerda,

respecto del tiempo. En este momento, se realiza una identificación de lo acotado del movimiento, siendo esta la primera categoría de análisis que se estudia.

Aunque los estudiantes tienen un significado de lo que es acotado, se pretende que exista una construcción acerca de esta idea, a partir de la observación e interpretación del movimiento que genera el dispositivo y de los comentarios que se realizan en el grupo. Se espera que los estudiantes identifiquen una regularidad en el movimiento, describiendo que en distintos instantes el punto está en la misma posición. Esos instantes son los que se estudian en la siguiente pregunta.

Suponiendo que los mismos desplazamientos se hacen en la misma unidad de tiempo, realiza una gráfica en un plano coordenado del movimiento que constituye el cambio de posición de la partícula respecto del tiempo, representada en la figura anterior.

En este apartado, los estudiantes deben elaborar una gráfica de distancia-tiempo, tomando como datos las posiciones que llega a tomar el punto marcado sobre la cuerda. Los datos se toman a partir de aproximaciones que hacen los estudiantes, de acuerdo con sus observaciones.

Estos datos se inclinan más a que los estudiantes identifiquen la característica de acotación y el periodo del movimiento; por lo tanto, no se hace necesario determinar los tiempos precisos de las posiciones que alcanza el punto ni tampoco, la medida precisa de la distancia que alcanza y por esta razón, se especifica en la pregunta el supuesto de que los desplazamientos se hacen en la misma unidad de tiempo.

Lo que se pretende en esta pregunta, es que los estudiantes construyan la gráfica de una función a partir de la descripción de lo acotado y

lo periódico del movimiento, aunque no sea necesariamente la función seno o coseno. En este punto, es muy importante la identificación de la dependencia de la posición respecto del tiempo ya que esa dependencia es la que permite la comprensión de qué es lo que se repite y cómo se repite.

Describe con tus palabras las características de la gráfica que realizaste a partir de la generación del primer movimiento.

Con esta actividad, se pretendió que los estudiantes comenzaran a resignificar las características del movimiento a partir de su uso en la gráfica que realizaron, y que discutieran el funcionamiento y la forma del conocimiento que se construye, es decir, la funcionalidad en la relación distancia-tiempo.

Se espera que los estudiantes identifiquen:

Lo acotado: el movimiento es acotado debido a que alcanza un punto máximo y un punto mínimo respecto del punto de equilibrio, es decir, cuando la cuerda está tensa pero no oscila.

El periodo: la identificación de un patrón en el movimiento del punto de la cuerda, establece las bases para contruir el periodo que está determinado por el tiempo que toma el punto en hacer un desplazamiento hacia arriba y hacia abajo. Hay que tener en cuenta que el estudiante debe escoger un punto diferente a los nodos para realizar la actividad.

Lo periódico: luego de identificar el periodo, se espera que los estudiantes identifiquen cómo se repite el periodo temporal, en el estudio del comportamiento del desplazamiento y el tiempo, para poder resignificar el concepto de función periódica.

Si se supone que en dos segundos, el punto se desplaza desde el eje y hace un recorrido hacia arriba y hacia abajo para llegar al mismo lugar. ¿Dónde estará el punto en los siguientes instantes?

A los 2 segundos

A los 5 segundos

La identificación de las características de la función seno, admite la predicción de la posición del punto en determinado instante. En primera instancia, la predicción del movimiento del punto permite determinar características del movimiento como lo acotado y lo periódico; luego, en una segunda instancia, mediante una gráfica espacio- tiempo, se elabora una representación gráfica del movimiento y se establece la predicción de la posición del punto en los instantes solicitados. Solamente, al identificar el periodo y entender “cómo se repite”, se puede comprobar la posición del punto y entender el comportamiento de la gráfica.

Los aspectos exploratorios se han originado en la observación e indagación en la secuencia de actividades, y los aspectos de carácter teórico se refieren al análisis de la información recogida en el trabajo exploratorio, a la luz de los elementos teóricos explicitados en el marco de referencia.

La recolección de los datos se hizo en la puesta en escena de dos formas:

Medio escrito: la producción escrita de los estudiantes en la solución de los cuestionarios. Medio audiovisual: registros filmicos, durante toda la actividad.

El análisis posterior se hace, teniendo como base las respuestas recogidas por los medios mencionados anteriormente. Además, tendrá en cuenta la información recogida al establecer comunicación directa con los estudiantes.

Tercera etapa

La tercera etapa corresponde al análisis de los datos recogidos, revisando las experiencias y confrontándolas con las hipótesis planteadas en el estudio preliminar del cuestionario, teorizando estos resultados por medio de procesos como ordenación y comparación, al establecer vínculos y relaciones entre la teoría y los resultados. La población de la cual se tomó una muestra para este estudio, son los estudiantes de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad La Gran Colombia, específicamente estudiantes de segundo semestre del curso Cálculo I.

El objetivo de este espacio académico es asimilar las herramientas del Cálculo a partir de las funciones, con el fin de utilizarlas como instrumentos en las asignaturas posteriores del programa y en la aplicación de problemas. El curso versa sobre la forma como el estudiante pueda aplicar las herramientas que le ofrece el cálculo y las funciones para modelar situaciones problema relacionadas con la enseñanza de las matemáticas en diferentes contextos.

El curso contaba con 12 estudiantes de los cuales, se determinó a partir de una convocatoria abierta, una muestra que resultó de cinco estudiantes. Las edades de estos estudiantes están entre los 19 y los 22 años. Pertenecen a clase media, la mayoría de ellos trabaja para costear sus estudios. El horario nocturno del programa les permite las dos actividades a la vez.

Los estudiantes escogidos en la muestra, presentan gran afinidad para el trabajo en equipo y para la discusión acerca de las temáticas relacionadas con su formación como profesores. En cuanto a su rendimiento académico, presentan resultados aceptables siendo homogénea esta apreciación y en general comparados con los demás estudiantes del programa. Respecto de la trigonometría, los estudiantes de curso de

Cálculo I, previamente no han tratado en otros cursos esta temática, con excepción tal vez, de lo que pudieron haber estudiado en sus cursos de matemáticas en su educación secundaria.

Discusión de resultados

A partir de los datos recogidos en los cuestionarios y en la discusión hecha por los estudiantes en la puesta en escena, las conclusiones se examinaron respecto de las tres categorías de análisis. En términos generales, se reconoció un comportamiento secuencial sobre las tres categorías. En primer lugar, la identificación de lo acotado del movimiento sirvió para que el estudiante estableciera el punto máximo y el punto mínimo que alcanzaba la cuerda. De esta manera, se construyó, gracias al patrón que describía el punto, el periodo que fue lo que se identificó como lo que se repetía. A partir del estudio de esta unidad, se reconoció una forma de repetición gracias a la tipificación del movimiento periódico que se observaba con la vibración de la cuerda, en la formación del primero y segundo armónico. Por lo tanto, la pregunta que se generaba era cómo se repetía el periodo, dando paso a la caracterización de la periodicidad presente en el movimiento.

El periodo y la periodicidad establecen un tratamiento científico de la posibilidad de predecir la posición de una partícula en un tiempo futuro, corroborando el planteamiento de Montiel (2005), al establecer que el periodo tiende un puente entre un tratamiento empírico de la periodicidad y uno científico.

La periodicidad se usó en una actividad que requería redefinir su función y su forma y en donde la predicción permitió que se resignificara. El contexto físico de la experiencia de la cuerda vibrante sirvió para asegurar un significado distinto de la periodicidad que el planteado desde

lo analítico, proponiendo una nueva forma de interpretación de los conceptos matemáticos desde la experimentación y fortaleciendo vínculos entre la enseñanza de las matemáticas y la física. Los experimentos físicos, como la cuerda vibrante no solo responden a una cuestión epistemológica de la solución de problemas físicos, plantea la construcción y uso del conocimiento en grupos sociales, lo cual se simuló en la ejecución del laboratorio diseñado en esta investigación. Respecto de la naturaleza del movimiento de la cuerda, se pudo identificar ciertas características, a partir de la experimentación:

El movimiento lineal de la partícula de la cuerda fue representado de manera adecuada por una función de posición respecto del tiempo, las gráficas que se generaron mantuvieron presente las características de acotación y periodicidad para poder identificar el periodo que permitirá realizar una predicción de la posición de la partícula en algún tiempo futuro.

Aunque la representación gráfica del movimiento tenía una similitud con la forma de la función seno, no se pudo concluir que efectivamente la gráfica correspondiera a la de dicha función trigonométrica, dando como argumentos que no se tenían los mismos dominios.

En la puesta en escena, los estudiantes pudieron resignificar la idea de función a partir de la dependencia que encontraron entre la posición de la partícula y el tiempo, teniendo en cuenta un cambio en la dirección de la partícula que en la gráfica de la función, representaron con imágenes negativas. La curvatura con la cual se graficó la función, se debió a una relación visual que encontraron en la generación de armónicos en la vibración de la cuerda, los cuales sirvieron como fundamento para la gráfica final.

En la segunda parte del laboratorio, los estudiantes compararon el movimiento de la partícula en el primer armónico con el de la partícula

en el segundo armónico, señalando diferencias entre las categorías de análisis. Para la primera categoría, se pudo visualizar un cambio en las cotas de los dos movimientos, debido a que en el segundo movimiento, la cuerda reduce su amplitud a la mitad, lo cual generó una distinción en la construcción de la unidad de análisis, confirmando que la identificación de las cotas del movimiento son fundamentales para identificar la unidad de análisis.

A raíz de esta distinción, se diferencian los periodos del primer armónico y del segundo, teniendo en cuenta que el elemento que determina dicha distinción es el tiempo, representado en el eje x , por consiguiente, se puede establecer que los factores que determinan el periodo están ligados a la variación que ocurre en el eje y respecto de la amplitud, y en el eje x a la variación que establece la continuidad del tiempo.

Luego de la identificación y construcción del periodo, su uso determina un reconocimiento del comportamiento periódico del movimiento del punto, generando una relación biunívoca entre la predicción y lo periódico, debido a que es por el reconocimiento del “cómo se repite”, que se puede establecer los ciclos repetitivos que genera la vibración de la cuerda. Por lo tanto, se puede clasificar estas conclusiones en tres niveles que establecen la construcción de la función trigonométrica.

Nivel 1. Identificación del movimiento a partir de las cotas del mismo.

Nivel 2. Construcción de la periodicidad.

Nivel 3. Uso de la unidad de análisis en el tratamiento de la periodicidad.

La predicción es el factor que determina la estructura de los tres niveles de construcción que en consecuencia, generan la resignifica-

ción de la función trigonométrica a partir del estudio de sus características, creando una necesidad de diseñar nuevas actividades para comprobar estos niveles y las herramientas que se utilizaron en su concepción, esto es una nueva historia.

Conclusiones

La actividad del laboratorio se puede complementar con mediciones mucho más precisas de la posición de punto en la vibración de la cuerda. En este sentido, se hace necesario el uso de medios tecnológicos que nos permitan tener datos exactos tanto del tiempo como de la posición del punto.

Con estos elementos se podría modificar el cuestionario para realizar predicciones de la posición del punto en tiempos mucho más específicos, a partir de la elaboración de una gráfica cuyas variables estén en escalas precisas. Para lograr esta modificación, se requiere hacer algunos cambios en el dispositivo de la cuerda vibrante para poder conseguir de manera más rápida, la conformación de los armónicos necesarios para el laboratorio.

La secuencia de actividades se puede trabajar para la educación media, al mismo tiempo, en un curso de trigonometría y de física, para establecer una articulación de dos áreas que en ocasiones, no se relacionan.

Referencias

- Arrieta, J.L. (2003). *Las prácticas de modelación como proceso de matematización en el aula*. Tesis de doctorado (inédita). Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
- Buendía, G. (2004). *Una socioepistemología del aspecto periódico de las funciones*. Tesis de doctorado (inédita). Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
- Cantoral, R., Farfán, R.M., Lezama, J., y Martínez-Sierra, G. (2006). Socioepistemología y representación: algunos ejemplos. En: *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*. Número especial, pp. 83-102.
- Camacho, A. (2006). Socioepistemología y prácticas sociales. En: *Revista de Educación Matemática* 18 (1), pp.133 a 160. México: Santillana.
- Cordero, F. (2005). El rol de algunas categorías de conocimiento matemático en educación superior. Una socioepistemología de la integral. En: *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* 8 (3), pp. 365-386.
- Cordero, F. (1998). El entendimiento de algunas categorías del conocimiento del cálculo y análisis: el caso de comportamiento tendencial de las funciones. En: *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 1, pp. 56-74.
- Cordero, F., y Martínez, J. (2001). La comprensión de la periodicidad en los contextos discreto y continuo. En: G. Beitía (eds.). En: *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*. Vol. 14, pp. 422-431. México: Iberoamérica.
- Jácome, G. y Montiel, G. (2007). Construyendo la razón trigonométrica. Una secuencia basada en la actividad. En G. Buendía y G. Montiel (eds.). *Memoria de la XI Escuela de Invierno en Matemática Educativa* (pp. 433-436). Yucatán, México: Red Cimates.

