

REVISTA

Entremados

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Año 1 Número 1- 2014
ISSN en línea: 2422-6459



REVISTA

Entramados

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD



GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales); Centro de Investigaciones multidisciplinares en Educación- Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Revista Entramados Educación y Sociedad

Instituciones:

Facultad de Post grados y educación continuada Universidad la Gran Colombia
GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales); Centro de Investigaciones multidisciplinares en Educación- Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Autoridad de la Facultad de Postgrados y Formación Continuada, UGC

Decana :Dra. Ana Cecilia Osorio Cardona

Autoridades de la Facultad de Humanidades, UNMdP

Decana: Dra. María del Carmen Coira

Vicedecana: Lic. Silvia Sleimen

Secretario Académico: Mag. Juan Ferguson

Secretaria de Investigación y Posgrado: Dra. Marta Arana

Secretario de Extensión: Prof. Pablo Coronel

Secretario de Coordinación: Mag. Gerardo Portela

Coordinadora Área Posgrado: Dra. Mónica Marinone

AÑO 1- NO. 1

Noviembre-2014

ISSN en línea: 2422-6459

Dirección:

Funes 3330, Nivel +6, 7600, Mar del Plata, Argentina

LA REVISTA ENTRAMADOS es una publicación periódica. En ella se promueve la difusión de investigaciones en el campo de la educación y la sociedad. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva de los referatos externos.

Diseño Portada: Fernando Peña

Compaginación: Alexis Barroso Londoño

LA REVISTA ENTRAMADOS no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por los autores de los artículos.



Editores:

- Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata.

La realización de actividades conjuntas entre la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Universidad de La Gran Colombia se ha venido afianzando en los últimos años con la firma de convenios y la realización de actividades específicas. El proyecto de esta Revista va en la línea de seguir consolidando ese trabajo. Entramados, Revista de Educación y Sociedad, surge entonces como hito de fraternización entre ambas instituciones, con vocación de profundizar la filiación y potenciar el crecimiento de los sujetos y las organizaciones participantes. Promueve, en este sentido, el diálogo abierto, sensible y receptivo entre comunidades, apostando por la mutua afección y la implicación recíproca.

La Revista se propone además dar relieve a tramas discursivas múltiples y complejas que apuesten a la ampliación de las geografías y los territorios, que desafíen los relatos canonizados y lineales que niegan el conflicto, la ambigüedad y las discontinuidades propias de los decires y las acciones humanas. Entramados muestra la disposición hacia la recuperación de las urdimbres que nos constituyen, con sus multivocidades y polivalías, en pos de enaltecer la ineludible imbricación entre los conocimientos particulares de las prácticas académicas y aquellos íntimos de las experiencias y vivencias cotidianas que también nos constituyen.

Formato de la Revista: Electrónico, un número anual.

Directoras Asociadas: María Marta Yedaide (UNMDP) – Ana Cecilia Osorio Cardona (UGC)

Secretaría: Claudia de Laurentis (Universidad Nacional de Mar del Plata) –Gloria Patricia Rodríguez Quintero (UGC).

Colaboración en edición formato electrónico: Fernando Peña Orduz (UGC)

Diagramación Diseño Gráfico: Alexis Barroso Londoño(UGC)

Comité Editorial:

Silvia Branda (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Verónica Ojeda (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Mercedes Del Pilar Rodríguez Camargo (Universidad Gran Colombia)

Comité de Redacción:

Graciela Flores (Universidad Nacional de Mar del Plata.)

Sebastián Trueba (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Joseph Gabriel Tobón (Universidad Gran Colombia)

Víctor Londoño (Universidad Gran Colombia)

Comité de Referato Internacional:

Alfonsina Guardia (UNMDP)
Alicia Caporossi (Universidad Nacional de Rosario)
Alicia Villagra (Universidad Nacional de Tucumán)
Ana Cambours de Donini (Universidad Nacional de San Martín).
Ana Graviz (Sodertörns University, Estocolmo)
Antonio Medina Rivilla (UNED)
Carlos Calvo (Universidad de la Serena, Chile)
Cristina Nosei (Universidad Nacional de La Pampa)
Cristina Sarasa (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Daniel Toscano López (Pontificia Universidad Católica de Chile)
Elisa Lucarelli (UBA)
Ernesto López Gómez (UNED)
Ivonne Bianco (Universidad Nacional de Tucumán)
José Joaquín Brunner (Universidad Diego Portales)
José Yuni (Universidad Nacional de Catamarca)
Liliana Sanjurjo (Universidad Nacional de Rosario)
Luis Porta (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Manuel Fernández Cruz (Universidad de Granada).
María Borgström (Sodertörns University, Estocolmo)
María Cristina Martínez (Universidad Nacional de Mar del Plata)
María Graciela Di Franco (Universidad Nacional de La Pampa)
María Jesús Gallego Arrufat (Universidad de Granada)
María Teresa Alcalá (Universidad Nacional del Nordeste)
Marina Sturich (Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba)
Marta Osorio Malaver (Universidad Juan N. Corpas, Bogotá, Colombia).
Marta Moyano (Universidad Nacional de San Luis)
Miguel A. Martín Sánchez (Universidad de Extremadura)
Mónica Pini (Universidad Nacional de San Martín)
Noemí Conforti (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Norma Georgina Gutierrez Serrano (Universidad Nacional Autónoma de México)
Sonia Bazán (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Vilma Pruzzo (Universidad Nacional de La Pampa)
Violeta Guyot (Universidad Nacional de San Luis).
Viviana Mancovski (Universidad de Lanús)
Zelmira Alvarez (Universidad Nacional de Mar del Plata)

TABLA DE CONTENIDO

Editorial9

Parte I- Nuevos territorios políticos del pensamiento sobre la educación

1. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. Catherine E. Walsh.17
2. Fanon, Freire y las posibilidades concretas de una pedagogía descolonial. Entrevista a Inés Fernández Mouján. María Marta Yedaide.33
3. Enseñanzas de la historia y lecturas descoloniales: entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles. Francisco Ramallo.43
4. La institucionalización del “otro” europeo. Del mito del salvaje a la hidra de la revolución. Carolina Peña Navarro.61

Parte II- Nuevos territorios de la investigación educativa

5. Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la Educación. Graciela Flores, Luis Porta y Miguel A. Martín Sánchez.....69
6. Hacia la construcción de las biografías institucionales de la Universidad Argentina. Un recorrido teórico y metodológico. Karina Bianculli83
7. Docentes Memorables en la UNMDP: metáforas que construyen identidad. Claudia De Laurentis.....99
8. Políticas de formación docente inicial y continua: las narrativas en su doble propósito formativo-investigativo. Raúl Armando Menghini109
9. Mi relación con el saber didáctico: un relato autoetnográfico. Elda Monetti.119

Parte III – Nuevas perspectivas para la enseñanza y el aprendizaje

10. El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. Nicholas C. Burbules.131
11. La construcción del “entre” en el espacio educativo. María Cecilia Colombani.....137.
12. El Campo de la Práctica en la formación de los profesorados. Territorio de la diferencias, Norma Di Franco, Melina Arduzo, Rocío González, María Graciela Di Franco.145.
13. Aproximación a los procesos de construcción de la identidad profesional docente universitaria. María Teresa Alcalá, Patricia Belén Demuth y Marlene Paola Quintana.155.
14. La Evaluación, un juicio de valor hacia la diversidad, la justicia y la equidad. Una aproximación a su sentido como práctica. Jhovanna Ordóñez Villegas, Natalia Vega Rodríguez y Andrés Jiménez Muñoz.169.

Parte IV- Contextos y nuevas geografías de la educación

15. Filias, fobias y memoria colectiva. Percepción del lugar a partir de los relatos, Experiencias dentro del Centro Histórico De Soacha. Diana Marcela Ávila Herrera y Jeimmy Stephania Rivera Cañón.179.
16. Cuestiones más que conceptuales sobre la inclusión educativa en Colombia. Alexandra Arias Pinzón.191
17. Pobreza y educación: retos para la teoría del currículo. Alvaro Hernández Acevedo.203

18. La competitividad de Colombia frente a Latinoamérica y la educación como factor estratégico para el desarrollo. John Fredy Avendaño Mancipe y René Alexander Garzón Camacho.211
19. La Biblioteca Nacional (Bogotá-Colombia). Conectando sentidos para el público universitario en condición de discapacidad sensorial. David Alejandro Orozco Ortiz.235
20. El Proyecto Integrador: estrategia para el desarrollo de pensamiento crítico. Una visión dialógica del concepto de calidad docente Gladys Cristina Cárdenas y Sonia Henao Quintero.251
21. Relación entre dedicación horaria y desempeño docente. Patricia Weissmann.....267

Parte V – Nuevas coreografías para la enseñanza

22. Los profesores de historia y el uso de la imagen fija en sus clases: ¿ilustración o fuente? Gabriela C. Cadaveira y Gladys N. Cañuelo.277
23. Una revisión de las estrategias que se usan para la enseñanza de las lenguas en programas de licenciatura. Jaddy Brigitte Nielsen Nino.293
24. La lectura crítica en la educación superior: una propuesta para el profesorado universitario desde la experiencia de dos estudiantes de pregrado. Daniela Pérez Guarín y Jersson David Hospital Celis.313
25. La ética y valores morales en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto, compromiso, afecto y pasión en los profesores memorables. Jonathan Aguirre.....323

Reseña Libro

26. *La Autoridad en la Universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes.* María Paula Pierella, Verónica B. Ojeda337

Comentario Evento

27. La investigación biográfico-narrativa en educación superior. Contra el “desperdicio de la experiencia” y la vida en la investigación. Luis Porta341

Con inmensa alegría y orgullo presentamos en número inaugural de la *Revista Entramados- Educación y sociedad*, que plasma la voluntad expresa de generar tramas de pensamiento y prácticas educativas desde una pluralidad de enclaves territoriales, tanto geográficos como políticos, epistemológicos y culturales.

Este primer número propone un recorrido desde el pensamiento sobre la educación hasta las experiencias concretas en diversos escenarios de países latinoamericanos, con un principio organizador que propicia sólo un agrupamiento de lecturas pero de ninguna manera implica una separación ficticia e irrelevante, como sería la de sujeto y objeto, o el tan trillado y vaciado de sentido esfuerzo por distinguir la teoría de la práctica educativa.

La primera sección, que hemos denominado *Nuevos territorios políticos del pensamiento educativo*, incluye el artículo ***Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala***, de **Catherine Walsh**, inédito en idioma español pero publicado en idioma inglés en el *International Journal of Lifelong Education*. Aquí la autora retoma sus diálogos con el pedagogo brasileño y pone en tensión su pensamiento frente a la urgencia de unas pedagogías otras inscriptas en opciones político-pedagógicas alternativas, que se construyen al caminar y preguntar en Abya Yala. Con idéntica voluntad descolonial, la pedagoga argentina **Inés Fernández Mouján** se ocupa de la restauración de los lazos entre Fanon y Freire, y de los enclaves y potenciales para el crecimiento de unas pedagogías descoloniales en la entrevista titulada ***Fanon, Freire y las posibilidades concretas de una pedagogía descolonial***. Dicha entrevista revela plena confianza en la posibilidad de conciliar lo legado y lo originario en sus versiones no esencialistas, como antídoto frente a una colonialidad aún vigente.

La contribución de **Francisco Ramallo**, titulada ***Enseñanzas de la historia y lecturas descoloniales: entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles***, profundiza los intersticios de la praxis descolonial, proponiendo alternativas de aperturas y desprendimientos del conocimiento hegemónicamente legitimado, colonizado y eurocentrado para la enseñanza de la historia. Se sumerge así en el campo educativo con el afán de recuperar experiencias de aprendizaje potentes y disruptivas, análogas a aquellas que propician el pensamiento agudo en ***La institucionalización del "otro" europeo. Del mito del salvaje a la hidra de la revolución***, contribución de **Carolina Peña Navarro** que cierra esta sección. La autora toma una experiencia académica y se propone develar el discurso de la otredad en las obras, dinámicas, discursos y prácticas desde donde emerge la narrativa, ahondando el análisis de los textos *El Mito del Salvaje* de Roger Bartra y *La Hidra de la Revolución* de Peter Linebaugh y Marcus Rediker.

La segunda sección, *Nuevos Territorios de la Investigación Educativa*, se aboca a la problematización del método narrativo de investigación; su filiación ideológico-conceptual con la primera sección es evidente, así como su presencia en las experiencias educativas donde este enfoque se manifiesta transformando las prácticas y sus sujetos. El artículo ***Hermenéutica y narrativa en el discurso cualitativo de la Educación***, de **Graciela Flores, Luis Porta y Miguel A. Martín Sánchez** se detiene a desmenuzar

la compleja trama integrada por aspectos provenientes de la hermenéutica filosófica, la pragmática del discurso, el pragmatismo filosófico y el lugar que la narratividad otorga a la subjetividad. El protagonismo de los sujetos en las investigaciones de corte cualitativo también promueve la construcción de biografías institucionales, como la presentada en el artículo de **Karina Bianculli, *Hacia la construcción de las biografías institucionales de la Universidad Argentina. Un recorrido teórico y metodológico.*** En este texto, la autora procura colocar el acento en cómo los procesos son vividos, sentidos e interpretados por los sujetos a partir de la construcción de narrativas, en este caso particularmente relacionadas con el debate conocido como Universidad de Masas vs Universidad Científica en la comunidad académica de la universidad Provincial/Nacional de Mar del Plata.

La construcción de la identidad es el tema central del artículo titulado ***Docentes Memorables en la UNMDP: metáforas que construyen identidad***, de Claudia De Laurentis. El enfoque biográfico-narrativo habilita en este caso la identificación de los rasgos identitarios en los profesores memorables, al explorar la relación entre pensamiento, lenguaje y metáfora a propósito del análisis de un grupo focal. La potencia narrativa para la comprensión de la praxis se propicia asimismo en ***Políticas de formación docente inicial y continua: las narrativas en su doble propósito formativo-investigativo***, de **Raúl Armando Menghini**, con la intención manifiesta de enfatizar la idéntica potencialidad de la narrativa en los procesos de formación de docentes. Este doble propósito del método permite la afección recíproca de docencia e investigación en la promoción del cambio educativo, sostiene el autor.

Finalmente, cierra esta sección dedicada a los nuevos territorios de la investigación la interpelación de **Elda Monetti**, decidida a exaltar la centralidad del sujeto a través de la investigación autoetnográfica. ***Mi relación con el saber didáctico: un relato autoetnográfico*** es un testimonio que se adentra en la relación simbólica, activa y temporal que establece el docente desde un espacio social y cultural determinado y que implica una relación con el mundo, consigo mismo y con los otros. La primera persona y la mirada sobre la propia práctica, la vida y las construcciones de sentido en ellas inscriptas empujan los horizontes típicos de las definiciones sobre investigación educativa.

Nuevas Perspectivas para la Enseñanza y el Aprendizaje es el nombre de la tercera sección, que agrupa cinco artículos que con tono agudo y perspicaz incitan a la reflexión sobre posturas de pensamiento capaces de inaugurar nuevas prácticas educativas. El artículo de **Nicholas Burbules, *El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos***, se anuda a las inquietudes respecto de las consecuencias que el *dónde* y el *cuándo* tienen sobre el *cómo* y el *porqué* del aprendizaje. En un recorrido por las definiciones tradicionales sobre la enseñanza y el aprendizaje y las tensiones que los entornos virtuales generan en los nuevos contextos, el autor aboga por la superación de las dicotomías y la reconsideración y revalorización del rol docente. El espacio es también centro de la preocupación de **María Cecilia Colombani** en ***La construcción del “entre” en el espacio educativo***, aunque su contribución avanza en un sentido de espacio como el *tópos* adecuado para generar un vínculo con el otro. Recupera así la autora algunas reflexiones propias de la Antropología Filosófica para desplazarlas al campo educativo e instalar inquietudes respecto de lo que implica un profesor memorable y su relación con el horizonte de la memoria.

El campo de la práctica es el eje de la perspectiva que ofrecen **Norma Di Franco, Melina Arduzo, Rocío González** y **María Graciela Di Franco** en su artículo denominado ***El Campo de la Práctica en la formación de los profesados. Territorio de la diferencias.*** El trabajo comparte argumentos de una investigación en curso acerca del lugar de la epistemología de la práctica en la formación de profesores

de Geografía y propone reflexiones tendientes a reducir las distancias entre la universidad y la escuela, la formación docente y disciplinar y la teoría y la práctica escolar. La contribución ***Aproximación a los procesos de construcción de la identidad profesional docente universitaria*** de **María Teresa Alcalá, Patricia Belén Demuth y Marlene Paola Quintana** también sugiere visitar un enclave espacial crucial entre las identidades personales, sociales y profesionales y los procesos complejos que integran múltiples aspectos psicológicos, cognitivos, históricos, sociales y culturales.

Finalmente, el esfuerzo por conciliar espacios se hace también evidente en ***La Evaluación, un juicio de valor hacia la diversidad, la justicia y la equidad. Una aproximación a su sentido como práctica***, donde **Jhovanna Ordóñez Villegas, Natalia Vega Rodríguez y Andrés Jiménez Muñoz** problematizan sobre las tensiones entre la justicia, la equidad, el respeto por la diversidad y la igualdad y la vida en las aulas, que es finalmente el sitio, proponen los autores, donde se genera la reflexión, reorganización e implementación de los elementos necesarios para que cada sujeto llegue a configurarse como ciudadano.

El cuarto apartado se aboca a un pensar situado, desde enclaves geográficos precisos y reflexiones propiciadas en y por esta localidad. ***Contextos y Nuevas Geografías en Educación*** compila entonces reflexiones ceñidas a un territorio singular pero promotoras del pensamiento hondo sobre las realidades que los sujetos construyen y habitan. El artículo ***Filias, fobias y memoria colectiva. Percepción del lugar a partir de los relatos. Experiencias dentro del Centro Histórico de Sacha*** de **Diana Marcela Ávila Herrera y Jeimmy Stephania Rivera Cañón** es paradigmático en este sentido, ya que revela los enlaces de historias hiladas y deshiladas que marcan en el territorio mitos, leyendas, cuentos, relatos y demás narraciones emitidas por las y los habitantes, que emanan distintas sensibilidades, filias y fobias que emergen a partir de las experiencias de los hombres y las mujeres con el lugar y que generan en ellas y ellos apropiación e identidad.

Con marcado énfasis en el análisis de las condiciones concretas de la inclusión educativa, **Alexandra Arias Pinzón** debate no sólo la necesidad, sino especialmente la posibilidad de las instituciones educativas colombianas de asumir este reto. Su trabajo ***Cuestiones más que conceptuales sobre la inclusión educativa en Colombia*** analiza el cómo, por qué y para qué de la inclusión educativa desde aspectos como el currículo, la evaluación, la didáctica y el rol como docente inclusivo para la construcción de comunidades respetuosas con la diferencia y la diversidad en aras de la transformación social que tanto requiere el país.

Análogo en el compromiso que reclama la transformación educativa, el artículo de **Álvaro Hernández Acevedo, Pobreza y educación: retos para la teoría del currículo** explora la visión económica de Amartya Sen y definen la pobreza como un problema sistémico y ético que debe ser atendido de forma integral, haciendo énfasis en la importancia de comprender el nuevo paradigma biocéntrico. La contribución de **John Fredy Avendaño Mancipe y René Alexander Garzón Camacho** también se sitúa fuertemente en un territorio, aunque más amplio y complejo, y analiza las posibilidades de crecimiento de Colombia a través de la educación. ***La competitividad de Colombia frente a Latinoamérica y la educación como factor estratégico para el desarrollo*** sostiene así que la educación se debe convertir en uno de los factores más importantes por parte de los gobernantes de la nación después del posconflicto con el fin de contribuir con el desarrollo estratégico del país.

Situado en Colombia también y especialmente potente es el relato de ***La Biblioteca Nacional (Bogotá-Colombia). Conectando sentidos para el público universitario en condición de discapacidad sen-***

sorial de **David Alejandro Orozco Ortiz**, presentado como una recopilación de apuntes detrás de una pasantía de investigación. Aquí se describe la atención a usuarios, especialmente universitarios, en condición de discapacidad para garantizar el acceso al patrimonio documental ofrecido por la Biblioteca.

Cierran la cuarta sección dos trabajos que exhiben un paralelismo colombiano-argentino en la preocupación por el trabajo docente y las exigencias de calidad en torno a éste. **El Proyecto Integrador: estrategia para el desarrollo de pensamiento crítico. Una visión dialógica del concepto de calidad docente** es una contribución de **Gladys Cristina Cárdenas** y **Sonia Henao Quintero**, quienes describen una propuesta educativa tendiente a propiciar la movilización intelectual desde la pedagogía para generar modelos y estrategias propias y pertinentes a las intenciones que asumió la Unidad de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Gran Colombia. Desde la Universidad Nacional de Mar del Plata, por su parte, **Patricia Weissman** propone estudiar la **Relación entre dedicación horaria y desempeño docente**, y corrobora la incidencia de la dedicación exclusiva en el buen desempeño de la tarea docente en el ámbito universitario—que incluye docencia, investigación y extensión- y que se revela como un factor necesario, aunque no suficiente, para la buena docencia.

La sección cinco concluye el repertorio de artículos, en esta ocasión agrupados por la afinidad de su exploración de **Nuevas coreografías para la enseñanza**, como el nombre de la sección anticipa. **Los profesores de historia y el uso de la imagen fija en sus clases: ¿ilustración o fuente?** es un artículo enmarcado en las investigaciones del Grupo de Cátedra de Didáctica Específica y Práctica de la Historia de la UNMDP, que se propone detectar los acercamientos, tensiones, resistencias, conflictos, reconocimientos o alejamientos entre el currículo prescripto y el currículo real. **Gabriela Cadaveira** y **Gladys Cañueto** se plantean interrogantes profundos y concienzudos, y comparten los indicios que las experiencias académicas les revelan. **Jaddy Brigitte Nielsen Nino**, por su parte, describe las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas para el desarrollo de la habilidad de la producción oral en inglés por parte de estudiantes y docentes de dos universidades reconocidas de la ciudad de Bogotá, en su texto **Una revisión de las estrategias que se usan para la enseñanza de las lenguas en programas de licenciatura**. Concluye que las estrategias metacognitivas son las más comunes, mientras que las afectivas constituyen las menos utilizadas.

La lectura crítica en la educación superior: una propuesta para el profesorado universitario desde la experiencia de dos estudiantes de pregrado es la denominación del trabajo de **Daniela Pérez Guarín** y **Jersson David Hospital Celis**, que intenta responder a las distintas necesidades contemporáneas de la lingüística crítica a nivel disciplinar, educativo y social. En este sentido, el propósito fundamental del texto es destacar la importancia del desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes universitarios y proponer algunas reflexiones con respecto al rol del estudiante como lector crítico y al rol del docente como guía y mediador de los procesos de lectura crítica en el ámbito universitario.

Finalmente, **Jonathan Aguirre** recupera las categorías “ética” “intelecto”, “afecto” “compromiso” y “pasión” en el marco del proyecto de beca de la categoría Estudiante Avanzado de la UNMDP “La Formación del Profesorado: Narrativas sobre las prácticas de enseñanza de profesores memorables del Profesorado en Historia de la UNMDP”. Así, en **La ética y los valores morales en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto, compromiso, afecto y pasión en los profesores memorables**, Aguirre indaga en la cuestión ética de la enseñanza a partir de los retazos narrativos de los estudiantes avanzados del profesorado en Historia.

El presente número culmina con la reseña del libro de María Paula Pierella *La Autoridad en la Universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes* en palabras de Verónica Ojeda, y el comentario del Simposio *La investigación biográfico-narrativa en educación superior. Contra el “desperdicio de la experiencia” y la vida en la investigación* en el marco del III Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior a cargo del **Dr. Luis Porta**, Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Deseamos agradecer fraternalmente las contribuciones aquí realizadas, que con humildad, compromiso y decisión política han decidido entramar autores y autoras de procedencias variadas. Cada uno ha dejado una huella en este escenario dinámico de producción e intercambio académico. Esperamos que los lectores queden convocados al diálogo y se potencien las posibilidades de pensar desde enclaves epistemológicos, conceptuales, territoriales, cotidianos y –fundamentalmente- humanos en este nuevo emprendimiento colectivo que en este acto inauguramos.

María Marta Yedaide
Universidad Nacional de Mar del Plata.

Ana Cecilia Osorio Cardona
Universidad la Gran Colombia.

Parte I- Nuevos territorios políticos del pensamiento sobre la educación

1. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde *Abya Yala*. *Catherine E. Walsh*.
2. Fanon, Freire y las posibilidades concretas de una pedagogía descolonial. Entrevista a Inés Fernández Mouján. *María Marta Yedaide*.
3. Enseñanzas de la historia y lecturas descoloniales: entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles. *Francisco Ramallo*.
4. La institucionalización del “otro” europeo. Del mito del salvaje a la hidra de la revolución. *Carolina Peña Navarro*.



Pedagogías decoloniales caminando y preguntando.
Notas a Paulo Freire desde Abya Yala¹

Decolonial Pedagogies Walking and Asking.
Notes to Paulo Freire from Abya Yala¹

Catherine E. Walsh²

Resumen

En unas notas personales, comprometidas y profundas, Catherine Walsh retoma sus diálogos con Paulo Freire. Recupera, desafía y pone en tensión sus propuestas a la luz de una (re)existencia decolonial que impone y reclama la concepción de pedagogías otras, próximas al Freire en el sentido revolucionario, pero ajenas por su distanciamiento de la modernidad occidental y opciones epistemológicas eurocéntricas. A través del diálogo, la autora presenta sus posturas con contundencia, pensándolas como movimiento que se afecta con el caminar y el preguntar.

Palabras clave: pedagogías decoloniales – Paulo Freire – caminar y preguntar

Abstract

Through some personal, committed and profound notes, Catherine Walsh resumes her dialogues with Paulo Freire. She recovers, challenges, and makes tense some of Freire's thoughts and tenets, from the perspective of the "otherwise" of decolonial (re)existence and its pedagogies of praxis. Such pedagogies, close to Freire's in the revolutionary sense, are divergent for the distance they make with Western modernity and epistemological Eurocentric options. In such dialogue, Walsh voices her resolves and presents her stance as movement, affected by her own walking and asking.

Key words: decolonial pedagogies – Paulo Freire – walking and asking

*Para saber y caminar, hay que preguntar*³
Subcomandante Marcos y Viejo Antonio

A modo de introducción

La pedagogía – pedagogía crítica, política, insurgente, decolonizadora, transformadora- ha sido desde hace tiempo una fuerza decisiva en mi praxis como militante intelectual, activista y educadora. Es difícil decir con exactitud cuándo y dónde comenzó todo esto. ¿Fue en mis primeros años de activismo revolucionario, en mis comienzos como maestra radical en escuelas alternativas, en el trabajo con colectivos que luchaban por la justicia racial, social, cultural y lingüística, en las experiencias de educación popular, o tal vez en otros momentos políticos y en todo esto junto y combinado?

Claramente central fue el tiempo compartido con Paulo Freire en la década de 1980. A través de un acuerdo celebrado con la Universidad de Harvard, donde Paulo, todavía en exilio, había sido invitado por un período de tres años, conseguimos negociar la estadía de Paulo un semestre por año en la Universidad de Massachusetts Amherst-UMASS, donde me encontraba en ese momento. En este periodo, tuve el privilegio de co-facilitar seminarios universitarios con Paulo, y trabajar junto a él en los espacios de educación popular de la comunidad portorriqueña de la región. Él fue mi maestro y colega, un compañero de lucha, y amigo.

En 1986, algunos de nosotros organizamos la Primera Conferencia de Trabajo en Pedagogía Crítica (First Working Conference on Critical Pedagogy) en UMASS; Paulo, Myles Horton, Maxine Green, Meyer Weinberg, Stanley Aronowitz, Henry Giroux, Peter McLaren, Ira Shor, Peter Park, Madeleine Grumet, y muchos otros, incluyendo colectivos de activistas, educadores, feministas, trabajadores culturales y otros provenientes de todas partes de los Estados Unidos y Canadá se reunieron a debatir, discutir y compartir perspectivas, posturas y experiencias de pedagogía

transformadora y lucha social y/como praxis. El pensamiento de Paulo, sus escritos y su presencia dialógica sirvieron como guía en lo que en ese entonces comenzaba a posicionarse como “pedagogía crítica”, una especie de movimiento con el que me identifiqué hasta mi llegada permanente a Ecuador a mediados de los noventa.

En Ecuador y Abya Yala- el nombre que los pueblos originarios dan a las Américas, que significa en la lengua Cuna de Panamá “tierra en plena madurez”- los principios de mi pensamiento, práctica y razón comenzaron a cambiar. Mientras Paulo nunca desaparecía completamente de mi corazón y mi mente, su presencia se desvanecía mientras me esforzaba por comprender las luchas políticas, epistémicas y de existencia de los movimientos y comunidades de este lugar y de pueblos indígenas y afrodescendientes, y todo lo relacionado con mi propio devenir. Paulo ya no era suficiente.

Sin embargo no ha sido hasta hace unos años, y en mi esfuerzo por “pedagogizar” más explícitamente lo decolonial, y por nombrar, engendrar y pensar desde y con las pedagogías decoloniales de resistencia y re-existencia, pedagogías de/ en movimiento y lucha, que Paulo ha aparecido nuevamente. Releo sus textos y pondero sus palabras hoy no como verdades en el tiempo, o sencillamente como postulados y premisas teórico/conceptuales. Son textos que me hablan en sus “pedagogizaciones”, en su sabiduría y también en sus limitaciones, que Paulo reconoció y sobre las que escribió en sus últimos años.

Para mí, Paulo es un abuelo y una especie de ancestro; ansío ahora dialogar una vez más con él. Desearía contarle sobre mis cambios, movimientos, desaprendizajes, y reaprendizajes desde la última vez que nos vimos. Y sobre todo, quiero compartir con él mis pensamientos praxísticos sobre el qué, el por qué y el cómo del caminar y preguntar de las pedagogías decoloniales. Es en este contexto con esta intención que escribo las siguientes notas a Paulo y a quienes quieran leerlas.

I. Notas iniciales: nuevos senderos preguntando y caminando

La última vez que te vi y hablé con vos en persona, Paulo, fue en la celebración de tu cumpleaños número 70 en la Nueva Escuela para la Investigación Social de New York. Cientos de nosotros nos reunimos para homenajearte. Estabas radiante de alegría y amor. Nita, tu nueva esposa, estaba a tu lado, y al hablar, llorabas. Llorabas por la alegría de haber reencontrado el amor luego de la muerte de tu primera compañera-esposa Elsa. Y lloraste porque llorar- como amar- son emociones y sentimientos constitutivos del ser humano y, por supuesto, también de las pedagogías humanizantes; como tales, no necesitan -no deben ser escondidas. Con esta acción nos recordaste que ser un educador y pensador crítico significa ser con y en el mundo. Significa comprenderse en un constante proceso de transformación donde lo crítico no es un postulado fijo o un pensamiento abstracto. En cambio, es un posicionamiento, una postura, una actitud, un punto de vista en acción, en el que el propio ser y su devenir –el siendo- son constitutivos del acto de pensar, imaginar e intervenir en la transformación; es decir, en la construcción, la creación y el “caminar” de un mundo radicalmente diferente.

Esta celebración y reunión tuvieron significancia para mi propio caminar. Estaba comenzando mi inmigración- de cuerpo, espíritu y mente- del Norte al Sur, desde los Estados Unidos a Ecuador. Esto significó comenzar a moverme desde caminos bien conocidos, desde estos lugares de lucha, activismo y trabajo pedagógico político-intelectual que durante mucho tiempo fueran mi hogar. Y significó empezar a separarme de los colectivos y los y las compañeros/as de caminata con los/las que esos caminos y trabajos habían sido imaginados y creados. Acá me refiero a los colectivos de intelectuales y activistas portorriqueños en el noreste estadounidense, luchando por confrontar y dismantelar la condición colonial todavía presente, quienes me enseñaron sobre la significación vivida de la lucha colonial

y decolonial (véase Walsh, 1996). Me refiero a los grupos de juventud latina a través de Estados Unidos con quienes me involucré activamente, y a los abogados, defensores y activistas de comunidades latinas, asiáticas, haitianas y del Cabo Verde comprometidos en las luchas por derechos culturales, lingüísticos y educativos. Y me refiero a la entonces red nacional de pedagogía crítica, especialmente a mis colegas/compañeras y compañeros cercanos, incluyéndote a vos, Paulo, con quienes hacíamos regularmente seminarios y talleres a lo ancho y a lo largo de Estados Unidos, esforzándonos por pensar con educadores activistas y jóvenes activistas, y por caminar, tramar y arar caminos de acción.⁴ En todo esto, vos, Paulo, tus escritos, trabajo y palabras, siempre habían servido de guía.

En el evento de tu cumpleaños, te hablé brevemente de mi traslado hacia el Sur. Luego te escribí a Sao Paulo donde te encontrabas entonces, sobre el movimiento que creía conllevaba, y sobre las incertidumbres y los desafíos de encontrar nuevos senderos, direcciones y compañeros y compañeras para caminar. Tu respuesta no podría haber sido más pedagógica. Me dijiste tan solo camina, a caminar cuestionando y preguntando. No comprendí entonces la significancia de esto. Ahora, como dejaré en claro luego en estas notas, este consejo – reflejado también en las palabras del mencionado epígrafe del Viejo Antonio y del Subcomandante Marcos (ahora exsubcomandante) del Ejército Zapatista de Liberación Nacional – ha sido de hecho central en mi pensar, ser, devenir, y hacer intelectual-activista-pedagógico.

En Ecuador, mi comprensión de las esferas de la pedagogía comenzó a expandirse. Con el paso del tiempo, empecé a comprender en profundidad la pedagogía en el marco de la lucha sociopolítica. Y comencé a estar más consciente de la naturaleza pedagógica de esta lucha. Vos te referiste a esto de alguna manera en *Pedagogía del Oprimido* cuando hablabas del “carácter educativo” de los contextos de lucha, y la indisolubilidad de lo pedagógico y lo político, es decir, la acción políti-

ca que implica la organización de grupos y clases populares en pos de intervenir en la reinención de la sociedad. Acá también argumentabas que: “la acción política del lado de los oprimidos debe ser acción pedagógica en el sentido auténtico de la palabra, y por tanto, acción *con* los oprimidos” (Freire, 1974, p. 53).

Tu preocupación en *Pedagogía del Oprimido* se refería a una praxis educacional de reflexión y acción que intentaba trabajar contra la opresión y por la liberación. En este sentido, tu posición era esperanzadora. Sin embargo, aun cuando esta posición tenía raíces – tus raíces- en Latinoamérica, su foco basado en las clases parecía de alguna manera fuera de lugar con lo que yo empezaba a presenciar con relación a las posturas y luchas de las comunidades andinas y los movimientos sociales.

El movimiento indígena de Ecuador era considerado, en la última década del siglo XX, el más fuerte en Abya Yala y posiblemente en el mundo. A través de sus múltiples insurgencias, movilizaciones y acciones políticamente educativas, comencé a ver la resistencia indígena como mucho más que una respuesta activa hacia y contra la opresión. Como el intelectual kichwa y líder histórico Luis Macas me dijo en 2001, la lucha de los pueblos indígenas es sobre la descolonización; es una lucha para confrontar el problema estructural de la “tara colonial”, la que significa resistir pero también insurgir así contribuyendo a la construcción de condiciones y posibilidades (decoloniales) radicalmente distintas (en Walsh, 2012, p.23). Acá, la resistencia ofrece movimientos – acciones pedagógicas si se quiere- no sólo de defensa y reacción, sino también y de manera más importante, de ofensiva, insurgencia y (re) existencia circunscripta en/por una construcción continua, creación y mantenimiento de una forma “otra”, un “modo otro”, de estar en y con el mundo.

Cuando digo “modo otro”, me refiero a maneras distintas de ser, pensar, conocer, sentir, percibir,

hacer y vivir en relación que desafían la hegemonía y universalidad del capitalismo, la modernidad eurocéntrica y la lógica civilizatoria occidental, incluyendo su antropocentrismo y cimientos binarios. El “modo otro” aquí, y especialmente en los Andes, denota y construye una pedagogía y praxis vivida que no está centrada en lo humano ni es humanística, sino fundamentada en la interrelación de toda la naturaleza, de la cual los humanos somos sólo una parte. Como he llegado a reconocerlo y comprenderlo, el “modo otro” es aquello que existe en las fronteras, bordes, fisuras y grietas del orden moderno/colonial, es aquello que continúa siendo (re)modelado, (re) constituido y (re)moldeado tanto en contra como a pesar de la colonialidad⁵.

Por supuesto, arribar a este reconocimiento y comprensión ha sido en sí mismo parte de mis propios procesos pedagógicos y políticos. Mi trabajo colaborativo en los años 1990 con el movimiento indígena (y a petición de este movimiento) - que apuntaba, entre otros enfoques, el proyecto de una universidad indígena-, me empujó a pensar *desde, al lado de y con* una política y una pedagogía vivida radicalmente distintas fundadas en el entramado de la identidad colectiva, el territorio, la cosmogonía, la espiritualidad y el conocimiento. Este entretrejado desafió no sólo muchas de mis creencias occidentales, sino también mi propia formación política izquierdista y mi pensamiento, y pedagogía hasta ahora “críticos”.

En el centro de estas colaboraciones y de mi propia *musa praxística*, fue la “interculturalidad” uno de los principios ideológicos desde 1990 del proyecto político de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador-CONAIE. En contraste con el multiculturalismo de occidente, incluso el multiculturalismo revolucionario (McLaren, 1997), CONAIE definía la interculturalidad como un proceso, una práctica y un proyecto político de transformación estructural e institucional fundamental, que incluía la transformación radical del estado. El proyecto de un estado intercultural y

pp. 17-31

plurinacional fue, de hecho, prioritario en la plataforma política de la CONAIE (finalmente reconocida en la Constitución de Ecuador en 2008). En este contexto, la interculturalidad significó, y significa, no sólo relacionalidad horizontal, sino también y fundamentalmente, la reedificación (en términos decoloniales) de un proyecto societal que apunta una sociedad completamente distinta de la actual. Comprender y pensar con y desde la interculturalidad como un proyecto epistémico y político se convirtió en el principio organizador de mi trabajo y mi escritura, reemplazando, si se quiere, nuestro interés y proyecto común de la pedagogía crítica (Véase Walsh, 2012).

Estos aprendizajes con el movimiento indígena comenzaron a delinear y distinguir senderos diferentes para caminar y para preguntar. La educación popular y la pedagogía crítica me habían enseñado sobre la centralidad de la experiencia y sobre lo que vos, Paulo, llamaste curiosidad epistemológica. Sin embargo, fue a través de las conversaciones y colaboraciones con líderes y comunidades indígenas que empecé a dudar respecto de lo que creí que sabía. ¿Podía ser que mis percepciones emergentes fueran correctas, que la pedagogía crítica y la educación popular fueran, de varias maneras, todavía posturas prácticas y construcciones occidentales modernas? ¿No se planteó esta “criticidad”, me preguntaba, primariamente en términos occidentales, de teoría occidental y dentro de la modernidad misma? ¿Qué sucede con las afueras de la modernidad? ¿Y qué hacer respecto de las geopolíticas del conocimiento dominantes, entendidas como la universalización de una definición, un marco, una lógica, un enfoque de conocimiento – conocimiento racional- occidental-céntrico (europeo-estadounidense- céntrico), que efectivamente niega y rechaza lugares, modos y prácticas “otras” de conocer y de producir conocimiento?

Con esto no quiero decir que tus referentes, Paulo, fueran sólo de Occidente, o que la modernidad occidental fuera necesariamente tu proyecto. De-

cididamente, tus pensamientos y meditaciones en Cabo Verde y Guinea Bissau dan cuenta de esto. De hecho, fue luego de haber vivido experiencias en África y con las llamadas “comunidades de color” en Estados Unidos que comenzaste a preguntarte sobre los sesgos marxistas y occidentales que por mucho tiempo te imposibilitaron ver cómo las ideas de “raza” y “género”, y las prácticas de racialización y “generoización”, operan en una matriz de poder colonial que no está solamente basada en la clase. Tus últimos libros, especialmente *Pedagogía de la Esperanza*, reflejan este cuestionamiento, apertura y autocrítica.

Aun así, la pedagogía crítica en sus formulaciones teóricas originales, y en las resonancias en lo que Peter McLaren hoy llama pedagogía crítica “revolucionaria”, sigue siendo en proyecto, pensamiento y supuestos paradigmáticos, un esfuerzo occidental, antropocéntrico y, en gran parte, marxista.. Sandy Grande nos recuerda esto en sus escritos sobre la “Pedagogía Roja”.

La pedagogía crítica revolucionaria sigue enraizada en el paradigma occidental, y, por tanto, en tensión con el conocimiento y la praxis indígena. En particular, los constructos medulares de la democratización, la subjetividad y la propiedad están todos definidos a través de marcos occidentales que supone al individuo como sujeto primario de “derechos” y estatus social. (Grande, 2008, p. 238).

En los Andes, comencé a ver la diferencia radical de un proyecto pensado desde y por los pueblos indígenas en el cual la cultura, la cosmología, la espiritualidad, la sabiduría, el conocimiento, la tierra, y la naturaleza y/como vida se entretujan con la autodeterminación, descolonización, movilización y transformación. Y comencé a ver la colonialidad y la diferencia colonial vivida como constitutiva de pedagogías otras, pedagogías que la modernidad, la teoría crítica occidental, e incluso vos Paulo, no consideraron o abordaron directamente. Supongo que esto era el comienzo de mi distanciamiento de la pedagogía crítica, del pensamiento crítico occidental y de vos; de mi

búsqueda y mi hacer senderos nuevos y diferentes, preguntando y caminando.

En los años desde entonces, la colaboración continua con los movimientos, luchas, procesos y proyectos afrodescendientes empujaron aún más mis des-aprendizajes, y mis re-aprendizajes para aprender *al lado de, desde y con* conocimientos y formas de ser en el mundo que la modernidad y las ideologías occidentales han retratado como invisibles y continúan negando. Esto, por supuesto, ha engendrado giros en mis lecturas y mi escritura, en las elecciones de y con quién dialogar, y en el cómo, qué y por qué tal diálogo y sus implicancias para la práctica y la praxis.

Hasta hace relativamente poco, tus textos que viajaron conmigo a Ecuador permanecieron intactos en el estante. Aunque nunca dejé de pensarme como una pedagoga y la enseñanza nunca dejó de ser una parte importante de mi praxis- esto es, de mi acción-reflexión-acción política dedicada a la transformación social estructural- la educación no era ahora mi preocupación primaria. Mi interés, en cambio, estaba – y aún está- en las luchas vividas – sociales, políticas, epistémicas y existenciales o basadas en la existencia – en Ecuador, en los Andes, y más ampliamente en Abya Yala contra matrices de poder colonial vigentes y hacia creaciones de lo decolonial. Como explicaré más adelante, hoy este interés está mayormente en *el cómo*. Es decir, con *cómo* lo decolonial es construido, reconstruido, engendrado, preservado y mantenido en la lucha, la práctica y la vida. Y es en el *cómo pensar con, al lado de y desde* estas luchas, conocimientos y transformaciones en mis propias prácticas, incluyendo, pero no únicamente, la educación superior, donde la evasión de la realidad vivida y la reificación de los marcos de análisis eurocéntricos son predominantes.

Es el cómo lo que recientemente ha incitado mi regreso a la pedagogía y, de alguna manera Paulo, mi regreso a vos, ahora desde este posicionamiento y lugar del “Sur”, desde una postura y perspectiva decolonial, y desde y en diálogo,

compromiso y praxis con otras compañeras y otros compañeros que comparten este proyecto, perspectiva y lucha.

II- Notas a lo largo del camino: la emergencia de las pedagogías decoloniales

A medida que regreso a tus enseñanzas, Paulo, más claramente percibo ahora tu comprensión de la pedagogía como una práctica y proceso sociopolítico productivo- como una metodología esencial e indispensable- fundamentada en la realidad de las personas, sus subjetividades, historias y luchas. Es en los contextos de lucha social, política, epistémica y de existencia donde “los líderes y los pueblos, mutuamente identificados, juntos, crean las líneas directrices de su acción [educativa, política y de liberación]”, dijiste (1974, p. 183). Para vos, las luchas sociales son enclaves pedagógicos para aprender, desaprender, reaprender, reflexionar y actuar. El carácter educativo de la lucha es lo que más te interesó, junto con la práctica pedagógica de trabajar hacia la liberación individual y colectiva.

Como tal, creo que estarías de acuerdo con mi evaluación de que la pedagogía es más un verbo que un sustantivo; para usar la expresión de Rolando Vázquez (2012), es una “verbalidad”. No estoy interesada en la pedagogía como una disciplina, ni tampoco lo estabas vos. En lugar de eso, estimo su significatividad en el accionar, en las prácticas, las metodologías, las estrategias y las maneras de hacer que se entretujan con y son construidas en resistencia y oposición, así como en insurgencia, afirmación y re-existencia, al imaginar y construir un mundo diferente. Esta postulación de la pedagogía constituye la base de mi trabajo a medida que me comprometo a una búsqueda más profunda que incita pedagogizaciones de lo decolonial.

Acá nuestros senderos de caminata a la vez se cruzan y divergen. Se cruzan en los lazos de lo político-pedagógico y lo pedagógico-político. Y se cruzan en un interés compartido y una valoración

por la naturaleza pedagógica de la lucha, y en la comprensión que el fin de esta lucha -liberación y transformación de las estructuras de poder y opresión- deben ser concebidas y orquestadas por los propios pueblos. La divergencia aparece en las concepciones de este poder y sus analíticas. El marxismo y la modernidad fundamentaron tu política y pensamiento.

Mis senderos, sin embargo, me han hecho recelosa de la teoría crítica de occidente, o al menos, me han inducido a sospechar de su ceguera a la colonialidad como el lado oscuro de la modernidad. Como mencioné arriba, vos mismo comenzaste a reconocer parte de esta ceguera en tus últimos años, hablando en *Pedagogía de la Esperanza* del “color de la ideología” (1993, p. 149), y la relación entre colonizador-colonizado, colonialidad- (no)existencia. Frantz Fanon, presente en tu trabajo desde las primeras obras, fue un interlocutor especialmente clave y una influencia en tus últimos años cuando comenzaste a vincular la descolonización con la (re)humanización⁶. Vacilo al decir que si estuvieras vivo hoy, también estarías interesado en la colonialidad; si así fuera, nuestros senderos de caminata divergentes se habrían conectado y cruzado nuevamente.

Sin embargo, como sé que reconocés, los enfoques derivados de y presentes en el corpus de tu trabajo tienen su base en paradigmas, posturas y visiones emancipatorias occidentales. El problema aquí, como la antropóloga maori Linda Tuhiwai Smith plantea, es que con demasiada frecuencia los paradigmas, las posturas y las cosmovisiones – generalmente consideradas como derivaciones de enfoques freireanos- han operado para negar y ocultar los puntos de vista, prácticas, procesos y enfoques de teóricas feministas de color, afrodescendientes, y pueblos indígenas; esto es, las metodologías y/o pedagogías de la experiencia vivida del colonialismo, racismo y las luchas por la autodeterminación y la descolonización (Smith, 1999, p.167). Me pregunto qué dirías- y harías- respecto de esto hoy.

Pensando desde y con la experiencia vivida de la colonialidad y su matriz colonial que atraviesa prácticamente todas las esferas de la vida incluido el dominio de la subjetividad, el conocimiento, el ser-siendo, la espiritualidad, la sexualidad y la naturaleza, permite una perspectiva y analítica que desafían muchos de los preconceptos del conocimiento y pensamiento occidental. Asimismo, pone en el escenario el “modo otro” implicado en lo decolonial, sus insurgencias sociales, políticas y epistémicas, sus pedagogías, pedagogizaciones y praxis, que se enfrentan a lo que Bautista (2009) describía como “el mito racista que inauguró la modernidad y el monólogo de la razón moderna-occidental”.

En su poderoso libro *Pedagogies of Crossing*, la feminista caribeña Jacqui Alexander se alía con tu comprensión de la pedagogía como método. Sin embargo, al mismo tiempo define su proyecto atravesando otros dominios que la conducen más allá de los confines de la modernidad y el aprisionamiento de lo que ella denomina su “episteme secularizada”. El proyecto de Alexander es “perturbar y reensamblar las divergencias heredadas de lo sagrado y lo secular, que se corporizaron y descorporizaron” a través de las pedagogías que se derivaron del “cruce”, este concebido como mensaje significante y existencial, y pasaje hacia una configuración de nuevas maneras de ser y pensar. Mientras que Alexander no se posiciona explícitamente desde lo decolonial, ella compromete esta perspectiva en su análisis de la fragmentación material y psíquica y el desmembramiento producido por la colonización, y en su énfasis en el trabajo de descolonización en relación con el ansia del todo conjunto⁷. Aquí ella sostiene que “los movimientos de liberación de izquierda no han comprendido esto suficientemente en la psicología de la liberación” (Alexander, 2005, p.281). “Lo que hemos ideado como una política de oposición ha sido necesaria”, dice la autora, “pero nunca nos sostendrá, ya que mientras puede darnos algunas ganancias inmediatas (que se hacen más efímeras en tanto más grande sea la amenaza, lo cual no es una razón para no luchar), no puede en últi-

ma instancia alimentar ese lugar profundo dentro nuestro: ese espacio de lo erótico, ... el Alma, ... lo Divino” (Alexander, 2005, p.282). Para esta autora, las pedagogías deben ser concebidas en este sentido; se apela y conjura lo decolonial.

Aquí su comprensión múltiple de las pedagogías es particularmente relevante:

Como algo dado, como entregado en la mano, revelado; como algo que irrumpe transgrediendo, perturbando, dislocando, invirtiendo conceptos y prácticas heredados, utilizamos esas metodologías psíquicas, analíticas y organizacionales para conocer lo que creemos que conocemos en pos de hacer posibles diferentes conversaciones y solidaridades; como un proyecto tanto epistémico como ontológico amarrado a nuestro modo de ser y, por lo tanto, semejante a la formulación de Freire de la pedagogía como metodología indispensable. Pedagogías [que] convocan conocimientos subordinados que son producidos en el contexto de las prácticas de marginalización para que podamos desestabilizar las prácticas existentes de conocer y así cruzar estas fronteras ficticias de exclusión y marginalización. (Alexander, 2005, p.7)

Alexander parece estar pensando a la vez con vos y más allá de vos. Ella sitúa su perspectiva de las pedagogías como semejantes a las tuyas; esto es, como metodologías indispensables de y para la transformación. Y, al mismo tiempo, revela los límites de la psicología de la liberación que, por supuesto, fue constitutiva de tu trabajo. Sin embargo al hacerlo, no te rechaza. En cambio, vos sos, Paulo, parte de las intersecciones que evoca e invoca, de las corrientes cruzadas de genealogías, teorizaciones⁸, políticas y prácticas que ella concibe, por supuesto, no por tus contribuciones al feminismo, la política sexual o lo sagrado, sino más bien por tu significatividad política y el uso de la pedagogía en concepto y praxis.

La lectura de Alexander fue, en parte, lo que me regresó a la pedagogía y a vos. En su comprensión y posturas de las pedagogías encuentro resonancia, consuelo, sentido y acompañamiento. También encontré una forma distintiva de implicarte

e implicar tu pensamiento que no fuera compartimentalizante (es decir, ubicándote simplemente dentro de la modernidad y la Izquierda occidental). En cambio, se trataba de avanzar más allá del impasse existencial y la división que la colonialidad ha propuesto.

Este “hallazgo” hizo que me diera cuenta de la continua presencia tuya todos estos años, no como una voz autoritaria, sino como un abuelo, un ancestro, un guía pedagógico-político. Comencé a reflexionar sobre las diferencias de caminos así como sobre las intersecciones, los puntos de encuentro y reencuentro que rompen la linealidad del tiempo y esbozan movimientos espiralados y serpenteantes. Estas meditaciones también fueron clave en conducirme más allá de la discusión sobre el *qué*, el *por qué* y el *para qué* de la colonialidad y la decolonialidad, el foco principal de lo trabajado hasta ahora por quienes nos implicamos en el proyecto colectivo modernidad/(de)colonialidad. El movimiento fue aquí para mí hacia *el cómo* decolonial, sus pedagogías y praxis⁹.

El movimiento hacia *el cómo* se fundamenta en el reconocimiento que lo decolonial ha existido en Abya Yala desde la llamada conquista o invasión colonial. Es un fenómeno, realidad y práctica de larga duración que siempre ha estado atravesado por lo político, lo epistémico, lo estético, lo espiritual, lo territorial y los dominios basados en la existencia. Interrogar al cómo también implica preguntar sobre el “con quién” y “desde dónde”, preguntas que ponen en escena la importancia de la relacionalidad y la relación (Véase Glissant, 1997 y Vazquez, 2012). Raramente se ha prestado atención a las formas en que lo decolonial ha operado – sigue operando- dentro y en los márgenes del orden moderno/colonial. Es decir, a las pedagogías de resistencia, insurgencia, rebelión, ruptura, transgresión y re-existencia que construyen y hacen posible este “modo otro” que hemos venido señalando; las pedagogías que atraviesan la memoria colectiva, el cuerpo, los sentimientos, formas de conocer y ser (humanas y otras) con/y/

pp. 17-31

en la naturaleza, así como los campos socio-económicos, lo espiritual-ancestral, lo erótico, lo visual y sonoro, y la piel (véase ensayos en Walsh, 2013, así como también Ferrera-Balanquet, 2014, Gomez, 2014 y Vargas, 2014)¹⁰. Estas pedagogías, en esencia pedagogías decoloniales y su *cómo* es lo que más me interesa y atrae hoy; son orientación, propósito y proyecto a mi caminar y preguntar.

Con la crisis presente no sólo del capitalismo sino, más profundamente, de la civilización occidental (Lander, 2010), las pedagogías decoloniales están creciendo. También están apareciendo y se están expandiendo lo que he nombrado como grietas decoloniales (Walsh, 2014). Me refiero a las fisuras y las grietas dentro del orden moderno/colonial. Las grietas se transforman en el sitio y el espacio desde el cual la acción, la militancia, la resistencia, la insurgencia, la transgresión y/como pedagogización están avanzadas, y el “modo otro” que es lo decolonial está siendo inventado, creado y construido. Aunque las grietas están prácticamente en todos lados en las esferas, instituciones, estructuras de la razón y el poder moderno/colonial, y siguen creciendo día a día, en general pasan desapercibidas, invisibles, inaudibles. ¿Cómo podemos hacernos más conscientes de estas fisuras y los procesos, prácticas y pedagogías que la grieta está construyendo? ¿Y cómo podemos seguir abriendo y extendiendo estas grietas, haciendo posible una praxis pedagógica de acompañamiento y compromiso que se esfuerza por moverse dentro y conectar las grietas, empujando/promoviendo la posibilidad del surgimiento de las pedagogías decoloniales? Estas son las preguntas que hago al caminar.

III- Notas finales: preguntando y caminando en las grietas decoloniales

En noviembre del año 2013, recibí una invitación especial del Subcomandante Marcos y el Subcomandante Moises a participar como alumno de primer grado en la Escuelita Zapatista en Chiapas, México. Esta experiencia, vivida intensamente la

última semana de diciembre 2013 en la profundidad de la selva Lacandona- la grieta decolonial mejicana-, ha dejado una marca que estoy aún intentando asir, procesar y describir completamente. La profundidad y significancia de esta vivencia están todavía formándose y los reaprendizajes siguen apareciendo y emergiendo, abriendo nuevos interrogantes sobre el sentido y la posibilidad de las pedagogías decoloniales preguntando y caminando.

La autonomía y la libertad eran los hilos temáticos; los “maestros” eran las propias comunidades zapatistas y especialmente las y los jóvenes, nacidos, criados y educados en la lucha zapatista. Cada “alumna” y “alumno” tenían un *votán* asignado, traducido literalmente como corazón-guardián del pueblo; los *votanes* eran estos y estas jóvenes hombres y mujeres que servían como guardianes-maestros-traductores-intérpretes-guías, acompañándonos las 24 horas del día. La forma de aprendizaje era basada en la experiencia. Sin embargo, esta “experiencia” era radicalmente diferente de cualquiera que hubiera tenido antes. Puso en primer plano la complejidad, dificultad y sentimiento vivido del desaprendizaje, el primer paso para comenzar a reaprender. Esta sensación de estar en un primer grado de la escuela era real; todo parecía nuevo, diferente y fuera de mi marco y prácticas de conocer, hacer, aprender y vivir.

Sí, por supuesto, la experiencia sirvió para poner en evidencia – de forma real- la profundidad tanto de la fisura abierta por los Zapatistas como su moda *muy otra*- que tiene fundamento en la autonomía, la libertad y la comunidad como praxis vivida, una praxis que efectivamente socava y deshace el orden capitalista. Las tensiones políticas y las amenazas de peligro eran reales. El camión pickup que condujo a un grupo de nosotros desde el Caracol de Morelia (una de los cinco centros regionales del “buen” gobierno y organización zapatistas) a las comunidades fue seguido y filmado por fuerzas militares. La pequeña aldea donde residimos yo y mi compañero estaba coha-

bitada por paramilitares. Y las siete iglesias ejercían una guerra de baja intensidad con parlantes vociferando mensajes bíblicos hasta altas horas de la noche.

Nuestra “escuela” consistía primariamente de una familia con la cual nos hospedábamos. Esto trajo a la realidad, a través de la práctica compartida de la convivencia diaria, el real sentido de la autonomía y la libertad en la lucha, las afueras, los márgenes y en las grietas decoloniales del Estado, sus servicios, recursos e instituciones, pero también, en nuestro caso particular, en las grietas decoloniales de esta aldea donde las 13 familias zapatistas eran claramente la minoría. Las comunidades zapatistas administran sus propias instituciones educativas, hospitales y sistemas de salud, no aceptan servicios estatales (incluyendo la electricidad y el agua potable) y se autosustentan en la alimentación. Su “buen” gobierno de 3 niveles (en contraste con el “mal” gobierno del estado) y constituido por mujeres y hombres con igual poder está basado en la creencia que “el pueblo gobierna y el gobierno obedece”. La práctica de esta autonomía era realmente más compleja en la comunidad a la que fui asignada, dada la clara presencia – y tensión- de control gubernamental; de hecho muchos considerarían inconcebible la autonomía en este contexto. Sin embargo, para los Zapatistas, es una demostración de su pedagogía y práctica de la libertad en la lucha. Las lecciones son demasiado extensas para ser descritas aquí, y demasiado complejas y políticamente sensibles para ser publicadas. A medida que cavilo sobre su significancia para mí y las re-experimento no solo en mi mente sino en mi corazón, cuerpo, alma, espíritu y piel, también me pregunto lo que vos, Paulo, hubieras pensado. ¿De qué manera esta autonomía y praxis muy otra desafían (o tal vez conversan con) tu idea de la práctica de la libertad?

La experiencia de la Escuelita también, y, lo que es quizás más importante, me dio una lección de humildad. Me dio una lección de humildad al desplazar y descentrar lo que creí que conocía, cómo creí que lo sabía y cómo es, o al menos creí

que era, que llegamos a conocer; esto a pesar de los más de 20 años que llevo en los Andes. Al hacer esto, la experiencia también confrontó los presupuestos que, a pesar de mi declarada criticidad y posicionamiento decolonial, no habían sido desafiadas en mi propia práctica e identificación – y autoridad privilegiada, debería agregar- como pedagoga y maestra. Me hizo humilde al sacarme la claridad del día, sustituyéndola por una bruma. Y me hizo humilde para asumir personalmente eso que tanto tiempo había predicado y enseñado: desaprender para reaprender, experimentando- no por primera vez pero de una forma otra muy particular- su dificultad, conflicto e incomodidad. ¿No es esto parte de mi llegada a las pedagogías decoloniales con el cuerpo, y no sólo con el discurso y la teoría?

Hoy la bruma se mantiene aunque su tono es menos denso. El consejo de Sub Marcos y Viejo Antonio, presentado en el epígrafe de este texto, sobre las preguntas que sirven para caminar me guía cada vez más. “*Para saber y caminar hay que preguntar*”. Una vez más recuerdo tus palabras semejantes cuando comenzaba mi caminar al sur: simplemente caminar preguntando.

Ahora veo más intensamente las complejidades de las grietas, la bruma y los peligros rodeando. Lo que los Zapatistas llaman *esa forma muy otra*, es, para los sistemas dominantes y las instituciones de poder (en términos estatales, nacionales y globales), una amenaza que debe ser eliminada y destruida. Mientras que es cierto en todos los contextos en donde las prácticas y pedagogías decoloniales existen, esto es especialmente aparente en Chiapas. El ataque promovido por el gobierno nacional en el Caracol Realidad el 2 de mayo de 2014 es evidencia de esto. El asesinato del maestro José Luis Solís, conocido como *votán Galeano* en la Escuelita Zapatista, los muchos heridos y la destrucción de la escuela de la comunidad y la clínica de salud fueron ataques contra la libertad, la dignidad y la autonomía y/como Vida. Fueron ataques contra esta forma *muy otra* que por 20 años, y más de 500 años antes, los pueblos

pp. 17-31

totzil, tzetal y tojalabal – muchos Zapatistas desde 1994- han luchado para construir, crear y sostener, a pedagogizar en la práctica y en la praxis. Sin embargo, con la decisión del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (seguida de los ataques) de desaparecer públicamente y eliminar la figura del Sub Marcos, una nueva pedagogía política comenzó, deshaciendo la atención mundial y fetichización hacia su persona y recentrando el sentimiento colectivo comunitario *desde abajo* de la lucha para defender, proteger y ejercitar – para vivir relacionamente- la vida. Entre los muchos aprendizajes de aquí, uno es sobre la manera en que la pedagogía – como verbalidad decolonial- esto es, en la relacionalidad que la modernidad ha tratado de destruir y negar (Vazquez, 2014).

Para finalizar estas notas, regreso a vos, Paulo, como antiguo compañero de lucha y presente ancestro, abuelo y guía. Tanto en *Pedagogía de la Esperanza* como en *Pedagogía del Corazón* vos criticaste a los intelectuales de la posmodernidad (tanto a los de Derecha como a los de Izquierda) que describen los obstáculos de los tiempos presentes para la liberación y los proclaman insuperables. “Aceptar la inexorabilidad de lo que acontece es una excelente contribución a las fuerzas dominantes en su desigual lucha contra los ‘condenados de la tierra’”, dijiste en este último texto, apelando aquí a la expresión de Fanon (Freire, 2007, p. 43). En *Pedagogía de la Esperanza*, entre tus numerosas referencias a Fanon, hay una referencia a la necesidad de que los colonizados y oprimidos se distancien del colonizador-opresor, “para ubicarse ‘por fuera’ como diría Fanon” (1993, p. 47). Ambas advertencias dialógicas adquieren relevancia aquí. La autocomplacencia entre muchos, incluyendo la tan llamada Izquierda, permanece, como permanece la inhabilidad de comprender la condena de la cual Fanon habló: un factor del capitalismo y la lucha de clases pero más ampliamente de la colonización y la matriz de poder colonial que se reactualiza. Esta ubicación política “en el afuera”, en los márgenes y las grietas decoloniales, como he sostenido aquí, tie-

ne una historia de más de 500 años en Abya Yala y una presencia que es cada vez más visible, en lucha y en multiplicación.

Mientras que las pedagogías de este “afuera” y/ como la otredad decolonial estaban fuera de tu vista y alcance, creo que hubieran sido parte de tu curiosidad epistemológica y de tu preguntar si estuvieras vivo hoy. Sin embargo, el propósito de estas notas no fue empujarte hacia mi lado o presuponer tu caminar conmigo. Mi intención en cambio fue contarte sobre los caminos que he elegido y los senderos que he hecho preguntando y caminando. Pero también quise someter a consideración- con vos y los lectores aquí-, las pedagogías decoloniales como acciones que promueven y provocan la fisuración y agrietamiento del orden moderno/colonial, las que hacen posible y dan sustento y fuerza a un modo muy otro de estar en y con el mundo. Este es Paulo mi proyecto pedagógico-político, ubicación y posicionamiento hoy, el curso de mi caminar y preguntar desde Abya Yala.

Referencias

- Alexander, J. (2005). *Pedagogies of Crossing. Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the Sacred*. Durham, NC: Duke University Press.
- Bautista, R. (2009). "Bolivia: del Estado Colonial al Estado Plurinacional [Bolivia: From the Colonial State to the Plurinational State]." Documento inédito, La Paz, 25 enero.
- Ferrera-Balanquet, R. (2014). "La Decolonización del imaginario tiempo cósmico sonoro. Territorio imaginado, memoria ancestral y movimiento desplazado". Propuesta de tesis doctoral, Duke University, Durham, NC.
- Freire, P. (1970/1974). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Mexico: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed*. London: Bloomsbury Publishing.
- Freire, P. (2007). *Pedagogy of the Heart*. New York, NY: Continuum.
- Glissant, E. (1997). *Poetics of Relation*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gomez, D. (2014) "Of Love, Blood, and the Belly: The Politicization of Intimate Ties of Caring and Belonging in Colombia." Avance de tesis doctoral, University of North Carolina, Chapel Hill.
- Grande, S. (2008). "Red Pedagogy. The Un-Methodology." En N. Denzin, Y. Lincoln, y L.T. Smith (eds.), *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies* (pp.233-254). London: Sage.
- Kumar, C. (Ed.). (2013). *Asking We Walk, The South as Political Imaginary. Book Four In the Time of Spring*. Bangalore: Streelekha.
- Lander, E. (2010). "Crisis civilizatorio: El tiempo se agota," En I. Leon (coord.), *Sumak Kawsay/Buen Vivir y cambios civilizatorios* (pp. 27-40). Quito: Fedaeps.
- McLaren, P. (1997). *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Boulder, Co: Westview Press.
- Mignolo, W. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham: Duke University Press.
- Quijano, A. (1992/2007). "Coloniality and Modernity/Rationality." *Cultural Studies*, 21(2-3), 22-32.
- Smith, L.T. (1999). *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. London: Zed.
- Subcomandante Marcos. (1994, diciembre 13) "La historia de las preguntas", *La Jornada*. http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1994_12_13.htm
- Vargas, I. (2014, abril). "Vibrations Telling Stories: Meditations of Decoloniality, Plants and Embodied Knowledge." Ponencia presentada en el Congreso de Geógrafos Americanos . Tampa, Florida.
- Vázquez, R. (2012). "Towards a Decolonial Critique of Modernity. Buen Vivir, Relationality and the Task of Listening" (pp. 241: 252). En R. Fornet-Betancourt (ed.). *Capital, Poverty, Development, Denktraditionen im Dialog* Vol 33, Wissenschaftsverlag Mainz: Aachen.
- Vazquez, R. (2014, mayo). Ponencia en el Taller Internacional Decolonialidad, indigeneidad, @rte, Duke University, Durham, NC.
- Walsh, C. (1991). *Pedagogy and the Struggle for Voice: Issues of Language, Culture, and Schooling for Puerto Ricans*. Westview, CT: Bergin and Garvey.
- Walsh, C. (Ed.). (1996). *Education Reform and Social Change. Multicultural Voices, Struggles, and Visions*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Ediciones Abya-Yala e Instituto Científico de Culturas Indígenas.
- Walsh, C. (2013a). "Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos" (pp.23-68). En

C. Walsh (ed.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (Ed.). (2013b). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2014). "Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales". *E-misférica*, 11(1). . <http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/e-misferica-111-gesto-decolonial/walsh>

Notas

1 Este trabajo es publicado en su versión en español con el consentimiento de su autora. Pertenece en la versión original en idioma inglés al *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 34, No. 2, Special Issue on Education and Decolonization, 2015, en prensa. La traducción al español rioplatense fue realizada por María Marta Yedaide y Carlos Rafael Domínguez.

2 Catherine Walsh es una intelectual-militante, con una larga trayectoria de involucramiento con los procesos y movimientos de transformación social. Es Profesora y Directora del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, coordinadora de la Cátedra de Estudios Afro-Andinos y parte del equipo coordinador del Fondo Documental Afro- Andino.

3 Esas palabras, así como el título de este ensayo evocan el cuarto volumen de la colección de Corinne Kumar *Asking We Walk, the South as Political Imaginary* (Preguntando caminamos, el Sur como imaginario político).

4 Véase, por ejemplo, mi primer libro que refleja este empezar a entender y comprometerme con lo (de)colonial (Walsh, 1991).

5 "Colonialidad", un concepto introducido por el sociólogo peruano Aníbal Quijano a principios de la década de 1990, refiere a un modelo de poder global permanente – un nuevo orden mundial- que comenzó con la invasión europea a Abya Yala y la formación de las Américas y el Caribe, y tiene sus bases en la idea de "raza" (y eurocentricación) como el fundamento para la clasificación social y el control de la subjetividad, el trabajo, la naturaleza, las relaciones de género y las perspectivas del conocimiento (Ver Quijano, 2007, originalmente publicado en 1992).

6 Para una discusión detallada de la influencia de Fanon en Freire, y en Fanon como pedagogo, véase Walsh (2013a)

7 Para Alexander, este todo conjunto y ansia de pertenecer "no debe confinarse a una membresía o ciudadanía en una comunidad, movimiento político, nación, grupo o pertenencia a una familia... La fuente de esta ansia es el profundo conocimiento de que somos de hecho independientes... (Alexander, 2005, p.282)

8 Mientras que el colectivo modernidad/colonialidad comenzó a usar el término decolonialidad en 2004, su herencia es mucho más amplia que este grupo. Las feministas chicanas queer como Chela Sandoval y Emma Perez se referían -a la decolonialidad y lo decolonial en las décadas de 1980 y 1990. En las décadas de 1950 y 1960, Fanon pensó en la descolonización en términos similares a los que pensamos la decolonialidad hoy. Y, por supuesto, los pueblos indígenas han, por más de 500 años, hecho

evidente la importancia de la lucha decolonial. En este sentido, el colectivo no inventó el concepto o término. En su lugar, ha contribuido con su visibilidad (particularmente en el mundo académico-intelectual) y su utilización como una analítica.

9 Introduce esta idea del cómo decolonial por primera vez en una conferencia en el Taller Internacional “Decolonialidad, indigenidad y @rte”, en la Universidad Duke, el 1º de mayo de 2014.

10 Véase también el trabajo performático de Brittany Chavez (www.brittanychavez.org) y Raul Moarquez Ferrera Balanquet (<http://www.youtube.com/watch?v=n95bM1-A4Nw>). La referencia a la “piel” en este punto viene del trabajo en desarrollo de Vargas (2014).





Fanon, Freire y las posibilidades concretas de una pedagogía descolonial Entrevista a Inés Fernández Mouján¹

Fanon, Freire and Concrete Possibilities for a Decolonial Pedagogy. Interview to Inés Fernández Mouján¹

María Marta Yedaide²

Resumen

En esta entrevista, Inés Fernández Mouján revisita la comunión ideológica-política entre Fanon y Freire, sus urgencias por responder al arrasamiento de la colonización y su búsqueda de una razón descolonial. También propone vías para la recuperación del sentido ético-político-revolucionario en la obra de Freire, y su impulso subversivo originalmente presente. En este sentido, la huella de Freire se suma a las huellas de otros pensadores contemporáneos, desde otras geografías pero con una misma voluntad creativa de habilitar las condiciones para una genuina pedagogía descolonial. Mouján explora aquí las potencialidades de la educación formal y los escenarios de educación popular, así como enclaves territoriales, institucionales y culturales con compromisos esperanzadores de desandar, desaprender y descolonizar saberes y prácticas. Hacia el final de la entrevista, la autora pronuncia su confianza en una mirada que integre lo legado y lo creado, capaz de ir más allá de nuevos esencialismos y hacia la convergencia frente a una condición de colonialidad dolorosamente aún vigente.

Palabras clave: Fanon - Freire – pedagogía descolonial - integración

Fecha de recepción: 30/09/14
Fecha de evaluación: 07/10/14
Fecha de aceptación: 14/10/14

Abstract

In this interview, Inés Fernández Mouján revisits the ideological-political communion between Fanon and Freire, their urges to respond to the devastation of colonization and the quest for a decolonial reason. In this regard, Freire comes close to other contemporary thinkers who share the same will to create conditions for genuine decolonial pedagogies. Mouján explores the potential of formal and popular educational settings, as she acknowledges other loci committed to finding ways of undoing, unlearning and decolonizing knowledges and practices. Towards the end of the interview, the author advocates for a perspective capable of integrating the legacies and the new creations, in order to avoid new essentialisms and to promote convergence in the face of painfully still-active coloniality.

Key words: Fanon – Freire – decolonial pedagogy- integration

Conocemos tu contundente y concienzudo trabajo sobre la influencia de Frantz Fanon en la pedagogía de la liberación de Paulo Freire. ¿Cómo deberíamos caracterizar los lazos- ideológicos, filosóficos, políticos, etc.- entre ambos?

Tal como sostengo en mis investigaciones, existe un estrecho vínculo entre la propuesta política de Fanon y la forma que Freire le da a la pedagogía del oprimido. No cabe duda que Freire es interrogado por los escritos de Fanon *Piel Negra Máscaras Blancas* y *Los Condenados de la Tierra*, este último de enorme influencia en *Pedagogía del Oprimido*. Las ideas de liberación y descolonización son las que creo resultan clave para entender la relación Freire-Fanon. Aquí es donde está el núcleo central ideológico de consecuencias políticas concretas. Lo que los interpela es la urgencia política. Fanon desde un registro de lo político (en sus aportes para pensar los términos de la marcas de la colonización en la subjetividad del oprimido, y por otra parte su compromiso político con el Ejército de Liberación Argelino) y Freire también en un registro político, pero en la intervención directa en uno de los pilares de la estructura como es la educación. Ambos están proponiendo allá por principios de los 60 del siglo pasado un cambio de paradigma, un paradigma *otro* en términos de Mignolo. Pienso que observan que la tensión existente en el siglo XIX entre colonialismo y emancipación, dominación y libertad, son formas meramente jurídicas y políticas pero no significan efectivamente un proceso seguro de liberación. Se sienten conmovidos ante el arrasamiento de lo que significa la colonización; de allí que van a proponer una postura ético-política y teórica desafiando la razón moderna-ilustrada. Van no solo a asumir en la práctica directa esta postura sino que sentarán bases firmes para un conocer otro, es decir, una *razón descolonial*. Entienden como tantos otros la necesidad de llevar adelante una resistencia a la imposición colonialista/neocolonialista. El planteo es asumir la experiencia de la *descolonización* para dar lugar a un pensamiento y unas prácticas que desafíen los modelos culturales y políticos impuestos, es

decir pensar y actuar dentro de los términos de una identidad cultural que se mueve desde los bordes, en la contingencia, y desafía toda idea de esencialidad.

Como les decía, están proponiendo diferenciarse del modelo de pensamiento eurocentrado; entonces las ideas articuladoras son liberación y descolonización. El término *liberación*, tal como se puede observar en los escritos de ambos autores, recupera el legado moderno europeo de emancipación pero está estrechamente anudado a una posición política radicalizada con una racionalidad *otra* que se pretende cuestionadora de modelos universalistas, y que asume la urgencia política de la alteridad negada. Entiendo que esta concepción va *más allá* del término emancipación, porque descubre el eurocentrismo de la razón ilustrada y así demuestra la dignidad (de la otra cultura, del Otro). Contiene en sí misma una idea crítica a la crítica (europea). Alberga centralmente una preocupación por la deshumanización y resulta de tomar posición intelectual y práctica desde los bordes, las fronteras; en este sentido es profundamente performativa y se encuentra estrechamente ligada a lo contingente, a la historicidad y a la incertidumbre. Y desafía en forma dialécticamente antagonica a los oprimidos y a los opresores.

De esta forma, los sentidos políticos son constitutivos de la trama educativa, sujeción y liberación prevalecen en tensión en todos los vínculos pedagógicos y culturales. La liberación para ambos es una obligación ética y política en pos de la restitución de la humanización, una transformación total. La descolonización es la exigencia mínima, propone Fanon en *Los Condenados de la Tierra*. Es bien interesante detenerse en esto, porque allí es donde se puede identificar la urgencia de la acción política y el desafío a una racionalidad que organiza, ordena, manda e impone una moral, una práctica y una cultura como única vía de posibilidad para ser sujeto. De modo que nos van a proponer ser hombres y mujeres pero asumiendo la deshumanización en primera

instancia (el lugar asignado por el colonialismo al oprimido) y desde allí transitar el camino de la humanización/ liberación. Sus propuestas invierten el paradigma hasta entonces aceptado, según el cual Europa había dado a sus colonias la modernidad, y afirman que en realidad la riqueza, el poder, el bienestar y el progreso de Europa se sustentaron en la agonía de negros, árabes, indios. Europa es literalmente la creación del Tercer Mundo. Ambos identifican la emergencia de un sujeto doblemente destacado: el oprimido. Sus presupuestos se encuentran estrechamente ligados a la interrogación sobre *la diferencia colonial*. La exterioridad constituye el lugar privilegiado epistémica y políticamente para realizar un tipo de crítica que es imposible desde el centro.

Otro lazo que podría trazarse es lo siguiente: ambos entienden que la unidad de la comunidad política no se alcanza sólo por acuerdos a partir de razones, sino que el campo político es un ámbito donde se despliegan acciones estratégicas, que son conflictivas y de resistencia; que esto organiza también las instituciones en pos del aumento de la vida. Acciones que confrontan, en el terreno de lo político, las imposiciones de discursos hegemónicos. Se sitúan en la máxima negatividad posible y entienden la identidad cultural como una categoría ética, política y cultural.

¿Cómo es posible rescatar a Freire de la banalización y despolitización que ha devenido del enclave cultural de su obra en el cotidiano y en la formación docente?

En principio creo que para rescatarlo de la banalización y la despolitización hay que leerlo y estudiar en profundidad la complejidad de sus textos. En una primera lectura su posición crítica nos atrapa - esto se debe a su estilo narrativo, epistolar, autobiográfico y muchas veces repetitivo- pero no debemos perder de vista que sus desarrollos están cargados de presupuestos teóricos: filosóficos, sociológicos, antropológicos, políticos y pedagógicos. Su narrativa está comprometida y atravesada por la contingencia, lo que le otorga mayor complejidad a los sentidos que le otor-

ga a la pedagogía del oprimido. Insisto, abordar la discursividad freireana no es sin dificultad. Si nos dejamos interrogar por sus textos, por sus insistencias, por su pertinaz optimismo... si lo leemos críticamente, no es tarea fácil. Desde su propuesta de educación liberadora está haciendo una crítica a todo el pensamiento pedagógico eurocentrado, su posición ética-política se corre de los ideales burgueses de Rousseau y de las ideas moralizantes de Durkheim. Va por el desarrollo de la potencia en la acción tendiente a la vida. No hay una idea de una esencia del hombre que la moral se encarga de realizar. Se trata de una ética que se pregunta por el mundo de la existencia, es decir: cómo hay que ser. Cuál es el lugar de enunciación en que cada uno se ubica; cómo esto implica lo que cada uno es. Es una propuesta ética-política preocupada por la potencia y no por las esencias: no juzga ni mide; su preocupación son las acciones y las pasiones de las que alguien es capaz, lo que somos capaces de hacer y de soportar en pos de transitar un camino de humanización/liberación.

Tal vez parezca osado lo que voy a decir, pero podría insinuar que con su pedagogía del oprimido Freire se propone historiar y desandar los términos en que la pedagogía ha sido planteada hasta ese momento. *Pedagogía del Oprimido* claramente es una crítica a la crítica. Su frase (tantas veces dicha por él y tantos de nosotros) “el que enseña aprende y el que aprende enseña” trastoca todos los términos de la tradición pedagógica, la disloca. Creo que con esta clave podemos deconstruir todos los presupuestos teóricos que plantea Freire. Su crítica es a la educación bancaria, alienante y repetidora que se funda en la tradición metafísica clásica según la cual la inteligibilidad de un ente reside no en su dimensión fenoménica, aparente o inmediata, sino en su esencia, en lo invariable, en sus fundamentos. Quiere demostrar que el espacio educativo produce subjetividades híbridas y miméticas, que el encuentro con el otro es mucho más complejo y relativo a como se lo presenta.

La pedagogía del oprimido parte del analfabeto, del campesino, del marginal, de todas aquellas y

aquellos que se encuentran en el límite, que necesitan más que nadie ser educados, y supone en esta operación un principio ético: la vida como la potencia de actuar. Freire se sitúa en la máxima negatividad posible. Como dice Enrique Dussel, Freire es el anti-Rousseau del siglo XX, pues lo que quiere mostrar es que es posible mucho más que una educación burguesa; es posible la organización de los oprimidos a partir del ejercicio de la razón-ético-crítica, pues en tanto sujetos históricos son capaces desde su imaginación creadora y liberadora de luchar por el (re) conocimiento de sus derechos y por la realización de nuevas estructuras culturales, políticas, económicas y educativas. Es decir, luchar por *inédito viable*/alternativas utópico-possibles de transformación para poder vivir dignamente.

¿Cómo problematizarías la tensión integrar/transformar en Freire?

La política de la liberación encarada por Freire bajo la influencia de Fanon se propone la crítica al orden establecido y se plantea como una política educativa histórica/transformadora que innova y lleva adelante acciones reconstructivas y constructivas en las relaciones interpersonales en pos de un mundo mejor para todos, pero no sin conflicto. Entonces entre integrar y transformar hay una tensión porque como dice Fanon (y Freire lo va a entender así) impugnar el mundo colonial no es una mera confrontación racional de puntos de vista. No es un encuentro dialógico sobre acuerdos universales sino que es claramente una muestra de que el "mundo colonial es maniqueo". Si bien en *Educación como práctica de la libertad* hay una insinuación a una necesidad de integración para el desarrollo, en Pedagogía del Oprimido rompe lanzas, extrema la crítica y va por una educación transformadora que revolucione y cuestione la simple integración. Pues su planteo no se pretende como una receta a seguir, ni como una técnica ni como un conocimiento cerrado y homogéneo. La posibilidad de una educación liberadora-transformadora está en la potencia del *no ser*, en no responder a la lógica del

ser o no ser de los discursos civilizados. El no ser, la inestabilidad, la incertidumbre, lo contingente es posibilidad epistémica-política transformadora de la realidad injusta. Otro elemento que crea tensión es la idea de integración es lo heterogéneo y lo inestable de nuestras prácticas; estos quiebran lo que se repite y se reproduce en la vida cotidiana de la escuela e introducen permanentemente la novedad.

¿Podríamos decir que están dadas las condiciones para una pedagogía descolonial?

En realidad dentro del sistema capitalista y en la vida misma, las condiciones ideales nunca están dadas; se trata, creo yo, de crearlas e inventarlas. En este sentido Freire y Fanon son un ejemplo clarísimo de esto. Y desde ya los colectivos militantes tanto del siglo XX como los actuales nos han demostrado que desafiar lo impuesto, la dominación y la reproducción es posible. Hay de alguna medida un estrecho vínculo entre educación y militancia política cuando de lo que se trata es de subvertir las estructuras, los discursos y las prácticas impuestas.

Teniendo en cuenta esto, hay un factor específico que no se puede soslayar que está dado por el desarrollo del proceso de descolonización a partir de la segunda posguerra. En este momento hay una toma de posición muy fuerte contra el colonialismo no solo en las prácticas de lucha sino en muchas áreas de los estudios sociales y políticos que dio lugar a una suerte de revisionismo crítico cuyos éxitos epistemológicos sentaron las bases para una reformulación de las relaciones históricas entre los llamados países del primer mundo y los periféricos. Si tenemos en cuenta esto y sumado además que lo que los intelectuales anticolonialistas le van a discutir al pensamiento crítico europeo es que lo que los separa "es línea de color", que no se trata solo de un problema de clases sociales, sino que la diferencia entre ricos y pobres coincide con la de los blancos y los negros/indios. Es decir, el problema no solo es de clases sino también y sobre todo racial (aquí Fanon es un actor central). Es decir, el racismo

pp. 33-41

no se presenta como superestructura sino como ordenador de las relaciones sociales, incluidas las económicas. De ello deriva que los procesos culturales (y aquí incluyo a la educación) no pueden ser considerados de menor importancia o como reflejo de lo económico.

Si tenemos en cuenta entonces estos presupuestos y lo que de ello derivó: pedagogía de la liberación, filosofía de la liberación latinoamericana, sociología de la liberación, estudios poscoloniales, decoloniales y estudios culturales latinoamericanos, estoy convencida que se puede afirmar que hay condiciones fácticas y epistemológicas para pensar una pedagogía descolonial. Aquí estoy pensando en valiosos aportes del pensamiento de Said, Bhabha, Hall, muy importantes por cierto, pues en sus desarrollos hay una tentativa de concentrar la atención sobre los modos en los cuales el sujeto aprehende el propio mundo, sobre las condiciones existenciales; la propuesta de estos intelectuales es deconstruir aquellos principios y nociones que están en la base de la identidad occidental moderna. A esto se suman las contribuciones del pensamiento decolonial, un pensamiento situado que pone foco en la producción de conocimiento recuperando el legado de los intelectuales y militantes políticos latinoamericanos; con las categorías de diferencia colonial, colonialidad del poder, del saber y del ser se intenta promover la construcción de un paradigma otro.

¿Qué escenario, educación formal o educación popular, es a priori más propicio para tal pedagogía?

Entiendo que se hace necesario discutir los alcances y las prácticas de una educación descolonial en todos los ámbitos que estemos dispuestos a poner en cuestión la dominación colonial, la línea de color, lo dado, lo innato, en definitiva la colonialidad del poder... por donde querramos entrar. No me parece que un escenario sea mejor que el otro. Hoy en día hay una ventaja: la educación formal ha caído bajo sospecha en su propio seno, entonces allí hay maestrxs, profesores

y estudiantes que la ponen en jaque cotidianamente. Diría que por fuera de la escuela hay mayor predisposición, pues en las experiencias de educación popular hay una intención manifiesta de llevar adelante prácticas críticas, si se quiere liberadoras o descolonizadoras. No digo que esto se cumpla a pie juntillas... pero hay una intención y unas prácticas que se plantean recuperar historias y legados críticos anticoloniales. Estrategias y metodología de lucha, rebeldía y organización para resistir la dominación y buscar nuevas formas de educación. Espacios en donde educación es intervención política que da lugar a prácticas de imaginación, a las historias personales y colectivas, al mismo tiempo que la producción de conocimiento situado. Si asumimos estas experiencias educativas como descolonizadoras, podemos ver la importancia que tienen los procesos de conquista y elaboración de significados otros. Cómo éstos traen implícita una concepción del aprender estrechamente anudada a lo político, en tanto restitución de la humanización perdida por la ausencia de dignidad, de derechos y de ciudadanía. Propuestas pedagógicas que implican la formación de sujetos susceptibles de decirse.

Alguna producción académica sobre lo descolonial propone trascender el legado de Freire como paso necesario en un proceso de desaprendizaje y decolonialidad. ¿Cuál es tu perspectiva al respecto?

No sé si hablaría de trascender a Freire; me suena fuerte lo de la trascendencia. Preferiría deconstruir a la producción freireana, ponerla también bajo sospecha y buscar las marcas de la historia. Preferiría buscar en los intersticios... en lo no dicho... criticar sus presupuestos teóricos más importantes y a partir de allí resignificar su pedagogía articulándola con las producciones críticas actuales tanto de intelectuales de los países periféricos como de los países centrales; hay mucho para seguir dialogando. Creo que lo que proponen los aportes de: Edward Said, Stuart Hall, Enrique Dussel, Hommi Bhabha, Alejandro De Oto, la gente del Proyecto Decolonial principal-

mente en los desarrollos de Catherine Walsh, el Programa Sur-Sur de CLACSO, las producciones de los grupos del Instituto de Investigaciones sobre Diversidad Cultural de la Universidad Nacional de Río Negro/CONICET/ IDYPCA, el Programa Interdisciplinario sobre Estudios Descoloniales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, la gente de la Cátedra de Filosofía Latinoamericana de la Universidad Nacional de Córdoba, las prácticas de los movimientos sociales como el MST de Brasil, el MOCASE, SERCUPO y tantos otros; nos muestran un horizonte promisorio para seguir (des)andando, (des)aprendiendo y descolonizando saberes y prácticas.

En tu docencia y tu obra, el compromiso con una pedagogía descolonial es evidente. ¿Qué sería, exactamente, una “pedagoga descolonial”?

Estoy pensando y proponiendo debatir los alcances de una pedagogía descolonial que para mí es establecer un diálogo con todas aquellas reflexiones que pongan en duda y critiquen las imposiciones coloniales, ya sean políticas, culturales, económicas y gnoseológicas.

En este sentido considero un aporte fructífero los desarrollos que realiza Catherine Walsh respecto a proponer una *pedagogía descolonial*; sus aportes son muy importantes para el campo de la educación crítica aunque yo tengo algunas diferencias con ella. Por un lado, ella habla de una pedagogía descolonial y yo estoy proponiendo un debate en torno a una *pedagogía descolonial*. En muchos de los legados que recupera yo me siento identificada. Ella adscribe claramente a una epistemología otra que toma como referencia las producciones del Proyecto Modernidad/Colonialidad que se circunscribe y focaliza sus desarrollos en los legados práctico-teórico o teórico-prácticos latinoamericanos. Pero mi diferencia está por un lado en la crítica que le hace a la propuesta freireana. Me parece que está poco trabajada cuando dice que Freire dejó de lado inicialmente el problema racial señalando que recién lo asume hacia el final de su obra. Desde mi punto de vista esto no es así pues en el primer capítulo de *Peda-*

gogía del Oprimido, en el minucioso análisis que Freire realiza sobre la relación opresor/oprimido, está presente no solo la diferencia de clases sino aquella racial que tan claramente plantea Fanon. Lo mismo se puede observar en *Cartas a Guinea Bissau* que, junto con *Pedagogía del Oprimido*, es uno de los libros teóricamente más importantes, ambos del segundo momento de producción de Freire, que va del exilio en 1964 hasta la vuelta a Brasil en 1980. Por esto cuando habla de pedagogía decolonial prefiere tomar lo pedagógico que hay en la propuesta fanoniana y considera que Freire “queda corto ante lo decolonial”. Creo que omite varias cuestiones de la obra de Freire de suma importancia: la manera en que analiza la relación deshumanización/humanización, la idea de liberación y descolonización. Sus críticas hacia Freire las entiendo como poco consistentes- pero esto da para otro debate. Para mí la obra del brasileño permite ser interpretada de maneras muy diversas, por eso acepto las críticas, pero opto por pensarla como una reflexión profunda sobre la educación moderna, una guía para la acción en las distintas experiencias de educación, teatro, salud y comunicación popular. Porque, fundamentalmente, interpela a múltiples sujetos y deja germinar propuestas, y allí está su potencial descolonizador.

Por otra parte, en tanto conocedora en profundidad de la obra de Freire y por mi pertenencia al campo de la pedagogía, prefiero- reconociendo los límites de la teoría freireana- plantear que la pedagogía del oprimido es una crítica contumaz a la educación bancaria, colonial o dominadora (como queramos denominarla). De este modo estoy proponiendo debatir los alcances de una pedagogía descolonizadora tomando como punto de partida los desarrollos de la pedagogía de la liberación freireana, (re)significándolos desde enfoques culturales y políticos latinoamericanos actuales pero *más allá* de ellos; reconocer centralmente los aportes de estos pero sin negar el legado europeo crítico. Estoy de acuerdo con ella en la necesidad de desafiar el modelo de conocimiento totalizante y proponer una geopolítica del conocimiento que se enuncie desde la diferencia

pp. 33-41

colonial para interpelar la linealidad de la historia, la identidad, la razón y la verdad, y proponer prácticas educativas comprometidas con su contexto, que breguen por la toma de conciencia de situaciones de injusticia e imposiciones de saberes, y que al mismo tiempo se propongan la transformación de la realidad. Pero, insisto, me focalizo en la producción freireana, en su propuesta de praxis liberadora en lo específico de la educación, en esta idea de ir *más allá* de lo local, propiciando el intercambio y la colaboración, en articulación en redes en torno a ideas, proyectos y experiencias de transformación social, con el suficiente alcance epistémico y político para cuestionar y contraponer el orden hegemónico establecido en la área política y cultural de la educación, sin buscar fundamentos ni el igual a sí mismo. En este sentido descreo absolutamente del reencuentro con identidades esenciales. La razón no está en los fundamentos sino en los discursos/ prácticas de lo contingente y la dislocación. De modo que la intención no es encontrar recetas sino asumir la incomodidad de la creación para pensar con y desde genealogías, prácticas y racionalidades diferentes; propuestas pedagógicas que abran la posibilidad de ser, estar, pensar, escuchar y encontrar tramas de subjetividad de otro modo que el colonialismo, porque -aunque resulte doloroso- sus efectos concretos aún hoy siguen vigentes.

Notas

1 Inés Fernández Mouján. Dra en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Su área de docencia e investigación están centradas en el campo de las teorías de la Educación con foco en la obra de Paulo Freire. Profesora Asociada Regular de la Universidad Nacional de Río Negro. imoujan@gmail.com

2 Profesora de inglés y Especialista en Docencia Universitaria, UNMDP. Doctoranda en Humanidades y Arte, con mención en Ciencias de la Educación, UNR. Miembro de la cátedra Problemática Educativa, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP; y miembro del GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales), UNMDP. mmyedaide@yahoo.com



Enseñanzas de la historia y lecturas descoloniales: entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles.

History Teaching and Decolonial Readings: Towards Knowledges of Other Possible Worlds

Francisco Ramallo¹

Resumen

En este escrito presentamos algunas consideraciones en relación a las posibilidades de apertura y desprendimientos del conocimiento hegemónicamente legitimado, colonizado y eurocentrado, que se pueden sentir, pensar y hacer desde las miradas que ofrecen las lecturas descoloniales en la enseñanza de la historia. En este recorrido, nuestro trabajo recoge una serie de ideas elaboradas desde el pensamiento descolonial, las propuestas prácticas de la descolonización de los saberes escolares y el reconocimiento de que la enseñanza de la historia puede generar saberes didácticos significativos y potentes para **desnaturalizar la denominada realidad y para pensar en un mundo en donde también otros mundos son posibles**. En este trayecto, **bajo un enfoque ideográfico y una solución narrativa**, recogemos brevemente en la primera parte ciertos aspectos que nos permiten pensar los saberes históricos desde un lugar otro. Posteriormente aludimos a la enseñanza de la historia desde las premisas teóricas señaladas, buscando encuentros entre la didáctica, la historia y las lecturas descoloniales. Finalmente expresaremos algunas referencias en relación a nuestra experiencia de trabajo en el aula, para hacia el final profundizar la idea de que la producción de saberes otros del pasado cobran un extraordinario sentido en nuestras escuelas.

Palabras clave: historia- enseñanza- pensamiento descolonial- saberes otros, pedagogía.

Abstract

In this text we discuss the possibilities for opening and moving beyond Eurocentric, colonized, and hegemonically legitimized knowledge as it is felt, thought and done from decolonial views in the teaching of history. In this intent, some ideas rooted in decolonial thought as well as proposals for the decolonization of school knowledge are furthered. It is believed history has potential to generate meaningful and powerful knowledge to denaturalize reality and to think of a world where other worlds are also possible. The first part of the text, indeed, analyses aspects which may help us imagine other worlds, by means of an ideographic approach and a narrative solution. Then we will promote reflection which interweaves pedagogy, history and decolonial perspectives. Finally, we will refer to our own teaching experience, and show how the work with other kinds of knowledge in the classroom may endow history teaching with extraordinary meaning.

Key words: history – teaching – decolonial thought – other knowledge- pedagogy

La historia es ordenada por la cultura, de diferentes maneras en diferentes sociedades, de acuerdo con los esquemas significativos de las cosas. Lo contrario también es cierto: los esquemas culturales son ordenados por la historia, puesto que con mayor o menor grado los significados se revalorizan a medida que van realizándose en la práctica (Sahlins, 1997, p.9).