Montiel, G. (2005). Estudio socioepistemológico de la función trigonométrica. Tesis de doctorado (inédita) . Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada del Instituto Politécnico Nacional, México.

Suárez, L. (2008). Modelación-Graficación, una categoría para la matemática escolar. Resultados de un estudio socioepistemológico. Tesis de doctorado (inédita). Centro de Investigación y Estudios XXXXXXXXXX

ESPACIOS GEOGRÁFICOS Y LAS TIC, UNA RED APRENDIENTE*

GEOGRAPHIC SPACE AND TIC, A LEARNING NET

SANDRA YANET ARDILA DURÁN *

“Necesitamos nuevas cartografías, y sobre todo nuevas formas de cartografiar; debemos buscar otros instrumentos conceptuales y crear nuevas herramientas que nos permitan movernos sobre terrenos en movimiento”

Denise Najmanovich

Resumen

El artículo es un primer acercamiento teórico a las necesidades de trazar el espacio geográfico desde una mirada planetaria a partir de la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como elemento coestructurante. Desde este contexto, se plantean de forma transversal algunos enunciados que se encaminan a reflexionar sobre el papel de la educación en la perspectiva de redes aprendientes, que se proyecte hacia la protección de la existencia humana, del reconocimiento del otro, en un espacio geográfico que se reconfigura

desde los vínculos e interrelaciones en un espacio local- globalizado.

palabras clave: espacio geográfico, red aprendiente, TIC, educación

Abstract

The article is a first theoretical approach to address the needs of the geographical area from a planetary gaze from the inclusion of Information Technology and Communications as structuring item. From this context, transversely raised some statements that are intended to reflect on the role of education in the perspective of learners networks must approach the protection of human existence, the recognition of the other, in a geographical area is reconfigured from the links and relationships in a globalized space locally.

Key words: geographical space, learning net, TIC, education.

* Este trabajo hace parte de los resultados del grupo de investigación, *Pedagogía y Educación*

* *Doctorado en Educación, Doctorado. Universidad Central de Nicaragua. Maestría en Investigación social e Interdisciplinaria. Magister Universidad Distrital “Francisco José De Caldas”. Especialización, Corporación Universitaria Minuto De Dios, Especialización en Diseño de Ambientes de Aprendizaje. Reconocimiento de escenarios geográficos mediante un AVA apoyado en las TIC. LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES. Universitario Universidad Pedagógica Nacional - U.P.N. sandra.ardila@ugc.edu.co*

Introducción

Aldea global, era post-industrial, era Tecnocrónica, Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento, Posmodernismo, son algunos términos que se utilizan para definir las transformaciones que caracterizan la sociedad de hoy. Nociones ligadas al desarrollo económico, político e ideológico. La dinámica de la sociedad transita rápidamente hacia otra era socio-cultural, basada en esquemas cambiantes, imprevisibles, inciertos, transitorios y volátiles. La inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), está marcada por nuevas formas de comunicación, de relaciones sociales, de vínculos afectivos, de acceso a la información, de producción del conocimiento, de conexión local y global.

En este panorama, el papel de la geografía cobra relevancia, el espacio geográfico, su objeto de estudio, se está reconfigurando permanentemente debido a la dinámica globalizadora. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, van a dar nuevos parámetros de análisis para las interconexiones que se articulan en el espacio geográfico, donde la saturación de redes informáticas, materiales y plataformas virtuales, multiaccesos y multicanales entre ordenadores, crean nuevos significantes que se entrecruzan con las redes de globalización del mercado.

Francisco Gutiérrez (2011), hace referencia cómo las redes telemáticas se han ido convirtiendo en la infraestructura básica para la construcción de la Sociedad del Conocimiento, cómo en la última década, se han obtenido más conocimientos científicos que en toda la historia de la humanidad, y esta realidad concordante con las nuevas tecnologías choca con un sistema educativo que se creó y se desarrolló para vivir en una sociedad industrial. Esta

reflexión permite plantear diferentes perspectivas para enfrentar los retos que hoy la educación debe tener presente en la comprensión del espacio geográfico, desde la flexibilización de lenguajes pedagógicos, incluyentes, dinamizadores, contextualizados y propios para las necesidades de la humanidad.

Este artículo plantea algunas cuestiones generales sobre una de las formas como puede ser entendido el espacio geográfico desde la incidencia de las TIC. Se parte de un interrogante que tiene como fin, provocar, dejar inquietudes, posibilitar nuevas preguntas y entretener diversos caminos por seguir. ¿De qué manera las Tecnologías de la Información y la Comunicación se convierten en elementos coestructurantes en la reconfiguración del espacio geográfico? La línea que trata esta mirada geográfica se da desde la trama de la vida, donde las vivencias, emociones, experiencias, las interrelaciones e interdependencias con el entorno, posibilitan formas diversas para asumir la diferencia, la exclusión, la sostenibilidad, la responsabilidad planetaria. Una mirada necesaria para la emergencia de un sistema educativo que sea partícipe de la construcción en redes aprendientes, que hoy se configura con la era digital.

La lectura de los apartados de este artículo no son lineales, cualquiera de ellos, puede ser estudiado, ya que se complementan. En un principio, se hace referencia a la incidencia de las TIC en la constitución de una red aprendiente; posteriormente, cómo se transforma la configuración del espacio geográfico en una nueva mirada de la territorialidad; el último apartado establece la relación de las TIC como elemento relevante en la reconfiguración del espacio geográfico. Durante el artículo, se religa el papel de la educación en los procesos cambiantes desde una visión planetaria.

Metodología

Este artículo hace parte de la fundamentación teórica del ejercicio investigativo, las conclusiones son preliminares desde la revisión bibliográfica y la interrelación que se hace de los temas que se tratan: espacios geográficos, TIC y Educación. Lo anterior, con el fin de establecer acercamientos de resolución a la pregunta inicial.

Tecnologías de la información y comunicación en una red aprendiente

Una de las características del mundo contemporáneo, es la vertiginosa inmersión en sistemas interactivos, donde las experiencias están dadas en el plano de la conectividad, interactividad y transversalidad, lo cual se ha dinamizado a partir del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Dichas tecnologías no entendidas como simples herramientas para el manejo de objetos o instrumentos de apoyo a las didácticas de enseñanza sino como elementos coestructurantes.

Cada individuo a su manera y a su ritmo, ha incorporado las TIC en su estructura mental/cerebral. En un proceso de adaptación y acomodamiento estructural, ha hecho de las TIC parte de su corporeidad. La dependencia, la interrelación y la apropiación del lenguaje digital se convirtió en pieza constituyente de la vida habitual, como afirma Assman (2004), los lenguajes insertos en las máquinas han adquirido tal grado de versatilidad y potencial de agilización, que cumplen una función coestructurante en gran parte de las representaciones que hacen parte de nuestra experiencia cotidiana; de esta forma, se constituye una asociación cognitiva entre ser humano- máquina, como un nuevo

líquido amniótico^{1*} donde se gestan de forma nueva las experiencias humanas.

Es una nueva configuración social que va más allá de datos digitalizados, de acceso y manejo de la información; se dinamiza en una sociedad que se encuentra en un estado permanente de aprendizaje y transformación de la redes. Estas redes se activan desde la hipertextualidad y la conectividad en contextos heterogéneos y cooperativos. La Internet ha posibilitado que los individuos se sientan parte de una red y por lo tanto, piensen en forma de red, con la posibilidad de que en su interacción, producción y creación se entretejan redes de ecologías cognitivas^{2*}, ambientes que propicien experiencias de conocimiento, nichos vitales.

Las TIC como sistemas complejos, -dinamizados desde la autoorganización, con interfaces mediadoras, sistemas de intercambio, interconexión entre los elementos internos y externos, que surgen, se mantienen o se transforman en un ejercicio de vinculación- permiten reconfigurar, crear nuevos dominios de experiencia. De esta manera, la red que se constituye con la Internet, provee múltiples itinerarios, sin centro o jerarquías predeterminadas, sino con múltiples nodos donde confluyen diversas interacciones.

1 * Assmann (2004) lo menciona como término usado con bastante frecuencia por los estudiosos de la repercusión de la multimedia y de Internet, cuyo fin es comparar como la evolución de los seres humanos aprendientes ha llegado a una fase evolutiva en la que están literalmente inmersos en sistemas aprendientes de avanzada tecnología. p.126.

2 * Expresión dada en el glosario por Hugo Assmann(2002) Placer y Ternura en la Educación. La noción de ecología cognitiva plantea desafíos epistemológicos (formas de conocer), pero sobre todo pedagógicos (ambiente y clima propicio para las experiencias). La disponibilidad de tecnoambientes es cada vez más indispensable, pero no suficiente para la ecología propiciadora de ambientes.

Se constituye una red que no está totalmente preconstruída ni preconfigurada; donde se establecen relaciones que permiten que emerja una forma de participación activa, para producir, compartir y validar el conocimiento. El individuo no es un receptor, sino un creador que accede, dispone, gestiona procesos cognitivos de los individuos y de los colectivos en un tejido social interglobal. A su vez, se utilizan aplicaciones en programas, capaces de rastrear gustos, conductas e intereses de las poblaciones, que agilizan los procesos de adaptación, y permiten que las TIC entren a formar parte en el desarrollo de la vida. De esta manera, se crean modelos que anticipan nuestras necesidades y nuestros propios estados mentales. *“La sociedad de la información se caracteriza tanto por el cambio social constante y la fluidez organizativa como por la capacidad de reconfigurarse de acuerdo con las nuevas formas y procesos sociales, no necesariamente siempre positivos, gracias al dinamismo y flexibilidad que caracterizan las tecnologías de la información”* (Casares y Vila, 2009).

Las Tecnologías de la Información y Comunicación han permitido desarticular códigos preestablecidos de la semantización del mundo, construir nuevos significados y crear diferentes modos de reconstrucción cultural desde la relación con su nicho vital y el lenguaje. Los procesos de conocimiento se dan por la conexión con las expectativas y la vida de los aprendientes.

“Nuestra relación con el mundo y nuestras relaciones recíprocas están hoy mediatizadas, en el sentido de unión de contenido y forma, por máquinas. Estas se han vuelto co-creadoras de nuestro mundo y de nuestras formas de conocimiento lo cual afecta de modo evidente al propio concepto de organizaciones aprendientes que, por lo demás, sólo puede surgir con la fuerza que

van tomando, debido a los nuevos espacios de conocimiento propiciados por las tecnologías de la información y comunicación” (Assmann, 2004)

Mc Luhan (1993), permite que se relacione la conexión de los aprendientes con las TIC, como parte del sistema nervioso individual que se prolonga de manera exponencial y se integra a la red en el pensamiento colectivo. Los seres humanos pertenecen a un universo conectado, de flujo potencial de energía, cuyo aprendizaje es un acto de cognición, biológico, social; la evolución y la conservación están determinadas por acoplamientos y procesos adaptativos en el nicho vital; y por lo tanto, se aprende en y para la vida. El aprendizaje se presenta desde la corporeidad en el sistema autoorganizativo, incluido hoy en redes cibernéticas.

En la explosión y difusión acelerada de los espacios del conocimiento, se presenta la oportunidad de salir de esquemas que intentan simetrizar, controlar, homogeneizar, coordinar las esferas del conocimiento desde certezas, determinismos y linealidades. Se recrean posibilidades de aprender dentro de un pensamiento complejo, donde se tiene en cuenta las vertientes de la incertidumbre, la dialógica en las contradicciones, el aprovechamiento de las ambigüedades, la recursividad en los fenómenos aleatorios, la mezcla entre el orden y el caos. Se generan nuevos caminos para innovar desde el conocimiento con las mismas capacidades creativas de la vida.

Sin embargo, la relación de las TIC en una red aprendiente, debe ser vista en una dimensión ético-política, acorde con las necesidades del mundo de hoy, que se encamine al respeto y protección de la humanidad y por ende, de su nicho vital, una *“una sociedad aprendiente que como la vida se flexibiliza, se adapta, instaura*

redes de relaciones y crea” (Boff, 2002). Una sociedad que aprende, más allá del discurso de la productividad, la competitividad, el crecimiento económico, la empleabilidad y del progreso social, limitado a la dotación y adiestramiento de nuevas herramientas tecnológicas propias para incursionar en el mercado laboral. La conservación y sobrevivencia, deberá ser un pacto ético, mediado en la conectividad que se logra de todos con todos.

La reconfiguración del espacio geográfico

La definición del objeto de estudio de la geografía ha sido un ejercicio de construcción donde el transcurso del tiempo, las distintas concepciones han coincidido en el estudio del espacio contemplado desde diversas perspectivas (espacio como continente o escenario, como naturaleza, como objeto y materialidad social, como representación subjetiva). El espacio geográfico entendido como espacio socialmente construido según José Ortega Valcárcel (2004), es el resultado de interrelaciones, multiplicidad y representaciones que identifican un colectivo, que se constituyen en reguladores dentro de un sistema global y local, donde la tecnología y la comunicación se imponen y marcan un derrotero en el cual interactuar.