Las experiencias humanas pasadas, como las presentes y como también aparentemente serán las futuras, son múltiples y fragmentarias, de modo que las narrativas de ellas también deberían recuperarse desde ese lugar. A lo largo de su historia, los hombres han pensado y sentido de manera muy diversa los modos de relatar el acontecer de sus días. Estos relatos fueron creando ciertos saberes, que a la manera de aprendizajes colectivos, circularon y aún circulan por diferentes espacios y temporalidades. El conjunto de registros en los que están elaborados también abarca una enorme pluralidad de lenguajes que por supuesto no designan únicamente al escrito. Aquí vale la pena recordar que el dominio de lo escrito por sobre los otros lenguajes llegó a ser tan fuerte que por un tiempo se creía que la historia nació con la invención de la escritura. Sumado a ello, esa pluriversalidad adquiere matices más divergentes si reconocemos que las maneras en las que se construyeron y construyen los saberes asociados a las experiencias pasadas de los hombres varían en sus diferentes lugares y momentos, siendo sumamente singulares y peculiares.² Considerar esta lectura remarca que las diversas formas de existencias humanas elaboraron expresiones culturales particulares y contextuales, que se ocuparon de registrar de formas extremadamente variables aquellas experiencias que marcaron sus días. De modo tal que las diferentes culturales y subculturas construyen sus propias narrativas y representaciones del pasado dándole coherencia a su propio devenir. Tal como expresa Marshall Sahlins (1997), en la apreciación que destacamos inicialmente, esas diferentes maneras de narrar el pasado se construyen bajo los diversos esquemas significativos de cada una de las culturas.³ Con el trazado de estas coordena-

nadas, comenzamos a cartografiar el pasado bajo el mapa de las enseñanzas de nuestros mundos posibles.

Específicamente si tenemos en cuenta la tradición occidental se reconoce el nacimiento de los saberes del pasado, definidos como históricos, en el escenario temporal y espacial de la Antigua Grecia. El llamado *nacimiento de la historia*, aludiendo a una serie reconocida de conocimientos pretéritos, ocurrió cuando los helenos comenzaron a sentir y pensar su pasado separado de la filosofía, del mundo mítico y de las narrativas descriptas como fantásticas. Ese surgir de la historia, posteriormente reconocida como occidental y dolorosamente universal, se caracterizó así por ser un discurso racional y separado de todo aquello cercano al mundo de la ficción. Fue precisamente aquel carácter de no-ficción lo que la llevó a desterrar la poesía y otras formas de escrituras que no encajaban en los modelos racionales de contar el pasado. Posteriormente, esta forma de narrar la historia excesivamente eurocéntrica comenzó a tomar fuerza a partir de la modernidad y de la colonización de los pueblos no-europeos que se inició en el siglo XV, imponiendo y reconociendo un único modo de contar la historia a lo largo no sólo del mundo occidental. Su pretensión universalista recorrió el planeta de punta a punta. En ese sentido las “polémicas” contribuciones que entre otros comenzó a hacer Enrique Dussel (Dussel y otros, 2009) rescataron lo absurdo que es, por ejemplo, pensar que en las universidades de China se enseñe la historia con una periodización eurocéntrica (basada en la trilogía: antigua, medieval, moderna), siendo esta forma de narrar y ordenar el pasado totalmente ajena a la experiencia histórica de esa región del mundo. Aquí se desplaza con claridad la propuesta de “provincializar a Europa” colocada por el historiador bengalí Chakrabarty (2008), quien describió el “síntoma cotidiano de nuestra condición de subalternidad”, aludiendo a lo paradójico que es el predominio de Europa en tanto sujeto de todas las historias.⁴

En el camino de la construcción de esa forma úni-

ca y hegemónica de relatar lo que acontece en el devenir del tiempo humano, es clave la profesionalización de la historia como ciencia que se desarrolló bajo el positivismo y la consolidación del capitalismo en el siglo XIX. Pues si la historia eurocéntrica y universal tiene su nacimiento en la Antigua Grecia, es en este segundo momento paradigmático cuando se vuelve puramente científica y conquista su tan anhelado método.⁵ La historia en tanto ciencia social tuvo una función clave para justificar una invención moderna (los estados nacionales) y para la dominación de las existencias otras por parte de la cultura europea. Esta ciencia diseñó la cartografía en la cual se dibujaron los mapas del tiempo, se marcaron los trayectos a seguir, se clasificó a la humanidad según sus propios parámetros y se consolidó un modo de pensar y sentir el pasado basado en lo que, en otro contexto, Santiago Castro Gómez (2005) describe como *Hybris del punto cero*. La conceptualización alude a que la cultura europea se autoafirmó en un pedestal por encima de las culturas del planeta y desde allí, en nombre del proyecto neutro y universal de la ciencia, ejerció beneficiosamente su poder. Esta idea universal de la historia que durante la modernidad alcanzó su máxima expresión con Hegel, comienza a ser cuestionada por los pensadores críticos anti-coloniales de mediados del siglo XX y luego retomados a fines del milenio y principios del siglo XXI por intelectuales como Immanuel Wallerstein con las ideas de sistema-mundo-moderno y colonialidad, y por su parte Eduardo Lander con el análisis de la colonialidad del saber junto a los aportes de Catherine Walsh respecto a una pedagogía decolonial. En tramas que se proponen (re) pensar las ciencias sociales desde un paradigma otro, y desde un lugar otro en nuestros mundos. La historia hegemónica creadora de subordinaciones y marginalizaciones que bloquean posibilidades de sentir y pensar en un mundo diferente, en donde los denominados “otros” tengan posibilidad de existencia y de reconocimiento, deviene en un problema que es necesario abordar. En tanto historia hegemónica se propone única e inamovible, pero si seguimos la línea de pen-

samiento que nos propuso Shalins (1997), sería una forma de narrar la historia entre tantas otras; por lo tanto cabe preguntarnos ¿por qué seguimos pensando bajo su lógica? ¿Por qué si sabemos que la historia antigua, medieval y moderna aconteció en una única región del mundo, y no en su totalidad, continuamos con la falsedad de creer que es universal?, ¿Por qué sabiendo que en el siglo X el mundo medieval era uno entre tanto otros, seguimos creyendo que los señores y los siervos marcaron el pasado del todo el planeta? Pues si reconocemos que los saberes del pasado de los hombres no son sólo esa historia, sino que son mucho más que eso ¿qué hacemos en los encuentros de enseñanza y creación de conocimientos que acontecen en nuestras aulas? Ahora bien, si existe una historia que es hegemónica y que domina, también puede existir una historia contra-hegemónica que sea una herramienta de liberación y humanización. Es en esa entrecruzada donde nos convocamos a caminar, en un acto de creación y re-creación de alternativas rupturizantes, de hilos de nuevas tramas de significados que incorporen experiencias y voces otras. En otros términos, también podríamos decir que la historia precisa salir del círculo vicioso de la colonialidad y pensar en modos de narrar el pasado que busquen el respeto por la multiplicidad de existencias de este mundo. Dice Chackrabarty (2008) en *Al margen de Europa* que no hay nada como la habilidad de la razón para asegurar que todos convergemos en el mismo punto final de la historia, pese a nuestras aparentes diferencias históricas. Diferencias que son relevantes a pesar de que el pensamiento eurocentrado se proponga decir lo contrario o entienda que las comunidades, las sociedades, son tábulas rasas. Es claro que los conceptos universales de la modernidad se encuentran con categorías, instituciones y prácticas pre-existentes a través de los cuales son traducidos de muy diversas maneras. De modo que para re-imaginar a la historia como una ciencia de otros mundos posibles, exponemos en este trabajo tres argumentos. En primer lugar que es necesario dejar atrás la idea de historia única e universal, para comenzar a compren-

der y amar (tal como propuso Frantz Fanon) los saberes del pasado, reconociéndolos como múltiples y fragmentarios. Como recortes culturales, producidos contextualmente, necesarios para desnaturalizar el sufrimiento y el dolor de las variadas existencias de este mundo. En segundo lugar, creemos que esa historia única (y hegemónica) se enfrentó desde su propia conformación a otras formas de construir saberes del pasado, que invitan a la liberación de los condenados y los oprimidos. No obstante estas formas otras fueron marginalizadas, ocultadas y silenciadas. Sobre ello podríamos ejemplificar con ciertos relatos indígenas que empoderan la capacidad mágica de acción del hombre y que nos enseñan a imaginar más allá de los sentidos y de los mundos conocidos. Finalmente, estamos convencidos que la producción de saberes históricos desde esta perspectiva cobra una centralidad clave desde la enseñanza. Ello implica re-construir y de-construir la idea de que “el conocimiento histórico” se realiza solo desde la producción científica y académica. Retomando lo enunciado por Chakrabarty (2008) en relación a la traducción de las diversas maneras en que la habilidad de la razón conforma una historia única, podríamos pensar más allá de nuestras instituciones y prácticas cotidianas. En contraposición a ello, pensar de un modo otro es posibilidad de comprender que la producción de saberes acontece cotidianamente en los encuentros culturales que se presentan en la vida cotidiana del aula; allí se construyen constante y colectivamente saberes. Hacia el final de este escrito presentaré algunos pequeños ejemplos de lo que maravillosamente puede enseñarnos un grupo de niños y jóvenes que piensan y sienten las historias en las aulas.

Historia(s), saberes del pasado y re-imaginación social.

Entre sus reflexiones sobre la narratividad y ficcionalidad Hayden White (2005) expresó que la historia, así como la antropología y los estudios políticos, son campos inadecuados para re-imaginar el mundo. Y en contraposición a ello argu-

mentó que otros espacios del saber, como la literatura y la poesía ofrecen alguna esperanza para eso, ya que consiguieron sobrepasar ciertas limitaciones y restricciones que no lograron las otras disciplinas, estando éstas atadas a su condición de instrumentos en la colonización del conocimiento. En consecuencia, la posibilidad de experimentación del lenguaje, de los sentimientos y de las ideas que se expresan en lo “ficcional” permiten el espacio para la manifestación de formas otras de existencia en este mundo. A ello se refirió Elena Yehia (2007), retomando a Audre Lorde, con el acto de *nombra* lo innombrado, para que lo otro pueda ser imaginado y pensando, recuperando formas de unir ideas y sentimientos.

Desde esta apreciación de la posibilidad del lenguaje poético creemos que la historia, y sobre todo su enseñanza como forma de producción de saberes, permite aperturas y desprendimientos de la razón colonial (cuyo inicio marcamos con la racionalización del discurso histórico y con el nacimiento de la “historia universal” en la Antigua Grecia). Frente a ello, recuperamos aquí brevemente una serie de ideas y premisas teóricas en relación al pasado que nos permitieron construir ciertas rupturas con los discursos hegemónicos, y sobre todo nos ayudaron a construir puntos desde dónde posicionarnos para pensar y sentir nuestras prácticas de enseñanza de la historia en nuestras aulas.

Entre las consideraciones que se resisten a la colonización de las historias otras y se proponen caminar por relatos pluriversales, que recolocan y regionalizar categorías forjadas en otras experiencias históricas, hace ya algunas décadas en los tempranos setenta Enrique Dussel se propuso mostrar que la historia y la filosofía se pensaban únicamente desde la experiencia europea y se expresaban con pretensiones universalistas. Pues tal como anticipamos, la idea hegemónica de la historia es la de una historia universal común a todos los pueblos, a la cual cada región del mundo debe acoplar el relato de su pasado; todo en un único ordenamiento. Es de tipo lineal y conduce al “anhelado” y sangriento progreso de la huma-

nidad. En su libro *Política de la liberación: Historia mundial y crítica* (2007) Dussel buscó exponer una posible historia de los pueblos rompiendo los marcos eurocéntricos. Allí presentó inicial y parcialmente una narrativa que es entendida como un proyecto futuro para construir otros marcos que limiten el pasado. En ese camino, se buscó superar las filosofías políticas del helenocentrismo, el occidentalismo y el eurocentrismo. A la vez que su mirada de la historia intentó trascender la periodización organizada según los criterios europeos de la filosofía política (en sus palabras, aquella ideológica y eurocéntrica manera de organizar el pasado). El rescate de la posición de este filósofo argentino nos permite así indagar un *paradigma histórico otro* que coloca la vida de los hombres en otros puntos.⁶

En una línea complementaria, intentando abarcar la pluralidad de las esferas del hacer y del conocer de los hombres, el semiólogo argentino Walter Mignolo (2011) ofreció una lectura de las experiencias de cada pueblo bajo la premisa de que no es posible unificar un relato a un pensamiento único. Bajo el concepto de *historias locales* se subrayó que no existe uniformidad, en tanto la historia no puede ser universal porque las historias locales son múltiples y diferentes. Ahora bien, aquí es necesario resaltar que si bien el debate de las ciencias sociales y de la historiografía respecto a lo local y lo global reconoce ciertas dinámicas particulares, lo que introduce la perspectiva descolonial es un pensar de esas historias locales desde su propia “localidad”.

Otras de las rupturas de estos marcos interpretativos que ganaron notable visibilidad se produjeron desde lo que podríamos llamar el pensamiento africano contemporáneo. Entre la enorme variabilidad de aportes, una contribución interesante es la búsqueda del “equilibrio de historias” que propuso Achebe (2000). Este escritor nigeriano reflexionó sobre las posibilidades de que cada pueblo sea capaz de contribuir a una definición de sí mismos, lo que no quiere decir que nadie debería escribir sobre los otros, sino que al ha-

cerlo deben incorporar a esos otros en su elaboración.⁷ Esa intención es compartida, continuada y alentada por las historiografías y epistemologías que son impulsadas sobre todo por jóvenes pensadores africanos. Al margen de los notables aportes de los académicos de ese continente, una propuesta divergente es la que Chimamanda Adichie (2009) desenvuelve en sus novelas y en sus discursos públicos. En la famosa conferencia de TEDGlobal, reflexionó sobre el peligro de contar una sola historia y sobre la posibilidad de pensar en las historias como una lucha por las identidades de los pueblos. En aquella ocasión la joven nigeriana resaltó que “las historias se han usado para despojar y calumniar, pero las historias también pueden ser usadas para dar poder y humanizar”. En tanto propone rechazar la idea de historia única y recuperar la “suerte de paraíso” que se desvuelve al reconocer que “nunca hay una historia única sobre ningún lugar”.

Estas narrativas construidas desde la experiencia africana están íntimamente relacionadas con las perspectivas latinoamericanas que recuperan el sentido de pensar desde la especificidad histórica y política de cada una de las sociedades. Entre las experiencias de nuestra región, destacamos el Taller de Historia Oral Andina (THOA) fundado en 1983 y coordinado por la teórica aimara-boliviana Silvia Rivera Cusicanqui. Este espacio potencializó ese “paraíso” que recrea territorios para existencias otras, compartiendo narrativas de las historias indígenas locales que desde un espíritu anticolonial combaten la historia hegemónica. Los aspectos por los cuales cobra relevancia esta iniciativa son varios; enunciaremos aquí que presenta una crítica profunda al eurocentrismo y privilegia las formas escritas de las memorias que reconocen al conocimiento en tanto grupo y comunidad (discutiendo con la idea moderna de conocimiento individualizado). Por otra parte, los trazos son sumamente rupturizantes si nos detenemos en la ponderación de una episteme indígena que recrea una atmósfera de sujetos humanos y no humanos, en tanto que esta mirada nos ofrece la capacidad de escuchar en silencio, las

voces y enseñanzas de los hermanos y hermanas habitantes de los bosques y territorios indígenas. Además de lo señalado, la coordinadora del THOA resaltó la idea de saberes pasados asociados a la liberación y al paso hacia lo desconocido. La historia aquí se reconstruye como otra forma de pensar el poder, que es una lucha por aquello que no se conoce, por lo que llamaríamos otros mundos, partiendo de reconocer nuestra ignorancia en la “universidad de la selva” y beneficiándonos de una mutua fertilización e intercambio de saberes con las poblaciones indígenas en resistencia. Rivera Cusicanqui (2010) explicó, en una entrevista, que en la lengua guaraní “pensar” equivale a decir “sentir con el hígado”. Ello, al igual que el *amuyt’aña* aimara, alude a un pensar memorioso y reflexivo que no tiene como sede el cerebro sino que el centro vital es el llamado *chuyma*, donde el corazón vibra al ritmo de la respiración. Entonces, “el pensamiento es un metabolismo con el cosmos, que se nutre de savias vitales más vastas y densas que el mero cálculo racional”. Por tanto considera que, por ejemplo, en temas como el cambio climático, la degradación ecológica y la represión a los pueblos indígenas, la labor del amor es tan urgente como lo es el conocimiento certero que brindan los avances de la ciencia de nuestros contemporáneos.

En estos caminos, las alternativas epistemológicas poscoloniales también presentan contribuciones necesarias para construir saberes desde estas miradas múltiples. En el esfuerzo de desconstrucción de los binarismos coloniales, realizados por ciertos referentes de estos estudios como Spivak, se comenzó a construir un proyecto que intenta ponderar al sujeto *poscolonizado*. Mostrando una heterogeneidad de lo alterno y atacando la violencia epistémica colonial, Sérgio Costa (2006) recupera dos conceptos fundamentales acuñados por la etnóloga indiana Randeria: el de “modernidades entrelazadas” y el de “historias compartidas”. A partir de ellos expresa la interdependencia y simultaneidad de los procesos de constitución de las sociedades contemporáneas, a la vez que rompe con la representación dicotómica y se ponen en juego las interseccio-

nes históricas de la modernidad. Las *historias compartidas* aluden a los encuentros y desencuentros, a los fragmentos de presentaciones y representaciones. Presentan otras dimensiones y otras posibilidades, bajo una reinterpretación de la historia moderna que buscó reinsertar, reescribir y ver al colonizado ya no más como un “otro” diferente del Occidente Europeo.⁸ Esta consideración derrama las ideas asociadas al atraso, a lo tradicional y a la ausencia. Por tanto implica de-construir la historia hegemónica de la modernidad, evidenciando las relaciones materiales y simbólicas entre el “Occidente” y el “resto” del mundo, mostrando que estos términos corresponden a construcciones mentales que no necesariamente se vinculan con evidencias empíricas inmediatas.⁹

Por su parte, en su intención y deseo por una historia que pueda “temporalizar una ética de la posibilidad”, Eduardo Mendieta (2013) expresó que uno de los principales dispositivos de la modernidad/colonialidad es la temporalidad y espacialidad universal. En tal sentido se propuso re-pensar la articulación de la historia mundial a partir de lo que llamó “Chronotosos”, describiendo la historia sin ventajas ni para unos ni para otros. Para ello discutió una serie de puntos que consagraron la idea de historia universal. Entre ellos, la temporalización de la desigualdad (hombres avanzados y atrasados), la creación de un espacio de vanguardia (siempre hay un lugar más avanzado que otro, y con ello la des-historización de los otros como aquellos que no están actualizados), el rechazo de la coetaneidad (negación de que todos lo que existimos en un momento somos contemporáneos), la creación de jerarquías y la negación de la natalidad del otro. Enfrentar a ello implica luchar ante la pérdida de una posibilidad: la novedad del otro, en su capacidad de emprender nuevas perspectivas y nuevos recorridos.¹⁰ Un último aspecto que consideramos necesario resaltar, respecto de la construcción de los saberes del pasado, es que las narrativas de la historia hegemónica están limitadas por su propia temporalidad. Frente a ello el cuestionamiento

de la monocultura del tiempo lineal que propuso Boaventura de Souza Santos (2006) reconoce que hay una idea lineal de tiempo, en el que el presente prepara para el futuro y en el que éste último es el que en definitiva importa. Así desde una idea de tiempo lineal, se priorizará contraer el presente y expandir el futuro. En la concepción de la *sociología de las ausencias*, este supuesto desfasaje se conceptualiza de otra manera, en principio porque la idea misma de tiempo es otra que la de la racionalidad moderna. De Souza Santos (2006) denuncia una razón metonímica contra el presente, en tanto elimina e invisibiliza experiencias, y una razón proléptica que expande el futuro, en tanto propone un futuro pre-elaborado (progreso) como finalidad a perseguir, para la cual nuestro presente es sólo un medio.¹¹

Descolonización, saberes del pasado y enseñanza de la historia

La enseñanza de los saberes del pasado como campo de encuentro (y desencuentro) entre la historia y la pedagogía también forma parte del proyecto colonial y moderno que involucra a las ciencias sociales y la propia disciplina histórica. De modo que tanto escritura como enseñanza están ligadas al proceso de dominación al cual nos venimos refiriendo. En relación a la enseñanza, podríamos recuperar una serie de aspectos con respecto a la extensa bibliografía sobre su importante función en la formación de ciudadanos y especialmente en su papel central para la construcción de los estados nacionales y junto a ellos la consolidación del sistema capitalista; sin embargo, optamos por presentar una perspectiva de la enseñanza de la historia en relación a lecturas descoloniales. Omitiendo la descripción del camino de críticas a la concepción de clásica de la enseñanza de la historia, señalada en numerosas ocasiones, nos concentramos en cómo pensar los saberes del pasado en relación a lo expuesto y al dialogo con algunas concepciones y premisas pedagógicas emergentes.

Las escrituras otras de la historia que recorrimos

anteriormente se entrecruzan con las pedagogías descoloniales y poscoloniales, que en diálogo sur-sur proponen una re-lectura del mundo. El amplio territorio de las pedagogías de la insubordinación, que se deslizan desde la pedagogía de la liberación, las emancipatorias, las de diferencia hasta las de la tierra, construye un espacio en el cual se abren caminos para pensar a la didáctica de la historia en un plano de intersecciones y puntos de inflexión. Aun más sugerentes son las pocas veces contempladas y extraordinarias contribuciones de las experiencias alternativas en educación, que recorren nuestra región y la multiplicidad de prácticas de nuestras aulas y que colocan a los saberes del pasado en nuevas utopías y desafíos.

Recordamos antes de continuar que en su conformación eurocentrada, la pedagogía se concentró en ordenar un conjunto de saberes que permitieron dirigir aprendizajes. Estos mediados por categorizaciones y jerarquizaciones de raza, género, patriarcado y consumo, se ensamblan perversamente en una matriz de dominación y exclusión del “otro”. En un cuestionar de esta noción de pedagogía clásica (que identificamos como moderna y colonial) recogemos las posibilidades y las apuestas pedagógicas descoloniales. Con esto nos referimos a la intención de generar acciones necesarias para transgredir e interrumpir las prácticas, impuestas y heredades por los colonizadores, poner en cuestión el pensamiento único y lineal, el conocimiento memorístico y repetidor, que aliena tanto al ser del educando como del educador (Freire, 2002). En ese marco, nuestra posición con respecto a la enseñanza de la historia recoge las voces de algunos pensadores de nuestra región, como Aimé Césaire, Frantz Fanon y el pedagogo Paulo Freire. Consideramos que estos hombres nos guían en nuestro conocimiento y, en palabras de Agustín Lao Montes (2005), nos permiten no sólo dar luz para develar lo oculto sino también crear actos históricos de auto-producción imaginativa que impliquen construir caminos hacia *otros mundos posibles*. Estas rutas se fundan en otras concepciones de enseñanza,

en una *pedagogía de lo que acontece* que busca disputar la premisa moderna de conducir y dirigir aprendizajes. En contraposición, se imagina una enseñanza y un aprendizaje descolonizador encaminado a compartir y acompañar encuentros múltiples, creativos y transformadores que nos comprometan a una permanente interrogación guiada a lo contingente y lo imaginado.

Bajo estas apreciaciones generales colocamos sintéticamente algunas cuestiones que nos permiten tomar otras rutas. Entre ellas la generación de saberes didácticos específicos con respecto al pasado por parte de los educadores en las aulas, y no de los intelectuales expertos que se piensan y sienten por fuera de las escuelas y de las formas populares de enseñanza. Los aportes de la línea de trabajo que pondera “subir los conocimientos al aula” son clave para disputar aquella creencia de que la escuela no construye saberes sino que es sólo un receptáculo. De esta manera en esta exposición se vuelve necesario revisar la idea de que la escuela no produce saberes, sino que divulga un saber escolar que es la transposición didáctica de los conocimientos científicos producidos en la academia. Considerar esto nos obliga a reconsiderar, por ejemplo, la relación que en la didáctica de la historia se exploró en relación a los diálogos entre historiografía y escuela, pensando a esta última como un espacio de reproducción y “bajada del saber”. Si bien no cuestionamos la idea que el espacio escolar tiene saberes específicos que deben ser adecuados a sus diversos contextos, creemos que las preocupaciones por “bajar” el conocimiento quedaron inscriptas en modos tradicionales y conservadores de pensar las prácticas de enseñanza. En contraposición a ello proponemos “subir los conocimientos al aula”, lo que implica construir saberes con nuestros propios estudiantes. No se trata de bajar, ni tampoco sólo de adaptar, sino de crear, confiar y valorizar la creación, la imaginación y la experiencia de los niños y jóvenes que educamos. Este recorrido fundamentado desde las pedagogías críticas radicales y la línea de trabajo de descolonización de la educación y de la escuela, que en los últimos años se posicionaron en diversos

ámbitos académicos y gubernamentales de nuestra región, nutre la idea de construcción de los saberes en contextos múltiples y desjerarquizados.¹² Con la expresión señalada de “subir los conocimientos al aula”, entrelazada a la idea de que cada cual construye la historia bajo sus propios esquemas culturales y marcos interpretativos, se vuelve necesario escuchar al otro. En este caso ese otro son nuestros estudiantes, el cuestionamiento del “bajar” por “subir” es también el de “reproducir” por “construir”, en una enseñanza dialógica y de encuentro horizontal.

Entre el conjunto de aspectos a los cuales nos podríamos referir en la construcción de una pedagogía descolonizadora para la enseñanza de la historia, resaltamos la posición del estudiante realizando sus propias interpretaciones, proponiendo y construyendo sus propios relatos del pasado en relación a sus lecturas, esquemas culturales, creaciones e imaginación de una realidad otra. Acercándonos a lo que Elizabeth Quintero (2008) llamó *alfabetización crítica*, diferenciándola de los tradicionales modos de enseñanza, se trata de ver más allá, de ver el mundo con nuestros propios ojos. Aún más, implica cuestionar la tristeza de las vidas que no creen en la magia y en el cambio. Para retomar este concepto nos remitimos a la imaginación de un niño, que esta pedagoga norteamericana recuperó a partir del relato de un profesor en sus prácticas:

Observé a un niño que iba en el metro junto a su padre. El vagón estaba atestado y sólo había espacio para que se sentara el niño, de modo que el padre estaba de pie frente a él. Colocó al niño en el asiento y le dio un papel y un bolígrafo para que dibujara. El niño echó un vistazo a su alrededor y después empezó a dibujar por fin. El padre le preguntó al niño qué estaba dibujando y el niño respondió que lo estaba dibujando a él, a su padre, en el metro. El padre respondió: “Pero yo no estoy sentado, estoy de pie”. El niño, entonces, dijo: “En este tren no, en el tren de mi dibujo hay muchos asientos y todo el mundo va sentado” (Quintero; 2008, p.211).

Este relato es el de un niño que logró en término de lo enunciado por Quintero (2008) una *alfabetización crítica*. Por medio de su arte, está creando e imaginando otros mundos posibles. Entonces ¿Cómo hacer de la enseñanza de la historia un territorio para esta *alfabetización crítica*? Si bien no tenemos una respuesta, ni pretendemos abarcarla, reconocemos que existe un camino en desnaturalizar la realidad en la que vivimos. El poder de quienes enseñamos (y también aprendemos) historia, radica en sentir y pensar que el mundo no fue siempre así, que el hombre imagina y construye su mundo. Cómo imaginar otro mundo es un recorrido que también debemos transitar en nuestras aulas. Es aquí en donde la historia se constituye como la ciencia sobre los otros mundos posibles.

Enseñanzas de la historia en nuestra(s) escuela(s)
Las premisas teóricas que presentamos a lo largo de este escrito fueron construidas a partir de nuestra propia práctica docente en el aula. Argumentando aquella idea que expusimos en el comienzo de nuestro trabajo, creemos que en el campo de la enseñanza de la historia, bajo ciertas concepciones que rupturizan las nociones clásicas de la pedagogía moderna, se construye una convergencia para sentir y pensar con esas historias otras. Esos paraísos que rechazan la historia única, que dignifican y humanizan a los hombres de la que nos habló Chimamanda Adichie. De modo tal que estamos pensando que es nuestras aulas (refiriéndonos a ella tanto en la escuela como en las múltiples experiencias de enseñanza) en aquellos encuentros y situaciones de compartir saberes, donde se hacen presentes desprendimientos a la razón colonial y se posibilitan aperturas para re-imaginar nuestro mundo. Es en el combate por la desnaturalización del mundo que presentamos en nuestras clases, mostrando la construcción histórica de nuestra "realidad", donde profesores y estudiantes proponemos alternativas.

Específicamente me voy a referir a algunos pocos ejemplos en donde en nuestras aulas se re-imaginó el mundo y en donde se construyeron saberes

del pasado, que en los ámbitos académicos (dado sus propias lógicas de producción de conocimiento) serían poco probables. El nombrar lo innombrado con los niños y jóvenes se desentende y se opone a los parámetros de construcción científica, y bucea por territorios ocultos y desconocidos por nuestra disciplina.

Antes de recuperar estas experiencias, es necesario remarcar dos cuestiones. Una de ellas asociada a los Diseños Curriculares (en adelante DC) de la Provincia de Buenos Aires para la enseñanza de la Historia, dado el carácter de ruptura y escritura contra-hegemónica que presentan. El otro a nuestra propia lectura de estos materiales a la luz de las concepciones enunciadas a lo largo de este trabajo.

En pocas palabras diremos que en Argentina la escuela secundaria viene atravesando una serie de cambios curriculares asociados a reformas en la escuela secundaria estructurales, con el fin de lograr una mayor y mejor inclusión de los jóvenes en la sociedad. En nuestro contexto la Provincia de Buenos Aires (dado que el sistema de enseñanza secundario en Argentina se encuentra descentralizado y cada provincia elabora su propio marco normativo), en los últimos años se le prestó atención a la necesidad de revisar y renovar los contenidos escolares acorde con las demandas actuales de la sociedad, los avances en las disciplinas científicas y las realidades de los jóvenes estudiantes de la provincia como sujetos de derecho.¹³

Para el caso de la enseñanza de la Historia, la implementación de los nuevos DC proponen una revisión y renovación de los paradigmas historiográficos que tradicionalmente dominaron la enseñanza de la historia en la escuela, ligados al enfoque liberal positivista, para incluir a partir de primer año de la Escuela Secundaria los enfoques más recientes de la historia social y la historia cultural, partiendo de la importancia de categorías centrales para el proceso de enseñanza y aprendizaje como las de tiempo histórico y sujetos sociales. De este modo, los DC no requieren sólo del docente el conocimiento y la transmisión

de una estructura de acontecimientos sino, además, la apropiación consciente de las corrientes historiográficas que marcaron el desarrollo de la ciencia histórica. Ello invita a acortar la brecha entre la historia escolar y la historia académica, volviéndose fundamental a la hora de plantear la complejidad en los modos de enseñanza de la historia en la escuela.

Nuestra práctica docente se concentró en el segundo y quinto año de enseñanza de la historia. Bajo las cartografías que trazamos, construimos junto con mis estudiantes propuestas didácticas que permitieron re-leer los DC y re-orientar las prácticas de enseñanzas. Aprender y enseñar historia nos conduce a conocernos y a compartir ideas y sentimientos. La afición recorrió cada huella de nuestro camino, e inicialmente destacamos tres conceptos que guiaron las nuestro acontecer cotidiano: imaginar, re-construir y comparar. Discutimos y pensamos propuestas para un encuentro con el otro, basadas las múltiples y diversas respuestas que circulaban entre los estudiantes, reconociendo que podrían ser otras, entre tantas posibles. El DC de 2º año de Historia corresponde a tres ejes que podríamos renombrar y reubicar del siguiente modo: (1) América y Europa antes de su “encuentro”, (2) Modernidad y colonialidad y (3) la construcción del mundo capitalista. La idea principal que cuestionamos y trabajamos fue el re-pensar de la centralidad del continente europeo en la historia universal. Los propios estudiantes fueron quienes se indignaron (muchas veces en el sentido freiriano del término) por la historia de imposición de la cultura europea a las grandes porciones de tierra de nuestro planeta.

En el caso de 5º año de Historia los temas a estudiar refieren a la historia mundial, latinoamericana y argentina de la segunda mitad del siglo XX. En principio el eje de nuestro abordaje reconoció una visión positiva de este período histórico en el sentido que recuperamos la expansión de lo que significa ser humano. Partimos de considerar que la historia de la segunda mitad del siglo XX

tiene mucho que enseñar en la conquista de la condición humana. No obstante nuestra lectura recuperó en la historia mundial dos grandes cuestiones. En primer lugar la idea de que apareció en el mundo una alternativa al mundo capitalista (aquel mundo que comenzaron a estudiar en su 2º año de Historia) forjada a partir de la Revolución Rusa y el desarrollo de un sistema social, político y económico basado en el socialismo. En segundo lugar, recuperamos como central el proceso de descolonización que se inició en las zonas del llamado tercer mundo. Retomamos a la descolonización como un proceso histórico que permitió la reivindicación política (y más lentamente económica, social y cultural) de sociedades otras a las europeas. Pensamos y sentimos cómo en el mundo se comenzaron a reconocer existencias otras, en el camino de las luchas por la liberación humana.

Un último aspecto que vale la pena resaltar asociado a la enseñanza y a los aprendizajes de este momento de la historia, refiere a que aquí las voces del pasado son intensas y profundas. El pasado reciente, de la segunda mitad del siglo, está aún más colmado de testigos que circulan en nuestra cotidianeidad y que a través de la experiencia de lo vivido potencian nuestra memoria. Entre estas experiencias de aprendizajes mutuos, ahora sí, me remito a las voces de los estudiantes construyendo saberes históricos. No nos sumergimos en ello sin antes recuperar lo que nos dicen de ellas en una de sus últimas reflexiones en nuestras aulas.

Comenta Lucía: “Quiero tener el coraje contar mi propia historia, la de mi país, la de mi pasado. Aprender a escuchar, para poder creer en más historias”.¹⁴ Las propias historias adquieren una singularidad mayor en la propuesta de otra joven que afirma que “las verdades son tan irreales como la realidad”.

Julietta, entre sus trazos, expresó:

En los 17 años que llevo de vida he escuchado numerosas historias de muchos temas que te puedas imaginar, por parte de mis papás, de mis hermanos, amigos, profesores y tal vez hasta

pp. 43-59

aquellos que solamente se considero conocidos. Desde muy chica tuve esa curiosidad de ir más allá de las cosas, es decir, al escuchar algo no suelo quedarme con eso sino intentó buscar un “plus” de preguntar, cuestionar y poder así crear un pensamiento individual el cual me diferencie de las demás personas. Yo considero que hay una gran relación entre el pasado, el presente y el futuro, la historia intenta demostrarnos esto, que no se puede tomar el pasado como algo desconectado tanto del presente como del futuro, ya que nuestro presente fue construido por un pasado y nuestro futuro será imaginado por nuestro presente. Es por eso que el relato de una sola historia puede ser un problema, más que un problema algo más grave, puede llevarnos a la ignorancia, ya que las historias condicionan nuestros pensamientos y generan que no tengamos uno propio. A diario nos enfrentamos con frases y conceptos que utilizamos en los cuales se puede observar que tenemos un pensamiento pobre porque no escuchamos distintos puntos de vistas o historias sino que nos quedamos con lo que nos dijeron alguna vez y creemos que esa es la única historia.

Podríamos seguir resaltado posiciones similares, que recuperen lecturas propias, pero más interesante es retomar algunas construcciones de los relatos históricos. Recojo dos producciones de niños de trece años que refieren a los tiempos históricos y a re-imaginar periodizaciones no universales. Juan Cruz enfrentando la idea de edad antigua, edad media y edad moderna, escribió en uno de sus trabajos:

La historia antigua fue en Europa, los romanos vivían en el mediterráneo. Pero mientras tanto en el resto de mundo había pueblos que hacían otras cosas. Había muchos mundos todos separados, cada uno hacia lo que quería. Sin que otro le diga nada. Después hubo otro momento en que el mundo que siempre fue uno, se chocó y se junto todo. Desde ahí todos vivimos más juntos, eso es bueno pero nos dicen lo que tenemos que hacer.

Este niño creó un saber histórico, imaginó otra forma de narrar y organizar el pasado. Acaso esta forma del pasado, ¿no es válida? Juan Cruz expli-

có, con sus propias palabras, que el pasado de los hombres puede marcarse en dos etapas. En una de ellas existió algo así como “muchos mundos en uno sólo”. Pues cada cultura de las que estudiamos tenía contactos que, si bien abarcaban territorios inmensos, estaban lejos de implicar las comunicaciones del segundo período que describió. Este último quizás nos emule a la mundialización o la globalización, en donde el hombre se relaciona en todo el mundo conocido territorialmente. La *alfabetización crítica* de este niño es la que imagina otro pasado. En el mismo sentido nos encontramos con relato de Iván, que decidió pensar en la medición del pasado incorporando colores. Nos relató el joven:

El hombre tiene una historia diferente. Antes vivía haciendo otras cosas y ahora no puede vivir sin celular e internet. Hace mucho vivía en la edad verde, porque tenía muchas plantas y árboles, casi no comía animales y sus casas no eran grandes. No le importaba eso, se metía más al mar y paseaba por los bosques. Después apareció la edad roja cuando comenzaron a pelearse por tierras y comida, los más ricos maltrataban a los pobres. Y decían que no servían y eran inferiores. A los indios los mataban y había mucha sangre. Después vino la edad gris cuando todo se convirtió en máquinas, nosotros vivimos en esa edad. La computadora hizo al mundo gris. Por ahí vamos a pasar a una edad azul.

La edad azul es uno de los grandes enigmas de su relato; mucho podríamos analizar de lo que nos expuso y muchas preguntas me gustaría hacerle a Iván, pero lo importante aquí es cómo ese pasado es re-interpretado y re-imaginado. Algunas de las indignaciones con el pasado eurocéntrico que me contaron mis estudiantes, me encaminaron a pensar y sentir esas otras temporalidades acordes a nuestras historias pluriversales. Los colores ordenando los tiempos, los momentos y los sentimientos se impusieron muchas veces produciendo verdaderos saberes.

Estos maravillosos jóvenes imaginan mundos nuevos, según sus esquemas culturales, construyen saberes. Con sus producciones y no con

meras transmisiones contribuyen creando, y de hecho lo hacen constantemente para comprender la realidad que los invitamos a descubrir. No necesitamos que reproduzcan lo que nosotros sabemos, los necesitamos imaginando. La metáfora de los fuegos artificiales me fue muy útil para pensar esto muchas veces; cuando uno comparte una idea recibe varias respuestas. Es como un punto que tiramos al aire y que explota algunas veces en sus mentes y en sus corazones; si bien a veces sólo pasa de largo, otras nos demuestran qué piensan y sienten más profundo que muchos de nosotros.

En mi experiencia docente, los mismos alumnos me explicaron las lecturas descoloniales. Ellos mismos me invitaron a imaginar a la historia como una ciencia de otros mundos posibles. Algunos de mis estudiantes convirtieron las clases en lugares de intercambio, de respeto y aprendizaje del otro. Fueron quienes hicieron que me preguntara, quienes desnaturalizaron la realidad haciéndome preguntas como: ¿Por qué hay hombres blancos y porque hay hombres negros?, ¿Por qué los blancos se creen que son mejores a los negros?, ¿Por qué los europeos vencieron a los indígenas y les impusieron su modo de vida? Los alumnos me humanizaron, con sus propias lecturas descoloniales inconscientes, me hicieron saber que el mundo puede ser otro. Finalizo con el gesto de ternura de un joven que me expresó con palabras nunca antes escuchadas algo así como: “Profe no estás mal, los negros ahora van a empezar a vivir bien. Vos solamente piensa que en la época de mi abuelo muchos creían que los negros no eran personas, eso ya a cambiar, ya cambió”.

A modo de (re)capitulación final

El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo: así practica el crimen, y así lo recomienda. En su escuela, escuela del crimen, son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación. Pero está visto que no hay desgracia

sin gracia, ni cara que no tenga su contracara, ni desaliento que no busque su aliento. Ni tampoco hay escuela que no encuentre su contraescuela. En la escuela del mundo al revés, el plomo aprende a flotar y el corcho, a hundirse. Las víboras aprenden a volar y las nubes aprenden a arrastrarse por los caminos. (Galeano, 2008, 71).

Lo único que tengo la exactitud de recordar con las propias palabras de aquel alumno del último relato fue: “*eso ya va cambiar, ya cambió*”. Pocas veces encontré una narrativa tan esperanzadora que devele lo tan absolutamente absurdo de los relatos de nuestros pasados. Quizás aquella metáfora del mundo al revés del pensador uruguayo Eduardo Galeano nos ayude a comprenderlo. Sus palabras me recuerdan las enunciadas por aquellos niños, que bajo sus propias aperturas nos contaban historias de esas maneras. Que reconocían una historia que actúa por ese mundo al revés, como aquel que nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo. Una historia que disputa la tristeza de los que no creen en el cambio, que se encuentra con el mundo mágico, cósmico y emocional en el que se inscriben nuestras vidas. Estas páginas, a la manera de un ensayo iniciático, conforman en nuestros recorridos una agenda de exploración, tramos a transitar e ideas a profundizar. Lejos de tomar lo expuesto a una manera normativa, creemos que aquella historia y enseñanza que domina nuestros pasados cotidianamente es cuestionada por las rutas liberadoras de nuestros educadores y nuestros estudiantes. Aquellos niños que nos hablan del pasando como encuentros y desencuentros, que los relatan en colores y que subrayan sus propias plumas nos invitan a ver más allá. Pasan por arriba de la academia, nos proponen otras lógicas de pensar y sentir, menos legitimadas pero en muchos casos menos absurdas.

Nuestras propuestas a partir del giro descolonial y nuestras prácticas en el aula están encaminadas a sentir y pensar que cuando uno enseña historia está enseñando que cambiar el mundo es posible

pp. 43-59

y necesario. Que nuestras clases, en aquellos encuentros en los que compartimos aprendizajes, tienen como propósito desnaturalizar la denominada “realidad” y enseñar que el mundo es, siguiendo el enunciado zapatista, es un espacio en donde caben otros mundos. Las experiencias pasadas de los hombres en sus fragmentos múltiples nos convocan a conocernos, a compartir ideas y sentimientos, y sobre todo a re-pensar y re-crear, con afición, como seguir caminado y soñando con una realidad felizmente compartida. En nuestras clases de historia tenemos muchas pistas para estos propósitos, existen marcas y huellas maravillosas a nuestro alrededor, que por ejemplo pueden convertir la enseñanza de la aparentemente catastrófica historia del siglo XX en un relato utópico sobre la conquista de derechos por parte de los hombres. Colmados de optimismo podemos recuperar por ejemplo que en la segunda mitad del siglo XX se visibilizaron alternativas a nuestros modos de vida tan sumamente fuertes como para re-imaginarnos.

En fin, el recorrido que intentamos recrear en estas páginas recoge lecturas y actos a partir del coraje descolonial. Este ejercicio abre un camino de inflexiones, de virajes, de búsquedas, de incertidumbres y de cambios de sentido al que nos enfrentamos cada día quienes cuestionamos los intercambios y encuentros que construimos en cada una de nuestras clases. Estas palabras, enredadas, fueron pensadas como un puente entre saberes pluriversales, son unas entre otras posibles y me entusiasman a la manera de una brújula que pueda trazar pistas para sentir y pensar ¿Qué estamos haciendo? ¿Por qué lo hacemos? ¿Y qué queremos hacer?, en un mundo que reclama cotidianamente formas alternativas de existencia.

Referencias

- Adiche, C. (2009). The danger of a single story. Conferencia ofrecida en el marco del evento *TEDGlobal Ideas Worth Spreading* en Julio de 2009, Oxford, Inglaterra. Disponible en: http://www.ted.com/talks/lang/spa/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_singlestory
- Achebe, C. (2000). *Today, the Balance of Stories*. En su: *Home and exile*. Oxford: Oxford University Press.
- Castro Gómez, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán (Colombia), Editorial Universidad del Cauca.
- Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa*. Barcelona, Tusquets.
- Costa, S. (2006). *Dois Atlânticos: teoría social, anti-racismo, cosmopolitismo*. Belo Horizonte, Editora UFMG.
- De Sousa Santos, B. (2006). La sociología de las ausencias y la Sociología de las Emergencias: Para una ecología de saberes. En: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO Argentina.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación: Historia mundial y crítica*. México.
- Dussel, E.; Mendieta, E.; Bohórquez, C. (editores). (2009) *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "Latino" (1300-2000)*. *Historias, corrientes, temas y filósofos*. México, CREFAL/ Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Fernández Mouján, I. (2013). *Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política e cultural*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro, 2013.
- Galeano, E. (2008). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Lao Montes, A. (2005). *Globalidad sin Dominación: Políticas y Pedagogías Descolonizadoras*. IPECAL (Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina). México: Universidad de Massachusetts en Amhers.
- Mendieta, E. (2013). La Deconstrucción de la Historia Mundial: La Historia como chronotopología. En: *Coloquio Internacional: pensamiento crítico del sur. Genealogías y emergencias*. 25, 26 y 27 de septiembre de 2013. CCT-CONICET, Mendoza, Argentina.
- Mignolo, W. (2011). *El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires: Ediciones del signo-Duke University.
- Quintero, E. (2008). La pedagogía crítica y los mundos de los niños y las niñas. En: McLaren, P. –Kincheloe, Joe (eds.) (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona, Grao.
- Ramallo, F. (2013). La educación en clave de-colonial: apuestas pedagógicas, saberes y experiencias desde las historias propias. En: *Revista de Educación* de la Facultad de Humanidades N°6, Segundo Semestre 2013. UNMDP, Pp-pp, 249-265.
- Sahlins, M. (1997). *Islas de historia: La muerte del capitán Cook. Metáfora, antropología e historia*. Barcelona, Gedisa.
- Torres Carillo, A. (2003). Pasados hegemónicos, memorias colectivas e historias subalternas. En: Walsh, Catherine. *Estudios culturales latinoamericanos: retos desde y sobre la región Andina*. Quito, Abya Yala/ UASB.
- Wallerstein, I. (1997). El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de las ciencias sociales. En: *New Left Review* N°27, 97-113
- White, H. (2005). The future of utopia in history. Notas de la charla dictada en la UNC-CH.
- Yehia, E. (2007). Descolonización del conocimiento y la práctica: un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidad/colonialidad/decolonialidad latinoamericanas y la teoría del actor red. En: *Tabula Rasa*, N6: 85-115.

[Zerda Sarmiento, Á. \(2012\).](http://otramerica.com/personajes/para-descolonizar-la-conciencia-notas-sobre-silvia-rivera-cusicanqui/2017) Para descolonizar la conciencia, notas sobre Silvia Rivera Cusicanqui. En Periódico virtual *Otra América de norte a sur*, 5 de junio de 2012. Disponible en: <http://otramerica.com/personajes/para-descolonizar-la-conciencia-notas-sobre-silvia-rivera-cusicanqui/2017> (consultado: 24 de abril de 2014).

Notas

1 Profesor e investigador en formación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP), miembro del “Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales”. Profesor y Licenciado en Historia, Becario Doctoral de CONICET, Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR), estudiante de posgraduación de PosAfro-Centro de Estudios Afro Orientales (Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas/UFBA), Maestrando en Historia y alumno de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNMdP. Contacto: franarg@hotmail.com.

2 Es oportuno destacar que los saberes sobre el pasado no son patrimonio único de lo que llamamos historia, sino que forman parte de un conjunto amplio de prácticas culturales, presentes en territorios como la literatura, el cine, el teatro, las artes plásticas, entre otras manifestaciones.

3 En un diálogo entre historia y antropología, Sahlins (1997) realizó un trabajo extraordinario al comprar las historias de las monarquías de origen divino, a partir de los reyes medievales y los jefes maoríes. Aquel ejercicio intentó demostrar cómo y por qué para las sociedades de cierto tiempo, las historias de reyes y las batallas son justificadamente privilegiadas por la historiografía. Ello permite dilucidar que cada historia está asociada a un tiempo y a los esquemas culturales de pensamiento (y agregaríamos nosotros de sentimiento) de una sociedad. Esta idea fue central para el abordaje que aquí transitamos.

4 Al respecto Inés Fernández Mouján (2013), siguiendo al teórico de los estudios subalternos Dipesh Chakrabarty, explicó que Europa es un referente tácito del conocimiento histórico. En el sentido que las historias no occidentales (las del tercer mundo) adquieren un carácter de subalternidad, y los historia-dores del tercer mundo necesitan “ir a la historia europea” para poder justificar sus propias historias. Sin embargo, no sucede lo contrario por el lado de los europeos, ya que no existe ningún interés en preguntarse por nuestras historias.

5 Sobre el proceso de consolidación de la historia como producto moderno, con pretensión positivista e ideológica que busco reconstruir “objetivamente” el pasado de los nacientes estados nacionales proponemos la lectura de Wallerstein (1997) y de Torres Carrillo (2003).

6 Por otra parte la propuesta de Dussel cobra relevancia por estar escrita como un contra-relato, o como un relato de una tradición anti-tradicional, que ubica su perspectiva en indagar lo no investigado y lo no dicho. También podríamos decir que es un descubrir de lo oculto desde el dolor de los oprimidos y condenados de la historia. Es en tal sentido que reflexiona sobre el lugar que ocupa América Latina en la historia universal, relativizando la centralidad de Europa al situarla como una más de las civilizaciones de la historia mundial.

7 El citado padre de la novela africana destacó: “mi esperanza para el siglo XXI es que éste vea los primeros frutos de un equilibrio de historias entre los pueblos del mundo, el proceso de re-historización de los pueblos silenciados por el trauma de cualquier forma de desposesión” (Achebe: 2000, p. 26).

8 Desde esta perspectiva se trata de contextualizar las relaciones interdependientes entre las dife-

rentes regiones del mundo, de forma que se elabora otro sentido con respecto a las asimetrías y las desigualdades construidas en el interior de una historia común (Costa, 2006, p.90). De este modo se puede interpretar el surgimiento y el desenvolvimiento del mundo contemporáneo como una “historia común”, en la cual las diferentes culturas y sociedades comparten una serie de experiencias básicas, constituidas a través de sus interacciones e interdependencias en el mundo moderno. Esta idea entrelazada de modernidad, explicó Costa (2006), tiene una doble intención: mostrar la ceguera epistemológica de la idea del “otro” a occidente (que es una idea evolucionista y jerárquica) y al mismo tiempo lanzar luz sobre el papel de lo colonial como campo de experimentación de la modernidad.

9 En ese mismo sentido se ubica la propuesta del historiador Dipesh Chakrabarty (Universidad de Chicago) de “provincializar a Europa”, trascendiendo el universalismo, y mostrando que el racionalismo y la ciencia antes que ser marcar europeas son parte de una historia global.

10 Mendieta explicó también que existe una cronotopología del mundo que elimina sistemáticamente los espacio-tiempos de otras culturas distintas a la occidental. Desde la construcción hegemónica de Occidente, este se convierte en el panóptico del mundo y en quién vigila el calendario de la historia. Sin embargo desde las teorías poscoloniales comenzaron a discutirse las taxonomías, tipologías, periodizaciones, clasificaciones, categorizaciones y comparitmentaciones que se presentan en la historia. Desde estas demarcaciones se colocan en debate cuestiones como ¿Quién mide y controla el tiempo? ¿Con qué medios y a quiénes se temporaliza?, entre otros aspectos.

11 Desde esta observación marcamos cierto sesgo positivista en la pretensión de predecir escenarios futuros de intervención. La noción de predicción elimina por completo el contexto, la historia, el azar y la complejidad. El tiempo aquí es un escenario vacío. Su máxima función puede ser la de convertirse en variable espuria, contextual o interviniente que produzca un sesgo en las regularidades previstas. Pero, ¿para qué el conocimiento quiere predecir? Sin dudas, para controlar. Las ciencias naturales, a partir de la descripción, explicación y predicción, lograron un avance exponencial en el descubrimiento de las leyes que regulan la naturaleza y en su capacidad de controlarlas. Sobre esta base, las ciencias sociales plantearon la misma pretensión de describir y explicar sucesos como la Revolución Francesa, con el interés de predecir para evitar revueltas, para controlar conductas, para configurar un cierto orden social. Si nos paramos desde otros enfoques epistemológicos, como son el comprensivismo, la hermenéutica o el pensamiento descolonial, la historia (negada por la pretensión de predicción causal) ingresa nuevamente a escena, convirtiéndose en parte constitutiva de la realidad. Y la idea misma de predicción como factor coadyuvante al control, cae frente al interés de comprender cada situación como vital y compleja, plagada de sentidos, condicionada por una estructura pero no determinada.

12 Con respecto a los aportes de las perspectivas descoloniales en educación, desde la línea de estudio y de acción de descolonización de la escuela existen algunas herramientas heurísticas y metodológicas útiles para el abordaje que proponemos. La relación entre la interculturalidad, la educación y la descolonización provoco importantes discusiones, debates y material en la construcción de un plurinacional en países como Bolivia y en Ecuador. Allí, muchas veces, se reconoce a la escuela como una institución moderna y colonial que necesariamente debe asumir otra construcción y que por su propia naturaleza jerárquica y racista debe re-imaginarse.

13 El Marco General para la Educación Secundaria postula su intención de “Concebir a la escuela como lugar de inclusión de los alumnos/as, como sujetos de diversidad, afecta directamente la concepción

y producción pedagógico-didáctica y esto implica: generar experiencias de integración e intercambio, definir los conocimientos que circulan en cada contexto intercultural en términos escolares, valorar la interacción con otros diferentes como productora de aprendizajes; reconocer los saberes que posee cada sujeto como instrumento y producto del vínculo con los otros, crear vínculos entre los sujetos que aseguren que su diversidad y sus diferencias no devengan en desigualdad educativa”, En: Bracchi, Claudia (2010) (coordinadora) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el Ciclo Superior*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Pág. 14.

14 Las producciones de los estudiantes que utilizamos en este trabajo corresponden las actividades realizadas en el marco de las materias Historia de 2º y 5º año de las instituciones Colegio Don Orione e Instituto Industrial Pablo Tavelli de Mar del Plata (Argentina) durante el ciclo lectivo 2013.



La institucionalización del “otro” europeo Del mito del salvaje a la hidra de la revolución

The Institutionalization of European “Otherness”. From Modern Myths of the Wild Man to The Many-headed Hydra

Carolina Peña Navarro ¹

Resumen

Pensar en la Historia es en la mayoría de los casos una iniciativa curricular que pretende dar cuenta de cómo se ha escrito la propia historia, cómo se han construido e interpretado las obras y desde que otros puntos de vista se puede proyectar la historiografía. Pues bien, en esta experiencia académica se subraya la idea de encontrar nuevos enfoques que permitan develar el discurso de la otredad en las obras, dinámicas, discursos y prácticas desde donde emerge la narrativa. Al parecer los textos *El Mito del Salvaje* de Roger Bartra y *La Hidra de la Revolución* de Peter Linebaugh y Marcus Rediker proyectaron el interés de estudiantes, docentes y promovieron la creación de reflexiones que, como esta, intentan aportar al debate de las representaciones del “otro” en el entramado artístico y cultural. En esta oportunidad, se busca el inicio de la otredad y la hipótesis que se maneja es que se comienza en los mismos encuentros en la Europa Occidental consigo misma, y luego se desplaza hacia “otros” no europeos, pero siempre justificando la violencia simbólica y material.

Palabras Clave: “Otro” – salvaje – europeo- institucionalización - violencia simbólica.

Fecha de recepción: 20/09/14
Fecha de evaluación: 28/09/14
Fecha de aceptación: 30/09/14

Abstract

Thinking about History is a curricular action that seeks to explain how the own history has been written, how works of art have been developed and interpreted, and how other viewpoints can project historiography. This academic experience intends to highlight new approaches to unravel the discourse of otherness in the works, dynamics, discourses and practices from which the narrative emerges. The texts *Modern Myths of the Wild Man* by Roger Bartra and *The Many-headed Hydra* by Peter Linebaugh and Marcus Rediker seem to have awakened the interest of students, teachers and promoted reflections like this one, which tries to contribute to the discussion of the representations *other* in the artistic and cultural fabric. In this precise work, the beginning of otherness is discussed, and will be claimed to have begun within Europe itself and only then exported to non-European peoples, always justifying symbolic and material violence.

Key Words: Other - European – savage – institutionalization - symbolic violence.

Introducción

El interés por develar la construcción conceptual y el discurso que justifica el imaginario del “otro”, como un ser-objeto radicalmente diferente al que enuncia tal disertación, llevó a relacionar dos textos que si bien pareciera que tuviesen poco en común, exponen la mutación de estas representaciones de lo salvaje y lo bárbaro desde un contexto netamente “europeo” hasta los ambientes agrestes, profanos y desconocidos de la llamada Terra Nova.

Los textos *El Mito del Salvaje* de Roger Bartra y *La Hidra de la Revolución* de Peter Linebaugh y Marcus Rediker enseñan que antes de cruzar el Atlántico, los europeos instalaron en su propia cultura el imaginario, concepto, discurso, praxis y justificación de la otredad, y que aquellos contextos que fueron convertidos en “(...) cosmos por la acción de un acto que conmemora la creación” (...) (Eliade, 2001, p. 46), no fueron el telón de fondo de la creación de la otredad, sino solamente nuevos entornos que absorbieron aquellos esquemas europeos.

La historia permite develar la construcción de la otredad en el continente europeo y su tránsito a las tierras naturales que tomarían el nombre de América del Sur y América Central. Por ello, la búsqueda del inicio de la otredad se aborda en la creación artística y cultural, en tanto justificadora de discursos, prácticas y dinámicas de tal violencia simbólica.

Las representaciones del “otro Europeo” en la Terra Nova.

Algunos académicos han realizado grandes aportes al planteamiento de la construcción de la otredad; sin embargo, en la mayoría de los casos, argumentan que es en el descubrimiento de América donde se construye la alteridad². Por ello, el texto *El Mito del Salvaje* es un elemento revelador, pues contribuye con otras visiones en la construcción de la otredad, antes de “el encuentro” entre los europeos y los nativos de la Terra Nova. Es posible pensar, dentro del am-

biente académico, que esta construcción se produce justamente cuando la gesta inspiradora de la interacción de las culturas “Europa-América”, comienza su más ambiciosa y conflictiva contradicción.

Sin embargo, Bartra descubre que en el siglo XVI cuando llegan los europeos “civilizados” a las tierras desconocidas o esa Terra Nova que se encuentra al pasar el Atlántico, están acompañados de “otros” seres humanos dotados de cargas simbólicas muy importantes para entender el inicio de la otredad, “hombres barbaros, desnudos, con el cuerpo cubierto de vello, armados con unos garrotes similares a los bastos del juego de naipes” (Bartra, 2011, p. 12), que demuestran que en Europa ya se había consolidado la idea y la praxis del salvaje diferente a lo civilizado.

Es un hecho reconocido que la imagen del salvaje como ese “otro” tan extraño, es parte de la construcción de ese “yo” civilizado ideado. Por ello, el europeo edifica el imaginario del “otro” no sólo como oponente o amenaza de sí mismo, sino también como añoranza al retorno de lo natural, destruido por la historia lineal y progresiva. Es justamente la construcción de ese sistema-mundo, del sistema capitalista, que renace la nostalgia por volver a lo silvestre, al estado anárquico donde no se depende del trabajo para la subsistencia porque la naturaleza brinda la oportunidad del alimento sin esfuerzo. Así, para Bartra, el ser humano salvaje es ante todo el “otro” europeo, construido como mito y justificación de la violencia simbólica y material, y que se consolida luego de una larga trayectoria arraigada en las entrañas de la cultura considerada occidental y civilizada. El arte y la cultura se convierten en justificador de esta introducción del salvaje europeo a la Terra Nova. Por ello, Bartra encuentra que en 1538 cuando se firma un acuerdo de paz entre Carlos V y Francisco Primero de Francia, en Tenochtitlán, lugar que alguna vez se consolidó como un templo azteca imponente pero que fue destruido en su símbolo y estructura para consagrar una plaza cristiana, se realizó una gran celebración; se decoró el lugar y allí se manifestó “el salvajismo

pp. 61-65

de Europa occidental" (Bartra, 2011, p. 25). En la escena del gran festejo, aparecieron hombres velludos, desnudos y con mazos. No eran los indígenas - nativos, eran europeos, en un ambiente construido de tal manera que pudiera percibirse en él la añoranza del retorno a lo natural: "un bosque artificial, árboles y animales, en la plaza cristiana en donde se encontraban hombres salvajes y velludos y armados de garrotes" (Bartra, 2011, p. 12).

Este espectáculo fue una clara manifestación de la tradición europea, pues fueron ellos los gestores de la idea y sus protagonistas. Ya existía un ambiente familiar para el reconocimiento de este tipo de espectáculos; no es un simulacro de lo visto en la Terra Nova, sino más bien, un acto reconocible, institucionalizado y naturalizado por los europeos.

La añoranza de lo natural: el "otro" netamente europeo

Es importante reconocer que los inicios de esta añoranza a lo natural, del "otro" ser europeo salvaje en un estado añorado, aún no han sido del todo descubiertos; sin embargo podemos encontrar rasgos de esta hipótesis en el Enkidu babilónico o en el Enlil sumerio en el 3.500 a. C o en el texto de Feréclates titulado *Los Salvajes* (Agríoi), escrita en el 420 a. C. Buscar los orígenes es una tarea a la que algunos académicos ya se han dedicado. En esta oportunidad, se busca realizar una reflexión en torno al carácter institucionalizado del mito del salvaje en una Europa colonizadora que se postula como civilizada, en el momento justo del encuentro de dos culturas, entre Europa y América, como entidades culturales que entran, si se quiere, en contacto cuando las embarcaciones cruzan el Atlántico.

Entre la cultura y la naturaleza, algunas veces el salvaje avanza amenazando lo civilizado, en otras oportunidades lo salvaje retrocede, pero en ambos casos se comunica y por tanto, se recrean el uno con el otro, se construyen mutuamente. En esa naturaleza está el paraíso, lo que se puede

ser, lejos de lo que se conoce dentro de los parámetros del control social y legal, aquel ermitaño que huye a la soledad, a lo natural y se convierte en salvaje, en aquello que vive libre y autónomo; es la añoranza de volver al origen. Por ello, cuando el *Sea Venture* naufragó en las Bermudas en el año de 1609, los pasajeros y miembros de la tripulación creyeron encontrar "el edén, la primavera perpetua y la gran abundancia de recursos, el lugar más rico, saludable y grato que habían visto jamás. Tantos peces que se podían atrapar con la mano, aves que se posaban en los brazos de hombres y mujeres, grandes tortugas que podrían alimentar cada una de ellas, a cincuenta personas y con un amplio surtido de deliciosas frutas" (Linebaugh, & Rediker, 2004, p. 21) como en el principio de todos los tiempos.

En su propia tierra, los europeos sólo se quedaron con la añoranza de regresar a la vida natural. Recuértese que lo natural también fue considerado parte del imaginario de lo salvaje; siempre lo desconocido, exótico, exuberante es salvajismo, pero también el Edén añorado, la abundancia, la tranquilidad y el alimento sin trabajo. Recordemos también que en Europa durante la edad media el hombre salvaje peludo es identificable en iconografía, la literatura, el arte y los mitos, pero sobre todo en aquellos que desertaron de la civilidad, que huyeron de las reglas, normas y al nuevo orden del terror donde tanto vagabundos -acostumbrados a las tierras comunales- eran obligados a trabajar en los talleres y los herejes serían quemados y torturados³.

Por su lado, en la *Hidra de la Revolución*, afirman Linebaugh y Rediker que los ingenieros de la economía transatlántica, "encontraron en Hércules un símbolo de fuerza y orden"; en otras palabras, al poder del Estado territorial: centralidad, desarrollo económico, progreso y unificación. Su antítesis, la hidra (ser policéfala nacido de Tifón y de Equidna -mitad mujer, mitad serpiente- que si le cortas una cabeza crecen en su lugar, dos) es símbolo del desorden y la resistencia y una "fuerte amenaza para la construcción del Estado, del Imperio y el capitalismo" (Linebaugh, & Rediker,

2004, p. 34). Uno de los trabajos de Hércules, asegura la mitología, fue acabar con la malvada Hidra.

El mito de Hércules y la Hidra fue acogido por los gobernantes para simbolizar la dificultad de “imponer orden”. Las cabezas de la Hidra eran los plebeyos desposeídos, criminales deportados a las colonias, trabajadores ligados por un contrato de servidumbre, radicales religiosos, piratas, mineros, esclavos, mujeres herejes, y expropiados. Este “otro” policéfalo se convirtió en el principal enemigo de los europeos en la Terra Nova; también enfrentaron el orden y el terror que los justificó, significó el resplandor del mito de Hércules contra la hidra ahora revolucionaria.

El Mito del salvaje fue reemplazado por el Mito de la Hidra; los “otros” nativos, salvajes y bárbaros eran los nuevos desposeídos, los expropiados de la Terra Nova ahora en manos de los que se consolidan como ese “yo” europeo.

Después de las reflexiones realizadas en clase a partir de estos dos textos, se comprende cómo se institucionaliza el “otro Europeo”, se construye justamente cuando se encuentra lejos de las estructuras que desprecian lo natural porque se contraponen a la construcción del Estado y la cultura de Europa Occidental.

Referencias

- Bartra, R. (2011). *El mito del salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eliade, M. (2001). *El mito del eterno retorno*. Buenos Aires. El Libro de Bolsillo, Alianza Editorial Emecé. Humanidades y Filosofía.
- Marx, K. (1977). *El Capital. Crítica de la economía política*. Madrid: Siglo XXI.
- Linebaugh P. & M. Rediker. (2004). *La Hidra de la Revolución: Marineros, Esclavos Y Campesinos En La Historia Oculta Del Atlántico*. Barcelona. Editorial Crítica.

Notas

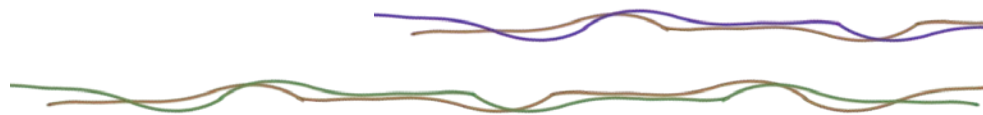
1 Magister en Ciencia Política de la Universidad de Los Andes. Su trabajo investigativo se ha centrado en el área de la Seguridad Humana, fue analista de investigaciones del CIDER-Universidad de Los Andes para el Proyecto "El Libro Blanco de la Droga", investigadora del Congreso Visible para el proyecto "reforma Política y la parapolítica en el Congreso". Actualmente trabaja en la Fundación Ideas para la Paz como analista de datos sobre Crimen Organizado en América Latina y el Caribe y como docente de la Universidad la Gran Colombia, institución en la cual se desempeña como Coordinadora del Programa de Lic. En Ciencias Sociales y como docente de Tiempo Completo. carolina.navarro888@gmail.com

2 Por ejemplo: Buganza, Jacob. (2006). La Otredad o Alteridad en el Descubrimiento de América y la Vigencia de la Utopía. Revista Razón y Palabra, Número 54. Y Todorov, Tzvetan (2002). El descubrimiento de América: el problema del otro. Chile.

3 Importante hacer referencia al Capital de Carlos Marx para recrear las instituciones y castigos que justificaron tanto la expropiación de las tierras comunales como la transformación de las costumbres de vivir de la naturaleza por la dependencia producto de la enajenación de los medios de producción.

Parte II- Nuevos territorios de la investigación educativa

5. Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la Educación Graciela Flores, Luis Porta y Miguel A. Martín Sánchez.
6. Hacia la construcción de las biografías institucionales de la Universidad Argentina. Un recorrido teórico metodológico. Karina Bianculli.
7. Docentes Memorables en la UNMDP: metáforas que construyen identidad. Claudia De Laurentis.
8. Políticas de formación docente inicial y continua: las narrativas en su doble propósito formativo-investigativo. Raúl Armando Menghini.
9. Mi relación con el saber didáctico: un relato autoetnográfico. Elda Monetti.



Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la Educación.

Hermeneutics and Narrative in Qualitative Discourse on Education.

Graciela Flores¹

Luis Porta²

Miguel A. Martín Sánchez³

Resumen

La investigación hermenéutico-pedagógica es un enfoque que provoca controversias principalmente cuando se pone en duda su validez. Debido a nuestra confianza en su potencial para la comprensión de la realidad educativa, nos ocupamos de intentar visibilizar la compleja trama integrada por aspectos provenientes de la hermenéutica filosófica, la pragmática del discurso, el pragmatismo filosófico y el lugar que la narratividad otorga a la subjetividad. Aceptar la validez de la interpretación no significa ni subjetivismo ni relativismo, sino afrontar la complejidad de un método cualitativo que reconoce a los sujetos protagonistas de la educación.

Palabras clave: Investigación interpretativa – Hermenéutica - Narratividad – Educación.

Abstract

The hermeneutical-pedagogical research is a controversial approach mainly as its validity is questioned. Since we trust its potential to gain understanding of educational reality, we try to throw light on the complex weave integrated by hermeneutical philosophy, discourse pragmatic, philosophical pragmatism and the place narrativity grants to subjectivity. To accept the validity of interpretation does not mean necessary subjectivism or relativism; it implies facing the complexity of a qualitative method which acknowledges a central role of subjects in education.

Key words: interpretative research – hermeneutics – narrativity - education

Introducción

En el presente trabajo reflexionamos en torno a una metodología de investigación cualitativa en el campo de la educación, la hermenéutica pedagógica, una de las aproximaciones a la realidad educativa más delicadas y discutidas. Decimos que es discutida por las implicaciones que tienen los métodos cualitativos de investigación, así como los paradigmas posmodernos y revisionistas, además de la delicada línea que constituyen los criterios de validez. No obstante, lo que se presenta en estas páginas tiene una dilatada trayectoria y constituye una de nuestras preocupaciones investigativas, que aúna grupos de investigación europeos y americanos.

La relación hermenéutica-pedagogía desemboca en metodologías muy cuestionadas desde posicionamientos no cualitativos. No intentamos una “apología” acrítica del enfoque que adoptamos en nuestras investigaciones. Lejos de esto, reconocemos la complejidad de dicho método y los epicentros de las críticas. Trataremos de comprender los problemas para poner en tela de juicio nuestras certezas o seguridades y nuestras propias dudas.

Organizamos nuestro trabajo en torno a los siguientes interrogantes:

¿Cómo adquiere validez el método hermenéutico-pedagógico?

¿Es posible evitar el círculo hermenéutico en este enfoque investigativo?

Un enfoque interpretativo que incorpora la subjetividad, ¿puede evitar incurrir en relativismo?

Nuestro primer interrogante procede de advertir que en el caso de las ciencias sociales las teorías nunca alcanzan el estatus de aquellas que se ubican en el entorno de las ciencias naturales, experimentándose una suerte de coexistencia de paradigmas que pueden compartir presupuestos y teorías o diferir en muchos aspectos (García Ruiz, 2012), complicando el lenguaje de representación adecuado a su objeto de estudio. Y es preciso insistir en la idea de cuidar el lenguaje (García y Martín, 2013) donde se encuentra el sentido; más

que la verdad, lo importante es el sentido, que se encuentra en el lenguaje, no en la realidad (Gil, 2011). El pensamiento se articula en el lenguaje, por lo que desde el punto de vista educativo la hermenéutica nos recuerda constantemente que la educación, como faceta humana, es un pensar y repensar, un leer y releer, una múltiple y constante interpretación (Moreu y Prats, 2010). Los llamados estudios culturales, estudios postcoloniales, estudios subalternos, entre otros, son algunos de los nombres y adjetivos utilizados para identificar esta tendencia revisionista.

Si tenemos en cuenta que los criterios de valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad, se traducen en la investigación cualitativa, respectivamente, como credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmación, la validez de la hermenéutica pedagógica se asienta en dos pilares fundamentales: la intersubjetividad y la comunicación. La experiencia humana y la educación revisten un carácter interpretativo; lo humano y cultural es narración narrada (Rincón, 2006), en la que se privilegia el lenguaje, interviene la experiencia, se pone en práctica una interpretación hermenéutica y se pondera la subjetividad (Colom y Mèlich, 2003). De tal modo, puede advertirse la imbricación entre hermenéutica y narratividad, puesto que lo que se interpreta es un texto, que en la investigación educativa se configura a partir de los relatos de los protagonistas involucrados. La mencionada vinculación es reconocida por Bolívar, Domingo y Fernández (2001) al referirse a una “hermenéutica narrativa” que según expresan, permite comprender la complejidad de las narraciones de los individuos, destacando que el valor y significado de las acciones humanas viene dado por la “autointerpretación hermenéutica” de los propios agentes (p. 59).

La validez de la hermenéutica pedagógica se asienta en la conversación a modo de búsqueda de consenso con otros investigadores o intérpretes, pero también y sobre todo, en el impacto que tienen las consecuencias y los significados en las nuevas prácticas.

Nuestro segundo interrogante procede de nues-

tro interés en no ignorar que una crítica al método hermenéutico consiste en argumentar que siempre puede haber una interpretación de una interpretación, y así sucesivamente. Se trataría de una cadena de interpretaciones que no llevaría a un conocimiento válido. Como se verá más adelante, nuestra perspectiva es discordante al respecto.

A modo introductorio, explicitamos que el método hermenéutico coloca la experiencia histórica de los protagonistas por encima de toda deducción abstracta, así como de toda pretensión trascendental (Maliandi, 2004). Al interpretar los textos surgidos de los protagonistas de la educación, se asume una perspectiva ético-política. Como dice Arfuch (2005) “La apuesta teórica por las narrativas podría ser vista como una democratización de los saberes, como una nueva jerarquía otorgada al ámbito de la subjetividad” (p. 23) porque estas investigaciones privilegian la voz de los sujetos en su pluralidad, los tonos divergentes y la otredad.

El tercer interrogante se vincula con nuestra idea de que la pedagogía no puede descartar la subjetividad a la hora de comprender y analizar el hecho y las prácticas educativas. No obstante, hay que subrayar la idea de que subjetividad no es subjetivismo, en el que predomina nuestro modo de pensar no haciendo caso al objeto (Pérez, 2011). En este sentido, es preciso prestar la atención necesaria a la subjetividad, aceptando la difusa línea entre objetividad y subjetividad e incluso abandonando la pretensión explicativa de la ciencia, insistiendo en el esfuerzo de distinguir entre ficción y realidad, la inevitable necesidad de la hermenéutica de distinguir los hechos de la ilusión (Mallon, 1999).

Para buscar posibles respuestas a nuestros interrogantes, recurrimos a los antecedentes filosóficos de la hermenéutica, a algunos aspectos del giro lingüístico filosófico y a algunos aportes del pragmatismo filosófico, siempre interesados en comprender las potencialidades de las investigaciones interpretativas.

Comprensión de un entramado complejo: sujetos, discursos, significados.

Consideramos que el problema surgido de la aparente oposición entre las certezas de la cultura científica y las incertidumbres de la cultura humanística está siendo revisado, permitiendo reconocer que en ciencia no hay verdades absolutas, cerradas o concluidas, sino que la producción del conocimiento está condicionada por la situación, y siempre se puede revisar. Precisamente, como sostiene Pérez (2011) la fortaleza de la ciencia es que sus verdades son parciales y corregibles. No debemos olvidar que la investigación, la ciencia, “es el gran esfuerzo de la Humanidad por comprenderse a sí misma” (Pérez, 2011, p. 30).

En la investigación en educación, ocuparse de la subjetividad permite atender a las necesidades de reformular la relación entre teoría y práctica y de abordar las prácticas superando el criterio aplicacionista de la ciencia tradicional (Guyot, 2011). Introducir la cuestión del sujeto de las prácticas implica la búsqueda y “aprehensión” de significados singulares, pero no solipsistas, sino compartidos. En la filosofía práctica, en el marco de la pragmática discursiva, se puede alcanzar una validez relacionada con la búsqueda de un acuerdo o consenso en la comunidad, mediante la justicia e imparcialidad: todas las voces de los participantes en el problema que se estudia, sus perspectivas y argumentos, deben ser considerados, de otro modo, sería una perspectiva sesgada. Simultáneamente, se busca desarrollar una crítica moral del fenómeno que se analiza y la capacidad para fomentar la acción, de modo de implicar a los participantes en la investigación en acciones que repercutan en transformaciones de finalidad prioritariamente socio-ético-política.

Una legitimación inicial al estatuto epistemológico del modo narrativo de conocimiento y razonamiento fue aportada por Bruner (1988) quien caracteriza al conocimiento narrativo en el estudio de la acción humana como un saber popular construido al modo hermenéutico-narrativo, cuyo método de verificación es el relato, que consiste

en discurso de la práctica expresado en historias particulares y permite alcanzar un conocimiento práctico que representa intenciones y significados. Este conocimiento es verosímil y adquiere forma narrativa, particular, concreta, temporal, y en el mismo están representadas las voces de los actores y del investigador.

El enfoque hermenéutico asume que la función del lenguaje es clave en la construcción de sentidos, porque los pensamientos, sentimientos y acciones de los sujetos están mediados semiótica y lingüísticamente; el sentido proviene del propio discurso, no de su referencia, de tal modo, la subjetividad como construcción social se conforma en el discurso (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Y esto es posible porque como dice Gadamer (2003) “la lingüística caracteriza en general a toda nuestra experiencia humana del mundo” (p. 547).

El método hermenéutico filosófico, sin olvidar que el término proviene del griego *hermenèia*, cuyo significado es interpretación, cobró especial importancia a partir de Dilthey y su distinción entre ciencias “explicativas” y ciencias “comprensivas”. Con Heidegger (1998) confluyen fenomenología y hermenéutica, al ocuparse de la problemática del “comprender” humano, como una estructura fundamental del *Dasein*. En el comprender el *Dasein* es sus posibilidades y lo comprendido es siempre interpretado. En síntesis, Dilthey concebía la hermenéutica como un arte de comprender conexiones de sentido, en cambio Heidegger propuso una hermenéutica que podríamos considerar ontológica. Gadamer (2003) concibe el comprender como la característica manera de ser del hombre, que concierne entonces a toda experiencia humana. La hermenéutica deja de ser una disciplina auxiliar de la teología, la jurisprudencia o la filología y pasa a cumplir una “función” filosófica, interesada en investigar la historicidad del comprender, así es que contra la deshistorización, defiende la “verdad” del recordar. El comprender es concebido por Gadamer como una “interpretación esencialmente ligada al intérprete y a la particular situación histórica de éste” (Maliandi, 2004, p. 90).

Como aclara Apel (1985) al referirse a la historici-

dad de la hermenéutica, este término fue un neologismo derivado del griego que en el siglo XVII reemplazó la expresión latina y humanista de la *ars interpretandi* y fue una técnica dedicada a “la praxis de mediación lingüístico-literaria de la tradición puesta particularmente al servicio de las religiones escritas” (p. 269), pero más tarde Schleiermacher marca un punto de inflexión en esta historia, eleva la “comprensión” a tema de la teoría filosófica del conocimiento independientemente de los vínculos dogmáticos de la interpretación bíblica. Luego Dilthey establece que la “comprensión” es el concepto metodológico fundamental de las “ciencias del espíritu” y plantea que el sujeto del comprender debe concebirse como “vida” que en la “vivencia” y en la expresión de la vivencia se comprende a sí misma; entonces, para comprender la vida ajena es necesario comprenderse a sí mismo como vida. Esta concepción, según la cual la vida humana es comprensible desde dentro, trasciende la separación cartesiana sujeto-objeto. Heidegger realiza una “radicalización filosófica de la hermenéutica”, concibe el lenguaje como autointerpretación del ser en la comprensión humana de uno mismo y del mundo (Apel, 1985, pp. 270-271).

Pero la hermenéutica se conecta con una filosofía del lenguaje, porque la aprehensión de la verdad requiere una fusión, o combinación, o consideración conjunta (no tenemos certeza de cuál sería la manera más precisa de llamarla), de los distintos horizontes individuales e históricos, la comprensión está condicionada por el “prejuicio”, que es una especie de “precomprensión”. Y la fusión (por elegir un término) siempre está condicionada por la tradición hablada o escrita, en definitiva, por el lenguaje (no en sentido ontológico como en Heidegger, sino más bien, en sentido de textos y contextos o de con-texto).

Un problema metodológico de la hermenéutica es el círculo hermenéutico, que consiste en el círculo del comprender. Todo comprender se da en una totalidad de sentido previamente proyectada y toda interpretación (como desarrollo del comprender) presupone una condición de posibilidad: un com-

prender previo. No se trata de un *circulus vitiosus*, sino de una manifestación de la preestructura del *Dasein*, y concierne a la estructura del sentido, el que a su vez se arraiga en el comprender.

Pero en la “hermenéutica pedagógica” como método concerniente a la investigación educativa, sí puede entenderse como “círculo vicioso”, o por lo menos, como impedimento para que el método pueda ser considerado, desde algunas corrientes, como riguroso, válido, en definitiva, “científico”.

Las interpretaciones sitúan los textos, los traducen, los leen, desde una perspectiva, una situación, una tradición, un tiempo y un espacio (Mèlich, 2008). Es a través de la interpretación como se logra el sentido y la comprensión de las cosas. En procura de la claridad, el significado de un texto es susceptible de tener numerosas interpretaciones (numerosas formas de ser expresado más claramente), creando con ello un juego de interpretaciones conocido como el “círculo hermenéutico”; dicho círculo hermenéutico viene a ser una parte constitutiva del método, el cual se estabiliza cuando se ponen en diálogo las distintas interpretaciones y se alcanza un acuerdo sobre cuál es la expresión más clara. El secreto del asunto está entonces no solo en la interpretación sino también en la expresión (Quintana, 2008). Para la interpretación de un hecho educativo tomado como texto, y el uso del método hermenéutico aplicado a la pedagogía, es preciso establecer que existe una relación entre el autor y el lector, que es el texto, y que el vínculo entre ambos actores es el significado auténtico del texto, recurriendo al método hermenéutico con el objetivo de producir un análisis que lleve a la comprensión, es decir, contextualizar y aplicar en un nuevo contexto (García y Martín, 2013).

Sin embargo, este círculo hermenéutico puede degenerar en un continuo acto de interpretación de la interpretación de lo interpretado, provocando una especie de condena hermenéutica que no lleve a ningún lugar (Esteban, 2011). Se infiere que en tal caso, “lo interpretado” terminaría siendo una especie de versión libre subjetiva que en ese proceso de una interpretación que lleva a otra y

así sucesivamente, se termina diluyendo, tergiversando, en definitiva, ocultando lo que se debería visualizar: su significado. Pero: ¿De qué hablamos cuando nos proponemos evitar metodológicamente el “círculo hermenéutico”?

Para salir del círculo hermenéutico-pedagógico, según pensamos, habría que salir de la hermenéutica “pura” y combinarla con la pragmática del discurso. Consideramos que es la ética discursiva la que ofrece una contribución en tal sentido. Veremos qué puede aportar la pragmática del discurso a la validez del método hermenéutico en la educación.

La validez se torna un tema inherente a la comunicación intersubjetiva. Es la pragmática discursiva la llave de acceso a la comprensión de los alcances del lenguaje en la constitución de la intersubjetividad. Apel (1985) plantea que una opinión compartida por muchos filósofos es que todas las corrientes de la filosofía contemporánea convergen desde hace décadas en “la problemática del sentido, la comprensión y el lenguaje” (p. 265). De diferentes maneras, según el filósofo, la filosofía analítica del lenguaje se ocupa del sentido o carencia de sentido de las proposiciones (como en el primer Wittgenstein del *Tractatus*) o en el lenguaje en el cual se halla entretrejida una forma de vida con una regla del uso lingüístico y una precomprensión de la estructura del mundo (como en el segundo Wittgenstein, de *Investigaciones filosóficas*). Pero lo que nos interesa a los fines de este trabajo, es que Apel (1985) encuentra ideas sustantivas que convergen en filosofías tan diversas como la “hermenéutica” y la “analítica”; esta convergencia consiste en cierta correspondencia entre la hermenéutica del *Dasein* de Heidegger y el análisis de Wittgenstein de los juegos del lenguaje (p. 266). Según Maliandi (1991) fueron protagonistas del “giro lingüístico” de la filosofía contemporánea, por un lado, filósofos como Peirce o Wittgenstein, pero, por otro, también como Heidegger o Gadamer. El filósofo argentino explica que según Apel, el paradigma de la conciencia conduce inevitablemente al solipsismo metodológico; si el pensador se atiende exclusivamente a evidencias de concien-

cia, pierde de vista lo que realmente interesa, la intersubjetividad. En cambio, el paradigma del lenguaje representa la adopción de una perspectiva en la que lo intersubjetivo está asegurado desde el comienzo porque el “yo pienso” cartesiano es sustituido por el “nosotros argumentamos”. Entonces se abandona la concepción monológica de la razón y se reconoce en ésta el carácter esencialmente dialógico. En el uso y la interpretación de los signos lingüísticos está necesariamente presupuesta la realidad del interlocutor.

El “giro lingüístico” filosófico es una salida del paradigma concienialista que desde Descartes hasta Husserl estima que las cuestiones de validez pueden responderse apelando a un yo trascendental. En síntesis, las evidencias de conciencia no son suficientes para otorgar validez objetiva, porque ésta es intersubjetiva; el sujeto usuario de signos nunca está solo, hay una comunidad de interpretación, y la relación entre el signo y los usuarios es pragmática.

Algunas ideas básicas procedentes de las éticas del discurso permiten comprender en qué sentido la intersubjetividad está a la base de los criterios de validez de la hermenéutica pedagógica. En todo acto de habla están implícitas *pretensiones de validez*, que en definitiva dan cuenta de una corrección normativa: de *sentido*, es decir, la pretensión de que lo que se dice sea comprensible; de *verdad*, porque hay una relación del acto de habla con el objeto, es decir, se pretende que lo dicho es verdadero; de *justicia*, que significa respeto y una simetría ético-política entre todos los participantes; de *veracidad*, se trata de la relación entre la palabra y el mundo del hablante, otorga credibilidad, es decir, el emisor es creíble.

Cuando alguien habla están presentes todas estas pretensiones de validez, aunque los enunciados suelen priorizar alguna de ellas. Estas pretensiones de validez intervienen al hablar ante destinatarios capaces de comprender y juzgar si la pretensión es válida. Es allí donde se inicia el discurso práctico. El discurso práctico es un procedimiento dialógico

(o “conversacional”) argumentativo para resolver pretensiones de validez. En sentido restringido, puede ser teórico, correspondería a la ciencia, o puede ser práctico, correspondería al mundo social. Pero la frontera ciencia-mundo social y el límite teoría-práctica vienen hace tiempo siendo superadas en el campo de la investigación educativa. De modo que cabe aclarar que si relacionamos las pretensiones de validez con el “mundo” del sujeto que habla, y los distinguimos en esferas: mundo objetivo, mundo social, mundo subjetivo interno, habría prioridad de alguna de las siguientes pretensiones de validez, respectivamente, de verdad (mundo objetivo), de justicia (mundo social), de veracidad (mundo subjetivo interno). Esta distinción analítica puede llevar a profundas reflexiones. Sólo queremos puntualizar que en la realidad concreta experimentada, los “mundos” de los sujetos y las pretensiones de validez de sus enunciados están asociados complejamente, tal es así que la distinción discurso teórico- discurso práctico, se diluye en la práctica social que en educación se investiga. La práctica en el conocimiento de la educación se revela como un problema de planteamiento teórico (Salas, Rapalo y Gil, 2011), o como dicen Colom y Rodríguez (1996) “la teoría y la práctica educativa generan entre sí procesos de interacciones mutuas de tal manera que los presupuestos teóricos pueden condicionar el posicionamiento práctico” (p. 49).

La práctica educativa es una práctica social, que lejos de encontrarse enfrentada con la teoría educativa se fortalece con ella; la práctica se mejora gracias a las aportaciones y los progresos teóricos, al igual que la teoría se ve favorecida por la actividad realizada en la actividad diaria, es decir, en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como sostiene Martínez Otero (2003) “[...] toda praxis educativa ha de asentarse en el conocimiento teórico, so pena de ser ineficaz y aún peligrosa. En suma, teoría y práctica, lejos de estorbarse, se fortalecen” (p. 31).

No se trata de intentar establecer la prioridad de la teoría educativa sobre la práctica, ni si es un hacer o un pensar, pues para hacer hay que pensar, y

primero es el pensamiento y luego la acción, o primero viene la acción y después la reflexión. Estas disquisiciones, en nuestra opinión, no conducen a una primacía de una sobre la otra, sino a entender que no es posible construir la acción pedagógica al margen de la teoría, y que esta teoría debe ser útil a la práctica, que la criticará, validará, mejorará, o refutará.

Según Moral Santaella (2006) algunos autores estiman que para conseguir un nuevo tipo de validez acorde a la contemporaneidad, se debe deconstruir la idea tradicional de validez mostrando que no existe una verdad singular, y reconocer la perspectiva que toma el investigador y cada uno de los participantes, sin promover la interpretación sesgada, sino entrando en la realidad de cada significado. La mencionada autora se refiere extensamente a la validez que puede denominarse “cristalizada”, que procede de la metáfora del prisma, en contraposición con la figura de la triangulación. Si bien es valiosa la construcción metafórica o analógica, preferimos evitar recurrir a entes matemáticos, geométricos o físicos, ya sean reales o ideales, planos o tridimensionales, porque apreciamos el potencial de la filosofía para exponer el concepto que podríamos denominar, de modo un tanto atrevido, “pluriperspectiva intersubjetiva discursivamente acordada”. En definitiva, la piqueta nietzscheana se ofrece como herramienta privilegiada para fracturar las visiones rígidas en torno a la validez de la investigación, la narrativa arroja sentidos a la subjetividad, la ética discursiva otorga validez a la comunicación intersubjetiva, y la hermenéutica contextualizada histórica y espacialmente aporta validez a la interpretación de los dichos de los sujetos interpelados, así como a la voz del investigador.

Que no se apele a una única verdad propia de una razón monológica universal, no significa incurrir ni en subjetivismo ni en relativismo; es decir, no se propone que haya tantos significados como sujetos. Que no sea relativismo es crucial para no padecer acusaciones de falta de rigor, así como para justificar la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmación de la investigación cualitativa. No está de más aclarar que el relativismo conduce al escep-

ticismo, que niega la posibilidad de conocimiento. De allí nuestro interés en mostrar que un enfoque que incorpore la intersubjetividad no es relativista. Pensamos que la hermenéutica pedagógica no es relativista porque si todos los participantes en la investigación conforman una comunidad real de comunicación, donde todos los involucrados aceptan un metaprincipio ético que consiste en apelar al discurso práctico para alcanzar un consenso, o acuerdo, o entendimiento mutuo (para no limitarnos al concepto “consenso”, que suele ser muy criticado desde distintos enfoques), si este acuerdo comunicativo intersubjetivo a su vez se funda en las “pretensiones” que mencionáramos, el resultado consensuado revelará significados compartidos. De tal modo, no habrá tantas interpretaciones diferentes como sujetos, no habrá un significado diferente por persona. De aquí se infiere la comunicabilidad de los resultados; si negáramos la comunicabilidad cometeríamos contradicción performativa.

Por otra parte, el relativismo es definitivamente desplazado mediante la triangulación sistemática de métodos y datos, que constituye un criterio de confiabilidad y validez (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) en la investigación interpretativa. Además de la triangulación basada en el diálogo y la búsqueda de consenso entre investigador e informantes “narradores”, realizada tanto a nivel individual como grupal, la triangulación de perspectivas es una modalidad que confronta y complementa los aportes personales con la documentación para abordar una información multidimensional. La perspectiva individual de cada informante se confronta y complementa con la grupal (que puede provenir de un grupo de discusión, por ejemplo). Para buscar la “saturación” de la información, se tiene en cuenta también la voz de distintos sectores de opinión que conforman la comunidad educativa, así como la voz del grupo en su propia dinámica y lenguaje para que aporten la validación grupal de la construcción narrativa global. El empleo de técnicas distintas de análisis de contenido, permite la descontextualización, recontextualización y análisis de vínculos y relaciones entre

categorías, lo que ofrece “un relato polifónico” del proceso de investigación (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, pp. 136-138). Estimamos que estas ideas encuentran uno de sus fundamentos en Bruner (1988) quien sostiene que el lenguaje, como medio de intercambio en el cual se lleva a cabo la educación, nunca puede ser neutral, porque impone necesariamente una perspectiva desde la cual se ven las cosas, y que esta perspectiva conlleva una actitud hacia las mismas, puesto que la mayoría de los encuentros de los humanos con el mundo no son directos, ni siquiera en las experiencias directas. Además el autor sostiene que el significado de los conceptos sociales reside en la negociación interpersonal; la realidad reside en el acto de discutir y negociar sobre el significado de esos conceptos, se trata de significados compartidos (Bruner, 1988).

La teoría de la comunicación habermasiana contribuye a la comprensión de la relación sujeto- lenguaje- comunidad de comunicación. Habermas (1999), al desarrollar su teoría de la acción comunicativa, explica que al avanzar la racionalidad formal de acuerdo a fines, que hace abstracción de cualquier criterio moral o estético y es cognitiva e instrumental, se despliega como base de la cultura industrial de la modernidad. En este marco, los fines subjetivos son irracionales o acciones estratégicas de los sujetos autointeresados que buscan utilizar al prójimo en beneficio propio (Habermas, 1999). Pero como para el filósofo la razón subjetiva no puede fundar ningún sentido compartido, muestra la necesidad de un cambio de paradigma, que consiste en pasar de una teoría crítica que habla de filosofía de la conciencia a una teoría crítica que se vale de algunas herramientas de la filosofía lingüística, que toma como centro no el análisis de facultades de un yo, sino la dimensión pragmática del lenguaje. Así se solucionarían algunas aporías que se originan en la dificultad para mostrar una alternativa a la racionalidad instrumental. Habermas muestra la contradicción entre la comunicación cotidiana donde el lenguaje es el medio de entendimiento, vinculada a las estructuras intersubjetivas del mundo de la vida y los subsistemas

de acción racional con arreglo a fines, donde la acción es coordinada por medios de control como el dinero y el poder. Piensa que “la racionalización del mundo de la vida hace posible un tipo de integración sistémica que entra en competencia con el principio de integración que es el entendimiento y que, bajo determinadas condiciones, puede incluso reobrar, con efectos desintegradores sobre el mundo de la vida” (Habermas, 1999, p. 437). Se trata de una competencia entre la comunicación lingüística orientada por pretensiones de validez y los medios de control “deslingüistizados” que diferencian los subsistemas de acción orientada al éxito. Habermas se interesa en trasladarse de la concepción objetivista del proceso de entendimiento centrada en la información entre emisor y receptor, a la concepción pragmático formal de la interacción entre sujetos competentes, mediada por actos de entendimiento, así “la acción comunicativa depende de contextos situacionales que a su vez son fragmentos del mundo de la vida de los participantes en la interacción” (p. 358). El filósofo estima que la distinción de Austin entre acto locucionario, ilocucionario y perlocucionario, representa un aporte para mostrar que el modo original del empleo del lenguaje es el orientado al entendimiento, con los actos locucionarios el hablante expresa estados de cosas, con los ilocucionarios realiza una acción diciendo algo, con los perlocucionarios busca causar un efecto sobre el oyente. El acto ilocucionario es autosuficiente, el significado de lo dicho le es constitutivo, así como la intención del hablante es constitutiva de las acciones teleológicas. Los efectos perlocucionarios dependen de contextos contingentes; en cambio, los éxitos ilocucionarios tienen una relación interna con el acto de habla, regulada por convención, y se consiguen en el plano de las relaciones interpersonales, se producen “en el mundo de la vida a que pertenecen los participantes en la comunicación y que constituye el trasfondo del entendimiento” (Habermas, 1999, p. 376).

En cuanto a una clasificación de los actos de habla, en la misma obra revisa tipologías de varios lingüistas, pero su propio eje para una clasifica-

ción, es que “las fuerzas ilocucionarias constituyen los puntos nodales de las redes de socialización comunicativa” y que el léxico ilocucionario representa “las superficies de intersección en que se compenetran el lenguaje y los órdenes institucionales de una sociedad. Esta infraestructura social del lenguaje varía con las instituciones y formas de vida. Pero en estas variaciones cristaliza también una creatividad lingüística que suministra nuevas formas de expresión con que dominar innovadoramente situaciones no previstas” (Habermas, 1999, p. 411).