Estudiar el uso, el valor y el significado que adquiere el espacio dentro de la geografía permite comprender las interrelaciones que se dan en los procesos biológicos, sociales y materiales, en su dinámica y evolución. Implica la revisión desde la corriente subjetivista y la corriente materialista. En la primera, cobra relevancia la percepción y la conciencia desde la experiencia personal y en la segunda, hacia un espacio determinado por la estructura económica y social. Como afirma Ortega (2004), una y otra concepción apuntan a que el espacio es el resultado de un producto que surge desde las relaciones sociales.

“El espacio como producto social es un objeto complejo y polifacético: es lo que materialmente la sociedad crea y recrea, con un entidad física definida; es una representación social y es un proyecto, en el que operan individuos, grupos sociales, instituciones, relaciones sociales, con sus propias representaciones y proyectos. El espacio se nos ofrece, además, a través de un discurso socialmente construido, que mediatiza al tiempo que vehicula nuestra representación y nuestras prácticas sociales. Es un producto social porque sólo existe a través de la existencia y reproducción de la sociedad” (Ortega, 2004).

La configuración territorial va a estar determinada por la construcción de interrelaciones que se dan al interior y al exterior del ser, donde la identidad, los hábitos, los ideales, los principios, se entremezclan con el espacio material que es el resultado de contradicciones históricas y que cobra relevancia en la medida en que se crea una reconfiguración social del mismo y un reconocimiento de todos los seres vivos en el nicho vital. El espacio se convierte en la proyección del sujeto y de los grupos sociales desde *“el permanente proceso de vivir lo que ha dado forma a nuestro mundo en el ir y venir entre lo que describimos como restricciones externas, desde nuestro punto de vista perceptual, y la actividad generada internamente”* (Varela, 2002).

Un espacio del discurso donde las estructuras del lenguaje, la metáfora, los códigos lingüísticos, logran crear vínculos y formas de expresión en la interacción con él. Eso conlleva a que la geografía no se puede analizar desde lineamientos estáticos y naturales, sino que necesariamente se encuentra en continua evolución, cambio y transformación, en un espacio propicio para la acción humana y moldeado a partir de las relaciones biológicas y sociales que se

establecen. Estas relaciones se ven permeabilizadas por la configuración de un espacio territorial, afectado por una visión planetaria donde el tiempo y el espacio se analizan de una manera diferente, desde la producción, la reubicación, y la distribución de bienes materiales y personas; y una visión local o regionalista que mantiene en sus bases, lineamientos estructurales de un espacio construido por las relaciones internas y externas mediatizadas desde las tecnologías de la información y comunicación.

El espacio local no se puede considerar como él mismo, sino que se va determinando a partir de las nuevas formas como se establece la red de relaciones con el mundo globalizado. A pesar de que la globalización aparezca en espacios discontinuos, Ortega Valcárcel (2004), establece que los espacios locales representan el espacio de la proximidad. Induce la pertenencia espacial y se manifiesta por medio de círculos de relación o de sociabilidad, esenciales en la movilización de los individuos, en su participación social. El espacio local representa a cada actor individual, cada persona, el acceso a las representaciones ideológicas dominantes, por las cuales se integra en un mundo universal.

A su vez, cada espacio regional difiere, desde la dinámica en la cual ha entrado a la escala mundial, a partir del nivel de comunicaciones, productividad, competitividad en la donde ha incursionado y establece de esta manera, su caracterización propia, unida a un proceso cultural que ha ido construyendo desde la interacción del espacio material y subjetivo. Es imposible pensar hoy en un espacio geográfico sin relacionarlo con la dinámica del mundo globalizado; las nociones de distancia, lugar, amplitud, dimensión, extensión, relaciones espaciales, cobran un significado diferente.

“... por primera en la historia de la humanidad contemplamos, aunque sea todavía

en esbozo, un mundo unificado, en el que el tiempo y el espacio han perdido el significado que tenían con anterioridad. La contradicción del tiempo ha puesto al mismo tiempo la contradicción del espacio. El significado de las distancias, como un elemento separador, ha dejado de tener el peso que tuvo en siglos precedentes” Ortega Valcárcel (2004).

El espacio geográfico se desenvuelve desde los procesos sociales que en él se dan, que se dinamizan permanentemente, y permiten la transformación tanto de los lugares como del mismo grupo social que los generan, procesos sociales determinados por las prácticas, las representaciones y los agentes sociales. Agentes sociales que a su vez, están determinados por la acción individual que se mueve a partir de marcos sociales, instituciones y mediaciones que influyen decisivamente en el discurso, en las representaciones y en la imagen que se crea del espacio. Imagen que se produce a partir de relaciones económicas, culturales, étnicas, religiosas, ideológicas que se dan al interior de las prácticas sociales.

Desde esta perspectiva, se reconfigura el concepto de territorio, no desde la geometrización, la objetivación, la abstracción y la estandarización del espacio, que estableció la modernidad, donde el espacio era independiente al sujeto, el cual lo observaba de manera neutra, de forma aislada a la experiencia humana, *“el sujeto no entraba en el cuadro que él mismo pintaba, se hallaba siempre inmóvil, fuera, siguiendo metódicamente las leyes eternas de la perspectiva”* (Najmanovich, 2005), sino permitiendo que el sujeto entre en ese cuadro, comprendiendo que su creatividad e intercambios con el contexto determinan codependencia y coevolución.

Las fronteras entre países y culturas fueron dadas para dividir y segmentar, para ejercer con-

trol y dominio; el concepto de territorio trae implícito una serie de significaciones culturales que van más allá de las fronteras impuestas, más allá del concepto de nacionalismo que obvia la diversidad, crea odios, rivalidades, luchas y encierra en un solo espacio, diversas culturas que se identifican con muchas otras que no hacen parte de los límites físicos. El concepto de territorio hoy, visualiza una interconexión planetaria, desde redes de relaciones y propiedades emergentes en una nueva dimensión. Los sistemas complejos, en este caso las TIC, muestran cómo los límites no son fijos ni rígidos, son transitables, permeables, interconectan desde un adentro y un afuera. El significado espacio-temporal adquiere otra significación, la flexibilidad, movilidad, circulación y fluidez se mezclan para generar una forma diferente de asumir la visión del mundo de hoy.

El espacio geográfico y las TIC

Se reconoce el espacio geográfico como una “realidad” en permanente configuración, desde procesos de percepción, interdependencia, experiencias, sentimientos, en un desarrollo determinado por la coevolución, como nicho vital. Las interacciones que en él se dan, los componentes, las configuraciones, sus actores y las problemáticas, exigen un tratamiento diferente, que tenga en cuenta la dinámica y transformación de la territorialidad. De igual manera, los cambios e innovación tecnológica introducen una nueva relación con el espacio, un espacio que está dado desde los vínculos en la construcción social, en el reconocimiento del otro.

El concepto de territorio ha tomado una dimensión planetaria, la construcción de sentido se da desde la interrelación de una dimensión física de nuestro espacio cercano con un espacio mental a escala global, que puede darse desde

el mundo laboral, afectivo, social o económico. Los significantes espaciales se establecen en la relación con otros y con el entorno, dentro de redes en un sistema abierto, cambiante y autoorganizativo. En términos sistémicos, la retroalimentación es constante; con la implementación de componentes y variables propios de cada nueva tecnología, se producen cambios que inciden sobre dimensiones espaciales o sociales, que a su vez, repercuten sobre el espacio como totalidad, generando bucles de realimentación.

Linay Murillo (2011), en su tesis doctoral sobre *Didácticas de la Geografía y las nuevas Tecnologías* hace una aproximación de los efectos de las Tecnologías sobre espacios geográficos. Murillo establece cómo el tiempo se hace instantáneo a escala planetaria, los datos y la información se desplazan en múltiples direcciones sin que las múltiples recepciones simultáneas sean excluyentes entre sí. A esto se suma hoy, las posibilidades de movilidad de los bienes y objetos materiales, ligadas a la reducción en los costos globales. La distancia desaparece virtualmente, implica un cambio en la consideración y capacidad de aprovechamiento social. Un espacio que adquiere significación propia, soporta las relaciones y actividades humanas e integra los campos de variabilidad que configuran el espacio, basado en la intervención directa en el proceso productivo. El espacio se vislumbra desde nuevas formas de organización espacial, a partir de las relaciones económicas, productivas y políticas, un nuevo orden internacional. Por último, Murillo hace referencia a la articulación y la jerarquización del espacio que se relaciona con los procesos de centralización y descentralización, de concentración y desconcentración, no depende desde una única fuente sino que puede acceder desde diferentes puntos, la existencia de otros centros de emisión muy flexibles, de pequeña y gran dimensión. Las grandes redes mundiales se concentran; pero a su vez, aumentan las posibilidades de

autonomización mediante la creación de submundos de información, pequeños núcleos interconectados entre sí.

El espacio geográfico no puede interpretarse si no se tiene en cuenta, los diversos elementos que se entrecruzan y se relacionan en nodos interconectados de una red, cuyo espacio se afecta en líneas productivas, de distribución e intercambio, de consumo y reproducción, de poder, de comunicación, en desequilibrios sociales y territoriales, laborales, sociales, vivenciales, culturales y educativos. El espacio hoy se configura a escala interplanetaria, global, local, regional, entendiendo que la dimensión cognitiva, afectiva y espiritual hace parte de su coestructura. Espacio y tiempo están dando paso a una dimensión holística que obliga a ver el mundo desde una lógica relacional y autoorganizacional.

La existencia de la tecnología juega con la dualidad, con las contradicciones y los antagonismos; de esta manera, le ha servido para expandir las fuerzas de la hélice de la primera mundialización, a la cual Morín (2002), llama cuatrimotor: ciencia- técnica- industria- intereses económicos; pero a su vez, a los movimientos sociales, de liberación, que impulsa la hélice de la segunda mundialización humanista, la ecología, el género, los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, entre otros. Las TIC han permitido la intercomunicación y expansión de ideas que generan la posibilidad de sentirnos parte de algo, ciudadanos de una misma Tierra- Patria. Morín plantea cómo esas dos mundializaciones antagónicas son inseparables, una dialógica cuyo desenlace es incierto, y está construyéndose permanentemente.

Conclusiones

El espacio geográfico entendido como construcción social, en permanente configuración,

se define como un espacio de interacciones, de vínculos, de lo fluctuante, de lo no definido. Es un espacio que se construye desde redes aprendientes. Redes que fluyen en la multiplicidad de tiempos y espacios; redes que emergen al mismo tiempo con aquello que enlazan desde la autoorganización; redes que se sostienen a partir de una dinámica de intercambios, con límites que no son rígidos ni fijos, sino que el mismo sistema los va definiendo.

Es difícil considerar las Tecnologías de la Información y la Comunicación como una circunstancia transitoria; por el contrario, su acción es coestructurante, irreversible y acelerada en la reconfiguración del espacio. Las TIC son redes abiertas que han gatillado nuevas formas de interconexión entre los individuos, entre el espacio cercano, el espacio global y el espacio virtual; además de ello, han creado las condiciones para hacerse indispensables en la vida cotidiana, fortaleciendo lazos de codependencia, y favoreciendo nuevos comportamientos del individuo y del colectivo. El tratamiento de las TIC no se puede limitar a herramientas o a instrumentos, se requiere entenderlas como parte fundamental en el surgimiento de redes creativas y de renovación colectiva, en donde todos tienen cabida, y en donde cada individuo es parte indivisible del todo. La incidencia de las TIC en la organización del espacio geográfico, en las relaciones, en la productividad y en la movilidad, está determinada por la forma como los seres humanos asumen su aprendencia.

La red aprendiente parte del supuesto que aprender no se reduce a la apropiación de la acumulación de los saberes de la humanidad, a la repetición de planteamientos dados, a mantener un orden institucional, a caer en el utilitarismo de las leyes del mercado, a basarse en certezas; se aprende durante toda la vida y mediante todas las formas de vida. El ser humano requiere reestructurarse, flexibilizarse, adaptarse, coe-

volucionar, interactuar, crear, en procesos de autoorganización. Por estas razones, la educación necesita visualizar la reconfiguración del espacio geográfico y participar en la praxis de nuevos estilos de comunicación, de intercambios simbólicos, pluriformes, afectivos, emotivos, de nuevas formas de tratar los datos, la información y el conocimiento. Otras maneras de experimentar la vida, de aprender.

La relación pedagógica tiene nuevos escenarios, los artefactos creados por la humanidad, han propiciado la mutación de las relaciones sociales y el proceso de adaptación de los seres humanos en una interacción creativa y recíprocamente constitutiva con su nicho vital. Ahora bien, la concientización de este panorama, permitirá que se coloque la creatividad al servicio de la preservación, la solidaridad, el respeto por la vida, en una sociedad inclusiva en constante aprendizaje; por el contrario, se permitirá que las fuerzas del mercado abanderan la dirección de las redes que interactúan en el ciberespacio, y el componente social y ecológico quede relegado.

Para propiciar experiencias de aprendizaje, la educación debe reconocer las diferentes maneras como se reconfigura el espacio vital, los flujos de movimientos de ideas, y las formas como se vivencian las redes de aprendizaje desde la impregnación de las TIC. Esto con el fin de contribuir al aumento de la motivación e interés, a la reconstrucción de significados y representaciones, al desarrollo de destrezas, a la descodificación y manejo de saberes, a las relaciones sociales que se entrecruzan en la construcción del conocimiento, y a los procesos mentales que se involucran en la interacción con el entorno al cual se pertenece.

Conceptos como ciberespacio, aldea global, espacios virtuales cobran trascendencia en el manejo de las comunicaciones tangibles

e intangibles, donde lo inmediato, lo efímero, la velocidad, caracterizan la vida social, cultural y funcional. Sin embargo, en una configuración multicultural adquiere relevancia una relación entre lo planetario, lo local, lo nacional, lo regional, lo particular que permite dirigir perspectivas geográficas hacia la interpretación de sociedades y representación de las mismas, dentro de un mundo contemporáneo que exige la intervención de cada ser vivo, con vínculos hacia su contexto global. La dialógica entre lo global y local se materializa en las relaciones sociales que constituyen la representación del espacio geográfico, dialógica que se acentúa por los contrastes, diferencias y desarrollo desigual que se ha producido por el modelo económico establecido, y que busca otras posibilidades de ser.

Referencias

- Assmann, Hugo (2002). *Placer y Ternura en la Educación, Hacia una Sociedad Aprendiziente*. Madrid: Narcea.
- Benedetti, Alejandro (2009). *Territorio, concepto clave de la geografía contemporánea Enseñar geografía en la escuela hoy*, 12 (ntes). DIGITAL para el día a día Vidt 2198 4 Piso J. - C.A.B.A. - Argentina, número 4 año 1, “[en línea ()], En: <http://www.12ntes.com/wp-content/uploads/12ntes-digital-4.pdf> (15 de mayo de 2012.2.
- Boff, Leonardo (2006). *Virtudes para otro mundo posible. Hospitalidad derecho y deber de todos*. Barcelona: Sal Térrea.
- Capel, Horacio (2001). *Borges, la ciudad y la geografía del siglo XXI*. Madrid: del Serbal.

Gutiérrez, Pérez Francisco (2011). *Conversar de conversar implicaciones educativas del Paradigma Emergente*. Valencia: Denes.

Hernández, X. (2007). *Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*. Barcelona: GRAO.

INTERNET COMO HERRAMIENTA PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO, COLABORATIVO Y COOPERATIVO EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA*

THE INTERNET AS A TOOL TO PROMOTE THE AUTONOMOUS, COLLABORATIVE, AND COOPERATIVE LEARNING, IN THE TEACHING OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

MARY ELEN NIÑO*

Resumen

Este escrito hace referencia al uso de herramientas de Internet para promover los aprendizajes autónomo, colaborativo y cooperativo en la apropiación de la lengua extranjera inglés en el contexto universitario de la Licenciatura de Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia de Bogotá. La metodología de investigación utilizada tuvo un enfoque mixto, por consiguiente, el análisis se basó en la aplicación de instrumentos de recolección de datos de diversa naturaleza, con el propósito de conocer la opinión y el uso de Internet en sus clases. Entre los resultados del cuestionario aplicado a estudiantes, se encontró que hay un beneficio considerable en el empleo frecuente, sistemático, intencional y planeado de herramientas como las comunidades en línea o redes sociales, los foros en la Internet, los

blogs o diarios en línea, los wikis, entre otros. Igualmente, se concluyó que gran parte de los docentes señalan que el uso de Internet es una realidad virtual que permite superar las barreras surgidas por la distancia y el tiempo. Mediante este proceso de investigación, se deriva una propuesta de ciudadanía digital donde los estudiantes aprenderán a registrar y evidenciar todas las actividades adelantadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, especialmente en sus horas de trabajo independiente; como parte de ello, se crea un blog que deriva en la formación de una comunidad académica con responsabilidad social virtual.

Palabras clave: plataforma, aprendizaje autónomo, aprendizaje colaborativo, aprendizaje cooperativo, meta-cognición, Internet, herramientas, metas de aprendizaje, auto-eficacia y auto-regulación. Son solo cinco palabras

* Esta investigación es fruto de grupo de investigación, grupo de investigación: inglés como mediación cultural. Y figuran como autores secundarios, Luis Miguel Martínez y Alain Arturo Tapia.

* Maestría/Magister Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Maestría/Magister Corporación Universitaria Minuto De Dios. Especialización. Universidad Santo Tomás De Aquino - Sede Bogotá – USTA. Especialización Universidad La Gran Colombia Pedagogía y Docencia Universitaria. Pregrado/Universitario Universidad La Gran Colombia - Sede Bogotá, Humanidades e inglés. mary.nino@ugc.edu.co

Abstract

This work refers to the use of virtual tools to promote autonomous learning, collaborative and cooperative teaching. It also focuses on the English learning environment in BA in English teaching from the Faculty of Educational Sciences, Universidad La Gran Colombia - Bogotá. This study followed a research methodology based on mixed approach. In addition, the analysis involved the application of tools; such as, a survey and a structured interview for students and teachers. The purpose was to know the students and teachers opinion about the use of the Internet in their classes. It showed how students benefit greatly from the frequent, systematic, deliberate and planned use of the virtual tools; such as, online communities or social networks, forums on the Internet, online blogs, wikis, etc. In fact, many of the teachers think the use of internet is a virtual reality that helps students to overcome the distance and time boundaries. One of the advantages of this researching process was to create a proposal for digital citizenship, where students can learn how to include and check of work done in teaching-learning process. It started with a blog in order to develop the academic community formation with a virtual social responsibility.

Key words: blackboard, autonomous learning, collaborative learning, cooperative learning, meta-cognition, Internet, tools, learning goals, self-efficacy and self-regulation.

Introducción

Son muchas las investigaciones realizadas en pro del mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera; en consecuencia, muchos investigadores han decidido explorar el campo de las nuevas tecnologías, en el caso de la Internet como herramienta didác-

tica que permite que el estudiante actúe como protagonista de su propio aprendizaje dándole la oportunidad de desarrollar sus habilidades de aprender a aprender, lo mismo que el profesor actúe como un facilitador o mediador entre la información y los medios con el estudiante.

Por lo tanto, el escenario mundial de la competencia y la demanda exige cada vez más, estudiantes que egresen de las universidades con mayores conocimientos como parte de la formación integral, que los enfrente a los desafíos de la vida profesional y no tengan impedimentos para continuar creciendo y preparándose. En este sentido, el conocimiento de un idioma extra a nuestra lengua materna, representa una ventaja de preparación y por ende, de superación. Así entonces, el aprendizaje de inglés se ha vuelto un requisito de competitividad entre los profesionales e incluso, entre la sociedad en general.

Muchos estudiantes de Licenciatura de Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia, están familiarizados con varias comunidades en línea o redes sociales como *Facebook*, *My Space*, *Sónico* y *Hi 5*, entre otras, que visitan y emplean básicamente con fines sociales, pero no necesariamente como medios para aprender inglés o adquirir otras habilidades. Su empleo se limita a leer mensajes de amigos y conocidos, ver videos, entre otros. Es ahí donde se plantea la necesidad de potenciar el uso específico de la web no sólo con fines sociales sino como una forma de estar al día con la tecnología, aprender inglés de manera metódica y sistemática, pero también lúdica y entretenida, resolver dudas sobre temas estudiados en clase.

Para lograr el propósito de esta investigación, fue necesario explorar las creencias sobre el uso de la Internet en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes y estudiantes.

Además de describir los usos habituales que estos dan a la herramienta en el programa de Licenciatura en inglés.

La hipótesis por comprobar es el uso de herramientas tecnológicas e Internet como un factor de cambio y apoyo en el aprendizaje y en la enseñanza del idioma inglés, al ser una herramienta que cause expectación y genere motivación entre los estudiantes que cursan la materia y un recurso de apoyo y simplificación para los docentes que la imparten.

El desarrollo de esta investigación implica estudiar, analizar las actuales situaciones de aprendizaje en contextos mediados por las nuevas tecnologías, como Internet, y proponer nuevos entornos de aprendizaje y metodologías para transformar el aprendizaje de la enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera. Implica incluso, mejorar el uso de una búsqueda en la red que ponga de manifiesto la necesidad de nuevos enfoques de aprendizaje en la forma de aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas y situaciones basadas en objetivos. En este caso, el uso de la búsqueda en la red exigiría a profesores y estudiantes a adaptarse a un cambio en sus funciones, por ejemplo: el maestro debe convertirse en un facilitador que ayude a los estudiantes en el descubrimiento de sus propias maneras de aprender y trabajar de forma independiente. Una forma de lograr este objetivo es diseñar y adaptar correctamente las estrategias y los materiales. De esta manera, los estudiantes podrían tomar el control de sus estudios y ajustarlos a sus propias necesidades en donde sean capaces de llevar a cabo las tareas de aprendizaje sin control directa del maestro.

Los constructos, elaborados a partir de varias teorías especializadas son *Internet*, *Red (Web)*, *Aprendizaje autónomo*, *Aprendizaje colaborativo* y *Aprendizaje cooperativo*.

Internet: red informática mundial, descentralizada, formada por la conexión directa entre computadoras u ordenadores mediante un protocolo especial de comunicación

Red (Web): conjunto de ordenadores o de equipos informáticos conectados entre sí que pueden intercambiar información.

Aprendizaje autónomo: la autonomía es la facultad que le permite al estudiante tomar decisiones que le conduzcan a regular su propio aprendizaje en función a una determinada meta y a un contexto o condiciones específicas.

Aprendizaje colaborativo: es una agrupación de métodos de instrucción, seguimientos o entrenamiento para aplicarse en grupos, así como de diversas y variadas estrategias para generar el desarrollo de habilidades mixtas.

Al aprender de manera colaborativa, el estudiante también desarrolla su autonomía ya que se propicia su sentido de la responsabilidad, y a su vez, de corresponsabilidad.

Aprendizaje cooperativo: serie de instrucciones donde los estudiantes trabajan juntos en grupos pequeños para alcanzar una meta común.

Los antecedentes, naturaleza y formulación del problema

De acuerdo con lo mencionado anteriormente sobre la familiarización de los estudiantes objeto de estudio con varias comunidades en línea o redes sociales, puede afirmarse que la investigación busca incorporar como apoyo, sitios, herramientas y actividades que ayuden a ver estos medios no sólo con fines sociales sino como una forma de estar al día con la tecnología, aprender inglés de manera cooperativa y autónoma pero a su vez didáctica, de

tal forma que se beneficie toda la comunidad académica estudiantil del programa de humanidades e Inglés.

La pregunta de investigación planteada es ¿Cómo la herramienta didáctica de Internet potencia el aprendizaje autónomo, colaborativo y cooperativo en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua Extranjera de los estudiantes del Programa de Humanidades e Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia?

Hipótesis

La utilización permanente, de manera planeada e intencional, de herramientas sociales y otros recursos existentes en la Internet, empleados con el propósito de desarrollar aprendizaje autónomo, cooperativo y colaborativo puede contribuir en gran medida, al mejoramiento de las habilidades comunicativas y lingüísticas de los estudiantes de la Licenciatura de Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia.

Para confirmar esta hipótesis, se aplicará tanto en encuestas a los estudiantes del programa de inglés como entrevistas a los docentes, con el fin de conocer los usos que le dan a la Internet para aprender esta lengua y su opinión sobre una utilización de la Red como parte del programa de estudios. Luego se le solicitará a la población estudiada, aceptar una invitación o visitar y registrarse en una red social o comunidad en línea, donde podrán encontrar características y servicios como *blogs* y foros; así como también, enlaces a sitios que cuentan con herramientas para trabajar diversos aspectos lingüísticos: pronunciación, gramática, vocabulario, entre otros.

Los antecedentes teóricos e investigativos que se presentan a continuación, son una bitácora

en la realidad universitaria, especialmente en la licenciatura de Inglés; a continuación, se describirán los más relevantes.

La investigación de la Pontificia Universidad Javeriana *El uso de la red Internet en la educación* (2006), cuya autora es Cielo Elisa González Ortega, describe cómo la Internet afecta el sistema educativo en general, cuánto tiempo se asigna su uso en la institución educativa mencionada, qué programas informáticos utilizan estas personas para acceder a la información que hay en Internet; si sus docentes creen que el uso de la Red contribuye al aprendizaje, y otras preguntas relacionadas con hábitos, creencias y supuestos sobre la utilización de la Internet en la enseñanza. La investigadora se refiere en el trabajo a las ventajas de la conectividad que permite la Red y a la necesidad de retroalimentación tanto para maestros como para estudiantes en lo relacionado con el empleo didáctico de la Internet en esta institución educativa. Además, menciona la relevancia del diseño de actividades de aprendizaje, análisis e interpretación, sistematización y retención de la información, así como también la comunicación de la misma.