Cuando Apel (1994) se refiere a su recurso al saber actuar reflexivo que, según dice, Habermas rechaza porque lo considera *a priori* como ilegítimo por ser equiparable a una experiencia de certeza prelingüística que correspondería a una filosofía de la conciencia, aclara que se refiere más bien al sentido wittgensteniano de la certeza paradigmática, como condición del sentido del discurso, que se puede relacionar con el saber actuar performativo de la teoría de los actos de habla de Austin y Searle. Dice que el mismo Habermas lo toma cuando habla de la estructura dual de los actos de habla, y que el saber reflexivo performativo puede permitirle a la filosofía analítica del lenguaje, en la dimensión pragmática trascendental del uso del lenguaje, transformar la problemática del sujeto de la filosofía de la conciencia en el sentido de la intersubjetividad comunicativa. Su rechazo llevaría a la filosofía del giro poslingüístico al déficit de la fase semanticista o pragmático conductista, por ejemplo, de Carnap. Apel sostiene que aquí el mérito de Habermas sería el descubrimiento de que entonces no sería posible el sentido de las pretensiones de validez declaradas performativamente de los sujetos de comunicación (Apel, 1994).

El lenguaje es esencialmente realizativo, de ahí la insistencia tanto de Apel como de Habermas en el giro lingüístico-pragmático que se encuentra en la base de la teoría dialógica de la acción. En este punto es interesante recurrir a Rorty (1990), cuando señala que Davidson, al analizar el papel que tanto enunciados como actitudes enunciativas desempeñan en la vida humana, dice que se debe dejar de lado la idea

de una estructura compartida y el intento de esclarecer cómo nos comunicamos mediante el recurso a convenciones; expresa que esto refuerza su propia idea de que “lenguaje”, no nombra algo unificado ni estructurado.

Cuando Habermas (1999) piensa que los participantes en la interacción lingüística nutren sus interpretaciones en un “saber de fondo”, dice que sigue a Wittgenstein y a Schütz, que se refiere al sistema de creencias que opera como trasfondo prerreflexivo del mundo de la vida y a Searle, que se refiere a un saber operante en la vida cotidiana que es el trasfondo con que el sujeto necesita estar familiarizado para actuar comunicativamente. El mundo de la vida es un “horizonte contextualizador” a partir del cual los hablantes se entienden entre sí sobre algo. Pero una posible objeción es que quizás, referirse a un horizonte contextualizador a partir del cual los hablantes se entienden, esté habilitando algún modo de metafísica. Según Conill (1988) el pensamiento de Habermas pretende ser postmetafísico, pero en él opera un resto de metafísica como elemento vital de su filosofía.⁴ El filósofo piensa que la necesidad de normatividad para la acción es un componente de la pretensión metafísica, y que un intenso “vigor metafísico” se encuentra precisamente en las mismas instancias que producían la crisis de la metafísica, por ejemplo, en el lenguaje y en la comunicación, como en Apel y en Habermas (Conill, 1988, p. 8). No desestimamos esta interpretación como interpretación posible, pero entendemos que las propuestas de ambos filósofos no ofrecen ninguna tesis sustancialista, sino que se trata de planteos tangencialmente ontológicos, puesto que su referencialidad al ser humano parlante capaz de intercambios lingüísticos es inevitable, dada la lingüisticidad inherente a la experiencia humana.

La perspectiva crítica que sí compartimos es la que plantea Dussel (1994), cuando sostiene que tanto Apel como Habermas entienden que ante conflictos se puede llegar al consenso mediante el diálogo entre los involucrados, pero ocurre que en muchos contextos la palabra de los excluidos ha sido acallada (justamente ese es el punto de partida de su Filosofía de la Liberación). De modo que no existen condicio-

nes concretas de igualdad para la participación de todos los sujetos en esa comunidad de comunicación en que la pragmática del discurso se basa. Ahora bien, en el campo de la investigación educativa, estimamos que los investigadores pueden contribuir concretamente a que esas voces sean audibles.

Como habrá podido comprenderse, hasta aquí se ha destacado la pragmática discursiva como forma de validar la investigación hermenéutica. El supuesto que nos permite otorgarle esa cualidad es que los investigadores actúan como garantes de la posibilidad de expresión a todos los sujetos participantes en la investigación. Pero además de la hermenéutica y la pragmática discursiva, consideramos que en la investigación interpretativa en educación, algunos aportes del pragmatismo filosófico integran esta compleja trama, de manera que visibilizarlos es una tarea necesaria para comprender cómo la hermenéutica pedagógica se vincula con el propósito de incidir en las prácticas. El criterio de “verdad” para la hermenéutica es la *aletheia*, el desocultamiento, el develamiento; y el criterio de “verdad” para el pragmatismo es la coherencia, pero en sentido prospectivo, es el éxito. De modo que la hermenéutica, para ser “pedagógica” necesariamente debe incorporar una finalidad en sentido de lograr que el conocimiento “mejore” las prácticas. Ese “consecuencialismo” o esa finalidad inherente a la educación, ya estaba presente en Dewey (2010), cuando proponía una “filosofía de la experiencia” que en lo pedagógico se traduce en provocar la formación de propósitos en los estudiantes, atribuyendo importancia a los proyectos colectivos, pero aclarando que la educación no debe ser mera propedéutica, porque “Cuando se hace de la preparación un fin dominante, se sacrifican las potencialidades del presente a un futuro hipotético” (p. 90). En realidad, la clave se encuentra en la perspectiva antropológica, porque para el pragmatismo el hombre además de ser racional, es un ser práctico, el conocimiento tiene un fin práctico: orientarse en la realidad (Hessen, 1984).

Como dice Putnam (2006) la recusación de los dualismos hecho-valor, hecho-teoría y hecho-interpretación, es una de las características principales que diferencian al pragmatismo del positivismo. Según

dice, quienes como él mismo tienen un “temperamento pragmático”, concuerdan con una faceta de la concepción del mundo de James; específicamente, su afirmación de la interdependencia entre la imagen del hecho, teoría, valor e interpretación. Esta concepción es más “realista” que la posición de quienes pretenden que los habituales dualismos deben ser justos (Putnam, 2006, p. 34). El filósofo postula dos principios que, según él, James hubiera aceptado, que contribuyen a comprender que uno de los aportes del pragmatismo se encuentra en evitar polarizaciones dicotómicas:

- El conocimiento de los hechos presupone el conocimiento de las interpretaciones.
- El conocimiento de las interpretaciones presupone el conocimiento de los hechos (Putnam, 2006, p. 33).⁵

Dicho brevemente, las decisiones acerca de los hechos y los juicios de valor se condicionan recíprocamente. Una expresión de James nos parece suficiente para mostrar su posicionamiento no dualista, que caracteriza al pragmatismo en general: “El sujeto cognoscente es un actor que, por un lado, codetermina la verdad y por el otro registra esa verdad que ayuda a crear” (James en Putnam, 2006, p. 32). Esta “reciprocidad” no es exclusiva del pragmatismo, pero debido a la influencia que el pragmatismo filosófico ha tenido en la pedagogía, nos parece relevante considerarlo. Cabe aclarar que esto no significa de ningún modo una “adhesión” de nuestra parte al pragmatismo, ni completa, ni acrítica. Que nos ocupemos de pensar en los entramados significa compromiso como investigadores en educación. Preferimos evitar pensar la educación en términos de cualquier “ismo”, y aquí coincidimos plenamente con Dewey (2010): “A su propio pesar, cualquier movimiento que piensa y actúa en forma de un *ismo* llega a verse tan envuelto en la reacción contra otros *ismos* que al fin es involuntariamente dominado por ellos. Pues entonces forma sus principios por reacción a estos, en lugar de hacerlo por una visión comprensivamente constructiva de las necesidades y problemas actuales” (p. 64). Teniendo en cuenta que estas palabras fueron escritas hace más de siete décadas,

su validez puede legítimamente sostenerse, claro que a partir de una resignificación situada espacial y temporalmente.

Conclusiones

La intersubjetividad, como concepto que interviene en el marco de la comunicación, es una instancia necesaria para validar una investigación del tipo que nos ocupa. La “conversación” entre participantes de la investigación, entre los cuales se sitúa el investigador, es condición de posibilidad para la investigación hermenéutico-pedagógica. Estimamos que hemos respondido los interrogantes que planteáramos inicialmente en una trama discursiva compleja, que revisó aportes de enfoques que suelen considerarse enfrentados. La validez y utilidad del método hermenéutico-pedagógico, y consecuentemente, de la narrativa en la investigación educativa, se sustenta en la comprensión de que la interpretación debe ser intersubjetiva y contextualizada, de allí su validez normativa, y de que es dependiente de las prácticas colectivas de argumentación. La interpretación, según hemos intentado mostrar, consiste en una práctica social de comunicación, que como tal, no quedará limitada a un “resultado” de la investigación, sino que se traducirá en las prácticas sociales subsiguientes, puesto que ningún agente que haya participado en la construcción conjunta de significados puede permanecer en un estado previo, sin alguna transformación en su modo de entender su propia praxis. Es decir, el paso ulterior que valida el método consistiría en analizar el impacto de los nuevos significados sobre las prácticas. En otras palabras, la práctica social valida la hermenéutica.

En la teoría educativa, la práctica educativa es el objeto de la teoría. Por ello, éstas se transforman mutua y constantemente, llevándonos a que la primera sea el camino más apropiado para validar la segunda. El pensamiento pedagógico interpretativo abarca conocimientos teórico-prácticos orientados a conocer la realidad educativa, buscando la aplicabilidad directa o inmediata en situación de práctica educativa. Se trata, por tanto, de intervenir sobre la realidad educativa, conocer para mejorar la práctica, que encuentra su sentido de ser, su razón de existencia sólo si

es teoría para la práctica, saber para hacer (Colom, 1992).

Los aportes de la hermenéutica y de la pragmática del discurso han sido presentados para reconocer la combinación que entre ambas se efectiviza al validar la hermenéutica pedagógica. Sin embargo, el problema de la validez como preocupación académica para que nuestras investigaciones no sean “desechadas” por falta de rigor, objetividad o consistencia, perdurará como problema, puesto que según entendemos, es un problema filosófico propiamente dicho, un conflicto entre posturas paradigmáticas: comprensión y explicación, o enfoque cualitativo y cuantitativo. En este conflicto, que según entendemos consiste en el antagonismo de polaridades que según nuestra perspectiva son compositibles, el ya popular *dictum* kantiano, *supere aude*, debería seguir resonando de algún modo (resignificado, actualizado y contextualizado) entre los investigadores educativos, para atrevernos a pensar por nosotros mismos, buscando auténticas prácticas de libertad que nos desafíen a hacernos cargo de la propia libertad en la búsqueda de soluciones en el campo epistemológico. Quizás sea éste un imperativo actual en el contexto educativo.

Si pensamos en un abordaje a futuro de la problemática en torno a la validez de las investigaciones en el campo del discurso y la práctica educativa, más que adecuarnos a una apreciación moderna o posmoderna de los criterios de validez, entendemos que existe la necesidad de no someternos al denominado por Foucault (1996) “chantaje intelectual” que nos obligaría a inscribirnos en alguno de dos “paradigmas”: modernidad o posmodernidad. Desde nuestra posición epistemológica, podemos vislumbrar el potencial de la filosofía y la pedagogía, que muestran cómo un diálogo pluriversal transmoderno (Dussel, 2007, 2010) que incorpore las *epistemes* otras y los sujetos otros, excluidos por los paradigmas occidentales eurocéntricos, puede ser el marco más pertinente para pensar también la investigación educativa contextualizada en realidades de características peculiares.

Referencias

- Apel, K. (1985). *La transformación de la Filosofía. Tomo I*. Madrid: Taurus.
- Apel, K. (1994). Pensar Habermas contra Habermas. En: Dussel E. (comp.), *Debate en torno a la ética del discurso de Apel*. México: Siglo XXI.
- Arfuch, L. (2005). *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bolívar, A., Domingo, J. & M. Fernández (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Colom, A. (1992). El saber de la Teoría de la educación. Su ubicación conceptual. En *Teoría del Educación, Revista Interuniversitaria*, 1992, 4, (pp.11-19).
- Colom, A. & Mèlich, J. (2003). Narratividad y educación. En VV.AA. *Otros lenguajes en educación*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- Colom Cañellas, A. & Rodríguez Cruz, M. (1996). Teoría de la Educación y Ciencias de la Educación. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 1996, 8, (pp. 43-54).
- Conill, J. (1988). *El crepúsculo de la metafísica*. Barcelona: Anthropos.
- Dewey, J. (2010 [1938]). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dussel, E. (1994). *1492: El Encubrimiento del Otro. Hacia el Origen del «Mito de la Modernidad»*. La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- Dussel, E. (2007). *Materiales para una política de la liberación*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Dussel, E. (2010). Descolonización de la filosofía política: ayer y hoy. En: Cairo, H. & R. Grosfoguel (Comps.) *Descolonizar la Modernidad. Descolonizar Europa. Un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: Iepala.
- Esteban Ortega, J. (2011). *La condena hermenéutica. Ensayo sobre filosofía de la ambivalencia educativa*. Barcelona: Editorial UOC.
- Foucault, M. (1996). ¿Qué es la Ilustración? En *Saber y Verdad*. Buenos Aires: La Piqueta.
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y Método*, Volumen I. Salamanca: Sígueme.
- García Bravo, W. & Martín Sánchez, M. (2013). Hermenéutica y pedagogía: la práctica educativa en el discurso sobre la educación. En *Pulso: revista de educación*, 2013, (36), (pp. 55-78).
- García Ruiz, M. (2012). La universidad postmoderna y la nueva creación del conocimiento. En *Educación XX1*, 2012, 15.1, (pp. 179-193).
- Gil Cantero, F. (2011). Educación con teoría. Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 2011, 23 (1), (pp. 19-43).
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación, Investigación, Subjetividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*, Tomo I. Madrid: Taurus.
- Heidegger, M. (1998). *Ser y Tiempo*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Hessen, J. (1984). *Teoría del conocimiento*. Buenos Aires: Losada.
- Maliandi, R. (1991). *Transformación y síntesis*. Buenos Aires: Almagesto.
- Maliandi, R. (2004). *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.
- Mallon, F. (1999). Time on the Wheel: Cycles of Revisionism and the New Cultural History. En *Hispanic American Historical Review*, 1999, 79, 2, (pp. 331-353).
- Martínez Otero, V. (2003). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: CCS
- Mèlich, J. C. (2008). Antropología narrativa y educación. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 2008, 20, (pp. 101-124).
- Moral Santaella, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. En *Revista de In-*

investigación Educativa, 2006, Vol. 24, Nº 1 (pp. 147-164).

Moreu, A. & Prats, E. (Coords.) (2010). *La educación revisada. Ensayos de hermenéutica pedagógica*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Pérez Serrano, G. (2011). El conocimiento científico y sus carcomas. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 2011, 23 (2), (pp. 19-43).

Putnam, H. (2006). *El pragmatismo, un debate abierto*. Barcelona: Gedisa.

Quintana Paz, M.A. (2008). Observaciones críticas sobre cierta noción dizque hermenéutica de lo que es traducir. Δαίμων (Daímon). En *Revista de Filosofía (Facultad de Filosofía, Universidad de Murcia)*, 2008. vol. supl. 2, (pp. 283-294).

Rincón Verdera, J. C. (2006). Complejidad educativa, epistemología y planteamientos tecnológicos. En *Revista de Educación*, 2006, 340, (pp. 1119-1144).

Rorty, R. (1990). *El giro lingüístico*. Barcelona: Paidós.

Salas Madriz, F.; Rapalo, R. & Gil Cantero, F. (2011). Fundamentos y desarrollo del pensamiento en educación. En Muñoz Rodríguez, J. M. (Coord.). *Temas relevantes en Teoría de la Educación*. (pp. 15-43).

Salamanca: Universidad de Salamanca.

Notas

1 Especialista en Docencia Universitaria, Profesora en Filosofía, Integrante del GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales), Becaria de Perfeccionamiento, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Dirección de correo electrónico: graciela flores9-1@hotmail.co

2 Miembro de la Carrera de Investigador Científico de CONICET, categoría Independiente. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Titular Regular Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Director del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), UNMDP. Dirección de correo electrónico: luis_porta@hotmail.com

3 Doctor en Pedagogía. Profesor del Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura, España. Director del Grupo Extremeño de Investigación en Teoría e Historia de la Educación (GEXTHE). Dirección de correo electrónico: miguelmartin@unex.es

4 Conill (1988) piensa que de la posibilidad de reconstruir un marco racional fundamental, donde se argumente crítico-constructivamente y se conciben los problemas e intereses universales (trascendentales) de los hombres, depende la transformación de la metafísica.

5 Estos postulados son presentados por Putnam (2006) como complemento de otros cuatro que surgen de un recuerdo de sus épocas de estudiante. Expresa que un profesor suyo escribió los siguientes enunciados atribuidos a Singer, quien fuera discípulo de James:

1. El conocimiento de los hechos presupone el conocimiento de las teorías.
2. El conocimiento de las teorías presupone el conocimiento de los hechos
3. El conocimiento de los hechos presupone el conocimiento de los valores.
4. El conocimiento de los valores presupone el conocimiento de los hechos (Putnam, 2006, p. 28).

Hacia la construcción de las biografías institucionales de la Universidad Argentina. Un recorrido teórico y metodológico.

Towards the construction of institutional biographies in the Argentinian University A theoretical and methodological path

Karina Bianculli¹

Resumen

Cómo realizar una investigación educativa con perspectiva histórica, que se enmarca en las corrientes interpretativas que elaboran biografías institucionales y por ende colocan el acento en cómo los procesos son vividos, sentidos e interpretados por los sujetos, a partir de la construcción de narrativas parece una tarea imposible, sin embargo, aquí presentamos un camino posible para abordar esta empresa.

La línea de investigación que llevo adelante se funda en el análisis de los proyectos educativos universitarios que estuvieron en juego a fines de los años sesenta y principio de los setenta en la universidad Provincial/Nacional de Mar del Plata que se evidencian en las prácticas, los saberes y las miradas rescatadas y construidas en las narraciones de los sujetos que eran parte de la Universidad de ese momento. A través de estos relatos se espera recuperar la mirada de los sujetos sobre la institución, los estudiantes, la educación universitaria y la producción científica, enmarcada en el debate conocido como Universidad de Masas vs Universidad Científica. Es decir, la idea es abordar este debate desde la experiencia de los sujetos que dieron forma a la biografía institucional de la Universidad para visibilizar los marcos y circuitos de difusión, producción y resignificación del debate educativo en las comunidades académicas universitarias de ese periodo, que elaboraron resistencias y alternativas a las políticas públicas de corte tecnocrático que se aplicaron en aquellos años, centrando la mirada en un estudio de caso: la comunidad académica de la UNMDP.

Palabras claves: biografías institucionales- enfoque biográfico-narrativo- Universidad Provincial de Mar del Plata- Universidad de Masas vs Universidad Científica.

Fecha de recepción: 15/09/14
Fecha de evaluación: 19/09/14
Fecha de aceptación: 25/09/14

Abstract

Educational research from a historical perspective, which implies interpretative approaches as institutional biographies and places emphasis on how processes are experienced, sensed and interpreted by subjects, may seem an impossible task. However, here is a possible way to deal with this endeavor.

The line of research herein discussed focuses on university education projects that were in contention in the late sixties and early seventies in Provincial / National University of Mar del Plata, which are evidenced in practices, knowledge and the recovered and reconstructed narratives of the subjects who were part of the University at the time. In these stories we expect to recover the look of the subjects on the institution, students, university education and scientific production, i.e. part of the debate known as University of Masses vs. Scientific University. Then aim is to approach this debate from the experience of the subjects that actually shaped the institutional biography of the University, to expose the debate in the university academic communities in that period that developed resistance and alternatives to the public technocratic policies that were applied in those years. The focus will be placed on a particular academic community, UNMDP, as a case study.

Keywords: institutional biographies- biographical-narrative approach- Provincial University of Mar del Plata- Mass University vs. Scientific University.

Introducción

Una indagación fundada en el marco biográfico-narrativo de la investigación educativa, que incluye una perspectiva histórica, nos coloca en primera medida frente a un complejo de problemas teóricos y metodológicos a resolver. La idea en el presente artículo es ir develando esta trama de diálogos entre enfoques, perspectivas y marcos teóricos y metodológicos interpretativos de la mano de referentes de la investigación educativa, la antropología y la historia. La idea central del presente avance de investigación es situar estos debates en un caso. El recorte se propone analizar y construir una biografía institucional a partir de los relatos de los sujetos que conformaron la comunidad académica de la Universidad Provincial/Nacional de Mar del Plata (docentes, investigadores, administrativos, autoridades, estudiantes) de fines de los años sesenta y principio de los años setenta en el marco del debate conocido como Universidad de Masa vs Universidad Científica.

La perspectiva metodológica asumida fue la biográfica-narrativa en diálogo con la extensa tradición etnográfica. Este enfoque permitió subrayar las visiones, los discursos y las posiciones de los sujetos, inscriptos en la trama que constituyen las narrativas de los mismos, que se focalizó en la dimensión educativa pero también permitió distinguir las identidades políticas e ideológicas de los mismos que delimitaron los perfiles de la biografía institucional de la Universidad de ese momento. Aunque sin olvidar que uno de los rasgos fundamentales de las biografías institucionales es su sostenimiento en el presente, su visibilidad en las institución actual.

Con estas breves coordenadas detallamos a continuación el trabajo de indagación, análisis y elaboración desde dos grandes dimensiones: el marco teórico que le da sustento, con sus referentes y sus debates internos y el conjunto de definiciones y decisiones metodológicas en una investigación, que hace a los métodos y técnicas asumidos y al rol del investigador en un trabajo de esta naturaleza.

Los trabajos y los días o los libros leídos para “leer”: Acerca del marco teórico y la definición del objeto de la investigación

La investigación en ciernes detallada anteriormente se vincula a la corriente de investigación educativa que indaga sobre las instituciones educativas, pero más que colocar el acento en sus características sistémicas como organización, se propone recuperar los procesos y las trayectorias de los actores que aportan a la construcción de la denominada *biografía institucional*. Este tipo de investigación en educación se asienta dentro del “giro hermenéutico” producido en los años setenta en las ciencias sociales. Para esta corriente, la instancia positivista se coloca en cuestión para iniciar gradualmente una forma de indagación basada en una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación, como nos señala Bolívar Botía.

Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (Bolívar Botía, 2002, p.42).

Esta distinción nos permite relevar el universo institucional y también histórico desde la mirada de los sujetos a través de un conjunto de discursos como son los relatos de experiencias, narraciones biográficas y autobiografías de los mismos. Según Sandra Carli, en esta mirada:

...es necesario lograr un juego analítico que pueda combinar pensar la totalidad (la escuela, el sistema educativo, la educación argentina, la política, etc.) y las experiencias educativas; de tal manera que habilite la comprensión e interpretación de ciertas dinámicas societales y culturales del mundo escolar pero también esa diferencia-singularidad que se instala en la escuela, y no aquella, en otro lugar. Podemos pensar que la especificidad de la investigación en educación permite atender a esa diferencia que construye el maestro, la escuela, la comunidad sin perder

pp. 83-97

de vista esa lógica más general que lo sitúa en un campo, en un sistema, un escenario histórico (Carli, 2012, p.18).

La delimitación de la categoría *Biografía Institucional* nos conduce a un conjunto de trabajos que acentúan la vinculación entre una mirada sistémica que se construye a contraluz de los relatos de las experiencias históricas particulares, en el contexto de procesos específicos y la identidad de los sujetos. Partimos de considerar que toda institución traza una historia en la que se pretende lograr un significado a la identidad colectiva e individual. Según Eduardo Remedi “en esta búsqueda, nuestro interés no está en hacer una historia de la institución; en realidad pretendemos construir una historia de los hombres en la institución” (Remedi, 2004, p.28). Esta idea nos ayuda a precisar el concepto de identidad institucional cuando hace referencia a las formas como los sujetos construyen su subjetividad en determinados espacios vividos, como sentidos de pertenencia colectiva, con significados compartidos, memoria colectiva, mitos fundacionales, lenguajes, estilos de vida y sistemas de comportamientos colectivos;

...es por esto que el análisis de los momentos rituales sedimentados en la rigidez de roles operan para los sujetos institucionales como guión general pautado de tal manera que la institución se asemeja, por momentos, al libreto no escrito de una obra teatral” (Remedi, 2004, p. 31).

En la memoria institucional se encuentran los momentos rituales y los hábitos de grupo en general, que son repetitivos, condicionando la conducta y el comportamiento de los sujetos en la actualidad, sin saber ni poder determinar su origen; lo “anterior” temporal, pero más que nada culturalmente, sirve de coraza protectora contra lo inesperado, como una forma de auto-conservación y legitimidad.

Esta línea de trabajo se sustenta en la rehabilitación de la hermenéutica, como modo propio de conocimiento en ciencias sociales, como expresa Bolívar Botía en un trabajo elaborado a modo de estado del arte sobre la temática.

La investigación biográfica (desde la life-history) y, especialmente, la narrativa (narrative inquiry) emergen ante el desengaño postmoderno de las grandes narrativas y la reivindicación del sujeto personal en las ciencias sociales, (...) este enfoque específico de investigación, con su propia credibilidad y legitimidad, construye conocimiento en educación. Reclama, por tanto, un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional, sin limitarse a una metodología de recolección y análisis de datos. En esa medida, altera algunos supuestos de los modos asentados de investigar, haciendo de esta práctica algo más accesible, natural o democrática. Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación (Bolívar Botía 2002: 41).

A partir de este planteo de Bolívar Botía, que entiende la narrativa como la cualidad estructurada de la experiencia, entendida y vista como un relato por otro, en nuestro caso el investigador en tensión con el entrevistado, nos permite definir ciertas pautas en las formas de construir sentido por los sujetos, a partir de acciones temporales personales, emergentes a través del trabajo interpretativo del investigador sobre los datos biográficos relatados por los sujetos. En este sentido “Narrativizar la vida en un autorrelato es –como dicen Bruner o Ricoeur– un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa). En su expresión superior (autobiografía) es también elaborar el proyecto ético de lo que ha sido y será la vida (Bolívar, 1999)” (Bolívar Botía, 2002, p.43). Es de remarcar que la investigación narrativa, en la actualidad, ha asumido un lugar de cruce entre diversas tradiciones epistémicas dentro de las ciencias sociales al que Geertz denominó “género confuso” que admite la producción científica en diversas disciplinas como la teoría lingüística/literaria, la historia (historia oral e historia de vida), la antropología (narrativa), la psicología (ciclos de vida, psicología moral, psicología narrativa), la filosofía hermenéutica, entre otras. etc. Coincide Passegi (2011), desde la mirada de la producción de biografías y auto-biografías en

Brasil de extenso desarrollo vinculado a la formación docente, en sostener que la investigación (auto) biográfica no intenta neutralizar la validez de los métodos científicos heredados sino que su mirada epistemológica apunta a superar una concepción fragmentada de lo humano.

Las investigaciones son guiadas por el deseo de considerar lo que la persona piensa sobre ella y sobre el mundo, el sentido que confiere a sus acciones y la toma de conciencia de su historicidad. El respeto al sujeto como agente y paciente de las interacciones sociales permite afirmar que esa postura en investigación se alinea a una mirada biopolítica de lo humano y exige del investigador y del formador la misma postura ética (Passegi, 2011, p. 5).

Problemas históricos, problemas educativos

En primera instancia, una investigación que indague acerca de una institución educativa, que se propone analizar los relatos de los sujetos que son parte de la misma, situados históricamente; pero considerando ese sentido histórico más como una dimensión sincrónica que diacrónica del proceso; en el marco de uno de los debates que se desarrollaron en este ámbito, como es el caso del debate Universidad de Masas vs Universidad Científica, que consideramos esencial ya que pone en cuestión los fundamentos mismos de la institución y sus misiones, implica algunas consideraciones de la articulación entre historia y educación. En ese debate estuvo en juego no sólo lo sucedido sino también las creencias académicas y científicas, además de ideológicas, políticas y biográficas, pasadas y futuras de los sujetos en cuestión. Este conjunto de problemas a resolver y poner en acto en una investigación nos conduce a dos campos de trabajo: el educativo y el histórico, más precisamente el histórico educativo. En trabajos como el nuestro debido al periodo indagado, además de los cruces epistémicos, el acento central está puesto en el pasado reciente a través de los lineamientos del trabajo metodológico que permite construir fuentes de

análisis desde los relatos orales contrastados y complementados con otros tipos de fuentes que versen sobre la temática seleccionada, a saber el debate Universidad de Masas vs Universidad Científica. Por ende fue necesario recorrer la producción académica realizada en este espacio interdisciplinar. Este se inicia con la búsqueda y el análisis bibliográfico, centralizado en la Universidad argentina (Suasnabar, 2004; Naishtat y Aronson, 2008) que incluyó los trabajos y conceptos fundamentales de este espacio académico retomando los aportes de Tedesco (2009), Bravslasky (1980), Puiggrós (1990-1997-2003), Buchbinder (2008) y Carli (2012) entre otros; es decir de los textos que han abonado el corpus de los trabajos de la historia de la universidad argentina; desde la pedagogía de la educación hasta la historia de la educación en diálogo con la historia política y cultural nacional. Este espacio se define como un campo problemático (Arata y Southwell e/p; Ascolani 2012; Krotsch 2002) de debate teórico que condiciona y donde convergen diversos métodos y fuentes para la producción de conocimiento educativo e histórico.

Es de subrayar la distinción que realiza Sandra Carli (2012) al evaluar los modos en que se ha desarrollado la investigación educativa en Argentina. Al situar los estudios llevados adelante sobre el tema, ha subrayado diferencias entre investigación educativa e investigación en Educación. La primera alude más que nada a la producción científica destinada o vinculada a los marcos, discursos y circuitos de investigación educativa para la aplicación; es decir, a la tradición que nos lleva a pensar en la intervención educativa traducida en política pública, que visibiliza especialmente la trama constituida entre la acción del estado y las instituciones educativas, y los actores que forman parte de ellas, abriéndose también un espacio sumamente rico en la mirada sobre la aplicación y los alcances de las mismas. La segunda línea nos remite a definir los límites de la investigación sobre fenómenos –objeto-procesos y sujetos– educativos que nos introducen en una mirada interdisciplinar y metodológica más am-

plia. En ésta última nos proponemos indagar en los modos en que se ha realizado investigación histórica educativa en general y sobre la universidad argentina en particular.

Para comenzar a desarrollar lo expuesto líneas arriba, puntualizaremos los aspectos nodales tratados por estos autores. Una de las referencias iniciales fue el aporte del clásico trabajo de Cecilia Bravslasky (1980) que analiza la reforma educativa llevada adelante por los Ministros de Educación de la revolución argentina (1966-1973) vinculada a la idea de desarrollo, bajo la influencia de la teoría del Capital Humano y la reorganización regional latinoamericana bajo la Alianza para el Progreso (APEP; 1961) indagando en profundidad las vinculaciones entre la universidad y la política nacional e internacional.

En esta línea, en clave nacional, Juan Carlos Tedesco (2009) en su clásico libro *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)* permite adentrarnos en la investigación histórica educativa desde una perspectiva que comprende el análisis de los actores vinculados a la educación en clave social y cultural. Esta premisa, útil para la investigación que llevamos adelante, sostiene que las reformas y transformaciones educativas de la Argentina, del periodo analizado, se centraron en las funciones políticas de la educación, por ende los debates educativos sostenidos por los grupos sociales; identificados como clases medias y grupos oligárquicos. Eran, en este sentido, políticos, políticos partidarios o políticos culturales.

Es de considerar el enfoque de la investigación realizada por Pedro Krotsch (2002) que nos advierte la necesidad de cruzar o dialogar entre la sociología, la historia y la educación. En sus trabajos abogó por una mirada interdisciplinaria que trascendiera los límites de las ciencias de la educación y la historia educativa. Organizó su amplia producción sobre tres pilares teóricos y metodológicos: Bourdieu, Burton Clark y Durkheim alejándose de una historia de la política y la normativa universitaria, que imposibilita visibilizar la universidad desde su particular estructura organizativa, que Krotsch denomina compleja. Esta

se refiere a que la materia prima de esta peculiar institución reproductora es el conocimiento. Estos abordajes diferenciados le permitieron analizar la Institución Universitaria en los cambios y en las relaciones de poder interna y externamente.

En esta línea, el trabajo llevado a adelante por Claudio Suasnabar (2004) en el libro *Universidad e Intelectuales. Educación y Política en la Argentina (1955-1976)* nos permitió recorrer las categorías teóricas de Bourdieu y Williams en el marco de la sociología de la cultura, y permitiendo distinguir los espacios y los circuitos de elaboración científica y los discursos pedagógicos que los fundamentaran. A su vez, este autor, a través de su recorte sobre la historia de la Universidad de La Plata, nos advierte sobre las particularidades que asumieron los procesos educativos de este periodo en otras universidades argentinas, diversificando el peso simbólico de la historia de la Universidad de Buenos Aires, que a veces se confunde con la historia de la universidad argentina. Esta idea nos impulsó a indagar de forma situada a las "otras" instituciones, como el recorte de la investigación que presentamos: la Universidad Provincial/Nacional de Mar del Plata.

Un referente ineludible ha sido el trabajo de Pablo Buchbinder (2008) que nos brinda un extenso recorrido histórico que recopila las producciones académicas dispersas de los estudios sobre la educación universitaria argentina, con acento en las Universidades Nacionales más grandes, antiguas y de mayor peso simbólico (Córdoba, Buenos Aires y La Plata), estableciendo un diálogo con el contexto político y social del periodo analizado (principios del siglo XVII y 1990).

A su vez, es de subrayar el trabajo de Ariel Gordon en la compilación de Naishtat y Aronson (2008) en el cual vincula la idea de las transformaciones de la universidad y los debates de la misma en la década del sesenta, a los aspectos económicos y sociales de la planificación política de los gobiernos de ese momento. Según el autor, la universidad queda articulada a este proyecto a través de la dimensión social de la educación y

la producción científica y tecnológica. En cuanto al rol de la Universidad en el debate público el autor subraya dos dimensiones: una denominada *los contornos del faro de la nación*, en relación a la tarea cultural y su inserción al debate político de la Institución, y una segunda instancia que visibiliza la relación de la institución con la modernización como proyecto político partícipe “en la forma de profesionalización académica, de un desarrollo sistemático de la investigación científica y técnica y de la profundización de la labor de extensión universitaria, del enorme aumento de la matrícula de la reforma curricular, entre otros” (Gordon, 2008, p.176).

Desde otra perspectiva, la profundidad de los trabajos de Adriana Puiggrós (1990; 1997; 2003) sobre los debates pedagógicos de este periodo, focalizados principalmente en la Universidad de Buenos Aires, nos brindan excelentes herramientas para indagar en el clima de ideas, denominadas por Ascolani (2012:47) como *la confrontación discursiva de proyectos político educacionales, en un nivel superestructural* sobre la educación en general y la universidad en particular tanto en la esfera nacional como regional.

Ascolani (2012) considera que en la construcción de un estado del arte sobre la historia educativa argentina, es necesario analizar el complejo constituido por las ideas y los actores productores de las mismas en el campo definido por la producción científica. Este autor especifica que después del advenimiento de la democracia al país, en 1983, se ha constituido un cuerpo de saberes producido por investigadores más que nada vinculados al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) que procura profesionalizar la producción sobre el campo. Asimismo, subraya la primacía de la mirada sociológica que remite a la historia de las ideas que incluye también el análisis discursivo de los sujetos de la educación, especialmente los docentes, en un sentido foucaultiano, relacionado con los dispositivos del ejercicio del poder (Ascolani, 2012). Asimismo, subraya un problema en la producción sobre el

campo que tomamos como un desafío para realizar nuestra indagación.

La historia social de las instituciones y políticas educacionales tuvo en la década de 1990 un impulso con la historia de la educación de provincias, resultando algunas publicaciones colectivas e individuales valiosas aunque heterogéneas en su contenido, a la vez que comenzaron las investigaciones en escala regional o local. No obstante, al no constituirse en eje de debate la problemática del espacio, ni arraigar el abordaje microhistórico, fue bastante limitado el estudio de las experiencias e innovaciones educacionales que pudieron darse en el interior del país. La predilección por los actores poderosos o más visibles del sistema educativo actuó en forma complementaria, para velar el papel de los sectores subalternos, y de los actores transgresores en el microcosmos de lo local o de las instituciones escolares, sobre los cuales prácticamente aún no existe una producción publicada. (Ascolani, 2012, p.48).

Para cerrar este breve recorrido historiográfico citamos los aportes de Elsie Rocwell (2007; 2009) que desde una perspectiva histórica cultural de las instituciones y los sujetos del escenario educativo en su producción nos permite adentrarnos en las tramas definidas por los trayectos de éstos, la circulación de ideas y prácticas entre los distintas jurisdicciones que se convierten en el marco y la plataforma material, política y cultural donde se ha desarrollado y consolidado la Universidad local. A saber, los planos local, provincial y nacional, situados en el contexto político y cultural construido por las pugnas de sentido de los diversos grupos y sectores participantes, vinculados a definiciones político-culturales y a idearios sociales y económicos específicos.

A su vez, para realizar un estudio sobre las transformaciones en la universidad argentina es necesario indagar otros aspectos históricos del periodo, denominado Onganiato (1966-1970). Es entonces ineludible revisar los aportes de investigación histórica sobre este mandato de facto y sus características generales. En el trabajo de compilación de Galván y Osuna (2014) es posible reconocer una fuerte apuesta a renovar el

análisis sobre el Onganiato, que no es lo mismo que la autodenominada revolución argentina, que excede la esfera del poder de Juan Carlos Onganía (1966-1970) comprendiendo también el Gran Acuerdo Nacional (1971-1973) de Agustín Lanusse que vehiculiza el retorno a las elecciones democráticas que sellan la vuelta de la política partidaria argentina y del peronismo. Revisar lo escrito y evaluado en los estudios históricos, tal como subrayan los autores de esta novel compilación, es distinguir la bibliografía sobre la temática en dos ejes temporales, temáticos y contextuales tanto históricos como historiográficos. En el primer bloque, al calor de los acontecimientos e inmediatamente posterior al retorno de la democracia, se encuentran los emblemáticos trabajos de O'Donnell, (2009), Rouquié (1994) y De Riz (2000). A modo operativo diremos que la obra de O'Donnell subraya, desde el análisis crítico de las ciencias políticas, la alianza de las clases dominantes y los militares ante la creciente radicalización social y el accionar de la guerrilla, que desplazan su preocupación a un punto más dramático, la supervivencia misma del capitalismo en la Argentina, que llamó la crisis de dominación. Desde los estudios de la corporación militar y su influencia y acción en la esfera de la acción política partidaria argentina, la obra de Rouquié es un hito fundamental que analiza el periodo de nuestro interés. Asimismo y para cerrar este breve recorrido bibliográfico histórico, citamos el trabajo de Liliana De Riz (2000) *La Política en suspenso 1966/1976*, que propone un análisis desde la historia política donde se vislumbran las tensiones establecidas entre los actores políticos y sociales elaborado a través de un cruce metodológico con entrevistas realizadas a protagonistas del periodo y un particular énfasis en la circulación de ideas del debate público a través del análisis de las revistas, más que nada políticas, que nos permite adentrarnos en las dimensiones políticas y culturales de ese periodo. Ahora bien, Galván y Osuna (2014), sin olvidar los aportes de estos importantes antecedentes se centran en revisar los supuestos elaborados en estas investigaciones previas, para proponer

nuevas miradas desde nuevos enfoques y preocupaciones historiográficas y contextuales donde abogan por la comprensión de este periodo como campo de lucha de grupos políticos y religiosos en clave cultural. Esta perspectiva permite poner en cuestión el debate sobre la modernidad en la Latinoamérica de los sesenta, donde la matriz política-religiosa se convierte en un lente más que sugerente para analizar los procesos y actores del periodo, inscriptos en una trama compuesta “por mundos de coerción, conflicto y equilibrio entre “personas de acción” que se mueven entre los catolicismos, los nacionalismos, los liberalismos, los militarismos y las modernidades” (Galván y Osuna, 2014, p.12).

Estado del Arte

Luego de este recorrido bibliográfico donde se ha intentado citar y vincular los trabajos más importantes sobre la historia educativa y universitaria nacional, y también, a modo de actualización, los debates historiográficos que comprenden otros aspectos del periodo, la búsqueda de producciones sobre la temática considerando como matriz central la historia educativa, o mejor expresado la historia de los sujetos de la institución educativa en clave interpretativa, ha presentado más de una dificultad. Otras investigaciones sobre la institución llevadas adelante por investigadores de la misma (Gil, 2010; Bianculli, 2013) han permitido identificar un conjunto de problemas de investigación en torno a la Universidad de Mar del Plata. Una de estas líneas ha permitido indagar acerca de los entramados sociales donde se inscribe el proyecto local inicial de contar con estudios superiores en la ciudad representado por la Junta Pro-Universidad del Mar a fines de 1955, que luego adquiere un nuevo impulso con modificaciones importantes en su ideario durante el mandato socialista local a cargo de Teodoro Bronzini (1958-1963) que impulsa la creación del Instituto Municipal de Estudios Superiores (IMES) en 1959, recogiendo la extensa tarea en educación llevada adelante por el partido socialista local desde la primera década del siglo XX. A su vez,

hacia fines de la década del sesenta adquiere visibilidad el trayecto histórico de la institución una vez fundada como institución provincial fruto de las modificaciones y pugnas sobre los proyectos de educación superior local a la luz de los lineamientos provinciales y nacionales de mediados de los años sesenta, hasta principio de los años setenta. Este escenario nos permite identificar diversos protagonistas inscriptos en el marco de las pautas de sociabilidad local donde lo educativo no escapa a dinámicas compartidas por otros ámbitos de la pujante ciudad (Bianculli, 2013). Entre los trabajos que se han desarrollado en el marco teórico y metodológico antes detallado, Monique Landersman (2006) ha abordado los procesos de construcción identitaria de los profesores e investigadores en la Universidad Autónoma de México (UNAM). En palabras de Landersman:

...entendemos de inicio que la identidad institucional remite a la subjetivación diferenciada de los complejos simbólicos e imaginarios de la institución. Sin embargo, el carácter de "lo institucional" de la identidad le da una especificidad particular al objeto identidad que Lidia Fernández (1996, 2003) define como "aquellos caracteres y estados que hayan significados a luz de la operación de las instituciones -las más de las veces inadvertidas para los sujetos- de las instituciones" (Landersman, 2006, p.68).

Partiendo del conjunto de definiciones aportadas por la autora, surgió la necesidad de explorar la construcción y transformación de las identidades institucionales a partir del enfoque biográfico apelando a los relatos de vida de los académicos que fueron parte de la institución durante los años del recorte que realizamos para la presente investigación. Por ello, también nos han servido de referencia los trabajos de investigación que se realizaron en México sobre los académicos en la última década, particularmente aquellos que investigan y reconstruyen las trayectorias e itinerarios socioculturales y escolares de los académicos y sus familias como parte del proceso de construcción de su identidad como ser académico. Por otra parte desde la mirada del análisis de las

políticas curriculares, los trabajos de Celia Salit (2011) han abordado los elementos simbólicos del proyecto social de los sectores de poder en la definición de las mismas, en el cual es posible reconocer como efectos de las políticas curriculares la validación de ciertos discursos -y en consecuencia de ciertos grupos- al tiempo que la desautorización de otros; así como la construcción/ institucionalización, a la vez que el desplazamiento de determinados objetos epistemológicos.

Para cerrar este apartado citaremos un último trabajo, en la línea antes descrita pero en instituciones privadas, como el de Vega Tato (2014) que ha realizado la reconstrucción biográfica de los fundadores de éstas instituciones, subrayando el rol de los profesores o directores creadores y fundadores de instituciones educativas superiores privadas a partir de la desregulación educativa en los años noventa en México.

... el agente que con sus decisiones dio forma a la estructura e historia, reproducción y conservación de la institución e imprime sus motivaciones singulares (Bourdieu, 2005), es un fundador vivo, al mismo tiempo generador y continuador de lo que Remedi (2004: 28) llama "la marca del pasado", con la que desentraña su historia y sigue recreando la institución y reanimando sus cargas míticas, perpetúa los saberes sobre ella y sienta las bases de su tradición. Esto hace del fundador de una IPEES el sujeto de la decisión, el agente creador de un orden institucional incrustado en su biografía, portador de una ideología con intereses concretos quien, al conocer la prehistoria y la identidad del proyecto fundacional, puede generar estabilidad y significado en las actividades institucionales y se convierte en una imagen mítica (Berger y Luckmann, 1989; Enwall y cols., 1999; Kaës, 1998; Laclau, 1990) (Vega Tato, 2014, p.2).

Problemas metodológicos entre la educación, la historia educativa y la antropología: una falsa disyuntiva

Como advertíamos en el inicio de este artículo, en este tipo de investigaciones prima el abordaje

pp. 83-97

cualitativo con fuerte acento en las técnicas de investigación etnográfica a las que se les suman el análisis de documentos históricos. Este tipo de abordaje se funda en una posición filosófica e ideológica que es ampliamente interpretativa, en el sentido que se interesa por las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido. Nuevamente en la voz de Bolívar Botía acerca de las vinculaciones metodológicas y teóricas que permiten más que precisiones epistemológicas ontológicas.

La narrativa no es sólo una metodología; como señaló Bruner (1988), es una forma de construir realidad, por lo que la metodología se asienta, diríamos, en una ontología. En primer lugar, la individualidad no puede explicarse únicamente por referentes extraterritoriales, por emplear los términos de Julia Kristeva. La subjetividad es, más bien, una condición necesaria del conocimiento social. La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento. (Bolívar Botía, 2002, p.40).

Este tipo de enfoque nos permite, desde el estudio de caso, analizar las características específicas que asume el debate sobre la transformación de la Universidad Argentina a fines de los años sesenta en la Universidad local a través de los relatos de los sujetos. En esta misma línea Rocwell afirma:

...esta manera de investigar es considerada una forma de pensar más que como una colección de estrategias técnicas. Los métodos cualitativos, como un tipo de investigación, constituyen un modo particular de acercamiento a la indagación: una forma de ver y una manera de conceptualizar, una cosmovisión unida a una particular perspectiva teórica para comunicar e interpretar

la realidad. La investigación cualitativa permite comprender, hacer el caso individual significativo en el contexto de la teoría y reconocer similares características en otros casos (Rocwell, 2009, p.18).

Esta breve aproximación textual nos permite acercarnos a la relación establecida entre el abordaje cualitativo, o mejor dicho, la etnografía y la educación, que cuenta con un amplio desarrollo, no exento de los debates propios de la antropología como de la antropología con otras disciplinas sociales, sobre la mirada de lo social y/o lo cultural.

En este sentido, es necesario considerar los recorridos y las decisiones en torno a las definiciones metodológicas necesarias para abordar las articulaciones (Guber, 2013) antes descriptas, por ende la necesidad de cruzar los análisis de fuentes históricas tradicionales como la normativa de la Universidad local, las reglamentaciones y documentaciones de los ministerios y secretarías educativas nacionales, documentación internacional vinculada a la planificación educativa, revistas del área que permiten vislumbrar los debates sobre la Universidad y la ciencia argentina de ese período histórico, diarios locales y nacionales que logran capturar el clima de debate público, los actores sociales que participan y sus miradas sobre la temática, que a su vez nos colocan en el marco de las problemáticas de la memoria y la historia reciente (Portelli, 2005; Sarlo, 2005; Thompson, 2005).

A diferencia de otros informes, esa conclusión (etnográfica) proviene de la articulación entre la elaboración teórica del investigador y su contacto prolongado con los nativos. En suma las etnografías no sólo reportan el objeto empírico de investigación-un pueblo, una cultura, una sociedad-, sino que constituyen la interpretación –descripción sobre lo que el investigador vio y escuchó. Una etnografía presenta la interpretación problematizada del autor acerca de algún aspecto de la realidad de la acción humana” (Jacobson, 1991:3; la traducción es nuestra [t.n]) (Guber, 2012, p.18)

Deudora de la antropología, profundizar sobre la metodología etnográfica de la mano de la producción de Rosana Guber (2013) nos permite incorporar el trabajo de vinculación en la trama de la complejidad del relevamiento “frente a frente” y la elaboración analítica durante y posteriormente de la toma de entrevistas en profundidad.

Una investigación etnográfica no procede por pasos generales sino por preguntas a cuestiones y situaciones específicas. Estas preguntas, algunas de las cuales alcanzamos a formular más explícitamente que otras, son primero planteadas por el investigador desde su perspectiva teórica y metodológica, y corresponden a su propia reflexividad, esto es, a su manera etnocéntrica y logocéntrica de dar sentido a cuanto cree que encontrará en el campo (Guber, 2013, p.325).

Asimismo, un aspecto central de la elaboración en el marco de las corrientes interpretativas es destacar la singularidad de los sujetos, las instituciones, los marcos temporales y espaciales y las tramas de sentido en el cual se elaboran los relatos constituidos en la entrevistas.

Así, aún cuando una investigación etnográfica no pueda estandarizarse, los puntos en común con otras investigaciones provendrán precisamente, de su singularidad, la que la hará comparable con el desarrollo y los resultados de otros trabajos. Para que esto sea posible, necesitamos reconocer dónde reside la singularidad de una investigación etnográfica. Esa singularidad, sugerimos, reside en su articulación, es decir, una serie de puentes que en forma que en forma de preguntas y apuestas (o hipótesis) va tendiendo el investigador desde que esboza su objetivo inicial en el proyecto hasta que presenta su trabajo final tras la enésima corrección (Guber, 2013, p.42).

En cuanto a los instrumentos, actividades y fases de trabajo en una investigación biográfica-narrativa según una amplia bibliografía (Valles, 1999; Taylor y Bogdan, 1992; y Coffey y Atkinson 2003), se señalan varias fases interrelacionadas durante el trabajo de análisis e interpretación de las fuentes relevadas, construidas y co-construidas con los entrevistados. La primera fase de la presente

investigación en curso implica el análisis documental sobre los proyectos educativos en pugna, identificado como tales en la historiografía educativa, que incluye el relevamiento y análisis de los diarios de la época y las revistas científicas del área para explorar las características de los mismos en el debate educativo del periodo. La segunda de las fases incluye el análisis documental sobre cuatro tipos de fuentes documentales: la normativa que regula la vida institucional del recorte de la investigación: la UNMDP; los programas de las asignaturas y las carreras; los proyectos de investigación y extensión durante este periodo y las circulares y comunicaciones de la administración pública en el área de educación, en las diversas jurisdicciones donde se inscribe la institución, a saber provincial y nacional. Este conjunto de fuentes permitirá delimitar las características específicas que asumieron los proyectos educativos en pugna en la Universidad de Mar del Plata, y sus vinculaciones con la esfera provincial y/o nacional.

En este sentido es posible subrayar el doble carácter de observación y entrevista que se sucede en el análisis documental. (Valles, 1999, p.120). Para ello el autor detalla una diversidad de documentos a incluir para el análisis.

...define documento como una amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como a cualquier material y datos disponibles. Los documentos incluyen prácticamente cualquier cosa previamente a y existente durante la investigación, incluyendo relatos históricos y periodísticos, fotografías, obras de arte, memorandos, registros de acreditación, transcripciones de televisión, periódicos, folletos, agendas, notas de sus reuniones, audios o video cintas, extractos presupuestarios o estados de cuentas, apuntes de estudiantes o profesores, discursos, etc. (Valles, 1999, p.120).

La tercera fase de la presente investigación consiste en un abordaje biográfico y etnográfico que implica la realización de entrevistas en profundidad para relevar las narrativas de los sujetos. Entre estos últimos se cuentan docentes, funcionarios, investigadores, estudiantes y administra-

tivos que fueron parte de la institución a fines de los años sesenta y principio de los setenta. Esta última fase permitirá develar los circuitos de debate, apropiación y resignificación de los proyectos en pugna evidenciados en la institución del caso de estudio, a través de las narrativas de los sujetos que conforman la biografía institucional. Taylor y Bogdan (1992) nos ilustran al respecto de la entrevista en profundidad señalando:

En completo contraste con la entrevista estructurada, las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Utilizamos la expresión "entrevistas en profundidad" para referirnos a este método de investigación cualitativo. Por entrevistas en profundidad cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara con el investigador y los entrevistados, encuentros dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen respecto de sus vidas, experiencias o situaciones tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de conversación entre iguales, y no un intercambio formal de preguntas y respuestas. Em. Lejos de asemejarse a un robot, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es el protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas (Taylor y Bogdan, 1992, p.101).

En este sentido es necesario subrayar el carácter de construcción relacional de la entrevista. Nuevamente en palabras de Alonso, Valles señala que

...la entrevista en profundidad es un constructo comunicativo y no un simple registro de discursos que "hablan el sujeto". Los discursos no son así preexistentes de una manera absoluta a la operación de toma que sería la entrevista, sino que constituyen un marco social de la situación de la entrevista. El discurso aparece, pues, como respuesta a una interrogación difundida en una situación dual y conversacional con su presencia y participación donde cada uno de los interlocutores (entrevistado-entrevistador) co-construye en cada instante ese discurso. Cada entrevista-

dor realizada una entrevista diferente según su cultura, sensibilidad y conocimiento particular del tema, y lo que es más importante, según sea el contexto espacial, temporal o social en el que se está llevando a cabo de manera efectiva (Alonso, 1994, p.230 en Valles, 1999, p.195).

Para cerrar el capítulo de su libro dedicado a las entrevistas como técnica, método y perspectiva, del cual hemos extractado algunas de sus definiciones apunta:

...la entrevista en el marco de una investigación social encuentra su mayor productividad no tanto para explorar un simple lugar fáctico de la realidad social, sino para entrar en ese lugar comunicativo de la realidad donde la palabra es vector vehiculante principal de una experiencia personalizada, biográfica e intransferible (Valles, 1999, p. 202).

Este tipo de organización en fases de trabajo favorece la vinculación entre las mismas, y con los objetivos centrales de la investigación detallada, que se asemeja a un acercamiento en espiral al recorte de la investigación, sin que necesariamente implique un orden temporal. En cuanto al énfasis puesto en el carácter relacional y vinculante de una investigación interpretativa Valles (1999) nos señala la importancia de no disecionar la metodología del análisis y la problematización de la investigación. Al respecto aclara, en coincidencia con Guber.

Para nosotros el análisis de los datos, no es un elemento discreto del proceso de investigación que pueda ser separado nítidamente de las otras fases del proyecto. En lugar de ello argumentamos que el análisis es integral a las formas que las preguntas son formuladas, se seleccionan los lugares y se recogen los datos. En el corazón de tal proceso hay un conjunto de cuestiones y procedimientos de investigación que combinados con creatividad e imaginación resultan en el análisis de los datos: un elemento clave del proceso de investigación que no puede reducirse a pasos y fases (Valles, 1999, p.341).

Es posible en este punto del texto subrayar que a través del trabajo con el conjunto de relevamien-

tos detallados anteriormente, se espera delimitar un conjunto de categorías nativas que hacen a la biografía institucional de la UNMDP sobre la temática seleccionada. A la hora de trabajar con este tipo de fuentes no debería buscarse en lo narrado como “vida real” de los sujetos, inalcanzables categorías teóricas, sino construir puntos o núcleos explicativos que van más allá de los procesos históricos generales para profundizar en la biografía institucional en vinculación a las biografías de los sujetos que habitan la institución. Para esta investigación, se entiende que la biografía refiere a la “vida”, como trama, urdimbre donde se anidan, entre otras cosas, las posiciones, las ideas y las creencias frente a procesos y situaciones. En esta investigación se espera hallar puntos de contacto entre las biografías de los sujetos, la biografía institucional frente al debate de la transformación de la Universidad Argentina y la Universidad Nacional de Mar del Plata, en particular. Porque indagar los textos narrativos, nutridos de relatos orales y escritos, implican no sólo una opinión respecto a los cambios normativos de la universidad argentina, sino que nos conducen a las ideas y a las creencias acerca de la educación universitaria, la docencia y la investigación y las posiciones respecto a la normativa ética ideológica que sostiene la Universidad Argentina, que van más allá de sus misiones y funciones específicas. Entonces para cerrar, diremos que a través de la historia de los sujetos en la institución, volviendo a Eduardo Remedi (2004), la idea es comprender algunas de las dimensiones de la historia, la memoria y la biografía de la UNMDP construidas por los sujetos que la habitaron, por ende es necesario también explicitar los marcos reflexivos del investigador en todas las fases de la investigación. En palabras de Guber exponer la reflexividad del investigador (Guber, 2012) que nos conducen a la trama de sentidos morales y éticos (Visacovsky, 2006) de la elaboración científica en las ciencias humanas.

Bibliografía

- Arata, N. y M. Southwell (s/f). "Itinerarios de la historiografía educativa latinoamericana a comienzos del siglo XXI". En prensa.
- Ascolani, A (2012). "Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación Argentina", en *Educação*, V.35, N°1, pág.42-53.jan/abr., Porto Alegre.
- Bianculli, K; (2013). "La Planificación Educativa Superior Argentina en tiempos del GAN" presentado en las *Primeras Jornadas de Jóvenes Investigadores Del Centro de Estudios Históricos* (CEHIS). Departamento de Historia-Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. 21 y 22 de noviembre.
- Bolívar, A (2002). "¿De Nobis ipsis silemus?: Epistemología de la Investigación biográfico-narrativa en Educación" *Revista Electrónica Educativa*, 4 (1). Consultado en Junio de 2014 en el World Wide Web <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Braslavsky, C. (1980). "La Educación argentina (1955-1980)" en Serie *El País de los argentinos*. Bs.As.: Centro Editor de América Latina. p. 281-308
- Buchbinder, P. (2008). *Historia de las Universidades Argentinas*. Bs. As. : Sudamericana.
- Carli, S. (2012). "La Investigación en Educación en la Argentina". Consultado en mayo de 2014. www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/685/648
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.
- De Riz, L (2000). *Historia Argentina. La Política en Suspense 1966/1976*. Bs. As. : Paidós
- Galván, V. Osuna, F. (comp.) (2014). *Política y Cultura durante el "Onganiato". Nuevas perspectivas para la investigación de la presidencia de Juan Carlos Onganía (1966-1970)*. Rosario: Prohistoria.
- Gil, G. (2010). *Universidad y Utopía. Ciencias Sociales y militancia en la Argentina de los '60 y '70*. Mar del Plata.: EUDEM.
- Gordon, Ariel (2008) "Tensiones entre Ilustración y modernización en la Universidad de Buenos Aires: reformismo y desarrollismo entre 1955 y 1966" en Naishtat, Francisco, Aronson, Perla (coord.); Unzué, Martín (coordinador técnico) *Genealogías de la Universidad Contemporánea. Sobre la Ilustración, o pequeñas historias de grandes relatos*. ED. Biblos. Buenos Aires.
- Guber, R. (2012). *La Etnografía. Método, Campo y Reflexividad*. Bs. As. : Siglo XXI.
- Guber, R. (2013). *La Articulación Etnográfica. Descubrimiento y Trabajo de Campo en la Investigación de Esther Hermitte*. Bs. As. : Biblos.
- Krotsch, P. (org.) Pratti, M. (editor). (2002). *La Universidad Cautiva, Legados, Marcos y horizontes*. Bs. As. : Ediciones al Margen.
- Landersman, M. y otros; (2006). "La identidad institucional de profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México: su anclaje en la trama cultural de la universidad de los '60". En Landersman, M. (coord.). *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México: Juan Pablos.
- Naishtat, F; Aronson, P; (coord.); Unzué, M; (coordinador técnico). (2008). *Genealogías de la Universidad Contemporánea. Sobre la Ilustración, o pequeñas historias de grandes relatos*. Bs. As.: Biblos.
- O' Donnell, G. (2009) *El estado burocrático autoritario*. Bs. As.: Prometeo.
- Passegi, M. (2011). "Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica en educación" en *Revista de Educación y Pedagogía*, vol.23, núm. 61, septiembre-diciembre.
- Portelli, A. (2005). "El uso de la entrevista en la Historia oral" en *Anuario n° 20. Escuela de Historia: historia, memoria y pasado reciente*. Rosario. : Homo Sapiens.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Bs. As.: Galerna.

- Puiggrós, A. (1997). *Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Bs. As.: Galerna.
- Puiggrós, A. (2003). *El Lugar del Saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Bs. As.: Galerna.
- Remedi, E. (2004). "La institución: un entrecruzamiento de textos". En *Instituciones educativas*. México: Mexico.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, Hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México. : Colegio de Michoacán.
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y Cultura en los procesos educativos*. Bs. As. : Paidós.
- Rouquié, A. (1994). *Poder militar y sociedad política en la argentina II. 1943-1973*. Bs. As. : Emecé.
- Salit, C. (2011). "Procesos de Cambio Curricular en La Universidad. Aportes desde una lectura en Clave Pedagógica" en *Universidad Nacional de Córdoba RAES*, Año 3 / Número 3 / Julio.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo Pasado. Cultura y memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Bs. As.: Siglo Veintiuno
- Suasnábar, C. (2004). *Universidad e Intelectuales. Educación y Política en la Argentina (1955-1976)*. Bs. As.: Manantial.
- Taylor, S.J y Bogdan, R (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda del significado*. Barcelona. Paidós Básica.
- Tedesco, J.C. (2009) *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Bs. As. : Siglo XXI.
- Thompson, P. (2005) "Historia oral y contemporaneidad" en *Anuario n° 20. Escuela de Historia: historia, memoria y pasado reciente*. Rosario. : Homo Sapiens.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vega Tato, G. (2014). "Los Fundadores de las instituciones particulares emergentes de Educación Superior. El inicio del mito" en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1328-F.pdf Consultado en mayo de 2014.
- Visacovsky, E. (2006). "El temor a escribir sobre historias sagradas: memoria social, moralidad política y audiencias nativas en la Argentina" en Frederic, S y Germán Soprano, G. (comp.) *Cultura y Política en Etnografías sobre la Argentina*. Bs. As.: Universidad Nacional de Quilmes.

Notas

1 Mg. En Historia, Especialista en Docencia Universitaria y Profesora en Historia por la UNMDP. Docente de Intr. a la Antropología en la UNMDP. Doctoranda en Ciencias Humanas y Artes. Mención Educación-UNR y Doctoranda en Historia –UNMDP. CIMED –CEHis. karinabian@yahoo.com.ar

Hacia la construcción de las biografías institucionales de la Universidad Argentina. Un recorrido teórico y metodológico.

pp. 83-97



Docentes Memorables en la UNMDP: metáforas que construyen identidad

Memorable Teachers at the UNMDP: Metaphors Building Identities

*Claudia De Laurentis*¹

Resumen

La identidad profesional docente se encuentra profundamente encarnada en las prácticas áulicas. Es por ello que la indagación en la manera en que dichas identidades se configuran y manifiestan resulta de particular interés para la formación del profesorado. Este trabajo se propone abordar las metáforas utilizadas por docentes memorables de la Facultad de Humanidades de la UNMDP en el transcurso del diálogo emergente de un grupo focal. Este dialogo se enmarca en la indagación educativa llevada a cabo en los últimos diez años por el GIEEC² perteneciente a dicha institución. Nuestro propósito es adentrarnos en los rasgos identitarios de estos profesores memorables a partir del enfoque biográfico-narrativo. Con esta finalidad definiremos a la identidad desde la óptica de la Psicología Cultural y exploraremos la relación entre pensamiento, lenguaje y metáfora, para a partir de allí identificar las imágenes que los docentes utilizan en la reconstrucción de su biografía personal y profesional, así como sus concepciones acerca de las disciplinas y la docencia.

Palabras Clave: Docentes memorables – identidad docente – metáforas - enfoque biográfico narrativo

Abstract

Teachers' professional identity is deeply embodied in their teaching practices. That is why research on the way in which those identities are shaped and expressed are particularly interesting to those involved in Teaching Education Courses. In this paper we intend to deal with metaphors used by teachers considered memorable by their students at the School of Humanities, UNMDP. They were retrieved from a dialogue which took place in the course of a focus group. This focus group was part of the research that GIEEC has been leading for the last ten years at the University. Our purpose is to explore the memorable teachers' identity traits from a narrative point of view. To that end we will define identity in terms of Cultural Psychology and we will deal with the relationship among thought, language and metaphor. On that basis we intend to identify the images that those teachers use when reconstructing their personal and professional biographies, their ideas about the subject matter they deal with and the teaching practice itself.

Key words: Memorable teachers – teachers' identity – metaphors – narrative inquiry

Introducción

La identidad profesional docente se encuentra profundamente encarnada en las prácticas áulicas. Es por ello que la indagación en la manera en que dichas identidades se configuran y manifiestan resulta de particular interés en la búsqueda de herramientas para una nueva agenda de la didáctica (Litwin, 1996).

A partir de este presupuesto, nos aproximaremos a esa identidad desde una perspectiva biográfico narrativa que nos permita adentrarnos en el paisaje práctico profesional docente (Clandinin, Steeves y Chung, 2007) de un grupo de docentes de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Enmarcamos este análisis en el giro narrativo descrito por Bruner y el cual se sostiene la indagación que viene llevando a cabo en los últimos diez años el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. De acuerdo a Bruner (1999)

En el primer cuarto de este siglo, sucedió algo crucial para los intelectuales. Llamémoslo el giro interpretativo. El giro se expresó primero en teatro y literatura, después en historia, después en las ciencias sociales y finalmente en la epistemología. Ahora se está expresando en la educación. El objeto de la interpretación es comprender, no explicar; su instrumento es el análisis de textos. El entendimiento es el resultado de la organización y contextualización de proposiciones esencialmente contestables e incompletamente verificables de una manera disciplinada. Una de nuestras principales formas de hacerlo es a través de la narración: contando una historia sobre en qué consiste algo. (p. 108)

En consonancia con este giro en la indagación educativa el GIEEC se inclina en sus investigaciones por el método biográfico narrativo.

La necesidad de abordar la investigación desde esta óptica surge como corolario en la búsqueda de las buenas prácticas docentes en la institución de formación en la que se inserta. A partir de su primer proyecto “Buenas prácticas y formación

del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica” llevado a cabo entre 2003 y 2005 las investigaciones se extendieron a los docentes y sus buenas prácticas en el ámbito de la formación del profesorado en el resto de la Facultad. En el transcurso de las mismas los alumnos señalaron como memorables a docentes de los profesorados de Letras, Geografía y, Filosofía. Siguieron entrevistas en profundidad que devinieron biográficas, y grupos focales en los que participaron los docentes mencionados (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010).

Ya en el curso de su sexto proyecto “Formación del Profesorado VI: (auto) biografías y narrativas de instituciones, estudiantes y profesores memorables. Conocimiento, pasiones, emociones y afectos desde una mirada decolonial” y contando con las entrevistas biográficas en profundidad de aquellos profesores señalados como memorables por sus propios alumnos y con un grupo focal en que estos mismos profesores profundizaron en algunos temas específicos, enmarcamos este trabajo que se propone una primera aproximación al uso de las metáforas como manifestación de la identidad docente. Nos proponemos la identificación de las metáforas utilizadas en el transcurso del diálogo emergente de dicho grupo focal como manera de manifestar rasgos identitarios de los docentes memorables de la Facultad de Humanidades de la UNMDP.

Identidad Docente

Para este análisis definiremos la identidad docente desde la perspectiva de la Psicología Cultural. Esta entiende que lenguaje, narración y cultura ocupan un lugar determinante en la manera en que construimos una versión del mundo y de nosotros mismos (Bruner, 1999). El *La Educación; Puerta de la cultura* Jerome Bruner sostiene que quizás la única cosa que pueda ser considerada más universal que la experiencia humana sea el fenómeno del yo, al que reconocemos por nuestra experiencia interior, que a su vez nos hace reconocer a otros como yo (Bruner, 1999). Es tal

la importancia que este autor otorga a la cuestión identitaria que la convierte en uno de sus postulados para la perspectiva psico-cultural para la educación.

Bruner considera que la identidad tiene dos aspectos que son de carácter universal: la agencia y la valoración. La primera es la consecuencia de nuestra sensación de ser capaces de iniciar y llevar a cabo acciones por decisión propia. Este aspecto se relaciona con la posibilidad de las personas de organizar esas acciones con el pasado (la memoria autobiográfica para Bruner) pero que a su vez se relaciona con el futuro, con una miríada de posibilidades para ese sujeto organizador de experiencias. Si bien esta organización o construcción del yo es privada, se “desborda hacia las cosas y actividades y lugares con los que nos hacemos *ego-invertidos*” (Bruner, 1999, p.55). Este aspecto de la identidad docente es traducida por Clandinin y Connelly como *paisaje del conocimiento práctico personal* de docente. Esta metáfora les permite a estos autores entramar espacio, lugar y tiempo al conocimiento docente, a la vez que recupera las dimensiones intelectuales y morales del mismo (Clandinin, Steeves y Chung, 2007).

El segundo aspecto del fenómeno del yo es la valoración. No sólo nos experimentamos en la capacidad de iniciar y concretar acciones, sino que valoramos qué tan eficazmente lo hacemos, dando lugar al surgimiento de la auto-estima. La constitución de la auto-estima según Bruner varía de acuerdo a la cultura en la que ese yo esté inserto, pero sin duda, la educación es factor fundamental dada su temprana influencia en la percepción de ese yo (Bruner, 1999). Vemos así como la perspectiva psico-cultural propuesta por Bruner concibe a la identidad como un constructo relacional, individual y colectivo (González, Cavieres, Díaz, & Valdebenito, 2005). En este contexto, el lenguaje juega un rol fundamental al actuar como mediador entre los individuos, los individuos y el mundo, y los individuos y ellos mismos.

Lenguaje, pensamiento y metáfora

Es ya un lugar común el sostener que el lenguaje es lo que nos identifica como seres humanos. Sin embargo, el estudio del lenguaje y su relación con nuestra condición de humanidad sigue abriendo nuevos espacios de indagación. En palabras de Marcel Danesi (2004)

Hoy, los antiguos debates sobre la relación entre lenguaje y mente están muy lejos de hallarse apagados; han llegado a ser, de hecho, más “candentes” desde los años setenta del siglo XX a la estela de las investigaciones empíricas, verdaderamente interesantes, sobre el lenguaje metafórico. (p.11)

Tradicionalmente existen dos posturas enfrentadas en cuanto a la relación entre lenguaje y pensamiento: por un lado la que sostiene que ambos son funcionalmente autónomos y pueden no estar relacionados. En el otro extremo, encontramos la hipótesis de Sapir – Whorf que reduce el pensamiento al lenguaje, es decir, pueblos con lenguas diferentes conceptualizarán y comprenderán el mundo de diferente manera. De acuerdo a Katz, lo que no puede negarse es que nuestra capacidad para comprender la lengua está íntimamente relacionada con la cultura. Tanto es así que la verdadera comunicación se da en la interpretación de lo que en realidad se expresa lingüísticamente hasta lo que queda no-dicho (Katz, 1998)

Danesi enmarca su estudio de la relación entre la metáfora, el pensamiento y el lenguaje en la idea expresada el filósofo Giambattista Vico en el siglo XVIII de que

La definición de la poesía no tiene que ver con consideraciones estilísticas, sino sobre todo semánticas. Así, por su origen deficiente, los tropos no son producto del ingenio de los escritores sino modos necesarios de expresión, que constituyen el lenguaje habitual de todos los primitivos y no sólo de los poetas. De los tropos, el más luminoso, necesario y frecuente es la metáfora. Surge de la necesidad de dar nombre a las cosas con las ideas más particulares y sensibles, al no

ser capaces de abstraer las formas y cualidades de los sujetos (Vico, 1995, p. 24).

A partir de esta visión, Marcel Danesi hace un recorrido histórico de las concepciones relativas a la metáfora y sus relaciones con el pensamiento desde la Grecia clásica para concluir, a partir de la omnipresencia de la metáfora en los diversos lenguajes y culturas, que la metáfora constituiría una *huella* de cómo el pensamiento concreto, por medio de la imaginación, se convierte en pensamiento abstracto. (Danesi, 2005). La metáfora cumple quizás un rol central en traducir el pensamiento, especialmente si nos referimos a nuevas conceptualizaciones, que no podrían ser expresadas por el lenguaje literal, por oposición al figurativo (Katz, 1998).

En consecuencia no podríamos pensar a las metáforas como figuras del lenguaje meramente ornamentales. De acuerdo a Gibbs las metáforas verbales, incluso aquellas expresiones convencionales basadas en ellas, reflejan un mapa conceptual subyacente de conocimientos abstractos que se conceptualizan metafóricamente en términos de conocimientos más familiares, específicos y concretos (Gibbs 1998). Finalmente, Cacciari considera que la metáfora nos ayuda a lidiar con nuestra falta de habilidad para expresar lingüísticamente la complejidad de nuestra vida interior y nuestra experiencia perceptiva (Cacciari, 1998).

Metáforas e identidad docente

En un estudio acerca de docentes en formación en el transcurso de sus prácticas pre-profesionales, Robert V. Bullough y David K. Stokes (1994) señalan la importancia de trabajar las metáforas con las que esos estudiantes se describen a sí mismos como docentes. Su preocupación parte de la marca que la biografía escolar ha impreso en estos futuros docentes y las imágenes construidas en torno a la identidad profesional. En este sentido, y haciendo referencia a nuevas tendencias en la indagación educativa, Alliaud (2006) expresa que

La formación pasa a ser concebida como un proceso o un trayecto que comprende distintas fases. O sea, la formación docente no se concibe sólo como aquel momento donde la gente recibe una preparación sistemática, formalizada, en instituciones específicas destinadas a ello. Por el contrario, la formación docente se entiende como un proceso que comprende las etapas escolares en las que los docentes fueron alumnos, continúa en lo que se denomina la formación profesional propiamente dicha, y aún, luego de ella, sigue en las escuelas donde los docentes se insertan a trabajar. Asimismo, estos trabajos mencionaban el "alto impacto" que tienen las primeras experiencias biográficas en la práctica profesional, fundamentalmente en los primeros desempeños. (p.8)

Esto resultaría del hecho de que esas imágenes se encarnan durante ese trayecto, convirtiéndose en teorías implícitas acerca de la docencia. Todos tenemos una imagen de cómo funcionan las cosas o cómo deberían ser, asociadas a una imagen ideal de lo que somos o nos gustaría ser (Bulloughs y Stokes, 1994).

Entra aquí en juego la cuestión de la identidad. Esas imágenes se articulan en la narrativa con la que contamos la vida que vivimos. Esta manera de conceptualizar nuestra vida es una manera muy poderosa de imaginar quiénes somos, dónde hemos estado y hacia dónde vamos (Connelly y Clandinin, 1994). Y esa narración estará inexorablemente atravesada por metáforas que se convierten en una herramienta valiosa de análisis y exploración de la identidad docente (Bulloughs y Stokes, 1994), ya que las metáforas no sólo iluminan sino que ocultan: a la vez que enfatizan las similitudes, esconden las diferencias (Katz, 1998).

Metáforas de docentes memorables

Es en este contexto que nos proponemos una primera aproximación al análisis de la identidad de docentes memorables de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Como ya fuera oportunamente expresado en la introducción a este trabajo, nos abocaremos

sólo a identificar algunas de las metáforas utilizadas por dichos profesores en el transcurso de un grupo focal realizado con posterioridad a las entrevistas biográficas en profundidad llevadas a cabo de manera individual y a lo largo de varios encuentros.

El propósito del grupo focal era profundizar en algunos aspectos tratados durante las entrevistas, despertando la reflexión a través del diálogo de aquellos que habían sido seleccionados por sus alumnos como docentes excepcionales. La riqueza de esta técnica radica en la idea de Bruner (1999) de que

(...) la expresión individual es sustancial a la creación de significado...La creación de significado supone situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados para saber de qué tratan. Aunque los significados están en la mente tienen sus orígenes y su significado en la cultura en la que se crean. Es este carácter situado de los significados lo que asegura su negociabilidad y en último término su comunicabilidad...el conocer y el comunicar son altamente interdependientes en su naturaleza, de hecho virtualmente inseparables. (p.21)

El diálogo entre pares daría lugar a nuevos significados que no hubieran sido posibles en el uno a uno con el entrevistador.

Esta entrevista de carácter grupal contaba con un guión elaborado por el grupo de investigación, pero significativamente durante la dinámica del mismo los moderadores intervinieron en contadas ocasiones, ya que naturalmente el diálogo fue rondando los temas que el guión se proponía explorar. En el diálogo intervinieron cuatro docentes, dos pertenecientes al Profesorado de Letras y dos pertenecientes al Profesorado de Geografía a los que identificaremos como D1, D2, D3 y D4. El mismo giró en torno a temas relacionados con sus biografías y formación profesional, su vida personal y académica y la docencia.

La vida personal y formación profesional como un campo de batalla.

La figura de la batalla, la lucha en sus diferentes matices atraviesa as expresiones de estos docentes para describir tanto su vida personal, sus años de formación y su ejercicio docente. Describen su formación como reflejo de una necesidad de supervivencia en la búsqueda de los saberes: “cazábamos a Borges” (D2) y en la necesidad de “romper e incorporar cosas nuevas” (D1).

Estas docentes han transitado un duro camino en la conjugación de vida profesional y personal, donde los roles tradicionales entraban en conflicto con su intención de encauzar su vida académica a la par de sus colegas del sexo masculino. Esto se traduce en la “negociaciones que uno va teniendo con su pareja a lo largo del camino” (D4) o a situaciones más extremas que llegan a considerar a ex maridos como “catástrofe” cuando el rol profesional y tradicional de la maternidad “entran en choque” y provocan una expresión como “tuve que batallar con mi exmarido” (D1). No sólo las relaciones personales se imaginan como una lucha sino también otros aspectos en esta etapa formativa, como en el caso de D4 cuando enfatiza que “Batallas son en distintos niveles: hay un camino que es el económico...”

Esta figura, relativa a la lucha por la supervivencia que va desde la necesidad de negociar a la de pelear abiertamente por ejercer el derecho a seguir el camino elegido permea hacia el presente cuando comentan su compromiso con una de las cátedras a la que D1 se refiere en estos términos “no la resigno ni aunque me corran con un revol... con fusiles” o a cuestiones disciplinares con las que se sienten comprometidos “convertir prácticamente un... un texto literario, una novela en remitirla brutalmente a lo político a mí me parece que es cortarla y estrangularla totalmente, ¿no?” (D1)

Esta violencia, quizás no sólo de carácter simbólico, que les toco vivir en su formación y primeros años de vida profesional trasunta en pasión y vehemencia en su compromiso con la docencia, con la disciplina, con los alumnos.

Saberes en movimiento

Las imágenes de movimiento coinciden en los relatos de las docentes cuando se refieren al conocimiento. Desde elementos concretos, como el saber encarnado en un libro, al referir D1 a que en su entorno familiar “los libros circulaban” o la anécdota de D3 acerca de su costumbre de prestarlos a sus alumnos “y así voy desperdigando libros. No aprendo.”, hasta cuestiones más abstractas como su manera de concebir el campo disciplinar: “El saber que no estamos nunca en ningún punto final, que estamos, como vos decías, caminando andando, andando, viendo, agarrando de todas partes. Y bueno claro sí hay un armado, que es el propio.” (D1)

El movimiento es también su manera de definir su postura frente a la disciplina que les toca abordar: “estoy con un pie en los dos lados porque estoy en Geografía Urbana y en Geomorfología... permanentemente hago el doble juego de estar en los dos lados” (D2) y en el caso de D3 “No lo concibo [al campo disciplinar] suelto, orbitando por sí solo; [respecto de la enseñanza de la disciplina en contexto]...No se trata de mezclar o hacer todo un revoltijo”.

La actualización disciplinar también se imagina en términos de movimiento. Para D4 “miro las posturas más recientes y a veces coincido y a veces no, a veces me paro más cerca, más lejos.” Mientras que D1 considera que es importante “el tratar de estar actualizado, de entender, de comprender, de irse moviendo de lugares”

Por último, también es llamativo cómo las disputas institucionales relativas al status que ocupan los distintos tipos de saberes también se manifiestan en términos de imágenes de movimiento. Las docentes coincidieron en general en la importancia de la labor de investigación que se lleva a cabo en el ámbito universitario y la necesidad de volcar esa producción de saberes en sus respectivas cátedras, pero lamentan que se considere a la docencia como una actividad secundaria y de menos prestigio. Para ilustrar la idea de segregación, D4 manifiesta que a los docentes que ejer-

cen en la escuela secundaria se los considera “en otra zona, en otra zona”.

Esta recurrencia de los docentes en imágenes relativas al movimiento para referirse al conocimiento pone de manifiesto una profunda convicción de que el saber es fluido, variable, atravessado por la cultura y que es a ellas como docentes a quienes toca revelar ese carácter cambiante de los saberes a sus alumnos “...solamente podés enseñar lo que conocés muy bien. Y, es decir, lo que conocés muy bien para poderte mover y por supuesto se te va moviendo todo el tiempo... Pasarles esa cosa dinámica constante, eso para mí es enseñar nuestra disciplina.”(D1)

Miradas que construyen conocimiento

La metáfora de la mirada es quizás la más recurrente a la hora de tratar de señalar paradigmas, modos de interpretación, las maneras de entender el mundo. Quizás porque la imagen visual se presenta como evidente es que nos resulta una figura apropiada para señalar diferentes procesos que tienen que ver con la cognición y la comprensión pero que no son tan evidentes por sí mismos. D3 relata cómo su padre construye un texto, una memoria familiar que la cautiva y la compele a “Ver lo que él encontraba en esas páginas para sentirse tan feliz” y como más adelante y dada la elección de su carrera se aboca a “mirar los textos” a modo de supervisión.

En el caso de D4 recuerda cómo la marcó su Directora de Tesis de Licenciatura quien “me permitió ver otras cosas” lo que más adelante se traduce en su docencia en la intención de “mostrar la heterogeneidad de la cuestión” a sus estudiantes.

D2 justifica su presencia en dos cátedras ya que le permite considerar el campo disciplinar desde distintas perspectivas: “mirarlo desde los dos lados y trato de transmitirlo a los alumnos también”. Continúa diciendo que “para mí la Geografía es una y son distintas miradas” lo que la obliga a “tener un lenguaje común y que nos permita mirarlo desde distintas ópticas pero con una visión lo más holística posible” Más aún, describe

pp. 99-107

al profesor ideal como aquel que consiga que sus alumnos continúen “buscando nuevos aportes o nuevas posibilidades, miradas” (D2)

D1 se describe en su afán por mantenerse actualizada como una “máquina de ver, pescar, agarrar” y a la interpretación de los textos, esencial a su disciplina como “Lo podés mirar de acá, lo mirás de allá, lo mirás de otro...y la volvéis a mirar, (más adelante) y la volvéis a mirar... la volvéis a mirar y cada vez, ves otra cosa” Apela a esta misma metáfora para explicar lo que pretende de sus estudiantes “no hay nada peor que casarte con una mirada porque entonces le metés el corset y hacés que el texto diga lo que vos querés que diga, no. No. Eso es lo que es muy importante. No decir: acá tengo un modelito para mirar, no. Nunca tenés un modelito.”(D1)

Esta metáfora relativa a la mirada y la visión quizás sea para estas docentes una manera de referirse al conocimiento como descubrimiento, como develación, como descubrir aquello que está oculto. La manera reiterativa con la que aparece en el diálogo, quizás sea la manifestación de esa necesidad de develar para sus estudiantes y para ellas mismas aquello que es esencial a su tarea docente.

El ejercicio de la docencia como representación artística

La idea de la docencia como representación presentada por Saranson y Green (2002) aparece en el discurso de las profesoras memorables de manera emblemática. D1 y D4 explícitamente hacen referencia a esa imagen para describir su manera de ejercer la docencia.

D4 considera que “dar una clase no es algo más, o una cuestión sencilla o simple sino que hay que ser muy riguroso, desde cómo elegimos los autores, cómo nos actualizamos, hay que ser muy responsables frente a cómo nos paramos en clase, qué decimos, cómo lo decimos. También está cómo vendemos la asignatura”. Esta cuidadosa puesta en escena, no es sólo intelectual, también se involucra lo corporal: “Hay una postura frente a... [la clase] Te plantás” (D4), y una necesidad de

cautivar a la audiencia (en este caso los alumnos).

Para D1 es indispensable “la seducción, escuchame, uno se viste para dar clase”. Es enfática en su declaración: “Vos actuás. Por un lado te lleva la pasión y por otra la cosa de actuación y de venta.”. Sus clases se convierten en actos de magia donde se deja llevar por “... el placer de leer, el placer de enseñar, el placer de meterte en un texto e ir sacándole cosas y ¡ah! Es como la galera [de un mago]...” (D1)

Ambas docentes manifiestan estar muy atentas a las demandas de la audiencia. En el caso de D1 manifiesta tener “muy abierta la oreja para las preguntas” y D4 considera que el docente “aprende también en esta interacción con los alumnos.”

Refuerza esta idea de la enseñanza como arte la respuesta de una de las docentes frente al requerimiento por parte de los moderadores de describir al profesor ideal: “lo pintaría como...” a la vez que paradójicamente lo describe como “que sabe que no es Gardel,” pero demuestra una gran atención a esa audiencia que conforman los estudiantes ya que “hace todo lo posible... por entender por llegar a los chicos, por llegar a los chicos y escucharlos.”

Esta metáfora utilizada por las profesoras memorables de manera tan vívida y apasionada pone de manifiesto la convicción que la docencia es esencialmente creativa, ya que sus espectadores y el material con el que trabajan son siempre distintos. D4 no deja dudas al respecto cuando manifiesta que “lo que más me gusta de la docencia es que estás todo el tiempo armando y desarmando...lo que me parece más creativo de la docencia es que nunca está nada terminado”

Consideraciones finales

Connelly y Clandinin utilizan la metáfora de la reconstrucción para ilustrar la formación docente. Consideran que los docentes llegan al aula no sólo con la formación que les permite acreditar frente a las autoridades su capacidad profesional,

sino con sus vidas que los construyen y reconstruyen dentro y fuera de las aulas, y que es necesario incorporar a los ciclos de formación docente (Connelly y Clandinin, 1994).

Esta aproximación a las metáforas que atraviesan los relatos de cuatro docentes consideradas memorables por sus estudiantes en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata se propone acercar esas vidas a la formación de futuros docentes. Son sus vidas las que se reconstruyen en las aulas, en cada clase y las que las identifican como sobresalientes para sus estudiantes.

Para Danesi la metáfora es “el modo más natural de representar la experiencia memorable, evocando y registrando imágenes mentales todas ellas particulares de la realidad” (Danesi, 2004, p.32). Nuestros docentes memorables evocan sus vidas como parte de una serie de batallas tanto en lo personal como en lo disciplinar, describen el conocimiento en términos de movimiento y de una mirada que descubre, su actividad docente como una representación siempre atenta a las demandas del público...Estas imágenes pretenden transmitir lo que no puede ser transmitido de otra forma, un aprendizaje que se les ha encarnado y que reconstruyen en cada clase frente a sus alumnos.

No nos resulta extraño entonces que esos mismos alumnos-espectadores se hayan sentido cautivados por estos artistas luchadores que les develan los secretos de un conocimiento siempre cambiante. No nos extraña entonces que los hayan elegido como sus docentes memorables.

Referencias

- Alliaud, A. (2006). La biografía escolar en el desempeño de los docentes. Presentada en el *Seminario Permanente de Investigación* de la Escuela de Educación de la UdeSA. Recuperada de <https://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT22-ALLIAUD.PDF>
- Álvarez, Z., Porta, L., & Sarsasa, M. C. (2010). Algunos aspectos teórico-metodológicos de la investigación biográfico-narrativa sobre los buenos docentes universitarios. Presentada en las *Jornadas sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: prácticas e investigaciones*, en el marco del Bicentenario Instituto Superior de Formación Docente N° 81 (RIER), Miramar.
- Bulloughs, R.V. Jr, Stokes, D. (1994). Analyzing Personal Teaching Metaphors in Preservice Teacher Education as a Means for Encouraging Professional Development. En *American Educational Research Journal*, 31(1), 197–224.
- Bruner, J. S. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cacciari, C. (1998). Why do we speak metaphorically? Discussion on the functions of metaphor in discourse and reasoning. En Katz, A. N. (Ed.) *Figurative language and thought*. New York: Oxford University Press.
- Clandinin, D. J., Steeves, P., & Chung, S. (2007). Creating narrative inquiry spaces in teacher education. In *Voice and vision in language teacher education: Selected papers from the Fourth International Conference on Language Teacher Education*. (pp. 17– 33). Minneapolis: University of Minnesota, The Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1994). Telling teaching stories. En *Teacher Education Quarterly*, 145-158.
- Danesi, M. (2004). *Metáfora, pensamiento y lenguaje: (una perspectiva viquiana de teorización sobre la metáfora como elemento de interconexión)* (1a. ed.). Sevilla: Editorial Kronos.
- Gibbs, R. (1998). The fight over Metaphor in Thought and Language. En Katz, A. N. (Ed.) *Figurative language and thought*. New York: Oxford University Press.
- González, S, Cavieres, H., Díaz, C., & Valdebenito, M. (2005). Revisión del constructo de Identidad en la Psicología Cultural. En *Revista de Psicología de La Universidad de Chile*, Vol. XIV,(2), 9 . 25.
- Katz, A. N. (1998). Figurative Language and Figurative Thought. A review. En Katz, A. N. (Ed.) *Figurative language and thought*. New York: Oxford University Press.
- Litwin E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. W. de, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Sarason, S. B., & Greene, M. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Vico, G. (1995). *Ciencia nueva*. Madrid: Tecnos.

Notas

- 1 Especialista en Docencia Universitaria, Profesora de Inglés por la UNMDP y Licenciada en Ciencia Política por la UNR. Miembro del GIEEC y el CIMED Actualmente Becaria de Investigación, categoría Perfeccionamiento y Ayudante Graduada en la cátedra Didáctica General de la Facultad de Humanidades de dicha institución. delarentisclaudia@gmail.com
- 2 Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales



Políticas de formación docente inicial y continua: las narrativas en su doble propósito formativo-investigativo

Policies in teacher education and training: narratives and their educational-investigative aims

Raúl Armando Menghini¹

Resumen

El trabajo aporta reflexiones acerca de potencialidad de las narrativas en el campo de la investigación, así como en los procesos de formación de docentes. Se rescata el valor del enfoque biográfico-narrativo para estas actividades y se presentan algunas alternativas de uso a partir de la experiencia en una asignatura de formación de docentes y también en la investigación, destacando cómo pueden ser utilizadas con ambos propósitos. Además, se intenta reflejar cómo este doble propósito resulta sumamente enriquecedor para ambas actividades, en tanto permite una ida y vuelta donde la formación se potencia con la investigación, y esta última se puede proyectar hacia las instancias de formación.

Palabras clave: narrativas en formación de docentes – narrativas en la investigación educativa – doble propósito de las narrativas.

Abstract

This paper contributes to reflect on the potential of narratives in the field of research, just like in the processes of teacher training. We highlight the value of the biographic-narrative approach for these activities and we present some alternatives of use based on the experience in a teacher-training subject as well as in research, emphasizing how they can be used for both purposes. In addition, we try to reflect on how this double purpose is highly enriching for both activities, since it allows a back and forth process where training is strengthened by research while the latter can be projected towards the instances of training.

Key words: Narratives in teacher training – narratives in research on education – double purpose of narratives

En la actualidad ya existe bastante consenso en que las narrativas constituyen un medio válido para la construcción de conocimiento, y muchos especialistas en el orden internacional y nacional han profundizado en sus características, instrumentos, posibilidades, así como en los resguardos a tener en cuenta. Al respecto, Suárez considera que “la investigación narrativa y (auto) biográfica ha venido ocupando un lugar cada vez más relevante y productivo en el campo de las ciencias sociales y humanas de todo el mundo” (2011, p. 7), y a la vez reconoce que todavía no ha logrado consolidarse en propuestas editoriales, lo que se convierte en un obstáculo para su difusión y el intercambio entre académicos.

En este artículo me propongo compartir la utilización que hacemos de las narrativas en los procesos de formación inicial y continua de docentes, tanto como dispositivo didáctico para la construcción de conocimiento profesional sobre la docencia como para la investigación acerca de las políticas y prácticas de formación de docentes. En esta línea, adhiero a la afirmación de los investigadores españoles cuando señalan que “la metodología autobiográfica y el enfoque narrativo son, a la vez, un enfoque de investigación y una práctica de formación” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 224) y también a las palabras de Suárez: “en educación y pedagogía, la investigación narrativa y (auto) biográfica produce conocimiento sobre los sujetos en formación, sus relaciones con los territorios y tiempos del aprendizaje y sus modos de ser, hacer y biografar resistencias y pertenencias” (2011, p. 7).

Narrativas, vida cotidiana e investigación

Lo primero que quiero señalar es algo que me ha ayudado a pensar el lugar que ocupan las narrativas en nuestras vidas. Realicé un trabajo intelectual muy poco original, y advertí que vivimos narrando, contando lo que nos pasa (¡vaya novedad!). Lo hacemos al llegar al trabajo, al volver a casa luego de una jornada laboral. Lo

hacemos con la familia, con amigos, con alumnos, con personas que desconocemos. Contamos hechos, situaciones, anécdotas, sueños, lo que observamos, lo que pensamos, lo que sentimos, lo que dijimos, lo que nos dijeron, lo que nos pidieron, lo que hemos pedido. Y a veces hasta contamos lo incontable, lo que con un poco de serenidad evitaríamos contar, lo que resulta inadecuado o desacertado, lo que la conciencia o el inconsciente no permiten o impiden contar. De esta manera, la narración es parte de nuestra vida, nos acompaña de continuo para expresar pensamientos, vivencias, sentimientos, estados de ánimo. Como afirma Delory-Momberger,

(...) el espacio-tiempo según el cual figuramos los límites de nuestra existencia es de hecho el mismo en el que nacen nuestras historias, o sea, construcciones según las cuales aprendemos nuestra vida... Cuando queremos adueñarnos de nuestra vida, la narramos. De la única forma que uno accede a su vida es percibiendo lo que vive por intermedio de la escritura de una historia (o varias): de cierto modo, solo vivimos nuestras vidas escribiéndolas con el lenguaje de las historias (2009, p.39).

Ahora bien, en esto quizás resida la potencialidad de la narrativa: en que no estamos elaborando o recurriendo a un dispositivo u artificio ajeno a la vida (y ajeno a la educación), sino que es precisamente lo más natural que hacemos y sabemos hacer cotidianamente. Sin embargo, en este artículo se trata de considerar a las narrativas en el marco de la investigación en educación y de su uso en los procesos de formación de docentes, por lo cual nos podemos preguntar: ¿Qué diferencia habría entre la narración cotidiana y aquella que se produce para la investigación? Se puede aventurar que la cotidiana suele ser espontánea (llego a mi casa y cuento), sin orden (sale lo que sale) y a veces hasta sin mucho cuidado del registro en función del destinatario, el contexto o la situación. El narrador es el que le da forma y cuenta lo que quiere o puede, salvo que el otro sea el que provoca el discurso de la narración a través de sus preguntas o

interrogatorio (“Contame, ¿qué hiciste?, ¿qué pasó?, ¿qué te dijo, ¿cómo te fue?”).

En la investigación, la narrativa es generalmente provocada por el investigador: es el que pregunta, el que indaga, el que dispara un tema sobre el cual narrar, sea en forma oral o bien por escrito, porque parte de un cierto desconocimiento e insatisfacción acerca de un objeto de conocimiento. Esta narración puede ser que se vaya armando alrededor de un guión o bien que sea libre, pero el investigador tiene claro a dónde quiere llegar con el relato/narración del otro. En este sentido, la figura del investigador resulta fundamental para que la narración sea rica, apunte a ciertos objetivos, incluya hechos, pensamientos, sentimientos, percepciones, experiencias, provoque reflexiones que muchas veces el mismo narrador jamás ha pensado. La re-pregunta cumple un papel muy importante en la orientación, la aclaración, el centrarse en la temática, volver a la trama narrativa. Así, el narrador intenta explicaciones, buscar dar forma a sus argumentos, expresa sentimientos hasta donde el clima generado se le permite. Va tejiendo una trama narrativa que establece relaciones temporales y de causalidad, va exponiendo pero en forma de narración (no es meramente descriptivo de los hechos o de ciertos objetos). Se trata, en definitiva, de darle significado a la experiencia: el que le otorgan los propios sujetos que narran y el que elabora el investigador en el proceso de resignificación de la narración de aquel y con la necesaria vigilancia epistemológica como para no desvirtuarla. En palabras de Contreras, “que lo vivido se acompañe de pensamiento, de aquel pensamiento que no se desliga de lo vivido, pero que tampoco se reduce a repetirlo, como tampoco a atribuirle los significados ya establecidos; un pensamiento que busca, para este pensar, como para el propio vivir, su propia medida” (2011, p. 27).