En la investigación *El Uso de las TIC en la enseñanza del francés como lengua extranjera a partir del análisis del discurso de docentes universitarios: Universidad de La Salle* (2008), desarrollada por Jenny Bermúdez y Ángela Montoya en la Universidad La Sabana, hace referencia al uso de las TIC en la educación y en el aprendizaje de lenguas extranjeras, sosteniendo que aunque no son innovación docente, permiten “variedad de canales informativos e instructivos”, facilidad de consulta y diversidad de métodos. También está enfocada en algunos entornos visuales para trabajo colaborativo en la Red (plataforma de teleformación *Moodle*, sitios *Web*, centros virtuales de recursos y centros de auto-aprendizaje virtuales y a redes de comunicación a distancia,

juegos de rol, equipos de debate, grupos de aprendizaje, aulas en red y ayuda mutua). Es destacable la referencia a la construcción colectiva del conocimiento y al trabajo autónomo del estudiante como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, John Jairo Ladino Camacho de La Universidad de Los Andes, presenta otro estudio titulado *Herramienta cooperativa para Internet* (1999), que propone una mejora en la metodología de los profesores para que se incentive la cooperación mediante sesiones virtuales. Éstas pueden contribuir al desarrollo de investigaciones o por lo menos, de consultas guiadas y continuadas sobre temas de interés que ayuden al aprendizaje en el Programa de Humanidades e Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia. El trabajo cooperativo permite la asignación de funciones y la presentación de resultados sin importar el lugar donde se encuentren los miembros del equipo de trabajo. El autor también menciona el flujo dinámico de conversación y el mejoramiento en la toma de decisiones, lo cual contribuye a la sinergia y al conocimiento grupal. Finalmente, el autor menciona el empleo de herramientas con los *chat*, los cuales tienen gran funcionalidad, ya que permiten la interacción de varias personas con el fin de resolver problemas y compartir ideas.

Objetivos de estudio

Objetivo general

Analizar el uso de aprendizaje autónomo, colaborativo y cooperativo de Internet para la enseñanza de la lengua inglesa a estudiantes del Programa de Humanidades e Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia.

Objetivos específicos

1. Explorar el uso de la Internet en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes y estudiantes del programa de Humanidades e Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia.
2. Describir los usos habituales que los docentes y estudiantes del programa de Humanidades e Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia le dan a la Internet.
3. Aplicar estrategias de uso frecuente, con fines de aprendizaje autónomo, de la Internet en el Programa de Humanidades e Inglés de la Universidad La Gran Colombia.

Aspectos teóricos de la investigación

Es importante resaltar que el presente proyecto de investigación rescata el surgimiento de tecnologías basadas en las funciones múltiples de los computadores, como también la pedagogía en la mayoría de los programas para aprender inglés, pues en la actualidad, ha cambiado las dinámicas en el aula y los hábitos y habilidades para aprender este idioma fuera de ella. Al triángulo que anteriormente conformaban el docente, el aprendiz y la lengua objeto de estudio se le sumó otro elemento: el aparato tecnológico que conecta todos estos elementos, y permite nuevas interacciones y resultados en los procesos de aprendizaje. Años después de la utilización de los computadores en el aula de clase, apareció la Internet, con diversos usos y nuevos lenguajes. Frente a estos referentes, nosotros como educadores e investigadores en la mediación del aula, inicialmente, debemos reconocer y

aprovechar de manera más interactiva, tener en cuenta la proliferación de redes sociales como *Facebook* y blogs como *Twitter* y *Blogger*.

Es claro que mediante esta investigación y otras variables de interacción, la Internet ha alcanzado otras dimensiones, y su penetración e influencia en la vida cotidiana es indiscutible. Según Phil Bartle, doctor canadiense, fundador del Colectivo de Potenciación Comunitaria, sostiene en el sitio web, -Cambio cultural y cambio social- “*la mayor parte de los cambios sociales comienzan por cambios en la tecnología, la dimensión en la que es más fácil introducir nuevas invenciones o importarlas de otras culturas. Cualquier cambio en la tecnología tiene como resultado cambios de adaptación en el resto de las dimensiones*” (en: www.cec.vcn.bc.ca). Supuesto que literalmente coincide con la presente investigación. Otros investigadores como Gavin Dudeney y Nick Hockly (2007), autores del libro *How to teach English with technology*, y expertos en aprendizaje a distancia en la educación superior, argumentan “*algunas de las opiniones negativas de los profesores sobre la tecnología son generalmente el resultado de falta de seguridad o de entrenamiento en su uso, a la no existencia de instalaciones, o a la falta de entrenamiento apropiado*” (p. 9). Por lo tanto, la Internet, como tecnología representativa de la era digital, no es el objetivo de la enseñanza o de la educación, pero sí es un poderoso medio para la implementación y apoyo a innovadores modelos pedagógicos, con los cuales los docentes y estudiantes del Programa de Humanidades e Inglés de la Universidad La Gran Colombia podrían adquirir nuevos y diferentes roles en los cuales se darían nuevas dinámicas de comunicación y de construcción colectiva de conocimiento.

Como se observa en la presente investigación y en el uso actual metodológico de la tecnolo-

gía en nuestro contexto académico, el empleo de herramientas de la Internet usadas apropiadamente puede contribuir de manera efectiva en el programa de Humanidades e Inglés al aprendizaje de esta lengua, ya que promueve la autonomía y el auto-aprendizaje. De esta manera, en este Programa es indispensable hacer más frecuente el uso de herramientas de la Red para facilitar el aprendizaje colaborativo, cooperativo y significativo.

Otro factor relevante en la utilización de los recursos tecnológicos, es la autonomía, la cooperación y la colaboración. En este trabajo, hay una gran variedad de información sobre artículos y *papers* escritos por profesores de inglés de todo el mundo que han realizado no sólo consultas sino investigación sobre las variables presentes en este trabajo: autonomía, cooperación y colaboración, las cuales sirven no sólo de referencia sino también proporcionan argumentos para explicar la importancia de aspectos como el trabajo autónomo, cooperativo y colaborativo en el programa de inglés de un centro o instituto de idiomas o universidad, y cómo estas características o elementos favorecen y dinamizan todos los procesos presentes en el proceso de aprendizaje en el contexto local, el cual a su vez, es influenciado por la globalización y las TIC, y más concretamente, por el uso de la Red como fuente de información, consulta, investigación y aprendizaje.

Para tratar esta temática, citamos a Monereo y Castelló, autores del libro *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje* (1997) “*la autonomía es la facultad que le permite al estudiante tomar decisiones que le conduzcan a regular su propio aprendizaje en función a una determinada meta y a un contexto o condiciones específicas*” (en Manrique, (s.f.), p. 3). Lo que nos indica que en términos de autonomía, hay que tener en cuenta tanto las actitudes como las aptitudes del estudiante, ya que ambas tienen gran reper-

cusión en su desempeño al trabajar de manera independiente en el proceso de aprendizaje. Las decisiones acertadas que tome un estudiante, le permitirán seguir aprendiendo con precisión y éxito, teniendo en cuenta otros aspectos como el anímico, ya que también es necesario que el estudiante gane confianza en sí mismo para estar listo para lo inesperado y para el desafío que la enseñanza trae consigo. Además, es importante que al principio de su proceso de aprendizaje, tenga mayor apoyo y seguimiento de su profesor o tutor, con el fin de asegurar la consecución de resultados conectados a metas a corto plazo, las cuales hacen que el estudiante mantenga su motivación.

De la misma forma, es relevante destacar la claridad que el estudiante tenga acerca de las metas a mediano y largo plazo que desea alcanzar, y también los medios y la manera como las piensa alcanzar. Si bien lo ideal es que la persona trate de ser autónoma desde las etapas iniciales de su proceso de formación en un contexto como el ofrecido por la universidad, también es clave que su docente le ofrezca asesoría sobre cómo puede mejorar su proceso de aprendizaje, mediante el empleo de herramientas prácticas que permitan observar el proceso y los productos que se derivan de éste, con el fin de hacer la observación de los mismos para hacer una posterior evaluación. Este postulado se identifica claramente es este proyecto de investigación, con los estudiantes de primer semestre de la Universidad La Gran Colombia donde se demuestra que el aprendizaje autónomo tiene que ver con la intervención del estudiante en la formulación de objetivos y consecución de medios para poder aprender.

Para esta metodología de aprendizaje, también se tuvo en cuenta a los autores de la obra *Self-Direction in Adult Learning* (1991), Brockett y Hiemtra, que hacen referencia al aprendizaje auto-dirigido y no al aprendizaje autó-

nomio, y afirman que “*la auto-dirección en el aprendizaje es una combinación de fuerzas tanto interiores como exteriores de la persona que subrayan la aceptación por parte del estudiante de una responsabilidad cada vez mayor respecto de las decisiones asociadas al proceso de aprendizaje*” (en Díaz, 2009, p. 7). Durante la realización de esta investigación, se evidenció que el aprendizaje auto-dirigido puede ser promovido por una institución educativa o en su nombre, por sus docentes; y la autodirección del estudiante está ligada a la personalidad del individuo, que es finalmente el que decide lo mejor para él, en cuanto a momentos de práctica y medios para hacerlo,

Otro aspecto favorable en este proceso investigativo con la población de la Universidad La Gran Colombia, fue evidenciar que la responsabilidad es determinante para asegurar el éxito. Por eso, al principio del proceso de aprendizaje, es necesario que el docente ayude con su experiencia y criterio formativo al estudiante para que éste sea constante y se comprometa en la realización de actividades y proyectos concretos. Más adelante, cuando el estudiante conozca el método y los medios para aprender, puede auto-dirigirse, y también, auto-regularse. Es importante rescatar que uno de los recursos que más ayuda a incentivar la autonomía en los estudiantes es la Internet, y en ella, todos los medios multimedia que hacen posible la participación de los estudiantes, considerando el gran interés que despierta, siempre y cuando haya claridad en la actividad por realizar y la razón para usar una herramienta determinada de la Red.

El autor Hans Aebli en su libro *Factores de la Enseñanza que favorecen el Aprendizaje Autónomo*, hace referencia a las “razones por las cuales es importante aprender a aprender”, cómo lograrlo de manera autónoma y auto-dirigida, siendo consciente la persona de lo que tiene que hacer y por qué hacerlo. Abajo se pre-

sentan tres mapas mentales que sintetizan las ideas del autor mencionado. Los autores de la obra *Self-Direction in Adult Learning* (1991), Brockett y Hiemtra (en Díaz, 2009), hacen referencia al aprendizaje auto-dirigido y no al aprendizaje autónomo, y afirman que la auto-dirección en el aprendizaje es una combinación de fuerzas interiores y exteriores de la persona. En este contexto del aprendizaje del inglés en un programa universitario para formar maestros, el empleo continuo de herramientas como las que se encuentran en la Red, es una manera efectiva de promover la autonomía. Los estudiantes requieren aprender a auto-dirigirse, asumiendo su responsabilidad en la planificación de su proceso.

Otros enfoques metodológicos que caracterizan el presente trabajo de investigación, se concentran tanto en el aprendizaje colaborativo como en el aprendizaje cooperativo. Este último puede definirse como el conjunto de métodos de instrucción o entrenamiento para usar en grupos, así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas. El aprendizaje cooperativo es, según Hammond, A. (2002), “*un tipo de instrucción donde los estudiantes trabajan juntos en grupos pequeños para alcanzar una meta común*” (p. 18). Por lo tanto, se caracteriza por un comportamiento basado en la cooperación entre grupos establecidos con anterioridad, lo cual implica entonces, una estructura cooperativa de incentivo, trabajo y motivaciones, disertaciones que conllevan a un bien comunitario. Algunos autores también plantean la interdependencia, es decir, la postura del estudiante tiene relación con las necesidades de aprendizaje compartidas que pueden ser satisfechas mediante el diálogo, el debate y el consenso de todas las partes, con el fin de hacer más eficiente y eficaz la consecución de resultados concretos. Otro factor es también la colaboración como lo indica David Nunan (1992), que hace referencia a la colaboración como forma

de organizar el aprendizaje y contribuir a un ambiente de apoyo mutuo, “*en el que todos enseñan y aprenden el uno del otro equitativamente*” (p. 23). Este postulado se refleja en el presente trabajo de investigación, de tal forma que al aprender de manera colaborativa, el estudiante también desarrolla su autonomía ya que se propicia su sentido de la responsabilidad, y a su vez, de corresponsabilidad. Es decir, este estudiante es consciente de que su labor y esfuerzos son fundamentales para el desempeño específico de tareas concretas necesarias para la consecución de metas afines. Igualmente, las tareas colaborativas contribuyen a mejorar las habilidades y competencias para trabajar en equipo de manera sinérgica y con un verdadero propósito.

Cabe aclarar que aunque este proyecto no está relacionado directamente con la educación virtual sino con el empleo de sitios y herramientas en la Red para ayudar a los estudiantes de un programa presencial de inglés para desarrollar sus habilidades y mejorar sus competencias como complemento y/o refuerzo de lo que aprenden en sus clases en el aula, todas estos beneficios deben ser considerados por una institución educativa universitaria ya que hacen posible mejores dinámicas e interacciones entre el docente que enseña esta lengua extranjera y sus estudiantes, que también aprenden mucho de manera autónoma fuera del salón de clases.

Los materiales y métodos

La presente investigación tiene un enfoque mixto, ya que reúne características de los enfoques cuantitativo y cualitativo. Tiene un carácter cuantitativo porque utiliza estadísticas obtenidas de encuestas y entrevistas para probar la hipótesis; y un carácter cualitativo porque las conclusiones que se obtienen de los instrumentos de recolección de datos mencionados per-

miten una interpretación contextualizada en el problema planteado. La investigación la acompaña un carácter formativo y exploratorio puesto que se exploraron las creencias acerca del uso de la Internet tanto de los docentes como de los estudiantes del Programa de Humanidades e Inglés de la Universidad La Gran Colombia, por medio de encuestas y de entrevistas. Así mismo, descriptiva, porque después del análisis de las respuestas en las encuestas y de la transcripción de las entrevistas, se hizo una descripción de los usos cotidianos de la Red tanto para la enseñanza como para el aprendizaje del inglés en el Programa.

Cabe resaltar que los 200 estudiantes de la jornada de la noche inscritos en el programa de Humanidades e Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia a la fecha cuando se aplicó el instrumento, corresponden aproximadamente a la mitad del total de estudiantes. Para lo cual solo se aplicó al 50% de la población, en un muestreo aleatorio simple, con una confiabilidad del 95% y un margen de error de 5% aproximadamente. En el caso de los docentes, se hizo una entrevista al total de los docentes de la licenciatura de Inglés en la jornada nocturna.

El diseño

Se diseñó y aplicó una encuesta de opinión para indagar los usos más frecuentes de la Internet por parte de los estudiantes de la Licenciatura de Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia, y se entrevistó, con la aplicación de un cuestionario, a todos los docentes de la licenciatura de Inglés, con el propósito de conocer su opinión sobre el uso de la Internet en sus clases a los estudiantes mencionados.

Las entrevistas fueron estructuradas y tenían preguntas cerradas y abiertas sobre las creencias y los usos habituales de las personas mencionadas sobre la Internet. Para ello, se tuvo en cuenta, estos aspectos como la observación dirigida donde el investigador establece de antemano qué es lo que va a observar y crea los instrumentos para la observación; en este tipo de observación, se utilizan instrumentos de recolección de datos como son *tests*, encuestas y cuestionarios. Con respecto de los tipos de entrevistas que se realizan en las técnicas de investigación cualitativa, se tuvo en cuenta la entrevista estructurada donde se establece un cuestionario único a todos los entrevistados.

El cuestionario contiene preguntas abiertas que son formuladas por igual a todos los entrevistados en el mismo orden. Otro aspecto relevante en este trabajo de investigación, fue el método de muestreo, con el cual, desde el punto de vista cualitativo, se conduce a una muestra dirigida, por cuanto responde a un determinado diseño de investigación aplicado a un grupo en particular (estudiantes y docentes del Programa de Humanidades e Inglés). Sin embargo, sus resultados se pueden aplicar o apoyar a muestras similares en tiempo y lugar (transferencias de resultados). Desde el punto de vista de muestras antes de la recolección de información, se destaca la muestra teórica porque parte de una teoría o hipótesis por explorar, que en este caso, va en caminata al poco uso de la Internet para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa, y si existiera un porcentaje este sería poco satisfactorio en la medida en que existe un desconocimiento de las diversas herramientas que apoyan las habilidades lingüísticas y de desarrollo de competencias que permitan un aprendizaje efectivo, haciendo de la Internet un medio de apoyo didáctico para las clases de inglés, en particular.

La población

La población objeto de estudio se enfocó en los estudiantes y docentes de licenciatura en Inglés de las Facultades de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia. Los estudiantes de la licenciatura de Inglés de la jornada nocturna, son cerca de 400 a la fecha cuando se aplicó el instrumento; el muestreo corresponde aproximadamente a la mitad del total de estudiantes, puesto que solo se aplicó al 50% de la población. En un muestreo aleatorio simple, con una confiabilidad del 95% y con un margen de error de 5% aproximadamente. En cuanto a los docentes de la licenciatura, en la jornada nocturna, se entrevistaron todos los 11 docentes.

Entorno espacial y temporal

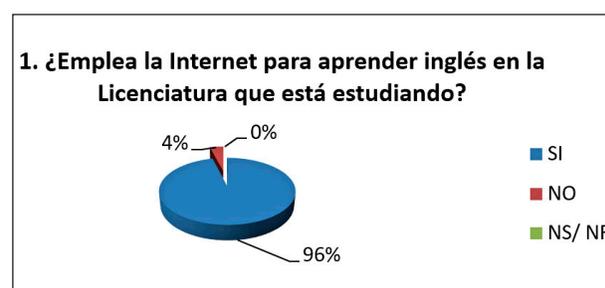
La presente investigación se realizó en la Universidad La Gran Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación, licenciatura en humanidades e Inglés, sede L. Su duración fue de año y medio, junio 2011 a diciembre 2012.

Intervenciones

Los ejes temáticos sobre los cuales se trató el proceso investigativo tuvo que ver con: el uso didáctico de la Internet para la enseñanza de la lengua inglesa, el aprendizaje autónomo, aprendizaje colaborativo y cooperativo de acuerdo con la pregunta de investigación planteada y los objetivos propuestos, el tipo de investigación en cual se basó fue el proceso cualitativo y cuantitativo, por cuanto hubo interacción social con la población objeto de estudio, así mismo se utilizaron diferentes métodos de recolección de datos, y se pudo llegar a describir la realidad de acuerdo con unas necesidades observadas en un contexto específico.

Las limitaciones por considerar, fueron que no hay aún una medición real de resultados que arrojen cifras o cambios en aquellos estudiantes que han estado expuestos al aprendizaje y al uso de las tecnologías, porque depende de manera individual de los curriculum aplicados y por supuesto, de la metodología de los docentes, por lo cual esta es una revisión solo del panorama, sugerencias y aportaciones de quienes han incurrido en este campo. Sin embargo, junto al desarrollo de este trabajo, se implementó un blog en el espacio académico: “Literature for children” para continuar con el seguimiento y entregar posteriormente estadísticas de su uso.

Análisis estadístico y cualitativo



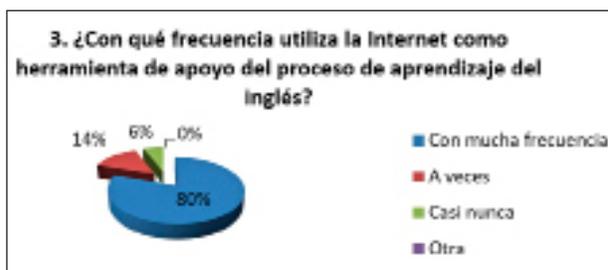
Gráfica 1. Primera pregunta

De acuerdo con la gráfica 1, la respuesta indica que la Internet sí es un recurso al cual los estudiantes están acostumbrados y con el cual se sienten familiarizados por lo cual es importante tomarlo en cuenta y partir de él, sentirnos como docentes confiados en que la incursión de este recurso puede traer importantes beneficios para la enseñanza de la materia.



Gráfica 2. Segunda pregunta

De acuerdo con la gráfica 2, es importante distinguir que en su mayoría, los estudiantes han utilizado la Internet como un recurso externo a las clases, es decir, las tareas son algo que ellos pueden controlar. Sin embargo, no se sienten igual de identificados con los recursos en otras áreas o para otras funciones y es ahí, donde posiblemente se estén desperdiciando todas las ventajas que ofrece la herramienta, ya que al dejar en claro que los estudiantes la conocen y la utilizan de manera propia, sería importante incluirla en más escenarios por sugerencia del docente.



Gráfica 3. Tercera pregunta

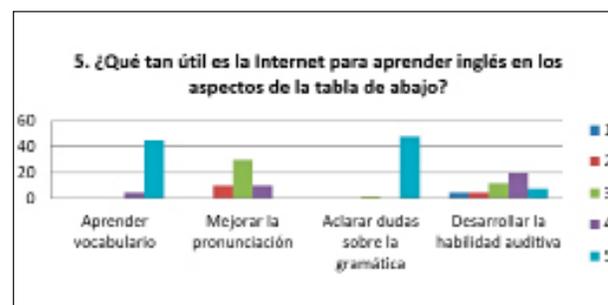
De acuerdo con la gráfica 3, sobre la tercera pregunta la frecuencia que se observa en el uso de la Internet para el aprendizaje del idioma inglés es alta. Sin embargo, no es posible medir en resultados ni en compromiso, la libertad que se le da al estudiante para que de forma autónoma, sea quien decida cómo utilizar los medios electrónicos y puede ser riesgoso al momento de evaluar los resultados.



Gráfica 4. Cuarta pregunta

De acuerdo con la gráfica 4, sobre la cuarta pregunta es importante destacar que en las dos

preguntas donde se señala la importancia de la Internet y su frecuencia y uso, los estudiantes sí lo están relacionando con las ventajas que tiene como apoyo para su aprendizaje. Con esto queda demostrado que no solo se conoce la herramienta sino que se tiene muy claro el uso que pueda tener.



Gráfica 5. Quinta pregunta

De acuerdo con la gráfica 5, sobre la quinta pregunta se puede observar de esta estadística que en cuanto al uso de la Internet y de los recursos tecnológicos, los estudiantes que piensan que es útil, deciden y prefieren los medios escritos sobre los auditivos, lo cual puede deberse a que al tener las palabras y los contextos les sea más fácil identificar los contenidos y, a partir de ahí, sacar sus propias conclusiones y aprender de manera más regulada.

Un ejemplo del uso de recursos de Internet en contextos de gramática, lo podemos encontrar con el trabajo: Transiate a Poem citado en Longworth (2005): “Un programa de intercambio idiomático que aún existe es el Transiate a Poem. En este proyecto, estudiantes de diferentes países se intercambian poemas escritos en sus respectivas lenguas e intentan traducirlo a un idioma extranjero. Donde se ha utilizado, ha sido un éxito no sólo porque ha despertado la conciencia sobre los idiomas, sino también porque ha aumentado la sensibilidad hacia la poesía. El ordenador es un instrumento de gran valor para el aprendizaje no sólo de idiomas, por supuesto” (p. 234). Lo cierto es que la Internet

dentro de todo el contexto, continúa viéndose como una referencia real y útil por los estudiantes para apoyar su aprendizaje.



Gráfica 6. Sexta pregunta

El repunte que han tenido las redes sociales en los últimos años es innegable, el hecho de que los estudiantes tengan un conocimiento amplio sobre ellas, abre la posibilidad de su uso como parte de una estrategia definida que complementa y respalda un proceso de enseñanza por parte de los docentes.

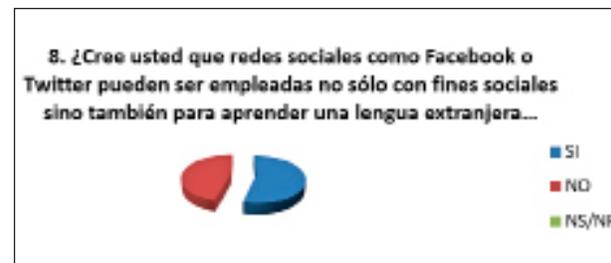
En el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, como es el caso de este estudio, es importante el conocimiento y uso de redes sociales y blogs ya que ambos recursos permiten una convivencia más tangible y real con las personas angloparlantes, es decir, pueden tener un contacto más cercano con el idioma, su uso, sus acepciones y las generalidades reales, factores importantes en el aprendizaje de otro idioma ya que salen de un entorno controlado.



Gráfica 7. Séptima pregunta

De acuerdo con la gráfica 7, sobre la séptima pregunta se refuerza la respuesta anterior y queda claro que el uso que los estudiantes tienen y

dan de la Internet es con base en los recursos que ellos consideran más cercanos y más accesibles. En este caso, son las redes sociales, lo cual nos indica que es válido aprovechar esa herramienta para complementar el trabajo independiente y desarrollar autonomía. Otro aspecto por resaltar es el porcentaje dado a los blogs (32%), aunque el resultado no es representativo en la población, indica que parte de la población ya conoce la herramienta.



Gráfica 8. Octava pregunta

Es importante entender que en este caso, nosotros estamos preguntándoles a estudiantes de lengua extranjera que pueden estar predispuestos a la respuesta positiva; sin embargo, al ser el resultado tan parejo, no se puede garantizar que ellos sepan cómo utilizar estos recursos para los beneficios que se buscarían en la materia. En este caso, como docentes se puede encender una alerta sobre lo que se está desperdiciando como recurso, al faltar la orientación o guía para los estudiantes y el uso de estos recursos.



Gráfica 9. Novena pregunta

La capacidad de generar nuevas experiencias de enseñanza- aprendizaje, debe ser un trabajo que involucre todos los niveles y que se responsabilice por las metas que se busque conse-

guir. En este contexto, la función del docente debe ser tomada en cuenta y él debe también sentirse confiado e interesado en colaborar; como referencia, Smith en Longworth (2005), señala: “Aprovechar esta nueva capacidad exigirá unos cambios profundos en las funciones de los profesores, los estudiantes y la escuela. Los profesores, en vez de ser los depositarios del conocimiento, serán los guías que ayuden a los estudiantes a navegar a través de una infor-

mación accesible electrónicamente. Emplearán las nuevas tecnologías para construir redes entre ellos, con los padres y los estudiantes, con los especialistas de la academia y la industria y con otros profesionales. Las escuelas se parecerán menos a las fábricas para cuya emulación se crearon, y se asemejarán más a los puestos de trabajo de la era postindustrial. La distinción entre aprender dentro y fuera de la escuela se difuminará” (p. 235).