Ciertamente que cuando un narrador dispone de tiempo para armar un relato, es posible que este último responda a una cierta lógica, sea una expresión ordenada y con mayor argumentación,

aún a riesgo de que el pensamiento obture o minimice el sentimiento. Podría ser el caso de los escritos y declaraciones judiciales, en contraposición con lo que alguien puede declarar en una entrevista radial o televisiva.

Esto me lleva a señalar cierta diferencia entre la narración oral y la escrita. Generalmente los relatos son orales, salen a borbotones, desordenados, más impregnados de sentimientos que de pensamientos. La escritura del relato, en cambio, implica una vuelta de tuerca sobre la oralidad, la enriquece, le da forma, lo ordena, le pone ideas y reflexiones al mero sentimiento, e incluso, como se señaló en el párrafo anterior, se la puede llegar a racionalizar tanto que se lo hace desaparecer. La escritura supone un ejercicio intelectual de la mayor riqueza, en tanto implica la búsqueda de las palabras más adecuadas, la hilación de las ideas, la expresión y argumentación de las mismas, así como la organización y secuenciación de ellas para que el texto resulte coherente y bien cohesionado.

Cuando se logra una escritura que fue trabajada intensamente, es posible arribar no solo a comunicar o decir un conocimiento, sino a transformarlo (Bereiter y Scardamalia, 1992). Esta transformación va ligada a la profundización sobre el mismo, a su análisis a partir de preguntas e interrogantes que pueden complejizar el conocimiento inicial y que puede ser reformulado en términos de hipótesis, nuevas preguntas o dudas, tentativas de interpretaciones, entre otras. De esta manera, la escritura puede contener un potencial epistémico que sirve no solo para la comunicación sino para hacer posible la producción y transformación del propio conocimiento.

Pero, ciertamente, nos encontramos con algo que todos conocemos sobradamente: la escritura se resiste mucho más que la oralidad. No nace espontáneamente. La hoja en blanco (en papel o de la pc) se nos puede volver como algo insufrible, como de cierta inmensidad, imposible de ser vencida en un solo intento. Luchamos contra

ella, hasta que de a poco vamos encontrando la forma, el estilo, las palabras que nos permiten vencerla o, al menos, arribar a borradores que serán insumos necesarios para una versión más acabada que, asimismo, puede ser que no nos deje conforme.

Por último, el enfoque biográfico-narrativo permite que el narrador se meta en el personaje, que hable en primera persona, que tome posición, que manifieste lo propio. Facilita la afloración y expresión del yo, la subjetividad. Achica la distancia con el sujeto. No es neutral, supone compromiso. Incluso puede agregar la ficción, la suposición, el ocupar otro lugar, imaginar otras situaciones posibles, hipotetizar, crear. Como afirma Bianco, “los sujetos, a través de la narración, realizan una construcción social y significan de manera diacrónica y sincrónica la percepción del mundo que lo rodea” (2012, p. 95). En definitiva, las narrativas nos presentan el mundo tal como los sujetos lo viven, perciben, piensan, sienten y actúan, porque en ellas expresan el *habitus* y su pertenencia de clase. Al respecto, también la afirmación de Delory-Momberger resulta esclarecedora:

En tal actividad [biografización], los individuos actualizan e incorporan las secuencias, programas y modelos biográficos estándar (currículo escolar, currículo profesional y también planes de acción y tramas) de los mundos sociales donde participan. Entendida de esta manera, la biografización no es únicamente un proceso inscripto sociohistóricamente, formal y estructuralmente determinado; es un proceso esencial de socialización y de construcción de la realidad social (2009, p. 33).

La narración en la formación de docentes

A partir de las reflexiones presentadas acerca del valor del enfoque biográfico-narrativo, a continuación se presentan algunos usos que se pueden hacer en las instancias de formación de docentes, con el objetivo de potenciar procesos de reflexión sobre la propia biografía personal

y escolar -incluido el pasaje por la formación superior-, así como sobre lo que sucede con sus prácticas docentes. En concreto, se presentan algunas alternativas que hemos ensayado en el marco de una materia como Práctica Docente, en la cual nos valemos de múltiples estrategias que permiten poner en palabra -narrar oralmente o por escrito- distintas situaciones y experiencias para convertirlas en objeto de reflexión. Asimismo, estas producciones resultan ser insumos de investigación que en algunos casos se graban o filman para resguardar el registro.

En general apelamos a la producción de relatos breves² (orales o escritos), de manera que en unas pocas palabras o breves renglones puedan narrar alguna situación, hecho, anécdota o experiencia propia o ajena. Lo que sigue son solo algunas de las estrategias o dispositivos que hemos utilizado en distintos momentos para favorecer procesos reflexivos sobre la práctica docente.

El relato de lo percibido: a partir de la consigna: ¿Cuál fue tu primera impresión (percepción) sobre la escuela en la cual estás inserto? Los residentes deben dibujar o hacer un boceto sobre cómo percibieron la escuela utilizando los recursos que consideren necesarios. Luego se les pide que comenten a los demás el porqué de ese dibujo. El dibujo actúa como un disparador para el relato.

Cuando se exponen los dibujos y se relatan las percepciones de los que asisten a la misma escuela, se puede observar la diferencia de esas primeras impresiones en las cuales se condensan la biografía escolar, las expectativas, los deseos, las fantasías, los temores. El posible diálogo entre los relatores de una misma escuela hace repensar el propio relato y abre la posibilidad a un relato colectivo que contempla las diferentes miradas, sin ánimo de sintetizarlas o bien diluir las impresiones personales.

Relatos de situaciones vividas en la escuela: se les solicita que seleccionen alguna situación que han vivido en la escuela donde están insertos. Puede ser algo sucedido en el aula u otros lugares de la institución (sala de profesores, patios,

galerías, biblioteca, hall de entrada, otras salas). Generalmente relatan algo que les ha llamado la atención, que los interrogó, y que no pensaban encontrar. En muchos casos suelen relatar situaciones extraordinarias o negativas: una pelea entre alumnos, una respuesta fuera de lugar, una reacción desmedida, una frase desafortunada de algún docente. O bien situaciones que les resultaron agradables o no esperadas: un saludo amable, la respuesta acertada o creativa de un alumno, una reflexión, una actitud favorable, un halago, un buen comentario de estudiantes o docentes.

Inferencias: a partir de la vivencia de la propia práctica como estudiantes en formación, se les pide que infieran el enfoque de la cátedra acerca de la práctica docente: cómo creen que se entiende la práctica desde la cátedra. Pueden inferir a partir de los marcos teóricos, de las orientaciones de los docentes, de la selección de escuelas, de las propuestas de trabajos prácticos, de lo que saben a partir de otros estudiantes, entre otras. No se trata de realizar un texto académico apelando a citas de autores, sino de poder expresar la concepción que tiene la cátedra acerca de la práctica docente.

Crónicas: en el marco del taller de residencia se suele solicitar que algunos residentes lleven la crónica de cada encuentro, donde se recupere lo que sucede en el taller en aproximadamente una carilla: actividades, reflexiones, articulaciones con marcos teóricos, dudas, problemas sin resolver. En general es una actividad realizada de a dos, y que supone una observación atenta a lo largo de la sesión de trabajo para luego poder realizar la crónica. Se aclara que no es una crónica periódica o cronológica, sino donde debe aparecer lo sustantivo del taller, y puede incluir frases textuales de los participantes, imágenes, reflexiones, conclusiones de las reflexiones colectivas, entre otras. Esta crónica es leída en el próximo taller y sirve para recuperar lo trabajado, retomar cuestiones pendientes, volver sobre los temas planteados y así agregar nuevas reflexiones, planteos, dudas, que son nuevamente plasmados en una nueva crónica.

Ciertamente que en el relato aparece la particular forma de narrar de la pareja. En algunos casos se han producido narraciones ficcionales, o se ha

apelado al humor o a la ironía para enriquecer el texto, siempre sin perder de vista la finalidad del mismo.

Pensarse a futuro: en función de lo que están observando y viviendo en las escuelas, se les pide pensarse a sí mismos como docentes a futuro y, en tal caso, cuáles serían sus deseos: cómo quieren/desean que sea su práctica docente. Aquí aparecen una serie de expectativas, deseos acerca de la propia construcción personal y profesional, donde pueden recuperar las motivaciones iniciales que los llevó a elegir la docencia. En muchos casos se expresan por oposición a aquello que no les gustaría ser o hacer como docentes. Este tipo de narración les permite tensionar el presente con el futuro, verse en perspectiva como docentes en actividad.

El horóscopo: a veces recurrimos a situaciones de la vida cotidiana como puede ser la lectura de un horóscopo anual de su propio signo: la salud, el amor, el trabajo. A partir del horóscopo que se les presenta, los alumnos tienen que agregar lo que quisieran que diga respecto del año de práctica y residencia. En esta narración tienen que mantener el estilo propio de este tipo de textos. Así, aparecen los deseos más íntimos, las expectativas, los miedos, los prejuicios, las precauciones a tener, los desafíos, incluso con referencias al movimiento de los astros. Estos son compartidos en clase y se guardan y retoman hacia el final del cursado, para volver sobre ellos reescribiendo lo que realmente sucedió a lo largo de la experiencia de práctica docente.

Dramatizaciones: se les solicita que compartan distintas situaciones escolares. A partir de esto, deben seleccionar alguna de ellas, narrarla y dramatizarla. Más allá de la potencia de la puesta en escena para disparar la reflexión colectiva, esto en general va acompañado del relato de la situación real que han querido representar, con el agregado de detalles diversos. Permite al grupo pensar las situaciones de la práctica, la resolución acertada o no de los problemas cotidianos que se encuentran en las escuelas, imaginar posibles alternativas de solución, contraponer situaciones similares vividas en otros espacios o bien en otras escuelas. A veces se suele cerrar con una reflexión acerca las experiencias dramatizadas, a manera

de conclusión (en términos de lo que les dejó).

Metáforas e imágenes: como trabajo final de residencia, algunos años les hemos solicitado a los residentes que pensarán una metáfora o bien seleccionaran una imagen que diera cuenta de lo que había sido el proceso de prácticas. A veces esa metáfora recorría la totalidad del trabajo final; otras, aparecía como un apéndice final. En general, esa metáfora o imagen era acompañada por un relato que la explicaba y la ponía en relación con la práctica docente. Este dispositivo permitía una reflexión sobre el proceso vivido en la práctica, donde también aparecían referencias a la biografía personal y escolar. Este trabajo implica un esfuerzo por encontrar esa metáfora o imagen que les permita representar lo vivido, y en muchos casos resultó ser una producción muy creativa. Por ejemplo, algunas de ellas fueron: el equilibrista, el viajero, el nadador, el crecimiento de una planta, un partido de fútbol donde aparecían los roles de los distintos jugadores, una jugada de ajedrez, la conducción de un auto respetando las señales de tránsito, entre otras.

Redes sociales: actualmente, las redes sociales permite múltiples usos porque facilitan relatos breves con mucha condensación de sentido: frases cortas; comentarios a los dichos de otros; análisis de alguna información, foto o video; la reflexión sobre frases de terceros, o bien de entrevistas, de noticias periodísticas. En algunos momentos hemos recurrido a estas redes en el marco de una actividad en la cual tenían que contar/relatar por facebook a sus amigos y familiares que iban a comenzar la residencia. Allí aparecen sentimientos, miedos, expectativas, ansiedades, entre otras.

En otras ocasiones, hemos llevado una noticia periodística sobre situaciones escolar, acompañada de múltiples comentarios de los lectores. Luego los residentes debieron agregar uno propio o bien polemizar con un comentario de un tercero, lo que daba lugar a la expresión de sus posturas, la toma de posición, argumentación. **Humor:** la recurrencia al humor permite encarar las situaciones de la práctica docente desde otra perspectiva: más distendida, relajada, inconsciente. Facilita apelar a distintos recursos para expresar sentimientos e ideas que no aparecería de manera más racional. Le quita dramatismo a

la práctica, les permite reírse de sí mismos y de los demás, para dar lugar a un pensamiento más sereno y equilibrado. En ocasiones deben presentar un escrito con el guión. A modo de ejemplo, recientemente han tenido que conformar una comparsa temática, al estilo de las que desfilan en los carnavales, dando cuenta de lo que para ellos es la práctica docente: una lucha, un trabajo, una satisfacción, un oficio no valorado, un camino, una fiesta por el encuentro con los alumnos, etc.

Como se dijo más arriba, para estas actividades se utilizan distintos instrumentos que permiten recolectar las narrativas, sea por escrito o bien la grabación del relato. En muchos casos, contamos con el relato escrito y también con su expresión oral que puede ampliar al primero, o bien agregarle información, ponerlo en tensión, aclararlo. Estos relatos breves tienen una gran potencialidad para la propia reflexión así como para la investigación, y en concreto nos han servido de insumo para distintas producciones académicas y científicas.

Las narraciones en la investigación sobre las políticas y prácticas de formación de docentes

Se podría decir que las narraciones son un puente entre la enseñanza y la investigación, e incluso con actividades de extensión, permitiendo la articulación y el enriquecimiento de estas funciones típicamente universitarias. En el marco más propio de la investigación, hemos recurrido a diversas estrategias que luego nos ofreció material para trabajar con estudiantes en formación y docentes principiantes.

En esta instancia, el relato permite avanzar hacia la interpretación y búsquedas de sentido, no para juzgar al relator sino para iniciar un proceso de comprensión y reconstrucción de su relato. La narración nos permite acceder a información acerca de la vida de los sujetos: cómo miran y perciben el mundo, como sienten, piensan y valoran, es decir acercarnos a su particular forma de construir la realidad. Como se verá a continuación, algunas de ellas son más usuales

en el campo de la investigación, y otras aparecen como alternativas posibles

Entrevistas (biográficas, narrativas): más o menos estructuradas, según lo que se pretenda, permiten acceder a distintas facetas de la biografía personal, escolar o laboral, sea que se trate de estudiantes en formación inicial o bien de docentes en actividad.

Encuestas semi abiertas: permiten acceder a información que puede ser luego sistematizada y cuantificada. Pueden incluir algún ítem que por su apertura ponga al encuestado en situación de narrar, contar, describir, plantear una imagen, una metáfora, proponer soluciones, identificar causas, señalar aspectos positivos y negativos, entre otras. Estas mismas encuestas se pueden realizar a través de medio electrónicos o utilizando las redes sociales.

Observaciones de distintas situaciones escolares, áulicas, laborales. Permiten acceder a información de primera mano al tomar contacto con la realidad en sus distintas dimensiones temporales, espaciales, contextuales, para luego también contrastar y complementar con las demás estrategias.

Entrevistas grupales: a partir de un disparador temático (incluso visual o de otras características), permite generar el diálogo entre los participantes. Los entrevistadores van agregando complejidad a la trama argumental del grupo, repreguntando, cuestionando, invitando a pensar, a pasar de lo anecdótico a la reflexión sobre las cuestiones que dispara la anécdota.

Talleres: resultan ser una alternativa fértil por la multiplicidad de estrategias que se pueden utilizar y que permiten conjugar actividades individuales, colectivas, escritas, orales, visuales, sonoras, de expresión de ideas, de percepciones, de sentimientos, de producción teórica o artística, entre otras. Quizás la mayor riqueza resida en la trama colectiva que se puede construir, en la confrontación, el debate, el diálogo, el cruce de percepciones.

Consideraciones finales

A lo largo de este artículo se ha intentado socializar algunas de las estrategias que más

utilizamos en nuestra investigación sobre las políticas de formación inicial y continua de los docentes, y que conllevan la utilización de las narrativas bajo distintos formatos para lograr que los sujetos expresen sus ideas y sentimientos pero, a su vez, logren transformar su propio conocimiento, dando muestras de un proceso reflexivo que incida en su forma de encarar la formación y el trabajo docente.

Quizás valga la pena realizar una aclaración respecto de las políticas, porque parecería que la única forma de acceder a ellas fuese el análisis documental. Sin descartar esta herramienta valiosa de investigación, aquí estamos considerando que las políticas no son solamente la expresión escrita de una norma o líneas de acción en abstracto. Las políticas (y micropolíticas) inciden en la vida escolar y de los sujetos que transitan por la escuela, por lo tanto hay una vivencia de las mismas, una valoración, una actitud de observancia o desobediencia hacia ellas. En este sentido, entendemos que las políticas incluyen la formulación y la implementación concreta en contextos reales, de allí que nos interesan cómo estas políticas son percibidas y vividas por los actores institucionales.

Por último, volviendo al título del artículo, se quiso presentar a las narrativas en su doble propósito o función, como es la investigación y la formación, y cómo puede ser posible potenciar y enriquecer ambos propósitos mediante su uso inicial en alguno de ellos.

Referencias

- Bereiter, M. y Scardamalia, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En Revista Infancia y aprendizaje, Nº 58, 43-64.
- Bianco, I. (2012). La investigación biográfico-narrativa o el desafío de descolonizar nuestra mirada. En Revista de Educación Nº 4, 89-98. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001) La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- Bruner, J. (1998). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa.
- Contreras, J. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En Alliaud, A. y Suárez, D. El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: UBA/CLACSO.
- Delory-Momberger, C. (2009). Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto. Buenos Aires: UBA/CLACSO.
- Suárez, D. (2011) (coord.). Breve presentación de la colección. En Alliaud, A. y Suárez, D. El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: UBA/CLACSO.

Notas

- 1 Profesor adjunto de Práctica Docente Integradora, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur. Investigador en temas de políticas de formación de docentes y docentes principiantes. Vicedirector de la Escuela Normal Superior "Vicente Fatone" (UNS). Licenciado en Ciencias de la Educación. Licenciado en Trabajo Social. Magister en Política y gestión de la educación. Doctorando en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. menghini@uns.edu.ar / ramen@bvconline.com.ar
- 2 Resulta importante aclarar que la materia la cursan estudiantes de profesorado de Matemática, Química, Economía, Geografía, Historia, Letras, Filosofía, que cuentan con experiencias de escritura o bien de relatos orales que resultan sumamente disímiles. Para algunos, es la primera vez que tienen que narrar algo en lo cual están involucrados en persona, porque siempre han contado o narrado sobre los otros (autores, teorías, etc.).



Mi relación con el saber didáctico: un relato autoetnográfico

My relation with the didactic knowledge: an auto-ethnographic narrative

Elda Monetti¹

Resumen

Como docentes construimos un saber didáctico, es decir, un saber acerca de lo que es enseñar y aprender, que nos permite no solo comprender sino actuar en el campo de la enseñanza. Esta construcción es el resultado de la relación que el sujeto, en tanto ser inacabado, instaura. Es una relación simbólica, activa y temporal, que establece el docente desde un espacio social y cultural determinado y que implica una relación con el mundo, consigo mismo y con los otros. La propuesta de acción del docente, resulta, en gran parte, del tipo de relación con el saber que el/la profesora manifiesta en los espacios de enseñanza. En este trabajo presento el resultado de una investigación autoetnográfica acerca de mi relación con el saber didáctico. Las finalidades de este artículo son, por un lado, dar cuenta de mi proceso de reflexión y análisis acerca de uno de los aspectos que incide en la enseñanza: el saber didáctico del docente y la relación que establece. Por otro, generar un espacio que lleve al lector a reflexionar sobre su propia relación con el saber didáctico.

Palabras clave: Auto-etnografía – relación con el saber didáctico – saber didáctico

Abstract

As teachers, we build didactic knowledge, i.e. knowledge about teaching and learning that allows us not only to understand but to act in the education field. This construction is the result of the relationship that the subject, as an unfinished being, settles. It is a symbolic, active and temporary relationship that the teacher finds in a given social and cultural space and which implies a relationship with the world, with himself/herself and with others. The teaching proposal is, to a large extent, the result of the kind of relationship with the knowledge that the professor develops in his/her context. In this article I present an auto-ethnographic story about my relationship with the didactic knowledge. The article aims at providing an account of my reflection and analysis of one of the aspects that makes an impact on education: teacher's didactic knowledge and the relationship he/she has established with it. It also intends to create a space in which the reader is expected to reflect on his/her own relationship with the didactic knowledge.

Key words: Auto-ethnography – relation with the didactic knowledge – didactic knowledge

...no hay manera de ver algo fuera de perspectiva (salvo el ojo de Dios, que ve desde ningún sitio, lo que no es mi caso, pese a mi nombre) y cualquier perspectiva está condicionada tanto por el lugar desde el que se mira, como incluso por el camino que a uno le ha llevado a mirar desde ese sitio (Lizcano, 2009, p.118).

Como docentes construimos un saber -que denomino *didáctico*- acerca de lo que es enseñar y aprender, que nos posibilita no solo comprender sino actuar en el campo de la enseñanza. Esta construcción es el resultado de la relación que el sujeto, en tanto ser inacabado, instaura. Es una relación simbólica, activa y temporal, que establece el docente desde un espacio social y cultural determinado y que implica una relación con el mundo, consigo mismo y con los otros. La propuesta de acción del docente resulta, en gran parte, del tipo de relación con el saber que el/la profesora manifiesta en los espacios de enseñanza. En este trabajo presento el resultado de una investigación autoetnográfica acerca de mi relación con el saber didáctico.

Las finalidades de este artículo son, por un lado, dar cuenta de mi proceso de reflexión y análisis acerca de uno de los aspectos que incide en la enseñanza: el saber didáctico del docente y la relación que establece. Por otro, generar un espacio que lleve al lector a reflexionar sobre su propia relación con el saber didáctico.

El artículo está organizado en dos partes. La primera de ellas refiere brevemente a las particularidades de la autoetnografía como enfoque investigativo y las razones que me llevaron a su elección. En la segunda parte presento mi relato autoetnográfico.

Una investigación educativa desde el abordaje autoetnográfico

En el año 2009, durante mi participación en el 5to. Congreso de Investigación Cualitativa de la Universidad de Illinois, escuché por primera vez un relato acerca de una investigación autoetnográfica y, de inmediato, me puse a pensar cuál era el sentido de estos trabajos.

En lo personal, me sentía al mismo tiempo decepcionada y atraída por esta forma de investigar. La decepción llegaba al rechazo cuando me posicionaba en los aprendizajes y prácticas reunidos durante mi formación como investigadora, los cuales parecía que se ubicaban en una línea diametralmente opuesta. La atracción se tornaba en fascinación a medida que comenzaba a percibir los efectos sobre la audiencia, en especial, la manera en que inducía a pensar la problemática expuesta. Desde ese momento, comencé a estudiar esta manera de investigar en las Ciencias Sociales, lo que, junto a mis inquietudes sobre la temática del saber didáctico y del lugar que desempeña el experto en Ciencias de la Educación en los espacios de asesoramiento, entre otros aspectos, me llevaron a realizar el estudio que presento en este artículo.

La autoetnografía es un enfoque de investigación etnográfico que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal, con el objetivo de comprender la experiencia cultural (Ellis, 2004; Chang, 2008; Ellis, Adams y Bochner, 2011). Como proceso y producto de la investigación social, se ubica dentro del paradigma de la posmodernidad y más específicamente dentro del constructivismo social (Gergen, 2009).

Carolyn Ellis se define a sí misma como autoetnógrafa de la siguiente manera:

Yo soy ambos, el autor y el foco de la historia, el que la cuenta y el que la experimenta, el observador y el observado, el creador y el creado. Soy la persona en la intersección de lo personal y lo cultural, pensando y observando como un etnógrafo y escribiendo y describiendo como un narrador (2009, p.13)².

Esta forma de investigar apunta al estudio de la cultura, al igual que otras metodologías etnográficas, involucrando al sí mismo, al sujeto que investiga como el principal actor. Este posicionamiento hace que se produzca una ruptura en la diferenciación clásica entre objeto a investigar y sujeto que investiga.

Desde una perspectiva epistemológica, se espera que el relato, como conocimiento que se

genera, otorgue visibilidad a procesos culturales naturalizados o poco familiares, llevando al lector a buscar transformar y mejorar las condiciones sociales. En este sentido, “la autoetnografía requiere que el lector se preocupe, sienta, demuestre empatía y haga algo, actúe” (Ellis y Bochner, 2006, p. 433).

La validez está dada por la verosimilitud, por la posibilidad de evocar en los lectores un sentimiento de que la experiencia descrita es posible y creíble, y de lograr la empatía con ellos.

Lo que importa es la forma en que la historia habilita al lector a entrar en el mundo subjetivo del relator -para ver el mundo desde su punto de vista, aun cuando este mundo no “encaje en la realidad” (Plummer en Ellis, Adams y Bochner, 2011, p.10).

La provisionalidad, parcialidad, subjetividad y situacionalidad del conocimiento que se produce son rasgos que caracterizan la investigación autoetnográfica.

Como una autoetnógrafa, cuento historias, construidas desde mi posición actual, que siempre es parcial, incompleta, y llena de silencios, contadas en un momento particular, para un propósito particular, para una audiencia particular (Ellis, 2009, p.13).

La narración es una de las formas que se utilizan para presentar los resultados de la investigación autoetnográfica³. En la misma se combina el análisis cultural y la interpretación con elementos narrativos (Chang, 2008). Es un relato en primera persona que se asume como propio. En este se integran los sentimientos, las acciones, los cuerpos, los motivos, es decir, se presenta el investigador como un sujeto total. (Ellis, 2009). Es una forma de investigación que requiere que el investigador estudie su propia cultura o la que ha adoptado y aceptado, su posicionamiento dentro de esta o la cultura de otro mientras se relacione con su sí mismo (Ellis y Bochner, citado en Patrick O’Byrne, 2007). En este sentido, la reflexividad emerge como condición necesaria. Es por ella que el investigador se reconoce como histórica y

geográficamente situado, “ocupando un espacio social determinado y determinante, afectado por los escenarios de producción, de recolección y de interpretación de la información” (Vera Lugo y Jaramillo Marín, 2007, p.251).

Desde una perspectiva metodológica, el relato autoetnográfico, acerca de mi relación con el saber didáctico que presento, es una construcción producto de la reflexión y análisis de diversas fuentes de datos. Incluye los resultados de una investigación que realicé en el año 2003 acerca del saber didáctico de los docentes de una universidad argentina, junto con los registros de lo que este proceso investigativo provocó en mí. Registros de experiencias de la infancia, datos auto-reflexivos, la realización de una línea de tiempo autobiográfica, la autoobservación sistemática, entre otros⁴, en las que yo era el objeto de investigación: mis emociones, mis sentimientos, mis expectativas, mis relaciones con los otros y que consideraba significativas en relación con la temática del saber didáctico. A partir del análisis e interpretación de estos datos, surge mi relato.

Mi relación con el saber didáctico. Mi relato

Estoy sentada en mi escritorio leyendo la investigación acerca del saber didáctico y la relación con el saber didáctico de los docentes de la Universidad Nacional del Sur que escribí en el año 2003, para obtener mi grado de Maestría en Investigación Científica en la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

En esa investigación definía el saber didáctico como un conjunto de enunciados socialmente construidos y legitimados que le permiten al docente universitario, no sólo comprender sino actuar en el campo de la enseñanza. Está constituido por los objetos, modalidades de enunciación, conceptos, estrategias y técnicas (Foucault, 1992) que crea el sujeto en las prácticas de la enseñanza situadas en un tiempo y espacio. El docente es un constructor activo del mismo. Esta construcción no se realiza en el vacío, sino que se crea un nuevo saber a partir de otro anterior que el sujeto selecciona de acuerdo con su historia personal (psíquica y social) dentro de sus grupos de pertenencia. Hay

un doble juego (Giddens, 2007), una relación recursiva: el docente universitario construye un saber didáctico en las prácticas en las que está inmerso y este saber, a su vez, lo constituye en sujeto “docente”. Junto con este saber didáctico también detenta un saber disciplinar, el saber acerca del campo científico - académico al que pertenece y el que enseña. Ambos saberes se diferencian en los modos de aprenderlos, en la significación que adquieren, en la jerarquía que ocupan (Foucault, 1997), en el reconocimiento institucional y en la relación que establecen con él los docentes.

De acuerdo con los datos de los entrevistados, *el saber didáctico* es un saber experiencial, que se aprende en la práctica misma. El docente lo construye en un proceso de apropiación a partir de sus vivencias como alumno y docente, mediante la imitación, las charlas informales, etc.

El *saber disciplinar*, en cambio, tiene componentes teóricos y técnicos, referidos a ciertos aspectos de la realidad que constituyen el objeto de estudio de una disciplina. El saber disciplinar surge y circula en un espacio y tiempo académico propio, que en la vida universitaria se asocia a la existencia de una cátedra universitaria. Se obtienen títulos, como los de licenciado e ingeniero, entre otros, los cuales certifican que el individuo posee el saber disciplinar. A su vez, existen títulos de posgrado (especialización, maestría y doctorado) que certifican que el sujeto posee una mayor formación en su campo disciplinar específico. Los congresos, jornadas, revistas y libros especializados son también los espacios en que se comunica ese saber. Puede ubicarse en el umbral de la científicidad, (Foucault, 1997) ya que existe una comunidad científica que determina las reglas de formación de esos saberes. Este saber es reconocido por el sujeto y valorizado. Necesita de un aprendizaje formalizado, en espacios y tiempos institucionalizados. Su posesión se demuestra por la acreditación de títulos de grado y posgrado reconocidos por la sociedad en general y la universidad en particular, es decir, requieren de una titulación para ser llamados “Licenciados en...” o “Doctores en...”

Por otra parte, el docente establece una relación práctica con el saber didáctico, ya que su búsqueda está orientada por la utilidad: “es un saber para poder enseñar”. Los momentos significativos en esta relación se focalizan en las situaciones en que él/ella fue alumno/a y el paso por todos los cargos de la carrera docente. Hay una valorización de la experiencia como alumno y como docente, así como de la experiencia acumulada en las situaciones mismas de enseñanza. El sujeto no acepta el lugar del que “*sabe*” (el saber didáctico), ni de búsqueda sistemática del mismo si lo vinculamos a su relación con el saber disciplinar. Predomina un sentimiento de *no posesión*.

La relación con el saber disciplinar se puede caracterizar como “teórica”, en contraposición con el saber didáctico, ya que busca el saber por el saber mismo, hay una satisfacción en poseerlo y buscarlo por su valor intrínseco. Para todos los docentes es inadmisibles el “no saber” o no poseer el saber disciplinar, ya que es un saber valorado; su búsqueda es lo que los impulsó a trabajar y permanecer en la universidad. Los momentos significativos se ubican en los logros académicos más que en las situaciones vividas en el campo de la práctica. El deseo de saber su disciplina es el motor que lleva al docente a relacionarse con el saber disciplinar. Hay una búsqueda constante y un sentimiento de que la búsqueda no se acaba, que lo conduce a la permanente actualización del saber disciplinar.

Esta diferencia en los rasgos de ambos tipos de saber y de ambas relaciones se vincula con el distinto grado de legitimidad que se otorga a cada uno de estos saberes.

La investigación que estoy revisando⁵ fue el resultado de un trabajo muy arduo y, a la vez, placentero. Arduo desde las exigencias que sentía por los formatos, las reglas, las formas en que debía investigar y escribir. Placentero, por sentir que construía un saber, que comprendía lo que decía un autor, un docente, que producía un texto propio, de mi autoría. Un camino que recorrí de la mano de mi directora de tesis, la Dra. Marta Souto.

Al comenzar a pensar la investigación y comentar con mis colegas el tema, lo primero

que me dijeron fue: ¿Cómo vas a investigar sobre el saber didáctico de los docentes de la universidad si ellos nunca estudiaron didáctica, ni materias relacionadas con lo educativo? La universidad les exige para acceder al cargo docente únicamente un título de grado en su especialidad (matemática, física, química, etc.). En ese momento, argumenté que el hecho de ser docentes implicaba probablemente construir un saber acerca de la enseñanza, un saber al que denominé didáctico, no por su pertenencia a la disciplina, sino por su referencia a la enseñanza y del que me parecía importante conocer sus características. Me interesaba comprender sus significados, sentimientos, sensaciones con respecto al enseñar y aprender en la universidad.

Ahora me doy cuenta que buscaba esa comprensión desde mi mirada como “experta en didáctica”. Cuando realicé la investigación buscaba encontrar las características que los docentes le atribuían al saber didáctico y de qué forma se relacionaban con él desde la mirada de la comunidad científica de un campo disciplinar: la didáctica. En aquel momento reconocía que había un saber didáctico experiencial, pero como un saber de los otros, de los docentes universitarios que no habían “leído” acerca de lo didáctico. Yo estaba afuera, “los miraba con el microscopio”. Ahí está la imagen, la releo en la introducción a la tesis:

Desde que comencé a trabajar en la docencia, en áreas relacionadas con la educación, primero a nivel secundario y después en la universidad me asombraron los sentidos y significados comunes que utilizábamos los docentes para hablar acerca de la enseñanza. A pesar de los diferentes modos que cada uno imprimía a sus clases había un lenguaje común sin ser relevante la formación docente previa. Me preguntaba cómo era posible, de dónde surgían esas formas de enunciar, de referirse al alumno, al aprendizaje desde formaciones previas dispares y que en muchos casos nunca se habían relacionado desde lo formal con lo didáctico o pedagógico (Monetti, 2003).

Releo la investigación tratando de encontrarme en la escritura y de construir mi relación con el

saber didáctico desde esta doble pertenencia: “docente universitaria—experta en didáctica”. Busco encontrar-me en el relato. Ir un poco más allá, construirme/descubrirme en mí relación con el saber didáctico desde mí posicionamiento en la universidad.

La releo después de más de siete años de haberla hecho. Siete años me parecen una enormidad. Muchas cosas pasaron en mi vida académica, familiar y personal. ¿Por qué vuelvo hoy a releerla? Al hacerme esta pregunta, acuden a mi mente un cúmulo de imágenes relacionadas con mi nueva tarea, el asesoramiento pedagógico en la universidad. Nueva y vieja tarea porque al ser licenciada en Ciencias de la Educación, a lo largo de mi carrera ocupé varios cargos en que también se esperaba que asesore a los docentes y a los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, ahora y como nunca antes, aparecen en mí cuestionamientos acerca de si soy capaz de asesorar a un docente. Vuelvo a mi investigación: dos formas de relación con el saber didáctico: ¿Dónde me ubico yo en la relación con el saber didáctico? ¿Habitan estos saberes en mí? ¿Cómo se cruzan, entrelazan, anudan, fugan, con mi tarea de asesoramiento y de profesora estas cuestiones?

Primera respuesta: Mi título lo dice, mis pares reconocen que haber estudiado “Ciencias de la Educación” me habilita para asesorar sobre las temáticas educativas, puedo hacerlo porque tengo un capital simbólico (Bourdieu, 2003) reconocido dentro del campo científico que así lo dice. ¿Quiere decir que “tengo el saber didáctico”, que los otros no “tienen”? Me rebelo ante la expresión “tengo el saber”. ¿No he leído y escrito en múltiples lugares que el saber más que una posesión es un vínculo? (Charlot, 1997; Beillerot y otros, 1998; Blanchard-Laville, 1998; Monetti, 2003) Vuelvo a leer la primera parte de la introducción de mi investigación... La tesis está conformada por siete capítulos de los cuales dedico sólo tres párrafos a describir mi posicionamiento referido al tema de la investigación y el resto, a analizar e interpretar lo que los docentes dicen. Esa era la estructura de mi investigación en ese momento. Hoy necesito algo más, dar un paso en la profundización del tema desde otra perspectiva: desde mí misma.

¿Cuándo empezó a tomar cuerpo esta manera de hacer investigación? Desde hace varios años una de mis funciones es asesorar a los docentes universitarios en temáticas relacionadas con lo didáctico: el enseñar y aprender su materia en la universidad. Cuando comencé con esta tarea, me proponía enseñar a los docentes lo que yo había estudiado y seguía investigando sobre didáctica. Tenía en cuenta lo que ellos decían sobre el enseñar y aprender en sus clases pero desde una mirada más externa, de aceptación de ese saber experiencial para pensar algo “mejor” después. “Mejor” significa más académico, con nombre y apellido de autores, teorías, conceptos....

Me encuentro con Berta, mi colega y amiga, y le digo: “Soy una mujer mortal, soy una docente. No soy una “super docente” por pertenecer a la comunidad de expertos en el área de Ciencias de la Educación. Yo también actué en la clase desde maneras que vi y aprendí en mi vida escolar. Me relaciono con el saber didáctico desde una mirada y postura similar a la de los docentes que nunca leyeron ningún texto de psicología, pedagogía o didáctica”. Decir esto me trae una sensación de alivio, de aceptación de algo que estaba en mí y no reconocía. Me abre a un mundo de posibilidades, de pensar en compartir lugares, espacios y tiempos con otros docentes desde un plano de reconocimiento del otro como mi igual.

Berta me mira extrañada y me contesta: “Yo no, permanentemente estoy reflexionando y fundamentando lo que hago en la clase con lo que estudié en esas áreas”.

“Bueno Berta, -continúo- pero a veces cuando tomamos decisiones sobre la forma de evaluar ¿no hacemos cosas que los libros de didáctica y pedagogía dirían que no hay que hacer?”

Berta: “No, en mí caso yo soy muy consciente de todo lo que hago”.

Su respuesta hace que sienta que estoy traicionando mi formación, a mis pares académicos y también alivio, aceptación hacia “los otros” docentes. Pienso si no me estoy engañando, si me transformo como el camaleón de acuerdo al medio en que estoy: académica en los congresos de la especialidad, en los encuentros

con pares con discursos duros hacia los docentes que “no hacen lo que deberían hacer” y discursos más comprensivos en los espacios compartidos con otros docentes. En unos hipercríticos y en otros blandos, consentimos...

Vuelvo a los resultados de mi investigación: dos saberes; uno, el saber disciplinar, que se enseña y el otro, un saber didáctico como saber que se utiliza para poder enseñar. Esto plantea en mí una posición dicotómica: yo como docente universitaria, por un lado, construyo un saber didáctico experiencial y por el otro enseño un saber didáctico disciplinar. ¿Esto es así? ¿Acepto mi saber experiencial o sólo me posiciono desde mi saber experto? ¿Existe una relación entre ambos?

Parecería que por momentos me paro en una catalogación fuerte del saber didáctico: es saber académico o no lo es, o es saber teórico o es saber de la acción, o es saber experiencial. Sin embargo, ahora releendo mis notas veo que existen grises, no extremos, sino graduaciones, mezclas, mestizajes (Ardoino, 1990); lo pienso desde una mirada comprensiva, en la que haya articulaciones más que complementariedad. En realidad, en mí conviven estas dos maneras de relacionarse con el saber didáctico. Una relación que se guía por la utilidad, la necesidad de utilizar el saber, construirlo como forma de resolver las situaciones del aula, la clase, la evaluación y al que apelo, junto con el saber académico que muchas veces en este rol de docente veo también como utópico, inviable..., no útil, “de las tierras altas” (Barbier, 1996), con un grado de generalidad que pierde lo singular, lo situacional. Niveles de teorización⁶ (Ferry, 1997) que pasan vertiginosamente del nivel científico a la praxis e incluso a lo técnico y práctico y conviven en un ir y venir como en cualquier docente.

Tengo una doble pertenencia y recién me doy cuenta. Justamente en mí misma, está esa doble relación. ¿Doble? ¿O múltiple? Otra vez, los extremos. Dos mundos o un mundo: el mundo académico con sus reglas y el mundo de la enseñanza situada con sus reglas en el otro. Dos formas de relación, un sujeto que se construye dividido, escindido...

Vuelvo y retomo la frase del epígrafe

...no hay manera de ver algo fuera de perspectiva... y cualquier perspectiva está condicionada tanto por el lugar desde el que se mira, como incluso por el camino que a uno le ha llevado a mirar desde ese sitio (Lizcano, 2009, P.118).

Referencias

- Ardoino, J. (1990). *Encyclopédie universelle, les notions philosophiques*. Dos tomos. París: PUF.
- Barbier, J. M. (1996). *Savoirs Théoriques et savoirs d'action*. París: PUF.
- Beillerot, J. y otros (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Blanchard - Laville, C. (1998). En los orígenes de la capacidad de pensar y aprender. En Beillerot y otros *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual*. Quadrata: Buenos Aires.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. USA: Left Coast Press, Inc.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, Éléments pour une theorie*. París: Anthropos.
- Denzin, N. (2013). Autoetnografía analítica o nuevo déjà vu. Traducción Aldo Merlino y Alejandra Martínez. [Versión electrónica]. En *Astrolabio*. Número 11,2013 (207-220).
- Ellis, C. (2004). *The Ethnographic I*. USA: Alta Mira Press.
- Ellis, C. (2009). *Revision*. USA: Left Coast Press, Inc.
- Ellis, C., Adams, T. E. y Bochner, A. (2011). Autoethnography: An Overview. En *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art.10. Recuperado el 15 de diciembre de 2013 de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>.
- Ellis, C. y Bochner, A. (2006). *Analyzing Analytic Autoethnography: An Autopsy*. [Versión electrónica]. En *Journal of Contemporary Ethnography* 2006; 35; 429 – 449.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Foucault, M. (1997). *La Arqueología del Saber*. Siglo XXI: México.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Gergen, K. (2009). *An invitation to social construction*. California: Sage.
- Giddens, A. (2007). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lizcano, E. (2009). *Metáforas que nos piensan*. Buenos Aires: Biblos.
- Monetti, E. (2003). *El saber didáctico y la relación con el saber de los docentes de la Universidad Nacional del Sur*. Tesis de maestría. Bahía Blanca: Mimeo.
- O'Byrne, P. (2007). *The Advantages and Disadvantages of Mixing Methods: An Analysis of Combining Traditional and Autoethnographic Approaches*. [Versión electrónica]. En *Qualitative Health Research* 2007; 17; 1381 – 1391.
- Savage, M. (2005). *Revisiting Classic Qualitative Studies*. En *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*,6(1),Art, Recuperado el 10 de abril de 2010 de <http://nbn-resolving .de/urn:nbn:de 0114-fqs0501312>
- Vera Lugo, J.P. y Jaramillo Marín, J. (2007). *Teoría social, métodos cualitativos y etnografía: el problema de la representación y reflexividad en las ciencias sociales*. [Versión electrónica]. En *Universitas Humánística*, julio – diciembre, número 064, 237 -255.

Notas

- 1 Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Magister y Especialista en Investigación Científica (UNER). Doctoranda de la Orientación en Educación (UBA). Profesora Adjunta de Didáctica General y Asesora Pedagógica de la Universidad Nacional del Sur. Directora de proyectos de investigación (PGI – UNS) vinculados a la educación universitaria. Autora de diversas publicaciones. Participa en el desarrollo de cursos de Formación docente en la Educación Superior. marga@criba.edu.ar

2 Todas las citas referidas a esta autora son una traducción propia.

3 Otras formas de escritura incluyen entre la poesía, textos performativos, textos polivocales, teatro del lector, lecturas sensibles, aforismos, comedia y sátira, presentaciones visuales, alegorías, conversación (Denzin, 2013).

4 Para una enumeración y descripción de la formas de recolectar datos personales ver Chang (2008), Capítulos 5 y 6.

5 La idea de “revisitar” una investigación implica volver a realizar un análisis sobre los datos y los resultados de la investigación ya realizada (Savage, 2005).

6 G. Ferry (1997, pp. 76-80) sostiene que en el campo de la enseñanza y la formación el docente al actuar se puede ubicar en diversos grados de teorización de la práctica. Define cuatro niveles: el nivel de la práctica o nivel del hacer; el nivel del conocimiento técnico; el nivel praxiológico y el nivel científico. Siguiendo a este autor es posible afirmar que el saber didáctico en tanto saber acerca de la enseñanza es un saber que se puede ubicar en alguno de los niveles de teorización propuestos por este autor.

Parte III – Nuevas perspectivas para la enseñanza y el aprendizaje

10. El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. Nicholas C. Burbules.
11. La construcción del “entre” en el espacio educativo. María Cecilia Colombani.
12. El Campo de la Práctica en la formación de los profesorados. Territorio de la diferencias. Norma Di Franco; Melina Arduzo; Rocío González; María Graciela Di Franco.
13. Aproximación a los procesos de construcción de la identidad profesional docente universitaria, María Teresa Alcalá. Patricia Belén Demuth y Marlene Paola Quintana.
14. La Evaluación, un juicio de valor hacia la diversidad, la justicia y la equidad. Una aproximación a su sentido como práctica. Jhovanna Ordóñez Villegas, Natalia Vega Rodríguez y Andrés Jiménez Muñoz.





El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos¹

Ubiquitous Learning: New Contexts, New Processes

Nicholas C. Burbules²

Resumen

En este artículo, Nicholas Burbules reflexiona respecto del aprendizaje ubicuo, y explora algunos de los cambios que los nuevos contextos y procesos promueven, así como la forma en que impactan en el pensamiento y el aprendizaje. En otras palabras, el autor analiza las consecuencias que el *dónde* y el *cuándo* tienen sobre el *cómo* y el *porqué* del aprendizaje. Entre las consideraciones que realiza deben destacarse la necesidad de revisar la diferencia entre la educación formal e informal, la potencialidad de los entornos virtuales para la sociabilización de las personas y los modos de enseñar por problemas y centrados en los estudiantes que estos nuevos contextos propician. Finalmente, Burbules reflexiona sobre la superación de las dicotomías y la importancia del rol docente.

Palabras clave: aprendizaje ubicuo – educación - enseñanza

Abstract

In this article, Nicholas Burbules discusses ubiquitous learning and explores some of the changes triggered by new contexts, as well as their implications for thinking about learning in new ways. In other words, he analyses the consequences *where* and *when* learning happens have for the *how* and *why* of learning. Among the issues analyzed, the necessary revision of the distinction between formal and informal education should be mentioned; the social mode of learning, problem-based teaching and student-centered approaches are also characterized as changes promoted by these new contexts. Final reflections are concerned with overcoming dichotomies and emphasizing the role of the teacher in these new environments.

Key words: ubiquitous learning – education - teaching

Cada vez más personas reconocen hoy que los dispositivos manuales móviles y la persistente conectividad inalámbrica proveen oportunidades de aprendizaje a más gente, en más contextos, con costo mínimo o de forma gratuita. Esta idea del *aprendizaje ubicuo* significa que el aprendizaje se transforma en una proposición de cualquier momento y en cualquier lugar y que, como resultado, los procesos de aprender están integrados más a fondo al flujo de las actividades y las relaciones diarias.

Existen varios aspectos de esta transformación. El incremento en las demandas de cursos online y semi-presenciales (incluyendo los “MOOCs”³), las redes sociales que se dedican a compartir información y habilidades dentro de una comunidad virtual en línea y un millar de recursos en internet que permiten el acceso directo a información, videos, y consejo experto en casi cualquier tema imaginable; todo esto ha puesto oportunidades de aprendizaje directamente en manos de los aprendices.

En este breve artículo, me propongo explorar algunas de las implicancias de estos cambios para pensar en el aprendizaje de nuevas maneras. *Dónde* y *cuándo* ocurre el aprendizaje tiene consecuencias en el *cómo* y el *porqué* del aprendizaje.

En primer lugar, necesitamos abandonar la distinción tradicional entre aprendizaje formal e informal. Esta distinción generalmente refleja dos aspectos de la diferencia: (1) dos contextos de aprendizaje, uno institucional, el otro situado en circunstancias ordinarias, como el hogar; y (2) dos procesos de aprendizaje, uno estructurado e intencional, el otro más desestructurado e fortuito. Ambos aspectos, creo, deben ser revisados en el aprendizaje ubicuo. Por un lado, el acceso generalizado implica que las personas pueden interactuar con recursos de aprendizaje institucionales formales en cualquier lugar que estén (por ejemplo, en el trabajo). Por otro lado, la naturaleza de muchos recursos en línea apunta a brindar estructura incluso a necesidades

de aprendizaje espontáneas y cotidianas (por ejemplo, al vincular el recurso sobre un tema con información relacionada que permite que se produzca más aprendizaje; o al trabajar sobre la información en crudo con posibilidad de incluir comentarios y explicaciones que pueden andamiar el aprendizaje).

Un segundo giro, en mi opinión, radica en que el aprendizaje ubicuo permite un modo más social de aprender, aun cuando el individuo esté solo. Una de las cuestiones más sorprendentes de muchos de los recursos de aprendizaje en línea es que están completamente integrados con los medios y redes sociales que se organizan con y a propósito de tal información (las llamo “comunidades auto-aprendientes”). Hay innumerables ejemplos de estas formas sociales, desde los Comentarios publicados en respuesta a artículos en línea, blogs con enlaces cruzados, páginas de Facebook, Wikipedia y otros medios sociales dedicados a prácticamente cualquier sujeto de aprendizaje imaginable; hasta sitios comerciales que incluyen detallados informes de satisfacción de los consumidores, y dicen: “Si te gusta esto, puede que te interese aquello” (sobre la base de los patrones y las referencias de otros consumidores). La sociabilidad de la información en línea y los recursos de aprendizaje son tan invasivos que es más útil no pensar en hechos puntuales o segmentos de información como piezas discretas, sino como nódulos situados dentro de redes sociales de significado y propósito. (Por supuesto, para defensores del constructivismo social radical, esto es lo que siempre ha sucedido de todas formas).

Un tercer giro señala el paso del aprendizaje “basado en el currículum” al aprendizaje “basado en problemas”, que implica una reconsideración de los contenidos, procesos y motivaciones para el aprendizaje. El aprendizaje en contextos ubicuos y situados es más probablemente motivado por preguntas y propósitos prácticos e inmediatos. Y esto se relaciona con un cuarto giro, entre lo que llamo el modelo “aprende ahora, usa después”, propio de gran parte de la educación tradicional, y

lo que podría llamar aprendizaje “en tiempo real” (just in time): acceso a información, conocimiento y habilidades para necesidades particulares en contextos específicos de uso en los que estos recursos son relevantes y útiles en lo inmediato. No imagino que un currículo completo pueda ser mejor aprendido y retenido más efectivamente que cuando se aprende en contextos de usos que tienen valor intrínseco para el aprendiz en un espacio, un tiempo y una circunstancia que significa algo para él.

Un cuarto giro, que en algún sentido incluye a todos los demás, es el cambio desde un marco de referencia orientado hacia el maestro, basado en lo que el maestro o profesor quiere que el estudiante aprenda, y un marco de referencia orientado hacia el aprendiz que se enfoca más en las necesidades, intereses y motivaciones de los estudiantes. Uno de los aspectos más sorprendentes de poner oportunidades de aprendizaje en línea en manos de los aprendices es que éstos adquieren mayor autonomía y pueden elegir avocarse a líneas de indagación que son interesantes e importantes para ellos mismos. Es mucho más productivo, sostengo, reconocer y aceptar esta circunstancia, *utilizándola* para marcar las prioridades y agendas de la docencia, frente a la opción de tomar estos propósitos como antagonicos.

Finalmente, permítanme clarificar dos cuestiones. Por un lado, al desafiar ciertas dicotomías y resaltar algunas cuestiones, no aspiro a crear nuevos pares dicotómicos. Cuando me refiero a los giros en el énfasis, no creo que el primero de los pares de elementos deba desaparecer o ser tildado de “obsoleto”; en cambio, debemos considerar estos pares en interacción dinámica. Desarrollar oportunidades de aprendizaje dentro de contextos institucionales con atención a cómo migran hacia otros contextos, y *viceversa*, es un desafío para los educadores en tiempos de aprendizaje ubicuo. (Los lectores atentos observarán que esto no difiere fundamentalmente de *Escuela y Sociedad* de John Dewey, publicado hace cien años.)

Por otro lado, el rol del docente es todavía crucial: en la colaboración con los aprendices para que integren y organicen su aprendizaje de formas significativas; al ayudar a los aprendices a secuenciar oportunidades de aprendizaje; para colaborar con la inspiración, motivación y modelado del aprendizaje como una empresa activa; y para proveer apoyo o asistencia complementaria para los estudiantes que tienen dificultades. Estas actividades no se convierten en menos importantes en los contextos de aprendizaje ubicuo; sencillamente no pueden ser ya consideradas aisladamente de todas estas otras influencias.

Notas

- 1 Este artículo fue originalmente publicado en su versión en inglés como “Ubiquitous learning: New Contexts, New Processes” en Queen’s Educational Newsletter . Traducción al español: Carlos Rafael Domínguez y María Marta Yedaide
- 2 Doctor en Filosofía de la Educación, Standford University. Grayce Wicall Gauthier Professor; Edward William and Jane Marr Gutgsell Professor, Universidad de Illinois, Urbana-Champaign. burbules@illinois.edu
- 3 [n/t] MOOCs es el acrónimo en inglés para “Cursos en línea masivos y abiertos” (Massive open online courses), propuestas que se implementan con el propósito de extender una oferta educativa a una población extensa a través de la web.

El aprendizaje ubicuo: Nuevos Contextos, Nuevos Procesos

pp. 131-135



La construcción del “entre” en el espacio educativo

The construction of ‘between’ in the educational space

María Cecilia Colombani¹

Resumen

Este trabajo está inspirado en unas Jornadas sobre Formación del Profesorado, celebradas en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata en Setiembre de 2013, específicamente en una mesa redonda titulada “Trayectorias docentes” a la cual fui invitada en el marco de reflexión sobre narrativas docentes, en particular sobre la figura de profesores memorables, esto es profesores que habían dejado una cierta impronta, una marca significativa sobre sus alumnos, que generalmente iba más allá de la transmisión de conocimientos. En ese marco el proyecto de la presente comunicación consiste en pensar el espacio educativo como el *tópos* adecuado para generar un vínculo con el otro. Recuperaremos algunas reflexiones propias de la Antropología Filosófica para desplazarlas al campo educativo e instalarnos en ese territorio que motivó nuestras inquietudes. ¿Qué implica un profesor memorable? ¿Qué relación tiene con el horizonte de la memoria?

Palabras clave: formación docente – profesores memorables- *tópos* – antropología filosófica

Summary

This presentation has been inspired in the *Jornadas sobre Formación del Profesorado*² held at the School of Humanities at Mar del Plata State University in September 2013. In that occasion, I was invited to a group discussion on the narrative of memorable professors- those people who have left permanent marks on their students, traces which go beyond the transmission of knowledge. In such direction, this article proposes the consideration of educational space as the right *tópos* for the construction of personal bonds. Reflections from Philosophical Anthropology will be used for the consideration of the educational field, and for the exploration of such inspiring territory. Which are the implications of a memorable professor? Which are the relationships with the horizon of memory?

Key words: teacher education- memorable professors- *topos* – Philosophical Anthropology

Introducción

Este trabajo está inspirado en unas Jornadas sobre Formación del Profesorado, celebradas en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata en Setiembre de 2013, específicamente en una mesa redonda titulada "Trayectorias docentes" a la cual fui invitada en el marco de reflexión sobre narrativas docentes, en particular sobre la figura de profesores memorables, esto es profesores que habían dejado una cierta impronta, una marca significativa sobre sus alumnos, que generalmente iba más allá de la transmisión de conocimientos. En ese marco el proyecto de la presente comunicación consiste en pensar el espacio educativo como el *tópos* adecuado para generar un vínculo con el otro. Recuperaremos algunas reflexiones propias de la Antropología Filosófica para desplazarlas al campo educativo e instalarnos en ese territorio que motivó nuestras inquietudes. ¿Qué implica un profesor memorable? ¿Qué relación tiene con el horizonte de la memoria?

Una educación que recupere el lazo con el otro implica un modelo educativo que priorice la relación afectiva como modo de constituir el espacio adecuado para la transmisión, recepción y circulación de los saberes.

Una educación que recupere el "entre" supone un modelo de ejercicio docente donde la prioridad es la visibilización y reconocimiento del otro como co-gestor del proceso de aprendizaje. Analizaremos entonces ciertas vertientes del pensamiento filosófico para repensar la praxis docente como ejercicio político, esto es, como un tipo de acción tendiente a producir alguna transformación posible, tanto sobre los actores que juegan el juego educativo, como sobre la realidad en su conjunto.

Se trata de pensar la educación como capacidad liberadora. Esta expresión suele ser una declaración de principios pero nosotros queremos ubicarla en un registro diferente. La verdadera liberación radica en la posibilidad de reconocer afectivamente al otro para visualizarlo como el co-protagonista de una empresa de enriquecimiento

mutuo. Es esa construcción la que libera. Libera del narcótico del no reconocimiento del par como co-constructor de un espacio de vida, de un modelo de instalación ética en tanto manera de vivir.

Las claves de la transformación

El asombro

El asombro constituye uno de los cuatro orígenes de la filosofía según Karl Jaspers³; la maravilla está a la base de la capacidad de interrogar e interrogarse, a partir de la conciencia de no saber y del asombro que el mundo implica.

El hecho educativo supone la admiración por el otro, el asombro que el par despierta desde su posición antropológica. El otro es antes que nada un par existencial y el asombro define la interrogación que su presencia implica como co-constructor de un espacio afectivo, de un *tópos* antropológico donde pueda gestarse el vínculo educativo. La posibilidad de construcción depende de este primer asombro que el otro despierta a partir de saberme con el otro, de reconocer mi precariedad para cualquier gesta compartida. Esto no constituye una obviedad; hemos perdido la capacidad de vernos asombrados por la presencia del otro; hemos naturalizado su instalación, casi como nuestra propia presencia. La naturalización atenta contra las construcciones efectivas y saludables. Reconocer al otro es reconocerse a partir de la co existencia mutua.

El entre

"En el comienzo es la relación"
(Buber, 1974, p.7)

Martin Buber sostiene que el hombre sólo puede ser captado en relación (1974). No hay posibilidad de que el hombre pueda ser comprendido por fuera de la relación que se entabla con los objetos, los otros hombres y lo Absoluto, en el marco de lo que constituye la dimensión espiritualista del pensamiento buberiano.

Nosotros nos situaremos en el segundo nivel de la relación, en el umbral del lenguaje como afirma

el autor. Allí la palabra me vincula con un tú que pierde toda dimensión cuantificable, previsible, anticipable para ser simplemente un tú con quien entablar la relación primera. El mundo del ello es el mundo de los objetos, donde la relación es muda y la reciprocidad nula. Pero un tú en un espacio de palabra y vínculo y el hecho educativo se define por la palabra. El espacio educativo se convierte entonces en lugar del encuentro, en el territorio donde es posible edificar un "entre" con proyecciones sobre el saber, pero, por sobre todas las cosas, con proyecciones sobre la vida misma de los sujetos involucrados. El primer aprendizaje es la posibilidad de construir espacios de diálogo transidos por el afecto.

El con

En la misma línea de consideraciones teóricas, Heidegger concibe al existente humano a partir de ciertas notas que le son propias al punto de constituirlo existencialmente. El Ser con y el Ser en el Mundo representan dos de esos existenciarios que pretendemos abordar. Así, la noción de mundo nunca implica una noción territorial, de registro topológico-espacial, sino un concepto antropológico, de matriz significativa. El mundo es "el lugar en el mundo" (Heidegger, 1997, p.79), el domicilio existencial del hombre en tanto hacedor de cultura y explicita la relación del hombre con la naturaleza como primer enclave antropológico. Una segunda consideración que subyace en el universo cultural es la relación del hombre con los otros. En efecto, el hombre no sólo tiene conciencia de sí, sino también conciencia del otro, sabiendo que su ser en el mundo implica también un ser en relación. El hombre se constituye en relación con los otros, atravesado por un universo simbólico de valores, comportamientos e instituciones que regulan las relaciones interpersonales.

El ser con se define como la imposibilidad de captar al ser humano por fuera de la relación antropológica con el otro. Sólo la presencia del otro me define como existente y abre el espacio de la convivencia, al tiempo que devuelve el

relativismo al que estamos arrojados. Somos en relación a la existencia de los otros como actores del drama existencial. Tomamos el concepto desde su vertiente griega: *drama* es acción y, en efecto, estamos condenados a actuar. El tema es repensar las estrategias de la acción sobre todo cuando ésta implica el ejercicio docente.

Proponemos pensar el espacio educativo como *tópos* cultural y pensarlo desde las dos metáforas que suelen rozar la cuestión de la cultura como hecho antropológico.

El hombre como hacedor de cultura imprime en el *tópos* natural una marca humana, una huella de sentido y un registro que sólo puede ser definido desde la dimensión antropológica. El hombre es así un hacedor de cultura. La cultura es el producto de su hacer simbólico, de su capacidad de trascender el mero *hábitat* para convertirlo en un *tópos* humano, cargado de significación, valores y signos, sólo destinados a una apropiación cultural.

La metáfora del cultivo supone la acción de humanizar la tierra para convertir el espacio *incultus* en terreno *cultus*, esto es cultivado en la medida en que ha sido resignificado por el hombre. El hecho educativo es el espacio de construcción de un vínculo que, como la tierra cultivada, como la parcela que ha sido nombrada antropológicamente, permite una forma de habitar el mundo, resignificando la praxis compartida, haciendo del vínculo docente un vínculo cargado de sentido.

El hecho educativo se convierte entonces en un espacio de la consolidación del vínculo entre pares, del "entre" que define la resignificación como hecho cultural. Cada vez que hablamos de par lo hacemos desde la concepción antropológica de reconocer al otro como un semejante existencial, lo cual no implica desconocer las jerarquías en la consolidación de los conocimientos que el propio hecho define.

Pensamos la metáfora del cultivo como la

fundación del espacio común desde el cual es posible alguna transformación posible.

Complementariamente, la metáfora del tejido se define como el territorio de construcción de la urdimbre que la trama vincular traza en relación a un espacio de acción común. Devenir tejedores es devenir artesanos de nuestro común territorio de acción, pensamiento y sentimiento. Los espacios se bordan, se tejen colectivamente; no hay espacio a-priori. Hay capacidad poiética de construir un espacio que de cuenta de nuestro “ser en el mundo”, de nuestra manera de instalarnos en el mundo, en la escuela, en el aula, otorgando al espacio un sentido humano. Micro espacios de construcción artesanal donde circula el deseo de hacer con el otro una instancia más saludable. El adjetivo está pensado deliberadamente. Creemos que el hecho educativo es una instancia terapéutica; no exactamente en la línea habitual de significación del término, sino en su matriz griega de cuidado, atención. El hecho educativo es terapéutico porque define un modo de cuidado del otro y de uno mismo como actores del vínculo.

También es terapéutico porque cura. Sana del anonimato impersonal de los no lugares por los cuales el vínculo no circula y que ganan espacio alarmantemente. Cura de la indiferencia porque desde el no reconocimiento nada se aprende; el hecho educativo se convierte en un simulacro, en un “como si” de lo que significa realmente aprender.

En este horizonte de significación, la instalación docente constituye una instalación ético-poiética; supone una producción que implica, a su vez, una manera de vivir, una actitud ante la vida. Esta es sin duda la dimensión propiamente antropológica de darse un mundo en la línea que venimos sosteniendo. La noción de mundo está directamente emparentada con la noción de sentido. Es el hombre el único que tiene mundo porque es el único que puede otorgar sentido a su instalación. El hombre es un ser en el mundo y sólo él es capaz de dar testimonio de

su forma de habitarlo. Esas daciones de sentido no son otras que las formas culturales como modelos de instalación, como modos de darse un domicilio existencial, que por supuesto, nada tiene que ver con cuestiones catastrales, sino existenciales. Así entendida la cultura opera como un albergue existencial; constituye esa urdimbre de sentido que se borda desde la acción poiética; es el tejido que el hombre teje desde sus posibilidades significantes y es esa misma malla la que lo protege del desamparo y la desnudez antropológica. Esa es la trama cultural (Garreta y Belleli, 1999, p. 11), que el hombre como hacedor de cultura teje en el marco de una metáfora del tejido. Tejido dinámico y siempre abierto, entramado histórico de formas siempre renovadas, ya que cualquier modo de clausura atentaría contra las posibilidades poiéticas del hombre en su devenir-instalación como sujeto histórico-temporal.

El hecho educativo se inscribe en este orden. Constituye nuestro modo de habitar el mundo. Sólo desde la instalación poiética, el hombre deviene *tekhnítes*, artesano de su propio lugar en el mundo, de su albergue existencial.

Ahora bien, esta trama vinculante hace que “la gestación de un espacio cultural sea siempre una tarea colectiva y que los hombres lo consideren como su propia obra; tal la consustanciación a la que se llega” (Santillán Guemes, 1985, p. 19). No hay forma de concebir al hombre por fuera del plexo de relaciones que entabla a partir de su ser en el mundo como marca identitaria. El hombre se juega existencialmente en la capacidad de relación que compromete su ser y su tiempo, al tiempo que compromete el ser y el tiempo del otro.

Intersecciones

¿Qué se pone en juego para generar el *tópos*?
¿Cómo podemos construir el espacio del que venimos hablando?

Proponemos una particular intersección entre

espacios de análisis muy diferentes que supone, además, un modelo de tratamiento pedagógico de temas muy áridos y específicos de un determinado recorte de estudio para ver cómo puede ser resignificado.

La democracia ateniense tiene un doble horizonte de constitución: la *isegoría* y la *isonomía*. El primer término alude a la igualdad en la toma de la palabra y el segundo se refiere a la igualdad ante la ley. Sea el *lógos* o el *nómos* la marca dominante de la *demokratía* ateniense impone el concepto de igualdad por encima de cualquier otra noción. Ahora bien, este esquema mental registra un antecedente político de fuerte impacto y proyección ulterior. Nos referimos a la asamblea guerrera o deliberativa de inscripción homérica (Detienne, 1986).

Los guerreros reunidos en asamblea, tomando la palabra por turno, pasando al centro del espacio circular que los mismos hombres adiestrados en el oficio de las armas constituyen, representan una bisagra en la democratización del poder y de la palabra. El espacio material obedece al espacio mental y la toma de la palabra como instrumento de poder en el *mésón* es la llave de la nueva configuración mental.

¿Por qué esta evocación lejana? Por varios motivos. En primer lugar para pensar que el espacio de construcción del que hablamos constituye un espacio político en tanto productor de efectos. En segundo lugar porque aquello que se deposita en el centro como elementos cohesionantes son la palabra y el afecto como herramientas de construcción del *tópos* vincular. La palabra que circula en la Asamblea guerrera abre la palabra *dia-lógos*; *dia* significa a través de y *lógos*, palabra. La palabra circula como bien, como patrimonio de los pares, como aquello de lo cual uno quiere adueñarse para dar cuenta de sí.

¿Desde qué lugar nos interpela este espacio metafórico en el ejercicio docente? ¿Qué podemos colocar en *to mésón* desde nuestra *praxis* como educadores?

1. La posibilidad de circulación del *lógos* a partir de la solidaridad entre poder y palabra. Que la palabra circule significa correrse del lugar del amo del saber y del discurso para oxigenar las saturaciones de poder que suele conllevar la práctica.

2. El afecto que se brinda. El *mésón* no sólo alberga palabras, conocimientos, evaluaciones, registros, proyectos áulicos; el centro puede cobijar gestos, palabras de otro tono, complicidades afectivas, reconocimientos, consejos; otro orden del discurso, tan eficaz, tan saludable, tan reparador en tiempos de vulnerabilidad afectiva, como los discursos académicos.

3. El tiempo que se dispensa. El tiempo es oro. En efecto, no pensamos su asociación con el metal a partir del dispositivo de producción capitalista. Pensamos el tiempo como bien que se entrega al otro en gesto de reciprocidad compartida. La vida docente lleva tiempo; no lo pensamos por la carga académica que uno pueda imaginar; más bien estamos pensando en el tiempo existencial que lleva elegir y poner a prueba un modelo de ejercicio docente. En ese caso, el tiempo comprometido es la totalidad de la vida.

4. El *éthos* como bien a compartir. La actitud de vida, la manera de vivir como aquel bien que se ha construido y se pone a disposición como forma de instalación en el ejercicio docente. El *éthos* como aquello que permite visualizar al otro, confiar en el par, reconocer sus posibilidades poéticas y saberlo imprescindible en la construcción de un "pago" común.

Quizás sea este un legado no menor. Quizás sea esto lo mejor que un docente puede llevar en *to mésón*, a aquel punto que representa el bien común, aquel punto donde se deposita lo que atañe a todos, esto es el bien común. Estamos hablando de cuestiones que son de todos y que nos hacen miembros de un mismo *tópos* de pertenencia ético-antropológica. Por eso el hecho educativo no es en primera instancia, una

cuestión pedagógico-didáctica; es, ante todo, una apuesta ética y antropológica.

Conclusiones

El hombre es lo que se hace (Sartre, 1994) y nosotros somos los docentes que nos hacemos. En este horizonte de reflexión sartreana, apenas algunas nociones para problematizar.

Sin compromiso no hay ejercicio docente. Comprometerse es asumirse como actor de la gesta de formación de uno mismo como docente. Es saberse instalado en un plano de acción donde el interlocutor es siempre un par. La palabra *compromissum* está compuesta por tres núcleos afines a nuestra propuesta de reflexión, *com*, alude a con, abriendo el plano de la relación; *pro* se refiere a una disposición a favor de y el verbo *miso* a enviar. Resulta ser entonces el envío o la misión asumida en favor de un otro.

Esto define el campo de la responsabilidad. Somos responsables como docentes del modelo de instalación elegido. No hay delegación en ninguna otra instancia que el acto de saberse responsable de los propios actos y saber que la acción está siempre dirigida a un otro.

Por lo tanto, también sabemos de nuestra propia angustia y desamparo frente a la elección del modelo de ejercicio de la profesión, de la propia construcción del lugar o del no lugar construido.

No es la docencia un campo aséptico. Más vale hay que pensar en el campo de la lucha y la resistencia y en el modelo de la batalla perpetua. No es época de distracciones ni silencios. Quizás esa voz sea en parte lo que los alumnos reconocen en un profesor memorable; seguramente porque ven la vida de esos hombres transida por la militancia en favor del otro.

Apenas un recuerdo que nos lleva a Michel Foucault, quien sostuvo:

Soy perfectamente consciente de que he producido variaciones continuamente, tanto en los objetos de mi interés, como en los conceptos a que había llegado anteriormente. Por lo tanto, los libros que escribo representan para mí una experiencia que deseo que sea lo más rica po-

sible. Al atravesar una experiencia, se produce un cambio. Si tuviera que escribir un libro para comunicar lo que ya sé, nunca tendría el valor de comenzar. Escribo precisamente porque no sé todavía que pensar sobre un tema que atrae mi atención. Al plantearlo así, el libro me transforma, cambia mis puntos de vista [...] Cuando escribo, lo hago, por sobre todas las cosas, para cambiarme a mi mismo y no pensar lo mismo que antes (Foucault, 1996, p. 9)

Quizás sea éste el espíritu del ejercicio docente desde el lugar que lo hemos pensado; consolidar una estética de la existencia, una política de nosotros mismos; quizás en la pasión que el ejercicio despierta está la clave de la resistencia, el intersticio posible para reinventarnos como sujetos en el marco de una *poiesis*, de un nuevo modo de subjetivación que se oponga permanentemente a esa subjetividad que es el producto de fuerzas históricas de poder-saber. Dice Foucault: “Es por eso también que cuando me dicen: “Bueno, pensaba eso hace pocos años y ahora dice algo distinto”, mi respuesta es: Bueno, ¿cree que he trabajado tanto todos estos años para decir lo mismo y no haber cambiado?” Esta transformación de uno mismo por el propio conocimiento es, en mi opinión, algo cercano a la experiencia estética” (Foucault, 1996, p. 97)

De eso se trata: de trabajar toda la vida como un perro para transformarse siempre con el otro. Esa es la única transformación que merece ser vivida.

Bibliografía

- Buber, M. (1974). Yo y tú. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Colombani, M. C. (2009). Foucault y lo político. Buenos Aires: Prometeo.
- Detienne, M. (1986). Los maestros de verdad en la Grecia arcaica. Madrid: Taurus.
- Foucault, M. (1996). El Yo minimalista, y otras conversaciones. Buenos Aires: Biblioteca de la Mirada.
- Garreta, M.; Belleli, C. (1999). La trama cultural. Textos de Antropología. Buenos Aires: Editorial Caligraf.
- Heidegger, M. (1997). Ser y tiempo. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Jaspers, K. (1981). La filosofía desde el punto de vista de la existencia. Madrid: FCE.
- Santillán Guemes, R. (1985). Cultura, creación del pueblo. Buenos Aires: Guadalupe.
- Sartre, J. P. (1994). El existencialismo es un humanismo. México DF: Ediciones Quinto Sol.

Notas

- 1 Facultad de Filosofía, Ciencias de la Educación y Humanidades. Universidad de Morón. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. ceciliacolombani@hotmail.com
- 2 An academic event which fosters interchange of research projects on teacher education.
- 3 Jaspers, K. (1981). De los cuatro orígenes de la filosofía que el autor alemán postula, la admiración, maravilla o asombro constituye el origen emblemático que da cuenta del páthos que la vastedad de lo real causa en el sujeto. Al tiempo que da cuenta de esa perplejidad por lo que es y hay, da marcas de la propia ignorancia del sujeto frente a tamaña inconmensurabilidad.



**El Campo de la Práctica en la formación de los profesorado.
Territorio de la diferencias**

**The Field of Practice in Teacher Education.
Territory of differences**

Norma Di Franco¹, Melina Arduso², Rocío González³ y Maria Graciela Di Franco⁴

Resumen

Este trabajo ofrece argumentos de una investigación en curso acerca del lugar de la epistemología de la práctica en la formación de profesores de Geografía. En primer lugar se presenta el Campo de la Práctica como innovación curricular y la necesidad de una formación profesional centrada en la enseñanza. Luego, se debate la posibilidad de esta formación en vínculo con la escuela. Para finalizar se presentan algunas reflexiones acerca de reducir las distancias entre la universidad y la escuela, la formación docente y disciplinar y la teoría y la práctica escolar.

Palabras clave: prácticas de profesorado-escuela- formación- profesionalidad

Abstract

This paper advances some arguments concerned with current research on the place of the epistemology of practice in the Geography-Teaching Education Program. First, the Practice Field is presented as curricular innovation, and the necessity of professional training based on teaching is exposed. Then, the possibility of a closer relation with school is discussed. Finally some reflections are presented on attempts of bridging the gaps between university and school, teaching and disciplinary training, and theory and school practice.

Key words: practice on teacher education – school – training – professionalism

Marco Institucional

La Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa modifica los planes de estudio de todos sus Profesorados en el año 2010⁵. No es la primera vez que esto sucede; ha habido modificaciones en distintos momentos desde 1971 a hoy,⁶ lo que ha implicado cambios de asignaturas, de contenidos, de títulos que se ofrecen, así como de extensión e incumbencias profesionales.

En el año 2010 entra en vigencia el plan actual organizado en 30 asignaturas, distribuidas en cinco años (excepto el Profesorado en Inglés que lo organiza en cuatro) y tres asignaturas por cuatrimestre. Se confirma también una formación en cuatro campos: tres de ellos -Formación General, Formación Específica y Formación Docente- estaban prescriptos en los planes anteriores. El cuarto -y novedad de este formato curricular- lo constituye la presencia de un "Campo de las Prácticas" que nace transversal desde el primer año de los cuatro profesorados. Es la primera vez que un plan de la Facultad regula y sistematiza la vinculación entre la formación y el contexto de ejercicio profesional.

En este trabajo se presenta la investigación en la formación del Profesorado en Geografía, cuyo Plan de Estudio (Resolución 323-CS-2009) deja constancia que las Prácticas están:

Destinadas al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en los distintos ámbitos en donde se desempeña profesionalmente. Se configura como un eje transversal que apunta a resignificar los conocimientos de los otros espacios curriculares preparando a los estudiantes para una participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos.⁷

El Plan de Estudio contempla desde el inicio de la formación la implementación de estrategias destinadas a la transferencia de los saberes propios del campo específico a la práctica

profesional de manera transversal, tanto en sentido horizontal como vertical. Se organiza un equipo docente colaborativo para diseñar estrategias orientadas a la enseñanza de la Geografía con el propósito de superar la distancia habitual que existe entre formación disciplinar y pedagógica. Desde el diseño se prescribe también como un espacio integrador, por lo que este Campo de las prácticas profesionales del futuro Profesor en Geografía articula contenidos teóricos y prácticos, a las distintas asignaturas, a la universidad con la escuela, a docentes, estudiantes y graduados.

De este modo queda *institucionalizada* la innovación: por primera vez se diseña la formación universitaria recuperando la epistemología de la práctica como eje en la currícula universitaria. Lejos está de nuestra mirada pensar que la prescripción garantiza los cambios, que sólo es un problema técnico en tanto sustituye lo viejo por lo nuevo. Creemos más bien que debe gestarse un cambio en el mandato fundacional que discuta la cultura pedagógica, que haga foco en el sentido político de la formación en la universidad pública, la extensión de la escolaridad obligatoria, las profundas dificultades institucionales de los graduados en las escuelas, el trabajo para reducir la exclusión. En síntesis, la formación de los estudiantes del profesorado parece requerir la modificación de un currículum cuya finalidad es el estudio de las diferentes disciplinas, para pensar un currículum que oferte posibilidades de activar las capacidades de actuación docente en situaciones reales, complejas, inciertas y arriesgadas que requieran saber disciplinar y pedagógico articulados y que generen conocimiento profesional -aquel construido a partir de las prácticas como herramienta política e ideológica-.

Aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas

Al pensar en este *aprendizaje sistemático* y en *la actuación docente*, algunos autores como Freire (2004), Giroux (2013), Mc Laren (2013),

Davini (2010), Litwin (1995), nos invitan a pensar una formación de profesores en la que seamos capaces de intervenir, ayudados con herramientas analíticas, para poder teorizar sobre la acción y actuar con/contra la teoría. Para poder actuar en el mundo -a favor de la construcción de una ciudadanía propia y con nuestros estudiantes - debemos poder recuperar el sentido crítico de la formación docente reflexionando acerca de la práctica educativa y reduciendo el distanciamiento entre teoría y práctica. En este sentido, pese a sostenidos intentos, los profesores siguen pensando a la teoría como un discurso alejado de sus problemas de aula y a la práctica como un lugar complejo, arriesgado y de espaldas a la teoría ofrecida en la formación.

Por ello, se entiende la práctica docente como una práctica humana y social, altamente compleja, apoyada en distintos puntos de vista y perspectivas que difieren en los distintos momentos históricos sosteniendo, conflictuando o resistiendo a los valores dominantes en un sistema educativo determinado (Da Silva, 1995). Una práctica condicionada por la cultura social, institucional, crítica, experiencial, donde el significado de los intercambios -que se producen en el cruce de culturas- define el sentido político y la calidad de su desarrollo (Pérez Gómez, 1991). Una práctica que se desarrolla en escenarios singulares, que se sitúa en tiempo y espacio, apoyada en tradiciones históricas que le dan estabilidad y desde donde se gesta también el cambio. Esta práctica genera situaciones irrepetibles, singulares, concretas, inestables, arriesgadas. En esas situaciones las decisiones que se toman son únicas y particulares, de alta implicación personal de cada uno de sus integrantes: experiencia, subjetividad, biografía personal, formación, habitus; es decir, cada uno se convierte en partícipe de la elaboración de su propio saber y accionar. La intervención es necesaria e imprescindible.

En palabras de Davini (2010), la inclusión de las prácticas está fundamentada en la detección de diversos problemas que pueden centrarse

en la creciente distancia entre los ambientes de formación y los ambientes reales de las prácticas. Entre ellos, la estructura de los planes de estudio -que tienden a organizarse en disciplinas o materias aisladas- depositan en los alumnos la integración de aquello que se les enseñó en forma aislada y, las prácticas de enseñanza frecuentemente tienden a que los alumnos asimilen los contenidos sin que comprendan qué valor tienen dichos saberes respecto de sus necesidades y de la solución de los problemas de la realidad.

Como expresa Liliana Sanjurjo (2009) en su análisis acerca de la formación docente, los trayectos más asistemáticos y acrílicos, como la biografía escolar y la socialización profesional, dejan marcas muy profundas en relación a los trayectos más sistemáticos y formales de la formación. Aquellos, aprendidos vivencialmente y sin mediación crítica, producto de complejas internalizaciones, se tornan en saberes fuertes, resistentes al cambio y constituyen un fondo de saber regulador de nuestras prácticas. La socialización profesional (Sanjurjo y Alonso, 2008) refiere a los procesos que se llevan a cabo en la institución formadora como en los ámbitos de inserción laboral, a través de los cuales se va construyendo conocimiento de las propias prácticas.

De allí que nuestra investigación avance en esclarecer qué concepciones de práctica subyacen a nuestras teorías: ¿Se trata de transvasar la teoría? ¿Es hacer fuera de la universidad lo que dice la universidad? ¿Es socializar el mundo del trabajo? ¿Se constituye como una actividad autónoma de la formación? ¿Se prioriza la experiencia, el vínculo en un contexto profesional real? ¿Se puede imaginar ese contexto desde la universidad?

El campo de la Práctica en el Profesorado en Geografía

El Profesorado de Geografía ha diseñado experiencias que fortalecen acciones

encaminadas a *prácticas vinculadas con el diseño curricular, prácticas interdisciplinarias y prácticas vinculadas con la escuela*. En este sentido se articulan contenidos de las distintas disciplinas en relación a conceptos clave que transversalizan la formación así como los procesos formativos.

Se inicia el trabajo con las dos primeras cátedras cuatrimestrales del Profesorado, *Introducción a la Geografía y Técnicas en Geografía*. Se coordinan reuniones de trabajo entre los profesores de ambas cátedras y de otras cátedras, de la *Residencia Docente en Geografía y de Formación Docente*. Los primeros encuentros, avanzan rápidamente en relatos sobre los ejes estructurales de cada una de las materias: teorías, autores, perspectivas, escuelas, paradigmas y las posibilidades de trabajo que se podían generar. Las preocupaciones y cuestionamientos se concentraron claramente en cómo potenciar el vínculo con el espacio real, local y vivencial de los alumnos; cómo recuperar las concepciones personales y las ideas previas y cómo asegurar la mayor comprensión e interpretación de los materiales teóricos ofrecidos por las cátedras.

En virtud de estos propósitos, expresos en el Plan de Estudios, las dos cátedras planificaron salidas al campo. La información obtenida fue utilizada por ambas intencionalmente. El trabajo en *Técnicas en Geografía* activó la construcción de los conceptos de paisaje, territorio y espacio y las posibilidades de utilización de los datos recopilados mediante herramientas tecnológicas, en la elaboración de cartografía simple. En el caso de *Introducción a la Geografía*, se planificaron dos salidas. En la primera se recogieron 'intuitivamente' las impresiones expresadas por cada grupo de alumnos en el recorrido por los espacios educativos de la ciudad de Santa Rosa (La Pampa), específicamente, por las escuelas de diferentes niveles de enseñanza secundaria; todas instituciones que constituyen el ámbito de futuro desempeño profesional de los alumnos del profesorado. La segunda salida estuvo direccionada a fin de contrastar 'los no vistos'.

Con la información recopilada la cátedra *Introducción a la Geografía* explicita los distintos elementos que perviven de cada una de las escuelas teóricas geográficas: regional, teórica, de la percepción, radical y postmoderna. Y, en *Técnicas en Geografía*, toda esta información se recupera en la construcción -mediante el uso de SIG (Sistemas de Información Geográfica)-, de planos de sectores por escuela, elaborando cartografía temática con generación de referencias propias de los aspectos relevados.

Así, desde las primeras experiencias tomaban forma distintas ideas y propuestas, al mismo tiempo que aumentaban los interrogantes entre nosotras ¿Cómo se piensa un plan que acerque a los estudiantes al campo del ejercicio profesional? ¿Qué aspectos de las asignaturas se pueden trabajar? ¿Cambia el sentido de la asignatura en la vinculación con la escuela? ¿Se lleva adelante un aprendizaje que socializa en el trabajo? ¿Se pueden diseñar estrategias que funcionen de puente entre la cultura escolar y la universitaria? ¿Se producen nuevos aprendizajes en el contexto socioeducativo?

Se suman al trabajo las cátedras de *Climatología y Geología y Geomorfología*. Se diseña un trabajo práctico integrador con el objetivo de relacionar procesos geomórficos en clima secos y establecer relaciones entre la sociedad y la naturaleza en el espacio seleccionado a partir de las fotos de los viajes a Lihue Calel (realizado en *Técnicas*) y 25 de Mayo (realizado en *Geología y Geomorfología*). Luego del análisis con las categorías teóricas de las cátedras, se propone diseñar un análisis de casos que involucre procesos exógenos y endógenos para 1º año de la escuela secundaria.

A partir de allí, las propuestas avanzan:

Biogeografía con salidas al campo, promoviendo la articulación entre las cátedras y la posibilidad de diseñar una experiencia similar con estudiantes secundarios; *Geografía Urbana* con una actividad interdisciplinaria con profesores y estudiantes de tercer año del colegio secundario de la UNLPam.

pp. 145-153

En este caso la problemática a abordar es el impacto socio-ambiental del Molino Warner y el Parque Recreativo Laguna Don Tomás en la ciudad de Santa Rosa.

Geografía Rural propone a los estudiantes el contacto con Profesores de Geografía que desempeñen su tarea profesional en escuelas de enseñanza secundaria. Se planifica una entrevista buscando indagar qué decisiones curriculares se toman respecto a esta temática en la escuela, cuáles son las principales dificultades, de dónde obtienen la información para continuar con la actualización bibliográfica, qué aportes le hizo y le hace la Facultad de Ciencias Humanas en este sentido.

Historia Argentina Contemporánea (1853-2000) se propone desde este Campo desarrollar una actividad curricular destinada a contribuir al acercamiento entre la formación disciplinar y la pedagógica. Para ello los estudiantes universitarios diseñan una propuesta didáctica destinada a los alumnos del 3º año del Ciclo Básico de la Educación Secundaria.

Epistemología propuso articular los contenidos de la cátedra (el problema del conocimiento; las escuelas geográficas tradicionales, y las nuevas geografías) con la bibliografía escolar de los últimos diez años, analizando el modo en el que las distintas corrientes del pensamiento geográfico se materializan en propuestas editoriales.

Análisis de un caso: el territorio de las diferencias

Compartimos en este apartado la propuesta a la que se integran docentes y estudiantes de la cátedra *Geografía de América Latina*, en un proyecto de talleres de educación sexual integral que las autoras de este trabajo llevan adelante en una escuela secundaria en la zona norte de la ciudad. Se realiza una primera jornada institucional en la que se toma como eje la violencia en tanto punto de partida para visualizar la sexualidad en los vínculos y en las relaciones interpersonales de

género. Se trabaja potenciando la sensibilización en ESI (Ley 26150) y la importancia en su tratamiento en la escuela.

Se presenta la Ley 26485, ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, para conceptualizar la violencia, describir tipos y modalidades. En los talleres se abordan problemáticas como violencia familiar o doméstica, violencia en el noviazgo, obstétrica, institucional laboral, mediática y callejera. Esta última es trabajada en un taller a cargo de los estudiantes universitarios del profesorado en Geografía, en el que recuperan 'piropos' callejeros y analizan modos de acoso violento con la ayuda de afiches que permiten pensar en las formas de violencia simbólica más naturalizadas. Estudiantes de la universidad y alumnos/as del colegio localizan juntos zonas y espacios del miedo en su vida cotidiana, en el barrio, en el camino a la escuela, a los bares y boliches. Se recuperan imágenes de la campaña en contra la violencia callejera y filman pequeños videos donde muestran el hostigamiento e inventan piropos con otras características. Se socializan direcciones de interés, posibles lugares de denuncia y de información. El territorio de la inseguridad empieza a visibilizarse.

Conforme con el pensamiento de Leticia García,

(...) se entiende que la Geografía, como el resto de las Ciencias Sociales, cuenta con una riqueza conceptual particular, en la que confluyen o entran en conflicto distintos enfoques, lecturas, visiones de la realidad. Esta posibilidad de perspectivas múltiples le confiere un singular dinamismo a fin de que los/las alumnos puedan acercarse a un discurso complejo, plural, rico y contrastado sobre el acontecer humano. En este nuevo escenario pensar el espacio/espacialidad supone deconstruir más que construir nuevas bases teóricas, supone elaborar inversiones, sustituciones, incluso a partir de las ausencias, vacíos y silencios. Correr el velo sobre las particularidades territoriales es justamente ver el mundo de manera diferente. Preservando lógi-

cas del análisis territorial con visión de género, el espacio de geografía en la escuela puede colaborar en desarticular la moralidad patriarcal apuntando a desarrollar una sensibilidad ética, una sensibilidad ‘al otro’, a lo ajeno. Hoy más que nunca los territorios latinoamericanos demandan una enseñanza emancipadora reconociendo las diferencias y apelando a la ética y al derecho. (García, L. 2009, p 17).

En la segunda jornada institucional el contenido-problema a abordar es la trata de personas. Se trabaja esta problemática junto con todo el grupo de ESI, desde el análisis del film ‘Nina’ y el documental ‘Esclavos Invisibles’ realizado por Calle 13 y MTV. Enmarcados en la geografía crítica se esclarecen conceptualizaciones acerca de rol del estado, frontera, relaciones de producción, explotaciones, rol de cada uno de los actores sociales, contexto social, familiar, vulnerabilidad. En un segundo momento de la jornada se presenta la Ley 26.482⁸ sancionada en el año 2012, ley nacional de trata de personas y asistencia a sus víctimas, que permite analizar sentidos y ampliación de significados de la problemática, derechos que protege, penas, organismos encargados de funcionar como ámbitos de acción y coordinación para la implementación de esta Ley. En ese contexto se les presentan a los/as estudiantes secundarios los tres momentos que constituyen una red de trata de personas: enganche, traslado y recepción.

De la consideración de la trata de personas como un circuito alternativo, componente esencial de la economía globalizada, y retomando el pensamiento de Patricia Souto (2012) -quien considera que este circuito constituye los llamados territorios en red, que son móviles- en la relevancia otorgada a la multiescalaridad y/o multiterritorialidad es claro que no se puede sostener más la concepción de territorio como algo fijo e inmóvil.

El trabajo en estas jornadas ha permitido

profundizar el vínculo de estudiantes con la escuela, se ha fortalecido la necesidad de ponerse en contacto temprano con los colegios para entender la potencialidad del ejercicio de profesión docente. Además se ha conformado un grupo de acompañamiento a las trayectorias escolares de una docena de alumnx que se encuentran transitando el último trimestre de embarazo o los primeros meses de lactancia, por lo que no asisten a la escuela. Se articulan en esta actividad las funciones de formación, extensión e investigación de la universidad pública en la formación de profesores.

Reflexiones preliminares

El Campo de la Práctica está prescripto en los planes de estudio del profesorado e interpela a los formadores a generar propuestas de enseñanza destinadas al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en los distintos ámbitos en donde se desempeñe profesionalmente. El análisis permanente de la práctica convierte al cambio de plan de estudios en un proceso de investigación en la acción, como unas hipótesis provisionales susceptibles de llevar a la práctica que devuelven a los actores institucionales el poder instituyente de la comprensión de lo que sucede en las aulas para poder intervenir. Como el territorio, que es al mismo tiempo “espacio de libertad y dominación, de expropiación y de resistencia” (Mançano Fernández, B. 2005, p. 277).

Algunos conflictos comienzan a explicitarse al pensar la formación de los profesores desde el Campo de la Práctica:

- que las distancias entre la formación docente y la formación disciplinar pueden acortarse al pensar una enseñanza en la escuela secundaria que esté a la vez centrada en las/os alumnas/os y en el saber.

pp. 145-153

- que se puede resignificar la relación entre teoría y práctica si se las reconoce a ambas como epistemologías necesarias en la acción formadora
- que se puede reducir la distancia entre la universidad y la escuela en la mediación de los docentes y graduados y en sus necesidades de desarrollo profesional
- que se puede articular el saber a enseñar valorado y las comprensiones de los sujetos, para que los estudiantes secundarios accedan al sistema escolar y a los saberes de las disciplinas, eje político fundamental de la formación ciudadana.

De esta manera, las acciones llevadas adelante en vinculación con la escuela han permitido:

- ofrecer seguridad a las/os estudiantes universitarios en relación al sentido político de los contenidos a enseñar, vinculados a la violencia y a la trata de personas. Pudieron preguntarse qué enseño, para qué lo enseño, quiénes se benefician con ello (Apple, 1996).
- favorecer la tarea de contextualización institucional de la propuesta, de recuperación de los significados ofrecidos por el currículum real y de valoración que de ellos hace la escuela y en especial los/as alumnos/as secundarios con los que generan vínculos que superan lo institucional.
- recuperar la cultura experiencial propia y la de los/as alumnos/as de la escuela secundaria entendiéndola como parte de la cultura social de su comunidad, mediatizada por su experiencia biográfica estrechamente vinculada al contexto y necesaria para el proceso de comprensión.
- advertir que, cuando los aprendizajes se vuelven relevantes, los contenidos ofrecidos (rol del estado, circuitos alternativos, relaciones de poder, frontera, contexto de producción y reproducción, flujos legales e ilegales de mercancías, capital, intereses políticos, mercado financiero) pueden provocar la reconstrucción de los esquemas habituales de conocimiento de los/as estudiantes, para entender y discutir formas naturalizadas de dominación.
- valorar el currículum integrado, la interdisciplina y la perspectiva multirreferencial para entender la organización del trabajo escolar (al trabajar en simultáneo esta problemáticas con sus compañeros de los profesorado de Ciencias Biológicas, Matemática, Lengua, Inglés, Arte)
- pensar una epistemología escolar como prácticas del conocimiento que producen formas de subjetividad y de allí la necesidad de incluir en la investigación a las/os sujetos de la práctica docente y sus modos de relación (saber-poder) con el conocimiento y a través del conocimiento.

Referencias

- Apple, M. (1996). El Conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora. Buenos Aires, Paidós,
- Da Silva, T. (1995). Escuela, conocimiento y curriculum. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Davini, M. C. (2010). Las pedagogías de la formación docente y el acompañamiento a docentes noveles. Buenos Aires
- Freire, P. (2004) Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México, Siglo XXI
- García, L. (2009). La Geografía como espacio transversal en la enseñanza de contenidos sobre Educación Sexual Integral. Aportes para la discusión de lineamientos curriculares” en Caminando en una América Latina en transformación (12º Encuentro de Geógrafos de América Latina.) coord. por Lopez Gallero, Alvaro. ISBN 978997480098 Universidad de la República Montevideo, Uruguay 2009. Publicado en CD
- Giroux, H. (2013) Pedagogía Crítica en tiempos oscuros. Revista Praxis educativa Volumen 17 (uno y dos), pags. 13-26. ICEII- UNLPAM, Edulpam.
- Litwin, E. (1995) Prácticas y teoría en al aula universitaria. En Revista Praxis Educativa. Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, Año I, Nº 1.
- Mancano Fernandez, B. (2005). Movimientos socioterritoriais e movimentos socioespaciai en Revista OSAL Nº 16. “Reforma agraria y lucha por la tierra en América Latina”. CACSO. Buenos Aires.
- Mc Laren, P. (2013) La educación como cuestión de clase. Revista Praxis educativa Volumen 17 (uno y dos), pags. 102-113. ICEII, UNLPAM, Edulpam.
- Pérez Gómez, A. (1999). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid. Morata
- Sanjurjo, L. (2009). Los Dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario, Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. y F. Trillo Alonso. (2008) Didáctica para profesores de a pie. Rosario: Homo Sapiens
- Souto, P. (2012) Territorio, Lugar, Paisaje. Prácticas y conceptos básicos en geografía. Col. Libros de Cátedra, FFyL, UBA.

Notas:

1 Profesora de Matemática (UNLPam). Profesora Adjunta de Matemática y su Didáctica y Docente auxiliar en Curriculum (UNLPam). Miembro del ICEII. Autora de trabajos de investigación relacionados con la enseñanza de la ciencia, Doctoranda en Enseñanza de las Ciencias, Especialidad Matemática. Universidad Nacional del Comahue. ndifranco@hotmail.com

2 Estudiante del Profesorado en Geografía (FCH, Unlpam). Integrantes del Proyecto El Campo de la Práctica como desafío en la formación inicial y desarrollo profesional de los profesorados universitarios (FCH-UNLPam) melinaardusso@gmail.com/melinaardusso@hotmail.com

3 Estudiante del Profesorado en Geografía (FCH, Unlpam). Integrantes del Proyecto El Campo de la Práctica como desafío en la formación inicial y desarrollo profesional de los profesorados universitarios (FCH-UNLPam). gonzalezro18@gmail.com

4 Magister en Evaluación y Esp. en Estudios Sociales y Culturales- (UNLPam). Docente en Curriculum y Didáctica (UNLPam). Investigadora Categoría II. Directora del ICEII (UNLPam). Editora Científica de la

Revista *Praxis* educativa. Directora del Programa La formación docente como reflexión crítica desde la práctica (UNLPam). chdifranco@gmail.com

5 En la sede Santa Rosa de la Facultad de Ciencias Humanas (UNLPam), se dictan los Profesorados de Historia, Geografía, Letras e Inglés.

6 La Facultad de Ciencias Humanas –Sede Santa Rosa- ha formado docente desde su creación (1971), en las áreas de: Literatura y Castellano; Historia y Geografía; Historia; Geografía; Letras; Inglés; Profesorado en Correlación. Los cambios curriculares incluyen los planes de estudios de 1971, 1976, 1981 (Inglés), 1983 (Historia, Geografía y Letras); 1993 (Profesorado de Nivel primario de Inglés), 1994 (Modificación de Profesorado en Geografía) y 1998 (se modifican todos los planes por la prescripción de la Ley Federal y LES), 2002 (Profesorado de Inglés), 2003 (Modificación de los planes de Geografía y Letras).

7 Resolución 323-CS-2009 Plan de Estudio de la Carrera Profesorado en Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa,

8 En el artículo N° 2, de Ley 26.482, se entiende por trata de personas *el ofrecimiento, la captación, el traslado, la recepción o acogida de personas con fines de explotación, ya sea dentro del territorio nacional, como desde o hacia otros países.*

Aproximación a los procesos de construcción de la identidad profesional docente universitaria

Approach to the processes of construction of the professional identity of university professors

María Teresa Alcalá¹, Patricia Belén Demuth² y Marlene Paola Quintana³

Resumen

El artículo desarrollará las principales relaciones que existen entre las identidades personales, sociales y profesionales, con énfasis en la identidad profesional del profesor universitario trabajando sobre las múltiples influencias y vinculaciones entre estos niveles la identidad. Desde dichas influencias y vinculaciones se entiende al desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario como una construcción de procesos complejos que integran múltiples aspectos psicológicos, cognitivos, históricos, sociales y culturales. Se destaca el abordaje de esta reflexión, dadas las relaciones que se pueden establecer entre las conformaciones identitarias de las profesiones de los docentes universitarios y sus prácticas docentes.

Palabras clave: identidad - identidad profesional docente – profesor universitario

Abstract

The article will develop the relationships between the personal, social and professional identities, with emphasis on the professional identity of the university professor, working on multiple influences and linkages between these levels of identity. The development of the professional identity of university teachers is thus understood as a construction of complex processes that integrate multiple psychological, cognitive, historical, social and cultural aspects. This reflection is highlighted, given the relationships that can be established between the identity conformations of the university professors and their teaching practices.

Keywords: identity - teacher professional identity - university professor

Introducción

En los estudios acerca de los procesos de construcción del conocimiento profesional⁴ docente universitario hemos advertido un complejo entramado en el que éste se configura integrando dimensiones profesionales, de investigación, de docencia y de gestión atravesadas por diferentes procesos de formación y de construcción de identidades profesionales singulares.

En el intento de comprender este entramado tuvimos que focalizar nuestra mirada en los procesos de construcción de la identidad profesional como aspectos sobresalientes que condicionan la construcción del conocimiento docente.

Esto nos permite señalar la relevancia de la reflexión y el estudio del aprendizaje profesional en contextos de formación institucionales, como procesos en los que se construyen diferentes identidades profesionales, que, a su vez, generan e influyen en el desarrollo cognitivo y en las prácticas pedagógicas del docente universitario. En el presente artículo abordamos la construcción de la identidad del profesor universitario sustentada en construcciones identitarias, personales, sociales y culturales (amplias y académicas), que estarían dando cuenta de una de las causas de posibles diferencias en torno a las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la universidad, nivel educativo en el que estas diferencias son más marcadas que en otros niveles de los sistemas educativos.

Identidad y construcción de la identidad

Identidad es un término polisémico y complejo en torno al que existen desarrollos teóricos diferentes principalmente psicológicos y sociales. Como concepto reconocemos su surgimiento en la modernidad, en el marco de los procesos sociales de subjetivación de esa época, cuando el giro antropocéntrico acaecido se desliga de las miradas medievales.

Se encuentra íntimamente relacionado con la

ontología de los sujetos, su “ser” permanente más allá del transcurrir del tiempo y como lo indica Gewerc (2001), supone:

(...) las relaciones entre dos elementos a través de la cual se establece la semejanza absoluta que reina entre ellos permitiendo reconocerlos como idénticos, y a la delimitación que asegura la existencia en estados separados, permitiendo circunscribir la unidad, la cohesión totalizadora indispensable a la capacidad de distinción. Se relaciona con la constancia, la unidad y el reconocimiento de lo mismo. Ser, ser uno, reconocer el uno. (p.4).

Si bien esa permanencia no es absoluta, ya que lo identitario está a su vez condicionado por el tiempo y el espacio en los que el individuo se desenvuelve, conlleva sí una serie de relaciones dialécticas, cierta estabilidad y a su vez capacidad de cambio o evolución, cierta particularidad y similitud con identidades construidas grupal, social y/o institucionalmente. En una persona, su identidad permite que se la ‘identifique’ como esa persona y no otra (Cillier, 2010), y aunque mantiene cierta estabilidad que permite estas identificaciones, se trata de un proceso dinámico. La teoría post-estructuralista entiende que nuestras relaciones con el mundo y las personas, nuestras opciones, las prácticas y el lenguaje crean, construyen y reconstruyen constantemente nuestra identidad (Soreide, 2006).

Apelamos a la imagen de un tapiz que entreteje las relaciones y dinámicas vinculares para profundizar en la comprensión de la construcción de la identidad humana, la que constituye un proceso en el que sucede la organización de lo intrínseco de la persona, su mismidad y sus posibilidades como sujeto (Agudelo Pasos, 2009). El proceso de construcción de la identidad plantea una paradoja, ya que supone la segregación, la independencia, la individuación, pero también la participación de los otros sujetos. La identidad es una construcción que cada sujeto va realizando a partir de múltiples interacciones con otros sujetos en entornos determinados:

(...) la noción de identidad personal tiene sentido

pp. 155-167

para representar esa realidad fenoménica por la cual el individuo unifica, reunifica, la diversidad de potencialidades, caracteres y personajes que moran en cada ser humano (Agudelo Pasos, 2009, p.138).

Dicho proceso se realiza a partir de las interacciones de los sujetos con los diferentes contextos a través de dos movimientos: el sujeto se identifica con determinados objetos/sujetos externos y, a su vez, lo “externo” le proporciona características que éste incorpora, es decir, “la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro (...) nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él” (Bolívar *et al.*, 2004, p. 2). Es un proceso de atribuciones e identificaciones complejo y se desarrolla en marcos sociales, geográficos y temporales en los cuales los sujetos van dando sentido a esa construcción, a esa doble interacción.

En relación con el objeto del artículo, introducimos la noción de “comunidades de práctica” de Lave y Wenger (1991). Los autores entienden que la identidad de los sujetos es construida por la implicación en esas comunidades de práctica a las que pertenecen; la identidad de los sujetos es influida y a la vez influencia a estas comunidades. Al respecto, Wenger (2001) pone de relieve la conexión entre identidad y práctica, señalando cómo la identidad se desarrolla a través de la participación en comunidades específicas y en relación con otros miembros de la comunidad. El sujeto va desarrollando capacidades, ideas, posiciones relacionadas con esa comunidad de la que va formando parte.

Ese desarrollo comprensivo hacia la comunidad de la que se forma parte sólo es posible a partir de un desarrollo comprensivo de la propia identidad personal, en ese doble juego de *me comprendo-comprendo a los otros* se habilita la posibilidad de “compartir misiones y visiones de futuro, generar espacios de libertad y empatía, comunidades, investigación y acción cooperativa para abordar problemas y plantear proyectos comunes por los que merezca la pena luchar” (Velado Guillén *et*

al, 2001, p. 674).

Por lo tanto, podemos afirmar que la visión que entiende que la identidad pueda ser solamente algo interior está superada, tal como lo indica Watson (2006), cuando afirma que la identidad es necesariamente relacional, se construye en el reconocimiento de lo similar y lo diferente entre nosotros y los otros. Quiere decir que la identidad tiene solamente significado dentro de una cadena de relaciones. Esta vinculación entre identidad personal y sus contextos nos conduce al momento de plantear lo que se entiende por identidad profesional, a reconocerla como una identidad colectiva determinada que forma parte de la identidad de un sujeto, que si bien la comparte con otros, también la hace suya de manera singular (Ver Figura 1).

Precisando entonces, entendemos que la identidad profesional es la manera en que los individuos se relacionan entre sí, dentro de un grupo o de un colectivo social y laboral; es esa identidad la condición de emergencia de las identidades personales y es el resultado del carácter intersubjetivo de la identidad en la medida en que, para distinguirse de los demás, debe también ser reconocida por los otros. En este sentido, se sostiene que la auto-identificación es condición para la unidad de la persona misma que se apoya en la pertenencia a un grupo y en la posibilidad de situarse en el interior de un sistema de relaciones (Villa Lever, 2001). Son precisamente estos contextos los que interaccionan con el individuo y con el grupo de individuos que pertenece a una profesión.

Identidad profesional

Las notas de identidad de una profesión la componen los sujetos integrantes de la misma, sus entornos institucionales y la sociedad en general que atribuye también diferentes roles y espera de los “profesionales” determinadas actuaciones y características:

(...) la identidad profesional se sitúa entre la identidad “social” y la “personal”. La identidad social es un modo de definición social del in-

dividuo, que le permite situarse en el sistema social y ser identificado por otros, en una relación de identificación y de diferenciación. Las identidades profesionales se definen, como una construcción compuesta a la vez, de la adhesión a unos modelos profesionales, resultado de un proceso biográfico continuo y de unos procesos relacionales. (Cattotar, 2002 en Bolívar et. al., 2004, pp. 3-4).

Gros Salvat y Romaña Blay (2004) también plantean que el concepto de “identidad profesional” da cuenta de procesos de permanencia, de constancia, de unidad y de reconocimiento de uno mismo. En este sentido, y a diferencia de la noción de *rol*, los autores destacan que la noción de *identidad*: “introduce la dimensión personal vivida, psíquica, pero también la vida social (...), lo personal y lo social se entremezclan y se construyen constantemente” (p. 120).

La interrelación entre la dimensión personal y la social integra también dos elementos fundamentales en la configuración de la identidad profesional (Ávila y Cortés, 2007):

- El *sentido de pertenencia* a un grupo que se distingue por *poseer una alto nivel de habilitación en un oficio con respaldo y reconocimiento institucional*;
- El *reconocimiento social*, lo que implica que en el imaginario social existe una *idea clara y definida de pertenecer a esa profesión, aunque puede darse el caso que no sea del todo compartida con la realidad, y con lo que realizan los profesionistas específicos* (Ávila y Cortés, 2007, pp.2-3).

En cuanto a la relación individuo-contexto, reconocemos la interacción de dos componentes: el subjetivo, referido a la historia individual y biográfica del sujeto; y el objetivo, relacionado con las posiciones sociales estructurales amplias. Esto supone la conexión estrecha que existe entre la identidad profesional individual con el lugar que ocupa un trabajo determinado en una sociedad (Ver Figura 2), tal como expresamos en el párrafo anterior. Por lo tanto, la identidad profesional es:

(...) simultáneamente una identidad individual y una identidad colectiva. Como identidad individual, constituye una de las identidades sociales de la persona, dependiente de la identidad personal como un todo y, simultáneamente, de las identidades colectivas que le corresponden en el campo social (Lopes, 2007, p. 4).

Lopes (2007) reconoce que esta característica individual y colectiva de la identidad profesional es inseparable, la aligación entre lo colectivo y lo individual se manifiesta en cada ejercicio individual. Para la investigadora portuguesa el aspecto colectivo de la identidad, aun siendo concebido por los sujetos de manera individual o grupal, es aquel que puede luego generar resistencia al cambio de la misma identidad. La construcción de la identidad profesional se desarrolla entonces en el individuo a partir de las múltiples interacciones que hemos señalado. El sujeto va construyendo y dando sentido a estas relaciones a partir del ejercicio profesional, de la experiencia en la institución, sin desconocer aspectos y sucesos de índole personal.

Identidad profesional docente universitaria

Respecto del docente, la identidad profesional se va definiendo a través de sus relaciones con los *otros* relevantes de su campo profesional: la disciplina, la institución y la relación docente-alumno en la que cada una de las partes se constituye en relación a la otra (Maidana, 2004). La identidad entonces se va configurando en estrecha relación con la construcción del conocimiento profesional, es decir, el conocimiento acerca de la enseñanza, el aprendizaje, los objetivos de la educación, el rol docente, etc. Woolhouse (2010) entiende que el conocimiento profesional se reconstruye a través de todos los elementos del sistema educativo, incluyendo investigadores, políticos, profesores, padres, alumnos, los textos educativos y las prácticas cotidianas, y que dicha reconstrucción es interpretada por los docentes incidiendo en sus notas de identidad profesional.

La construcción de la identidad docente se inicia con la escolarización misma y constituye un proceso complejo y a menudo cíclico (con altibajos), sobre todo en el período de inserción profesional, ya que implica la decisión y el compromiso de continuar en la profesión. Aquí se reconoce la influencia de las primeras experiencias profesionales, la clase de escuela en la que los profesores empiezan, sus estudiantes y los roles que los profesores desempeñan, todas estas circunstancias son elementos clave en la construcción de esa identidad profesional. Avalos et al (2007) señalan que la identidad profesional - y a nuestro modo de ver, el conocimiento profesional -, es un proceso constante de interpretación y reinterpretación de la experiencia, la que se presenta en su estadio más frágil en esos primeros años laborales.

La identidad docente no constituye una base fija y estable, algo “esencial” que define al sujeto (Watson, 2006), sino que el propio sujeto la va construyendo en ese entramado de relaciones sociales e intersubjetivas que se desarrollan en el entrecruzamiento de las dimensiones de espacio y tiempo a las que nos hemos referido anteriormente.

De acuerdo con Beijaard et al (2004) distinguimos cuatro características propias de la identidad profesional docente:

1. La identidad profesional es un proceso de interpretación y reinterpretación de las experiencias vividas en el campo del ejercicio de la profesión.
2. La identidad profesional implica a la persona y al contexto.
3. La identidad profesional de un profesor consiste en identidades más concretas que armonizan medianamente entre sí.
4. La identidad profesional demanda una posición activa en el curso de su desarrollo.

En aras de profundizar las notas específicas de la identidad profesional docente, encontramos que el *oficio de enseñar* aparece como el rasgo que marca la diferencia, sería el elemento configurador central, tal como las investigaciones

lo han evidenciado. Al respecto, citamos a de Tezanos (2012), cuando señala que la construcción de la identidad profesional docente:

(...) está dada por la interacción del oficio de maestro con la sociedad en su conjunto y en su sentido más amplio. Es decir, la pertenencia de las instituciones formadoras a una determinada confesión o ideología no marca la diferencia imprescindible en la construcción del sí mismo de los docentes. La marca tiene que estar dada por el hecho en sí de ser docente, de constituir un sujeto colectivo cuyo fin último es el oficio de enseñar, lo que lo diferenciará del otro o de los otros (de Tezanos, 2012, p.10)

Llegados a este punto, es preciso advertir que la identidad docente no puede ser considerada en su generalidad ni de manera homogénea, puesto que no significa exactamente lo mismo cuando aludimos a docentes de enseñanza básica, profesores de enseñanza media o docentes universitarios.

En esta línea, y considerando las auto-representaciones de los docentes como aspecto constitutivo de su identidad profesional, identificamos tres dimensiones relevantes (Monereo y Badía, 2011):

- *Representaciones sobre el rol profesional.* Se observan diferencias según el nivel educativo, un rol vinculado a conocimientos pedagógicos generales para el profesor de primaria; con conocimientos de contenidos pedagógicos específicos y disciplinares específicos para el de secundaria, y en el caso del profesor universitario con cuatro posibles roles profesionales: la de profesor especialista en su temática, la de investigador de su especialidad, la de profesional en su área de competencia (paralela a su actividad de profesor) y la de gestor, con algún cargo unipersonal (coordinador de titulación, secretario, director, decano, vice-rector, etc.).
- *Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.* Los autores retoman a Pozo (2006) y vinculan estas representaciones o creencias del profesor con conocimientos

pedagógicos generales o conocimientos didácticos específicos.

- *Representaciones sobre los sentimientos asociados a la docencia* o, si se prefiere, la dimensión emocional de la docencia. Esta última categoría de representaciones es la menos trabajada en las investigaciones sobre el tema; sin embargo, los aspectos emocionales son cada vez más incluidos como dimensiones del conocimiento docente y su identidad profesional.

En relación con la última dimensión, Ávalos y Sotomayor (2012) reconocen que a las emociones se les asigna crecientemente un rol crucial en la construcción de identidad, ya que se hallan a la base de la orientación positiva o negativa de la realización de las tareas inherentes al oficio docente:

En cierta medida, el componente emocional sostiene a la creencia en el valor de la profesión elegida, algo que suele expresarse en los términos de vocación y compromiso. Finalmente, las actitudes, que incluyen componentes cognitivos y emotivos, son posiciones que se adoptan respecto a las demandas del trabajo, incluyendo los cambios de política educacional o de énfasis en los encargos sociales dirigidos a la profesión docente (Ávalos y Sotomayor, 2012, p.59).

Así, esta vertiente de estudio de la identidad profesional docente desde la perspectiva de las representaciones que tienen los docentes de sí mismos, y no sólo lo asignado socialmente, va a resaltar la importancia de *estudiar la configuración identitaria de los docentes, como ellos la describen, en contextos y momentos históricos específicos, como también en las distintas etapas de su carrera profesional*, ya que la misma se construye y reconstruye permanentemente (Avalos y Sotomayor, 2012). La noción de *desarrollo* de la identidad profesional a lo largo del tiempo y las diferencias que se

presentan en la misma de acuerdo con la etapa profesional en la que se encuentra el profesor es abordada por investigaciones que trabajan la cuestión con matices diversos, según consideren o no el reconocimiento de tales etapas. Por ejemplo, Avalos y Sotomayor (2012) indican que (...) los profesores jóvenes, de menor experiencia, tienen un menor grado de seguridad en sus capacidades y una mirada más abierta a sus colegas como fuentes de aprendizaje práctico. Pero también le dan a su tarea un sentido de fuerte compromiso social (p.79).

También, Canrinus *et al.* (2011) estudian las diferencias que presenta la identidad docente de acuerdo con la experiencia en la profesión. Retoman un trabajo de Ibarra, quien sostiene que las personas utilizan identidades profesionales provisionales previas a su identidad profesional definitiva, sugiriendo una distinción en los perfiles de la identidad profesional de profesores con mayor o menor experiencia. El supuesto que estaría detrás es que los perfiles de la identidad profesional estarían asociados con cantidades específicas de experiencia. Sin embargo, más allá de esta investigación Canrinus *et al.* (2011) no han encontrado diferencias significativas en relación con la experiencia docente. Los resultados de este estudio muestran que los profesores con diferentes perfiles de identidad profesional no difieren precisamente en su cantidad de experiencia, sino en aspectos orden contextual, individual, entre otros.

En cuanto a los aspectos específicos del contexto universitario, los estudios relevados reconocen fundamentalmente tres funciones que realizan los profesores: la *docente*, la de *investigación* y la de *gestión*, como componentes sustanciales de la identidad del profesor universitario. Los autores revisados (Medina Rivilla *et al.*, 2011) desarrollan fundamentalmente la relación entre docencia e investigación y sostienen que las políticas educativas del nivel, ligadas específicamente al financiamiento, repercuten notablemente en la consideración y el estatus del que goza la función de investigación por sobre la de docencia.

pp. 155-167

La investigación en la universidad posee una posición de mayor jerarquía respecto de las actividades pedagógicas.

En cuanto al vínculo entre la investigación y la actividad docente de un profesor universitario, los autores sostienen como hipótesis que esta vinculación estaría a su vez relacionada con las características epistemológicas del campo disciplinar. Estas características darían cuenta de la identidad profesional del profesorado universitario, 'tejiendo' una red de rasgos propios de un colectivo profesional singular dentro de la docencia.

Más arriba hemos señalado que las investigaciones acerca de la identidad profesional docente reconocen la relevancia del contexto del desempeño profesional en la construcción y reconstrucción de esa identidad. En el caso del profesorado universitario, la filiación institucional es indispensable en dos sentidos: respecto de las tareas que el profesor debe realizar como académico y las enmarca en normas y condiciones para acceder, desarrollarse y permanecer en ella, y, respecto al grado de lealtad que los académicos desarrollan hacia la institución en la que laboran (Villa Lever, 2001). Esta autora retoma la teoría de Thierney y Rhoads, para quienes la identidad está estrechamente relacionada con la socialización, y la adapta en función del contexto institucional que estudia. Sostiene que en el ámbito de la academia el proceso se da en dos etapas:

1) *La socialización anticipatoria que ocurre mientras se estudia el posgrado y que tiene tres funciones:*

a) El individuo que adopta los valores del grupo al cual aspira pero al que no pertenece; la socialización anticipatoria puede ayudarle a incorporarse a dicho grupo.

b) También, le puede ayudar —una vez que ya es parte de él— a hacer los ajustes necesarios a nivel personal, que le permitan relacionarse con los miembros del grupo e incorporar como propios los valores y actitudes que conlleva el *ethos* al cual arribó.

c) Finalmente, cuando los nuevos miembros empiezan a interactuar con sus colegas, sus acciones, actitudes y maneras de responder ante las diversas situaciones que se presentan son importantes, en la medida en la que también reestructuran al grupo al cual van a pertenecer.

2) *La socialización organizacional, que incluye el ingreso y la permanencia*

a) El ingreso se refiere al momento en que el académico empieza a trabajar por primera vez en la institución y se pone en contacto con la cultura institucional. El contacto entre el presunto miembro académico y la cultura institucional ocurre inicialmente durante el proceso de selección y reclutamiento; después viene un periodo de aprendizaje organizacional que acontece tan pronto como el individuo empieza a trabajar.

b) La fase de permanencia empieza después de que el individuo se ha instalado o situado en la organización. La etapa organizacional está inicialmente estructurada por el momento del reclutamiento (etapa de la socialización anticipatoria) que ha ayudado a formar los entendimientos y las respuestas de las tareas demandadas y los requerimientos de desempeño (Villa Lever, 2001).

Esta filiación institucional ha sido analizada en un trabajo que consideramos central en relación con el estudio de las características particulares del profesorado universitario. Nos referimos a la obra Becher (2001) traducida al castellano, *Tribus y territorios académicos*, en la que vincula las formas de organización de la vida profesional de los grupos particulares de académicos con sus tareas intelectuales.

A partir de su investigación en torno a más de un centenar de profesores universitarios ingleses, pudo establecer que sus intereses, en gran medida, se centraban en sus actividades como investigadores y no como enseñantes o trasmisores de conocimiento. Al interrogarse por el por qué de esta tendencia, Becher relaciona el

prestigio que le retribuye al profesor universitario la actividad de investigación:

Podría inferirse que las razones residen en que la condición de miembro de la profesión académica, al menos en los departamentos prestigiosos, se define en términos de la excelencia del saber y de la originalidad de las investigaciones, mientras que la capacidad de enseñanza no incide significativamente. (Becher, 2001, p. 19).

El complejo entramado que compone la identidad del profesorado universitario es también trabajado por Cruz Tomé (2003) a partir de las valoraciones institucionales que recibe una y otra función. El autor considera que la construcción de esa identidad es una materia pendiente y compleja debido a se le demanda al profesor, entre otras cuestiones, (Ver Figura 3) “ser experto en su disciplina y experto en la docencia de la misma” (Cruz Tomé, 2003, p. 49).

Esta situación es resaltada en la literatura especializada cuando se define al profesor universitario como “un especialista de alto nivel dedicado a la enseñanza y miembro de una comunidad académica”, distinguiendo entre sus funciones: la docencia, la investigación y la gestión, siendo esta última la menos atractiva y considerándose la ‘niña bonita’ a la segunda (Velado Guillén et al, 2001, pp. 9- 10).

Las prácticas y condiciones de trabajo en las universidades abonan o refuerzan a que el prestigio de las instituciones se establezca a partir de:

(...) el número de investigadores-doctores, el número de estudiantes de tercer ciclo, el número y lugar de las publicaciones y el número de subvenciones recibidas para la investigación. La excelencia en la investigación constituye la exigencia o el criterio número uno para la concesión de los ascensos de los profesores de universidad (De Ketele, 2003, p. 144).

A tal punto es así que se premia a los buenos investigadores liberándoles de “carga docente” (De Miguel Díaz, 2003, p. 24). Este último autor fundamenta esta situación en la concepción dominante que considera que “lo importante

para enseñar es saber y que las publicaciones son la forma tangible de manifestar lo que un profesor sabe” (*Ibid.*, p. 24).

En la línea de análisis de los procesos de construcción de la identidad profesional de un sector del profesorado de la universidad, destacamos los resultados del estudio de Gewerc (2001) acerca de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela. Respecto de ese contexto académico, la autora describe a la institución universitaria española como una institución que atravesó un cambio fundamental en su devenir histórico: de ser una universidad con características muy similares a la medieval a otra centrada en la investigación y en la excelencia, interesada en la competitividad. Para la autora dichos cambios pudieron haber significado modificaciones profundas en las maneras de “ser y hacer la profesión” (Gewerc, 2001, p.7).

A partir de la concepción de identidad que se sostiene en la investigación citada, Gewerc (2001) propone el estudio de la identidad profesional desde la trayectoria profesional de cada uno de los profesores, su historia individual dentro de la institución, esto es, la trayectoria como base para el análisis de la identidad (Ver Figura 4).

Entiende que el proceso de convertirse en profesor universitario no ocurre *de golpe*; el docente se socializa dentro de la institución, aprende las reglas básicas, el saber y el saber hacer necesarios para interactuar de manera “adecuada” dentro de la misma. Caracteriza al profesor universitario como aquel que ocupa *un espacio social (simbólico y material) que responde a las características de las élites dominantes*, ubicando a esta profesión dentro del imaginario social español que entiende a los docentes de universidad como *poseedores del saber*, históricamente relacionados con el poder, impulsores y/o asesores de procesos políticos y sociales, tanto conservadores como de cambio. Coincidiendo con otros estudios que hemos referido, la autora señala que la identidad profesional del docente universitario se remonta a la etapa de estudiante. Los catedráticos que

formaron parte del estudio reconocen que su decisión de permanecer en la universidad se relaciona con la selección que de ellos hicieran profesores, en ese momento catedráticos. A partir de esto, tres momentos se presentan como clave en la trayectoria profesional, y condicionantes de la identidad docente: “la elección-decisión de quedarse en la universidad; la lectura de la tesis, como un rito de paso y de afianzamiento en la institución y la oposición, como el momento culmine que determina el acceso al funcionariado” (Gewerc, 2001, p. 9).

Para la investigadora, las semejanzas en los diferentes casos son notables, según los resultados de su investigación, y en oposición a lo sostenido por Becher (2001), la identidad profesional universitaria estaría siendo condicionada por el contexto institucional más que por la pertenencia a un área del conocimiento.

Es importante además destacar que Gewerc considera que el medio competitivo propio de la universidad actual generaría identidades fragmentadas debido a

(...) los mandatos contradictorios que la institución expresa: por un lado es una institución educativa, lo que supone que en ella se enseña y se aprende, al mismo tiempo tiene como misión la creación del conocimiento, pero implícitamente está “mandando” que una sea subsidiaria de la otra, quizás por esta razón se preocupa de la formación para la investigación y no para la docencia; la profesionalización se concretaría allí, en el ser científico (Gewerc, 2001, p. 10).

La doble función que distinguimos en el profesorado universitario: la docencia y la investigación, repercutiría en la identidad del profesor de universidad:

(...) no es de extrañar que desde muchas áreas el profesor no se identifique inicialmente como profesor, como docente, sino como físico, médico, biólogo, etc. La docencia viene a ser una obligación que debe cumplirse por el hecho de trabajar en la universidad, pero no es, en muchos casos, el aspecto que atrae y por el cual las personas entran a trabajar en los departamentos (Gros Salvat-Romafñá Blay, 2004, p. 121).

El tiempo dedicado a la investigación es más rentable y está más valorado (...) el profesorado sabe que la actual legislación y los sistemas de acreditación del profesorado continúan primando la investigación (Miquel Martínez, 2004 en Gros Salvat et al, p. 10).

Este estado de situación es perfectamente asimilable al contexto argentino, dado que los fenómenos académicos trascienden fronteras convirtiéndose en características generalizadas de la institución universitaria.

Teniendo en cuenta los dos estudios antes referidos y nuestras indagaciones en la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina, consideramos que en el proceso de construcción de la identidad profesional del docente universitario intervienen tanto el contexto institucional (resaltado por Gewerc), como las particularidades de la comunidad académica disciplinar (distinguidas por Becher).

Ahora bien, la construcción de esa identidad no es homogénea ni uniforme, ya que el mayor o menor peso de uno u otro aspecto se podría explicar en función de las configuraciones históricas de cada campo profesional de pertenencia del docente universitario. Tal como lo observamos en profesores de campos que se constituyen más interdisciplinariamente como el de la Informática, las Ciencias de la Educación o las Ciencias Económicas, a diferencia de campos monodisciplinarios como el de la Física o la Matemática. En los primeros, el peso del contexto de la institución universitaria asumiría un carácter más determinante; en cambio, en los segundos la pertenencia al campo disciplinar tendría una incidencia identitaria fundamental. Esto nos lleva a plantear, como interés relevante de indagación en las investigaciones a desarrollar, la relación que existe entre el conocimiento profesional docente y la identidad en el contexto universitario.

Referencias

- Agudelo Pasos, B. R. (2009). Identidad y formación profesional. Una perspectiva de construcción en relación. *Revista CES Psicología*, 2, 20-34
- Ávalos, B. & Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. En *Teaching and Teacher Education*, 23, 515-528.
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012) Cómo ven su identidad los docentes chilenos. En *Revista Perspectiva Educativa*, Vol 51, N° 1
- Ávila Quevedo, J. A. & Cortés Montalvo, J. (2007). La construcción de las identidades profesionales a través de la educación superior. En *Cognición* (9).
- Becher, T. (2001). *Tribus y Territorios Académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, Gedisa.
- Beijaard, D., Meijer P. & Verloop (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. En *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Benedito, V., Ferrer, V. & Ferreres V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Bolívar Botía, A., Fernández Cruz, M. & Molina Ruiz, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. En *Forum Qualitative Social Research*, 6.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. En *Educational Studies*, 37(5), 593-608.
- Cilliers, P. (2010). Difference, identity and complexity. En *Complexity, difference and identity* (pp. 3-18). Springer Netherlands.
- Cruz Tomé, M. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. En *Revista de Educación*, 331, 35-66.
- de Ketele, J. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: Luces y sombras. En *Revista de Educación*, 331.
- De Miguel Díaz, M. (2003). Calidad de la Enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. En *Revista de Educación*, 331, 13-34.
- de Tezanos, A. (2012) ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión. En *Revista Perspectiva Educativa*, Vol 51, N° 1.
- Gewerc, A. (2001). Identidad Profesional y trayectoria en la universidad. Profesorado. En *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 5, 1-15.
- Gros Salvat, B. & Romañá B. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro- ICE.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. En *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11, 1-25.
- Maidana, M. (2004). *La construcción de la identidad profesional: ese proceso eje temático: la institución y los actores*. Trabajo presentado en el Cuarto Encuentro Nacional y Primero Latinoamericano: La Universidad como Objeto de Investigación, Tucumán, Argentina.
- Medina Rivilla, A.; Domínguez Garrido, M. y Ribeiro Gonçalves, F. (2011) Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. En *Revista historia de la educación latinoamericana*. Vol. 13 No. 17, 119-138
- Monereo, C. y Badía, A. (2011) Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza. C. Monereo

- y J.I. Pozo. En *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea
- Sørreide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiation. En *Teachers and Teaching*, 12, 527 - 547.
- Velado Guillén, F. & García García, E. (2001). Pensar, convivir y ser en la Sociedad del Conocimiento. En *Revista Complutense de Educación*, 12, 673-688.
- Villa Lever, L. (2001). El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6, 63-77.
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. En *Teachers and Teaching*, 12, 509 - 526.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Woolhouse, C. & Cochrane, M. (2010). Now I think of myself as a physics teacher: negotiating professional development and shifts in self-identity. En *Reflective Practice*, 11, 607 - 618.

Tablas y figuras

Figura 1



Figura 1. Tipología de las Identidades

Figura 2



Figura 2. Modelo de Construcción de Identidades Profesionales. (Lopes, 2007)

Figura 3

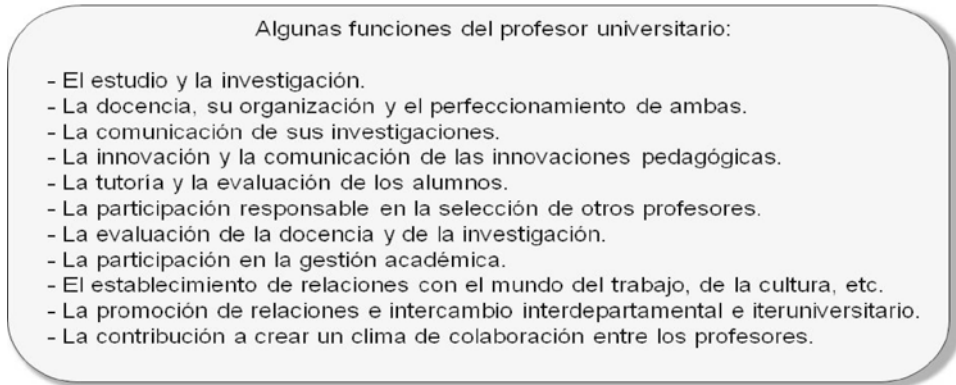


Figura 3. Funciones del profesor universitario (Benedito *et al*, 1995, p. 119)

Figura 4

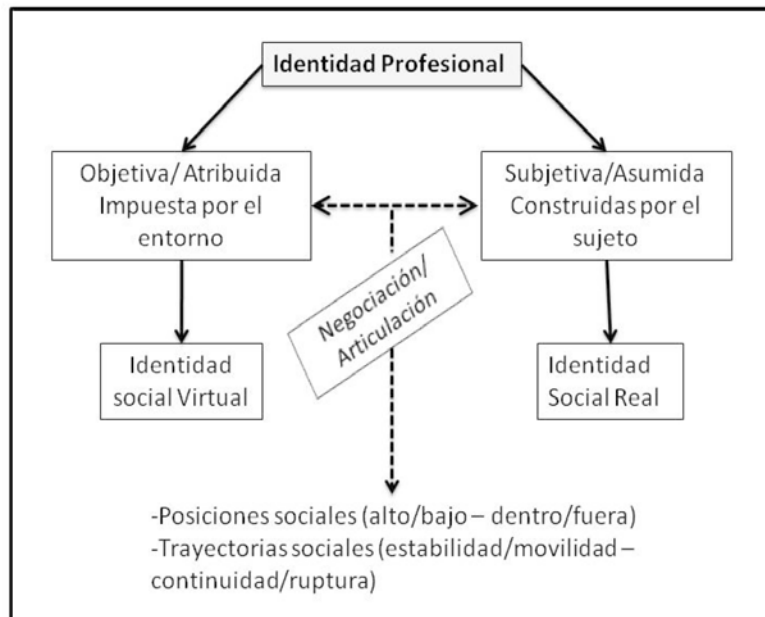


Figura 4.4 Identidad Profesional Universitaria (Gewerc, 2001)

Notas

1 Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Argentina; Magister en Tecnología de la Educación, Universidad de Salamanca, España.

Profesora Titular Ordinaria de la cátedra de Didáctica I, Directora del Grupo de Investigación CyFoD – Conocimiento y Formación Docente y Directora del Instituto de de Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades de la UNNE.

Directora de la carrera de posgrado interinstitucional de “Docencia Universitaria”, Universidad Nacional del Nordeste, Universidad Nacional de Misiones, Universidad Nacional de Formosa y Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina. mtalcala@gmail.com

2 Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Argentina; Especialista en Ciencias Sociales (FLACSO); Doctora en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas, Universidad de Sevilla, España.

Profesora Titular Ordinaria de Pedagogía Universitaria y Tecnología Educativa, Facultad de Medicina y Auxiliar Docente Ordinaria de la cátedra de Didáctica I, Facultad de Humanidades, UNNE. patriciademuth@hotmail.com

3 Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Argentina; Especialista en Didáctica y Curriculum, UNNE. Auxiliar Docente en la cátedra de Didáctica I, Facultad de Humanidades, UNNE. Tutora permanente del Campus Virtual de la UNNE, Argentina (UNNE Virtual). quintana_marlene@hotmail.com

4 Hacemos referencia al Grupo de Investigación CyFoD – Conocimiento y formación docente- del Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina, que desde hace más de una década se halla abocado al estudio del *conocimiento profesional docente universitario*.



La Evaluación, un juicio de valor hacia la diversidad, la justicia y la equidad. Una aproximación a su sentido como práctica.

Evaluation- an estimation towards diversity, justice and equality. An approach to its meaning as practice.

*Jhovanna Ordóñez Villegas¹
Natalia Vega Rodríguez²
Andrés Jiménez Muñoz³*

Resumen

La evaluación, más allá de su ámbito educativo, contribuye socialmente en aspectos fundamentales como la justicia, la equidad, el respeto por la diversidad y la igualdad, al permitir, desde el aula, la reflexión, reorganización e implementación de los elementos necesarios para que cada sujeto llegue a configurarse como ciudadano. El presente artículo muestra la reflexión sobre las tensiones entre las categorías anteriormente mencionadas, apuntando a una visión sobre las prácticas evaluativas y su relación con el contexto social.

Palabras clave: Evaluación – justicia – equidad - diversidad.

Abstract

Evaluation, beyond education, contributes to socially fundamental aspects such as justice, equity, respect for diversity and equality since it allows- from the classroom- for reflection, reorganization and implementation of the necessary elements that transform a subject into a citizen. This article shows the reflection on tensions between the categories above, pointing to a view on evaluation practices and its relationship with the social context.

Key words: Evaluation- justice- equity- diversity.

Cuando el maestro realiza la evaluación sobre el proceso de aprendizaje de sus estudiantes emite juicios de valor, contemplando no solo los aspectos disciplinares y conceptuales abordados, implícita o explícitamente; también involucra los aprendizajes éticos y políticos que han circulado por ese espacio (Cerde, 2001). Estos juicios evaluativos no suceden de manera aislada; ellos están inmersos dentro del amplio sistema educativo, y en consecuencia, se encuentran permeados por fenómenos sociales. Si se asume la evaluación como un ejercicio constante, transversal, reflexivo y democrático, es posible dimensionarla como una práctica evaluativa, que implica situaciones más allá de los conceptos y contenidos básicos y que circunscribe, además, las relaciones entre los sujetos que comparten cada situación de aprendizaje. Precisamente es en esta interacción social y en ambientes participativos, formativos y multiculturales, donde el sujeto reconoce el desarrollo de sus procesos como una práctica permanente. Recogiendo los aportes de Cabra (2010) y en esta vía “la evaluación es una práctica social, y en un sentido más específico es una práctica educativa” (Cabra, 2010, p.28).

Desde esta perspectiva social, entendemos la evaluación como aquella decisión o decisiones de un sujeto, reconocidas como juicios de valor, y que consigue alcanzar una doble función: estructurante y estructurada. Por una parte, tiene una función estructurante, puesto que parte de la práctica y apunta hacia la construcción y estructuración de criterios de evaluación, bajo unos principios que tienen como protagonista a cada sujeto y su colectivo. Aunque desde algunas miradas estos juicios de valor, por ser producto de un acto humano, conservan rasgos subjetivos, inciertos y flexibles, y sin duda, forman parte de los paradigmas dominantes en los espacios escolares condicionando cualquier tipo de seguimiento, se propone que la evaluación pueda proporcionar “información real y confiable sobre cómo, en qué nivel de desarrollo y de perfección se ha ido dando el aprendizaje en todas las dimensiones” (SED, 2009, p.6), poniendo en relieve la necesidad de establecer acuerdos claros y visibles que

propendan por la organización de los saberes, las experiencias e imaginarios, en relación con el desarrollo y los procesos de aprendizajes de los sujetos.

Por otra parte, la evaluación se considera estructurada, no solo como “una herramienta para que la comunidad educativa fortalezca su proyecto educativo y clarifique cada vez más los propósitos de la enseñanza y de la organización escolar”(SED, 2009, p. 5), también es pensada como una práctica educativa que contribuye al interior de una sociedad, en aspectos fundamentales como la justicia, la equidad, el respeto por la diversidad y la igualdad, categorías inseparables de los sujetos y del orden social.

Así las cosas, surge un gran desafío: ¿Cómo asumir estas realidades, para evitar caer en una visión reduccionista de la evaluación, y por lo tanto, en un arbitrario e imposición autoritaria y herramienta de poder? Consideramos, en primera instancia, que el maestro debe asumir una posición crítica, que genere una reflexión profunda sobre el sentido de la evaluación, intentando responder éticamente a preguntas como ¿para qué evaluar? ¿qué intereses se persiguen cuando se valoran los aprendizajes de un estudiante?, y que, en general, indague por el lugar y la configuración de la evaluación en el aula.

Ante las realidades propias del acto educativo, se hace necesario profundizar sobre algunas tensiones que surgen a partir de los anteriores interrogantes, y que apuntan a una estructuración sobre las concepciones de evaluación en cuanto a su sentido práctico y social. La primera de ellas surge entre la relación diversidad e igualdad, y la segunda entre justicia y equidad.

La diversidad desde la igualdad y la equidad

La igualdad invita a reconocer a todos los sujetos desde sus propiedades y cualidades inherentes a su carácter humano, y por tanto diversos. Sin embargo, esta igualdad representa un concepto

pp. 169-175

ambiguo, que merece ser contextualizado. Encontramos igualdad de oportunidades, de enseñanza, de resultados, de méritos (Bolívar, 2005), aspectos que conducen a cuestionar si la evaluación desde la diversidad puede ser considerada como igualitaria, y de ser esto posible, cómo puede ser factible valorar a los sujetos desde sus diferencias y particularidades sin sesgos y exclusiones. Esta reflexión asume la idea de Sen, “el hecho de considerar a todos por igual puede resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable” (citado en Bolívar, 2005, p. 57) En este plano, la práctica evaluativa responde a una igualdad que sigue las características propias de la estandarización, viéndose comprometida con la comparación entre sujetos, implementando procedimientos que son iguales para todos y que se enmarcan en aspectos cuantitativos (Lam 1995, citado por Cabra, 2010).

Si al interior del aula solo se aplican test o pruebas de lápiz y papel con única respuesta, por ejemplo, estos se convierten en los únicos instrumentos de evaluación que establecen débilmente un nivel de rendimiento y validez del aprendizaje, que por lo general se basa en el número. Esta realidad es discutible pues la evaluación no se constituye más que en un instrumento y descuida el proceso del estudiante, para centrar su mirada en los resultados. Creemos que la evaluación estandarizada que reconoce su valor educativo permite la reflexión a partir de la medición y su función pedagógica junto con otros instrumentos y estrategias, que permiten realizar un seguimiento que simpatice más por los procesos de aprendizajes. A la hora de intentar promover la igualdad evaluativa dentro de la diversidad de contextos y sujetos, se invita a reconocer y hacer visibles sus diferencias.

A partir de este desafío, emerge la categoría de equidad, tal como lo afirma Bolívar (2005):

La equidad surge como una noción más compleja que trata de superar que una igualdad estricta, a todos según su mérito, al margen de la

situación de partida, sea justificable. En efecto, evocar la “equidad” y no la igualdad supone que determinadas desigualdades, además de inevitables, deben ser tenidas en cuenta (p. 43).

La preocupación por la equidad entonces, constituye el reconocimiento de esas desigualdades, y, bajo la vía de la reflexión, se responde a las diferencias para cuestionarlas, replantearlas y atenderlas. Desde esta perspectiva, la evaluación favorece la reflexión frente a la práctica educativa que se promueve y se centra en aquello que es significativo en el aprendizaje de los sujetos. Estos juicios de valor son más subjetivos y cualitativos, por lo tanto la exigencia frente a su visibilización y organización es mayor. De esta manera, es posible deliberar, desde la mirada de la escuela dependiente de la sociedad, cómo puede subsistir una práctica evaluativa en términos de equidad en un ámbito global que exige estándares de medición para clasificar a los sujetos según su nivel de competencia y en relación con un ámbito cualquiera.

La justicia como respuesta a las pretensiones de evaluación igual y equitativa

Es aquí donde la justicia entra a mediar las tensiones de la evaluación, buscando compensar las desventajas de los escolares y proponiendo estrategias y metodologías que se adecúen a las particularidades de los sujetos y la diversidad sus contextos, mediante la aplicación de reglas y acuerdos de justicia, que tratan de abordar unos mínimos razonables que todo sujeto debería tener y que deberían contribuir con una mejor calidad de vida y en consecuencia, una mayor atención a la educación.

Los maestros tienden a equilibrar la balanza de la desigualdad atendiendo a la pluralidad, a los conocimientos y a las relaciones que se entrecruzan durante las prácticas educativas, y por lo tanto durante la evaluación. Aunque no es posible obtener una respuesta ideal frente a la relación justicia y evaluación, precisamente

porque es necesario favorecer a quienes así lo requieren, la educación no abandona su fuerte lucha por instaurar programas que aseguren unos mínimos educativos a sujetos y grupos sociales en situaciones particulares y en desventaja. Vemos cómo ejercicios desde el enfoque de género y enfoques diferenciales, por ejemplo, se promueve la formalización en la atención a la diversidad. Sin embargo ante esta situación, surge la inquietud sobre quienes, al no encontrarse en ninguna situación de extrema desventaja o ventaja, quedan en el olvido siendo subestimados en sus necesidades y requerimientos educativos y de los distintos entes que conforman la sociedad.

El valor de la justicia recobra una fuerza particular. Una tarea importante para la escuela se constituye en identificar las desigualdades que devienen del ambiente familiar, de la organización social, por lo biológico o hereditario, permitiéndole al ser humano, desde las primeras edades, convertirse en un ser autónomo, que se reconoce y reconoce tanto sus comunidades como sus contextos, a través de la acciones de instituciones más justas: “se trata de abogar por una alternativa política que posibilite que cada uno sea responsable de su propio destino. De hecho, su noción de justicia supone que no se puede permitir que las personas resulten beneficiadas o perjudicadas por circunstancias ajenas a sus propias elecciones o voluntad.” (Bolívar, 2005, p.54). La justicia pretende suprimir y contrarrestar en buena parte las desigualdades que son independientes del ser humano, las desigualdades naturales como los talentos, déficits; y/o las desigualdades sociales en cuanto a la disposición de recursos, es decir, innatas y adquiridas en su entorno. La justicia pretende aliviar la tensión en la igualdad.

Y la evaluación por su parte, si se pretende que adquiera ese valor de justicia, debe acompañar los procesos educativos, permitiendo la reflexión, la reorganización y la implementación constante de los elementos necesarios para lograr esa construcción de base, de mínimos, para que los sujetos lleguen a configurarse como ciudadanos, convirtiéndose en un elemento que valide los

procesos educativos, a través del maestro, quien se convierte en su principal instrumento.

Existe la preocupación por construir sistemas educativos que cada vez más atiendan la diversidad, la justicia y la equidad. Por ejemplo, en el caso de la atención de déficits cognitivos, motores, auditivos o visuales, se consolidan programas que se construyen en el marco de las necesidades educativas especiales, precisamente para tener en cuenta estas situaciones que cada vez más son recurrentes en el ámbito escolar. La diferenciación de las necesidades de los sujetos, en aspectos socio-afectivos, cognitivos y físicos y culturales, busca dar paso a acciones más justas, de acuerdo con las particularidades y los contextos educativos. Desde la organización curricular se contempla la creación de planes personalizados, de estrategias que involucren las prácticas de interacción social con pares y otros sujetos de la comunidad, y que desde la mirada de la equidad brinden oportunidades y espacios de participación e inclusión.

La diversidad entonces, se convierte en una oportunidad para el aprendizaje y el ejercicio de la equidad, que se proyecta desde las políticas públicas hacia la organización de las instituciones educativas, y que promueve desde su visibilización aspectos tan complejos entre seres humanos como son la justicia y la igualdad.

Algunas categorías para pensar la evaluación como práctica

Asumiendo la visión de Cabra (2010), que fracciona la evaluación educativa para su estudio desde dos disciplinas, el campo de las pruebas masivas y estandarizadas, por una parte, y la evaluación en el aula de clase por otra, se presentan algunas relaciones generales con las categorías anteriormente mencionadas.

Evaluación en el aula de clase: Se asume la evaluación como una posibilidad para reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, alejándose definitivamente de las pruebas

pp. 169-175

estandarizadas. Alcanza un carácter formativo (Black & William (1998), citado por Cabra, 2010), en la medida que le aporta información al maestro para analizar y transformar lo que enseña a los sujetos, respondiendo a unas necesidades reales.

Evaluación como práctica: La evaluación es vista como una *práctica social* y como *práctica educativa* en la medida en que interviene según las influencias que recibe de la sociedad, y en la misma manera en que es afectada la institución educativa de la cual es parte. Lo anterior invita al análisis del papel de la evaluación misma, y de los evaluadores, que toman decisiones que afectan a otros (inclusión o empoderamiento) (Cabra 2007, citado por Cabra 2010).

Evaluación desde la diversidad: Desde el carácter ético que implica reconocer y atender la complejidad de los escenarios educativos, más exactamente en la heterogeneidad que establecen las diferencias entre sujetos desde las dimensiones cognitivas y afectivas, además de diferentes necesidades y capacidades, se propone la evaluación como una respuesta ética a la diversidad, que pueda acoger a los individuos sin desconocer sus propias realidades.

Evaluación desde la justicia: Desde el reconocimiento a la diversidad, la evaluación justa pretende resolver las tensiones equidad-igualdad, originadas por las preocupaciones de evitar situarla como arbitraria y autocrática. Desde la igualdad, la justicia propone que todos sean evaluados de la misma manera (estandarización). Desde la equidad, la justicia reconoce las diferencias entre sujetos, de las que parte para poder intervenir.

A modo de conclusión

En el marco de la igualdad, la justicia y la equidad, concluimos que una evaluación descontextualizada y sin argumentos no puede responder a las necesidades sociales vistas en la escuela. Se trata entonces de asumirla y entenderla como una práctica, comunicativa,

intersubjetiva, de construcción de sentido que incluya tanto al evaluador como al evaluado. Con esto se busca que, para alcanzar el establecimiento de evidencias, indistintamente del tipo de evaluación que se emplee, conlleven a la reflexión, para intentar subsanar dificultades de las prácticas educativas, y potenciar lo que sea pertinente para los sujetos. Sobre esta visión, Murillo y Román (2008) sostienen que el principal papel de la evaluación radica en ofrecer datos concretos que permitan reflexionar sobre el proceso educativo, para posibilitar la transformación de los contextos, desde la estructuración y consolidación de las prácticas evaluativas compartidas.

Referencias

- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Vol. 3, No. 2
- Cabra, F. (2010). Atención a la diversidad y prácticas de evaluación en el aula. Perspectivas en Evaluación, Evaluar para aprender. Santa Fe de Bogotá: <https://www.academia.edu/882487/Cabra>
- Cerda, H. (2001). La evaluación como juicio de valor en La evaluación como experiencia total. Logros-objetivos- procesos-competencias y desempeño. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- SED (2009). Evaluando ciclo a ciclo. Lineamientos Generales. SED Bogotá.
- Murillo, J. y Román, M (2008). "Editorial: La evaluación educativa como derecho humano". Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Volumen 1, Número 1. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1- num1/editorial.pdf>

Notas

- 1 Normalista, Diseñadora Gráfica, Escuela de Bellas Artes. Magistra en Educación Pontificia Universidad Javeriana. Coordinadora Centro de Innovación y Talento, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad la Gran Colombia. jhovanna.ordonez@ugc.edu.co
- 2 Licenciada en Pedagogía Infantil. Pontificia Universidad Javeriana. Magistra en Educación Pontificia Universidad Javeriana. Rectora Jardín Infantil San Sebastián. nati_vega84@hotmail.com
- 3 Licenciado en Educación Física, Universidad de Cundinamarca. Magister en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Coordinador de Investigación Programa Licenciatura en educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes, Universidad de Cundinamarca-Fusagasugá-Colombia. Andresjm_61@hotmail.com

La Evaluación, un juicio de valor hacia la diversidad, la justicia y la equidad. Una aproximación a su sentido como práctica.

pp. 169-175

Parte IV- Contextos y nuevas geografías de la educación

15. Filias, fobias y memoria colectiva. Percepción del lugar a partir de los relatos, Experiencias dentro del Centro Histórico De Soacha. Diana Marcela Ávila Herrera y Jeimmy Stephania Rivera Cañón.
16. Cuestiones más que conceptuales sobre la inclusión educativa en Colombia. Alexandra Arias Pinzón.
17. Pobreza y educación: retos para la teoría del currículo. Alvaro Hernández Acevedo.
18. La competitividad de Colombia frente a Latinoamérica y la educación como factor estratégico para el desarrollo, John Fredy Avendaño Mancipe y René Alexander Garzón Camacho.
19. La Biblioteca Nacional (Bogotá-Colombia). Conectando sentidos para el público universitario en condición de discapacidad sensorial. David Alejandro Orozco Ortiz.
20. El Proyecto Integrador: estrategia para el desarrollo de pensamiento crítico. Una visión dialógica del concepto de calidad docente Gladys Cristina Cárdenas y Sonia Henao Quintero.
21. Relación entre dedicación horaria y desempeño docente, Patricia Weissmann





Filias, fobias y memoria colectiva. Percepción del lugar a partir de los relatos. Experiencias dentro del Centro Histórico De Soacha.

Philias, phobias and Collective Memory. Local Perception from stories. Experiences inside Soacha Historical Center.

Diana Marcela Ávila Herrera¹ y Jeimmy Stephania Rivera Cañón²

Resumen

El Centro Histórico de Soacha enlaza historias hiladas y deshiladas que marcan en el territorio mitos, leyendas, cuentos, relatos y demás narraciones emitidas por las y los habitantes, historias olvidadas por unos pero recordadas por otros que forman parte de un legado cultural y ancestral tejido dentro del Municipio. Desde esta perspectiva el nombrado lugar fue pertinente para el desarrollo del trabajo de investigación *Una historia contada a través de las filias y las fobias del lugar; memorias y relatos. Estudio de caso en el Centro Histórico del Municipio de Soacha – Cundinamarca*. Por un lado, el Centro Histórico de Soacha emana distintas sensibilidades, filias y fobias que emergen a partir de las experiencias de los hombres y las mujeres con el lugar y que generan en ellas y ellos apropiación e identidad. Por otro lado, dichas sensibilidades emanan de los recuerdos y de la memoria colectiva a partir de legados históricos que marcan y trascienden en un pueblo. Reflejo fiel son los relatos enunciados por las y los habitantes, aquellos que fundan historias en torno de un espacio construido a través del lenguaje, de la palabra enunciada.

Palabras clave: filias – fobias - memoria colectiva - relatos

Abstract

The Historic Center of Soacha weaves stories, myths, legends, tales, and other narratives made by its inhabitants, which are remembered by some and forgotten by others, as part of a cultural and ancestral heritage fabric within the Town. The value of such heritage justifies the research project *A story told through the philias and phobias; memories and narratives. Case study in the historic center of the municipality of Soacha – Cundinamarca*. On the one hand, this site emanates different sensitivities and phobias which arise out of the experiences of men and women in the place, and which provide identity and a sense of belonging. On the other hand, such sensitivities spring from the recallings and collective memory of historical legacies that mark and transcend the town. People's narratives and stories are a true reflection of this construction through language, through the spoken word.

Key words: Philias- phobias- collective memory - stories

Contextualización

El trabajo de investigación pretende distinguir las sensaciones que provoca un lugar a sus habitantes: alegrías, amor, afecto, gusto o por el contrario, sentimientos de miedo, desconfianza u hostilidad, esto con el fin de reconocer que la apropiación se genera en escalas locales mediante las experiencias vividas en determinado lugar, y desmitificar el hecho de que la apropiación o identidad se generan únicamente dentro de las escuelas a través del conocimiento de los símbolos y emblemas nacionales como la bandera o himno que representa el territorio.

Tuan (2007) plantea que las personas comprenden y se relacionan con un lugar a partir de las experiencias que se han establecido con el mismo. En este sentido, señala que las relaciones sociales acaecidas con el entorno son insumo para la apropiación e identidad que emergen a partir de las dinámicas sociales. Es así que los lugares hacen parte del carácter social de sus habitantes, debido a que se han entrelazado sentimientos que emergen a partir de la experiencia con el lugar, costumbres, tradiciones, fiestas y demás relaciones fraguadas a través de los tiempos e implementadas por las diferentes generaciones.

Desarrollo

En esta medida, el trabajo de investigación realizado a partir de las filias y fobias con el lugar, se moldea y toma validez mediante los relatos generacionales emitidos por los hombres y las mujeres que habitan el Centro Histórico de Soacha, debido a que las voces de ellas y ellos ratifican el sentido de pertenencia y apropiación que les genera su ágora. Ejemplo fiel son las fiestas celebradas cada año en torno a los dioses, el dios varón sol (Sue) y la diosa luna (Chia) que representan al mítico lugar, o el masato con la garulla que hacen parte de un legado ancestral formado por las leyendas del maíz y la representación de dicho alimento a través del dios Sue, reflejado en las comidas típicas y tradicionales del Municipio de Soacha.

Tomando como punto de partida la narrativa dentro del campo de la investigación y la formación docente, el trabajo de investigación nombrado con anterioridad se desarrolla con el fin de reconocer y dar validez a las historias orales que representan los niños, niñas, hombres y mujeres, reconociendo que cada fragmento está reflejado en las visiones o representaciones que resguardan en sus imaginarios sociales de los distintos lugares. De este modo la educación, enseñanza o aprendizaje, no sólo se deriva de las aulas, sino de las sensibilidades que se desprenden de un espacio socialmente construido a través de cuentos, refranes, leyendas y demás historias que forjan apropiación y apego en las escalas locales, como el barrio, la esquina, la plaza, el parque, etcétera.

Es así que el uso de la narrativa como método de investigación trae consigo una nueva forma de analizar los fenómenos a partir de las historias que cuentan, transmiten y endosan miles de voces; voces opacadas por el tiempo, silencios perdidos y sensibilidades de antaño. La narrativa enmarca un medio de recolección compleja de información y datos; observar y entender expresiones a partir de lo que comunica una comunidad determinada permite comprender dichos, frases, relatos y dar cuerpo a las distintas voces.

De acuerdo a lo anterior, los relatos que describen las vivencias individuales, sensibilidades y trasfondos emocionales son el pilar de la investigación de acuerdo a la experiencia contada. Utilizarlos en un proceso de investigación simboliza diversas visiones de protagonistas que enmarcan diferentes versiones, es decir la reconstrucción de una historia ya contada a partir de distintos relatos. De este modo *Una historia contada a través de las filias y las fobias del lugar; memorias y relatos* reúne una amalgama de historias que se enmarcan a partir de las sensibilidades que desglosa un lugar y que afloran de los recuerdos y la memoria colectiva.

El uso de la narrativa como método de investigación abre espacios y nuevas formas de

pp. 179-189

analizar los fenómenos a partir de las historias que se cuentan. Como uso metodológico en cuanto a la producción investigativa, la narrativa enmarca un medio de recolección de información y datos que permite observar y entender fenómenos a partir de lo que cuenta una comunidad en particular; entender dichos fenómenos por medio de la percepción y como se nombraba anteriormente, dar cuerpo y forma a esas voces silenciosas que tienen mucho que contar a partir de las múltiples experiencias.

Para lograr la comprensión del trabajo metodológico con la narrativa se debe clarificar que ésta se debe entender como el fenómeno que se investiga y como el método de la investigación. “La narrativa designa la cualidad estructurada de la experiencia vista como Relato; por otro lado, las pautas y formas de construir el sentido, a partir de hechos personales, por medio de la descripción y análisis de datos. En palabras Bolívar, La narrativa es tanto una estructura como un método para recapitular experiencias” (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001, pág. 17)

Tomando como referencia una de las premisas de Roland Barthes, (citado por Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001, pág. 14) “El relato comienza la historia misma de la humanidad; no existe ni ha existido en ningún lugar un pueblo sin relato, el relato está ahí como la vida”; a partir de esta idea se afirma la importancia de contar historias a través de las vivencias de los y las mujeres que habitan el lugar, pues con ellas se retoma la reconstrucción de hechos que enmarcan la singularidad del lugar y a su vez enmiendan los mitos, leyendas e historias que construyen la identidad del lugar. En este sentido, la narrativa como método implica que el investigador se adentre en la profundidad de las historias recopiladas. Asimismo, la investigación narrativa dentro de la educación abre espacio al reconocimiento, a rescatar las dimensiones personales de las visiones individuales sobre un lugar.

Desde esta perspectiva, la recolección y análisis de datos aplicados a las y los habitantes del Centro Histórico de Soacha busca evidenciar que las filias y las fobias son importantes en la construcción de un lugar y que a partir del apego, amor por el mismo, se genera apropiación e identidad. Las así caracterizadas como filias y fobias se triangulan con las otras dos categorías: la memoria colectiva - a través de los recuerdos se entretajan historias del pasado que evocan diferentes sensaciones y sensibilidades- y los relatos, que son importantes en la medida en que trascienden a diferentes generaciones y resguardan los recuerdos hallados en la memoria colectiva.

Resultados

Partiendo de lo anterior, el estudio y análisis de los relatos arrojan en diferentes entrevistados otros conceptos que responden y explican las categorías primarias; es así que de acuerdo a la Teoría Fundamentada, los citados conceptos reciben el nombre de categorías emergentes. En este orden de ideas, las teorías emergentes sustraídas en la mayoría de los relatos de las y los habitantes de Soacha son los siguientes: el asesinato de Luis Carlos Galán Sarmiento, la gastronomía típica- garullas, masato, chicha, morcilla-, las fiestas en conmemoración al dios Sol y la diosa luna. Como se señala anteriormente, estas categorías emergentes permiten sustentar las categorías primarias de análisis.

Categorías Emergentes: El recuerdo de un prócer caído, una gastronomía típica y una cultura inmersa en el sol y la luna.

La comprensión de la apropiación de los hombres y mujeres que habitan el Centro Histórico de Soacha se evidencia a partir de diferentes fenómenos sociales. Las y los habitantes disfrutaban de las diferentes atracciones, comidas e imágenes que asaltan sus recuerdos; padres y madres que siguen el legado familiar y generacional invitando a sus hijos e hijas a disfrutar de los diferentes atractivos recreacionales, abuelos y abuelas que ocupan las antiguas sillas mostrando a través

de sus silencios la tranquilidad que les produce este lugar; otros recorren junto con sus familias las pequeñas ferias artesanales u observan apaciguadamente los diferentes escenarios de algarabía, en donde se evidencian manifestaciones culturales; músicos, malabaristas, juegos mecánicos u atracciones manuales:

Aquí! donde usted niña vino con su compañera hacerme la entrevista, en este sitio yo me siento tranquila, si ve esta banquita toda rota y toda dejada, esto es armonía para mí, mire le cuento algo y no es por ser chismosa pero hace poquito tuve una pelea con mi marido y yo vine a estar tranquila acá, esto me trae paz, me trae armonía.

Por otro lado, los recuerdos hallados en las memorias colectivas dejan entrever los sentimientos de dolor y tristeza por acontecimientos que marcaron el legado histórico de Soacha como es el caso del asesinato de Luis Carlos Galán Sarmiento, importante personaje de la política colombiana quien pronunciaba uno de sus discursos proselitista en el marco de su candidatura a la presidencia de nuestra nación y es acribillado justo en este parque municipal; dicho suceso queda marcado en el recuerdo y la memoria colectiva de las y los habitantes, lo que configura una categoría emergente de análisis que sustentan las tres categorías primarias:

El parque de Soacha es conocido a nivel Nacional e Internacional, a raíz de la muerte del Caudillo Luis Carlos Galán.

Los relatos y comentarios sustentan los recuerdos que marcan y significan a una sociedad, de igual forma las historias, mitos o leyendas hacen parte de las filias o fobias que se generan a través de un suceso significativo como el asesinato de un líder político, o por las celebraciones en conmemoración de un acontecimiento cultural como las fiestas del Sol y la Luna.

El recuerdo de un prócer caído

Las y los habitantes del Centro Histórico de Soacha relatan a través de sus remembranzas las imágenes vivas que aún se mantienen del 18 de agosto de 1989, cuando bajo un ideal de progreso nacional, en la mitad del centro del Parque de Soacha, se opaca la idealización de un cambio político. En los periódicos se encabeza que en un Municipio cerca la periferia de Bogotá, ¡habían matado a Galán!; desde ese entonces la fobia en aquel lugar aumentaba y, el hablar de Soacha se generalizaba como símbolo de violencia, en la memoria colectiva acaecía nombrado suceso y aquel legado cultural que existía se veía ensombrecido.

Desde ese momento, cada historia con relación al Centro Histórico lleva marcado el recuerdo y la nostalgia del asesinato del líder político; de igual forma las sensibilidades permanecen en los hombres y las mujeres que pisan el suelo en donde cayó herido Galán. Desde esta perspectiva se forja la fobia a partir del temor e inseguridad que el parque representa, pero a la vez filia en el sentido que se recuerda con satisfacción el acogimiento y la esperanza por el cambio:

En estos momentos que estaba sentado aquí antes de que llegaran ustedes, fue cuando la muerte de Galán, que fue aquí en el Parque fue en 1988... Me acuerdo tanto y eso estaba recordando en estos momentos aquí sentado, eso fue para unas candidaturas él iba a ser presidente.

En esa medida histórica, como símbolo de cultura, se ha mantenido viva la imagen de Galán como la representación de los relatos generacionales que fundamenta la memoria colectiva de un pueblo a la periferia de una ciudad, que guarda consigo la construcción de historias hiladas con múltiples protagonistas, reproducida para las generaciones futuras, en las escuelas y en los diferentes espacios de tertulia de las y los habitantes de Soacha:

pp. 179-189

Pues algo que marco la vida acá y que yo creo que para todos los de acá de Soacha fue el asesinato del doctor Galán, porque nosotros estábamos por acá cuando sucedió eso, todo el mundo corría para un lado otros para otro, nadie entendía nada ni que había pasado, él era un hombre muy conocido, muy querido por todos nosotros entonces claro eso marco para todos y queda para el recuerdo de los que estábamos habitando y los que ya no estamos. -¿Es una historia que se sigue reproduciendo, que se sigue contando a los hijos a los nietos?

Claro eso quedo grabado en la mente de todos nosotros, porque es un recuerdo que queda, y aun así no lo quiera contar uno, los muchachos por allá los escuchan en los colegios y le preguntan a uno y uno pues les cuenta lo que paso aquí hace unos años y eso queda grabado para historia porque era un gran hombre y queda grabado, son recuerdos y temores que quedan en el corazón de nosotros

De esta manera, se evidencia que tras las voces existe una tradición oral, una sensibilidad, un temor y un recuerdo masivo que le da mayor grado de significancia, tanto material como emocional al Centro Histórico del Municipio de Soacha.

Gastronomía en Soacha: Símbolo nativo de un pueblo

El Centro Histórico de Soacha enmarca a través de las almojábanas, la garulla, el masato y la chicha, recuerdos confabulados con las historias tejidas por aquellos hombres y mujeres aborígenes que bajo sus creencias tradicionales crearon una gastronomía propia del maíz como símbolo de adoración a ese dios Sue. Desde esta perspectiva, las y los habitantes de este emblemático lugar conservan las tradiciones de visitar las casetas construidas en ladrillo y tejas de barro en las cuales se fabrican estos alimentos apetecidos, no solo por quienes habitan el lugar, sino también por aquellos visitantes que llegan por la única razón de consumir o comprar la almojábana con el masato y la garulla con la chicha.

Tomando como referente lo anterior, la memoria colectiva trasciende desde los aborígenes muiscas con sus creencias en dioses, mitos y leyendas que pasan de generación en generación hasta nuestros días, configurando de este modo una tradición envuelta por medio de los recuerdos y los relatos de sus pobladores:

Recuerdos... de amistades, de estar viendo uno como llega la gente, la distracción que hay en el parque... Un domingo como si fuera en los tiempos atrás llegando la gente a concurrir“(...) estar en el parque para llevar a los niños a montar en triciclo o en unos carritos que los señores empujaban, o simplemente ir a comer masato, garulla o almojábana, porque eso aquí se vende mucho.

Es así que, por medio de anécdotas, se manifiesta la apropiación y la identidad por una tradición gastronómica, que reúne una serie de simbologías que caracterizan como lo llaman muchos, al pueblito de Soacha, particularmente y como lo mencionan don Pedro:

...el que venga a Soacha sin llevarse un masato suachuno, una garulla suachuna, una chicha suachuna, no entró a Soacha

Recuerdos muchísimos, porque es como si hubiese nacido acá, porque llevo muchos años acá, entonces muchas cosas, muchas fiestas, ver tantas personas que venían de tantos territorios a celebrar las fiestas de acá, la tradición de acá que son la chicha, las garullas, la almojábana que siempre la gente viene acá. Aunque ha cambiado mucho y no es igual tampoco la inseguridad de ahora, esos son los recuerdos que más me quedan, cuando a mis hijos los vi crecer acá, ellos siempre estudiaron en este lugar, esos son mis recuerdos.

El relato anterior enunciado por don Pedro señala dos categorías importantes de análisis. La primera responde a los recuerdos y sentimientos que evoca el Centro Histórico de Soacha; de este modo el enuncia que quedan grabados aquellos recuerdos de las fiestas, de las reuniones de las

personas que llegaban de diferentes territorios a Soacha sólo por disfrutar de su gastronomía. Desde esta perspectiva, el recuerdo evoca la memoria individual (“esos son mis recuerdos”) y colectiva, en el sentido que enlaza recuerdos presentes en las historias de vida de los y las habitantes del lugar.

La segunda categoría de análisis responde a la metáfora utilizada frecuentemente por don Pedro “acá” para designar el lugar; en este sentido, el espacio al que él se refiere forma parte de la construcción de lugar a través de la experiencia y vivencia con el mismo.

Una cultura inmersa en el sol y la luna

Las fiestas y celebraciones en conmemoración al dios Sue y la diosa Luna, al igual que la gastronomía tradicional, reflejan el sentido de apropiación que tienen los hombres y las mujeres que habitan el Centro Histórico de Soacha. En este sentido, los lugares son aquellos espacios construidos a través de las vivencias y experiencias que reflejan el sin número de sucesos que marcan y significan a una sociedad, generando en ellas y ellos identidad, reflejada en los mitos, leyendas e historias que envuelven a la población a través de un legado cultural:

Nosotros... pues... ya con la política que hay aquí en Soacha, porque eso es mucha gente que maneja política, pero nosotros siempre, siempre ha existido el sol y la luna ese es un proyecto que tienen y pues ahí traen esa parte cultural, son cinco días y se ha cortado muchísimo desde los últimos meses o últimos años de los nuevos alcaldes del municipio.

El relato anterior muestra la resistencia que se genera en los y las habitantes del Centro Histórico de Soacha por conservar los legados tradicionales; se evidencia que las políticas actuales implementadas por diferentes alcaldes pretenden, como señala la señora Ana, acabar

con las fiestas y celebraciones en torno a los dioses muiscas representativos en el Municipio de Soacha. Aquí se evidencia el sentido de apropiación e identidad que genera la tradición oral y cultural en las y los habitantes de un lugar:

Lo que pasa es que aquí en el municipio se formó la mitología o los mitos, fue a partir del Sol y la Luna, entonces como aquí hubo gente antigua, de los aztecas y los chibchas, esos vivieron y tuvieron haciendas aquí abajito, es una hacienda muy grande, esa hacienda inclusive no la han quitado ahora es un parque y fuera de eso aquí hay muchas cosas y patrimonios del municipio que no se han podido tocar, entonces esos son como los mitos que hay, por ejemplo uno de los mitos es sobre nuestro himno el del municipio que está el dios del Sol que esa es la tradición que nosotros tenemos.

El relato anterior muestra la relación de un símbolo o patrimonio municipal que resalta, la cultura aborigen del Soacha; éste se adhiere bajo las percepciones de los mitos o narraciones. Asimismo es una tradición oral que se aprende bajo la enseñanza de los padres, ya que fue el legado que dejaron nuestros abuelos y a ellos sus padres.

El símbolo de un Centro Histórico

De esta experiencia se clarifica el interés sobre el lugar entendido como un espacio intervenido por el hombre, determinado por la conformación de una comunidad ligada socioculturalmente, donde se generan diferentes visiones, textos y fragmentos, significados obtenidos a partir de las vivencias.

Asimismo, se puede observar que por medio de las visiones fraguadas dentro del Centro Histórico de Soacha afloran de manera sociológica transformaciones y cambios que día a día van construyendo un espacio significativo.

Palimpsesto de ciudad

La vida en Soacha emana multiplicidad de sensaciones y percepciones; reflejo fiel es la diversidad de características que brindan los diferentes lugares del Municipio. El Centro Histórico muestra según el espacio construido olores, colores y sabores diversos, propios de cada historia que se plasma sin ser enunciada. No obstante el habitante manifiesta a través de su lenguaje, vestuario, peinado, lo que no se suele enunciar; la historia ilustrada en una pared, los restos de una arquitectura en pedazos, fragmentada e intervenida, la historia de los subalternos.

En este mismo orden de ideas el Centro Histórico es continente de diversos lugares que reflejan su historia a través de códigos implícitos que comparten diferentes seres humanos. Dichos lugares condicionan los comportamientos de los transeúntes o habitantes de algún lugar, calles y paredes cargadas por miles de personalidades que entretejen la historia dentro del Municipio.

Es así que leemos al Centro Histórico como palimpsesto, huellas tras huellas, el antes y el después, miles de fragmentos y pedazos que hablan, que condicionan el comportamiento de esos mismos que se han encargado de escribir y reescribir con diferentes formas, colores y sabores lo que significa y posee cada lugar.

Grafitis, rayones que retumban con su afonía, golpes de pinturas en las casas, bancos, centros comerciales y establecimientos que simbolizan el paso de protestas ruidosas, enmarcadas por colores que emiten un recuerdo, revitalizando así el ruido y la bulla de algún momento coyuntural histórico echado al olvido a un pasado sin trascendencia.

Siguiendo estas mismas líneas, el Centro Histórico es aquel lugar cargado de huellas fraguadas, huellas dejadas en el olvido, pero paradójicamente presentes en lugares memorísticos. El Centro Histórico es en sí un palimpsesto, es una

acumulación histórica presente en un espacio y tiempo determinado, leída como aquel texto que está vigente en discursos sociales y en ideologías que a través del tiempo se siguen, se reproducen dentro de dicha sociedad.

A propósito de los habitantes, transeúntes, visitantes etc., son aquellos actores que enmarcan el lugar, reflejo fiel de la historia enunciada en aquellas paredes, fragmentos, relatos escritos en un pasado, repisados en un presentes y quizás borrados en un futuro, al igual que todo texto, en el que se escriben, se borra o al que simplemente se le arrancan las hojas. Así es Centro Histórico de Soacha, textos borrados, tachados o arrancados, relatos e historias que nunca fueron contados, pero que posiblemente se reproducen a través de narraciones orales, esfuerzo tal al que está preparada la memoria.

En esta misma perspectiva, los habitantes o transeúntes de un lugar perciben a este a través de sus experiencias vividas; esto permite que se establezcan relaciones con el lugar, mediante los símbolos que aparecen como huellas; de este modo los habitantes del lugar dan significados a estos espacios vividos construyendo de esta manera la historia del lugar, ubicándolo en un determinado momento histórico y construyendo la historia en él.

Además, el Centro Histórico visto como un palimpsesto entrelaza relaciones de afecto, apego o por el contrario de apatía y miedo; esto según a la concepción colectiva que se tiene del lugar, del contenedor del lugar, pues cada lugar aviva sentimientos ligados a las relaciones sociales con el mismo, pero sobre toda a esa primera percepción y sensación emitida por el espacio.

El parque ha tenido muchos eventos, tantos artistas, que el parque de Soacha independientemente de que hace unos años éramos solos, llamémoslo así, no teníamos mucha gente de Bogotá ni nada y hace un tiempo para acá, con tanto cambio pusieron a Soacha como un Municipio muy aparte o sea Soacha ahorita es un Municipio independiente y ha cambiado muchí-

simo, yo creo que sumergerse se ha montado en Transmilenio a toda hora porque ya tenemos hasta Transmilenio para que nos visiten...

Finalmente, el palimpsesto del lugar es una amalgama de posibilidades que permite elaborar la lectura de un espacio construido, de las formas, texturas, colores que representan la historia de este lugar, de sus habitantes, transeúntes, visitantes y demás; de igual forma emiten sentimientos de afecto, arraigo, temor o miedo que enmarca la percepción de dichos actores sociales, partícipes de la vida en el sector.

Arraigo espacial, social y cultural; el reflejo de la fijación local.

El lugar es un espacio construido conjuntamente por una comunidad de acuerdo a las necesidades que esta manifiesta; en ese sentido obtiene sus formas bajo las necesidades de los y las habitantes, como por ejemplo: centros económicos, formas arquitectónicas, avenidas principales, edificios simbólicos, avances tecnológicos con relación al transporte, calles pavimentadas entre otras tipologías que demarcan su composición física y materialista.

Asimismo, el contacto del hombre con este espacio sobrepasa las anteriores características trayendo consigo una serie de simbologías y significados que se evidencian por medio de las particularidades heterogéneas que posee el Centro Histórico de Soacha. En este sentido, la diversidad promueve la vinculación del hombre y la mujer dentro de los contenidos y formas sociológicas que representan los contenedores de lugar, grafías y leguajes que son particulares atrayentes para el individuo en busca de identidad.

Por otro lado, las condiciones para poder definir propiedad están asociadas en tres componentes: espacial, social y cultural. Cada uno enmarca un aspecto sociológico con relación a las manifestaciones de estima de acuerdo a un

espacio causado por el hombre; de esta manera, se toma al arraigo espacial como un imperativo territorial, haciendo énfasis en una fijación local, determinada por las características que cautivan al ser de hombre encontrando dentro de éste identidad. Así el sujeto no esté presente el afecto se sostiene y el sentido de pertenencia hace de este un espacio significativo (Ibañez, 2000).

De igual manera estas categorizaciones de arraigo se patentizan a través de las experiencias que el hombre y la mujer sostienen con el Centro Histórico, las formas y figuras que la constituyen, las experiencias, hábitos y prácticas; en este sentido, siendo uno de los epicentros históricos del país ya que guarda consigo una gran historia acuestas, tiene características propias del habitante. Por ejemplo, la fundación del estadio que el Municipio posee, bajo el nombre de Galán, sostiene una gran carga emocional que apropia al hombre de dicho lugar, proyectando un sustento de conexión, brindándole un significado subjetivo de acuerdo a las vivencias que éste sostiene de la mano con la memoria y el recuerdo. Este vínculo sociológico enlaza todas las vivencias y aumenta el sentido de pertenencia e identidad.

El habitante está expuesto a la constante modificación del Centro Histórico, la cual trae consigo ideales de progreso y perfeccionamiento, pero que aun así no intervienen dentro de sus formas familiares y afectividades que se mantiene hacia el mismo entorno el cual vieron transformarse con el pasar de los tiempos.

(...)Recuerdos muchísimos, porque es como si hubiese nacido acá, porque llevo muchos años acá, entonces muchas cosas, muchas fiestas, ver tantas personas que venían de tantos territorios a celebrar las fiestas de acá, la tradición de acá que son la chicha, las garullas, la almojábana que siempre la gente viene acá (...)

Teniendo en cuenta lo anterior, la reminiscencia representa una inmensurable carga de afectividad hacia un lugar fijado, no solo por sus características o su postura frente al desarrollo incalculable del Centro Histórico, sino por el simple hecho de las

pp. 179-189

formas simbólicas de las casas, la ausencia del pasado que va obteniendo formas vanguardistas y va dejando atrás el recuerdo colectivo de una comunidad sesgada por sus raíces. Ahora este lugar toma diversas formas, extraídas de moldes opuestos a la inicial horma que traía consigo, pero aun así sosteniendo el mismo grado de familiaridad con el que inicio en sus primeras representaciones.

Para finalizar, la recopilación de diversos relatos evoca recuerdos del pasado que se configuran en un presente; dicho pasado es la suma de relatos de vida que se triangulan en las historias de vida, es decir, que diferentes actores sociales recuerdan sucesos históricos acaecidos en un mismo contexto o entorno. En esta medida, las historias de vida son diversos relatos que complementan al mismo relato de vida, debido a que se recuerda lo mismo. Un ejemplo claro de estas historias de vida es la percepción individual del asesinato del líder político Luis Carlos Galán Sarmiento; conjuntamente se entreteje una historia de la que se habla en común. A ese fenómeno social se le denomina memoria colectiva.

Referencias

- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). La investigación Biográfico - Narrativa en Educación. Enfoque y Metodología. Madrid: La Muralla, S.A.
- Del Acebo Ibañez, E. (2000). Sociología del arraigo- Una lectura crítica de la teoría de la ciudad. Buenos Aires Editorial Claridad.
- Tuan, Y. F. (2007). Topofilia, un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno. (F. Duran de Zapata, Trad.) Romanyà: melusina.

Notas

- 1 Estudiante postulada para el título de Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad la Gran Colombia. dmavilah@gmail.com
- 2 Estudiante postulada para el título de Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad la Gran Colombia. Jsrivera101@gmail.com

Filias, fobias y memoria colectiva. Percepción del lugar a partir de los relatos. Experiencias dentro del Centro Histórico De Soacha.

pp. 179-189



Cuestiones más que conceptuales sobre la inclusión educativa en Colombia.

Beyond conceptual issues in educational inclusion in Colombia

Alexandra Arias Pinzón¹

Resumen

El presente artículo analiza la inclusión educativa como tema actual de discusión, planteando como debate la necesidad y posibilidad de las instituciones educativas colombianas de asumir dicho reto. Para ello se hace claridad en el concepto de inclusión desde las diferencias con la integración escolar, posteriormente se analiza el ¿cómo? ¿por qué? y ¿para qué? de la inclusión educativa desde aspectos como el currículo, la evaluación, la didáctica y el rol como docente inclusivo para la construcción de comunidades respetuosas con la diferencia y la diversidad en aras de la transformación social que tanto requiere nuestro país.

Palabras clave: educación inclusiva - discapacidad - diversidad - barreras de aprendizaje y participación - diversificación curricular.

Abstract

This article analyses the inclusion in education as a current topic of discussion, stating the necessity and the possibility for educational Colombian institutions to face this challenge. Firstly, it is important to clarify the concepts of inclusion; secondly, we analyze how and why inclusion in education is necessary in the light of certain aspects, such as the curriculum, assessment, didactics and the teacher's role as an inclusive subject for the construction of communities that are respectful of the differences and diversity, in order to achieve the social transformation that our country really needs.

Key words: inclusive education - disability - diversity - barriers to learning and participation - curricular diversification.



Introducción

El trabajo con docentes en procesos de formación plantea, entre otros aspectos, la inclusión educativa. Tema polémico por las distintas posturas, inquietudes, señalamientos que al respecto puede suscitar, sobre todo frente a las implicaciones a la hora de la práctica educativa, cuando la normativa nacional no ha sido constante con su regulación. Esto no se logró sino hasta el 2009, año en el que gracias al decreto 366, artículo 2, se declara que las personas que “presentan barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y las que poseen capacidad o talento excepcional, tienen derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación”, reglamentando así la política de educación inclusiva² en las instituciones educativas del país.

Apoyar este tipo de práctica representa en ocasiones un problema, pues algunos docentes y directivos manifiestan que las personas que presentan alguna condición de discapacidad deben estar en otros entornos educativos como aulas exclusivas o colegios especiales³, que les ofrezcan las condiciones necesarias para su formación. Entre los argumentos que tienen dichos docentes y directivos se encuentran razones como que los estudiantes en proceso de inclusión pueden retrasar los procesos educativos de sus pares, o que “los estudiantes «normales» pueden adquirir conductas de los otros estudiantes⁴”, o “los especiales bajan los resultados en las pruebas estandarizadas Pisa o Saber en mi colegio y, a mí me pagan para mostrar resultados⁵”. De esta manera, observamos que lo anterior son posturas en las que se refleja el tema desde la perspectiva de obligatoriedad, resaltando que no existen las condiciones para su viabilidad debido a la carencia de recursos económicos, escasa formación docente, nulos acompañamientos, tiempo y espacios reducidos, grupos numerosos, infraestructuras inadecuadas, inexistencia de un equipo interdisciplinario que pueda acogerlos,

baja o inadecuada remuneración para hacer de esta política una realidad, entre otros.

Dadas estas circunstancias, este artículo pretende mostrar otro escenario, tal vez desde una postura más esperanzadora, cimentada en los interrogantes *qué, cómo, por qué y para qué* de la inclusión educativa. Otorgando respuestas desde la práctica, es decir, desde la posición menos romántica, menos ideal y más llena de tropiezos, pero también más llena de profundas y emotivas recompensas tanto profesionales como personales. Así, este documento es construido desde la experiencia y mirada como docente inclusiva en escenarios regulares, como docente formadora de docentes a partir de las discusiones y análisis realizados al interior de los cursos de *Modelos Pedagógicos, Innovaciones Educativas, Gestión Educativa* y en el semillero *Matices*⁶. De igual manera, desde los procesos de investigación realizados en la Universidad La Gran Colombia adscritos a la línea de investigación en Género e Inclusión Social en Educación⁷, pero sobre todo, desde mi formación como educadora especial que vive y siente la inclusión educativa y social como la única vía para la conformación de una sociedad que respeta y atiende lo diverso, al otro, a este otro, cualquier otro, que vive, que sueña, que desea y espera una sociedad más justa, más cooperativa y más humana.

Inclusión educativa- más que una afirmación

En primera instancia, se hace necesario clarificar, ¿qué es la inclusión educativa? puesto que aún se observa confusión en los conceptos a la hora de contextualizarlos en la práctica.

Al hablar de integración escolar se hace referencia a las prácticas educativas en las que el estudiante se adaptaba al contexto, se centraba en las dificultades o limitaciones del sujeto, se requerían docentes y profesionales especializados que a partir de terapias llevaran al estudiante a una normalización de sus comportamientos y aprendizajes. Para ello se trabajaba desde programas especiales como el Proyecto Educativo Personalizado (PEP), planes

pp. 191-201

caseros y actividades en otros escenarios de la institución, que en la mayoría de los casos no compartían con los estudiantes denominados “regulares”, quienes permanecían la mayor parte del tiempo en actividades de refuerzo, terapias o tratamientos e inclusive se diseñaban aulas o estructuras en las que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales⁸ permanentes se encontraban aislados de sus compañeros. Todo ello generó que “las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos, e impidiendo el desarrollo de políticas inclusivas integrales” (Blanco, 2006, p 5.).

Desde la perspectiva de la integración, los docentes recibían a los estudiantes en sus aulas con la idea que estarían allí; sin embargo, no recaía sobre ellos la responsabilidad en la acción de su educación, sino que eran otros quienes debían asumirlos, tales como docentes de apoyo, practicantes, orientadores u otro profesional pues no era posible que permanecieran la jornada completa en un aula exclusiva.

Ahora bien, la inclusión educativa más que un concepto es un paradigma que surge desde el modelo social de atención a la discapacidad, es una forma de vida, de concebir y comprender al otro; en lo que Palacios (2008, p.103) haría énfasis, en tanto que “la utilización del término social en este caso pretende remarcar que las causas que originan la discapacidad no son individuales —de la persona afectada—, sino sociales —por la manera en que se encuentra diseñada la sociedad”. Por ejemplo, el servicio de transporte público (buses, busetas y colectivos) en Colombia ha sido pensado para personas videntes quienes pueden tener una visibilidad del recorrido, ya que no existe información en braille o en audio que informe sobre las rutas o paradas; asimismo no se ha tenido en cuenta a las personas que cuentan con cierta estructura corporal, debido a que las sillas son estrechas

y ajustadas, el timbre se encuentra a cierta altura que en muchas ocasiones las personas de estatura promedio no alcanzan a hacer uso de él y los escalones, o son muy altos, o no presentan plataformas de acceso. Por tanto, las personas ciegas, sordas, de talla baja, de talla gruesa, muy altas o con movilidad reducida tienen muchas dificultades para hacer uso del servicio, situación que sólo es un ejemplo de los tantos que se podrían citar para reconocer que esta sociedad no fue pensada para todos.

Según Velaz (2002, p. 291.), la exclusión es un “proceso de apartamiento de los ámbitos sociales propios de la comunidad en la que se vive, lo que conduce a una pérdida de autonomía para conseguir los recursos necesarios para vivir, integrarse y participar en la sociedad de la que forma parte”. A partir de los procesos de exclusión y segregación aparecen las barreras⁹ (arquitectónicas, culturales, sociales, comunicativas, políticas, educativas), que hacen de la diferencia, -diferencia presente en todos los ámbitos de la vida humana y a todos los niveles, no sólo en la discapacidad- una limitante para acceder en muchos casos a una vida digna y a un reconocimiento social, este sí, igualitario (Arias, 2013).

Palacios (2008) reitera que si las sociedades fueran incluyentes y aceptaran la diferencia, las personas en condición de discapacidad tendrían mucho que aportar a su sociedad tal como sucede con las personas sin discapacidad. Una muestra de ello son las bajas cifras de personas en condición de discapacidad escolarizadas en educación media y superior, aceptadas en carreras como medicina, derecho, economía, en una carrera militar, etc., o admitidas en empleos formales, en equipos de investigación o simplemente que hagan parte de la nómina de una empresa sin que sus empleadores los hayan aprobado como una forma de disminuir impuestos por realizar obras de acción social. Así las cosas, la inclusión nace como una apuesta para reivindicar los derechos de de las personas

en condición de discapacidad, pero se hace necesario resaltar que estas personas no son los únicos sujetos de atención de esta nueva mirada, pues como lo plantea la UNESCO

La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. La educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiante incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades y reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación (UNICEF-UNESCO-HINENI, 2003).

Es por tanto una educación para todos, en la que se debe abrir las puertas a las personas que deseen educarse, sin distingo alguno.

Desde esta mirada surge entonces la pregunta por el ¿qué hacer?, y es aquí donde se hace importante dar el paso, es decir, atreverse a mirar de otra forma y de esta manera cambiar de paradigma, aceptando la diferencia, dejando de lado la idea de que nuestros estudiantes son homogéneos, “normales” y aprenden a la vez; pues no existe tal cosa, en tanto que “La diversidad es la norma, no la excepción, en cualquier lugar donde hay individuos reunidos, incluyendo las escuelas” (CAST 2008, p. 3).

Para lograrlo se debe empezar por eliminar las barreras en el discurso; por ejemplo el negro, el discapacitado, el indio, el tartamudo, el cojo. En fin, todo tipo de referencias peyorativas que lo único que hacen es obstaculizar la comunicación, la convivencia, la cercanía, la valoración del otro. ¿No es más respetuoso llamarnos por nuestros nombres? Asimismo es importante eliminar en

las prácticas la indiferencia frente a la educación de personas vulnerables y diversas, así como la afirmación de que son otros quienes deben asumir este reto, pues si la escuela cumple un papel determinante al formar sociedad, entonces somos nosotros, los docentes, los maestros, los primeros que debemos atender a este llamado. Además es una necesidad imperante la de construir una Colombia más solidaria, más respetuosa, más justa y más diversa, donde se permita la individualidad y no la masificación.

Stainback y Stainback manifiestan que “por experiencia, sabemos que es posible incluir a todos los alumnos 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, p. 83). Por tanto y, como lo acuñaría Fito Páez, es una cuestión de actitud. En verdad, y aunque aparentemente esto sea una simplificación excesiva, es esta la cuestión fundamental: permitirse y permitirles a nuestros estudiantes un encuentro con su humanidad, con eso que en la diferencia es igual, la dignidad, el derecho a hacer parte del mismo mundo con iguales oportunidades. La posibilidad de conovernos, no de ver en el otro lo pobre de él, sino la riqueza de movernos en emoción y experiencia con ese universo indescifrable que es el otro y, de aprender del otro, de aprender en comunidad, reduciendo así las barreras culturales y actitudinales (Arias, 2013).

Lo estipulado por Stainback y Stainback nos lleva al segundo cuestionamiento del artículo, que es el ¿cómo? y esto implica acción. Por tanto, la segunda invitación es a actuar, es decir, pasar de nuestra zona de confort a la exigencia, cambiar las formas de relacionarnos, de ver y concebir al otro. Se hace urgente que se modifiquen las prácticas educativas que hasta la fecha se han desarrollado desde el magistrocentrismo para

pp. 191-201

pasar a abordarlas desde un modelo pedagógico que promueva el diálogo, la participación, la construcción colectiva, el trabajo en equipo, el aprender haciendo, la comunicación entre los actores educativos y la posibilidad de promover el análisis, la reflexión y la proposición.

Hacer uso de didácticas que respeten los estilos, ritmos de aprendizaje, intereses, expectativas, potencialidades, capacidades y saberes previos que prioricen el diálogo, la construcción colectiva, que tengan en cuenta el contexto, las características sociales y culturales, los factores personales y las interacciones entre el contexto y la persona, ya que, “educar a la diversidad de alumnos presentes en un aula implica utilizar diferentes medios, aprovechar los recursos del entorno, partir de los conocimientos previos de los estudiantes, que el profesor utilice el rol de mediador de los aprendizajes de sus educandos favoreciendo situaciones de metacognición, donde estos puedan aprender a pensar y aprender a aprender” (Gimeno, 1999, p. 81, en Arnaiz, 2000, p. 4).

En este sentido, el primer cambio que debe dar la escuela y los docentes es actuar en coherencia con los aspectos misionales de las instituciones educativas, cuando hacen referencia a la formación integral de los estudiantes y ponen su énfasis en la formación de valores, en la conciencia social y en el sentido crítico; si desde estos aspectos no se es coherente en la práctica entonces ¿cuándo? Si queremos formar integralmente a los estudiantes, es desde el paradigma de la inclusión educativa desde donde debemos posicionarlo, pensado desde un modelo pedagógico constructivista, romántico, socio crítico, dialogante, ecológico, agenciado en la didáctica en función de “estrategias variadas, de manera que, aunque los objetivos sean idénticos, los procedimientos de enseñanza serán diferentes a los que resultaron ineficaces. Es decir, se trata de que el profesor cambie su enfoque metodológico e incluso sus condiciones personales (actitud, interés, empatía, modo de

relación...)” (Isacson, 1991 citado por Salvador, 1999, p. 81).

Además se debe pensar en una evaluación en la que no se indague por la cantidad de contenidos acumulados por el estudiante o en resultados de medida establecidos para clasificar a los estudiantes, sino en una evaluación que permita realizar procesos de investigación en el aula, buscando como lo plantea Salvador que el fin último de la evaluación sea el de describir, comprender, explicar y optimizar el proceso y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, permitiendo así la intervención de todos los partícipes en el acto de aprender. Es así fundamental reconocer la diversidad de estilos y aprendizajes en el aula, determinar las dificultades o barreras presentes en los estudiantes y docentes para aprender-enseñar, y a partir de ello replantear las estrategias, los objetivos, las didácticas, las formas de relacionarse y validar los procesos de auto y coevaluación, elementos que permitirán una evaluación formativa y la toma de conciencia y de decisiones frente al proceso que cada uno establece para aprender.

Ahora bien, ¿cómo llevar todo esto a la concreción? ¿Cómo aterrizarlo? A mi parecer el “cómo” se promueve desde el currículo, de la misma forma como se ha establecido en el Diseño Universal para el aprendizaje DUA, en el que se pone de manifiesto que “la carga de la adaptación debería estar situada primero en el currículo, no en el aprendiz. Porque la mayoría de los currículos son incapaces de adaptarse a las diferencias individuales, hemos llegado a reconocer que nuestros currículos, más que nuestros alumnos, son discapacitados” (CAST, 2008).