Resultados de la entrevista estructurada a docentes

ENTREVISTA	RESPUESTAS Y OBSERVACIONES
<p>1¿Emplea la Internet con frecuencia para mejorar su propio nivel de inglés?</p> <p>Sí _____ No _____</p>	<p>La mayoría de los docentes entrevistados contestaron afirmativamente, muchos de ellos relacionaron de una u otra forma el uso de internet con el sistema de formación interactivo E-Learning que facilita muchas paginas páginas web, sugeridas por los docentes o sencillamente utilizadas por los estudiantes. Gran parte de los docentes señalan que el uso de internet es una realidad virtual, que permite superar las barreras surgidas por la distancia y el tiempo.</p>
<p>2¿Qué actividades realiza con regularidad al usar la Internet?</p>	<p>Gran parte de los docentes señalaron que las actividades más frecuentes son la búsqueda de la información y las teleconferencias, entre otras. Frente a este aspecto muchos de ellos afirman que el procesamiento de la internet Internet y las telecomunicaciones afectan de manera directa e indirecta a todos los estamentos educativos e imprime un rol de actualidad. Debido a ello, la mayoría a través de su blog actualizan su grupo de estudiantes y generan conocimiento. Una minoría de los docentes cita que el aprovechamiento de la información propicia la mejoría de las habilidades del inglés y por ello invitan permanentemente a sus estudiantes a desarrollar sus horas de trabajo independiente a través del uso de Internet.</p>

ENTREVISTA	RESPUESTAS Y OBSERVACIONES
<p>3. ¿Con qué frecuencia utiliza la Internet como herramienta de apoyo del proceso de enseñanza del inglés?</p>	<p>Todos los docentes señalaron que utilizan frecuentemente la Internet como herramienta de apoyo, tanto en las dos horas de laboratorio asignadas para cada curso, como en la implementación de tareas, proyectos de aula, asignaciones de trabajo independiente, tutorías y hasta consejerías. El grupo de docentes de inglés de la licenciatura considera que el desarrollo de la tecnología impacta de forma significativa el proyecto de vida de sus estudiantes, y por lo tanto, también lo hace en la forma en que aprenden. Afirman que muchos de los estudiantes exigen a sus docentes cibergrafía y comunicarse constantemente a través de chatas y foros académicos. Por lo tanto, en la mayoría de las entrevistas se resalta un porcentaje bastante muy alto del uso de la tecnología, dimensionándola de la mejor forma para optimizar no solo las cuatro habilidades del Inglés sino el mismo proceso de aprendizaje en sí.</p>
<p>4. ¿Cree usted que la Internet es útil para aprender inglés?</p> <p>Sí___ No___ ¿Por qué?</p>	<p>De forma reiterativa, los docentes para responder esta pregunta, tomaron el argumento de Apple:</p> <p>“La nueva tecnología está aquí. No desaparecerá. Nuestra tarea como educadores es asegurar que cuando entre en el aula, lo haga por buenas razones políticas, económicas y educativas, no porque los grupos poderosos quieran redefinir nuestros principales objetivos a su imagen y semejanza” y sustentaron su respuesta definiendo el uso de Internet como una herramienta poderosa en el aula, como un motivador permanente, un uso didáctico que potencia el aprendizaje de los estudiantes. Muchos de los docentes aseguraron que el porcentaje de aprendizaje es alto en sus grupos, cuando de aprovechan los espacios de Internet. Afirman también gran parte de los entrevistados que sus propios estudiantes llevan records de aumento de vocabulario y expresiones idiomáticas. Uno de los docentes cuenta que dos estudiantes presentaron como propuesta, el avance del nivel de inglés a través de Internet y los resultados fueron muy positivos. Lo que indica para los docentes en su mayoría que es demasiado útil y es importante usarlo de la mejor manera.</p>

ENTREVISTA	RESPUESTAS Y OBSERVACIONES
<p>5. ¿Para cuáles de los aspectos o habilidades del idioma es útil la Internet: pronunciación, vocabulario, gramática, otros?</p>	<p>Hay muchos grupos para esta respuesta, algunos de los docentes se van por gramática, señalan que las reglas y los ejercicios tanto interactivos como de sumatoria están en casi todas las páginas de Inglés, clasificadas por niveles.</p> <p>Estas nuevas tecnologías potencian los factores espacio y tiempo, generando mecanicidad y aprehensión al mismo tiempo. Otros docentes afirman que potencia el uso del vocabulario y expresiones pues la mayoría de sus estudiantes llegan a clase con palabras nuevas y las comentan al grupo, es allí donde el docente contextualiza y aprovecha la herramienta. Otra parte de los docentes opina que puede mantener una relación on line con el estudiante, sobre todo en aquellos casos, que el estudiante ha faltado mucho o sencillamente presenta dificultades, en estos casos el internet colabora en el trabajo de tutorías y ayuda en las habilidades del uso del idioma, potenciando el trabajo independiente planteado en los syllabus con contenidos. Finalmente todos los docentes están de acuerdo que la habilidad que menos se trabaja en Internet es speaking, por lo menos en los estudiantes de primer semestre no se han notado buenos resultados.</p>
<p>6¿Cuáles de estas herramientas conoce: blogs, wikis, podcasts, otras?</p>	<p>Todos los docentes señalaron que conocen todas las herramientas nombradas, pues la universidad posee una plataforma Moodle que las involucra a todas. También todos ellos coinciden en el uso del blog, no solo para direccionar las actividades también para fomentar creatividad y actualidad en la comunidad estudiantil.</p>
<p>7. ¿Cuáles de las herramientas nombradas arriba ha usado como parte de actividades o proyectos de clase este semestre. ?</p>	<p>Los docentes señalaron que esta respuesta está muy relacionada con la anterior pues es primordial utilizar la plataforma en la universidad y al mismo tiempo tomar otros recursos de páginas web que recomiendan para el aprendizaje de Inglés. Sin embargo todos ellos señalaron que ese uso de la plataforma se da hasta este semestre, y sobre todo la elaboración del Blog, pues el año anterior solo se contaba con el uso de Internet en general, por lo tanto actualmente toda la comunidad estudiantil tiene acceso al Moodle. Gracias a esto la comunidad en general está más motivada para realizar su propio blog y ponerlo de herramienta en los diferentes foros que mantienen en la plataforma.</p>

ENTREVISTA	RESPUESTAS Y OBSERVACIONES
<p>8. ¿Con qué frecuencia las (-s) ha empleado?</p>	<p>La frecuencia es semanal, la mayoría de los docentes están de acuerdo en interactuar al menos una vez por semana con los estudiantes a través de sus blogs y en el chat de la plataforma. Estas actividades secuenciales pueden aportar muchos beneficios en los procesos de enseñanza, aprendizaje, además se espera que un futuro cercano se posibilite la creación de redes internas académicas que mejoren la práctica docente.</p>
<p>9. ¿Cree usted que redes sociales como Facebook pueden ser empleadas no sólo con fines sociales sino también para aprender una lengua extranjera como el inglés?</p>	<p>Hay dos grupos de docentes para esta respuesta, el primer grupo señala que Facebook, por el modo que se ha utilizado hasta el momento, no es un buen camino para aprender Inglés, aunque se pueden evidenciar algunos grupos de estudiantes colaborándose con los procesos en sí, sin embargo esta herramienta no es la más apropiada. Otro grupo de docentes coincide en que Facebook es útil para el aprendizaje de Inglés, pues los estudiantes tienen acceso a los datos de otras personas que pueden ayudarles, pueden además potenciar su trabajo cooperativo, a través de los comunicados que ellos manejan en su grupo. Por último, la mayoría señala que los estudiantes de hoy en día sacan un gran provecho de Facebook si ellos quisieran, la idea es incentivarlos para que no solo sea un espacio social.</p>
<p>10. ¿Cree usted que el la Internet debería ser empleada de manera más frecuente en el programa de estudios de primer período de esta licenciatura? ¿Por qué?</p>	<p>Todos los docentes de la licenciatura estuvieron totalmente de acuerdo en el uso de esta herramienta. Muchos señalan que esta época es la cultura digital y como tal hay que sumergirse en ella, algunos afirman que los dos últimos años han recibido cursos y entrenamiento para sacar provecho a la Internet. Un grupo de docente afirmó que si pudiera todas sus clases las harían con herramientas de Internet, además de las tutorías que podrían hacerse a través de Skipe, dando más oportunidad de crecer educativamente y académicamente, llegando a poblaciones aún más lejanas.</p>

En este entorno, pudimos observar que los docentes están conscientes de los retos y de las ventajas que el uso de Internet puede representar para la enseñanza de la lengua inglesa, por ello es importante destacar que en un sistema de competencias, integrar estas tecnologías justamente creará un entorno más efectivo y competente para la consecución de metas de aprendizaje y la implementación de los diversos espacios académicos.

Primeros resultados

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos de las fuentes de recolección de datos, así como la información que brindó la población participante en el estudio y se encontró que para alcanzar el objetivo de la presente investigación, se realizó un estudio descriptivo en el cual se analizaron estadísticamente los resultados de cada instrumento aplicado. Se diseñó y se aplicó una encuesta de opinión (Anexo A), con el propósito de indagar los usos más frecuentes de la Internet por parte de los estudiantes de la Licenciatura de Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia, y se entrevistó por medio de un cuestionario (Anexo B), a dos docentes de Inglés con el propósito de conocer su opinión sobre el uso de la Internet en sus clases a los estudiantes mencionados.

Encuesta a estudiantes de sexto y séptimo semestre

Los estudiantes han mencionado que la Internet debería ser empleada de manera más frecuente en el programa de estudios porque: *“Nos ayuda a mejorar la habilidad auditiva y nos saca de dudas, nos ayuda a mejorar tér-*

minos desconocidos”, “Nos ayuda mucho en nuestra capacidad auditiva, gramatical y entre otros”, “Es una forma muy didáctica de aprender”, “Como metodología académica facilita la entrega y solución de trabajos”, “Porque esto podría ser un repaso de lo que hemos visto”, “Nos ayuda a obtener nuevos conocimientos”, “Porque es una excelente herramienta, es práctica rápida y contiene todo para desarrollar el oído, el habla, la gramática, etc.”, “Es una herramienta muy útil que fortalece la parte del auto-aprendizaje y complementa la carrera”, “Porque en el medio que estamos es normal que la tecnología avance, eso indica que los profesores no tengan que hacer nada sino también sea de apoyo. Es bueno tener un tutor para explicar ciertas cosas cuando se usa Internet para aprender inglés”, “Es útil, nos beneficia a todos, es una herramienta esencial para el diario de nuestros estudios”, “Porque es una de las mejores herramientas que tenemos al alcance, además nos permite desarrollar muchas capacidades lingüísticas”.

Por consiguiente, la tecnología puede proporcionar a los estudiantes un ambiente de aprendizaje efectivo, una amplia gama de oportunidades para la interacción auténtica en la lengua extranjera; un entorno en donde el aprendizaje es auténtico y las actividades son interesantes para los estudiantes. Del mismo modo, la tecnología puede generar oportunidades para el aprendizaje colaborativo y cooperativo.

La integración de la tecnología como la Internet en la enseñanza del inglés, requiere un cambio en los paradigmas a partir de un comportamiento a un enfoque constructivista del aprendizaje, debido a que el lenguaje es un fenómeno vivo, por lo cual la mejor manera de aprender un idioma es por medio de entornos interactivos y auténticos.

Entrevista a docentes

Además de las encuestas realizadas a los estudiantes, se hicieron entrevistas a sus docentes. Teniendo en cuenta la descripción del tipo de entrevista realizada, se elaboró un cuestionario con las mismas preguntas formuladas a los estudiantes, y luego se entrevistaron a los docentes disciplinares de inglés, con el propósito de indagar sus opiniones sobre el empleo de la Internet con fines didácticos y pedagógicos en el Programa.

Los docentes participantes contestaron que sí emplean la Internet con frecuencia para mejorar su propio nivel de inglés, puesto que reconocen la importancia de mejorarlo para ser mejores profesionales y ayudar más a sus estudiantes. Así mismo, respondieron que usan la Internet para consultar el significado de palabras nuevas que encuentran al preparar sus clases en diccionarios en línea. También afirmaron que emplean sitios en la Web para hallar información adicional sobre los temas que enseñan en sus clases.

Por otra parte, creen que la Internet es útil para apoyar el proceso de aprendizaje del inglés de sus estudiantes porque éstos pueden encontrar sitios y herramientas para repasar y reforzar temas y mejorar sus habilidades, al tiempo que adquieren competencias lingüísticas. Igualmente, contestaron que la Internet es útil para mejorar diferentes aspectos del idioma como pronunciación, mediante el empleo de sitios donde haya referencia a la fonética del inglés, a la gramática y al vocabulario presentado en la clase en sitios como *Ompersonal*.