Así pues “en el ámbito de la gestión curricular, la respuesta a la diversidad se materializa en un continuo de ajustes que deben realizar las instituciones educativas a los Planes y Programas de Estudio, ya sea que decidan

utilizar los propuestos por el Ministerio de Educación o elaborar los propios” (Duck & Loren, 2010, p. 9). Para dar respuesta a esta necesidad desde la práctica se deben flexibilizar los logros haciéndolos más accesibles para los estudiantes, permitiéndoles generar avances desde sus posibilidades, pero siempre teniendo presente que se deben pensar los ajustes desde las particularidades del estudiante y el contexto, buscando así impactar en su desarrollo personal, escolar y social, promulgando ante todo la formación de seres autónomos, sociales, respetuosos, libres e independientes en coherencia con una educación integral y de calidad.

Por lo cual, se deben reconocer los alcances y limitaciones que presenta la propuesta curricular de las instituciones educativas desde los procesos de adaptación y flexibilización curricular, determinando si da respuestas a toda la población que acoge la institución, evaluación que permita la toma de decisiones frente a las necesidades reales de los estudiantes y del contexto y, de esta manera pensar en un currículo viable y coherente que favorezca una educación para la vida llevando a la realidad las competencias del ser, el saber y el *hacer en contexto*.

Ahora bien, para lograrlo se requiere de un equipo de educadores comprometidos que se caractericen por ser inclusivos y, el docente inclusivo no necesariamente debe haber sido formado en pregrado como educador especial; este docente es aquel que reconoce y acepta la diferencia, y que a la vez tiene actitud, aptitud, apertura y disposición para trabajar con seres humanos diferentes y diversos. Es ese tipo de docente que posee la capacidad de trabajar en diferentes contextos, realidades y poblaciones, el cual se encuentra en continua formación y actualización en pedagogía y didáctica reconociendo que es un ser inconcluso e inacabado. También se inquieta con la investigación pues no se

conforma con lo aprendido en el pregrado, busca innovar sus prácticas. Es también ese docente que definitivamente no le tiene miedo al reto y a lo desconocido, se reconoce por su participación y trabajo en equipos disciplinarios e interdisciplinarios, además tiene una capacidad para autoevaluarse de manera objetiva transformando sus prácticas. Asimismo, analiza, evalúa y reflexiona sobre el modelo pedagógico, el currículo y la malla curricular para tomar decisiones de cara a las realidades de su aula, de su colegio, de su comunidad, de su país, siendo consiente que educar es un acto político y social. Igualmente conoce y reconoce sus estudiantes, plantea diversas situaciones para facilitar el aprendizaje, permite que todos sus estudiantes participen, pregunten, cuestionen, confronten y sean consientes de sus potenciales. Es aquel que primero reconoce los potenciales antes que las debilidades y los evalúa de acuerdo a sus logros y no en comparación con los otros, privilegia el trabajo en equipo, autónomo, dialogante antes que competitivo.

Es aquí cuando nos detenemos en el *¿por qué?*, la razón por la cual se hace de vital importancia esta empresa de la inclusión educativa, en un marco mundial, pero aterrizado en nuestro contexto, en las escuelas colombianas, en los educadores que formamos, en los que se encuentran en ejercicio. Justamente, por ese precio que hemos hecho pagar a los otros al excluirlos, rechazarlos y segregarlos para defendernos de nuestra propias limitaciones, de nuestros propios temores a lo ajeno, a lo que no entendemos y nos aterra. Es entonces el momento de apostarle a una sociedad más igualitaria en términos de oportunidades y más tolerante con la diversidad, sobre todo si pensamos que no hay nada más ilusorio que la igualdad, ni nada más certero que la diferencia. ¿Por qué hacerlo? Porque existe una población que se debe atender, que reclama el derecho a la educación y requiere de nuestro trabajo; porque cada vez las condiciones familiares de nuestros niños y niñas tienden a hacer que tengan menos acompañamiento, más

pp. 191-201

carencias y más necesidades, y porque como educadores nos vemos impelidos a responder a los retos de una comunidad escolar que ya no es la misma de antes. Pero no con desgano, no con simpleza, no con los prejuicios propios de cualquier persona que no está formada en pedagogía, porque es esta nuestra vocación y por lo tanto, no podemos permitirnos ciertas ligerezas, ni podemos permitirselas a quienes formamos como pedagogos.

Consideraciones Finales

Al mirar en retrospectiva, son muchos los cambios que se deben implementar, son muchos los esfuerzos y arduo el trabajo para flexibilizar no sólo los currículos, sino sus formas mismas de relacionarse con otros, y de hecho también con nosotros mismos, en la medida que todo esto implica un profundo cuestionamiento a nuestra forma de vérnoslas con nuestras propias fallas, con todo aquello que, “en nuestro fuero interno juzgamos como desventajoso, como ominoso, en últimas, todo aquello que no soportamos de esas cosas que también nos hacen tan individuales y que en ocasiones nos asustan” (Alarcon, 2013, p.12).

Por tanto se hace importante asumir el reto por lo que nos convoca, educar, no pese a la discapacidad, a las dificultades, a las imposibilidades, a la diferencia, sino precisamente en el reconocimiento de que todos merecemos educarnos contando con los recursos que nos son propios, reiterando que a pesar de que la tarea es ardua, tenemos una ruta por andar, pero es hora de dar el primer paso, es hora de atrevernos, de caminar, transitar por este camino de la inclusión educativa, del respeto por el otro, de valorar, aceptar y respetar la diferencia, pero sobretodo valorar la multiculturalidad, los matices y las posibilidades que nos da y nos permite el convivir y aprehender consigo mismo y con el otro.

Referencias

- Alarcón, M. L. (2013). La diferencia del encuentro con el otro. En *Encuentro de instituciones inclusivas de la localidad de Ciudad Bolívar*. Bogotá, Colombia.
- Arias, A. (2013). Educación inclusiva tarea de todos. Ponencia en: *Primer congreso internacional de educación, políticas públicas en educación: retos y perspectivas para América Latina desde una mirada crítica*. Universidad la Gran Colombia. Bogotá D.C
- Arnaiz, P. (2000). *Educación en y para la diversidad*. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Extraído en el mes de junio de 2014 de: <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2000.pdf>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. En *REICE*, Vol 4 N° 4, Art 9.
- CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0. Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Versión 1.0*. Wakefield, MA: Author.
- Duck, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del Currículo para Atender la Diversidad. En *RINACE* Vol 4 N° 4, Art 9.
- López, M. (2011). *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. Málaga España.
- MATICES (2014) *Formato 3.5 y 3.6*. Inscripción y plan de trabajo de Semilleros de investigación. Universidad La Gran Colombia. Bogotá D.C,
- MEN (2003) *La revolución educativa. Plan sectorial 2002- 2006*. Colombia.
- MEN (2006) *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales NEE*. Colombia.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterizaciones y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. En *CERMIS* N°36. España. Pág. 103.
- Salvador Mata, F. (1999). *Didáctica de la educación especial*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Staimback, S. y Staimback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- UNESCO, UNICEF y HINENI (2003). *Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas. Inclusión educativa de niños con discapacidad al aula regular*.
- Velaz de Medrano, C. (2002) *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales*. Madrid: UNED.

Cibergrafía

CVN. Colombia avanza hacia una educación inclusiva de calidad. Obtenida el 14 de julio de 2014 de, <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-168443.html>

Notas

1 Licenciada en Educación con Énfasis en Educación Especial, Máster en Educación. Docente de la Universidad la Gran Colombia y de la Universidad Pedagógica Nacional. alexandra.arias@ugc.edu.co

2 La política de inclusión educativa en Colombia tiene sus orígenes en el plan sectorial 2002-2006 denominado “La Revolución Educativa”, plan de desarrollo mediante el cual el gobierno buscaba “transformar el sistema educativo en magnitud y pertinencia para garantizar la competitividad del país y asegurar el mejoramiento de la calidad de vida de la población. Con este objetivo, se propone expandir la cobertura y mejorar la calidad y aumentar la eficiencia y la productividad del sector” (MEN

2003). Para lograrlo se empieza a trabajar en aspectos como cobertura, calidad, eficiencia, desde los cuales se presta especial atención a las poblaciones vulnerables poniendo en marcha proyectos para “la población desplazada por la violencia, la población indígena y afrocolombiana, a los niños discapacitados y a la población de las áreas rurales de baja densidad” (MEN 2003). Todo ello como respuesta a las normativas internacionales en las que se promulgaba una educación para todos, siendo estas las bases para la integración escolar que hoy se ha transformado en educación inclusiva. Para el MEN la inclusión significa atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes, y para lograrlo se requiere desarrollar estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad; tener concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores e implementar didácticas de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada en el sentido de que se reconocen estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y, en consonancia, se ofrecen diferentes alternativas de acceso al conocimiento y se evalúan diferentes niveles de competencia. En resumen, el Ministerio considera que se deben transformar las diferentes áreas de la gestión escolar para mejorar la inclusión de niños, niñas y jóvenes” (CVN 2014).

3 Las aulas exclusivas son “una modalidad de integración al aula regular de escolares que por su situación no pueden estar integrados con escolares regulares. Allí se realizan Proyectos Educativos Personalizados (PEP) y adaptaciones curriculares que permiten su evaluación y promoción y en el último ciclo se propone la diversificación curricular en talleres para la promoción en educación formal” (Proyecto de acuerdo 119 de 2011) y, los colegios especiales son centros educativos en su mayoría privados que atienden a niños, niñas, adolescentes e incluso adultos con discapacidad exclusivamente, desde metodologías y didácticas en su mayoría rehabilitadoras.

4 Inquietud presentada por una docente en el “III Encuentro Provincial de Inclusión Educativa de la provincia de Vélez Santander en la ciudad de Barbosa”. Es un solo ejemplo cómo referencia de lo expuesto, pero, se reconoce que es una postura generalizada en los docentes de diferentes regiones del país.

5 Planteamiento presentado por un rector de una Institución Educativa Distrital de la localidad 19 de Ciudad Bolívar a la hora de exponer sus argumentos por los cuales se oponía a la inclusión educativa, en reunión de rectores de la localidad, desarrollada en el Colegio Nicolás Gómez Dávila en el año 2013.

6 Espacio desde el cual se busca crear una cultura inclusiva para la universidad mediante el “fortalecimiento de los canales de comunicación entre las dos jornadas de la Facultad de Ciencias de la Educación y con otros programas de la Universidad La Gran Colombia, la construcción de un espacio de debate académico en torno a la Educación Inclusiva que conlleve a investigaciones y publicaciones a nivel inter-institucional, la realización de acciones de concienciación entre los miembros de la comunidad académica de la UGC que promuevan el respeto por la diferencia” (Semillero MATICES UGC, 2014)

7 Línea de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia.

8 “se refieren a aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las

diferencias individuales de sus estudiantes y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes”. (Duck. Sf) Referenciado por MEN (2006) en: *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales NEE*. (MEN 2006, p. 31)

9 “Las barreras, son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad”, las barreras que pueden encontrarse en la educación son de tipo político, referidas a las “contradicciones en las leyes respecto a la educación de las personas y culturas diferentes, por un lado hay leyes que hablan de educación para todos y, simultáneamente se permiten colegios de educación especial; culturales cuando se generalizada en el mundo de la educación que hay dos tipos diferentes de alumnado: el, digamos, ‘normal’ y el ‘especial’ y, lógicamente, se tiene el convencimiento de que éste último requiere modos y estrategias diferentes de enseñanza, de ahí que se hayan desarrollado distintas prácticas educativas desde la exclusión hasta la inclusión, pasando por la segregación y la integración; se presentan a través de la competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario, cuando el aula no es considerada como una comunidad de convivencia y de aprendizaje; cuando el currículum está estructurado en disciplinas y en el libro de texto, no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas, cuando se presenta una ruptura con las adaptaciones curriculares,”(López, M., 2011, pp.42-43).

Cuestiones más que conceptuales sobre la inclusión educativa en Colombia.

pp. 191-201



Pobreza y educación: retos para la teoría del currículo

Poverty and education: challenges for curriculum theory

Alvaro Hernández Acevedo¹

*“Avergüénzate de morir hasta que no hayas conseguido una victoria para la humanidad”
Jürgen Habermas (2008, p.3)*

Resumen

La pobreza es una condición social que padece el mundo entero que ha sido vista desde diversas perspectivas y paradigmas. En este caso se analiza desde la visión económica de Amartya Sen, quien la definirá como la privación de necesidades básicas, implicando con ello que es un problema sistémico y ético que debe ser atendido a partir de políticas nacionales que favorezcan el desarrollo integral, y que el aporte de estas reflexiones es la función de la educación dentro de ese plan de políticas que respondan de forma integral a la situación colombiana, haciendo énfasis en la importancia de comprender el nuevo paradigma biocéntrico. Es una lectura que intenta relacionar el aporte de la teoría del currículo a esta problemática y su misión dentro de la educación como contexto para aplicar los conocimientos en situación para responder efectivamente a lo auténticamente humano.

Palabras clave: Pobreza – educación-biocentrismo – currículo - teoría del currículo.

Abstract

Poverty as a social condition afflicting the world has been viewed from different perspectives and paradigms. This case is analyzed from the economic view of Amartya Sen, who defines poverty as the deprivation of basic needs, implying systemic and ethical issues that must be addressed from national policies that promote integral development. In such definition, the role of education implies the contribution to these reflections so as to plan policies that respond comprehensively to the Colombian situation, emphasizing the importance of understanding the new biocentric paradigm. This text attempts to relate the contribution of curriculum theory to this problem and its mission in education as a context for applying knowledge in a position to respond effectively to the authentically human.

Key words: Poverty – education – biocentrism – curriculum - curriculum theory.

Introducción

El fenómeno de la pobreza es un problema sistémico que puede ser visto desde muchas perspectivas, ideologías, espiritualidades y demás discursos, que pueden terminar en demagogia “escrita” si no atienden a generar mecanismos, políticas y estrategias para una búsqueda de soluciones, ya no de tendencia local, puesto que es un problema de marca global.

Es por esta razón que la teoría del currículo debe adentrarse a asumir estas temáticas a fin de responder a una realidad que exige nuevas visiones, incluso, del acto académico. En este sentido se plantearán las posturas de Díaz Barriga, A. (2003) y de Jorge Celis y Víctor Gómez (2005), quienes han aportado luces acerca del currículo como un proceso en el que el acto académico debe responder a la realidad cotidiana del ser humano, y ya su conceptualización obedecería a otro escrito que excede la pretensión de éste. Habría que mencionar de este tema que el contexto para explicar la teoría del currículo ha de ser la pregunta de cómo educar al hombre industrial, de tal forma que responda a las necesidades del mercado y de su posición como ciudadano (Díaz Barriga, 2003). En esta disyuntiva se fueron generando las distintas concepciones del currículo, sin llegar a un acuerdo consensuado. Algunos plantean que obedece a la planeación y programación que una institución posee para organizar los contenidos académicos, ya que eso es lo que necesita el hombre para ser experto o competente. En otra área del discurso, se plantea que el currículo debe ir más allá de los programas y planeaciones, pues éste debe responder a la totalidad del acto académico, incluyendo la vida cotidiana, tanto de la comunidad educativa como de la del estudiante, de tal forma que la realidad curricular debe ser consecuente con lo que demanda fuera de las paredes, rejas o barreras naturales de la institución. Es por esta razón que se intentará establecer una relación entre un análisis crítico al trabajo realizado por Amartya Sen sobre la pobreza y la educación como un elemento esencial para la mitigación de

esta situación límite y global que afecta a todo ser humano cohabitante de este planeta. Además, en la educación el currículo debe ser el contexto para que el acto académico dé respuesta efectiva a una realidad concreta.

En el marco de una lectura crítica de la visión de Amartya Sen respecto de su libro *Desarrollo y Libertad* (Sen, 2000, p.115-141) acerca de la pobreza, en el que afirma que es “la privación de capacidades básicas y no meramente como falta de ingresos”, es posible inferir lo que hasta ahora se ha dicho de ser un problema social sistémico. Ahora bien, se puede afirmar y aceptar que este tema desde el aula no se ha visto sistémicamente, es decir, en la complejidad e interacción de las diversas ciencias que allí se ven mezcladas, y es donde el currículo debe atender a la realidad áulica, con las fracturas, discontinuidades que en cada grupo escolar se generan; y lo pensado, enseñado y vivido, así como los aprendizajes valorativos no intencionados, reclaman reconocer la existencia de una producción conceptual articulada a partir de una disciplina (Díaz Barriga, 2003), de tal forma que el estudiante analice desde su aula este tema, como todos los que allí se pueden generar.

Siguiendo la lectura analítica de Amartya Sen, la pobreza no puede ser vista como la falta de dinero o de renta, que sí lleva a tener una vida pobre, más no es la causa principal. Este fenómeno tiene causas más profundas que conllevan a consecuencias más graves como lo ha mencionado Sen: la desigualdad, la violencia, las hambrunas y la injusticia social. En estas breves reflexiones se intentará relacionar la importancia de la educación básica como elemento esencial para la mitigación de la pobreza y el currículo como su contexto para llevar a cabo la labor, en la medida que una población sin analfabetismo puede comprender mejor su mundo, conocer mejores estilos de vida e higiene y analizar su futuro a partir de nuevas ideas- distintas a tener mentalidades de “obreros”, a las que se les inculcó la idea de “a mayor desarrollo menos

pobreza". Ya lo afirma Díaz Barriga: "la escuela no se inscribió en unas políticas de carácter social, sino totalmente al margen de la conformación de sistemas educativos. Ahora, el currículo se pensó para responder como forma de coordinar la educación de una sociedad por parte de la Institución Estatal" (Díaz Barriga, 2003, p.5). Por esta razón, se acentúa que la educación debe ser una política estatal para mitigar esta problemática global, y que la formación debe estar sustentada por la intencionalidad de responder a estas dificultades. Por eso, el currículo fuera de ser un problema en su conceptualización, debe no obstante ser el contexto para comprender sistémicamente estas realidades, como lo intentara Dewey en su obra *The child and the curriculum* (1902), donde propone una perspectiva centrada en el alumno y realiza importantes desarrollos sobre el papel de la experiencia en el aprendizaje, estableciendo con claridad una secuencia de contenidos que fundamenten la elección de los temas de enseñanza.

La pobreza como una situación límite

En este contexto, es importante hacer mención de algunas situaciones límite que está atravesando cada habitante de este planeta, y a las que tiene que dar respuesta desde una postura concreta que favorezca la vida, la dignidad, la libertad y la autonomía humanas. Por estas razones, se hace una apuesta por una ética planetaria en la que el desarrollo está inmerso de manera "Fontal" y en la que la educación asume la función de incluir a todos los seres humanos como tales, considerándolos habitantes de un mismo lugar, el planeta Tierra. Aquí, su condición de seres históricos y dialógicos los hace iguales, racionales y capaces de delimitar sus intereses personales para encontrar puntos de validez que respondan al estilo de vida de un ciudadano dentro de una sociedad democrática. El currículo, entonces, permite "generalizar una forma de elaborar los programas escolares y algunas ideas sobre nuevas normas pedagógicas y atender las necesidades

institucionales del sistema educativo, esto es, ver la selección de contenidos y la formación de habilidades como un problema del conjunto de la sociedad" (Díaz Barriga, 2003, p. 6), lo que implica que el currículo debe ser el "espacio" para esa comprensión ecológica entre seres humanos y medio ambiente. En palabras de Díaz Barriga:

Educar para impulsar todas las potencialidades de la naturaleza humana, "dotar al hombre de la mayor perfección posible", lograr esa dimensión integral: "de qué sirve que aprenda aritmética, si pierde el placer por lo estético" –se preguntará Herbart (1992)–, son reemplazadas por "educar al ciudadano", "educar para la democracia" y "educar para el empleo", esto es, educar para resolver los problemas de la sociedad. (p. 6)

Estas situaciones límite según Hans Küng son el recurso a la energía atómica, el desarrollo de tecnologías de la información, el desarrollo de mercados de acciones a escala mundial, el desarrollo de ingeniería genética, el desarrollo de la tecnología médica y el distanciamiento del norte con el sur de la tierra (Küng, 1991), las cuales sirven de contexto de la situación en la que el pobre se ve directamente involucrado y muchas veces tiene que vivir las consecuencias de las superpotencias que, en su afán de poder, llevaron a experimentar estas realidades que amenazan con la misma destrucción del mundo humano. Ante estas situaciones límite se podría ubicar a la pobreza, ya que es una realidad constatable en la que todo ser humano debe buscar diferentes maneras de sobrevivir, muchas veces sin importar el que se está a su lado o a los afectados de sus acciones, decisiones y/o palabras. Esto ha conllevado a la injusticia social, a la guerra, a la desaparición de personas y al desplazamiento forzado.

Pobreza y cultura

Es urgente analizar esta problemática en todas las comunidades y culturas planetarias, pues como afirma Sen "la relación entre la renta y la capacidad depender de la edad, sexo, lugar de donde vive, papeles sociales, situación epidemiológica" (Sen,

2000, p. 124), permite inferir que la pobreza no es un problema de falta de dinero, sino de capacidades donde cada persona pueda erradicar su condición de ser pobre, pues no habrá algún tipo de cohesión social si la desigualdad, la impunidad y la corrupción se mantienen en el inconsciente colectivo de las personas. Esta misión ha de ser llevada a cabo por la educación, en vista que permite brindar las herramientas necesarias para la comprensión de sí mismo y de todo lo que rodea al ser humano, para que, precisamente, lo auténticamente humano sea una realidad. De ahí que “La definición y la organización de determinado programa curricular en áreas disciplinares o profesionales se basan en un conjunto de criterios y supuestos sobre su racionalidad y utilidad futuras para los estudiantes que a él acceden” (Celis, J-Gomez, V. 2005, p.1), es decir, para el contexto del tema de este escrito, lo humano ha de ser transversal en todo tipo de currículo, y así la educación cumplirá su misión, porque el proceso de aprendizaje ahora debe basarse en la capacidad de encontrar, lograr accesibilidad y poder aplicar los conocimientos para resolver problemas, como en este caso, la pobreza, amén que tendrá que ser un tema que toda industria, todo Estado, toda Nación deberá atender e incluir en sus políticas, así como se muestra en su incremento en la inversión intangible en conocimiento, capacitación y desarrollo, patentes, diseño y mercadería (Salmi, 2001, 47-48 en Celis y Gómez, 2005, p. 8).

En estos tiempos actuales, pensar en solucionar todas las problemáticas desde una perspectiva individual resulta imposible y abocado totalmente al fracaso. Es necesario comprender que se habita en un mundo donde todos cohabitamos y somos responsables de lo que sucede allí, puesto que es, y debe asumirse así, “nuestra casa”, con todas las diversidades que puedan existir. Comprender esta condición histórica permite que vaya configurándose una conciencia colectiva en la que si se entra en diálogo con el otro y éste como un igual, pueden surgir experiencias como autoidentificación, una autonomía relativa, una responsabilidad pasiva, un respeto por la

identidad del otro, y así una sociedad democrática que proyecta soluciones y nuevas mentalidades de ciudadano. Desarrollar este tema desborda la intencionalidad de este breve escrito.

Ahora bien, como afirma el mismo Sen “la mejora de la educación básica y de la asistencia sanitaria no sólo aumenta la calidad de vida directamente, sino también la capacidad de una persona para ganar una renta y librarse, asimismo, de la pobreza de renta” (Sen, 2000, p.118). La educación básica es una de las posibles soluciones a largo plazo que un Estado debe plantear como política prioritaria, ya que “la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (Delors y otros, 1996, p. 13). Así pues, la educación básica como obligatoria, lo que no quiere decir gratuita pero sí acorde con altos estándares de calidad y de apoyo al docente, permitirá generar nuevas generaciones de jóvenes que comprenderán su mundo desde otras lecturas diferentes al facilismo y al inmediatismo que el sistema impone para ingresar al consumismo y a la desigualdad de la renta.

Si la mortalidad, el analfabetismo, la desnutrición, la falta de seguro médico y la desigualdad de género son causas para que una comunidad carezca de capacidades básicas, el Estado debe proveer mecanismos para su erradicación a fin de prevenir niveles de pobreza y miseria, no como asistencialismos que resultan ser peor, ya que generan mentalidades de mendigos. Una de ellas ha de ser la educación básica, puesto que por medio de ella todas las personas reconocerán la importancia de la formación en salud e higiene, el correcto tratamiento de los alimentos y la igualdad que todos los seres de una familia sin importar su condición sexual. Así pues, la educación y la asistencia sanitaria en una nación debe ser política central de un Estado que se precie de ser de Estado Social y más aún como ya se mencionan algunos, Estado de Bienestar.

Ética del desarrollo y biocentrismo

En aras de no seguir extendiendo estas reflexiones, es no obstante importante hacer mención de la relevancia de atender a los retos que plantea la ética del desarrollo, y que va en consonancia directa con lo mencionado anteriormente sobre las situaciones límite, puesto que una sociedad o nación en pro de buscar un desarrollo no puede alterar las dinámicas en las que el ser humano se halla inmerso o hacer que se vea destruido su propio mundo; el desarrollo debe ser entendido como un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaran los individuos en contra de sistemas y procesos que las privan como la tiranía, la pobreza, las escasez de oportunidades, privaciones sistemáticas sociales y económicas a causa de la violencia, el abandono estatal de los servicios públicos, generando la total intolerancia, y el intervencionismo.

Es por esta razón que se hace necesario que toda política gubernamental responda a las soluciones de las necesidades básicas de un Estado como Colombia y, más aún, desde una perspectiva global; es importante que se asuma de manera consciente el cambio de paradigma de lo antropocéntrico a lo biocéntrico, es decir, la vida en todas sus expresiones debe ser el centro de toda reflexión y de todo quehacer científico – académico. La vida es el don que toda criatura posee para desarrollar toda la plenitud de su esencia, su “ser en sí” lo lleva a comprenderse como un ser en relación, que pertenece a una dinámica relacional con todo lo vivo. Esta condición le permite al ser humano a considerarse como un igual entre todo lo vivo, lo que implica que su responsabilidad por ser racional, emocional, social y espiritual es mayor para lograr que la vida sea respetada, dignificada y protegida. De esta manera, se conseguirá esa armonía y ese equilibrio entre el ser humano y el medio ambiente. Por esta razón, en este paradigma la formación, la educación y la pedagogía han de estar fundamentadas en un pensamiento ecológico, en un ideario

donde las diferentes simbiosis que se generan continuamente respondan a las necesidades de manera justa y equitativa, logrando así que toda persona se auto - identifique en relación con lo otro, entre en diálogo tolerante con lo diverso, y genere estrategias para que su bienestar sea efectivo, de tal forma que, progresivamente, la sociedad asumirá este paradigma y hará un proceso de reingeniería social que vaya controlando los niveles de pobreza que la mayoría de las naciones en el mundo experimentan.

A modo de conclusión, se puede decir que esta problemática de la pobreza debe ser entendida como una situación límite y compleja que debe ser atendida por la educación como una oportunidad para aplicar los conocimientos en un proceso en el que todo acto académico es fruto de una confluencia de conocimientos, experiencias y políticas administrativas, siendo esta perspectiva a lo que se comprende por currículo, ya que el currículo debe responder a la gran diversidad de competencias para el trabajo y no solamente los de su especificidad, a los nacientes conocimientos transdisciplinares, a las nuevas formas de aprendizaje basados en las TICs, y a la valoración de la subjetividad en cuanto fundamento para desarrollar una flexibilidad en la experiencia educativa.

Además, la pobreza debe ser analizada desde una dimensión más sistémica, donde lo auténticamente humano pueda ver su perfeccionabilidad, y así todos hayamos cumplido con nuestra misión de vivir con sentido y no avergonzarnos de morir sin haber conseguido una victoria para la humanidad, y que la labor del docente no responda a una realidad administrativa de formar mentalidades obreras como fruto de la repetición de programas curriculares que forman en línea jóvenes acrílicos que fueron, vieron pero no vencieron.

Referencias

- Celis, J. y Gómez, V. (2005). "Factores de innovación curricular y académica en la educación superior." En: *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa* [en línea]. Vol.1, No.2 (Enero-Junio de 2005). Disponible en Internet: <<http://revista.iered.org>>. ISSN 1794-8061
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Nanzhao, Z. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. USA: The University of Chicago Press.
- Díaz Barriga, A. (2003). "Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). En: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
Consultado el 14 de febrero de 2014
- Habermas, J. (2008). Conferencia en Múnich.
- Küng, H.(1991) *Projet d'éthique planétaire. La paix mondiale pour la paix entre les religions*. Trad. Joseph Feisthauer. Paris: Editions du Seuil.
- Sen, A. (2000) *Desarrollo y Libertad*. Trad. Esther Rabasco y Luis Toharía. Barcelona: Planeta.

Notas

- 1 Licenciado en Filosofía Pura. Universidad de Santo Tomás, Colombia.
centrodeinvestigacionvillavicencio@usantotomas.edu.co

La competitividad de Colombia frente a Latinoamérica y la educación como factor estratégico para el desarrollo

Colombia's competitiveness in Latin America and education as a strategic factor for development

John Fredy Avendaño Mancipe¹ y René Alexander Garzón Camacho²

Resumen

El presente artículo hace mención al tema de la competitividad de Colombia frente a Latinoamérica y finalmente argumenta por qué la educación se debe convertir en uno de los factores más importantes por parte de los gobernantes de nuestra nación y después del posconflicto, todo lo anterior con el fin de contribuir con el desarrollo estratégico del país. Es aquí donde se menciona cómo nos observan los diferentes organismos nacionales e internacionales en el tema de competitividad y educación, y se confronta la competitividad de Colombia con los países Latinoamericanos. En este punto se evidencian los factores más problemáticos en el momento de hacer negocios en Colombia; con esta información obtenida se realiza una reflexión sobre la competitividad y la educación en Colombia, elementos claves con el fin de incursionar en los mercados internacionales. También se realiza un debate en donde se argumenta la importancia de fortalecer la educación en Colombia y las políticas públicas, y se discuten temas neurálgicos que se deben mejorar como son: educación de alta calidad, valores, emprendimiento e innovación, competitividad, productividad, tecnología, infraestructura, seguridad, calidad de los productos y servicios, gobernabilidad, fortalecimiento de las políticas públicas y financieras, regulación del estado y compromiso social, negocios internacionales, desarrollo económico a nivel local, regional y nacional.

Palabras clave: Educación- competitividad – postconflicto – Latinoamérica- Colombia.

Abstract

This article discusses Colombia's competitiveness against Latin America and finally argues that education must become one of the most important factors for the rulers of the nation after the post-conflict, so as to contribute with the strategic development of the country. The way in which the various national and international organizations in the field of education are seen is made explicit, and Colombia's competitiveness is studied in contrast to other Latin American countries. At this point, the most problematic factors which arise when doing business in Colombia are discussed. This information allows reflection on the competitiveness and education in Colombia, which is paramount to penetrate international markets. A debate on the importance of strengthening education in Colombia and public policy neuralgic issues include values, high quality education, entrepreneurship and innovation, competitiveness, productivity, technology, infrastructure, security, quality of products and services, governance, and strengthening public financial policies, state regulation and social engagement, international business, economic development at local, regional and national levels.

Key words: Education – competitiveness - post-conflict- Latin America- Colombia.

Introducción

La principal problemática que plantea este artículo es la necesidad de identificar la posición competitiva de Colombia frente a las economías Latinoamericanas y las oportunidades de seguir creciendo como un país educado y competitivo.

Los antecedentes presentan algunos conceptos y datos emitidos por los siguientes organismos tanto nacionales como internacionales: Banco Mundial, Unesco, Foro Económico Mundial y el Departamento Nacional de Planeación de Colombia. Asimismo, se menciona el desarrollo económico de Colombia y los sectores que deben hacer parte de su foco el desarrollo económico. Además se realiza una comparación del Producto Interno Bruto del país frente a otros de Latinoamérica, y permite comparar su estado con respecto a otros países que son competencia. Por otra parte, el presente trabajo presenta el estado de la balanza comercial de la última década, lo cual permite reflejar un crecimiento significativo.

Por último, se mencionan en sus conclusiones algunas recomendaciones a seguir, con el fin de seguir creciendo a nivel de desarrollo económico y en el tema de competitividad y educación. Por lo antedicho, es importante identificar el ahora y el futuro de la economía Colombiana y considerar la educación como factor clave de éxito después del postconflicto con el fin de fortalecer la confianza sobre la inversión extranjera.

Metodología:

La metodología utilizada para este artículo es catalogada como descriptiva, puesto que se explica un evento, fenómeno o situación con respecto a una problemática en particular, la cual consiste, fundamentalmente, en caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores. Para este caso concreto, hablamos de la competitividad, educación y desarrollo económico de Colombia con respecto a las economías latinoamericanas.

Resultados

Países latinos con mayor crecimiento económico: análisis y perspectivas

Latinoamérica ha logrado mantenerse firme y con indicadores positivos en medio de la crisis económica mundial por encima de otras regiones, y como complemento, comienza a reflejar signos acelerados de efectiva recuperación. El Fondo Monetario Internacional señala que este crecimiento puede incluso doblar la tasa de los países industrializados. Durante el presente año 2014, la economía colombiana crecerá un 5% gracias al impulso de la demanda interna, según estimaciones difundidas por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, y entes gubernamentales afirman cifras aproximadas como el Banco de la República. Según el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas), en el primer trimestre del año la economía colombiana creció en un 6.4%, cifras que están por encima de las expectativas anunciadas a principios del año, Para toda la región se proyecta un crecimiento de 3,2% en el 2014 y de acuerdo al balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe, la Cepal (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) recuerda que a partir del mes de abril el Gobierno del presidente colombiano Juan Manuel Santos adoptó políticas contra-cíclicas para estimular la reactivación económica, mediante medidas cambiarias, tributarias y sectoriales.

Para el 2014, que será un año de elecciones presidenciales y legislativas, está prevista la realización de un ambicioso programa de inversión pública que incrementaría en cerca de un punto porcentual el Producto Interior Bruto (PIB) potencial, según la Cepal (Reuters, 2014).

Factores que han influido positivamente

Algunos analistas explican que el fenómeno se debe a diversos factores, tanto internos como externos:

- *Capacidad de acción contra-cíclica:* Varios países desplegaron estrategias durante los años previos, además de reducir los niveles de endeudamiento y aumentar las reservas internacionales, dejando libre el acceso permanente al mercado de capitales.
- *Medidas monetarias y fiscales:* Existió flexibilización en las condiciones de liquidez, aumento de la oferta de crédito, disminución de las tasas de referencia, rebajas y beneficios en materia de impuestos personales y empresariales, ventajas temporales en la carga impositiva para algunos sectores, aumento de gastos por concepto de inversión pública y un marcado incremento del gasto corriente (hacia los sectores más vulnerables).
- *Políticas comerciales:* Medidas restrictivas del comercio internacional acompañadas de aumentos en los aranceles de importación.
- *Estímulo al sector empleo:* Con extensión de beneficios como los seguros de paros o cesantía, generación de fuentes de trabajo por parte del estado, subsidios en la contratación de mano de obra para las empresas privadas, y diálogo tripartita abierto y efectivo.

Sin embargo, no hay que perder de vista el enfoque de otros expertos que sostienen que esta coyuntura tan favorable es de carácter transitorio y difícilmente se extenderá al resto del período. Actualmente, se ha debilitado un poco la capacidad de los gobiernos para mantener las medidas anti-cíclicas sin perjudicar el equilibrio macroeconómico (Coyuntura Económica, 2013).

Todo lo mencionado anteriormente identifica los factores que se deben tener en cuenta para focalizarse y seguir creciendo en materia económica, con el fin de alcanzar el desarrollo deseado y por consiguiente una mejor la calidad de vida.

Competitividad

A continuación presentamos algunas definiciones de competitividad, las cuales se constituyen en un factor clave con el fin de alcanzar el nivel económico deseado, e importantes de citar para comprender este tema.

La competitividad se define por la productividad con la que un país utiliza sus recursos humanos, económicos y naturales. Para comprender la competitividad, el punto de partida son las fuentes subyacentes de prosperidad que posee un país. El nivel de vida de un país se determina por la productividad de su economía, que se mide por el valor de los bienes y servicios producidos por unidad de sus recursos humanos, económicos y naturales. La productividad depende tanto del valor de los productos y servicios de un país – medido por los precios que se pagan por ellos en los mercados libres– como por la eficiencia con la que pueden producirse. La productividad también depende de la capacidad de una economía para movilizar sus recursos humanos disponibles.

Por tanto, la verdadera competitividad se mide por la productividad. La productividad permite a un país soportar salarios altos, una divisa fuerte y una rentabilidad atractiva del capital. Y con ello, un alto nivel de vida. Lo que más importa no es la propiedad o las exportaciones o si las empresas son de propiedad nacional o extranjera, sino la naturaleza y la productividad de las actividades económicas que se desarrollan en un país determinado. Y las industrias puramente locales sí contribuyen a la competitividad porque su productividad no sólo fija el nivel de los salarios en cada sector, sino también tiene un impacto importante sobre el coste de la vida y el coste de hacer negocios en ese país (IESE Business School, 2014).

La competitividad comercial es la capacidad de un país para competir eficazmente con la oferta extranjera de bienes y servicios en los mercados doméstico y extranjero (Banco de la República, 2014).

De hecho, la competitividad es un concepto que no tiene límites precisos y se define en relación con otros conceptos. La definición operativa de competitividad depende del punto de referencia del análisis -nación, sector, firma-, del tipo de producto analizado -bienes básicos, productos diferenciados, cadenas productivas, etapas de producción- y del objetivo de la indagación -corto o largo plazo, explotación de mercados, reconversión, etcétera (Banco de la República, 2014). Significa la capacidad de las empresas de un país dado para diseñar, desarrollar, producir y colocar sus productos en el mercado internacional en medio de la competencia con empresas de otros países (Banco de la República, 2014).

La competitividad industrial es una medida de la capacidad inmediata y futura del sector industrial para diseñar, producir y vender bienes cuyos atributos logren formar un paquete más atractivo que el de productos similares ofrecidos por los competidores: el juez final es el Mercado (Banco de la República, 2014).

El desarrollo económico del país, sus límites y posibilidades

La experiencia histórica del país es rica en enseñanzas para el diseño de políticas para el fin del siglo. Es evidente que el estado, dentro de un marco de equilibrio macroeconómico, debe concentrar su acción en ciertos bienes públicos (como la infraestructura física y ambiental) y con externalidades sobre el resto de sectores (como el capital humano, el mejoramiento de tierras y el conocimiento científico y tecnológico), y contar con modalidades de acción mucho más focalizadas y descentralizadas en su gestión social.

Colombia ha mostrado una enorme capacidad para identificar y superar las principales limitaciones que han impuesto las dificultades asociadas con distintos periodos históricos. Aún con tardanza, el reajuste de las instituciones del estado y de las reglas dentro de las cuales los individuos operan, y las nuevas modalidades de

reinserción internacional, han sido elementos claves para ello y lo seguirán siendo para su futuro. (Departamento Nacional de Planeación, 2013).

Banco Mundial y la Unesco

Por otra parte, el grupo de estudio del Banco Mundial y la UNESCO afirman que si los países en desarrollo no aumentan y mejoran la educación, cada vez les será más difícil acceder y beneficiarse de la economía global sustentada en el conocimiento y argumentan que:

La economía mundial está variando a medida que el saber suplanta el capital físico como la fuente de riqueza actual y futura. La tecnología guía gran parte de este proceso como tecnología de la información, la biotecnología y otras innovaciones que conducen a excepcionales cambios en la forma en que vivimos y trabajamos.

A medida que el saber cobra importancia, los países necesitan aumentar el número de jóvenes que alcanzan un nivel más elevado de educación. Hoy en día, un título de pregrado es considerado una calificación básica para muchos trabajos.

La calidad de los conocimientos generados dentro de las instituciones de Educación Superior y su acceso a una economía más amplia se constituye en un elemento para la competitividad internacional.

Se ha invertido poco en la Educación Superior, con análisis equívocos sobre el reporte de ingresos en comparación con las inversiones para escuelas primarias y secundarias. (Cooperativa del Magisterio, 1995)

La tranquilidad de los BRIC frente a Colombia

En los últimos años hemos sido testigos del auge de ciertos países emergentes, también llamados BRIC (por Brasil, Rusia, India y China), que se destacan por sus altas tasas de crecimiento, mayor participación en el comercio internacional y por posicionarse como agentes atractivos para diversos inversionistas financieros del orbe. Sin duda alguna, la mayor debilidad que muestran

los mercados europeos y de Estados Unidos desvía la mirada a los BRIC para destacar a aquellas economías donde conformar las carteras de inversión. Bonos, acciones y divisas de los mercados emergentes se han visto beneficiados por políticas de disminución de deuda pública y de mejores marcos institucionales, que permiten que estos mercados puedan competir con mejores reglas de juego ante sus homólogos en los mercados desarrollados.

Pero no sólo son los BRIC los mercados emergentes que se destacan hoy en día. Ciertos países latinoamericanos, como Chile, Colombia y Perú, buscan posicionarse como referentes latinoamericanos atractivos para las actividades financieras de todo inversionista. Todas estas economías han dejado atrás sus antiguos males, frecuente inflación y problemas de deuda, para dar lugar a convertirse en economías sólidas para atraer recursos financieros³. (Sesión de Control, 2012)

Las necesidades del país o de la región

A nivel nacional, el Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014, desde su enfoque a nivel de desarrollo regional, dice lo siguiente “Uno de los mayores desafíos para alcanzar la prosperidad democrática, es lograr niveles de crecimiento y desarrollo socioeconómico, sostenible y convergente, reconociendo y aprovechando las diferentes capacidades económicas, sociales, institucionales e iniciativas de desarrollo regional”. El enfoque regional busca reducir los desequilibrios sociales, mejorando la calidad de vida de la población, y movilizar las capacidades de desarrollo endógeno, aprovechando los efectos de vecindad y sus externalidades positivas para alcanzar mayor crecimiento y competitividad regional.

Para ello, se requiere definir incentivos en materia de localización de actividades productivas y de asignación de inversiones y recursos, y aprove-

char de manera sostenible los recursos naturales⁴ (Convergencia y desarrollo regional - Caracterización, dinámica y desafíos, 2013).

Desde su resumen ejecutivo, esta fuente menciona algo muy importante: “El sueño de un país con empresas pujantes, social y ambientalmente responsables, que conquisten los mercados internacionales con bienes y servicios de alto valor agregado e innovación”. Un país integrado a la economía mundial con una infraestructura y un entorno de competitividad que transforme las ideas en negocios, los negocios en empleo, el empleo en más ingresos, y por ende, en menor pobreza y mayor bienestar y progreso social”⁵.

Como se puede evidenciar en lo anteriormente mencionado, Colombia en un corto plazo logrará alcanzar el progreso deseado en materia económica, ya que otros países están observando a Colombia como un país en el cual se puede invertir con confianza. Esto permitirá que las empresas demanden profesionales, especialistas, magísteres y doctorados que con sus competencias y habilidades contribuyan al desarrollo económico a nivel local, regional, nacional e internacional en Colombia. En un proceso de revisión, el Banco de la República identifica los grupos económicos más fuertes, los cuales pertenecen a los siguientes sectores: bebidas, industria cervecera, construcción, seguros y financiero (Figura 1).

Teniendo en cuenta los sectores anteriormente mencionados y los ingresos de Colombia- el desarrollo económico con respecto al producto interno bruto, PIB- se evidencia que el PIB ha incrementado considerablemente, de acuerdo a los datos consultados en Banco Mundial en el cual se identifica que Colombia pasó de un PIB 4,0409 millardos en 1960 a un PIB de 333,3719 millardos al año 2011. Todo lo anterior despierta un panorama positivo en materia económica, lo cual nos permitirá vivir en un país con una calidad de vida mejor (Figura 2).

Comercio Exterior

En materia de Comercio Exterior igualmente se evidencia un crecimiento significativo de acuerdo a lo representado en la Tabla 1 (Figura 3).

La balanza comercial forma parte de la balanza de pagos de un país. Esta balanza sólo incluye las importaciones y exportaciones de mercancías, es decir que no contempla la prestación de servicios entre países, ni la inversión o movimiento de capitales.

El Consejo Privado de Competitividad realizó un informe el cual menciona el mejoramiento de la competitividad en Colombia (Figura 4):

Colombia será uno de los tres países más competitivos de América Latina y tendrá un elevado nivel de ingreso por persona que equivalente al de un país de ingresos medios altos, a través de una economía exportadora de bienes y servicios de alto valor agregado e innovación, con un ambiente de negocios que incentive la inversión local y extranjera, propicie la convergencia regional, mejore las oportunidades de empleo formal, eleve la calidad de vida y reduzca sustancialmente los niveles de pobreza.

En la Figura 4 se puede observar que el producto interno bruto de Colombia, comparado con los países más fuertes económicamente a nivel de Latinoamérica como lo son en este caso Chile, Argentina y Brasil, demuestra que nuestra economía está creciendo y que se encuentra cerca de las economías de Chile y Argentina. Pero si la comparamos con la de Brasil, la cual sería un modelo a seguir, se identifica un PIB de 2,0879 billones en el año 2012 en este país, mientras Colombia obtuvo en el año 2010 288,189 millardos en su PIB, lo que demuestra una brecha considerable (Tabla 2; Figura 5).

Índice Global de Competitividad del FEM

El Índice Global de Competitividad del FEM

(Fundación para la Educación Multifuncional) muestra a Colombia competitiva en su entorno macroeconómico- donde ocupó el puesto 50 entre los 139 países-, gran tamaño de mercado (puesto 62) y empresas que se han ido sofisticando gracias a la adopción de tecnología e innovación. La seguridad sigue siendo el lunar del país, la cual se encuentra en el puesto 103, seguida de las debilidades en infraestructura (79) y las rigideces de los mercados financieros, de bienes y laborales.

Según Marco Llinás, vicepresidente técnico del Consejo Privado de Competitividad, “Colombia tiene que ponerse las pilas si quiere escalar más posiciones porque aunque se ha hecho la tarea en algunos aspectos, las demás naciones también están corriendo para ser más competitivas”. (Llinás en prensa, 2013).

El Ranking del FEM dice que los problemas más graves que frenan la competitividad son la corrupción, los altos impuestos, el difícil acceso al financiamiento, una burocracia gubernamental ineficiente, una complicada regulación de impuestos, inadecuada infraestructura y regulaciones laborales restrictivas.

Llinás explica que “Es lamentable que siempre nos vaya mal en los indicadores de corrupción y ni hablar del tema de la administración de justicia donde los empresarios aducen que solucionar un conflicto en los estrados judiciales demora entre 1.400 y 1.500 días, mientras que el segundo peor país en este tema, que es Brasil, se demoran 600 días” (En prensa, 2013). Véase la Figura 6 al respecto.

El índice de Competitividad Global es una herramienta elaborada por el Foro Económico Mundial (WEF por sus siglas en inglés) con la intención de ser utilizada para identificar y comparar la capacidad para proveer oportunidades de desarrollo económico a los ciudadanos de los 144 países analizados. Analiza una serie de indicadores, agrupados en 12 pilares de competitividad que evalúan las políticas,

los factores económicos y las condiciones institucionales de cada país que determinan su nivel de productividad. Los 12 pilares están divididos en 3 grandes categorías: requerimientos básicos, potenciadores de eficiencia y factores de innovación y de sofisticación. El puntaje obtenido en cada categoría es presentado en una escala del 1 a 7, siendo 7 la mejor puntuación posible. Este puntaje a su vez determina el ranking que ocupa el país con respecto a los demás países.

Este índice permite a los países identificar sus fortalezas y debilidades para estimular el crecimiento económico. En muchos casos ha ayudado a la elaboración de nuevas políticas públicas que promueven un ambiente de inversión más propicio para dicho desarrollo (Fundesa - Fundación para el Desarrollo de Guatemala, 2013). Véase Tabla 3 y Figura 7.

Inseguridad y corrupción, problemas comunes

La inseguridad y la corrupción son factores que influyen de manera negativa en la competitividad. La inseguridad ciudadana afecta fuertemente a Venezuela y a países Centroamericanos como El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, México. En la Revista Dinero se menciona lo siguiente:

La inseguridad incide en el clima de negocios, y la confianza en las instituciones, además de generar un efecto económico adverso al aumentar los rubros de seguridad erogados por las empresas y al dificultar las posibilidades de atraer inversión extranjera. Mientras tanto, la corrupción se sitúa como un problema que afecta a toda Latinoamérica desde México hasta Brasil. La diferencia entre la corrupción y la inseguridad es que la primera está más generalizada mientras la segunda está más focalizada.

Los factores positivos de la mayoría de los países de América Latina es el buen manejo macroeconómico que se manifiesta bajas cifras en inflación y el desempleo, reducciones de la pobreza y la desigualdad y crecimiento de la clase media". (Dinero.com, 2013)

Véase la Tabla 4.

Educación

Se denomina educación al proceso mediante el cual se adquieren competencias, habilidades y se promueve un desarrollo personal que tendrá como finalidad una mejor integración en la sociedad. (Definición.MX, 2014).

El Banco Mundial indica que, para América Latina, las dimensiones de la crisis en la Educación Superior se expresan en los siguientes hechos: bajo nivel de matrícula; desigualdades sociales; mala calidad; postgrados subdesarrollados; falta de recursos y baja eficiencia interna. El estudio precitado define también dos grandes ámbitos de acción para la Educación Superior (Gomez Buendia, 1998):

- La educación para el trabajo es responsabilidad de todos los niveles del sistema educativo; preparar en competencias laborales genéricas, así como en competencias laborales específicas que demandan las ocupaciones particulares, en los valores y actitudes apropiados para desenvolverse en ambientes laborales. De esta manera, corresponde a las instituciones postsecundarias, de manera concreta, la enseñanza de las competencias ocupacionales específicas en el caso de las profesiones. También están obligadas a desarrollar programas de educación continuada, ya que la educación debe ser permanente.
- La educación para el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Este segundo ámbito tiene que ver con la formación de los científicos que han de innovar saberes o adaptar tecnologías a través de la investigación.

Los expertos del Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento,

2003), consideran cuáles son los nuevos desafíos que debe enfrentar la Educación Superior: cambios en los requerimientos; cambios en las instituciones y cambios en el mercado.

En relación con los cambios en los requerimientos, señala:

- Niveles más altos de calificación.
- Capacitación y actualización permanente.
- Formación de la capacidad de aprender a aprender.

La infraestructura de comunicaciones en América del Sur y el Caribe, para converger al índice más bajo en los países desarrollados, demorará entre 15 y 20 años. América Latina en 1996 participó en la producción de la industria electrónica con sólo un 3%; la inversión en Ciencia y Tecnología en Colombia es 0.13% del PIB en 1998, a diferencia del 1.9 en los países de la Unión Europea; la capacidad de producción de conocimiento es mínima en Latinoamérica, con un 2% del mercado de tecnología y con el 1.3% de la producción científica mundial.

En cuanto a los cambios en las instituciones, estos se resumen como:

- Aparición de programas interdisciplinarios y pluridisciplinarios.
- Necesidad de fomentar nuevos métodos pedagógicos con introducción de tecnologías.
- Organización de estructuras flexibles para atender a clientes diversos y un nuevo diseño de planta física.

También se hace referencia al mercado alerta, por el problema de la competencia y la aparición de nuevos proveedores de educación, diferentes a las instituciones de educación superior, dotados

muchas veces de una mayor capacidad de respuesta a las exigencias del mercado.

Con respecto al caso colombiano, el director del Instituto de Competitividad de ADEN Business School, Alejandro Trapé, señala que el descenso no debe verse solamente de manera negativa: “En muchas de las variables estudiadas Colombia obtuvo mejoras como en estabilidad macroeconómica y relaciones laborales”.

El octavo puesto se explica porque el Perú “tuvo más variables con mejoras y una ligera ventaja en el rubro de inversión extranjera no en términos absoluto sino en relación con su PIB”, señala el economista argentino quien añade que “Perú superó a Colombia pero la distancia es mínima, casi de empate técnico”.

Alejandro Trapé señala también que Colombia sigue sacando ventaja sobre seguidores inmediatos a los cuales les lleva casi cuatro puntos como Argentina. Los puntos débiles de Colombia en el estudio obedecen a factores como infraestructura y acceso a la tecnología donde es ampliamente superado por sus dos predecesores, Brasil y México. (Revista Dinero, 2013)

Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015

Presentamos a continuación los desafíos y oportunidades para la educación superior en América Latina:

- El primer desafío de los sistemas de educación terciaria de la región es asegurar la equidad de su expansión, transformándose en palancas de promoción y movilidad social.
- El segundo desafío es responder a las

nuevas exigencias que la globalización y la sociedad de la información imponen a los países en vías de desarrollo: generar una capacidad propia de producción científica y tecnológica.

- Un último desafío que enfrentan los sistemas de educación superior es conectarse mejor y abrirse a sus propias sociedades. El tradicional compromiso con la “extensión” debe ser renovado, por ejemplo, estableciendo una relación estrecha entre las universidades públicas y el sistema escolar. Mucho pueden hacer las instituciones terciarias por las escuelas, en la medida que estén obligadas a mejorar la formación docente, colaborar con el diseño del currículo escolar, apoyar escuelas en zonas de alta dificultad para la enseñanza y producir investigaciones relevantes para enfrentar los desafíos propios del sistema escolar.
- Adicionalmente, los sistemas de educación superior, para coordinarse internamente y vincularse con otras esferas sociales, necesitan una mayor racionalización y mejores mecanismos de rendición de cuentas hacia la sociedad. (Unesco, 2014).

La OEI -Organización de Estados Iberoamericanos- en su conferencia sobre la educación como factor de desarrollo afirma lo siguiente:

El tipo de sociedad que tiende a predominar en estos últimos años del siglo se caracteriza por una gran capacidad científico-técnica, así como por la aplicación de esta capacidad al proceso productivo. La generación constante y cada vez más rápida de nuevos conocimientos y su difusión en el conjunto de la sociedad constituyen actualmente la base sobre la que se asienta la competitividad internacional.

En el marco de economías globalizadas en el que los fenómenos económicos, sociales, políticos y culturales tienen una dimensión universal, la

prosperidad interna de los países está determinada por la posición que ocupan en el concierto internacional, la cual depende en gran medida de su capacidad científico-técnica.

Por ello, los esfuerzos en educación superior, en la adquisición de nuevos conocimientos y en el desarrollo de habilidades actualizadas constituyen una evidente prioridad en los países con debilidades en su capacidad científico-técnica.

La educación superior tiene una meta que alcanzar en cuanto a la formación de profesionales preparados para responder a las necesidades del mercado de trabajo, pero debe también contribuir a la formación integral de las nuevas generaciones, respondiendo a sus aspiraciones de acceso al conocimiento avanzado, individual y colectivo y garantizando, no tanto su posterior empleo profesional, como una permanente igualdad de oportunidades para desenvolverse en la vida.

La proliferación de nuevos conocimientos y la rapidez con que devienen obsoletos exige de la Educación Superior un enorme esfuerzo para proporcionar a los estudiantes las habilidades necesarias para acceder al conocimiento existente y para contribuir a su generación, así como capacidad para aplicarlo a la resolución de los problemas que afectan a cada sociedad.

En consecuencia, la educación superior debe contribuir a la formación de los futuros científicos y tecnólogos, necesarios para el desarrollo, pero debe también formar ciudadanos capaces de comprender las complejas interrelaciones existentes entre Ciencia, Tecnología y Sociedad, con el fin de que en el futuro y cualquiera que sea su esfera de actividad cuenten con los instrumentos imprescindibles para participar en la toma de decisiones, en una sociedad adulta y basada en el desarrollo científico y tecnológico. (Organización de Estados Americanos, 2014).

La Educación Superior en Colombia

En el estudio elaborado por el Banco de la República No. 808 de 2014, *La Educación Superior en Colombia: Situación Actual y*

John Freddy Avendaño Mancipe
/ René Alexander Garzón Camacho

Análisis de Eficiencia, sugiere que aunque muchas instituciones educativas tienen margen para mejorar sus niveles de eficiencia, están restringidas por la influencia de los factores de entorno de sus estudiantes.

Así, para lograr un mejoramiento de los resultados académicos, las medidas de política del estado y las estrategias de las instituciones deben tomar en cuenta además de los criterios en la contratación de docentes, la definición de incentivos para la investigación y los aspectos administrativos y financieros, los mecanismos que permitan ayudar a contrarrestar el impacto negativo derivado de las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y de otros factores ambientales.

Con respecto a las pruebas de logro académico, es importante señalar que en el país sólo se realizan desde el año 2004. Hasta el año 2009 estas pruebas eran voluntarias y solo evaluaban competencias específicas por programa y área de conocimiento. Con la Ley 1324 de 2009, adquirieron el carácter de obligatorias y empezaron a evaluar competencias genéricas comunes para todos los programas. (Ligia Alba Melo B, 2014).

La educación en el posconflicto

Una conclusión concreta de los diálogos de La Habana debe ser la de que los acuerdos en lo social y en lo económico que se consensan y se enfocan hacia la educación, hacia la educación de calidad. Los acuerdos relacionados con nutrición, salud, vivienda, recreación y bienestar deben centrarse en la familia y en el logro del progreso integral de los niños en lo fisiológico, en lo cognitivo, en lo afectivo y en lo psicológico. Es pelear 50 años de cruda violencia, de generaciones casi perdidas, con la expectativa de que en 20 años tengamos una juventud formada en valores e impulsora del progreso nacional. Apostándole de lleno a la educación, se rompe el círculo de niños sin educación, niños con educación de mala calidad, futuros padres con dificultades para insertarse en el mundo del trabajo digno.

Un país con riquezas naturales como las de Colombia no puede darse el lujo de desaprovecharlas, sin impactar la riqueza per cápita, simplemente porque la fuerza de trabajo no posee las competencias para transformarlas racional y eficientemente. Pero la situación seguirá mientras el proceso educativo de los niños y los jóvenes colombianos continúe siendo débil en cuanto a capacidades lectoras, de expresión y de razonamiento matemático.

Poco se obtiene incrementando la cobertura si los niños siguen malnutridos, sin acompañamiento de los padres y con maestros deficientes. Estos niños difícilmente llegarán a ser los colombianos que por su conocimiento, sus aptitudes, sus destrezas y sus habilidades se integren para lograr el progreso del país.

Una Colombia en paz implica una gran transformación educativa, orientada hacia el desarrollo integral, mediada por maestros competentes, bien remunerados y con una preparación intelectual acorde con este compromiso. Las pruebas nacionales de evaluación de comprensión lectora y matemática pueden ser indicadores del progreso que deseamos en 20 años; indicadores de los cuales no quedarían exentos los maestros.

Una nueva política en educación implicará gobernantes y legisladores que en su gestión tengan en cuenta más el fondo que la forma; funcionarios que no sigan pensando que su escenario es el de la “civilización del espectáculo”. (Participar, 2014).

A continuación se presentan algunas estadísticas emitidas por el observatorio laboral para la educación, las cuales nos sirven para evidenciar los bajos niveles educativos a nivel de educación superior.

Estado de la Educación

El perfil de los graduados se construye a partir del número total de títulos de educación superior

otorgados por las Instituciones de Educación Superior entre 2001 y 2010. La información analizada corresponde a 1.620.689 registros de títulos (Figura 8).

Al desagregar el total de títulos por niveles de formación académica, se encuentra que la educación universitaria concentra el 61% de los grados, la técnica y tecnológica participan con el 17% y los posgrados (especializaciones, maestrías y doctorados) representan el 22% del total de títulos.

De acuerdo a la mencionada gráfica, se demuestra que existe un mayor crecimiento en los estudios de postgrado y se enfatiza la importancia de profundizar en estos niveles educativos (Figura 9).

Discusión

Iniciamos la discusión citando la historia, ya que quien que no la conoce, tiende a repetirla.

La Educación es una prioridad

Después de la horrenda destrucción de la Segunda Guerra Mundial, la tarea de la reconstrucción de Japón, Alemania y los demás países de Europa comenzó. El mundo entonces fue testigo de la recuperación milagrosa de dos de los países que habían sufrido la mayor destrucción. Japón y Alemania en 1965 se habían convertido en economías prósperas, líderes en la fabricación y los negocios. Y las bases de estos avances fueron grandes sistemas educativos que en dos décadas hicieron posible crear economías prósperas. En esos dos países en particular, la educación es una prioridad y los maestros son respetados.

En Estados Unidos se discute intensamente la educación. Después que la Unión Soviética, un país que no podía producir productos básicos decentes, ganó la carrera al espacio, JFK prometió que este país iría a la luna en una década y los científicos lo hicieron posible. Ese fue un momento brillante, pero menos común

ahora. Estados Unidos era uno de los líderes en educación, pero en las últimas décadas ha bajado en rango. En 2012, en las pruebas internacionales, los EE.UU. ocupó el puesto 25 en matemáticas y el 17 en ciencias, dos campos que dominaba. No queremos seguir por ese camino, pero tenemos que cambiar la forma cómo se percibe la educación en este país. (El Sol, 2014)

Educación como factor estratégico para el desarrollo

Sin duda la historia nos ha enseñado que las guerras no llevan a ninguna parte y que un país más culto logrará tener más rápido una mejor calidad de vida y una economía más estable, donde el principal principio debe ser formar profesionales, especialistas, magister y doctorados más competitivos, cumpliendo con los estándares internacionales, con las políticas gubernamentales.

En cifras del Ministerio de Defensa, el país gastó en 2013 alrededor de 21,5 billones de pesos en el sostenimiento de 428.859 hombres de las Fuerzas Armadas (265.707 Fuerzas Militares y 163.152 policías); esto sumado a la inversión en inteligencia y armamento, lo que llevó a que el Instituto Internacional de Estudios para la Paz de Estocolmo (Sipri) concluyera que tal gasto representó un aumento del 13% en inversión militar respecto al 2012, lo que ubicó a Colombia como el cuarto país en América Latina con mayor inversión en seguridad y defensa. (El Colombiano, 2014).

Por lo anterior, es importante incrementar más la inversión en educación y no en guerra; las Instituciones de Educación Superior deben dejar a un lado el tema mercantilista y enfocarse más en las necesidades de la población más vulnerable, sin pensar solamente en su beneficio propio sino el de la sociedad en general, y enfocados en el tema de la responsabilidad social. Es pertinente trabajar más en formar profesionales de calidad

en instituciones de calidad que cuenten con todos los recursos necesarios para educar la nueva sociedad del conocimiento, y con docentes de calidad que sean apoyados en su proceso formativo en investigación y desarrollo científico; asimismo, las entidades de educación superior deben formar Doctorados, Postdoctorados y Post Postdoctorados que contribuyan a mejorar y solucionar problemáticas sociales y que formen nuevos estudiantes no solo en el conocimiento sino también en la práctica, enfocados en soluciones creativas e innovadores para mejorar la sociedad convirtiéndose en protagonistas de cambios sociales.

Igualmente es importante formar a los estudiantes de educación superior de acuerdo a las necesidades locales, regionales, nacionales e internacionales y de acuerdo a las necesidades de los empresarios y la sociedad en general, con el fin de que la academia tome un rumbo y los empresarios otro. Por lo anterior, debemos contar con profesionales especializados de acuerdo a las necesidades educativas actuales como lo son: valores, cultura, arte, medio ambiente, responsabilidad social, conocimientos científicos, finanzas, derechos humanos, sostenibilidad, cooperativismo, competitividad, productividad, emprendimiento, innovación y tecnología.

Si lo anterior se cumple, las futuras generaciones contarán con una nación más inteligente, educada, con más valores, con mejor calidad de vida, la cual se constituirá en una sociedad más competitiva, fuerte y sólida.

Conclusiones

- La corrupción en Colombia es una de las mayores desventajas para ser competitivos, lo cual nos obliga a formar profesionales más éticos y a implementar el ideario ético en las organizaciones.
- La infraestructura y el factor de desarrollo tecnológico juegan un papel importante al momento de ser competitivos en

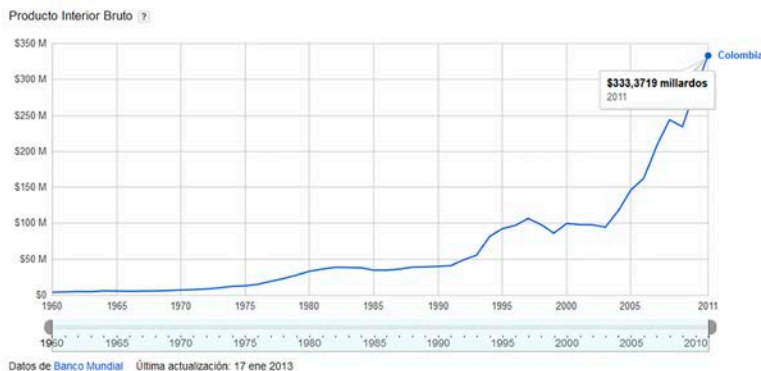
Colombia, y esto debe trascender.

- Las empresas deben adoptar y desarrollar el concepto de responsabilidad social empresarial, comercio justo, control interno y desarrollo organizacional, lo cual se debe constituir en un modelo a seguir para contribuir con el desarrollo económico.
- El estado debe fortalecer y crear políticas claras con respecto al sector financiero. En el presente, se evidencia una falta de gobernabilidad del estado, lo que permite que el sector financiero opere a su mejor conveniencia.
- Sin duda el mejoramiento de la seguridad debe continuar, con el fin de disminuir el crimen y el robo en Colombia, de tal manera que la inversión extranjera sea más representativa en el país.
- El tema de la tecnología y la innovación será fundamental para el futuro en el desarrollo económico de nuestro país.
- Los temas neurálgicos que se deben mejorar son: educación de alta calidad, valores, emprendimiento e innovación, competitividad, productividad, tecnología, infraestructura, seguridad, calidad de los productos y servicios, gobernabilidad, fortalecimiento de las políticas públicas y financieras, regulación del estado y compromiso social, negocios internacionales, desarrollo económico a nivel local, regional y nacional.
- Considerando la población del país, los índices educativos a nivel de educación superior son elevadamente bajos por lo que se hace imperativo mejorarlos.
- Se debe fortalecer las políticas educativas, los sistemas de control y rendición de cuentas.
- Es necesario que Colombia forme

profesionales, especialistas, magister y doctorados más competitivos, de acuerdo a la dinámica de la economía Colombiana.

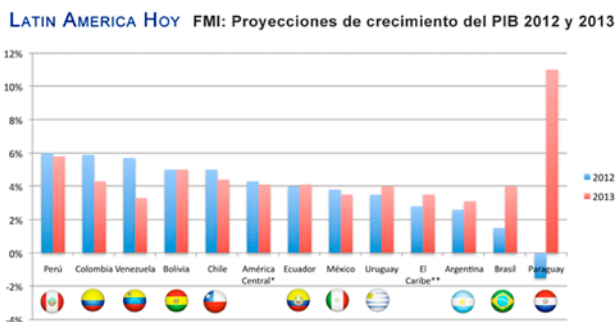
Figuras y gráficos

Figura 1: Colombia- Producto Interno Bruto



Fuente: Google Publicdata, 2013

Figura 2. FMI: Proyecciones de crecimiento del PIB 2012 y 2013



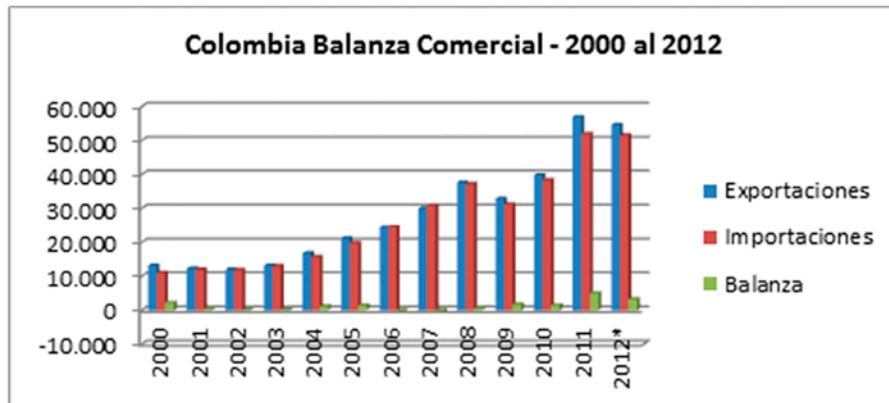
Fuente: (La Economía, 2012)

Tabla 1. Colombia, Balanza Comercial
1980 – 2012 (Enero – Noviembre) Millones de Dólares FOB

Años	Exportaciones	Importaciones	Balanza
2000	13.158	10.998	2.160,50
2001	12.330	11.997	333,3
2002	11.975	11.897	78,2
2003	13.129	13.026	102,8
2004	16.788	15.649	1.139,70
2005	21.190	19.799	1.391,50
2006	24.391	24.534	-143
2007	29.991	30.816	-824,3
2008	37.626	37.155	470,5
2009	32.853	31.188	1.665,20
2010	39.820	38.351	1.468,90
2011	56.954	51.998	4.955,50
2012*	54.690	51.496	3.194,00

Fuente: (Businesscol, 2013)

Figura 3. Colombia, Balanza Comercial
1980 – 2012 (Enero – Noviembre)



Fuente: Businesscol, 2013

Figura 4. Producto Interno Bruto Colombia VS Brasil, Argentina y Chile.

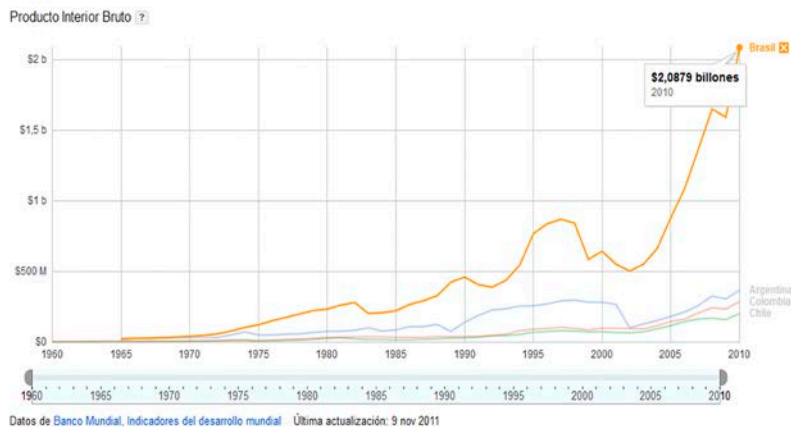


Tabla 2. Nivel de Ingresos de Colombia

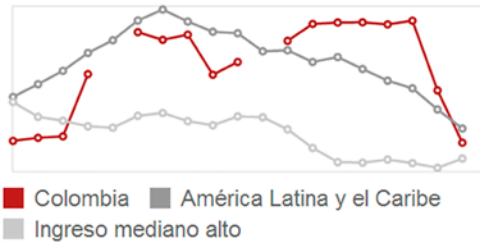
América Latina y el Caribe	PIB (US\$ a precios actuales) \$369,8 mil millones 2012
Nivel de ingresos Ingreso	Población, total
mediano alto	47,70 millones 2012

Fuente: (El Banco Mundial, 2013)

Figura 5: Inscripción escolar, nivel primario (% bruto)

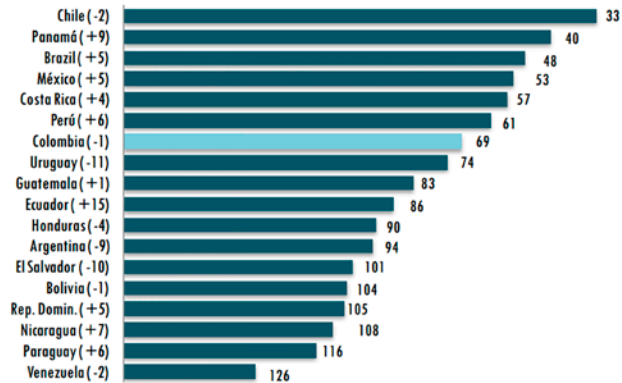
Inscripción escolar, nivel primario (% bruto)

112% 2011



Fuente: (El Banco Mundial, 2013)

Figura 6. Posiciones ocupadas por países de América Latina



Fuente: (The Global Competitiveness Report 2012 - 2013, 2013)

**Tabla 3. Los Factores más Problemáticos
Para hacer Negocios en Colombia**

ITEM	PORCENTAJE
Corrupción	18.1
Ineficiencia burocracia gubernamental	12.1
Suministro inadecuado de la infraestructura	9.1
El acceso a la financiación	8.1
Crimen y robo	7.8
Las tasas de impuestos	7.7
Regulaciones laborales restrictivas	7.3
Régimen fiscal	5.9
Fuerza de trabajo inadecuadamente educadas	5.2
Regulaciones en moneda extranjera	3.5
La insuficiente capacidad de innovar	3.2
la inestabilidad política	3.0
Inflación	2.8
Pobre ética de trabajo en la mano de obra nacional	2.6
Inestabilidad, golpes Gobierno.	1.8
Salud pública	1.7

Fuente: Traducción y elaboración propia

Figura 7. Los Factores más Problemáticos



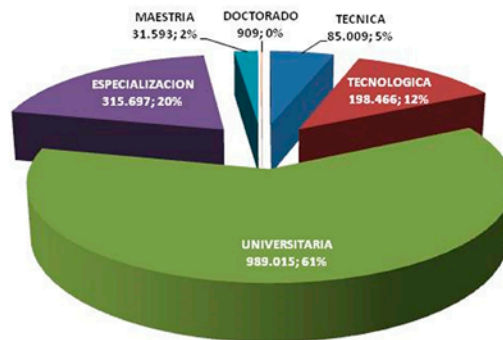
Fuente: (WORLD ECONOMIC FORUM, 2013)

Tabla 4. Ranking ADEN de competitividad para América Latina:

		Puntaje sobre un total de 100 puntos posibles	Puntaje Base=100 al No. 1
1	Chile	82.0	100
2	Panamá	77.2	94
3	Costa Rica	74.1	90
4	Uruguay	73.1	89
5	México	71.0	87
6	Brasil	70.6	86
7	Perú	68.8	84
8	Colombia	68.2	83
9	Argentina	64.5	79
10	Ecuador	64.5	79
11	El Salvador	63.6	77
12	Paraguay	61.9	76
13	Guatemala	60.5	74
14	Honduras	60.4	74
	Rep.		72
15	Dominicana	59.4	
16	Nicaragua	59.3	72
17	Venezuela	57.1	70
18	Bolivia	56.4	69

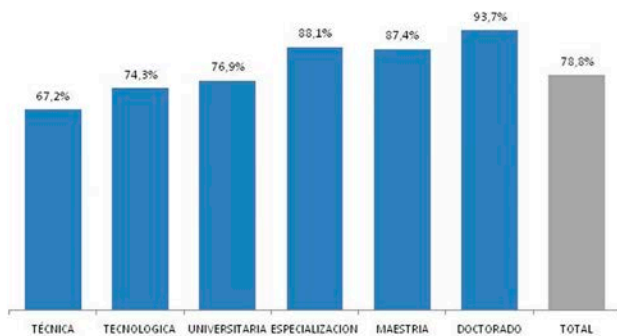
Fuente: The Global Competitiveness Report 2012 - 2013, 2013

Figura 8. Graduados de educación superior por nivel de formación, periodo 2001-2010



Fuente: (Observatorio Laboral para la Educación, 2013)

Figura. 9. Porcentaje de Graduados 2001-2010



Fuente: (Observatorio Laboral para la Educación, 2013)

Referencias

- Banco de la República. (16 de 10 de 2014). Recuperado el 16 de 10 de 2014, de Banco de la República: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/economia/industriatina/246.htm>
- Banco de la República. (25 de 07 de 2013). Recuperado el <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/economia/industriatina/246.htm> de 07 de 2013, de Banco de la República: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/economia/industriatina/246.htm>
- Businesscol. (17 de Abril de 2013). Recuperado el 17 de Abril de 2013, de Businesscol: <http://www.businesscol.com/economia/balanza.htm>
- CEPAL. (19 de 08 de 2014). Recuperado el 19 de 08 de 2014, de CEPAL: http://www.cepal.org/publicaciones/xml/5/35095/serie_106.pdf
- Convergencia y desarrollo regional - Caracterización, dinámica y desafíos. (21 de 06 de 2013). Recuperado el 21 de 06 de 2013, de Convergencia y desarrollo regional - Caracterización, dinámica y desafíos: <https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=Jr2eQo0JkCE%3d&tabid=1238>
- Cooperativa del Magisterio. (15 de 03 de 1995). Recuperado el 15 de 03 de 1995, de Cooperativa del Magisterio: <http://www.magisterio.com.co>
- Coyuntura Economica. (25 de 07 de 2013). Recuperado el 25 de 07 de 2013, de Coyuntura Economica: <http://coyunturaeconomica.com/economia-latinoamerica/paises-latinos-con-mayor-crecimiento-economico>
- Definición.MX. (17 de 08 de 2014). Recuperado el 17 de 08 de 2014, de Definición.MX: <http://definicion.mx/educacion/>
- Departamento Nacional de Planeación. (24 de 07 de 2013). Recuperado el 24 de 07 de 2013, de Departamento Nacional de Planeación: https://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/GCRP/PND/Gaviria_Dllo_Economico_Pais.pdf
- Dinero.com. (23 de 05 de 2013). Dinero.com. Recuperado el 23 de 05 de 2013, de Dinero.com: <http://www.dinero.com/actualidad/nacion/articulo/colombia-sigue-ganar-competitividad/173647>
- El Banco Mundial. (25 de 07 de 2013). Recuperado el 25 de 07 de 2013, de El Banco Mundial: <http://datos.bancomundial.org/pais/colombia>
- El Colombiano. (17 de 08 de 2014). Recuperado el 17 de 08 de 2014, de El Colombiano: http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/C/colombia_cuarto_pais_en_la_region_en_gasto_militar/colombia_cuarto_pais_en_la_region_en_gasto_militar.asp
- El País. (21 de 06 de 2013). Recuperado el 21 de 06 de 2013, de El País: <http://www.elpais.com.co/elpais/economia/noticias/corrupcion-e-impuestos-impiden-negocios-en-pais>
- El Sol. (19 de 08 de 2014). Recuperado el 19 de 08 de 2014, de El Sol: <http://elsoln1.com/news/2014/aug/14/la-educacion-es-una-prioridad/>
- Fundación Gas Natural Fenosa. (11 de 05 de 2013). Recuperado el 05 de 11 de 2013, de Fundación Gas Natural Fenosa: <http://www.primeraexportacion.com.ar/documentos-tecnicos/247-plan-de-marketing-internacional.html>
- Fundesa - Fundación para el Desarrollo de Guatemala. (21 de 06 de 2013). Recuperado el 21 de 06 de 2013, de Fundesa - Fundación para el Desarrollo de Guatemala: <http://www.fundesa.org.gt/cms/es/competitividad-global>
- IESE Business School. (16 de 10 de 2014). IESE Business School. Recuperado el 16 de 10 de 2014, de IESE Business School: http://www.iese.edu/es/ad/AnselmoRubiralta/Apuntes/Competitividad_es.html
- La Economía. (25 de 07 de 2012). Recuperado el 25 de 07 de 2012, de La Economía: <http://www.laeconomia.com.mx/economia-latinoamerica-2013/>
- Ligia Alba Melo B, J. E. (17 de 08 de 2014). Banco de la República. Recuperado el 17 de 08 de 2014, de Banco de la República: http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/be_808.pdf

Organización de Estados Americanos. (17 de 08 de 2014). Recuperado el 17 de 08 de 2014, de Organización de Estados Americanos: <http://www.oei.es/vcie.htm>

Participar, F. (17 de 08 de 2014). Vanguardia.com. Recuperado el 17 de 08 de 2014, de Vanguardia.com: <http://www.vanguardia.com/opinion/columnistas/fundacion-participar/228632-la-educacion-en-el-posconflicto>

Pensamiento Imaginativo. (25 de 07 de 2013). Recuperado el 25 de 07 de 2013, de Pensamiento Imaginativo: <http://manuelgross.bligoo.com/conozca-3-tipos-de-investigacion-descriptiva-exploratoria-y-explicativa>

Porter, M. (24 de 07 de 2013). IESE Business School - Centro Anselmo Rubiralta de Globalización y Estrategia . Recuperado el 24 de 07 de 2013, de IESE Business School - Centro Anselmo Rubiralta de Globalización y Estrategia : http://www.iese.edu/es/ad/anselmorubiralta/apuntes/competitividad_es.html

Reuters, E. y. (17 de 08 de 2014). Portafolio. Recuperado el 17 de 08 de 2014, de Portafolio: <http://www.portafolio.co/economia/colombia-crecera-este-ano-45-segun-la-cepal>

Revista Dinero. (21 de 06 de 2013). Recuperado el 21 de 06 de 2013, de Revista Dinero: <http://www.dinero.com/actualidad/nacion/articulo/colombia-sigue-ganar-competitividad/173647>

Sesión de Control. (21 de 06 de 2012). Recuperado el 21 de 06 de 2012, de Sesión de Control: <http://sesiondecontrol.com/economia/la-tranquilidad-de-los-bric/>

The Global Competitiveness Report 2012 - 2013. (21 de 06 de 2013). Recuperado el 21 de 06 de 2013, de The Global Competitiveness Report 2012 - 2013: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2012-13.pdf

Unesco. (17 de 08 de 2014). Recuperado el 17 de 08 de 2014, de Unesco: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>

Notas

- 1 Coordinador de posgrados, docente y consultor en áreas administrativas, comercial y mercadeo. Facultad de Postgrados y Formación Continuada. Universidad La Gran Colombia. mancipeavendano@hotmail.com
- 2 Coordinador postgrados, docente y consultor en áreas económicas. Pontificia Universidad Javeriana. Coordinador Especialización en Gerencia Financiera y Especialización en Gerencia de Costos y Presupuesto. Universidad la Gran Colombia renegarzon@gmail.com
- 3 <http://sesiondecontrol.com/economia/la-tranquilidad-de-los-bric/>
- 4 <https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=Jr2eQo0JkCE%3d&tabid=1238>
- 5 <https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=4-J9V-FE2pI%3d&tabid=1238>



La Biblioteca Nacional (Bogotá-Colombia). Conectando sentidos para el público universitario en condición de discapacidad sensorial

The National Library (Bogotá- Colombia). Connecting senses for the sensory-impaired university audience

David Alejandro Orozco Ortiz¹

Resumen

La presente es una recopilación de apuntes detrás de una pasantía de investigación, cuyo desarrollo estuvo basado, principalmente, en capacitaciones de manejo de equipos tiflotécnicos, consolidación de servicios y construcción de redes interuniversitarias en torno a uno de los escenarios emblema de nuestro país; la biblioteca Nacional de Colombia y su aula Conectando Sentidos. La pasantía en cuestión es una estrategia utilizada por la misma biblioteca cuyo propósito se fundamenta en la preparación de los funcionarios del establecimiento para ofrecer atención a usuarios en condición de discapacidad, (especialmente universitarios) para que éstos a su vez tengan un acceso al patrimonio documental ofrecido por la biblioteca; el cual, está fuertemente respaldado por la Ley 1680 de 2013, y tratados internacionales firmados por Colombia alrededor del tema de la propiedad intelectual.

Palabras clave: Discapacidad sensorial - equipos tiflotécnicos - patrimonio bibliográfico - proyecto conectando sentidos - panorama universitario accesible

Fecha de recepción: 20/09/14
Fecha de evaluación: 29/09/14
Fecha de aceptación: 28/10/14

Abstract

The following is a collection of notes of an internship whose development is mainly based on management of tiflotechnical equipment training, building construction services and inter-university networks around one of the emblematic scenarios of our country: The National Library of Colombia and its *Conectando Sentidos*' Room. This internship is a strategy used by the library and its purpose revolves around the training of officials to provide care to users with disabling conditions (especially college or university audiences) so that these, in turn, have access to the documentary legacy offered by the library. Such policy is strongly supported by the law 1680 of 2013, and international treaties signed by Colombia around the issue of intellectual property.

Key words: sensorial impairment – tiflotechnic equipment – bibliographical heritage – Project *Conectando sentidos* - accessible university panorama

Introducción

El siguiente artículo socializa el proceso investigativo que se desarrolló en el contexto de una pasantía profesional, acción exigida para alcanzar el grado de Licenciatura en Inglés. Este ejercicio se sitúa en el marco de la diversidad y la inclusión como realidades de valoración social, que deben ser acogidas por las políticas estatales y sus instituciones, específicamente en Colombia y su capital, Bogotá.

El proyecto conocido como “Conectando sentidos” está suscrito al programa “Vive Digital” del Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, cuyo objeto es promover el uso de las TIC dentro del territorio nacional, en este caso entre personas en condición de discapacidad sensorial. Para ello, desde el año 2007, el Estado colombiano ha puesto a disposición diferentes establecimientos públicos (de los cuales la mayoría son bibliotecas públicas) para implementar en los mismos salas informáticas dotadas con tecnologías tiflotécnicas y fonoaudiológicas para el uso y aprovechamiento entre estas mismas poblaciones.

Este proyecto inicialmente fue una propuesta que el Ministerio realizó con La Asociación Colombiana de Sordociegos (SURCOE) para permitir que la población colombiana sordociega se beneficiara con este servicio, que se extendió posteriormente a todas las personas en condición de discapacidad sensorial. Para lograrlo, se diseñaron aulas especializadas cuyos servicios son equivalentes a los proporcionados en las aulas de apoyo², como las transcripciones en braille y macrotipo, la consulta de material en diferentes formatos accesibles, etc. (Proyecto *Conectando Sentidos*, 2014). Debido al impacto del proyecto, para el año 2012 se han instalado con alrededor de veintidós salas distribuidas en gran parte del territorio nacional, especialmente en ciudades como Bogotá, Cali, Quibdó, Barranquilla, Medellín, Armenia, entre otras.³

Ahora bien, gracias a la vigencia de la ley 1680 del

20 de noviembre de 2013, este proyecto cobra fuerza, por medio de la creación del proyecto CONVERTIC, el cual desde el 27 de enero de 2014 ha afianzado la utilización de las TIC entre poblaciones en condición de discapacidad sensorial, puesto que permite el acceso gratuito a las tecnologías facilitando la descarga gratuita del software lector de pantalla llamado JAWS y el software de macrotipo Magic; de esta manera, tanto las personas como los establecimientos públicos interesados en adquirir estos software podrán solicitarlos a MINTIC, en tanto que el gobierno ha adquirido la potestad para su uso y distribución dentro del territorio colombiano .

Así pues, tras el protagonismo de las poblaciones en condición de discapacidad sensorial ante el fomento tecnológico (tan esencial en el mundo del presente), el interés del gobierno a través de sus proyectos ha articulado a la actual normativa al tratado de Marrakech de 2013, mediante el cual se permite la distribución, impresión y adaptación de elementos bibliográficos para ésta población. A través de esto se han generado más oportunidades y una importante participación de las personas con discapacidad sensorial en escenarios tecnológicos y comunicativos, facilitando el acceso a la información y permitiendo su vinculación en escenarios educativos, laborales y sociales.

Así las cosas, la Biblioteca Nacional de Colombia, no ajena a este panorama decide convocar a estudiantes universitarios (con o sin condición de discapacidad) a ser partícipes de su campaña de promoción y difusión de su aula *Conectando Sentidos*, a través de la modalidad de pasantías. Frente a esta interesante iniciativa, La Universidad la Gran Colombia se hizo presente con el pasante David Orozco, estudiante con problemas de baja visión de la Licenciatura en Inglés, quien a partir de sus potencialidades como docente en formación y a partir de sus conocimientos en el manejo de herramientas tiflotecnológicas aportó para la construcción de un escenario incluyente en la BNC.

pp. 235- 249

El enfoque principal de este proyecto estuvo orientado a la realización de capacitaciones para los funcionarios que prestan sus servicios en la sala Daniel Samper, especialmente en el aula *Conectando Sentidos*, etapa que correspondió a la primera fase del proyecto; de esta manera se buscó que los funcionarios de la biblioteca adquirieran elementos teórico-prácticos para poner en funcionamiento el aula con todos los programas, equipos y herramientas para la población en condición de discapacidad sensorial.

Por tanto, el presente documento trae consigo una serie de apuntes a partir de un proyecto que tuvo como escenario un lugar emblemático dentro del país, la Biblioteca Nacional, la cual desde el año 2013 es parte de la red de aulas *Conectando Sentidos*, para acercar al público universitario en condición de discapacidad sensorial, (población marginada por las instituciones educativas especialmente del ámbito privado) al patrimonio documental con que cuenta este espacio cultural de la ciudad, y que está dispuesto para que el público logre nuevas experiencias con el conocimiento, así como un amplio crecimiento académico que se refleje en su formación profesional.

El contexto del escenario de la pasantía

La Biblioteca Nacional de Colombia (BNC) se encuentra ubicada en el centro de la ciudad de Bogotá, barrio las Nieves, en la calle 24 N 5 – 60. Fue creada el 9 de enero de 1777 convirtiéndose en la primera biblioteca pública en América; su primer fondo estuvo conformado por colecciones pertenecientes a los jesuitas quienes fueron expulsados del continente americano por los españoles en 1767.

La misión de la BNC está orientada a la

recuperación, preservación y acceso a la memoria colectiva del país, representada por el patrimonio bibliográfico y hemerográfico en cualquier soporte físico. Es también la entidad nacional a cargo de la planeación y diseño de

políticas relacionadas con la lectura y las bibliotecas públicas, así como de su promoción y fomento. Su trabajo se guía por el reconocimiento de la diversidad cultural del país y el derecho de todos los ciudadanos a la información y el conocimiento como base de su desarrollo individual y colectivo, y con base en estos principios orienta sus desarrollos y procesos

Para consolidar el material documental de la biblioteca, los editores tienen la obligación de brindarle al establecimiento un ejemplar de su producción intelectual, modalidad que se ha mantenido desde la primera Ley de depósito legal de 1834, donde a su vez, los impresores de aquella época debían otorgarle a la misma biblioteca un ejemplar de todo texto recopilado en las imprentas; así, gracias al trabajo que han desarrollado diferentes profesionales en la biblioteca nacional, se ha logrado mantener la historia de este territorio a través de los siglos, incluso antes del grito de independencia de 1810, y antes de la llegada de Bolívar y la batalla de Boyacá en 1819 .

La BNC ha venido creciendo gracias al aporte de diferentes coleccionistas como Anselmo Pineda, Manuel Ancízar, Rufino José Cuervo, Jorge Isaac, Germán Arciniegas entre otros. Actualmente, la biblioteca ha incorporado las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para favorecer el acceso y búsqueda del material documental por parte de los usuarios, a través de la implementación de catálogos actualizados por medio de su biblioteca virtual, donde yacen más de 35.000 títulos digitalizados.

La información que ha sido recopilada y se encuentra preservada en la biblioteca se encuentra en manuscritos, impresos, digitales y audiovisuales distribuidos en cuatro salas: la hemeroteca Manuel de Socorro Rodríguez, la sala de Fondo Antiguo, el centro de Documentación Musical, el Laboratorio Digital y, la sala Daniel Samper en la que se encuentran las colecciones generales, de referencia y organismos

internacionales, así como la sala *Conectando sentidos*. Este último espacio está diseñado para que las personas en condición de discapacidad sensorial puedan acceder al patrimonio bibliográfico y, de esta manera, dar cumplimiento a sus aspectos misionales en la garantía en el acceso a la información de todas las personas.

El poseer un aula denominada *Conectando sentidos* dentro de la biblioteca resulta ser muy significativo para las personas en condición de discapacidad sensorial, pero para su buen funcionamiento se hace necesario que los funcionarios se encuentren capacitados no solo para emplear las herramientas tiflotecnológicas como la impresora y línea Braille, el lector All Reader, los circuitos cerrados de Magnificación, o los programas informáticos como Julies y Jaws, sino que también deben tener una formación que les permita ofrecer los servicios de la sala desde el desarrollo de prácticas inclusivas. Estas prácticas se entienden como actuaciones “situadas”, que adquieren sentido y son viables a partir de una realidad concreta, de unos condicionantes estructurales que las hacen únicas e irrepetibles. Como lo refiere la OEI (2009), la práctica inclusiva es toda acción que promueva la presencia y la participación y el éxito de los estudiantes, en este caso de los usuarios de la sala que presentan una condición de discapacidad sensorial.

Las poblaciones beneficiarias: definiciones y sus características desde la teoría

A continuación se expone aquella fundamentación teórica alusiva a las poblaciones con discapacidad sensorial, con el fin de dar a conocer a partir de sus características la manera como estas participan de la sociedad actual y su entorno:

Personas ciegas y con baja visión

Las personas en condición de discapacidad visual son personas como cualquier otra, con necesidades y aspiraciones. Han sido protagonistas bajo múltiples formas participativas

en diferentes actividades y procesos sociales como lo son la educación, el trabajo, incluso la política (Instituto Nacional para Ciegos, INCI, 2009).

Desde el enfoque de la Diversidad humana se habla de personas con Limitación Visual reconocido las potencialidades que poseen para desarrollarse social, cultural, cognitiva y afectiva pero, en el marco de la educación no se habla de sujetos limitados visualmente puesto que, el objetivo de la educación es responder de una manera efectiva mediante estrategias pedagógicas a las posibilidades y necesidades de la persona de la misma manera que se disponen de estrategias para los estudiantes regulares por tanto, la educación de un sujeto con o sin limitación visual debe dar cuenta de las exigencias nacionales y culturales⁴. De ahí que, los Ciegos son aquellas personas que hacen uso de elementos tiflológicos para desempeñarse en su vida cotidiana de manera autónoma y normalizada; según la organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) la persona ciega es aquella que no ve nada en absoluto o solamente tienen una ligera percepción de luz y tendrían la capacidad de distinguir entre luz y oscuridad, pero no la forma de los objetos y la persona con deficiencia visual o con baja visión es aquella que con la mejor corrección posible podrían ver o distinguir, aunque con gran dificultad, algunos objetos a una distancia muy corta. En la mejor de las condiciones, algunas de ellas pueden leer la letra impresa cuando ésta es de suficiente tamaño y claridad, pero, generalmente, de forma más lenta, con un considerable esfuerzo y utilizando ayudas especiales. En otras circunstancias, es la capacidad para identificar los objetos situados enfrente (pérdida de la visión central) o, por el contrario, para detectarlos cuando se encuentran a un lado, encima o debajo de los ojos (pérdida de visión periférica), la que se ve afectada en estas personas (Arias, 2011, p.5).

Personas sordas

Los sordos son aquellas personas que son usuarias de una lengua diferente como lo es la lengua de señas, lengua que ha sido el producto de una construcción histórica y social de la

Comunidad sorda⁶ (Federación Nacional de sordos de Colombia, 2014).

La Lengua de señas es una lengua como cualquier otra, que si bien tiene un carácter viso-corporal y no auditivo vocal, tiene la misma capacidad que cualquier lengua oral como sistema abstracto de comunicación. La educación desde esta perspectiva, se concibe como bilingüe y bicultural para los sordos. La deficiencia auditiva es causada por diversas enfermedades, congénitas o adquiridas, y a la vez existen diferentes grados o niveles de sordera, por tanto se puede hablar de sordo parcial (hipoacusia) o total (Sordo).

. Hipoacusia: Disminución de la capacidad auditiva de algunas personas, la que puede clasificarse en leve, mediana y profunda.

Sordo: Es todo aquel que no posee la audición suficiente y que en algunos casos no puede sostener una comunicación y socialización natural y fluida en lengua oral alguna, independientemente de cualquier evaluación de audiometría que se le pueda practicar. (LEY 982 de 2005).

Los estudiantes sordos requieren de intérpretes para comunicarse, informarse e interactuar en igualdad de oportunidades con las personas oyentes, éstos intérpretes se encargan de transmitir los mensajes entre dos o más personas que utilizan lenguas diferentes, siendo un puente comunicativo dentro de este proceso de comunicación. Su misión es transmitir de la manera más fiel posible bajo la consigna de no omitir, no añadir y no adulterar la información (Arias, 2011, p. 7).

Las tecnologías disponibles en las aulas conectando sentidos

Las aulas *Conectando sentidos* disponen de varias tecnologías con las cuales prestan sus servicios a los usuarios de las mismas; en el caso de la BNC, éstas están disponibles para el público universitario y académico, pues este es el tipo de público que normalmente accede a esta biblioteca. Adicionalmente, con las tecnologías del aula *Conectando sentidos* dentro de la BNC, los académicos en condición de discapacidad sensorial no solo pueden acceder al repertorio

bibliográfico, sino también consolidar una bibliografía relacionada con la carrera en cuestión, bien sea para ejecutar investigaciones, o bien sea para simples consultas.

A continuación se dará a conocer las tecnologías con las que dispone el aula *Conectando sentidos* en la BNC.

Máquina de lectura allreader.

ALLREADER es un dispositivo desarrollado por la fundación ver que luce (alguna mayúscula?) como un escáner profesional; se caracteriza principalmente por ser un dispositivo independiente del computador; es fácil de manejar y no se requiere de conocimientos informáticos ni mucho menos de ayuda visual para su manejo. Además de ello, permite la lectura de diferentes documentos como prensa, libros, revistas, entre otros; con una voz clara y concisa y en diferentes idiomas entre ellos el inglés (Soluciones Integrales Ver, 2013).

No obstante, ALLREADER puede ser aprovechado por personas que tienen conocimientos informáticos, pues integra desde una unidad diversas características como un administrador de archivos, con el cual permite interactuar con diversas funciones alusivas a los archivos tales como abrir y guardar documentos, no solo desde su poderosa biblioteca local, sino también desde unidades extraíbles como memorias y dispositivos USB, y los CDS; y un reproductor de medios con el cual se pueden reproducir archivos de audio en formatos MP3, WAV y CDA.

El mecanismo de escaneo es muy simple; solo basta con colocar el documento sobre el cristal, y en menos de treinta segundos el texto es reconocido y leído en voz alta; de la misma manera, si el documento se encuentra torcido, el mecanismo orienta el texto automáticamente, y organiza las páginas de manera lógica. Por otro lado, se puede interrumpir la lectura por unos instantes y volver a retomarla desde el punto donde se dejó.

Otra de sus características distintivas es la propiedad de convertir texto en audio, para poder escuchar el mismo desde un dispositivo de audio convencional, como el equipo de sonido casero, un diskman comercial o incluso desde dispositivos portátiles como los MP3, Ipods, incluso desde un celular con reproductor de audio. En añadidura, también es compatible con la reproducción de libros hablados en formato DAISY ⁸(tipo de formato producido y distribuido en espacios especializados) lo cual permite interactuar con muchas características de navegación como desplazarse entre capítulos, páginas y frases. Además permite inserción de marcas, una característica de este formato el cual sirve para ubicar puntos relevantes en el texto y permite establecer un punto donde se puede continuar la lectura.

En fin, ALLREADER es una solución integral que permite satisfacer diversas necesidades de las personas en condición de discapacidad visual, ya que tras su implementación en sitios públicos como bibliotecas y universidades, ha permitido el acceso a la población ciega a la lectura de manera más autónoma; gracias al administrador de archivos, se puede transferir un archivo a la PC si se cuenta con una memoria o un dispositivo USB, así como la lectura de aquellos documentos contenidos dentro del dispositivo: Sin embargo, ALLREADER no permite transferir documentos desde unidades extraíbles a la biblioteca local, por cuestiones de seguridad y presencia de virus. Actualmente ALLREADER cuenta con un teclado con etiquetas en braille, para facilitar el uso del mismo entre los usuarios de este sistema de lectoescritura. Este es muy sencillo, lo suficiente para cubrir todas las funcionalidades y propiedades que la misma máquina ofrece⁹.

Línea braille

La línea braille es un dispositivo que tras ser conectado al computador o a un teléfono móvil, logra capturar la información en pantalla haciéndola disponible en braille. Con este

dispositivo, se pueden realizar diversas tareas que se pueden ejecutar en el computador o el teléfono, tales como editar documentos, ejecutar comandos de teclado, acceder a aplicaciones, entre otras. El dispositivo cuenta con un conjunto de celdas cada una de seis u ocho puntos donde se muestra la información de la pantalla en braille; por otro lado, consta de un teclado equivalente al de una máquina Perkins (la máquina de escritura braille) generalmente constituido por nueve teclas (incluyendo la barra espaciadora) permitiendo al usuario manejar la información de manera controlada.

El dispositivo está diseñado para ser manejado por personas ciegas y sordo ciegas, ya que para quienes tienen un buen manejo del sistema braille, el mismo puede ser aprovechado para acceder a los conocimientos informáticos, pues es un complemento de los software lectores de pantalla y por consiguiente brinda total independencia a las poblaciones con discapacidad visual que no dependen de los sintetizadores de voz (Soluciones Integrales Ver, 2013).

Las tareas típicas que se pueden hacer con una línea braille se tratan de la edición de documentos, pues el usuario puede aplicar atributos de formato tales como aplicar negritas y cursivas, también detectar errores ortográficos y gramaticales. Por otro lado, tras la interacción con otras aplicaciones como los programas de chat, los correos electrónicos y demás, con la línea braille se pueden hacer prácticamente las mismas tareas inmersas en la misma aplicación como participar de una conversación, responder mensajes de correo, incluso realizar publicaciones en las redes sociales como Facebook y Twitter.

Impresora braille:

La impresora braille es un equipo que a manera de una impresora convencional, permite imprimir cualquier tipo de documento desde cualquier computador. Al igual que otros equipos de impresión, las impresoras braille se encuentran

pp. 235- 249

bajo diversos modelos, según las exigencias y necesidades de los usuarios. Mediante el uso de este equipo en bibliotecas, escuelas, universidades, empresas y demás, los usuarios en condición de discapacidad visual pueden adquirir cualquier material en braille, logrando consultar con mayor facilidad el texto impreso.

El proceso de impresión se da mediante un software traductor, el cual luce como un editor de textos; su principal característica es el traspaso de tinta a braille cualquier documento o texto que se desee imprimir, y tras una serie de ajustes, el mismo es impreso para posteriormente ser leído.

Circuito cerrado de magnificación:

Es un equipo que se caracteriza en proyectar texto desde una pantalla de televisión, permitiendo magnificarlo hasta dieciséis veces su tamaño. Mediante el mismo, las personas con baja visión pueden efectuar diversas tareas de lectura como reconocer etiquetas, códigos de barras, etc. Añadiendo, el mismo puede ser utilizado para la escritura, ya que permite mostrar en pantalla lo que se está escribiendo. Por otra parte, los equipos modernos de magnificación permiten diferentes combinaciones de contrastes, las cuales se pueden seleccionar a petición de la persona (Proyecto *Conectando Sentidos*, 2014).

Software de lectura de pantalla Jaws for Windows

Desarrollado por la compañía estadounidense Freedom Scientific, JAWS (Job access with speech) es un potente revisor de pantalla con el cual se puede acceder al ordenador de manera totalmente independiente mediante síntesis de voz o mediante un dispositivo braille conectado. Parte de sus características están ligadas a la compatibilidad con otras aplicaciones, lectura de documentos y pantallas en diversos idiomas, ajuste de opciones a gusto del usuario, etc. Además, es compatible con las últimas versiones

de Windows y parte de sus funcionalidades (Soluciones Integrales Ver, 2013).

Para entender el mecanismo de acceso, el programa JAWS es el equivalente al mouse y a los ojos de los visualmente impedidos, ya que gran parte de las funcionalidades con las que se accede con el ratón y los ojos, se logra por medio de esta aplicación. En cuestión, la persona ciega o con baja visión podrá editar documentos, elaborar hojas de cálculo y presentaciones; así como administrar archivos y carpetas, entre otras actividades. En definitiva, los usuarios de este lector de pantalla pueden manejar el computador (PC) de una manera versátil y profesional prácticamente de la misma manera como lo hace una persona vidente, pero con la diferencia de que éste es manejado mediante el teclado.

La navegación por internet con JAWS se brinda mediante diversas funcionalidades. El revisor puede detectar elementos presentes dentro de las páginas web, como enlaces, encabezados de sección, listas y tablas¹⁰. En añadidura, tras pulsar diversos comandos de teclado, puede recopilarlos mediante una serie de diálogos donde estos se enlistan para una mejor ubicación y acceso rápido; por ejemplo, tras pulsar INSERT+F7 enlistará todos los enlaces de la página, INSERT+F6 los encabezados, o INSERT + F5 los campos de formulario. Por otro lado, tras la navegación con una sola tecla, el usuario puede desplazarse por ciertos elementos dependiendo del elemento con el que se trate: por ejemplo, la letra T sirve para saltar de una tabla a otra, F para saltar de un campo de formulario a otro, etc.

En relación a todas estas características, JAWS permite que el teclado y las aplicaciones puedan tener propiedades acústicas, pues éste logra verbalizar las órdenes de teclado, funcionalidad útil en la edición de textos, formularios, entre otros. De esta manera, el usuario puede conocer de sus errores ortográficos y gramaticales; así como conocer las estructuras de las ventanas y de la interfaz tanto del sistema operativo como de algún programa en cuestión contenido en

él; bajo lo anterior, dichas propiedades son ajustables.

Magnificador de pantalla Magic

Al igual que el programa JAWS, el magnificador MAGIC también es desarrollado por la compañía Freedom Scientific. Sus principales características se apoyan en el ajuste del tamaño de los objetos visibles en pantalla, el cual puede ser ajustado hasta dieciséis veces su tamaño original; además, mediante el ajuste de mejoras tanto en el puntero como en el foco, permite ubicar elementos en pantalla de manera más fácil y rápida; adicionalmente, tras la característica de múltiples vistas de magnificación como vista completa, lupa o vista dividida, se puede trabajar en regiones específicas de la pantalla de forma controlada. Con todas estas características, MAGIC se ha convertido en una ayuda óptica para aquellas personas con baja visión que deseen permanecer durante un tiempo prolongado en la PC, permitiendo una posición descansada para los ojos.

MAGIC posee funcionalidades de voz, con lo cual el usuario puede escuchar los sucesos de la pantalla, adicionalmente de la lectura de documentos y las páginas web. Con esta característica, tanto el teclado como el mouse se convierten en elementos acústicos; para este último, MAGIC verbaliza el texto bajo el puntero, a medida que el usuario se desplaza por la pantalla.

Por otro lado, este magnificador es compatible con JAWS; no solo por ser fabricados por una sola empresa, sino también porque poseen casi prácticamente los mismos comandos de teclado y propiedades de lectura; adicionalmente, ambos pueden ser utilizados al mismo tiempo. Así, mientras JAWS se encuentre activo, este programa controlará todas las funcionalidades de voz, mientras MAGIC controla únicamente las propiedades de magnificación.

Objetivos y aspectos metodológicos planteados en la pasantía

La investigación acción participativa (IAP) se define como una metodología que se basa en la producción de conocimientos propositivos y transformadores mediante procesos de reflexión, debates y construcción colectiva de saberes entre diferentes actores de una zona, cuyo fin es buscar cambios sociales entre la población; siendo el investigador no solo un ente de observación y contemplación, sino propiamente un agente de innovación (Kirchner, 2008).

Aunque esta pasantía no se consolidó propiamente como un trabajo investigativo, está fundamentada con elementos propios de la investigación participativa. En primer lugar, se trata del análisis de las barreras presentes en el aula *Conectando Sentidos*, en la interacción con los usuarios y equipos tiflotécnicos para la consolidación del servicio. De esta manera, teniendo en cuenta la información proporcionada desde la inducción de usuarios, se deciden tomar varias acciones con el fin de solucionar esta situación.

No obstante, antes del ejercicio de la ejecución de esta práctica, se ejecuta una compilación de información desde la convocatoria publicitada para los pasantes y desde la información sobre el proyecto *Conectando sentidos* difundida desde la Web. Teniendo en cuenta algunos episodios públicos como la conferencia diplomática que dio origen al tratado de Marrakech¹¹ de la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) adoptado el 28 de junio de 2013, se agregan a dicha compilación informativa aquellos fundamentos legales para soportar las acciones de la pasantía.

Para la ejecución de esta pasantía se plantearon varios objetivos, de acuerdo a las reuniones desarrolladas durante el transcurso de la misma; no obstante, independientemente de dichos objetivos, el propósito general de esta práctica fue colaborar en la construcción y desarrollo de

pp. 235- 249

servicios en el aula *Conectando sentidos* de la BNC, cuyo fin es la inclusión social de población universitaria en condición de discapacidad sensorial, a partir del patrimonio documental preservado en la biblioteca como mecanismo de acercamiento de esta población a la misma¹².

Para dar cumplimiento a cada uno de los objetivos, se plantearon diversas actividades en las que los funcionarios participaron activamente mediante la consolidación de propuestas que permitiesen el óptimo funcionamiento del espacio; dichas actividades estuvieron soportadas bajo un cronograma donde se describe las tareas realizadas con fechas establecidas para cada una. Adicionalmente al cronograma, durante el transcurso de la pasantía se gestionó un informe de actividades en el cual se recopilan todas las tareas efectuadas durante todo el proceso.

A continuación, se detallan algunas de las actividades destacadas de la pasantía.

Evaluación de dotaciones Tiflotécnicas

Esta actividad se realizó en dos fases: en la primera, se ejecuta una mirada rápida a cada uno de los equipos y su funcionamiento; la segunda, efectuada durante el transcurso de las capacitaciones, donde se mira con más detalle el funcionamiento de los equipos.

De las evaluaciones realizadas, es de notar que el aula *Conectando sentidos* de la Biblioteca Nacional actualmente cuenta con cinco equipos con el programa JAWS instalados desde su última versión disponible; de los cinco computadores, tres de ellos tienen Windows 7, y los dos restantes Windows vista y Windows XP respectivamente. Además se cuenta con una impresora braille Everest v4, un ALLREADER y dos circuitos cerrados de magnificación con pantallas plasma tipo Smart TV; adicionalmente de material diverso en braille, macrotipo y libro hablado.

Lo más reseñable de los computadores es la

instalación de diferentes programas en cada uno de ellos. Entre los mismos se destacan el magnificador de pantalla MAGIC que se encuentra en Modo demostración de 40 minutos, lo que hace que el programa se deba reiniciar en este intervalo de tiempo, siendo una de las barreras observadas en el funcionamiento de los equipos. Asimismo, los equipos tienen incorporados el software de reproducción de libros en formato DAISY (FS Reader) integrado junto con los programas JAWS y MAGIC, el software hablando con Julis entre otros.

La conectividad a internet se proporciona mediante accesos diferentes: para algunos de los equipos se accede con el WIFI de la biblioteca, mientras con el resto se usa cables de red. Por motivos de seguridad, se requiere contraseña para consultar la web. Esta podría definirse como una barrera en el momento de la comunicación de los usuarios y funcionarios, pues se debe informar por escrito ya sea en Braille, Macrotipo o tinta la contraseña de red, para que los usuarios no tengan dificultades a la hora de acceder a internet y consultar directamente en la página.

Respecto al resto de equipos tiflotécnicos de la sala, se denotan las siguientes características y observaciones durante las pruebas:

- Los circuitos cerrados de Magnificación utilizan dispositivos similares al mouse de los computadores, con rodachinas incorporadas que pueden potencialmente deteriorar el material.
- Para optimizar el funcionamiento de la impresora braille, es necesario revisar el manual de la impresora y la ayuda del traductor.
- Para tener buenos resultados en la digitalización con ALLREADER, es necesario realizar cierta presión hacia el centro especialmente si se desea escanear a doble página. No obstante, los textos con imágenes incorporadas

presentan errores en el reconocimiento óptico de caracteres (OCR)

- Al momento de ejecutar impresiones en braille es de tener en cuenta las siguientes cuestiones dentro del traductor
 - La configuración del papel debe estar en A4
 - El número de caracteres por línea debe estar entre 30 o 31, mientras el número de líneas por página entre 25 o 26
- Los textos digitalizados con ALLREADER también pueden ser leídos con JAWS; sin embargo requieren ser corregidos manualmente antes de traducirlos a braille o convertirlos en audio.

Accesibilidad web de la página de la biblioteca nacional

La accesibilidad web tal como lo dice su nombre se define como el acceso universal a la web independientemente de aspectos como la cultura, el idioma, la ubicación geográfica; así como el tipo de herramientas informáticas a utilizar por los usuarios. Bajo esta perspectiva, el World Wide Web Consortium (W3C) crea la denominada iniciativa de accesibilidad web (WAI por sus siglas en inglés) con el objeto de establecer pautas para que las personas en condición de discapacidad puedan utilizar la web. (W3C, 2014)

Por su parte, el artículo 9º de la Ley 1680 de 2013, establece que todas las páginas web de las entidades públicas o de los particulares que presten funciones públicas deberán cumplir con las normas técnicas y directrices de accesibilidad y usabilidad que dicte el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

Así pues, adicionalmente de la evaluación de los computadores y el resto de equipos, también se ejecuta una evaluación a la página web de la biblioteca con el fin de conocer cómo la página está estructurada desde los elementos y características que la misma posee a nivel general, observando a su vez qué elementos de la página ofrecen mayor grado de accesibilidad y cuáles no.

Cabe mencionar que esta evaluación se efectuó usando el revisor JAWS, ya que este ofrece mayor cobertura entre establecimientos públicos, por ser uno de los programas más conocidos por sus características. En relación, el navegador a usar fue principalmente Internet Explorer, pues este es uno de los navegadores más compatibles con este revisor.

Además del navegador y el revisor JAWS, se hizo una serie de comparaciones entre el sitio web de la BNC con otras páginas web que poseen un alto grado de accesibilidad desde el manejo y uso de lectores de pantalla, magnificadores u otras ayudas tiflotécnicas. A continuación se destacan algunas características con las que debe contar el sitio de la BNC para que este sea más accesible:

- Texto alternativo (Atributo ALT) en los contenidos gráficos: generalmente es una descripción breve de la imagen, a partir de lo que esta contiene.
- Atajos de teclado (atributo AccessKey): los atajos de teclado proporcionan mayor accesibilidad y rapidez en la navegación de los sitios web; generalmente estos son proporcionados para acceder o activar ciertos elementos de la página sin tener que explorar todo el sitio.
- Sección de pautas de accesibilidad: las pautas de accesibilidad son una sección suministrada por algunas páginas web. Su función es brindar información sobre cómo está estructurada la página, bajo qué navegadores web es funcional el

sitio y qué tipo de características son usadas para el manejo de lectores de pantalla, magnificadores u otras ayudas tiflotécnicas

- Contenidos flash: los contenidos flash no son accesibles para algunas ayudas tiflotécnicas, especialmente si el contenido es totalmente visual. Para optimizar el buen uso de este tipo de contenidos a favor de la accesibilidad web, se recomienda que este tipo de contenidos tengan propiedades sonoras o una transcripción textual alternativa especialmente para los dispositivos braille. Adicionalmente si el elemento se trata de un audio o un video, las opciones de control de reproducción deben estar con texto alternativo.

Capacitaciones a los funcionarios y la consolidación de servicios en el aula conectando sentidos

Esta fue la tarea más destacada en toda la pasantía, ya que para su ejecución se requirió la participación activa de los funcionarios encargados del aula, además de los conocimientos de la profesora Alexandra Arias en materia de concienciación comunicativa y del estudiante David Orozco desde el ámbito del manejo de los equipos y el software incorporados en el aula.

La capacitación en materia de concienciación se llevó a cabo durante dos sesiones en las cuales la docente Alexandra Arias buscó que los funcionarios se acercaran a las condiciones de discapacidad sensorial, realizó claridades frente a los conceptos adecuados para referirse a estas poblaciones, y les dio elementos básicos del código lecto-escrito braille, descripción visual, movilidad en entorno cerrado, por el espacio de la biblioteca, la interacción con usuarios en condición de discapacidad sensorial, teniendo en cuenta si los mismos van o no acompañados, capacitación realizada desde aspectos teórico

práctico, muy vivenciales.

La capacitación del manejo de los equipos y el software se fundamentó principalmente en el manejo del programa JAWS desde sus funcionalidades básicas, desde cómo editar documentos y hojas de cálculo, hasta otras características como el manejo del internet y acceder a diferentes métodos de ayuda ofrecidos por el mismo programa. Como ya se había corroborado antes, durante parte de estas capacitaciones se realiza una prueba más detallada sobre la accesibilidad web, enfatizando en el manejo de consultas en el catálogo (OPAC), donde los funcionarios descubren que algunas opciones del mismo no son accesibles para el software JAWS (como el registro de catálogo). Además, durante la capacitación éste se encontraba caído, ya que probablemente se encontraba en proceso de actualización en aquel momento.

Después de la capacitación con el JAWS, se continuó con el escáner ALLREADER, enfatizando en los procesos de lectura, digitalización y corrección de textos. Para ello, los funcionarios adquirieron varios textos de diferentes tamaños y temas, para mostrar el proceso de escaneo de textos en este, y cómo guardarlos en un dispositivo USB para corregirlos en un computador.

Y finalmente teniendo en cuenta el manejo del escáner, se continuó con la impresora braille, con lo cual a manera de práctica los funcionarios decidieron digitalizar algunas páginas de varios libros. Para el manejo de la impresora, se cuenta con el software traductor DUGSBURY, con el que la mayoría de aulas de apoyo y bibliotecas suelen trabajar. De esta manera, con ayuda de la profesora Alexandra y los conocimientos de braille adquiridos de parte de los mismos funcionarios, éstos ejecutaron sus propias impresiones con el objeto de revisar el estado de las mismas, y qué criterios habría de tener en cuenta para configurar el traductor para las futuras impresiones.

Después de las capacitaciones, durante los últimos días se efectuó una reunión con algunos de los funcionarios con el objeto de consolidar la construcción de los servicios a prestar a los usuarios del aula; teniendo en cuenta las experiencias del estudiante David Orozco desde otras bibliotecas como la biblioteca Luis Ángel Arango, la biblioteca pública del parque El Tunal, entre otras.

que permitan el acceso y participación en este escenario de todos los usuarios de la biblioteca.

Conclusiones

Las capacitaciones han sido importantes en la construcción de prácticas inclusivas para la BNC, puesto que los funcionarios de la biblioteca se han beneficiado para construir un espacio accesible para que los usuarios en condición de discapacidad sensorial puedan acceder al patrimonio bibliográfico y documental ofrecido por la biblioteca.

Tras analizar el contexto del Aula conectando sentidos de la Biblioteca Nacional, es de notar que este espacio es uno de los más destacados de la nación, pues la biblioteca no solo es un sitio patrimonial, sino también es donde se ejecutan algunas gestiones importantes en materia bibliográfica como la asignación del registro ISSN de los artículos publicados en el país. Con la construcción del aula *Conectando sentidos* dentro de la Biblioteca Nacional se ha buscado hacer disponible un espacio alternativo donde el público universitario en condición de discapacidad sensorial pueda elaborar sus consultas bibliográficas, todo gracias a las dotaciones tecnológicas con las que cuenta.

Las evaluaciones de los equipos realizadas durante el transcurso de las capacitaciones lograron que los funcionarios diseñaran sus propias propuestas para el mejoramiento de los servicios en construcción del aula Conectando Sentidos. Se resalta el cambio de actitud de los funcionarios de la BNC mostrándose más consiente de las capacidades y potencialidades de las personas en condición de discapacidad sensorial, buscando ante todo el desarrollo de buenas prácticas

Referencias

- Banco de La República. (7 de Agosto de 2014). Servicios para público en condición de discapacidad. Recuperado el 7 de agosto de 2014, de banrepcultural.org: <http://www.banrepcultural.org/blaa/servicio-para-lectores/publico-condicion-discapacidad>
- Biblioteca Nacional de Colombia . (22 de abril de 2014). Historia de la biblioteca Nacional de Colombia . Obtenido de página de la Biblioteca Nacional de Colombia : <http://www.bibliotecanacional.gov.co/content/historia-de-la-biblioteca-nacional-de-colombia>
- Decreto 2082 de 1996. (1996). artículo 14.
- Escobar , M. (4 de Mayo de 2013). Universidades deben abrirse a la diversidad . El Espectador .
- Federación Nacional de sordos de Colombia . (17 de Junio de 2014). las personas sordas. Obtenido de página oficial de FENASCOL : http://www.fenascol.org.co/index.php?option=com_content&view=article&id=13%3Alas-personas-sordas&catid=20%3Alas-personas-sordas&Itemid=33
- Instituto Nacional Para Ciegos (INCI) . (2009) . “Miradas Valiosas” Lectores para personas con limitación visual más que una oportunidad. Bogotá .
- Ministerio de las Tecnologías de la información y las comunicaciones. (27 de enero de 2014). información proyecto convertic. Recuperado el 6 de abril de 2014, de página oficial convertic: <http://www.vivedigital.gov.co/convertic/>
- Proyecto conectando sentidos . (8 de Abril de 2014). Nuestra Tecnología. Recuperado el 27 de marzo de 2014, de página oficial de conectando sentidos: <http://www.conectandosentidos.org>
- SOLUCIONES INTEGRALES VER. (7 de noviembre de 2013). productos . Recuperado el 25 de Marzo de 2014, de ver.com.co : <http://www.ver.com.co>
- W3C . (2014 йил 14-Junio). Guía breve de accesibilidad Web. From página oficial del World Wide Web Consortium: <http://w3c.es/Divulgacion/GuiasBreves/Accesibilidad>

Notas

- 1 Estudiante de Licenciatura en Inglés, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad La Gran Colombia. Falta mail
- 2 Las Aulas de apoyo son un conjunto de servicios, estrategias y recursos brindados por diferentes establecimientos educativos para establecer atención integral a poblaciones en condición de discapacidad dentro de los mismos establecimientos. (Decreto 2082 de 1996, 1996)
- 3 Ibid
- 4 documento orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con limitación visual. MEN. Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales subdirección de poblaciones, Tecnológico de Antioquia. Colombia. (MEN-TECNOLÓGICO DE ANTIOQUIA)
- 5 Apartado tomado del marco teórico del documento de investigación realizado por la docente Alexandra Arias Pinzón en la investigación de maestría denominada “deserción en estudiantes sordos y ciegos de la Universidad Pedagógica Nacional: Estudio de caso en el año 2011”
- 6 Es el grupo social de personas que se identifican a través de la vivencia de la sordera y el mantenimiento

de ciertos valores e intereses comunes y se produce entre ellos un permanente proceso de intercambio mutuo y de solidaridad. Forman parte del patrimonio pluricultural de la Nación y que, en tal sentido, son equiparables a los pueblos y comunidades indígenas y deben poseer los derechos conducentes. Ley 982 de 2005.

7 ver: http://www.fenascol.org.co/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=18. Apartado tomado del marco teórico del documento de investigación realizado por la docente Alexandra Arias Pinzón en la investigación de maestría denominada “deserción en estudiantes sordos y ciegos de la Universidad Pedagógica Nacional: Estudio de caso en el año 2011”

8 El libro hablado digital en formato DAISY es un sistema de lectura que resuelve para las personas ciegas o con baja visión irreversible el acceso al texto impreso, manejando la misma información que en el documento original.

(<http://www.inci.gov.co/area-misional/produccion-y-distribucion-de-materiales-especializados/libro-hablado-digital#contenido>)

9 Ibid

10 Ibid


11 Conferencia diplomática para la conclusión de un Tratado para Facilitar el Acceso a las Obras Publicadas para las Personas Ciegas, con Discapacidad Visual o con otras Dificultades para Acceder al Texto Impreso. Marrakech, 28 de junio de 2013.

12 punto 9º del formato solicitud de pasantías elaborado por el grupo de servicios adaptado para los pasantes en el aula conectando sentidos.

La Biblioteca Nacional (Bogotá-Colombia).

Conectando sentidos para el público universitario en condición de discapacidad sensorial

pp. 235- 249



El Proyecto Integrador: estrategia para el desarrollo de pensamiento crítico Una visión dialógica del concepto de calidad docente

The integrated project: strategy for the development of critical thinking The quality teacher's concept: a dialogical view

Gladys Cristina Cárdenas¹ Sonia Henao Quintero²

Resumen

Propiciar la movilización intelectual desde la pedagogía para generar modelos y estrategias propias y pertinentes al contexto, es hoy por hoy un desafío que asumió la Unidad de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Gran Colombia. La investigación Acción Participativa se convierte en este entorno en una metodología válida para la revisión y reflexión sobre las prácticas docentes y la intencionalidad de las mediaciones. La estrategia denominada Proyecto Integrador construida por el colectivo de docentes de Pedagogía es el producto del análisis y la discusión académica sobre las didácticas propias que requiere un modelo pedagógico cuya intención principal es la formación de profesionales en educación con pensamiento crítico.

Palabras clave: pensamiento crítico - proyecto integrador – calidad - formación licenciados - educación dialógica.

Abstract

The current challenge for the Pedagogy Department of the School of Educational Sciences at La Gran Colombia University is to promote intellectual movement which triggers pedagogical models and relevant strategies for the particular context. In such scenario, Participative Action Research becomes a valid methodology for teacher trainers who want to review and reflect on their own teaching practices and their own mediations. The strategy called *integrated project* results from the analysis and academic discussions about the proper didactics for a pedagogical model which aims at educating professionals with critical thinking skills.

Key words: critical thinking - integrating Project –quality – teacher education - dialogic education.

Introducción

Cumplir con la normatividad de forma efectiva sin perder el enfoque institucional es un reto que debe asumir cada institución educativa; la publicación de los nuevos lineamientos para las intuiciones que forman licenciados en Colombia genera nuevas demandas. La Universidad La Gran Colombia adelanta un proceso de reflexión académica que permite determinar las posibilidades y las fortalezas que ofrece a los docentes el ejercicio de identificación núcleos problemáticos dentro de su propuesta curricular y el Proyecto Integrador como estrategia didáctica, práctica y significativa que recoge muchas de las solicitudes emanadas por el Ministerio de Educación Nacional.

El presente artículo busca describir una experiencia significativa para la Facultad de Ciencias de la Educación que surge de la Unidad de la Pedagogía como un ejercicio que se enmarca dentro de la Investigación Acción Participativa.

Se abordarán en un comienzo algunos apartados sobre la preocupación que hay a nivel nacional ante la baja calidad de los docentes en Colombia; más adelante se enuncian algunas de las ideas generales sobre formación de docentes que plantean los lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación para centrar la discusión sobre la teoría de la educación dialógica, el desarrollo del pensamiento crítico y la propuesta de una estrategia didáctica como producto de un ejercicio reflexivo de la práctica de los docentes de la Unidad de Pedagogía.

Desarrollo

Antecedentes: ¿De dónde surge la preocupación sobre el tipo de formación que reciben los futuros docentes?

En agosto de 2014 el Ministerio de Educación de Colombia ha emitido los *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación* (Programas de Formación Inicial de Maestros) como una

intención de promover las buenas prácticas y atender a las críticas que se han suscitado en los últimos años ante dos situaciones puntuales. La primera hace referencia a los bajos desempeños que siguen teniendo los estudiantes colombianos en pruebas internacionales de corte estandarizado específicamente- se hace mención aquí, a la prueba PISA, uno de los únicos referentes que tiene resonancia dentro del sistema actual para atender a la evaluación de los logros del aprendizaje de los estudiantes y que ha sido criticado por unos pero validado por gran parte de los sectores educativos, públicos y empresariales como un indicador confiable de lo que sucede en la educación colombiana con referencia a los niveles de calidad y competitividad en la región. Se cuestiona dentro de este aspecto por qué estos resultados siguen siendo tan desalentadores si desde la emisión de la Ley General de educación en 1994 se ha trabajado en la elaboración de planes decenales, la cualificación de los maestros del sector público, la evaluación a docentes, la promoción de becas para formación de carácter posgradual, la reestructuración a nivel de plantas físicas de las diferentes instituciones de carácter público y el suministro de alimentación y/o kit escolar si la población así lo requiere. En adición a las acciones antes enunciadas el ICFES- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación- ha implementado la aplicación de pruebas en los grados tercero, quinto y noveno (Prueba Saber), en undécimo (Prueba Saber 11) y al finalizar la educación superior (Saber Pro).

En segundo lugar los *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación* (Programas de Formación Inicial de Maestros) son socializados poco tiempo después de ser revelados los resultados obtenidos en la investigación hecha por la Fundación Compartir en el 2013: *Tras la excelencia docente, cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*, entre los que se citarán a continuación algunos apartados que atienden a diversos órdenes. Están pues, los resultados relativos a los costos que se asumen al tener “malos docentes dentro del sistema” “(...) los impactos económicos en el largo plazo

pp. 251- 265

de tener un maestro promedio respecto a tener un maestro deficiente son considerables y representan un retorno social en valor presente neto entre US\$300,000 y US\$400.000 por curso” (Compartir, 2013, p. 23).

Otras de las conclusiones del estudio de la Fundación Compartir establecen la importancia de hacer un pare y revisar el tipo de formación que están recibiendo los licenciados, ya que aunque el estudio no desconoce que existen factores de índole social, económico, demográfico, geográfico, de gestión educativa y de liderazgo, entre otros, que inciden en la calidad de la educación, centran su análisis en que “La calidad docente, en primera instancia, contribuye más que cualquier otro insumo escolar a explicar diferencias en desempeño estudiantil.” (Compartir, 2013, pp. 10- 11.).

Al no ser objetivo del presente artículo debatir sobre las distintas aristas que tiene el informe de la Fundación Compartir y lo desobligante e irrespetuoso que resulta para quienes se han formado como educadores, pedagogos y profesionales en el campo en cuestión que este tipo de investigaciones acuda a profesionales de área de la Economía (exclusivamente) y no incluya dentro del grupo ningún educador, se cita otra de las conclusiones donde se promueve el ingreso a la labor docente a profesionales de otras áreas y el retiro anticipado de los que están en ejercicio “(...) Se propone aumentar el incentivo a la entrada de docentes no licenciados de otras carreras en los años en que se daría el retiro anticipado (...)” (Compartir, 2013, p. 337).

Finalmente se enuncia que la Fundación Compartir propone cinco ejes de transformación de la calidad docente: la atracción de los mejores bachilleres; la formación de maestros basada en la investigación y la práctica; la evaluación y el mejoramiento continuo; la actualización en servicio; el aumento de la remuneración.

Se espera que la estrategia didáctica que en apartados posteriores se planteará como

posibilitadora de cambio, atienda inicialmente a la formación de los futuros licenciados en investigación y a la diversificación de lo que se concibe como práctica docente. En adición a los propósitos anteriores, se busca también reconocer la importancia que se debe dar al ejercicio de análisis y evaluación permanente de las propuestas curriculares que se plantean desde los programas de formación de educadores, validando la necesidad de hacer ejercicios de Investigación Acción Participativa como metodología eficaz para identificar necesidades, problemáticas y acciones de mejora del proceso educativo inherente a la formación de profesionales del área de educación.

Lineamientos: ¿Qué proponen los Lineamientos De Calidad Para Las Licenciaturas En Educación?

Habiendo expuesto en el apartado anterior parte del sustrato que sustenta la propuesta de los lineamientos, se procede a continuación a exponer los enunciados que se considera validan y articulan las necesidades de formación de profesionales docentes de “calidad” que estén en capacidad de transformar positivamente la realidad del contexto donde se desenvuelvan.

Los lineamientos reconocen la importancia de la articulación entre los saberes disciplinares y los saberes de índole pedagógico, y propenden por la visión problémica de las propuestas curriculares: “(...) la visión de la profesión del maestro no puede reducirse a esquemas operativos derivados del estudio de los diferentes campos de conocimiento, desarticulados entre sí, (...) pues es a través de la interacción entre los conocimientos especializados de la educación (...) que se logra promover y concretar el aprendizaje.” (MEN, 2014, p.2).

La propuesta emanada por el Ministerio de Educación Nacional expone de manera clara el perfil de licenciado que se requiere para alcanzar los estándares de calidad y competitividad

esperados, y enuncia, entre otros, que el buen docente deberá manifestar capacidad de liderazgo, será promotor de la formación de personas libres, responsables y que sepan convivir en paz y deberá ser un docente hábil en el uso de estrategias didácticas contextualizadas. Los lineamientos exponen además que las facultades de educación deberán formar un docente que “investiga, innova y usa las TIC, está conectado con el mundo, y además y es miembro activo de comunidades de aprendizaje”. (MEN, 2014, p.7).

Los lineamientos son claros con las competencias que se espera las facultades de educación promuevan y desarrollen en los aspirantes a ser docentes: que sepan cómo enseñar, cómo evaluar y cómo intervenir en procesos de formación. Sin embargo, hacen énfasis en que la formación de los futuros licenciados no puede sólo centrarse en el énfasis de orden pedagógico, e insisten en la importancia de una formación sólida a nivel disciplinar donde se trascienda en el desarrollo de otras competencias a nivel de investigación, formulación de proyectos, análisis de contextos, manejo de códigos propios de su disciplina y uso apropiado de los diferentes recursos de orden técnico y tecnológico que se emplean en la actualidad:

La Educación Superior supone la apropiación por parte del estudiante de i) las gramáticas generales de la academia (en primer lugar la lectura y la escritura, los lenguajes abstractos de la matemática, la lógica y la argumentación, la apropiación crítica y el manejo de la información, el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación -TIC-, la capacidad de elaborar representaciones o modelos, el dominio de una segunda lengua) y de ii) gramáticas específicas de la disciplina, profesión, ocupación u oficio (teorías, conceptos y métodos propios de la disciplina o profesión, procedimientos de validación o prueba del conocimiento, formas de exposición de ideas y resultados, formas de relación en el trabajo y, en general, el saber y saber hacer propios de un campo). Cada disciplina, profesión, ocupación u oficio tiene unos saberes y procedimientos específicos y todos implican lectura y escritura,

pensamiento abstracto, capacidad de análisis y capacidad de explicar o argumentar elecciones.” (Hernández et. al., 2013 en MEN, 2014, p.12).

Finalmente, atendiendo a los propósitos del presente artículo, se acude a la importancia que se da dentro de los lineamientos a la formación de licenciados a nivel de investigación afirmando que “(...) la investigación está relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico y del espíritu investigativo en los estudiantes.” (MEN, 2014, p. 16).

La Teoría de la educación dialógica como punto de partida para la calidad de la formación docente

Con el ánimo de visibilizar una de las posibles estrategias a implementar en la transformación de la formación de los licenciados y dinamizar cambios educativos se plantea *la teoría de la educación dialógica* como referente para una educación que no tenga intención castrante y limitadora, sino que posibilite la articulación, la flexibilidad y la dinamización de los procesos de investigación al interior de las facultades de educación. Se toma esta teoría como referente, entre otros aspectos, porque se buscan establecer puntos de encuentro con el fin de llevar adelante una relación dialógica vitalizadora entre la teoría y la práctica, y ponerla al servicio de un sector en el que se pretende suplantar a los profesionales en educación por profesiones de origen distinto al de la educación.

Es por lo antes enunciando y por las características propias del modelo pedagógico que plantea la Universidad La Gran Colombia que la teoría de la educación dialógica de Freire se convierte en el punto de referencia y la base que sustenta el desarrollo de mediaciones que atiendan al desarrollo del pensamiento y al análisis de casos acudiendo al método de trabajo por proyectos.

Se esbozan a continuación algunas de las

ideas principales de la teoría de la educación dialógica que sirven como referente conceptual para el planteamiento del uso de los proyectos integradores como estrategia de mediación y didáctica cualificadora dentro de la formación de futuros licenciados:

a. *La pedagogía de la pregunta:* esta visión freiriana de la educación se caracteriza por someter el sujeto a desafío para que logre un conocimiento crítico de su situación como sujeto activo de la praxis y transformador de la realidad social. A partir de la pedagogía de la pregunta se busca entonces, inscribir el objeto de estudio dentro de la práctica educativa y partir de ella para su análisis.

El hecho mismo de partir del cuestionamiento promueve la participación de los sujetos involucrados en el acto de creación de un conocimiento de carácter contextualizado e historizado e implica que éstos mismos –los sujetos- trabajen en la co-creación y re-creación del método a seguir.

b. *La Pedagogía comunicativa:* este enfoque educativo concibe una relación de comunicación simétrica e igualitaria entre educador/educando, caracterizada por el respeto y el reconocimiento de la capacidad dialógica inherente a todos los individuos que se encuentran inmersos en el hecho educativo-comunicativo.

c. *La instrucción dialógica:* este tipo de ejercicio orientador de la mediación hace referencia a una clase de relación instructor/ estudiante en la cual lo que se pretende es que el docente sea catalizador de las acciones de pensamiento de los estudiantes. Lo que se busca pues, con la instrucción dialógica es *animar a los estudiantes a pensar*. Es así como el docente que propende por la instrucción dialógica usa preguntas incorpora las respuestas de los estudiantes en las

preguntas subsiguientes, posibilita que estos reformulen, planteen o modifiquen el tema de discusión.

d. *La investigación dialógica:* este concepto hace referencia a la construcción compartida de conocimiento (co-construcción) entre estudiantes y profesores gracias a la realización de actividades conjuntas e intencionadas, y producto del trabajo colaborativo. El concepto de investigación dialógica se basa en la *teoría de la actividad* de Leontiev (reconocimiento de la naturaleza social de la actividad psíquica del hombre; reconocimiento de la unidad de la actividad psíquica y de la actividad externa, práctica) y la *teoría de la lingüística funcional* de Halliday- la lengua como recurso estratégico para la construcción de significados en contexto atendiendo a los significados referidos al lenguaje como experiencia.

e. *La enseñanza dialógica:* esta teoría de la enseñanza tiene como pilar la promoción de la mutualidad, docente- estudiante enseñan y aprenden en una relación de carácter simbiótico; la enseñanza desde este enfoque es colectiva, recíproca, propositiva y busca apoyar al estudiante según éste lo requiera, asumiendo desde esta postura que el docente también será apoyado en su proceso de construcción de significados e interpretación de la realidad.

La estrategia que se esbozará más adelante atiende a la pregunta como punto de inicio del ejercicio de reflexión de los diferentes espacios académicos del área de Pedagogía, la definición de unos núcleos problémicos, el abordaje y análisis de situaciones con el uso de los proyectos integradores como recurso didáctico que posibilitan, entre otros, el desarrollo de pensamiento crítico, la construcción de significados y la reconstrucción de conceptos

en un ejercicio colectivo entre docentes y estudiantes.

El Pensamiento Crítico: unidad conceptual y eje del proyecto integrador

Con el fin de hacer una aproximación al entramado conceptual que subyace a la expresión *pensamiento crítico*, se retoman varias de las definiciones que se encontraron en el ejercicio de revisión bibliográfica y se define la que se asume en la presente propuesta.

El pensamiento desde algunas corrientes se entiende como *la manifestación del espíritu*, esta definición podría relacionarse con la expresión racional de las ideas que pertenecen al ámbito de lo inmaterial o etéreo que atienden a heurísticas, o representaciones. Al hablar entonces de representaciones se entra en la discusión sobre si el pensamiento precede al lenguaje (Piaget), o si tal vez es el lenguaje el que origina el pensamiento (Chomsky); entra entonces en este debate la posición conciliadora de Vygotsky donde se consideran pensamiento y lenguaje como unidad; este es pues el concepto que se asume para la propuesta que se plantea. Desde esta postura, el lenguaje es la máxima representación de los procesos de pensamiento y las representaciones externas (escritura, gráficos, esquemas entre otros) son la evidencia de los procesos mentales que realiza un individuo.

Asumido el concepto de pensamiento como un conjunto de procesos mentales donde se vincula al lenguaje como detonante y vehículo de expresión del mismo, se procede a definir el término *crítico* del griego *kritike*, que significa “el arte del Juicio”, y se puede interpretar como el buen uso del mismo frente al análisis que se hace de una situación, fenómeno o concepto.

En el libro *Pensamiento Crítico. Técnicas para su desarrollo* de Agustín Campos Arenas (2007) se cita a Ballesteros (2005, p.205) y se indica que el término crítico tienen su origen en la palabra “Krinein, el cual proviene del verbo Krino “que

significa discernir, escoger, distinguir, decidir, juzgar, resolver, sentenciar, dictaminar, explicar, aclarar. Relacionado con él están los términos Crisis (crisis, juicio, decisión, momento decisivo) y Kriterion (regla para discernir, criterios)”. Como se evidencia hasta aquí sólo se ha definido el término crítico y no la unidad *pensamiento crítico* como un todo.

Con el fin de asumir como unidad conceptual la expresión *pensamiento crítico* se acude a la *Fundación para el Pensamiento Crítico* que lo define como “(...) el arte de asegurar que usted hace uso del mejor pensamiento del que es capaz en un conjunto de circunstancias dada de acuerdo con su conocimiento y habilidades” (citado por Arenas, 2007, p. 22).

La unidad de pedagogía de la Universidad La Gran Colombia define entonces el pensamiento crítico como la capacidad para pensar de forma racional e independiente. El pensamiento crítico es, pues, un proceso de orden superior que demanda operaciones mentales disciplinadas que redundan en el desarrollo de habilidades, estrategias y formas de razonar útiles para la evaluación, creación o aprendizaje de nuevos conceptos expresados mediante el uso de representaciones externas.

El desarrollo de pensamiento crítico posibilita al individuo realizar juicios confiables sobre una determinada acción, concepto o fenómeno. Promueve además elaboraciones, heurísticas y procesos cada vez más complejos y creativos gracias al estímulo, uso y aplicación de procesos cognitivos que demandan la reflexión como elemento movilizador del pensamiento.

El Proyecto Integrador. Estrategia para el desarrollo de una comunidad crítica

Con el fin de identificar las acciones que evidencien la movilización del pensamiento, se acude entonces a la identificación de las

pp. 251- 265

destrezas intelectuales propias del pensamiento crítico definidas y presentadas por Facione (2007): interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto-regulación; éstas han sido precisadas por la Organización para el Pensamiento Crítico y asumidas en el proceso de ejecución y desarrollo del Proyecto Integrador, propuesta planteada para la cualificación de los procesos de formación de formadores.

Es importante añadir que además de hacer el ejercicio puntual de identificación de las destrezas intelectuales inherentes al pensamiento crítico, éstas fueron insumo para la evaluación y la propuesta de la secuencia didáctica a seguir en la ejecución del proyecto integrador.

El punto de partida de la propuesta del proyecto integrador subyace en el modelo pedagógico que propone la universidad La Gran Colombia en el año 2009, el modelo pedagógico socio crítico, cuya principal intención dentro de la dimensión del saber es el desarrollo de pensamiento crítico.

¿Cómo llevar a la praxis los conceptos trabajados en los diferentes espacios de formación? ¿Cómo atender a los propósitos de formación disciplinares y cómo articular estos saberes con las dimensiones valorativa y práctica? fueron las preguntas que movilizaron el ejercicio de revisión y la gestión del trabajo crítico de los docentes de pedagogía alrededor de propuestas de cualificación a nivel de métodos y metodologías a emplear que fueran consecuentes con el modelo institucional.

Se decide entonces que la forma de llevar a contexto los referentes conceptuales que se abordaban en los diferentes espacios es proponer un *componente* práctico dentro de la formación del área de pedagogía. En esta primera etapa se identifican los problemas de estudio propios del área y aquellos puntuales de cada uno de los espacios que conforman la propuesta curricular, y se plantea a los estudiantes un ejercicio de observación de la realidad atendiendo a unas categorías de análisis predeterminadas.

Durante el año 2013 la unidad de pedagogía propone como tema de revisión y discusión académica la redefinición de los problemas de discusión de los diferentes cursos, surgiendo de este proceso, la puntualización de las preguntas de investigación (*pedagogía de la pregunta*) a las que atendería cada espacio académico, y la visibilización de la posible articulación a las líneas de investigación de la Facultad desde cada uno de los espacios académicos del área de formación pedagógica.

Después de tres años de haber implementado la estrategia antes mencionada y de haber llevado a cabo el proceso propio de evaluación sobre los aciertos y las debilidades de la estrategia, de lo que se denominó *el componente práctico*, se decide en el año 2014 emprender una segunda etapa. Se determina entonces que es necesario establecer una estrategia puntual que movilice el interés, el compromiso social y la necesidad de superación intelectual tanto de estudiantes como de docentes (*educación dialógica*) alrededor del proceso formativo, generándose así la necesidad de estructuración del *Proyecto Integrador* como parte integral de la formación pedagógica que reciben los estudiantes de las diferentes licenciaturas que ofrece la Universidad La Gran Colombia.

Esta propuesta didáctica, aunque es conocida y se ha trabajado en otros ámbitos, es innovadora para el contexto universitario ya que demanda unas reestructuraciones curriculares y administrativas propias para la ejecución, el seguimiento y el logro de los objetivos propuestos. Los proyectos integradores se formulan a partir del ejercicio previo de identificación de los *núcleos temáticos* (conjunto de espacios académicos que atiende al mismo objeto de estudio), posteriormente se procede a identificar cuáles son los *núcleos problémicos* (definición de objeto de estudio unificado como producto de la convergencia del objeto de estudio), y finalmente se plantea la propuesta del proyecto. La idea es, pues, que el plan de estudios y la propuesta tanto por área (Pedagogía) como por espacios que la conforman

se convierta en un ejercicio de investigación para estudiantes y docentes.

Si bien el trabajo por proyectos presenta complicaciones en su operacionalización, promueve un cambio de paradigma sobre el tipo de mediaciones, el número de lecturas, los tipos de referentes conceptuales, la vigencia, pertinencia y relevancia de los mismos, así como la reflexión sobre tipo de mediaciones y de los propósitos de formación desde los diferentes espacios.

Por otra parte, se hace además evidente que el trabajo que se plantea desde el proyecto integrador favorece la investigación formativa y el desarrollo de los individuos a nivel cognitivo (saber), valorativo (ser) y práctico (servir). La propuesta de trabajo que se ha llevado a cabo durante el año 2014 tiene la intención de generar vínculos con proyección social, investigación e innovación social.

El proyecto integrador como estrategia didáctica para el desarrollo de pensamiento crítico lleva a los estudiantes de licenciaturas a generar procesos de conexión e integración de los diferentes espacios propios del componente pedagógico inherente y diferenciador de su profesión. Lleva además al futuro profesional en ciencias de la educación a comprender, apropiarse y desarrollar las competencias del maestro: enseñar, formar y evaluar, buscando la debida articulación entre ellas y las disciplinas del área básica y fundamental en la cual se inscribe el programa.

La unidad de Pedagogía plantea, con la propuesta, brindar a los estudiantes un espacio donde se articulen diferentes referentes conceptuales desde el ámbito pedagógico y disciplinar con miras a observar lo que sucede en el contexto educativo actual. Es así como el estudiante de licenciatura durante su recorrido académico se acercará a diferentes formas de recolección de información y evidenciará múltiples posibilidades de análisis de la misma.

Para la evaluación del proyecto integrador se cuenta con una rúbrica de evaluación donde se especifican de manera clara y pertinente las habilidades del pensamiento crítico que se esperan desarrollar en los estudiantes. La valoración final será el resultado de la evaluación conjunta de los docentes vinculados a los espacios de trabajo (heteroevaluación), incluyendo el ejercicio de auto evaluación (ejercicio de reflexión a la luz de los criterios ya estipulados) y coevaluación (ejercicio de evaluación realizado por los compañeros).

Discusión

Puntos de convergencia: diálogos entre las políticas y la estrategia

A continuación, se resaltan algunos aspectos que demandan los lineamientos contrastados con lo que adelanta la Universidad La Gran Colombia a través de la ejecución del Proyecto Integrador.

El maestro ante todo debe conocer el contexto donde va a enseñar y precisar cómo enseñar para lograr la comprensión y apropiación de lo que va a enseñar. (MEN, 2014, pp 14-15)

La estrategia didáctica propuesta (Proyecto Integrador) propicia el análisis del contexto educativo; toda práctica debe partir de allí y ubicarse en la realidad social, económica, política y cultural en la que está inmersa la institución educativa. Sin este requisito la propuesta educativa carece de significado y pertinencia.

Realizar prácticas pedagógicas, que se ubiquen en los planes de estudio a partir del segundo año (tercer semestre) (...) los primeros años de las prácticas se orientarán al desarrollo de observaciones de buenas prácticas con las orientaciones y el acompañamiento permanente de personal docente con las más altas cualificaciones. (MEN, 2014, p 15.)

pp. 251- 265

La ejecución del proyecto integrador se da desde el primer semestre (Ver tabla No.1) posibilitándole al estudiante conocer la realidad educativa y reflexionar acerca de la misma; la observación desde el análisis crítico realizada va generando compromiso profesional y reflexión acerca del que hacer docente.

Desarrollo de las competencias básicas: Enseñar, Formar, Evaluar y procesos de auto y heteroevaluación para mejorar sus prácticas, entre otras actividades. (MEN, 2014, p. 15)

Los proyectos integradores llevan a los estudiantes a comprender, formular y evaluar la didáctica de las disciplinas y a visibilizar formas idóneas de enseñanza tendientes a favorecer los aprendizajes de los estudiantes (enseñar). Todas las preguntas que se discuten en los diferentes proyectos integradores atienden a reconceptualizar y utilizar conocimientos pedagógicos con el fin de proyectar ambientes educativos para el desarrollo de la comunidad (formar). Finalmente, todos los proyectos integradores buscan generar procesos de reflexión, hacer una descripción de los procesos de formación con el propósito plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo (evaluar).

Los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación se llevan a cabo en todo el desarrollo del proyecto; tanto el estudiante como el docente emiten conceptos, juicios y apreciaciones que constituyen formas de evaluación a partir del estudio de un fenómeno educativo, de unos sujetos observados, de los participantes del equipo, de la calidad del trabajo, entre otros aspectos, pero fundamentalmente se hace evaluación del propio desarrollo y crecimiento personal e intelectual. El Proyecto Integrador implica la posibilidad de construcción junto con otros y favorece el ambiente para realizar una coevaluación, para enriquecerse desde la visión del otro en función del logro de un propósito común.

Como una condición de la formación integral en la educación superior se demanda una herramienta intelectual necesaria para el aprendizaje permanente y la resolución de problemas complejos que requieren de la concurrencia disciplinar. (MEN, 2014, p.17)

En el Proyecto Integrador los estudiantes se enfrentan a la necesidad de determinar y resolver un problema de carácter pedagógico, proponiendo soluciones a partir de las reflexiones y las discusiones generadas al interior del grupo de trabajo con la mediación del docente observador del proceso y dinamizador de la reflexión.

La investigación está relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico y del espíritu investigativo en los estudiantes. (...) el campo propio de la investigación debe ser transversal y se define por los desarrollos teóricos y empíricos relacionados con la educación, la formación de maestros, y la interacción entre pedagogía, didáctica, disciplina e investigación para promover y concretar el aprendizaje de los estudiantes y producir nuevos modos de pensar las prácticas, en tanto se asumen los ambientes de aprendizaje como el lugar donde el licenciado ejerce su práctica profesional. (MEN, 2014, p.18)

El proyecto integrador genera espacios de trabajo a nivel de investigación formativa, desarrolla habilidades, procesos y estrategias relativas a la investigación en educación, lleva al futuro docente a la solución del problema que les demanda el análisis de una situación específica en una institución educativa y les prepara para poder llevar a cabo procesos de investigación formal.

Desarrollo de competencias comunicativas (capacidad lectora, escritora y argumentativa). (MEN 2014, p.18)

El producto final del Proyecto Integrador requiere de las competencias comunicativas para registrar observaciones, analizar lo que se observó y

elaborar los informes correspondientes; en adición, se puede afirmar que esta propuesta demanda del estudiante y del docente la capacidad para argumentar, debatir, llegar a concesos, comprender diversas posiciones y conciliar, habilidades que hacen parte de las competencias que también se esperan de cualquier profesional.

Políticas y estrategias para promover el trabajo autónomo y en equipo. (MEN, 2014, p.16)

El Proyecto Integrador se desarrolla en equipos como requisito procedimental. Esta condición obliga a los involucrados a desarrollar habilidades sociales y de interacción atendiendo a la solución de problemas triviales y conceptuales. Tanto estudiantes como docentes participan en la elaboración de una propuesta como producto de la discusión y el debate intelectual.

Se observa cómo el Proyecto Integrador como estrategia didáctica hace viable algunos de los lineamientos que se plantean desde el Ministerio de Educación Nacional para formar docentes de calidad. Desde este punto de vista se entenderá entonces que un docente de calidad es aquel que se caracteriza por su capacidad crítica y su habilidad para asumir el ejercicio de la enseñanza, la formación y la evaluación como un problema de investigación que amerita ser abordado con miras a la promoción de la innovación social del contexto donde se encuentre ejerciendo su profesión.

El pensamiento crítico- una vía para la emancipación

Cuando se habla de emancipar a los individuos, a la sociedad, la comunidad voltea sus ojos a la educación como responsable de este desarrollo. ¿Por qué a la educación? seguramente porque es la institución más organizada a la hora de dar resultados a la sociedad. La Universidad La Gran Colombia, con su proyecto institucional "Forjadores de una nueva civilización", ha

propuesto como meta de formación desarrollar en los estudiantes su capacidad crítica, reflexiva y analítica como elemento fundamental para lograr la emancipación y la transformación de la sociedad, desde una perspectiva crítica.

¿Por qué emancipar?, ¿qué significa emancipar? seguramente cada uno de los lectores tendrá un imaginario frente a este concepto. Emancipar es ejercer con libertad el ejercicio de ser humano, respetando las restricciones que la misma sociedad definió como norma. Atendiendo a este tipo de regulaciones en Colombia se demanda como un fin de la educación:

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. (Ley 115/94)

Es decir que atendiendo a la normatividad que rige el sistema educativo colombiano, los docentes de cualquier institución y de cualquier nivel educativo deberían atender a la promoción y estímulo en los estudiantes, de capacidades que les permitan generar el desarrollo del *pensamiento crítico*. Por ende, los formadores de formadores, para el caso en cuestión, están llamados a facilitar el desarrollo de capacidades intelectuales superiores y mediar el hecho educativo, con el fin de posibilitar espacios tendientes al desarrollo de individuos con la capacidad de ejercer su libertad de forma racional, consciente y responsable.

El proceso de ejecución del Proyecto Integrador demanda todas las habilidades intelectuales que configuran el pensamiento crítico como se evidencia a continuación:

- ✓ *Interpretación.* El estudiante describe una realidad educativa, interpreta una información, comprende y

expresa el sentido de las experiencias, situaciones, eventos, creencias, metas, de la comunidad educativa donde se encuentra, inmersa en la institución educativa, con el fin de hacer juicios de valor en el análisis posterior.

- ✓ *Análisis.* El licenciado en formación deberá identificar las causas, las razones y condiciones de una organización educativa, de los fenómenos que se dan, de las necesidades y circunstancias del contexto para luego dar razón de la institución, versus las posibilidades de la institución educativa.
- ✓ *Evaluación.* Con el fin de establecer la fortaleza lógica de las relaciones que se dan en la organización educativa, el estudiante deberá determinar pros y contras para poder emitir juicios valorativos con razones y sobre todo con la intención de proponer soluciones efectivas ante las necesidades detectadas.
- ✓ *Inferencia.* Para poder emitir conceptos razonables, el estudiante se verá abocado a partir del análisis de la realidad y del estudio de la teoría correspondiente.
- ✓ *Explicación.* Para enunciar resultados de las reflexiones y proponer argumento frente a las posturas asumidas en la observación, el estudiante deberá analizar lo que quiere expresar y traducir los pensamientos en ideas, favoreciéndose así además el proceso de la escritura.
- ✓ *Autoregulación.* El Proyecto Integrador y los actores inmersos en su planteamiento, desarrollo y evaluación se ven convocados a reflexionar acerca de lo expuesto, verifican procesos de construcción personal y grupal. Aprenden que la autoregulación es una

habilidad de exigencia personal que denota el progreso en relación con el desarrollo del pensamiento crítico; esta habilidad se trabaja en todo el desarrollo del proceso ya que se emiten conceptos, juicios y apreciaciones que constituyen formas de evaluación de un fenómeno educativo, de unos sujetos observados, de los participantes del equipo, de la calidad del trabajo, entre otros aspectos; pero fundamentalmente de su propio desarrollo y crecimiento personal e intelectual.

Como se puede concluir, desarrollar pensamiento crítico no implica adquirir conocimientos; al contrario, parece ilógico pero es sumamente necesario desaprender y despojarse de vicios, prejuicios, suposiciones y conocimientos obsoletos para adquirir nuevas cualidades que permitan crear las condiciones intelectuales para lograr el desarrollo del pensamiento crítico como habilidad intelectual necesaria para la emancipación.

El desarrollo de las habilidades de pensamiento ha permitido a los docentes de la unidad de pedagogía reconocer la importancia de proponer mediaciones tendientes a enseñar a pensar. Esta propuesta tiene como fin que tanto el docente en formación, como quien lo pretende formar, promuevan espacios para el desarrollo y ejercitación de las habilidades que faciliten la ejecución de una docencia pertinente y significativa, que redunde en la transformación constante del docente, la escuela y la comunidad educativa.

Se hace necesario precisar que la perspectiva crítica de la cual se parte recoge como elemento central el desarrollo de la capacidad humana para desplegar el pensamiento crítico, no como un elemento conceptual, una acción más en clase o una actividad adicional; este interés pedagógico está pensado como una elemento transversal que acude al uso de la pregunta como recurso problematizador. Partir de una situación

que necesita una solución, genera en los estudiantes el desafío de contestarla y superarla. No se impone una solución única al problema de origen, no se estandariza el pensamiento, como tampoco se corre el riesgo de limitar la capacidad creativa de los actores inmersos en el proyecto. Se promueven así, mediante la ejecución de los proyectos, la participación activa y la dignificación de quienes lo llevan a cabo, porque se viabiliza el sentirse reconocidos dentro de un grupo social como sujetos capaces de aportar soluciones tendientes a favorecer la construcción y la transformación social.

La forma de hacer una sociedad mejor es a través del montaje de estructuras que promuevan estas capacidades para que se logre un progreso social con equidad, igualdad y calidad; por ello le corresponde a la educación esta tarea, ya que en todos sus niveles puede definir métodos, técnicas, modelos y estrategias que acerquen a este propósito.

Coordinar lo esperado con lo que se ejecuta es un proceso complejo, que demanda de la administración y de la docencia un proceso coherente que permita ver el logro de los propósitos institucionales, el cumplimiento de las políticas públicas educativas, y sobre todo que permita observar en los estudiantes progresos significativos en su formación tanto en pruebas internas como externas. Plantear esta herramienta como elemento que involucra diversas variables de forma significativa y pertinente es el ejercicio que la unidad de pedagogía de la Universidad la Gran Colombia está adelantado, y se plantea como reto para la siguiente fase el lograr que el Proyecto Integrador arroje un producto que genere una *Devolución Creativa*. Es decir, el compromiso y la meta que se tiene es devolver a la comunidad posibles soluciones a las situaciones conflictivas que afronta.

Este reto genera el desafío de formar en los estudiantes un sentido de devolución social con efecto sobre los contextos estudiados y por lo

tanto responsabiliza a los docentes en formación a transformar a la comunidad tal como lo expresa el proyecto educativo institucional en su misión:

La Universidad La Gran Colombia, está dedicada a la formación integral y al perfeccionamiento de profesionales en diferentes áreas del conocimiento para contribuir a la construcción de una civilización más humana y más cristiana. Su quehacer está comprometido con la solución de los problemas que vive el país y con el desarrollo de los sectores más necesitados, promoviendo el bien común, la investigación y la controversia ideológica y política. (Universidad la Gran Colombia, 2003)

Sin duda el compromiso social, formativo y disciplinario se logra en una dinámica de reflexión de la acción educativa en un contexto determinado, partiendo de unos referentes teóricos y disciplinarios que van permitiendo al docente en formación y al docente en ejercicio allegarse al mundo de la educación, con la idea clara de que el pensamiento crítico aplicado en la reflexión de los diversos fenómenos educativos genera en ellos el compromiso de renovación y de transformación social que define al educador Gran Colombiano .

Conclusiones

Sin duda, la aparición de nuevas normas desestabiliza la organización institucional y reta a la comunidad educativa para formular estrategias y enfoques de trabajo dinámicos, actuales y significativos. La Universidad La Gran Colombia rescata en su proceso de construcción académica una herramienta de trabajo que articula la formación en pedagogía con la realización de prácticas contextualizadas que contribuyan a la definición de su perfil como profesional licenciado.

La Unidad de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia

pp. 251- 265

ha diseñado una estrategia de formación, *Proyecto Integrador*, con el fin de desarrollar y fortalecer el logro de la misión institucional y de generar de forma significativa el desarrollo de las competencias profesionales (enseñar, evaluar y formar) y genéricas (solución de problemas, pensamiento creativo, manejo de información, razonamiento analítico y crítico, entendimiento interpersonal, alfabetización cuantitativa, trabajo en equipo, comunicación manejo de tecnologías de la información y la comunicación e inglés) en los futuros profesionales en educación.

La formación de futuros maestros no se centra en procesos operativos y reduccionistas de transmisión de contenidos disciplinares que no se articulan y no tienen significado para los aprendices de maestros. La formación de docentes centra su acción en la formación de profesionales integrales que puedan responder ante las solicitudes y demandas sociales actuales y futuras; una educación pensada para el hoy no tendría sentido y en ello la Universidad La Gran Colombia y la unidad de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación avanzan en el planteamiento de propuestas pedagógicas pertinentes que recojan las necesidades y las expectativas de la sociedad.

La emancipación de los individuos depende en gran parte de lo que los docentes hagan al interior de sus comunidades.

La integración disciplinar que se logra a partir de la estrategia planteada (Proyecto Integrador) posibilita el ejercicio paulatino de articulación, en principio de los espacios de pedagogía, y se espera que más adelante se puedan vincular los espacios disciplinares logrando así plantear una propuesta curricular basada en núcleos problémicos que permita la dinamización del ejercicio educativo y la integración de los espacios, atendiendo a la investigación y la proyección social.

La construcción colectiva de la propuesta de los proyectos integradores derivó en un ejercicio que promovió una dinámica para el desarrollo de

las destrezas intelectuales (humildad intelectual, coraje o entereza intelectual, empatía intelectual, autonomía intelectual, integridad intelectual, perseverancia intelectual, confianza en la razón, integridad intelectual), superando además en el grupo de pedagogía las barreras disciplinares en búsqueda de la consecución del interés común por llevar a los estudiantes de las licenciaturas al logro de las habilidades propias del pensamiento crítico.

La Investigación Acción Participativa cobra valor dentro de las propuestas que validan los sistemas actuales de gestión de calidad de la educación como un mecanismo legítimo para la revisión del modelo de una institución educativa versus las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo como metodología para la cualificación y revisión de las prácticas docentes.

El riesgo que brinda el trabajo por proyectos es que se active o se reactive, según sea el caso, la capacidad de asombro ante el conocimiento, la posibilidad de la construcción compartida y la experiencia gratificante y de satisfacción que se produce ante la posibilidad de articular conceptos, establecer relaciones, generar grupos de discusión académica y reconocer cómo los aportes analíticos y la teorías que se han formulado a lo largo de la historia están allí para entender mejor la realidad, para ser analizadas, discutidas, cuestionadas y reformuladas si fuere el caso.

Referencias

Campos Arenas Agustín, C. A. (2007). *Pensamiento Crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Magisterio.

Fundación Compartir. (2013). *Fundación Compartir /www.fundacioncompartir.org*. Obtenido de Fundación Compartir /www.fundacioncompartir.org: <http://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf>

Facione, P. A. (2007). *Pensamiento Crítico:¿Qué es y por qué es importante?* Obtenido de *Pensamiento Crítico:¿Qué es y por qué es importante?*: <http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

Icfes mejor saber. (2013). *Icfes mejor saber: Módulo Enseñar.Módulo Evaluar.Módulo formar Saber Pro 2013*. Obtenido de Icfes mejor saber: Módulo Enseñar. Saber Pro 2013:http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=63&Itemid=210&q=saber%20pro

Ley 115, Ley General de Educación Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial de la República de Colombia de Febrero 8 de 1994

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

The critical thinking community/ Foundation for Critical Thinking. (2013). Obtenido de The critical thinking community/ Foundation for Critical Thinking: <http://www.criticalthinking.org/>

Universidad La Gran Colombia. (Febrero de 2003). Proyecto Educativo Institucional. P.E.I “ Forjadores de la nueva civilización”. Obtenido de http://www.ulagrancolombia.edu.co/documentos/universidad/pei_completo.pdf

Tablas y figuras

En la tabla 1 se muestra parte de la propuesta de estudio para los futuros licenciados y se detallan allí las categorías generales de análisis del componente práctico.

		CICLO DE FORMACION BASICA (ser humano como profesional)						CICLO DE FORMACION PROFESIONAL (Ser humano con saber disciplinar)						CICLO DE FORMACION EN ENFASIS (Profesional interdisciplinar)								
Periodos académicos		I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII						
NUCLEO Y COMPONENTE DE FORMACION BASICA NUCLEO DE FORMACION PEDAGOGICA COMPONENTE PRACTICO		FILOSOFIA DE LA EDUCACION		SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION		PEDAGOGIA SOCIO-CRITICA		PSICOLOGIA EDUCATIVA		DIDACTICA GENERAL		CURRICULO Y EVALUACION		PRACTICA PEDAGOGICA I		PRACTICA PEDAGOGICA II						
		Observación preliminar y caracterización del contexto escolar		Descripción de las dinámicas sociales propias del ámbito escolar		Contraste del Modelo Pedagógico de la institución con el Modelo Pedagógico Socio-Crítico		Descripción de los problemas de enseñanza-aprendizaje desde la teoría de la psicología educativa.		Descripción de los componentes didácticos y análisis de la aplicación de las políticas educativas		Análisis del PEI de la institución y su relación con el currículo, proyectos y el sistema de evaluación como punto de partida de la gestión educativa		Fundamentación del Problema de Investigación		Metodología y análisis investigativo						
		48	96	3	32	64	2	48	96	3	48	96	3	48	96	3	80	160	5	80	160	5
			6			8			10			12			16			20				
		MODELOS PEDAGOGICOS		TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION Y LA COMUNICACION EN EDUCACION		INNOVACIONES EDUCATIVAS Y PEDAGOGICAS		TEORIAS Y PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE		POLITICA Y LEGISLACION EDUCATIVA		GESTION EDUCATIVA										
		80	160	5	48	96	3	32	64	2	64	128	4	32	64	2	32	64	2			
		TOTAL CREDITOS		35		CREDITOS TOTALES DE PRACTICA				14		TOTAL CREDITOS		49								

Tabla No. 1 Núcleos de formación básica para licenciaturas Universidad la Gran Colombia

Tabla No. 1 Núcleos de formación básica para licenciaturas Universidad la Gran Colombia

Notas

1 Magister en Docencia, Lic. Administración y Supervisión Educativa. Docente Investigador tiempo completo, Unidad de Pedagogía Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad La Gran Colombia gladys.cardenas@ugc.edu.co

2 Magistra en Educación, Especialización en Educación Sexual, Lic. Biología y Química. Coordinadora Unidad de Pedagogía Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad La Gran Colombia sonia.henao@ugc.edu.co.



Relación entre dedicación horaria y desempeño docente

Relationship between time dedication and the performance of teachers

Patricia Weissmann¹

Resumen

El objetivo del presente trabajo fue corroborar la incidencia de la dedicación exclusiva en el buen desempeño de la tarea docente en el ámbito universitario. Se analizó este aspecto en los relatos de docentes considerados memorables por sus estudiantes, que participaron de un grupo focalizado en el marco del proyecto de investigación “Formación del Profesorado V: biografías de profesores memorables. Pasiones intelectuales, grandes maestros e identidad profesional”. Se comprobó que en todos los casos la dedicación exclusiva a la tarea académica universitaria –que incluye docencia, investigación y extensión- fue considerada como un factor necesario, aunque no suficiente, para la buena docencia. Asimismo, se relevaron resultados de dos estudios recientes, uno realizado en España en el nivel superior y el otro en Colombia en el nivel medio, que apuntan en la misma dirección.

Palabras clave: Docencia- dedicación horaria - desempeño

Summary

The aim of this study was to corroborate the incidence of exclusive dedication in good teaching at university. We analyzed this aspect through the narrative of teachers that had been signaled by their students as memorable professors, who participated in a focus group as part of the research project “Teacher Training V: biographies of memorable teachers. Intellectual passions, great teachers and professional identity”. It was found that in all cases exclusive dedication to university academic work - which includes teaching, research and extension-, was seen as necessary, though not sufficient, for good teaching. We also surveyed the results of two recent studies, one conducted in Spain in higher education and the other in Colombia in secondary education, which have pointed in the same direction.

Key words: Teaching- time dedication- performance

Introducción

En la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, una elevada proporción de profesores realiza sus tareas académicas en simultáneo con actividades laborales distintas de la docencia universitaria. Sin embargo, en el sistema universitario argentino se considera que las dedicaciones exclusivas son una condición necesaria (aunque no suficiente) para el logro de rendimientos óptimos. En la Agenda Académica de la Universidad Nacional del Nordeste, con fecha del 8 de mayo de 2013, bajo el título "La UNNE fortalece la dedicación exclusiva de sus docentes e investigadores", puede leerse el siguiente párrafo:

En el sistema universitario argentino se considera que las dedicaciones exclusivas son una condición de trabajo decisiva para lograr rendimientos óptimos en la actividad académica. Estudios comparados sobre el sistema universitario y también los diagnósticos alcanzados en los procesos de acreditación de carreras, indican que las instituciones que mejor desempeño alcanzan en todas sus funciones son aquellas que cuentan con un núcleo significativo de docentes investigadores de dedicación exclusiva." (Agenda UNNE, 8 de mayo de 2013).

Por su parte, la Universidad Nacional de Córdoba establece como objetivo que el régimen normal de trabajo del docente universitario debe ser la dedicación exclusiva, y considera a este régimen como "el instrumento óptimo" para la realización de las tareas académicas en cualquiera de las etapas de actividad del docente: iniciación, perfeccionamiento y superior (Estatuto de la U.N.C. Art. 47).

Estas consideraciones no son novedosas, ni se circunscriben solamente al campo de la docencia universitaria en la Argentina. Hace más de una década, un estudio realizado por la UNESCO sobre una población de alumnos de tercer y cuarto grado de educación básica, en el que participaron 55 mil estudiantes de Argentina,

Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela, halló que entre los factores asociados al desempeño, la dedicación horaria del docente juega un papel importante: aquellos alumnos cuyos maestros tenían un trabajo adicional a la docencia, o trabajaban a tiempo parcial en diferentes instituciones educativas, obtuvieron en promedio 10 puntos menos en su rendimiento respecto de quienes contaban con un docente de dedicación exclusiva (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2001).

En el presente trabajo se revisan los resultados de dos estudios recientes que relacionan la calidad de la educación con la calidad del desempeño docente, y esta última con la dedicación horaria, entre otros múltiples factores. Se analiza asimismo dicha relación en los relatos de docentes de la Facultad de Humanidades, UNMDP, que participaron de un grupo focal en el marco del proyecto de investigación Formación del Profesorado V: biografías de profesores memorables. Grandes maestros, Pasiones intelectuales e Identidad profesional.

Dedicación docente y cambios en el modelo de enseñanza universitaria

Un estudio realizado en Valencia en el año 2011, en el marco del proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), comparó el número de horas dedicadas a la docencia del modelo tradicional de enseñanza con la dedicación que exige el EEES, así como la distribución de las mismas entre las diferentes tareas. Uno de los principales resultados obtenidos fue que "los profesores de innovación con materias adaptadas al proceso de Bolonia dedican significativamente más tiempo a la docencia que el resto de profesores con grupos convencionales", mientras que el porcentaje de asistencia a clases de los estudiantes resultó significativamente mayor en los grupos de innovación, que utilizan metodologías activas y participativas. (Alfaro Rocher y Pérez Boulosa

En relación al tiempo dedicado a cada tarea en la actividad docente, se comprobó que los profesores de innovación dan menos horas presenciales teóricas y dedican más tiempo a la evaluación de proceso, a las tutorías y a la coordinación entre los docentes de la asignatura y con los de otras asignaturas relacionadas. (Alfaro Rocher y Pérez Boullosa 2011, p.46).

En el marco de la misma investigación se organizaron talleres con los profesores de innovación para conocer los problemas y necesidades relacionadas con la docencia de calidad. Entre las conclusiones consensuadas en las sesiones de discusión, todos los grupos acordaron en que el nuevo modelo exige un incremento considerable de las horas de dedicación docente, tanto presenciales como no presenciales, debido al desarrollo de nuevas actividades –centradas en el protagonismo del estudiante - y nuevas competencias – metodologías activas, uso de TICs- exigidas al profesor. Actividades tales como seminarios, grupos de trabajo, realización de proyectos, resolución de problemas, supervisiones y tutorías individuales o en grupos reducidos, exigen un mayor tiempo de contacto con los estudiantes. Las tutorías ya no se conciben como espacios de consultas para atender dudas académicas, sino como el elemento organizador de todo el proceso formativo. Por esta razón, los profesores tienen que programarlas, darles contenido y evaluarlas. (Alfaro Rocher y Pérez Boullosa, 2011, p. 47).

En relación a las nuevas competencias exigidas, las metodologías activas conllevan tareas asociadas que insumen mucho tiempo, como por ejemplo, elaboración de materiales, corrección de trabajos, elaboración de cronogramas de evaluación continua, desarrollo y mantenimiento de plataformas virtuales, colaboración interdisciplinaria, estructuración y organización del grupo de clase, formación y capacitación en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, entre otras. Después de varios

meses de debate, el mayor consenso alcanzado fue que se debía aumentar la dedicación docente (lo que significa un incremento salarial), debido a que la intervención y responsabilidad de los profesores va hoy más allá de la tradicional clase presencial. La docencia de calidad supone una mayor dedicación en cantidad (Alfaro Rocher y Pérez Boullosa, 2011, pp.48-49).

Un estudio de caso en Colombia

Partiendo del supuesto de que las condiciones de trabajo –entre ellas la dedicación horaria- afectan el desempeño docente, y por lo tanto la calidad educativa, la investigación que se aborda en este apartado se llevó a cabo en el colegio secundario New Cambridge School, de Floridablanca, Santander, Colombia. Fueron entrevistados todos los docentes de la institución que aceptaron participar (25 de un total de 28) y la mitad de los directivos (4 de un total de 8).

En relación al tema que nos atañe, la dedicación exclusiva como factor de incidencia en el buen desempeño de la tarea docente, se obtuvieron los siguientes resultados:

Los profesores coincidieron en afirmar que el tiempo en la institución les resultaba insuficiente para cumplir con las tareas académicas, que debían trabajar mucho en sus casas y que esta situación afectaba la calidad de su trabajo. Hicieron hincapié en que la jornada laboral no les permitía “desarrollar proyectos especiales o innovadores”, ni “les brindaba tiempo para investigar y estudiar” (García Castillo, 2013, pp.7-8).

Sin embargo, tanto profesores como directivos coincidieron en afirmar que el componente de mayor peso para el buen desempeño docente y la calidad educativa es el compromiso personal, refiriendo que “las dificultades son superadas gracias al amor y la pasión por la profesión” (García Castillo, 2013, p.10).

El entusiasmo no basta, “también hay que

comer”

El Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, investiga sobre las buenas prácticas docentes y la formación del profesorado desde el año 2003. En el marco de esta tarea se han recabado las autobiografías profesionales de profesores memorables, identificados como tales por estudiantes avanzados de las distintas carreras que se dictan en la Facultad. Dichos docentes han sido entrevistados en forma individual y grupal. Para el presente trabajo se analizaron aspectos del discurso de profesoras de las carreras de Geografía y Letras, que participaron de un grupo focal coordinado por el director y la co-directora del proyecto.

Los temas que se trabajaron en el grupo fueron las biografías familiares y escolares de las participantes, su formación universitaria y profesional, sus concepciones de los respectivos campos disciplinares y del campo de la enseñanza de sus disciplinas, vinculación entre sus biografías y su tarea docente, vinculación entre lo que se investiga, lo que se produce y lo que se enseña, si retoman en su tarea lo aprendido de sus mentores y cómo definen al profesor ideal. El tema de la dedicación docente no fue abordado en ningún momento por los entrevistadores. Pero, releendo la desgrabación de la charla, se pueden observar diversas alusiones al mismo por parte de las entrevistadas, ya sean directas o indirectas. Por ejemplo, si bien algunas de ellas no hacen mención específica a su dedicación docente, afirman ser directoras de grupos de investigación, lo cual implica, al menos, una dedicación parcial. La normativa de la UNMDP no permite dirigir un grupo con una dedicación simple.

Por un lado, el tema de la dedicación aparece asociado al problema económico: “Devine traductora para comer, porque con la universidad no sobrevivía”; “Hoy sigo trabajando en la

Universidad y en una escuela secundaria porque si no, no podría sostener la estructura familiar”; “Yo durante muchos años tuve dedicación simple y bueno, creo que recién en el 94 o 95, cuando nace mi hijo, recién ahí tengo una dedicación exclusiva. Es como que recién ahí puedo dedicarme a full a esto porque durante mucho tiempo hice otras cosas que incluso no tenían que ver con la educación, como trabajar en una fábrica de tejidos y dedicar mi tiempo más a full a eso que a esto”.

Por otro lado, la dedicación exclusiva se asocia también a la posibilidad de formarse, investigar, innovar. Y, a su vez, estos aspectos se consideran parte del bagaje necesario para el buen desempeño docente: “Uno puede dedicarse a esto porque tiene una dedicación exclusiva... si no estás dispuesto a estar horas sentado en una computadora estudiando y leyendo, y, no, esto no es lo tuyo”; “Con la dedicación exclusiva de la Facultad, bueno, se simplificaron muchos aspectos y me permitió crecer en la investigación, y en incorporar actividades que antes se hacía mucho más difícil poder concretarlas”; “Desde el 94 yo ya tengo un grupo y nunca nos hemos soltado. Somos un grupo sólido... ya lleva tres libros publicados, tenemos muchas cosas hechas en conjunto y después cada una”; “Yo terminé la licenciatura en el 83 y después me tomé un tiempo para consolidarme en el cargo, porque concursé al poco tiempo el cargo de titular... en el 94 me anoté para hacer la maestría, que la terminé en el 2001 y en el 2002 me anoté en el doctorado que terminé el año pasado.... A lo largo de todo ese tiempo dirigiendo el grupo de investigación desde el año 93”; “Creo que uno puede enseñar aquello que conoce mucho, que ha estudiado... solamente podés enseñar lo que conocés muy bien para poder moverte y por supuesto se te va moviendo todo el tiempo. A veces, la gente que no entiende mucho de docencia te dice “pero vos con treinta y tres años de docencia, qué estás preparando la clase?”... Pero todo el tiempo están llegando cosas nuevas, todo el tiempo hay artículos nuevos, hay libros nuevos. Yo, por ejemplo, soy una máquina de leer teorías y cosas.

Y aparte está todo el trabajo de investigación en líneas que, por supuesto, son las que enseño también”; “Solamente podés enseñar aquello que conocés y que sabés que no la tenés clara, que no tenés la medida porque nunca nadie la va a tener porque el saber va cambiando constantemente, yo soy una especie de “hamburrienta”, tengo que leerlo todo. Apareció algo y te lo leés para dárselo a los alumnos”.

En los relatos de estas profesoras, consideradas memorables por sus estudiantes, se pone de manifiesto una idea de la docencia asociada necesariamente a la formación de posgrado, a la investigación y a la constante actualización: “En lo que se refiere al tema de la docencia o la implicación entre la docencia y la investigación, eso es una práctica que hemos venido desarrollando en el grupo desde hace varios años, de tratar de incorporar en la medida de lo posible y a medida que se dan las distintas temáticas, lo que venimos investigando o algunas líneas dentro de los contenidos de las asignaturas... convencidos de que en la universidad es prioritario la docencia, la investigación y la acción con la comunidad... interactuar con distintos actores, ver cómo las problemáticas de la sociedad se reflejan de una u otra manera. Y bueno, eso nosotros lo hemos desarrollado a través de las actividades de voluntariado universitario”; “Tuve sobre todo dos profesores excelentes... tomé de ellos esa cosa de la actualización constante, acompañada de saber que uno no lo sabe todo. Y uno se lo dice al alumno... pero tiene el deber de haber leído lo más que puede, estar lo más actualizado que puede”.

Discusión

La transformación educativa resultante del proceso de Bolonia no se limitó a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. En Latinoamérica se está acelerando el proceso de internacionalización de la Educación Superior y la acreditación de carreras y universidades. Los requisitos exigidos para alcanzar los estándares internacionales son altos y en gran medida

las acciones necesarias para lograrlos recaen sobre las espaldas de los docentes, que deben aumentar la carga horaria presencial de las asignaturas que imparten y agregar actividades prácticas, tutorías, proyectos interdisciplinarios y el uso de tecnologías de la información y de la comunicación en las que en muchos casos deben capacitarse. Estas metodologías activas y participativas insumen mucho tiempo de preparación, elaboración de materiales y corrección de trabajos.

El incremento de las tareas asociadas a la docencia no es reconocido ni material ni simbólicamente. En las universidades públicas argentinas, las dedicaciones simples implican una carga horaria de diez horas semanales asignadas en su totalidad a la docencia. Pero esta cantidad no varía en el resto de las dedicaciones. Si bien una parcial es de veinte horas semanales, una completa de treinta y una exclusiva de cuarenta, el tiempo contemplado para la tarea docente sigue siendo de diez horas, y el resto corresponde a actividades de investigación, extensión, transferencia y/o gestión. En la Universidad Nacional de Mar del Plata, “la obsesión por incrementar la carga horaria” es una constante en los reclamos de los docentes de muchas facultades, para quienes a lo dicho anteriormente se suma el problema de un aumento exponencial de la matrícula, con lo que las clases, sobre todo en los primeros años, son multitudinarias (Cordero, 2006, p.206). Pero, en este pedido, lo que se solicita es también que se aumente la proporción de horas asignadas a la docencia.

Como se puede apreciar en los casos de la Universidad de Valencia y del colegio de Colombia, la dedicación horaria a la docencia repercute en la formación y actualización de los docentes y también en sus actividades de investigación, a la par de impedir el desarrollo de proyectos innovadores y actividades especiales. Estas mismas conclusiones se pueden inferir de los relatos de las profesoras entrevistadas en la Facultad de Humanidades, UNMDP. Se deja traslucir en sus discursos que una mayor

dedicación docente permite la capacitación, la formación de posgrado y el desarrollo de actividades de investigación y de formación de futuros docentes en el marco del trabajo cooperativo, grupal, interdisciplinario, en una comunidad de pares. Toda esta producción se vuelca a la docencia y también, de algún modo, vuelve a la sociedad en la forma de actividades de extensión.

Por último, resulta necesario aclarar a qué nos referimos cuando hablamos de “buen desempeño” de la tarea docente en el marco del presente trabajo. Como señala María Marta Yedaide, “sostener que algo es bueno exige dar unas cuantas explicaciones”, que son de orden político, filosófico e ideológico. (Yedaide, 2013, p.7)

Por un lado, la definición de “bueno” como valioso y relevante implica la cuestión de quién define lo que es considerado valioso y lo que es considerado relevante. Por otra parte, la definición de “bueno” como aquello aceptado como tal por un colectivo social que lo legitima, nos lleva nuevamente a la pregunta por cuál colectivo. Entonces, a los fines de este estudio, se considera “buen desempeño” lo que los mismos docentes expresan en sus narraciones. En principio se toman los relatos de las docentes entrevistadas en Mar del Plata, pero sus criterios coinciden con los de los docentes de la Universidad de Valencia y los del New Cambridge School de Floridablanca.

Todos ellos consideran que el buen desempeño exige capacitación y actualización constante, formación de posgrado, relación personalizada y seguimiento individual de cada estudiante, uso de modalidades participativas de trabajo, elaboración de materiales para la docencia e investigación y producción de conocimiento que se vuelque en el aula y enriquezca los programas de las asignaturas. Asimismo, consideran que para poder cumplir con estos requisitos es necesaria una dedicación de muchas horas a la tarea docente.

dedicación es condición necesaria al buen desempeño, acuerdan en que éste depende además, y principalmente, de ciertas actitudes y atributos del docente, entre las que se destacan la apertura del campo disciplinar para que el estudiante pueda pensar por sí mismo, la capacidad de trabajar con otros y respetar las diferencias, la responsabilidad, la rigurosidad, y una cuestión fundamental que es la pasión y el placer por lo que uno hace: “en el fondo lo que nos sostiene es el placer... el placer de leer, el placer de enseñar”. Las profesoras entrevistadas, elegidas como docentes “memorables” por sus estudiantes, definen al profesor ideal como alguien que, sobre todo, ama enseñar y ama lo que enseña, hace todo lo posible por llegar a los estudiantes, los escucha y los motiva para que no se conformen, para que sean indagadores permanentes.

Por otra parte, si bien consideran que la

Referencias

Agenda UNNE, 8 de mayo de 2013. Enlace web: www.unne.edu.ar. Consulta realizada el 8/5/13.

Alfaro Rocher I.J. y Pérez Boulosa A. (2011). "Un estudio acerca de la dedicación docente del profesorado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior". Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14 (4), 41-56. Enlace web: <http://www.aufop.com>. Consulta realizada el 3/5/13.

Cordero S. (2007). "Condiciones de trabajo docente: nuevas prácticas en el marco de la transformación educativa. Estudio cualitativo de trayectorias laborales del sector". En: Porta L. y Sarasa M.C. (coords.) Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado. Mar del Plata: EUDEM.

Estatuto de la Universidad Nacional de Córdoba. Artículo 47. Enlace web: www.unc.edu.ar. Consulta realizada el 10/9/13.

García Castillo P. (2013). "Las condiciones laborales y el desempeño docente. Un estudio de las condiciones de trabajo de los profesores de secundaria y su influencia en la calidad educativa, con respecto al desempeño docente". Revista Iberoamericana de Educación. Versión digital. Boletín 63/1-15/09/13. ISSN: 1681-5653.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2001) Primer Estudio Internacional Comparativo de Lenguaje, Matemática y Factores Asociados. Informe Técnico. Santiago de Chile. UNESCO.

Porta L. y Álvarez Z. (2013) Grupo focal en el marco del proyecto de investigación Formación del Profesorado V: biografías de profesores memorables. Grandes maestros, Pasiones intelectuales e Identidad profesional.

Yedaide M.M. (2013). "Politizando la buena enseñanza". VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. Mar del Plata, 12 al 14 de septiembre de 2013. ISBN 978-987-544-514-7.

Notas

1 Dra. en Psicología y profesora adjunta a cargo de la asignatura Adolescencia, Educación y Cultura, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. patricia.weissmann@gmail.com

Parte V – Nuevas coreografías para la enseñanza

22. Los profesores de historia y el uso de la imagen fija en sus clases: ¿ilustración o fuente? *Gabriela C. Cadaveira y Gladys N. Cañueto.*
23. Una revisión de las estrategias que se usan para la enseñanza de las lenguas en programas de licenciatura, *Jaddy Brigitte Nielsen Nino.*
24. La lectura crítica en la educación superior: una propuesta para el profesorado universitario desde la experiencia de dos estudiantes de pregrado, *Daniela Pérez Guarín y Jersson David Hospital Celis.*
25. La ética y valores morales en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto, compromiso, afecto y pasión en los profesores memorables, *Jonathan Aguirre*





Los profesores de historia y el uso de la imagen fija en sus clases: ¿ilustración o fuente?

History teachers and the use of the still image in their classes: illustration or source?

Gabriela C. Cadaveira¹, Gladys N. Cañueto²

Resumen

Este trabajo es parte de una investigación más amplia que llevamos adelante en el grupo de Cátedra de Didáctica Específica y Práctica de la Historia, y que retoma algunas líneas de acción que planteamos como interrogantes ¿Es suficiente la existencia de los documentos curriculares prescriptivos para que se produzcan innovaciones y cambios en la enseñanza de la Historia en el aula? ¿Cuál es la participación del docente como responsable de la implementación del Diseño Curricular de Historia dentro de la Provincia de Buenos Aires? Y en relación a esto ¿Cuáles son los enfoques y estilos de enseñanza que demuestran tener los profesores de historia entrevistados? El objetivo central es detectar los acercamientos, tensiones, resistencias, conflictos, reconocimientos o alejamientos entre el currículo prescripto y el currículo real.

Palabras clave: Diseños curriculares de Historia – enseñanza - curriculum prescripto - curriculum real - tensiones.

Summary

This work is part of a wider investigation conducted in the research group of specific teaching and practice of History, which explores some lines of action that respond to these questions: Is the existence of prescriptive curricular documents enough to secure innovations and changes in the teaching of History in the classroom? What is the teacher's role in the implementation of the History Curriculum within the district of Buenos Aires? And in relation to that, which are the teaching styles that the professors of History seem to prefer? Our main objective is to detect approaches, tensions, resistances, and conflict between the prescribed curriculum and the real one.

Keywords: History curricular documents - teaching - prescribed curriculum - real curriculum - tensions.

Introducción

Este trabajo es parte de una investigación más amplia que llevamos adelante en el grupo de Cátedra de Didáctica Específica y Práctica de la Historia, y que retoma algunas líneas de acción que planteamos como interrogantes ¿Es suficiente la existencia de los documentos curriculares prescriptivos para que se produzcan innovaciones y cambios en la enseñanza de la Historia en el aula? ¿Cuál es la participación del docente como responsable de la implementación del Diseño Curricular³ de Historia dentro de la Provincia de Buenos Aires? Y en relación a esto ¿Cuáles son los enfoques y estilos de enseñanza que demuestran tener los profesores de historia entrevistados?

En los últimos años hemos realizado indagaciones en torno a la formación inicial de los profesores de escuelas secundarias, y los cambios que resultaron de la implementación de la nueva Ley Nacional de Educación (Bazán, Cañueto & Cadaveira, 2012). Estos estudios nos permitieron comprender los marcos teóricos, epistemológicos y políticos que se proponen; sin embargo, estaban ausentes las voces de los profesores protagonistas de estos cambios. En este trabajo nos interesa centrarnos en estas voces de los profesores de Historia que se desempeñan laboralmente en el ámbito de la Escuela Secundaria obligatoria y común de la Provincia de Buenos Aires.

Nuestro objetivo central será detectar los acercamientos, tensiones, resistencias, conflictos, reconocimientos o alejamientos entre el currículo prescripto y el currículo real.

Realizaremos este análisis desde la perspectiva de los estudios realizados por Lee Shulman⁴ (2005), a partir del cual se registran como datos a ser analizados: una muestra de encuestas, propuestas didácticas y entrevistas a los docentes que participaban de las capacitaciones en servicio que se realizaron en el Centro de Capacitación Información e Investigación Educativa⁵(CIIE) con el propósito de visibilizar el modo de representar y formular el contenido para hacerlo comprensible a otros. Lo que motivó la elección está relacionado con varios aspectos que para nosotros son

relevantes; uno de ellos es el carácter voluntario de los encuentros; otro, la posibilidad de que cada uno de los cursos otorgan puntaje dentro del servicio de asuntos docentes; y finalmente, el hecho que en estos talleres se trabaja la implementación de los diseños curriculares de Historia en el aula a través de distintas propuestas.

En este caso, tomamos el curso sobre *El uso didáctico de la imagen fija para la enseñanza de la Historia*, que estaba conformado por grupos heterogéneos en edad, así como en antigüedad docente en el sistema, y en el ejercicio de la profesión.

El lugar de la voz del docente: sus narraciones

Este trabajo recupera la voz del docente y su práctica en el aula, es por ello que destacamos los aportes de Ferraroti (1993), quien explora acerca de los enfoques biográficos narrativos como técnicas de escuchar en las que tanto el narrador como el que dialoga con él en profundidad, experimentan procesos de comunicación, de indagación y conquista de sentido y de profundización en una verdad dialécticamente validada, en los que se requiere en ambos un trabajo reflexivo (para la producción o comprensión del relato) que implica autoconocimiento, identidad y reapropiación crítica de la práctica y de su proyecto futuro. En este sentido el conocimiento de sí mismo y de la propia experiencia es el resultado de una vida examinada, contada y retomada por la reflexión crítica.

Destacamos que las propuestas de formación para el desarrollo profesional serán aquellas que posibiliten la capacitación para dar cuenta de las actuaciones, sucesos, e interacciones que ocurren en la práctica con una visión crítica, contextual, holística y reflexiva y desde una perspectiva afectiva y cognitiva de maduración, asunción crítica y superación de la propia realidad.

Autores como Gudmundsdottir (1998), y Shulman (2005) describen los elementos que componen el saber sobre los contenidos y que lo hacen más pedagógico. Identifican básicamente dos componentes que facilitan este proceso: a)

las dimensiones pedagógicas de los temas, b) las creencias acerca de la materia:

(...) Se han identificado dos tipos de creencias. Uno se refiere a la materia misma y a las prioridades que los profesores asignan a los asuntos. El segundo tipo de creencia se vincula con la orientación de los profesores hacia la materia. Estas creencias, llamadas también valores (...), modelan el tipo de historia, (...) que los profesores consideran importante que los estudiantes sepan. También legitiman o excluyen toda una gama de estrategias pedagógicas que los profesores estiman adecuadas o inadecuadas para enseñar su materia a determinado grupo de alumnos. (Gudmundsdottir, 1998, p.8-9)

Estos dos elementos y su vinculación proporcionan la importancia de la naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos, ya que en ambos casos el común denominador es la relevancia de las narrativas para ayudarnos a interpretar el mundo.