Así mismo, los docentes entrevistados dijeron conocer y emplear *blogs*, saber qué son los *wikis*, y desconocer que son los *podcasts*. Dijeron que han hecho uso de comunidades en línea o blogs para hacer que sus estudiantes se familiaricen con estas herramientas en la Internet como extensión del trabajo de clase, y afirmaron que evalúan que sus estudiantes se registren y co-

necten para socializar contenidos y temas de la clase con sus compañeros. Además, manifestaron que hacen que sus estudiantes empleen estos medios en la Red por lo menos una vez a la semana, como parte del trabajo en el laboratorio de idiomas de la Universidad.

En cuanto al uso de redes sociales como *Facebook*, consideran que son interesantes y pueden ser útiles para aprender inglés en la medida en que haya un proceso guiado por el docente, y también si los estudiantes son conscientes de las implicaciones de su empleo en cuanto a la etiqueta y las normas de uso por el impacto social que tienen, así como a las medidas de seguridad para su empleo seguro en términos de privacidad. Por último, los docentes consideran que se debería emplear la Internet de manera más frecuente en el programa de estudios, y para que esto sea posible, es necesario contar con capacitaciones al interior del equipo de docentes, con mejor infraestructura y mayores recursos para garantizar condiciones óptimas.

Hoy en día, los docentes deben entender que el papel del docente tiene que cambiar y que el espacio físico del salón de clases también debe adaptarse a diferentes tipos de interacción como los pequeños grupos, las parejas y la interacción del estudiante con la computadora. Por esto debemos recordar que *“la comunicación electrónica puede ayudar a fomentar una nueva relación profesor estudiante en el que los estudiantes sean más autónomos y el maestro se vuelve más un facilitador”* (Warchauer, 1995). Es importante generar ciudadanía digital a nivel superior.

A modo de conclusiones

Luego de haber encuestado a los estudiantes de la Licenciatura de Inglés de la Universidad se puede concluir que:

Los estudiantes disfrutan del uso de la Internet no sólo para entretenimiento o con fines sociales sino también para aprender inglés.

Los estudiantes del programa emplean la Internet como complemento de sus clases, pero la frecuencia de su aplicabilidad y uso no es alta.

Estos estudiantes conocen varias herramientas como redes sociales y blogs, pero no están familiarizados con *wikis*, *webquests* o *podcasts*. Los espacios académicos no cuentan con blogs o wikis para interactuar y desarrollar aprendizaje autónomo.

Se requiere mejores condiciones, recursos y gestión para adecuar las instalaciones de la sede L para usar la Internet con mayor frecuencia como parte del programa de estudios.

Los docentes entrevistados son conscientes de la importancia del uso de TIC y la Internet dentro del proceso de aprendizaje del inglés en la coyuntura actual, pero los emplean con la frecuencia que permiten las condiciones presentes en la Universidad.

Las actitudes hacia la Internet como medio para apoyar el proceso de aprendizaje del inglés son positivas, pero no hay claridad con respecto de cómo el uso continuo y sistemático de la Red puede contribuir a mejorar rutinas de estudio, aprovechar estilos de aprendizaje, y desarrollar habilidades con el uso de estrategias apoyadas en el uso de herramientas *online*.

Existe una plataforma en la universidad; sin embargo, no se está utilizando para desarrollar aprendizaje autónomo, cooperativo y colaborativo.

Los diferentes agentes inmersos dentro del proceso educativo (docentes, coordinadores y estudiantes), están llamados a la incorporación de las TIC en todas las actividades de la facultad,

por facilitar los procesos de comprensión de los futuros docentes y comunicación entre toda la comunidad educativa.

Los weblogs, por su diversidad y creatividad de uso y fácil acceso para incorporar variados recursos online, se convierten en una herramienta valiosa y significativa en el desarrollo de trabajo autónomo y la óptima competencia comunicativa. Para su aprovechamiento, se hace útil e inmediato el manejo de información sobre uso e incorporación de los blogs en el ambiente del aula.

Este proyecto de investigación generó la creación de un blog del docente y blogs de los estudiantes en uno de los espacios académicos. Se realizará el debido seguimiento para continuar con esta propuesta en el proceso de investigación.

Recomendaciones

Hacer un seguimiento a esta investigación con la implementación de blogs y otras ayudas virtuales en el aula, con el fin de observar cambios positivos acerca de la infraestructura requerida para mejorar el uso de la Internet en el Programa de Humanidades e Inglés.

Así mismo, hacer observación continuada sobre el empleo de las herramientas sociales y otros sitios online descritos en esta investigación, con el fin de conocer su utilidad práctica, y cómo ayudan a mejorar las habilidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes encuestados.

Exploración gradual de todos los sitios y recursos de la Internet recomendados, con el propósito de informar sobre su funcionamiento en términos técnicos, por ejemplo: si los enlaces con ellos no están rotos o si presentan proble-

mas como conexión o acceso, si necesitan de complementos o aplicaciones de terceros para que funcionen bien, entre otros.

La Internet en particular, favorece la formación y la autoformación a distancia. Numerosos sitios ofrecen precisamente herramientas, contenidos o cursos para la utilización efectiva de la Internet. También diversos sitios o páginas proponen actividades variadas, documentos y propuestas pedagógicas para el docente. Las universidades e institutos de profesionalización docente recurren cada vez más a este medio, para acercar la formación y actualización docente a los interesados. Sin embargo, se recomienda que la primera condición para ello, sea la disposición favorable de los docentes. El interés y la preocupación son cualidades indispensables para cualquier tipo de formación. Al entusiasmo desbordante de muchos docentes, sigue a menudo, la más grande desilusión y el desaliento frente a la innovación. Una visión realista de las potencialidades de las TIC y del rol esencial que debe jugar el docente, podrá dar mejores resultados. Es importante destacar que el objetivo primordial es la formación de los ciudadanos del futuro y para ellos, las TIC serán indispensables.

Referencias

- Aebli, H. (2001). Aprendizaje Autónomo. En: Federico Rubio y Galí (ed.). Traducido por Ricardo Lucio. *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo* (pp. 151-153). Madrid: Narcea.
- Análisis sitios web Facultades Universidad de Antioquia (2008). En: <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/investigacion/mod/resource/view.php?id=41> (10 de noviembre de 2011).
- Apple, Michael (1979). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- Aprendizaje Autónomo (s.f.). En: <http://www.slideshare.net/guestd348e7/aprendizaje-autnomo-presentation> (5 de noviembre de 2011).
- Aprendizaje colaborativo (s.f.). En: <http://www.redescolar.com/contenidos/aprendizaje.html> (10 de noviembre de 2011).
- Aprendizaje cooperativo (s.f.). En: http://www.inteligencia-emocional.org/ie_en_la_educacion/elaprendizaje-cooperativo.htm (15 de noviembre de 2011).
- Baquero, Ricardo (1997). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Ben-Peretz, M. (1990). *The Teacher-Curriculum Encounter: Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*. Albany: State University of New York Press. New York.
- Chapelle, C. & Jamieson, J. (2008). ¿Qué es CALL? En H. Douglas Brown (ed). *Tips for Teaching with CALL: Practical Approaches to Computer-Assisted Language Learning*. New York: Pearson Longman.
- Díaz, A. (2009). *Metodologías de Aprendizaje en la Educación Superior a Distancia*. En: <http://www.slideshare.net/modalidades/modalidades-agosto-22> (7 de abril de 2010).
- Domingo, J. y Mesa, R. (1999). *Aplicaciones didácticas de las tecnologías de la información y la comunicación*. Granada: Adhara.
- Dooly, M. A. (2005). The Internet and language teaching: A sure way to Interculturality. En: *The ESL Magazine: The Information Source for ESL/EFL*, March/April.

Downing, C. E. & Rath, G. (1997). The Internet as intranet: moving toward the electronic classroom. En: *Journal of Educational Technology Systems* 25 (3): pp. 273-291.

Dudeney, G. & Hockly, N. (2007). Actitudes hacia la Tecnología. En: Jeremy Harmer (ed.). *How to teach English with Technology*. Essex: Pearson Longman.

Essential Learning with Digital Tools, the Internet, and Web 2.0 (Aprendizaje por Proyectos con Herramientas Digitales, Internet y Web 2.0.), documento escrito por Suzie

Boss y Jane Krauss como Apéndice del libro *Reinventando el Aprendizaje por Proyectos*. (2010). En: <http://www.eduteka.org/AprendizajeHerramientasDigitales.php>(15 de octubre de 2011).

Fandiño, Y. (2007). Action Research and Collaboration: A new perspective in social research and language education (traducido del inglés). En *Gist: Revista Colombiana de Educación Bilingüe*, Vol. 1, p. 95. Bogotá: Institución Universitaria Colombo-Americana.

Gallego, M.J. (1997). *La Tecnología Educativa en acción*. 2 ed. Universidad de Granada. Granada: FORCE.

Gallego, M.J. (1998). Investigación en el uso de la informática en la enseñanza. Pixel-Bit. En: *Revista de Medios y Educación*, 11, pp. 7-31.

Gallego, M.J. (2000). *Tecnología educativa. Análisis y prácticas sobre medios de comunicación y nuevas tecnologías*. Universidad de Granada. Granada: FORCE.

Hammond, A. (2002). Learning to Learn Cooperatively (traducido del inglés). En: *Revista Forum*. Vol. 47 (2). p. 18.

Hernández, Javier (1996). *Corrientes Actuales de Filosofía. La Escuela de Frankfurt. La filosofía hermenéutica*. Madrid: Tecnós.

Jonassen, D.H., & Reeves, T.C. (1996). Learning with technology: Using Computers as cognitive tools. In D.H. Jonassen (ed.). *Handbook of research for educational communications and technology*, pp. 693-719). New York: Macmillan. En <http://www.coe.missouri.edu/%7Ejonassen>.

Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Buenos Aires: Paidós.

Johnson, M. (1967). Definitions and models in curriculum theory. En: *International Review of Education*, 19, pp. 187-194.

Ley General de Educación. En: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf (5 de noviembre de 2011).

Llano, A. (2007). Meta-cognición y Aprendizaje en Colaboración (traducido del inglés). En: *Gist: Revista Colombiana de Educación Bilingüe*, Vol. 1, p. 129. Bogotá: Institución Universitaria Colombo-Americana.

Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica: Transformar la educación en el siglo XXI*. Madrid: Paidós.

Luzón, M. (2002). Paper: Internet Content-based Activities for English Specific Purposes (traducido del inglés). En: *Revista Forum*, Vol. 40 (3), p. 24.

Manrique, L. (s.f.). *El aprendizaje autónomo en la educación a distancia*. En: http://www.ateneonline.net/datos/55_03_Manrique_Lileya.pdf (3 de abril de 2010).

- Miller, L. y Olson, J. (1994). Putting the computer in its place: a study of teaching with technology. En: *Journal of Curriculum Studies*, 26 (2), pp. 121-141.
- Nunan, D. (1980). Learner-Centred Curriculum Development: Theoretical Bases for Learner-Centred Curricula (traducido por Alexander Vioria). En: Michael H. Long & Jack C. Richards (eds.). En: *The Learner-Centred Curriculum: A study in second language teaching*, pp. 22 y 23. Cambridge: Cambridge University Press.
- Poole, B.J. (1999). *Tecnología Educativa. Educar para la sociocultura de la comunicación y del conocimiento*. 2 ed.). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.
- Ramírez, S. (2010). A Narrative on Self-Teaching Strategies to Make Sense of Autonomous Learning (traducido por Alexander Vioria). En: *Asocopi Newsletter*, pp. 7 y 8)²³. *Apuntes sobre la teoría de las Inteligencias múltiples de Howard Gardner* (s.f.) En: <http://inteligenciasmultiples.idoneos.com/>(3 de noviembre de 2011).
- Roca, O. (2001). La autoformación y la formación a distancia: la tecnología de la educación en los procesos de aprendizaje. En Sancho, J. *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori.
- Rodríguez, G.A. (2000). La Formación Docente en la Sociedad de la Información. En: Quaderns Digitals. NET. En: *Revista de Nuevas Tecnologías en la Educación*: <http://www.quadernsdigitals.net>
- Rosario, J. (2005). *La Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC): Su uso como Herramienta para el Fortalecimiento y el Desarrollo de la Educación Virtual* En: archivo del Observatorio para la CiberSociedad.
- Sánchez, Jaime (2002). *Integración Curricular de las TICs: Conceptos e Ideas*. En: [www. C5.cl](http://www.C5.cl)
- Sastoque A., et al. (2009). *Proyecto Educativo del Programa - Licenciatura en Inglés*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad La Gran Colombia. Bogotá.
- Tuksinvarajarn, A. & Watson, R. (2009). The E-pet: Enhancing Motivation in E-portfolios (traducido del inglés). En: *Revista Forum*, Vol. 47 (1), p. 22.
- Vásquez, G. & Martínez, M. (1997). Límites y posibilidades actuales de las nuevas tecnologías. En: Barroso, M. (comp.). *Tecnología y formación permanente*. Universidad de La Laguna. La Laguna.
- Vera, M. (2009). Aprendizaje Cooperativo. En: *Innovación y Experiencias Educativas*, enero.
- Warschauer, M. (1995). *Computers and Language Learning: An Introduction*. [Available 04/09/2009()]. En: <http://www.gse.uci.edu/markw/call.html>



EL EDUCADOR GRAN COLOMBIANO No. 9