A partir de los aportes de Fenstermacher & Soltis (1998) en torno a los estilos de enseñanza, analizamos desde las categorías propuestas por el autor, nos preguntamos:⁶¿cuál es el enfoque que se presenta con mayor predominio en los relatos de los profesores al hacer explícitas sus prácticas docentes? Esta pregunta nos conduce a develar cuál es la concepción de la enseñanza que aparece más fuertemente en las aulas. Una de las cuestiones a tener en claro, al decir de Fenstermacher & Soltis (1998) es que “se debe recordar que estos enfoques son concepciones de la enseñanza, son ideas de lo que es y debería ser enseñar” (p.20). El autor invita al docente a preguntarse sobre los enfoques de la enseñanza que describe: “¿qué los hace diferentes? ¿Cuál es para cada uno de ellos el objetivo principal de la docencia y el propósito más importante de la educación?” (p.15)

Podríamos complementar esta mirada sobre los enfoques con el planteo realizado por Achilli E. (2011) quien indaga sobre el modo relacional del conocimiento:

(...) implica un corte a modo de profunda disociación, entre el/los conocimientos generados en el campo de la investigación y aquellos conocimientos que circulan en el aula (...). Es decir, una práctica docente alienada en la medida que se trabaja con un conocimiento que ni se ha generado ni se lo ha apropiado significándolo y resiniéndolo en el proceso pedagógico (Achilli en Andelique, 2011, p.258)

Es decir que el docente de historia debe recurrir a la didáctica de la historia para generar estructuras conceptuales para la enseñanza de la disciplina en las escuelas. No podemos esperar que la historiografía nos ofrezca estos elementos ya que no son parte de sus objetivos, dado que la ciencia histórica en su investigación no se plantea preguntas sobre la enseñanza.

La *práctica docente alienada* es una buena descripción para hacer explícito que los contenidos que provienen de la formación inicial y circulan en los ámbitos de discusión académica no son los mismos que circulan en las aulas de las escuelas secundarias. En función de lo expuesto, decimos que la Historia en tanto ciencia sólo se convierte en un conocimiento escolar cuando el profesor lo transforma en enseñable,

Indagando las biografías profesionales

El saber pedagógico sobre los contenidos es una manera práctica de conocer la materia. Se aprende ante todo observando, conversando y trabajando con los colegas. La tradición provee los modelos narrativos en los que es posible apoyarse para comprender y construir el presente; y se mantiene por el sentido de práctica acumulativa que es también compartida por los otros. Las narrativas contadas dentro de una tradición son paquetes de conocimiento situado. Los docentes experimentados en esta tradición saben muy bien qué historias contar, cuándo, a quién y con qué propósito contarlas.

Como señala G. de Amézola (2008), “saber Historia para enseñarla e innovar en las prácticas docentes de manera significativa, aunque no es condición suficiente, si es una condición necesari-

ria.” (p.130). La enseñanza de la Historia requiere del manejo crítico de conceptos específicos y epistemológicos, de información histórica y de los procesos metodológicos que posibilitan la construcción del conocimiento histórico. Ese acercamiento crítico de los contenidos presupone que la innovación de los mismos debería ser fruto de una renovación en la concepción teórica y epistemológica de la historia, como señala P. Maestro González (1997):

No se trata sólo de modernizar los contenidos, se trata de modernizar la concepción misma, los fundamentos de la Historia enseñada. Esa deconstrucción es preciso realizarla en el pensamiento del profesor y también en el imaginario social de que se nutre, en planes y programas oficiales, en libros de texto, en enseñanzas universitarias, en un imaginario docente que implica, (...) a muy diferentes grupos sociales. Pero lo fundamental es sin duda considerar el pensamiento del profesor y su práctica, donde todo lo demás acaba confluyendo. (p.21)

Los contenidos históricos incorporados en los diferentes espacios curriculares de su formación disciplinar son los insumos que posibilitan al futuro docente contar con los elementos necesarios para poder seleccionar conceptos e información histórica con criterios fundados científicamente. Una tarea nada sencilla, ya que lo enfrenta al dilema de las opciones teórico-epistemológicas e historiográficas, antesala de definiciones centrales, que van a expresar la concepción que sobre la disciplina se posea, aunque esta no sea necesariamente pensada. En relación a esta encrucijada R. Bain (2005) destaca el objetivo de aprender a pensar históricamente:

Los maestros de historia deben ir más allá de hacer Historia o pensar históricamente para sí: deben poder ayudar a otros a aprender Historia y a aprender a pensar históricamente. Por consiguiente, los maestros de Historia tienen que emplear una lógica tanto pedagógica como histórica cuando diseñan problemas de Historia, e ir más allá de los temas historiográficos proble-

máticos y tomar en cuenta a sus estudiantes y el contexto en el que estos aprenden Historia. (p.5) Destacamos los estudios de J. Prats (1997), quien plantea la posibilidad de generar conocimiento histórico a partir de tomar en cuenta “que la selección de contenidos parte, por un lado, de la imposibilidad de plantear en la Educación Secundaria los saberes históricos acabados y por otro la necesidad de ir acercando los conocimientos, los métodos y las técnicas de trabajo en clase hacia lo que podríamos denominar “lo histórico””. Este autor brinda algunos elementos para guiar al docente en la selección de los contenidos; por ejemplo: elegir temas que incorporen elementos para el estudio de la cronología y el tiempo histórico; ponderar los estudios de acontecimientos, personajes y hechos significativos de la Historia; trabajar los temas que planteen las ideas de cambio y continuidad en el devenir histórico; proponer estudios que versen sobre la explicación multicausal de los hechos del pasado; y trabajos que dejen visible la complejidad que tiene cualquier fenómeno o acontecimiento social; y tomar estudios de los lugares paralelos entre los que menciona de mayor importancia. El autor complementa su propuesta afirmando que:

Se trata de un cambio de perspectiva que, sin duda incluirá elementos relacionados con la Historia nacional, o local, combinado con enfoques en los que la Historia sea considerada como una ciencia que explique el pasado, dotada de herramientas para comprender el presente de forma crítica y, por último, favorezca el desarrollo personal de los estudiantes, tanto en los aspectos intelectuales, como actitudinales. (Prats, 1997, p.5)

Profe: ¿Para qué sirve estudiar historia?

Seguramente, muchos profesores de Historia han tenido que contestar esta pregunta, que por parte de los alumnos es lanzada como un boomerang...

Las respuestas que damos a la misma están impregnadas de distintos elementos que se rela-

cionan con lo que siente y piensa el docente respecto a la Historia. Seguramente, las respuestas estarán atravesadas por la utilidad tal vez más clara que tiene la Historia: enseñar a pensar y es en esta acción donde radica la importancia de los profesores de Historia y por ende la forma en la que llevan adelante su práctica profesional en el aula. Sin embargo, A. Zavala (2008) aporta una reflexión que invita al docente a repensar la disciplina y su enseñanza: “los que enseñamos Historia nos dedicamos a esto porque compartimos una certidumbre básica: nos gusta la Historia, nos agrada enseñarla y pensamos que hacerlo es algo útil. Pero como no creemos que estos motivos sean suficientemente respetables, no aparecen en nuestras planificaciones (...)” (Zavala en De Amézola, 2008, p.72)

Estamos convencidos de que la enseñanza de la Historia debe promover en lo estudiantes los esquemas de conocimiento necesarios para la construcción y comprensión del mismo, como por ejemplo la metodología que se utiliza; el uso de las fuentes; la explicación causal; comprensión e interpretación; la objetividad; además de disparar la curiosidad, la duda, la indagación, la búsqueda de evidencia que tensiona posturas, la creatividad, la crítica y la reflexión.

A partir de estos presupuestos es que intentamos indagar lo que dicen los docentes de Historia que hacen en las aulas, a la hora de enseñarla, a través de las actividades que proponen para sus estudiantes secundarios en el marco de la escolaridad obligatoria.

Las imágenes como fuente

En este caso tomamos el curso sobre el uso didáctico de la imagen fija para la enseñanza de la Historia, partiendo del uso que sobre esta herramienta se hace por parte de los profesores. Este género de fuentes ha sido tradicionalmente sometido a cumplir un rol de reparto, tanto en el trabajo cotidiano de los historiadores como en el campo de su aplicación didáctica. El ejemplo más típico y categórico es el indiscutible incremento del espacio editorial dedicado a las imágenes en

los libros de texto escolar sin un abordaje didáctico equivalente. Los manuales de Historia actuales sin embargo cumplen, a pesar de ciertos avances en su uso documental, un papel principalmente decorativo o, en el mejor de los casos, ampliatorio y solidario con el texto escrito, constituyéndose en recursos fundamentalmente paratextuales. Es por ello necesario recurrir al trabajo de los historiadores que han realizado numerosos aportes en relación al uso de la imagen. El problema central estriba en presuponer que todas las imágenes tienen un significado y no otro, que no hay otra alternativa de significado/s, “que no hay ambigüedades, que el rompecabezas sólo tiene una solución, que hay un sólo código que descomponer” (Burke, 2001, p.224-225); hay que reconocer que éstas almacenan un significado que constituye una polisemia/polifonía/multivocidad que cada investigador desvela para construir su discurso. Por eso creemos que para enseñar historia con fotografías y para trabajar con documentos fontales visuales no existe una fórmula magistral única aplicable de forma general, pues cada tipología documental requiere una aproximación concreta, una crítica interna y externa específica y la depuración de unas técnicas que han de ser compartidas por los historiadores (Riego en López, 2005, p.20). Para normalizar el uso fontal de los documentos visuales como fuentes del conocimiento en Historia, es necesario conocer el significado ideológico e histórico que tuvieron las fotografías en el momento en que fueron tomadas, así como los canales de difusión que tuvieron como medio de información visual. Las fotografías empleadas para un trabajo han de ser escogidas por su intrínseco valor documental, no por su valor estético y técnico, siempre subjetivo. El proceso de selección de las fuentes visuales no ha de verse condicionado por esos posibles valores, sino por la potencialidad documental de las fotografías (López, 2005).

Ante la necesidad de utilizar una vastedad de recursos por parte de los profesores de Historia para propiciar la comprensión de la disciplina, entendemos que, como dice P. Maestro (1993)

enfatan en la necesidad de que los alumnos practiquen y ejerciten los mecanismos de pensamiento que cada campo disciplinar comprende. En ese sentido, la estructura epistemológica de la Historia se constituye en el eje y fundamento de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje atendiendo a la necesidad de que los alumnos comprendan las categorías básicas de la estructura teórico-metodológica de la Historia. (p.152).

Creemos importante señalar algunas orientaciones para el trabajo con imágenes en el aula de Historia:

- 1- Podemos considerar a las imágenes como documentos históricos equivalente al de las fuentes más "clásicas".
- 2- Las imágenes deben ser debidamente contextualizadas, ya que proveen una visión del mundo social (cultural, social, político, material) propio de una época.
- 3- Las imágenes aportan información de manera directa, sin embargo tienen una naturaleza polisémica.

Estas sugerencias se realizan tomando en cuenta el lugar que tradicionalmente han tomado en la práctica de la enseñanza específica, generalmente desde un tratamiento aislado, literal, meramente ilustrativo y desarticulado.

Lo que dicen los docentes: narraciones sobre las prácticas...

Nuestro análisis sobre los profesores que participaron del curso fue dividido en tres momentos para una mejor comprensión de las distintas instancias de producción y reflexión en las que los mismos manifestaban sus propuestas: las planificaciones de clase, las evaluaciones del curso y por último las entrevistas.

Sobre una muestra de veintidós asistentes, y luego de acceder a cada una de las propuestas, seleccionamos cinco que nos parecieron las más innovadoras desde el punto de vista de los objetivos planteados para el curso.

A modo de ejemplo, en este trabajo tomamos una de estas, que permite ver la distancia, ten-

sión y acercamiento entre el curriculum prescripto, fundamento de dicho curso, los diseños de clase que este profesor llevó al aula y la reflexión del mismo sobre dicha práctica.

Dado que trabajaremos con las narrativas de docentes, nuestra opción metodológica es transcribir los relatos en letra cursiva y encomillada para identificar sus voces de las nuestras que intentan sólo interpretarlas.

Diseño de la clase Profesor

El docente es Profesor en Historia graduado de la Universidad Nacional de Mar del Plata, tiene 45 años y once de antigüedad en la docencia. Se desempeña laboralmente en escuelas secundarias estatales en contexto periférico y en colegios privados, su carga horaria es de 22 módulos (22 hs reloj).

La propuesta didáctica presentada se enfocó en el diseño curricular de 2° año E.S., el cual se centró en los contenidos del período histórico de fines de la Edad Media, hasta el S.XVIII. La temática se circunscribió en las diferentes formas de sujeción en la economía colonial americana: mita, plantación y vaquería.

En el primer momento de la clase, el profesor realiza una introducción acerca del tema, utilizando un powerpoint, cuyo detalle se describe a continuación.

En la primera diapositiva mostró un mapa histórico acerca de los sistemas de producción colonial; en la siguiente un esquema de flujos acerca del ciclo productivo y de consumo (mercado); posteriormente, un mapa conceptual explicativo de cómo el sistema de explotación de recursos y actividades económicas se implementó desde la metrópoli.

En un segundo momento, el profesor le da a los alumnos las actividades para trabajar en forma individual con las imágenes de las tres formas de sujeción económica donde muestran a la mano de obra en sus diferentes aspectos según su forma de explotación, hasta el final de hora, proponiendo las actividades integradoras que permiten evaluar la comprensión de los contenidos y el cie-

re del tema para una próxima clase.

Hemos tomado la actividad individual con la intención de que esta nos permite observar el uso de la imagen como fuente histórica, la tensión entre el currículum prescripto y oculto, y el análisis de las estrategias pensadas por el docente puestas en juego en las actividades programadas. A continuación extraemos dos de las imágenes (Ilustraciones 1 y 2), tal cual fueron presentadas a los alumnos y las actividades que debían realizar en base a las mismas (Figura 1).

A partir del análisis de las actividades dadas por el profesor, podemos explicitar en principio que el mismo se encuentra cercano a las recomendaciones curriculares del diseño prescriptivo, dado que una de las sugerencias es mostrar a los alumnos registros que promuevan un nuevo modo de preguntarse sobre los hechos históricos. En otras palabras, la intencionalidad didáctica del docente estaría puesta en crear las condiciones para que lo ya conocido sea interrogado desde nuevas perspectivas, y el uso de la imagen estaría en línea con esta idea.

El docente seleccionó para esta actividad fuentes de información que considera relevantes para conocer el contexto histórico; esto se acompaña de una fuerte tarea de reconstrucción histórica colocando a sus estudiantes en condiciones de comprender una situación histórica determinada o explicar el contexto. Si bien en este caso en particular el docente lleva fuentes diversas, en relación al uso de la imagen vemos que las sigue utilizando de manera tradicional a modo de soporte, y no como un elemento perturbador o problematizador que permita al alumno lograr entrar en conflicto con sus concepciones previas y sus representaciones. Un elemento importante a destacar es la falta de información sobre las imágenes (origen, época, fecha, autor, etc.), dato que resulta relevante ya que podría rescatar, a partir de su contextualización, las intenciones con las que fueron creadas, tomando en cuenta que las imágenes presentadas son pinturas, dibujos y grabados.

Si bien la actividad en sí, el cuestionario, es acorde al nivel de complejidad de los grupos de se-

gundo año, la propuesta podría enriquecerse tomando en cuenta lo mencionado.

Al reducirlas a elementos de comprobación y validación mecánica, se desvirtúa su carácter de registros del pasado susceptibles de análisis crítico, generando falsas impresiones acerca de su valor y lugar en las ciencias sociales. A la par, una utilización inadecuada de las fuentes desaprovecha la oportunidad que ofrecen para la puesta en práctica de procedimientos que apuntan al desarrollo de múltiples habilidades intelectuales, fundamentalmente las vinculadas a la construcción formal de conceptos básicos de la disciplina. (Devoto, 2013, p.79)

Evaluación del curso

En este apartado se transcriben las consignas que la profesora a cargo del dictado del curso de capacitación remite a los docentes en el último encuentro como instancia evaluatoria complementaria a la propuesta, y a continuación las respuestas.

Las consignas fueron las siguientes:

- 1- Justifique y fundamente teóricamente, la propuesta didáctica presentada en este curso
- 2-Según los nuevos enfoques, contenidos y propuestas de enseñanza del diseño actual: ¿cuáles han podido llevar adelante? Describa un ejemplo. ¿Cuáles no ha podido y por qué?
- 3- A partir del proceso de reforma curricular encuentra en él un espacio de desarrollo profesional o lo siente desde la perspectiva de la obligatoriedad.

Luego de explicitar el tema, el docente fundamenta su propuesta y dice: “En 2° año, se quiere materializar en el proceso de conocimiento del alumno, el surgimiento de la “economía mundo” a través de la conquista, colonización y aprovechamiento de Europa sobre el espacio americano y las consecuencias que trajo a nivel social de este sistema económico”. Aquí vemos un correlato entre la propuesta didáctica y los contenidos sugeridos del diseño curricular, ya que la misma se encuentra enmarcada dentro de la “Unidad de

contenidos II: La formación del mundo americano colonial cuyo objeto de estudio son las relaciones coloniales: poder y autoridad, formaciones sociales y económicas coloniales entre 1570 y 1750” (Diseño Curricular, 2007, p.141-143).

A continuación, el docente reflexiona sobre el uso de las imágenes como una herramienta “esclarecedora y disparadora de conocimientos de contenidos de Historia”. Sin embargo, a pesar de que en teoría acuerda con la propuesta del curso que orienta sobre el uso de las imágenes y también con la potencialidad de las imágenes a partir de su posibilidad de lectura polisémicas como disparador de ideas que promuevan el conocimiento de la disciplina, parecería que a la hora de la práctica existe una dificultad en poder plasmarlo en el aula.

En la segunda respuesta, el docente define lo logrado a partir de la aplicación de propuestas innovadoras tomando en cuenta por ejemplo el uso de casos, o el manejo de diferentes fuentes o de medios audiovisuales que le han permitido a los estudiantes comprender los contenidos de Historia desde la multiperspectividad y la contrastación de posturas historiográficas: “he logrado que los alumnos piensen históricamente a partir de estudios de casos, de la multiperspectividad en la Historia, del manejo de diferentes fuentes (primarias o secundarias), el uso de medios audiovisuales, la contrastación de posturas historiográficas”.

Se destaca una fuerte vinculación entre lo narrado por el docente y lo prescrito en el diseño de la disciplina:

La enseñanza de la Historia ha respondido con variedad de respuestas al para qué enseñar Historia, pero también se plantea como fin el “desarrollar el pensamiento histórico” que permita al estudiantado la idea de construcción historiográfica que los lleve a identificar: los cambios y continuidades, los tipos de cambio, el análisis de los procesos de sociedades determinadas, las duraciones de los distintos procesos, la interrelación entre escalas temporales y espaciales, es decir lograr una concepción plural del tiempo”. (D.C., 2007, p.134)

En relación con la tercera pregunta, el docente manifiesta la necesidad de las capacitaciones como espacios de reflexión y actualización de la disciplina y de la didáctica de la misma cuando dice: “En general siento que si puedo desarrollarme profesionalmente, capacitarse y estar al tanto del desarrollo disciplinar, las nuevas investigaciones historiográficas, hacen que me inmiscuya y genere la necesidad de una educación permanente, para que mi trabajo áulico sea dinámico, participativo”. Esta necesidad que se plantea a partir de la práctica tiene relación con el concepto de Lee Shulman (2005) sobre el “conocimiento didáctico del contenido” que se refiere a cómo el profesor transforma la comprensión de su disciplina en representaciones y propuestas de enseñanza, siempre en conexión con los contenidos específicos a enseñar.

Entrevista al docente

La entrevista fue abierta y diseñada en cuatro partes: a) Formación / trayectoria docente; b) Planificación; c) Propuesta didáctica sobre el uso de las imágenes; d) Justificación del marco historiográfico. Con este instrumento profundizamos el relato de los docentes y analizamos con mayor detalle algunas cuestiones planteadas en la propuesta didáctica y en la evaluación.

Presentaremos a continuación algunos recortes de la entrevista que dan luz sobre el trabajo del docente en cuanto a sus elecciones, predilección sobre el tema, su posicionamiento historiográfico y el concepto que aparece: “pensar históricamente”.

Al profundizar sobre el porqué de la elección de 2° año, el docente respondió:

me gusta la idea de transmitir conocimientos con imágenes y mucho más si es del período histórico colonial, donde muchas veces conceptos muy abstractos como Mita, Hacienda, Mercado, explotación de mano de obra, no terminan de cerrar si el alumno al observar una imagen no puede vislumbrar el impacto de los Sistemas de producción en Hispanoamérica colonial.

pp. 277- 291

En esta respuesta el docente vuelve sobre el impacto que generan las imágenes en las representaciones sobre conceptos abstractos ligados a los sistemas de producción del mundo colonial; esto se encuadra en los lineamientos prescriptos en el D.C. sobre las previsiones que debe tener en cuenta el docente:

El docente debe tener en cuenta la situación de conquista desde una perspectiva tempo-espacial y cultural que tiene un desarrollo propio al elaborar las distintas alternativas de estudio propiciando que los estudiantes indaguen en la diversidad cultural, encuentren el trasfondo complejo de conformación de la estructura social, analicen los distintos modos en que ha plasmado la organización colonial, orientado siempre por el propósito de relativizar el enfoque eurocéntrico presente en el discurso que ha atravesado la enseñanza de la historia de América por largas décadas (D.C., 2007, p.142)

Al indagar sobre su marco historiográfico el docente afirma: “Mi enfoque o mejor dicho mi acervo historiográfico se enmarca en la escuela del Materialismo histórico”, esto se vuelve a reafirmar sobre el marco de su propuesta didáctica: “Se utilizó el materialismo histórico y el desarrollo del capitalismo, con permanencia de explotación propios de modelos anteriores a este sistema”. Se evidencia en el relato la importancia de la formación disciplinar, y las elecciones que sobre contenidos, metodología y perspectivas historiográficas realiza el docente, pero también con cuestiones de agrado o desagrado en relación a ciertos temas, o a su cercanía ideológica, que parten de su subjetividad en donde confluyen su biografía personal y profesional.

De hecho, las diferentes posiciones historiográficas de cada profesor de Primaria o Secundaria se decide de forma aleatoria, por intuiciones, posiciones personales sobre aspectos sociales o políticos, o cuestiones puntuales en relación con el tipo de profesorado de la Universidad, frecuentada, pero no por una reflexión profunda en el ámbito académico sobre las diferencias entre unas y otras. (Maestro, 2001, p.4).

A continuación nos interesó profundizar su propuesta de hacer pensar históricamente a los alumnos, por lo que pedimos que amplíe su respuesta y explicita las estrategias para llegar al mismo:

Quise demostrar que la actualidad o el desarrollo social, pasado, siempre tiene una lógica procesual, esto quiere decir, que las múltiples variables que se desarrollan en un período determinado, tienen que ver con un período anterior, y que los actores sociales intervinientes, no pueden ser vistos como meros espectadores de acontecimientos generados por unos pocos, sino que la sociedad en su conjunto vivió y participó en esas experiencias.

El docente desplegó en esta respuesta casi todas las categorías necesarias para pensar históricamente: la lógica de proceso, las múltiples variables que intervienen en un hecho histórico, el tiempo, los actores sociales involucrados.

Luego destaca el carácter político de la historia como elemento necesario para pensar la realidad social anclada en un pasado contextualizado, reflexionado críticamente desde la complejidad de la misma y entendiendo fundamentalmente que la historia escolar debe tomar en cuenta el papel social del aprendizaje histórico, que se brinda en las aulas de manera obligatoria a los estudiantes, que ya portan sus propias ideas sobre la disciplina: “poniendo énfasis que los estudiantes son sujetos históricos que modifican e intervienen en su realidad, que a su vez serán observados en el futuro como actores sociales de su tiempo”.

Reflexiones finales para seguir pensando...

El análisis muestra un ejemplo sobre una propuesta didáctica de Historia presentada para un curso de 2^a año de la escuela secundaria obligatoria, en la que indagamos sobre las preocupaciones que motivaron nuestro trabajo, que no se agotan en esta ponencia.

En principio podemos observar que en general hay una posición de cercanía entre el DC prescripto y las prácticas docentes, en los ámbitos

referidos a: selección de recursos didácticos, contenidos, estrategias docentes desplegadas, enfoques epistemológicos y metodológicos, que básicamente podemos identificar en la propuesta diseñada por el docente y en la evaluación del curso.

De todas maneras, creemos que las actividades sugeridas no logran romper con la mirada eurocéntrica sobre los sujetos sometidos, en relación a las condiciones de trabajo y a los sistemas de sujeción que se pretende enseñar. A manera de aporte, entendemos que una mirada desde la perspectiva decolonial generaría una situación más problematizadora sobre el proceso que llevó a la imposición de esas condiciones sociales en relación a los grupos étnicos que se muestran en las imágenes.

Es evidente el esfuerzo del docente por proponer actividades innovadoras, siendo el uso de imágenes una estrategia atinada para poner en tensión con las ideas previas que sobre el tema en cuestión tienen los estudiantes, lo que aportaría un mayor acercamiento a la propuesta de pensar históricamente.

En relación con el enfoque del docente, siguiendo con lo planteado por Fenstermacher & Soltis (1998), creemos que el denominado enfoque del ejecutivo es el que más se identifica con nuestro entrevistado, en la medida en que lo define como el encargado de producir aprendizajes históricos utilizando para ello las mejores habilidades y técnicas disponibles; y en esta perspectiva son de gran importancia los materiales curriculares cuidadosamente pensados y elaborados para la clase. Sin embargo, de acuerdo a lo vimos en la primera parte del trabajo, y a pesar de que en su relato y propuesta, el docente que intenta romper con el uso de la imagen como soporte, no logra plenamente este objetivo, ya que se desaprovecha la potencialidad del recurso en su carácter polisémico, y la contextualización del mismo (quién lo realiza, cuándo, cómo, con qué finalidad, etc.) como ya describimos anteriormente.

Al analizar la propuesta didáctica del docente y siguiendo las recomendaciones que plantea Prats (1997) a manera de guía, vemos coincidencias en las siguientes cuestiones: la elección de hechos y acontecimientos relevantes que permiten observar ideas de cambio y continuidad en el devenir histórico. Se logra también promover explicaciones desde la multicausalidad, que dan cuenta de la complejidad del acontecimiento y de los sujetos históricos que participan en él y de la sociedad que da contexto; y por último la incorporación de elementos que ayuden a entender todo lo anterior a partir del estudio de la cronología y el tiempo histórico. Sin embargo, la cuestión del tiempo se presenta en la enseñanza de la Historia como un problema de gran complejidad; el docente entrevistado no pudo resolverlo más allá de hacer referencia al tiempo cronológico en el título de la presentación de su propuesta a los alumnos: Edad Media hasta Siglo XVIII. En relación al diseño, este prescribe las siguientes orientaciones:

Es común que la datación que se trabaja en clase sea dada por los profesores sin explicarles a los alumnos, de dónde, por qué, desde qué visión, o idea, la ha elaborado. Estas dataciones tienen una marcada visión eurocéntrica, generalmente no cuestionada ¿por qué no comenzar con los alumnos a trabajar, desde los procesos o acontecimientos americanos una nueva datación. (...) un acontecimiento puede ser entendido de diferentes maneras, es un hecho multicausal que se debe trabajar desde la simultaneidad cronológica (sincronía) y contemporaneidad histórica, por lo tanto no quedarán hechos o procesos europeos relacionados con los hechos o procesos americanos afuera, "los acontecimientos" tienen un peso en la historiografía actual. (DC, 2007, p.134)

El análisis sobre la concepción del tiempo histórico es un elemento central para la enseñanza de la Historia; a la vez se percibe en general como de difícil tratamiento en el aula. Pilar Maestro hace foco en esta cuestión e intenta diferenciar "(...) el tiempo de la vida, de las cosas que hacemos, las duraciones de los hechos que nos afectan como seres humanos sociales, y la medida cronométrica de este tiempo vivido, (...) que de alguna ma-

nera organiza nuestras vidas, y que hay que saber separar adecuadamente”(2001, p.7). La autora intenta desentrañar estas dificultades que se presentan en la comprensión y uso del tiempo en la Historia, y continúa afirmando que la “(...) identificación confusa entre el tiempo histórico y el cronológico (...) tiene su origen básicamente en la concepción positivista de la historia fraguada en el siglo XIX y heredada por otras corrientes (...) (op.cit, p.7)”

Creemos importante y rescatamos como valiosa la preocupación de los docentes por mejorar su práctica, que pudimos evidenciar a través del análisis de las propuestas presentadas por los participantes al curso. Independiente de sus logros, la posibilidad de reflexionar sobre la enseñanza de la disciplina, así como también sobre la actualización metodológica y epistemológica de la misma y los desafíos que presupone enseñar historia escolar en nuestro país para pensar a la historia como “herramienta cultural”. Al decir de Miriam Kriger:

(...) en todos los casos, no tengo duda de que es preciso reformular objetivos para pensar la enseñanza de la Historia en tanto “herramienta cultural”. Los desafíos que yo veo principalmente en torno a cómo mantener su carácter disciplinar historiográfico, más allá de la cuestión de la transposición didáctica en un escenario mundial epocal donde la escuela recupera -sólo como en sus orígenes- dónde era claro el carácter pedagógico de los proyectos políticos y el carácter político de los pedagógicos- su rol político. Sobre esta gran cuestión, que afecta al sentido más profundo de la escolaridad, se imprimen luego los desafíos de cada contexto y situación”. (Aguar, 2012, p.252-53)

A partir de estos presupuestos, indagamos lo que dicen los docentes de Historia que hacen en las aulas, a la hora de enseñarla, a través de las actividades que proponen para sus estudiantes secundarios en el marco de la escolaridad obligatoria.

Referencias

- Aguiar, L. (2012). "Sección entrevistas. Liliana Aguiar entrevista a Miriam Kriger". En *Reseñas de enseñanza de la Historia*, Número 10, Córdoba. APEHUM.
- Andelique, C. M (2011). *La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Que profesor de historia necesitan las escuelas?* Clío & Asociados (15). Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf (Fecha de consulta: 30 de marzo 2013)
- Bain, R. (2005). *¿Ellos pensaban que la tierra era plana? Aplicación de los principios de Cómo aprende la gente en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria.* Disponible en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/ComoAprendenLosEstudiantes.pdf> (Fecha de consulta: 22 de marzo 2013)
- Bazán, S, Cañueto, G. & Cadaveira, C. (2012). "Formación docente: Relación entre marcos teóricos y prácticas áulicas. Diseño Curricular de Historia y enseñanza en la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires". Ponencia presentada en XIV Jornadas Nacionales y III Internacionales de Enseñanza de la Historia. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Burke, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico.* Barcelona. Crítica.
- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria: la historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Devoto, E. (2013). "La imagen como documento histórico-didáctico: algunas reflexiones a partir de la fotografía". En *Revista de Educación*. Año 4, N° 6. Mar del Plata. UNMdP.
<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/viewArticle/35/innova>
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria 2º año (2007), Dirección General de Cultura y Educación. La Plata.
- Fenstermacher, G. & Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza.* Buenos Aires. Amorrortu.
- Ferrarotti, F. (1993). "Las biografías como instrumento analítico e interpretativo". En *La Historia Oral: métodos y experiencias.* Marinas, J. M. y Santamarina, C. (edit.) Madrid. Debate.
- Gudmundsdottir, S. (1998). *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos.* En *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Hunter McEwan y Kieran Egan (comps). Argentina Amorrortu.
- López E., L. (2005). "La fotografía como documento histórico-artístico y etnográfico: una epistemología". En *Revista de Antropología Experimental*. N° 5 (10) Universidad de Jaén. España
- Maestro González, P. (1993). "Epistemología histórica y enseñanza". En *La Revista. Ayer.* Asociación de Historia Contemporánea, N° 12, Madrid. Disponible en:
<http://www.jstor.org/discover/10.2307/41408122?uid=3737512&uid=2134&uid=4581867047&uid=2&uid=4581867037&uid=70&uid=3&uid=60&purchase-type=none&accessType=none&sid=211-02342312027&showMyJstorPss=false&seq=2&showAccess=false> (Fecha de consulta: 27 de febrero 2013)
- Maestro González, P. (1997). "Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia. (La concepción de la Historia enseñada)". Clío y Asociados. En *La historia enseñada*, N° 2, UNL, Santa Fe. Disponible en: http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2426/1/CLIO_2_1997_pag_9_21.pdf (Fecha de consulta: 12 de marzo 2013)
- Maestro González, P. (2001) "Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado". <http://es.scribd.com/doc/35723032/Maestro-P-Conocimiento-historico-ensenanza-y-formacion-del-profesorado> (Fecha de consulta: 15 de marzo 2013)
- Prats, J. (1997). *La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica.* En *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. N° 12. Barcelona, Disponible en: www.histodidactica.es/articulos/CONTENID.

pp. 277- 291

htm (Fecha consulta 9 de abril 2013)

Shulman, L. (2005). “Conocimiento y enseñanza”. Harvard Educational Review, vol 57 N° 1. 1987.

Trad. en Estudios públicos. Disponible en: (www.cepchile.cl/dms/archivo_1573_554/rev83_shulman.pdf) (Fecha de consulta: 23 de abril 2012)]

Notas

1 Lic. en Ciencias Antropológicas. Especialista en Docencia Universitaria. JTP Cátedra Problemática Educativa. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia. Proyecto de investigación: Didáctica de la Historia (III). El Conocimiento Didáctico del Contenido en la formación inicial del profesorado. gcadaveira@gmail.com

2 Prof. en Historia. Especialista en Docencia Universitaria. Prof. Adj. Cátedra Problemática Educativa. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia. Proyecto de investigación: Proyecto de investigación: Didáctica de la Historia (III). El Conocimiento Didáctico del Contenido en la formación inicial del profesorado. gladyscanueto@gmail.com

3 En el año 2006 se promulgó la nueva Ley Nacional de Educación (N° 26206), a partir de la cual se declara la obligatoriedad de la escuela secundaria, a su vez que se exige a cada distrito educativo la adecuación de los diseños curriculares (DC) conforme a la misma. En este caso tomamos los DC de la Provincia de Buenos Aires; estos se pusieron en marcha de manera gradual desde el año 2007 en los primeros años del ciclo básico concluyendo en el ciclo lectivo 2012.

4 Lee Shulman (2005) realiza sus estudios centrándose en la idea de la enseñanza destacando la comprensión y el razonamiento, la transformación y la reflexión de los profesores. Se pregunta: ¿Cuáles son las fuentes del conocimiento base para la docencia?, ¿en qué términos pueden estas fuentes ser conceptualizadas?, ¿cuáles son los procesos didácticos de acción y razonamiento? y ¿cuáles son sus implicaciones para las políticas de formación del profesorado y de reforma?

5 Los centros de capacitación información e investigación educativa (CIIE) son organismos descentralizados destinados al desarrollo de ofertas de formación docente continua, que articulan con la administración de la Biblioteca Pedagógica Distrital, el relevamiento de documentación y la sistematización de experiencias educativas e investigación con las dependencias de la Administración Central (Ley de Educación Provincial 13688/07 Art. 96). Dependen de la Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa. Los cursos de capacitación dados por esta institución son gratuitos y otorgan puntaje a los docentes para el ingreso a la docencia en el sistema público provincial.

6 Fenstermacher describe tres enfoques ideales de docente: “El enfoque del ejecutivo; (...) persona encargada de producir ciertos aprendizajes y que utiliza para ello las mejores habilidades y técnicas disponibles; en esta perspectiva son de gran importancia los materiales curriculares cuidadosamente elaborados y la investigación sobre los efectos de la enseñanza”, [en segundo lugar], “el enfoque terapeuta (...) persona empática encargada de ayudar a cada individuo en su crecimiento personal y

a alcanzar un elevado nivel de autoafirmación , comprensión y aceptación de sí (...).se concentra en el objetivo de que los estudiantes desarrollen su propio ser como personas auténticas mediante experiencias educativas que tengan una importante significación personal (...). y por último el enfoque del liberador, que ve al docente como un libertador de la mente del individuo y un promotor de seres humanos morales, racionales, entendidos e íntegros(...).” (Fenstermacher & Soltis, 1998: 20-21)

Actividades (en papel, en forma individual)

1. Teniendo en cuenta los diferentes tipos de fuentes históricas, identifique cada una de las imágenes.

2. Observando las imágenes, ¿qué tipo de actividad económica están realizando: *ganadería, minería o plantaciones?*

3. Los sujetos que aparecen en las imágenes, ¿qué tipo de mano de obra representan?

4. ¿Puedes distinguir el lugar donde se realizan los trabajos y el mercado al cual está destinada su producción? Desarrolla.

5. Identifica semejanzas y diferencias de acuerdo a: **CONDICIONES DE TRABAJO, GRUPO ÉTNICO, LUGAR DONDE SE REALIZA EL TRABAJO Y MERCADO AL QUE ESTABA DESTINADO LA PRODUCCIÓN, ACTIVIDAD ECONÓMICA INVOLUCRADA.**

Ilustraciones 1 y 2



Reconstrucción de una caña de azúcar.
Cuba, siglo XVIII por W. G. S. 1822.
Foto: D. G. A.



Los profesores de historia y el uso de la imagen fija en sus clases: ilustración o fuente?

pp. 277- 291



Una revisión de las estrategias que se usan para la enseñanza de las lenguas en programas de licenciatura

Learning and Teaching Strategies to Foster the Speaking Skill in a Foreign Language in the Intermediate Levels at University

Jaddy Brigitte Nielsen Nino¹

Resumen

El presente artículo parte de una revisión minuciosa que tiene como propósito describir las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas para el desarrollo de la habilidad de la producción oral en inglés por parte de estudiantes y docentes de dos universidades reconocidas de la ciudad de Bogotá. Por lo general, se observa que la gran mayoría de los estudiantes usan las estrategias de aprendizaje con una frecuencia de uso medio, siendo las estrategias metacognitivas las de más alto nivel, y las afectivas las menos utilizadas. Por su parte, los docentes implementan estrategias de carácter pre-instruccional, co-instruccional y post-instruccional, utilizando técnicas para activar los conocimientos previos, guiar el aprendizaje y organizar la información nueva.

Palabras clave: aprendizaje – enseñanza - estrategias de aprendizaje y enseñanza - habilidad de producción oral.

Abstract

This article provides a detailed review that aims at describing the teaching and learning strategies used to develop the skill of oral production in English by students and teachers at two renowned universities in Bogotá. In general, the vast majority of students use learning strategies with a frequency of average use, metacognitive strategies represent the highest level while affective ones are the less widely used. Teachers implement pre-instructional, co-instructional and post-instructional strategies, using techniques to activate prior knowledge, guide learning and organize the new information.

Key words: learning – teaching - learning and teaching strategies - oral production skills

Una mirada a través de la historia en Colombia y Latinoamérica

Profundizar en el estudio de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en una lengua extranjera es una preocupación permanente en el campo educativo en todos y cada uno de los niveles educativos, en tanto se evidencia un fuerte vacío de conocimiento en cuanto al impacto de su articulación en el nivel de dominio de los alumnos. Por tal motivo, este tema ha sido de interés en la educación tanto a nivel nacional como internacional. A continuación se señalan algunos antecedentes históricos relevantes y otros documentos que guardan alguna relación con lo que se desarrollará en los siguientes capítulos.

Iniciando en Colombia, se toma como referencia el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES, 2011). En los últimos años, cerca del 75 por ciento de estudiantes universitarios se ubican en los niveles básico e inferior del dominio del inglés según los criterios del Marco Común de Referencia para las lenguas extranjeras (MCER), incluso a partir de un estudio de la Universidad Nacional de Colombia (2012), sobre el perfil del educador distrital, contratado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico que en sus siglas se identifica como el IDEP junto con la Secretaría de Educación del Distrito, sólo el 11% de los maestros habla un segundo idioma. Castañeda (2011) hace referencia a dicha dificultad señalando que probablemente una de las causas se deba a la falta de estrategias de enseñanza que articuladas a las de aprendizaje posibiliten un mejor desarrollo de la competencia comunicativa en los aprendices.

Se encuentra también una ponencia presentada en el 12vo. Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de México, D.F. (2006), denominada: *Una metodología para la producción oral*, donde las autoras Carolina Bañuelos García y María del Rocío Domínguez Gaona presentan una metodología para que los estudiantes que cursan inglés básico logren ser competentes oralmente

en lengua extranjera. Las autoras mencionan algunos de los aspectos que se han utilizado en sesiones de conversación con grupos de estudiantes universitarios, con el fin de lograr un avance significativo en la producción oral.

A este respecto, las autoras consideran importante la claridad en las actividades, materiales, estrategias y su pertinente aplicación. Uno de los aspectos por destacar es la cita textual de Bygate (1987, p. 3) que las autoras retoman en su texto: “El problema principal en la enseñanza de un idioma extranjero radica en preparar a los alumnos a usar el idioma, y el éxito de esto se debe a que los maestros tengamos muy claro los objetivos.” Las autoras deciden en este estudio analizar la habilidad de producción oral especialmente, porque es una de las habilidades que más requieren ser estudiadas y a la cual se atribuye un sinnúmero de factores que permiten o evitan su desarrollo. En tal sentido, ofrecen oportunidades para que los estudiantes interactúen de acuerdo con el contexto. De esta forma, recomiendan que los docentes establezcan objetivos claros, utilizando el material adecuado, actividades que propicien la motivación y todas aquellas herramientas que ayuden a que estos objetivos se alcancen.

Para finalizar, las autoras recomiendan tener en cuenta las estrategias para determinar los estilos particulares de aprendizaje en el momento de promover la producción. Aprender una lengua extranjera no es una tarea fácil, pero los maestros pueden hacer una gran diferencia y convertir esa tarea en una actividad placentera y motivadora, conectando lo que esperan los estudiantes hacer con el idioma, sus intereses propios y necesidades.

Se hace pertinente resaltar una tesis doctoral denominada *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de Filología Inglesa* realizada en la Universidad de Málaga. La autora María Teresa Silva Ros (2006) afirma que: “el aprendizaje de una nueva lengua se pone en marcha a través del uso de distintos recursos y la

realización de diversas actividades, mediante las que se alcanzan los objetivos planteados al inicio del proceso” (p. 324). Por tal motivo, estimó conveniente también la inclusión de un apartado que tratara sobre los diferentes recursos disponibles para la clase de lengua extranjera, así como las características que las actividades didácticas deben tener para que éstas sean realmente efectivas para los estudiantes.

La autora concluye que el uso de canciones como recursos en la enseñanza de una lengua extranjera, además de desarrollar la comprensión auditiva, es útil para promover la expresión oral: “la música en general es un poderoso estímulo que fomenta el deseo de hablar” (Silva, 2006, p.211). Asimismo, se puede emplear una canción para que los alumnos expongan su opinión sobre el tema, o bien hablen sobre el artista, el tipo de música y el contexto cultural en el que surge. Si se pretende que una persona desarrolle las habilidades, lo más importante no es que lo haga a la perfección desde el punto de vista lingüístico, sino que sea capaz de comunicarse.

En la revista Ciencias de la Educación de 2010 en Venezuela, las autoras Mary C. Allegra G y Mayela M. Rodríguez presentan un artículo denominado *Actividades controladas para el aprendizaje significativo de la destreza de producción oral en inglés como LE*, en el cual realizan un aporte para los docentes de inglés con una visión actualizada de aquellas actividades que pueden servir para la práctica de la producción oral del componente lingüístico de la LE, bajo la perspectiva del aprendizaje significativo. Dichas actividades controladas sugeridas en este estudio son: ejercicios de repetición en cuatro fases, ejercicios de repetición con preguntas y respuestas combinadas, ejercicios en cadena, notas fragmentadas, arañagrama, círculos concéntricos y diálogo con pistas.

En este estudio, las actividades orales controladas se definen como la práctica repetitiva de los elementos lingüísticos en donde las autoras retoman los aportes de Cullen, 2001; Ellis, 2001;

y Trofimovich & Gatlinton, 2006. Desde esa base, afirman además que son ejercicios de repetición oral, de tipo grupal y/o individual, totalmente controlados por el docente, los cuales tienen la finalidad de lograr el dominio oral de las estructuras gramaticales y léxicas de la lengua extranjera.

Otro trabajo investigativo denominado *Estrategias de enseñanza basadas en una wiki*, fue realizado en La Universidad Rafael Beloso Chacín de Venezuela. Sus autores Lidia Govea, Emively Piña y Faylenys García (2009) parten del aprendizaje de una lengua extranjera y determinan que el nivel de apropiación de la lengua meta que aprenden los estudiantes tiende a ser bajo “debido a la insuficiente práctica de esta destreza” (p.29). Por tal motivo, recomiendan que los docentes a cargo busquen constantemente varias formas de ayudar al estudiante a expresarse adecuadamente, así podrían manifestar las ideas de manera clara y precisa, mediante monólogos o diálogos, sin tener miedo a equivocarse.

En este proceso, el docente es el sujeto principal que incentiva a los estudiantes a participar en una serie de actividades que promuevan la producción oral con pertinencia. Los autores resaltan que los docentes deben hacer uso de diversas estrategias innovadoras que les permitan practicar y afianzar conocimientos.

En esta misma línea, Govea & otros (2009) afirman que “el docente es el principal responsable del uso adecuado de los medios que permitan a sus estudiantes consolidar conocimientos de forma clara y sencilla”. (p. 7). Para lograr dicho planteamiento, el docente debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de la disciplina que enseña, en este caso, la lengua extranjera, y con ella las competencias y recursos que le permitan facilitar la apropiación de los contenidos y su uso en el contexto de aprendizaje.

Debemos asimismo citar el artículo llamado

Estrategias para el aprendizaje de una lengua extranjera realizado por la Universidad de Costa Rica y liderada por Neil J. Anderson (2005), en el cual se propone que: “los estudiantes deficientes de idiomas con frecuencia utilizan las mismas estrategias una y otra vez y no progresan significativamente en su cometido” (p.171). Este autor, al citar a Oxford y Cohen (1992, p. 7) advierte a los investigadores sobre el riesgo que corren de “hipertaxonomizar”. Es decir, los docentes e investigadores terminan generando listas muy largas de estrategias de lo que hacen los estudiantes, ofreciendo una posible solución pero completamente ambigua. Se espera que tanto docentes como estudiantes trabajen mancomunadamente para entender mejor el papel de las estrategias en el aprendizaje de los idiomas. Adicionalmente, se afirma que las estrategias para el aprendizaje de lenguas no son una práctica común entre los maestros, según lo han afirmado los docentes que hacen parte de esta investigación.

Ahora bien, una investigación realizada en la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) de Chile denominada *Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado*, los autores Jaime Salinas y Anita Ferreira Cabrera (2010) dan a conocer los resultados de entrenamiento a los estudiantes en las estrategias de aprendizaje, denominadas “metacognitivas”, y que permiten desarrollar la capacidad de trazarse objetivos, monitorear y evaluar el aprendizaje. Aquí se determina que la idea de utilizar estrategias en el área de aprendizaje de lenguas extranjeras viene de las investigaciones que tenían por objeto aclarar las características que hacían que un aprendiz tuviera más éxito en el aprendizaje.

Los resultados arrojados por dicha investigación determinaron que no sólo es necesario tener las aptitudes sino la motivación para aprender la lengua. También se necesita una participación activa y creativa de cada uno de los estudiantes para evidenciar el proceso necesario a través

de la “aplicación de técnicas de aprendizaje individualizadas” (Salinas, J & otros, 2010, p. 3).

El estudio resalta que los estudiantes aprenden de mejor manera en un ambiente de aprendizaje combinado, entre la clase presencial y el uso de herramientas tecnológicas, cuando existe un entrenamiento constante en el uso de estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera. Esto a su vez permite que los estudiantes: “planifiquen con antelación, se tracen objetivos, monitoreen el proceso mismo de aprendizaje y lo evalúen; que aprendan (basados en la evaluación del aprendizaje) cuáles son las estructuras y elementos necesarios del idioma para que puedan comunicarse de manera más efectiva en la lengua meta” (Salinas & otros, 2010, p. 22).

En la revista *The Greta Magazine*, el artículo denominado *Propuestas de aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples a la enseñanza de una lengua extranjera* es de autoría de María Elvira Barrios Espinosa, Doctora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga en España. Allí se aborda la aplicación a la enseñanza-aprendizaje de una LE a partir de las implicaciones educativas de la Teoría de las Inteligencias Múltiples propuestas por Gardner. La autora insiste en la necesidad de dirigir la enseñanza a la pluralidad de modos eficaces de aprender existentes entre los estudiantes, consideración que se deriva de Barrios (2002): “la caracterización multifacética y multidimensional de la inteligencia que sugiere esta teoría [de inteligencias múltiples]” (p. 5).

La autora afirma que la Teoría de Inteligencias Múltiples no es prescriptiva pero sugiere una relación de estrategias metodológicas, actividades y procedimientos de aprendizaje de una lengua extranjera, en donde los docentes crean oportunidades de aprendizaje para que los estudiantes logren aprender del modo que resulte más eficaz, satisfaciendo toda la gama de inteligencias del grupo y desarrollando intencionadamente destrezas relativas a la lengua extranjera.

Barrios (2002) concluye que las derivaciones de la Teoría de Inteligencias Múltiples, cuya aplicación denota un mayor aprendizaje de los estudiantes en el ámbito de las lenguas extranjeras, está experimentando un auge reciente y requiere reflexión e interpretación, en términos didácticos apropiados a la enseñanza y basados fundamentalmente en el reconocimiento de la heterogeneidad de los modos de aprendizaje de los estudiantes.

En síntesis, las investigaciones referenciadas anteriormente muestran una visión general de la forma en que ha sido abordado el tema de las estrategias de enseñanza-aprendizaje en lengua extranjera. Sin embargo se encuentra que la mayoría de investigaciones apuntan a describir el impacto de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje por separado, pero no se evidencian estudios dirigidos a profundizar en su articulación y en el impacto que ésta pueda tener en ambos procesos.

En este sentido, ser competente en una lengua extranjera es una tarea muy compleja debido a que implica propósitos distintos, los cuales no sólo involucran el conocimiento de las reglas del discurso en un contexto o situación específica, sino también los roles de los participantes, sus relaciones y el tipo de actividad en la cual están inmersos. El aprendizaje de una lengua adicional, especialmente en adultos, presenta mayores dificultades en tanto la comunicación oral implica una amplia diversidad de tipos de interacciones en donde elementos paralingüísticos como el tono, el acento y la entonación son de vital importancia, así como aspectos no verbales traducidos en movimientos y gestos que culturalmente también son diversos e implican interpretaciones distintas de los mensajes emitidos. Esto sin contar las dificultades a las que se enfrentan los hablantes no nativos en relación con la fluidez, el manejo de expresiones idiomáticas y el entendimiento de la pragmática cultural.

En una investigación realizada por Nielsen (2012) se encontró que tanto los estudiantes de

universidades públicas como privadas presentan las dificultades mencionadas en cuanto al aprendizaje, específicamente en la habilidad de producción oral. Este hecho posiblemente implica que las prácticas de enseñanza no deben limitarse solamente al desarrollo de temas de discusión o de producción oral en clase, sino que es necesario profundizar en los factores que inhiben o facilitan el aprendizaje, así como la articulación de estrategias de enseñanza a las habilidades de aprendizaje propias de la habilidad oral. En las aulas universitarias parece evidenciarse una carencia de planeación de estrategias de enseñanza que, articuladas a las estrategias de aprendizaje, posibiliten el desarrollo de microhabilidades particulares que contribuyan a la potenciación de dicha habilidad.

Con base en lo anterior, en los próximos apartados se desarrollará con mayor rigidez cómo es la implementación de las estrategias de enseñanza por parte de los profesores y el ejercicio de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes con el fin de comprender sus eventuales relaciones y el posible impacto en el desarrollo de las habilidades en la lengua extranjera.

Fundamentos básicos para la comprensión y uso de las estrategias

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002) forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, denominado MCER, el cual ha realizado un considerable esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo y latinoamericano. Este esfuerzo queda suficientemente avalado por proyectos que han marcado de forma significativa en las últimas décadas las líneas de trabajo de los profesionales de la enseñanza de lenguas, con el desarrollo de las escalas descriptivas de niveles lingüísticos para cada una de las habilidades (Cadiz, 2002).

El MCER (2002) orienta los procesos de

aprendizaje-enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto mundial y nacional, en tanto provee de lineamientos curriculares que adoptan tanto las universidades públicas como privadas en el marco de los planes de mejoramiento propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) dentro del Programa Nacional de Bilingüismo (2006) denominado PNB. Dicho plan retoma el MCER (2002) y lo adapta para establecer un objetivo común por medio de estándares curriculares en el contexto educativo colombiano: “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (PNB, 2006, p. 6)

Por medio del PNB (2006) se han definido metas específicas para la educación universitaria que van más allá de la autonomía que tienen los programas de lengua extranjera, porque se estandarizan en el MCER con los niveles B1-B2 (ver anexo 1). El MEN ha propuesto como meta que los estudiantes universitarios sean capaces de aprobar el nivel B2 descrito en el Marco Común Europeo, es decir, que sean capaces de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar, si tratan sobre cuestiones que les son conocidas. El MCER da cuenta de dos factores: la expresión y la interacción, las cuales se describen a manera de objetivos generales a alcanzar dentro del desarrollo de la competencia comunicativa.

Con el fin de desarrollar la habilidad de producción oral, el estudiante debe llevar a cabo una secuencia de acciones realizadas con destreza a partir de los procesos comunicativos de la lengua. Para ello el alumno debe saber: planear y organizar un mensaje (destrezas cognitivas y lingüísticas), formular un enunciado lingüístico (destrezas lingüísticas) y articular el enunciado (destreza fonética).

Competencia Comunicativa

Aquí el término competencia comunicativa es relevante en tanto se constituye en la posibilidad de transmitir, interpretar mensajes y lograr la negociación del significado interpersonal con los contextos específicos, lo cual involucra aspectos como: el discurso, la interacción, lo pragmático y la negociación en la comunicación según Hymes (1962).

El aprendizaje de una lengua extranjera entonces se ve no sólo como un proceso potencial predecible del desarrollo, sino como la creación del significado a través de la negociación interactiva entre aprendices. Canale y Swain (1980) define cuatro componentes o subcategorías de la competencia comunicativa. Las dos primeras subcategorías reflejan el uso del lenguaje sistemático entre sí: competencia lingüística y pragmática; y las dos últimas definen los aspectos funcionales de la comunicación: competencia sociolingüística y estratégica. La competencia lingüística hace referencia a los elementos formales de la lengua, la cual incluye los conocimientos y destrezas sobre el léxico, la fonética, la sintaxis, la semántica y la ortografía. Además, por su carácter de base, permite su aplicación a una variedad de situaciones diferentes. La competencia pragmática posibilita hacer un uso práctico de los recursos lingüísticos. Esta se divide en competencia discursiva, que es la que facilita hacer secuencias de oraciones para producir extensas expresiones textuales; y la competencia funcional que se emplea para conocer la función de las formas lingüísticas y cómo estas se relacionan en situaciones comunicativas reales. La competencia sociolingüística tiene que ver con el conocimiento de las condiciones sociales y culturales que son parte de la lengua que se va a aprender. Entre ellas están las normas de cortesía, las relaciones respecto de la edad, el género, el estatus social, entre otros.

Competencia Estratégica

Asimismo, la competencia estratégica (Bachman, 1990) ocupa dentro de los modelos actuales un

papel importante en la competencia comunicativa, pues representa las estrategias de comunicación verbal y no verbal que se evidencian en todo tipo de interacción y toma la función de director “ejecutivo” para tomar la decisión final frente a posibles opciones del texto, fraseo, y otros medios productivos y receptivos para lograr la negociación de significado en lengua extranjera.

Micro-Macro Habilidades

De esta manera, el acto discursivo implica no solamente seleccionar el mensaje que se desea enviar y seleccionar la codificación de tal mensaje, sino también involucra, entre otros factores, la expresión y la intención del hablante. A su vez, en el aprendizaje la fluidez y la precisión son elementos importantes en cuanto esta habilidad involucra tanto el contenido como el uso apropiado de los aspectos lingüísticos.

En este sentido, Brown (2007) propone una serie de micro y macro habilidades para la comunicación oral que describen las acciones que los estudiantes deben realizar durante el aprendizaje (Tabla número 1). Estas habilidades son determinantes para la escogencia de estrategias de enseñanza que privilegien el desarrollo de acciones particulares de acuerdo con los objetivos de formación.

Estrategias de Aprendizaje desde la Propuesta de Oxford y adaptada dentro del contexto Latinoamericano

El aprendizaje de una lengua extranjera se constituye, en términos generales, en el proceso de desarrollo de habilidades lingüísticas, actitudes y saberes propios del uso de la lengua en contextos específicos. Se habla aquí de aprendizaje en lugar de adquisición en tanto ésta se produce de forma inconsciente y espontánea (Krashen, 1988).

El MCER (2002, p. 10) define el concepto de “estrategia” como “cualquier línea de actuación

organizada, intencionada y regulada elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse”. Esta definición implica el desarrollo de la competencia estratégica en tanto definen lo “que puede hacer” el usuario de la lengua extranjera en actividades comunicativas. Las estrategias son definidas en esta investigación como actitudes, habilidades y destrezas que conducen el proceso de aprendizaje-enseñanza hacia un objetivo consciente.

Con base en la definición anterior, se puede afirmar que las estrategias de aprendizaje definidas por Oxford (1990) son habilidades del pensamiento, habilidades del razonamiento y aprendizaje para aprender habilidades. Aun cuando existen varios términos para referirse a las estrategias de aprendizaje, la gran mayoría de estudios se enfocan en aspectos cognitivos, emocionales y sociales relevantes para el aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje ayudan a los aprendices a operar en aspectos específicos y generales, animándolos a desarrollar la competencia comunicativa. Para la presente investigación se adoptó la propuesta de Oxford (1990) porque permite evidenciar claramente una clasificación de las estrategias de aprendizaje en la habilidad de producción oral en lengua extranjera. La autora las divide en dos: las estrategias de aprendizaje directo de acuerdo con el propósito, denominadas “estrategias directas”; y las estrategias de aprendizaje indirecto que incluyen aspectos meta cognitivos, afectivos y sociales.

Para una mayor claridad la Gráfica 1 presenta una visión general del sistema de las estrategias de aprendizaje planteada por Oxford (1990). Dichas estrategias se dividen en dos clases generales: directas e indirectas, que a su vez se dividen en seis grupos. Las estrategias directas incluyen estrategias memorísticas, cognitivas y compensatorias, y en las estrategias indirectas se encuentran las estrategias metacognitivas, afectivas y sociales.

Estrategias Directas

Las estrategias de aprendizaje que directamente involucran el lenguaje son denominadas estrategias directas. Dentro de este grupo se encuentran las estrategias memorísticas, cognitivas y compensatorias. Aunque se encuentran en este grupo, realizan un proceso de forma completamente diferente y con diferentes propósitos para el aprendizaje de la lengua extranjera. Por ejemplo, las estrategias de memoria tales como la agrupación o el uso de la imaginación tienen una función específica que es la de ayudar a almacenar y retener nueva información. Las estrategias cognitivas, tales como el razonamiento deductivo y el resumen, permiten a los estudiantes entender y producir el nuevo lenguaje con diferentes significados. Las estrategias de compensación, como adivinar o usar sinónimos, posibilitan usar el lenguaje a pesar de las brechas del conocimiento que los estudiantes puedan llegar a tener.

Estrategias Indirectas

Las estrategias indirectas se dividen en estrategias metacognitivas, afectivas y sociales. Las estrategias metacognitivas permiten a los aprendices el control de su propia cognición; esto significa que éstos coordinan su proceso de aprendizaje. Las estrategias afectivas ayudan a regular las emociones, motivaciones y actitudes y las estrategias sociales ayudan a los estudiantes a aprender a través de la interacción con los otros. Todas estas estrategias son llamadas "indirectas" porque apoyan y dirigen el aprendizaje de una lengua sin involucrar por completo la lengua objeto. Estas a su vez involucran el entrenamiento explícito del uso de estrategias específicas y le enseñan a los estudiantes a monitorear conscientemente sus propias estrategias.

A continuación se presenta la clasificación de las estrategias directas e indirectas, a partir del planteamiento de Oxford (1990) con los diagramas en los que se representan las subcategorías de cada uno de los grupos de las estrategias. Es importante aclarar que en este apartado se realiza una descripción de las subcategorías que intervienen principalmente en

la producción oral y son objeto de análisis en el presente estudio.

Estrategias Memorísticas

Las *estrategias memorísticas* ayudan al estudiante a almacenar toda la información nueva y recuperarla cuando la necesite con el fin de aprender más vocabulario. Son subcategorizadas en tres aspectos:

A. Crear conexiones mentales. Para recordar con mayor facilidad una palabra nueva es necesario aprenderla significativamente, es decir usándola dentro de un contexto ya sea hablado o escrito, por ejemplo usándola durante alguna conversación.

B. Emplear imágenes y sonidos. Se representan sonidos en la memoria y de este modo se recuerda nueva información asociando sonidos de la nueva información con la que se ha conocido con antelación. Por ejemplo, se puede recordar una palabra en inglés al asociarla con el sonido de una palabra de la lengua materna que suene de forma similar.

C. Revisar cíclicamente. Esto implica generar una revisión estructurada, por medio de un repaso del tema con frecuencia, haciendo uso de la lengua extranjera que se está aprendiendo para que el aprendiz se familiarice con la información hasta el punto de entender su significado de manera natural y auténtica.

Estrategias Cognitivas

Las *estrategias cognitivas* permiten al estudiante entender, manipular y crear nueva información de diferentes formas y siempre de forma significativa. Éstas afianzan la producción oral y permiten, por medio de los recursos lingüísticos, desarrollar destrezas comunicativas y expresivas. Son subcategorizadas en tres aspectos:

A. Practicar, por medio de cuatro subcategorías. Hay dos técnicas de repetición: la primera consiste en repetir cierta información una

y otra vez de una misma manera hasta que se vuelva automática; la segunda es imitar la manera como un nativo de la L2 expresa algo. Esta imitación ayuda al aprendizaje especialmente a mejorar aspectos como pronunciación y entonación. Practicar formalmente con sonidos de la lengua en diferentes formas permite mejorar la habilidad de producción oral. Algunas técnicas útiles pueden ser grabar su propio discurso y compararlo con el discurso de un hablante nativo, o practicar la pronunciación de palabras o sonidos mirándose al espejo para analizar y modificar los movimientos de labios y la lengua. Reconocer y usar formulas y rutinas, para saludar, y al ser consciente de su uso, el estudiante se sentirá más confiado y tendrá más facilidad para expresarse cuando necesite usarlas. Practicar naturalmente, dejando de lado la repetición mecánica y utilizar lo que se ha aprendido en una interacción real en la cual necesite comunicarse.

- B. El segundo aspecto es recibir y enviar mensajes, por medio del uso de recursos que ayuden a preparar el discurso. Estos pueden ser un diccionario, un libro de gramática o un libro que contenga información sobre lo que se va a hablar.
- C. El tercer aspecto es analizar y razonar, teniendo en cuenta que al razonar deductivamente, se sacan hipótesis sobre el significado de un término desconocido a partir de reglas generales que ya se han aprendido. Traducir, utilizando la lengua materna como fundamento para producir un mensaje. Se traduce una información producida en la lengua materna y se da en la lengua meta. Transferir, al utilizar conocimientos previos para facilitar el aprendizaje de nueva información.

Estrategias Compensatorias

Las *estrategias compensatorias* permiten al

estudiante comprender o producir un mensaje a pesar de las dificultades, limitaciones o vacíos conceptuales que este tenga en la lengua extranjera, tales como poco vocabulario o poco manejo de las estructuras gramaticales. La subcategorización se da en un solo aspecto:

- A. Sobreponer limitaciones en el habla, dividida en siete subcategorías: a) cambiar a la lengua materna para completar el mensaje en lengua extranjera cuando no se recuerda una palabra o una expresión; b) pedir ayuda, explícitamente al receptor para completar el mensaje; c) mímica, por medio de movimientos físicos como gestos, mímica, movimientos con las manos, etc., para hacer entender el discurso cuando no se sabe comunicarlo verbalmente; d) evitar la comunicación parcial o totalmente, cuando se desconoce el tema o se requiere de cierto vocabulario o estructuras que no se tienen; e) seleccionar el tema, en una conversación permite al hablante generar seguridad, más aún si le parece interesante y sobre el cual tiene conocimiento y, cuenta con recursos léxicos necesarios para expresarse con propiedad. Finalmente, f) ajustar o aproximar el mensaje, omitiendo información o usar estructuras más sencillas para expresar las ideas de manera simple y comprensible. La Gráfica 2 representa las sub-categorías que hacen parte de las estrategias compensatorias.

Estrategias Metacognitivas

Las *estrategias metacognitivas* permiten al estudiante controlar y regular su propio proceso de aprendizaje al capacitarlo para focalizar, agrupar, planificar y evaluar el aprendizaje. Están subcategorizadas en tres aspectos:

- A. Centrar el aprendizaje, dividido en dos subcategorías: a) prestar atención, tomando la decisión de prestar atención a una situación

de aprendizaje e ignorar todos los factores distractores externos; b) retrasar la producción oral para enfocarse en la escucha, posponer la producción oral (horas, días, semanas, meses) y centrarse en desarrollar habilidades de escucha hasta sentirse confiado.

B. Acomodar y planear el aprendizaje, dividido en cinco subcategorías: a) averiguar acerca del aprendizaje de una lengua, aprender cómo funciona el proceso de aprendizaje y todo lo que este envuelve. Este conocimiento permite a los estudiantes ser aprendices más efectivos; b) organizar, ser organizado mejora las condiciones de estudio y de aprendizaje; c) establecer metas y objetivos a corto y largo plazo ayuda al estudiante saber a donde quieren llegar, y buscar alternativas de cómo llevar a cabo su aprendizaje para lograr dichos objetivos; d) planear para una tarea de la lengua extranjera, estar preparado para desarrollar una tarea y saber que elementos son necesarios para desarrollarla; e) buscar oportunidades para practicar la lengua extranjera para desarrollar las habilidades de la lengua en situaciones reales.

C. Evaluar el aprendizaje, por medio del auto-monitoreo, tomar la decisión de prestar atención y ser consciente de los errores que se cometen y corregirlos y finalmente la auto-evaluación, evaluar el progreso del proceso de aprendizaje y los avances y objetivos obtenidos.

Estrategias Afectivas

Las *estrategias afectivas* ayudan al estudiante a regular las emociones, actitudes, motivación y valores. Con estas estrategias el estudiante podrá controlar y cambiar factores que afectan el aprendizaje como la baja autoestima y la ansiedad. Están categorizadas en tres aspectos:

A. Reducir la ansiedad, usar música para reducir el estrés antes de alguna actividad y mejorar la actitud del estudiante frente a la

realización de una actividad compleja.

B. Darse ánimos a uno mismo, haciendo comentarios positivos, auto incentivar a realizar alguna actividad lingüística o como recompensa después de haberla llevado a cabo exitosamente. Tomar riesgos seriamente, decisiones conscientes al arriesgarse a realizar una actividad usando la lengua, sin importar que se puedan cometer errores en su desarrollo o que dicha actividad sea difícil. Recompensarse a uno mismo después de haber desarrollado alguna actividad exitosamente. Esto sirve como estímulo para mejorar el propio proceso de aprendizaje.

C. Tomarse la temperatura emocional al escuchar nuestro cuerpo, prestando atención a aquellos mensajes que nuestro cuerpo nos envía cuando se desarrolla alguna actividad con la lengua. Dichos mensajes se manifiestan de manera física tales como tensión muscular y dolor de cabeza. El reconocer estos mensajes permite al estudiante entender su causa y ser capaz de controlarlos si estos interfieren con el proceso de aprendizaje. Usar listas de chequeo permite a los estudiantes conocer su estado emocional frente al proceso de aprendizaje de una manera más clara y estructurada. Llevar un diario del aprendizaje de la lengua, escribiendo aquellas emociones, sentimientos y percepciones respecto al proceso de aprendizaje de una lengua le permite al alumno utilizar esta información para entender dicho proceso. Discutir nuestros sentimientos con otras personas respecto al proceso de aprendizaje y recibir recomendaciones de cómo mejorarlo si existe algún tipo de dificultad. La Gráfica 3 presenta la subcategoría de las estrategias afectivas.

Estrategias Sociales

Las *estrategias sociales* ayudan al estudiante a

aprender a través de la interacción con otros, ya que es por medio de dicha interacción que se genera el aprendizaje. Estas estrategias están subcategorizadas por los siguientes aspectos:

A. Hacer preguntas, específicamente pedir ser corregido, ser consciente de los errores que se cometen y de las dificultades que se tienen respecto a la producción oral.

B. Cooperar con otros, especialmente con los pares y con los hablantes eficientes en lengua extranjera; estas subcategorías ayudan al estudiante a trabajar con otros usuarios de la lengua, brindándole la oportunidad de utilizarla para interactuar y cooperar con otras personas.

C. Tener empatía con los otros por medio del desarrollo de la comprensión cultural, entender mejor las situaciones donde la lengua se emplea y conocer qué es culturalmente aceptable o inapropiado durante una situación comunicativa a través del conocimiento del contexto cultural de los hablantes. Finalmente, ser consciente de los pensamientos y sentimientos de los otros, especialmente con las personas con las que se está interactuando, lo cual le permite al estudiante comprender lo que comunica y ser capaz de ser un mejor receptor del mensaje. Se especifican en la Gráfica 4 las diferentes estrategias sociales.

Conclusiones

A partir de la pregunta de investigación y los objetivos propuestos se establecieron los siguientes hallazgos. En cuanto al objetivo específico relacionado con identificar las estrategias de aprendizaje y su frecuencia de uso por parte de los estudiantes universitarios en el aprendizaje de la habilidad oral, se encontró que los estudiantes hacen uso de las estrategias de aprendizaje en promedio total de 2.92, lo cual indica que el empleo de las estrategias de aprendizaje se encuentra en un nivel medio. Aunque no existe gran diferencia entre los promedios de cada una de las estrategias de

aprendizaje, es importante destacar que el mayor uso promedio fue el de las estrategias metacognitivas con un puntaje de 3.25, mientras que las estrategias con menor frecuencia de uso fueron las afectivas con un puntaje de 2.6.

Esto permite concluir que los estudiantes no usan con frecuencia las estrategias afectivas aunque son primordiales para mejorar la habilidad de producción oral, dado que en un acto comunicativo el estudiante debe utilizar todo aquello que ha aprendido de la lengua. Numerosos estudios han indicado que el aspecto afectivo de los estudiantes es probablemente uno de los de mayor influencia en el éxito o fracaso en el aprendizaje de la lengua extranjera. Sin embargo, en este estudio los estudiantes no enfocan su aprendizaje al manejo de sus emociones y actitudes frente al ejercicio de la lengua meta, lo cual puede tener un impacto negativo en el desarrollo de la producción oral.

Igualmente se evidenció que las estrategias sociales son de vital importancia para los alumnos en tanto promueven la comunicación y permiten comprender el contexto en el que las interacciones comunicativas tienen lugar. Asimismo, es necesario promover estrategias memorísticas y cognitivas en tanto éstas se encuentran en un nivel promedio medio y permiten monitorear y autocorregir los errores en el uso de la lengua.

Referencias

- Allegra, G & otros. (2010). Actividades controladas para el aprendizaje significativo de la destreza de producción oral en inglés como LE. En *Revista Ciencias de la Educación*, 133-152.
- Anderson, N. (2005). Estrategias para el aprendizaje de una lengua extranjera. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York, USA: Oxford University Press.
- Bañuelos, C & otros. (2006). Una metodología para la producción oral. México, D.F.: 12vo. Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras, UNAM.
- Barrios, M. (2002). The greta Magazine. Retrieved Junio Domingo, 2012, from GRETA: <http://www.isabelperez.com/greta/magazine/articles-10-1.htm>
- Brown, D. (2007). *Teaching by principles*. San Francisco: Pearson Education.
- Bygate, M. (1987). *Speaking Book*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Cadiz, J. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, España: Subdirección General de Cooperación Internacional.
- Canale, M & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. En *Linguistics, Applied*, 1-47.
- Castañeda, Á. (2011). Segunda o tercera lengua, más que un placer. En *El tiempo*, pp. 28-29.
- Cullen, R. (2001). PPP and beyond: Towards a centred-learning approach to teaching grammar. En B. Ferrer, *Teaching English in a Spanish setting* (pp. 13-26). Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Ellis, R. (2001). Investigating form-focused instruction. En *Language Learning. A journal of Research in Language Studies*, 1-46.
- Govea, L & otros. (2009). *Estrategias de enseñanza basadas en una wiki*. Venezuela: Universidad Rafael Bellosó Chacín.
- Hymes, D. (1962). The ethnography of speaking. En T. & Gladwin, *Anthropology and Human Behavior* (pp. 13-53). Washington D.C.: Anthropological Society of Washington.
- ICFES. (2011). *Alumnos Colombianos que se "rajaron" en inglés*. Bogotá, Colombia: ICFES.
- Krashen, S. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- Nielsen, B. (2010). *Actividades didácticas para la motivación de la enseñanza del inglés*. Bogotá, Colombia: Unisalle.
- Nielsen, B. (2012). Estrategias de aprendizaje de las lenguas extranjeras en la educación superior. En Simposio internacional de pedagogía, educación y humanidades, escuela y pedagogía transformadora (p. 7). Cali, Colombia: Redipe.
- Oxford, R & Cohen A. (1992). Language learning strategies: Crucial issues of concept and classification. En *Applied Language Learning*, 1-35.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies*. Estados Unidos: Heinle & Heinle publishers.
- PNB. (2006). Programa Nacional de Bilingüismo. Inglés como lengua extranjera: Una estrategia para la Competividad. Bogotá: MEN.
- Richards, J. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Salinas, J & otros. (2010). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado. Chile: CONICYT.
- Silva Ros, M. (2006). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera*. España: Universidad de Málaga.
- Trofirnovich, P & Gatbonton, F. (2006). Repetition and focus on form in processing L2 Spanish words:

Una revisión de las estrategias que se usan para la enseñanza de las lenguas en programas de licenciatura

pp. 293- 311

implications for pronunciation instruction. En *The Modern Language Journal*, 519-535.

Notas

1 Profesora e investigadora en la Universidad La Gran Colombia University. Graduada de UNINI, México. brigittebrigitte9@gmail.com jaddy.nielsen@ugc.edu.co

ANEXO 1
ESTRATEGIAS DE EXPRESION ORAL
MCER (2002)

EXPRESIÓN ORAL EN GENERAL	
C2	Produce discursos claros, fluidos y bien estructurados cuya estructura lógica resulta eficaz y ayuda al oyente a fijarse en elementos significativos y a recordarlos.
C1	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada.
B2	Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo.
	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.
B1	Puede llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.
A2	Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.
A1	Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.

Es

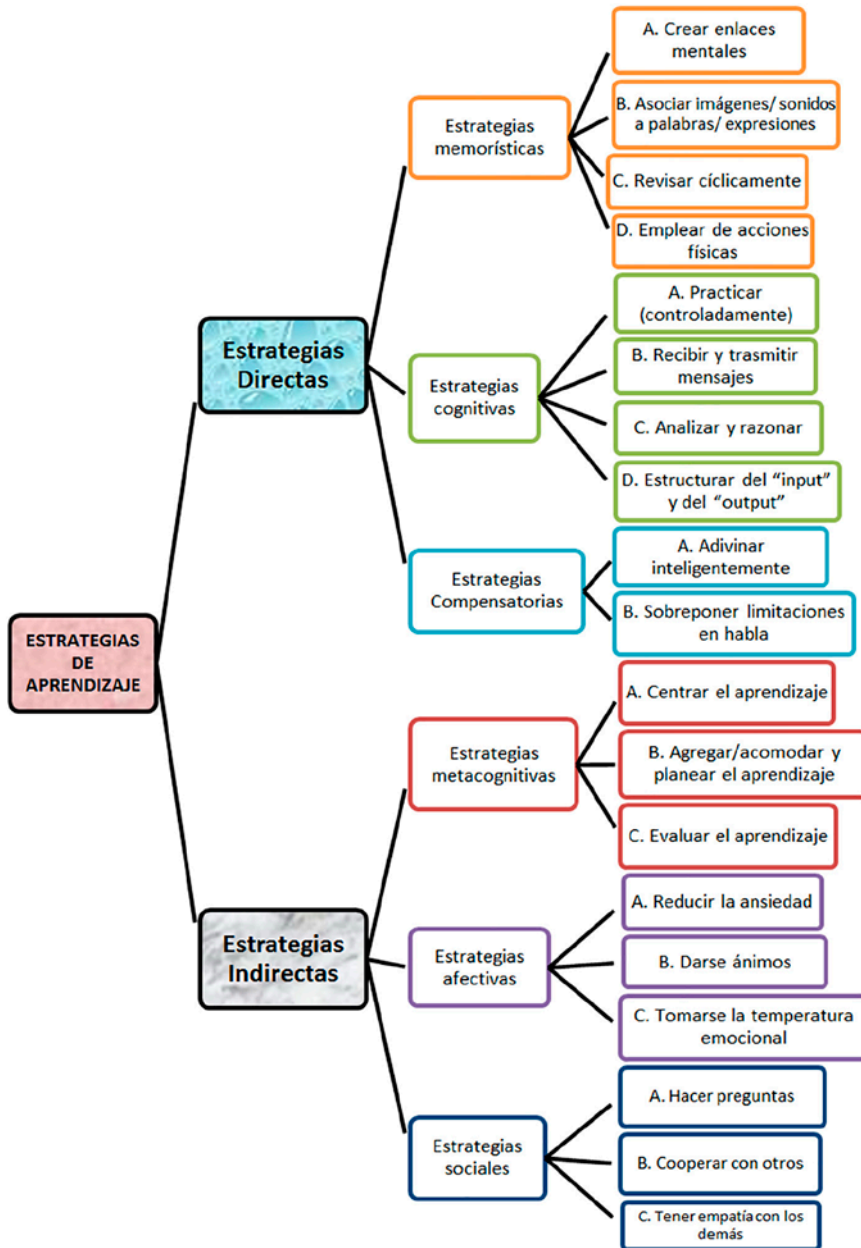
HABLAR EN PÚBLICO <i>(continuación)</i>	
B1	Es capaz de hacer una presentación breve y preparada sobre un tema dentro de su especialidad con la suficiente claridad como para que se pueda seguir sin dificultad la mayor parte del tiempo y cuyas ideas principales están explicadas con una razonable precisión. Es capaz de responder a preguntas complementarias, pero puede que tenga que pedir que se las repitan si se habla con rapidez.
B2	Realiza presentaciones claras y desarrolladas sistemáticamente, poniendo énfasis en los aspectos significativos y ofreciendo detalles relevantes que sirvan de apoyo. Es capaz de alejarse espontáneamente de un texto preparado y de seguir las ideas interesantes sugeridas por miembros del público, mostrando a menudo una fluidez notable y cierta facilidad de expresión.
	Realiza con claridad presentaciones preparadas previamente, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto, y mostrando las ventajas y desventajas de varias opciones. Responde a una serie de preguntas complementarias con un grado de fluidez y espontaneidad que no supone ninguna tensión para sí mismo ni para el público.

Estrategias de expresión oral. MCER (2002)

MICROHABILIDADES	MACROHABILIDADES
<ol style="list-style-type: none">1. Producir un lenguaje oral de diferente longitud.2. Producir oralmente diferencias entre los fonemas y variantes alofónicas que existen en inglés.3. Producir formas reducidas de palabras y frases.4. Usar el número adecuado de unidades lexicales para alcanzar propósitos pragmáticos.5. Monitorear la propia producción oral y el uso de varios mecanismos estratégicos como: pausas, muletillas, autocorrección, volver a la idea anterior para mejorar la claridad del mensaje.6. Usar diferentes clases de palabras gramaticales (sujetos, verbos, etc.), sistemas (tiempos verbales, pluralización y concordancia) y orden lógico de las palabras, patrones, reglas y formas elípticas.7. Producir un discurso natural constituyente en frases apropiadas, pausas, respiración y oraciones.8. Expresar un significado particular en diferentes formas gramaticales.	<ol style="list-style-type: none">1. Usar mecanismos de cohesión en el lenguaje hablado.2. Alcanzar apropiadamente las funciones del lenguaje de acuerdo con las situaciones, participantes y logros.3. Usar registros apropiados, implicaciones, convenciones pragmáticas y otros aspectos sociolingüísticos en conversaciones cara a cara.4. Transmitir los enlaces y conexiones entre los eventos y la comunicación tales como la relación entre la idea principal, el soporte de la idea, la nueva información, la información dada, la generalización y la ejemplificación.5. Usar rasgos faciales, kinestésica, lenguaje corporal, y otras señales no verbales junto con el lenguaje verbal para transmitir significados.6. Desarrollar y utilizar una gran cantidad de estrategias orales, tales: el énfasis de las palabras claves, el parafraseo, la reformulación, suministrar de un contexto para interpretar el significado de las palabras, pedir ayuda, evaluar con precisión la forma como el interlocutor comprende la información dada.

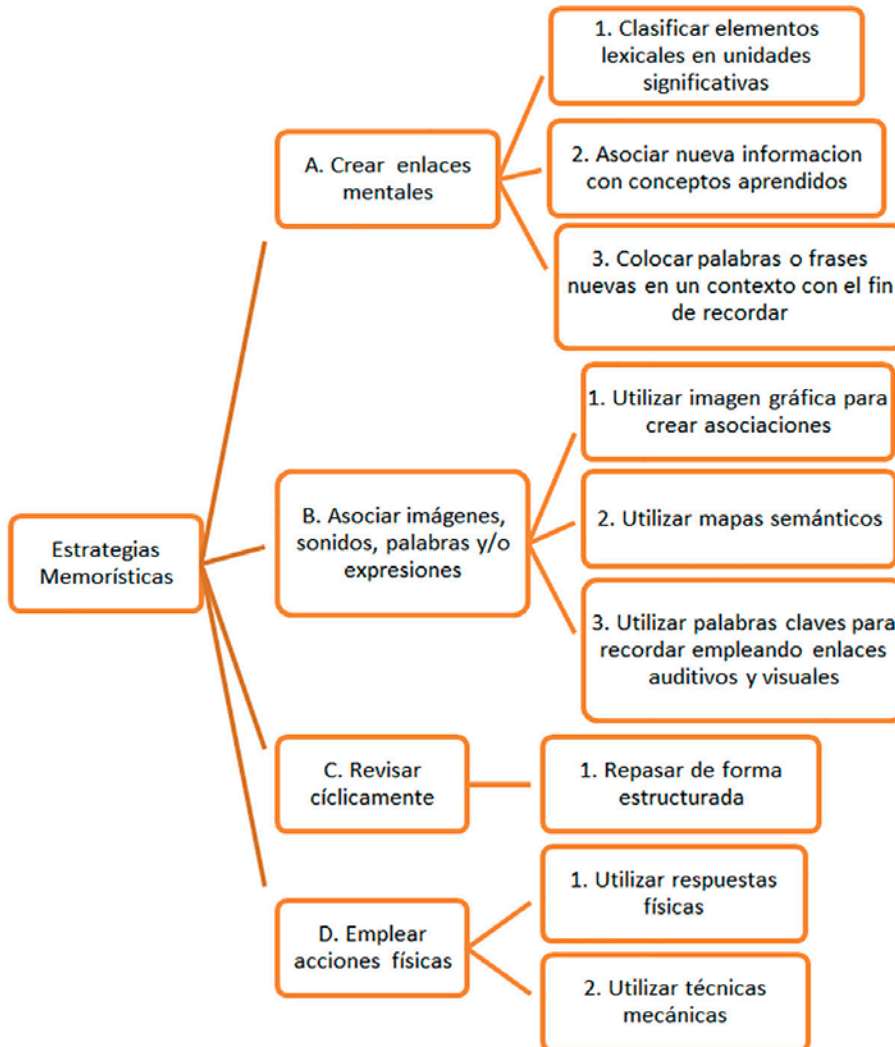
ral
lo

Tabla 1. Micro y macro habilidades para la comunicación oral
Brown (2007) Traducido y adaptado para el artículo

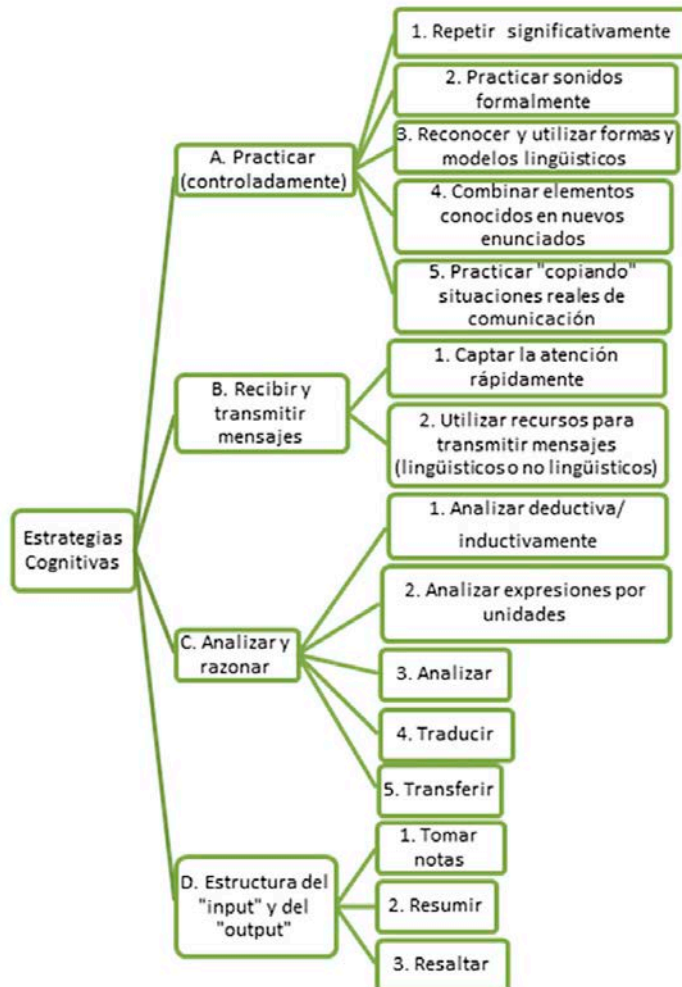


Gráfica 1. Estrategias de aprendizaje directas e indirectas en lengua extranjera

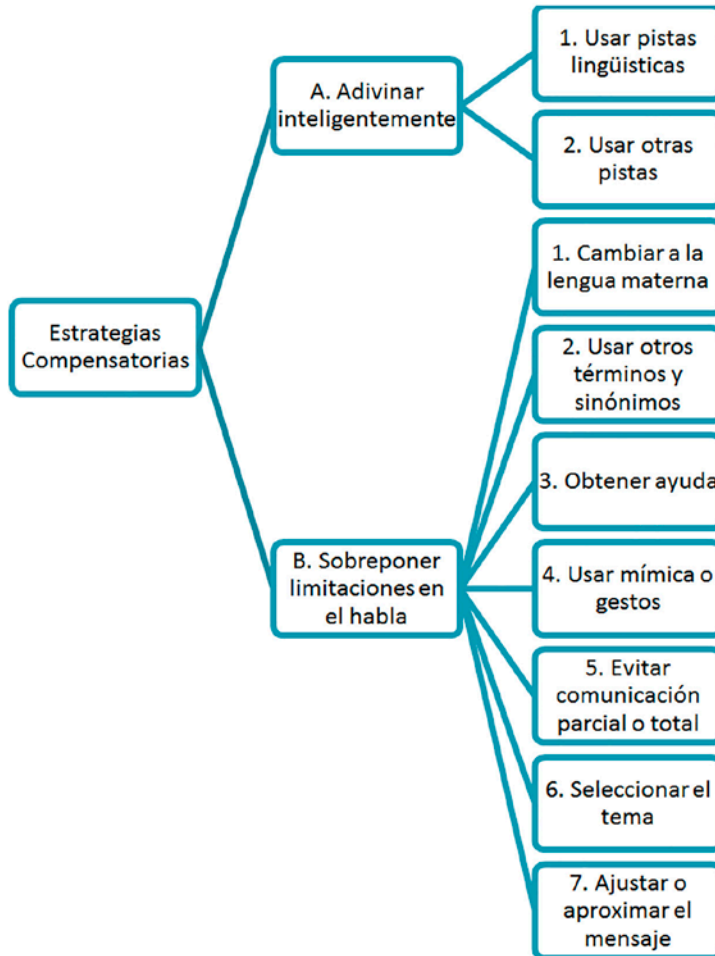
Oxford (1990). Adaptado y traducido para el artículo



**Gráfica 2. Estrategias memorísticas Oxford (1990)
Adaptado y traducido para el artículo**



Gráfica 3. Estrategias Cognitivas Oxford (1990) adaptado y traducido para el artículo



**Gráfica 4. Estrategias Compensatorias Oxford (1990)
Adaptado y traducido para el artículo**

La lectura crítica en la educación superior: una propuesta para el profesorado universitario desde la experiencia de dos estudiantes de pregrado

Critical reading in higher education: a proposal for the Teaching-Education Program from the experience of two undergraduates

*Daniela Pérez Guarín¹
Jersson David Hospital Celis²*

Resumen

El presente documento responde a las distintas necesidades contemporáneas de la lingüística crítica a nivel disciplinar, educativo y social. En este sentido, el propósito fundamental del texto es reflexionar acerca de la importancia del desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes universitarios. Para ello, en primer lugar se presenta una introducción que abarca diferentes perspectivas de la lectura en distintos contextos. En segundo lugar se definen y argumentan distintas definiciones y perspectivas de la lectura crítica para contextualizar al lector sobre la concepción contemporánea de la misma y del pensamiento crítico. En tercer lugar, se resalta la importancia de la didáctica en el desarrollo de los procesos de lectura crítica en el nivel universitario, teniendo en cuenta como principal aspecto el contexto. En cuarto lugar, se describen y argumentan las ventajas que tienen los estudiantes que desarrollan la lectura crítica en la universidad y la importancia que tiene el desarrollo de la misma a nivel laboral, educativo, social, familiar y personal. Como colofón, se proponen algunas reflexiones con respecto al rol del estudiante como lector crítico y al rol del docente como guía y mediador de los procesos de lectura crítica en el ámbito universitario.

Palabras clave: Educación superior - pensamiento crítico - lectura crítica - didáctica de la lectura - sociedad.

Fecha de recepción: 26/09/14
Fecha de evaluación: 01/10/14
Fecha de aceptación: 13/10/14

Abstract

The present article deals with the distinctive contemporary needs of Critical Linguistics in relation to disciplinary, educational and social matters. The main objective is to reflect on the development of critical reading in university students. The text first introduces different perspectives of reading in diverse contexts. Then, definitions and stances regarding critical reading provide an overview of the current state of affairs and its relation with critical thinking. Thirdly, the role of pedagogy in the development of critical reading is highlighted, especially in regard to the context. Later, the assets of critical reading for undergraduates are described, as well as its importance for the working, educational, social, family and personal spheres. Finally, considerations regarding the role of the student and the role of the professors are discussed.

Key words: Higher education - critical thinking- critical reading – pedagogy of reading – society.

Introducción

Egresados de colegios, universidades y demás instituciones educativas suponen que saben leer de forma crítica porque son capaces de realizar un resumen, una reseña o un ensayo de un texto. Pero sobre lo que no han reflexionado es que la concepción de lectura crítica ha cambiado, y ahora, en la actualidad, no se concentra solo en las letras de un texto, sino también en el significado, el contexto y la ideología que el mismo plantea. A su vez, la lectura crítica ya no se concibe como el proceso en el que se reconoce el inicio, el desarrollo y la conclusión de un texto, o el proceso en el que simplemente se identifica una estructura lingüística.

Por otra parte, la sociedad actual exige que las personas desarrollen competencias y capacidades que les permitan afrontar de manera efectiva las problemáticas que se les presentan. A diario, surgen situaciones que no se pueden solucionar con fórmulas exactas, situaciones en donde es necesario reflexionar acerca de lo que acontece en el momento y buscar una solución con base en la reflexión y la crítica. La educación que exigía a los estudiantes aprender todo de memoria ya no es efectiva; ahora, en la contemporaneidad, es necesario el pensamiento crítico para poder desempeñar cargos como empleados y para poder afrontar las situaciones personales que surgen a diario.

En lo que respecta al tema político, los gobiernos de los últimos años se han enfocado en mejorar los procesos de lectura literal, mediante la alfabetización a sus ciudadanos, asumiendo que esta alfabetización es suficiente para el desarrollo social, cultural, político y económico de la sociedad colombiana cuando el pensamiento crítico es el que debe ser desarrollado y fortalecido.

Llama la atención que los gobiernos se preocupen mucho por los programas de alfabetización y por aumentar cada año el índice de alfabetizados, pero se despreocupen por las campañas nacionales

sobre la lectura o las asuman simplemente como una proclama gubernamental desde un deber que resulta estereotipado, y la mejor señal de esto lo constituye el hecho de que los libros sean cada vez más caros en su costo y no haya subvención para ellos; es que tener ciudadanos-lectores críticos es un riesgo. (Jurado, 2008, p.91).

En este sentido, es necesario reflexionar sobre la concepción de la lectura crítica en Colombia, su importancia y las ventajas que pueden tener los ciudadanos que desarrollan el pensamiento crítico mediante la comprensión lectora, y en caso específico, lo que pueden aportar los egresados universitarios a la sociedad mediante la adquisición y el desarrollo de competencias y capacidades relacionados con la lectura.

La lectura crítica: definiciones y perspectivas disciplinares

La lectura crítica es comprender de manera significativa un texto, a la vez que se realiza una apropiación del mismo en relación con la realidad que el lector está viviendo. Es también tomar una postura y reflexionar sobre lo que el autor quiere dar a conocer, y la incidencia que presenta lo escrito dentro del contexto social donde está siendo recibido.

Hacer lectura crítica no es solamente entender el texto, tampoco es expresar sin ningún criterio una opinión. Si en cambio, es realizar de él una interpretación, fruto de la comprensión o estudio del texto. Es agregar significado, aplicándolo al mundo de la vida. (Cely & Sierra, 2011, p.17)

En este sentido, la lectura crítica va más allá de comprender un escrito, es poder trascender la interpretación de lo que se está leyendo y ser capaz de tomar una postura de aquello que está en un papel y edificar conocimientos que contribuyan a la aplicación de nuevos elementos en la vida cotidiana.

En los procesos de lectura es claro que existen diferentes maneras para que se lleve a cabo y se alcancen distintos niveles en la misma; de esta manera, cuando se pretende llegar al nivel crítico en un texto hay que asimilar los aspectos que la

antecedentes, la lectura literal y la inferencial. Dichos aspectos son fundamentales para interpretar la realidad y su significado.

Comprender e interpretar un texto exige al lector estar en permanente movimiento, desplazarse entre ciertas dimensiones: la literal, la inferencial y la crítica. En la literal el lector decodifica, reconoce palabras y frases, relaciona significados. En la dimensión inferencial el lector lee “entre líneas” y le da sentido al texto; en la dimensión crítica el lector identifica el significado que el texto encierra y los interrelaciona con los saberes previos que posee. (Cely & Sierra, 2011, p.17)

Con relación a lo anterior, la lectura implica que se reconozcan y adecúen las dimensiones donde el lector es consciente del tipo de lectura que está manejando y de los textos que está abordando en diferentes situaciones, para que los procesos de comprensión sean favorables en los escenarios donde el lector se desenvuelve.

Es importante que las instituciones educativas se preocupen por trabajar durante los diferentes niveles (primaria, secundaria y universidad) la lectura inferencial y literal para lograr desarrollar una competencia crítica de los textos, permitiendo que se realice una extracción de lo que se encuentra tras las líneas.

De esta manera, se hace un llamado para que el docente en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, en este caso de la lectura, emplee en la medida de lo posible una relación más cercana con sus estudiantes, y así, el docente desde su labor reconozca cómo van avanzando sus aprendices frente a la temática.

Lo habitual es que en los centros educativos de educación media y superior se dé lo que el mismo Bemstein llama “enmarcación fuerte”, una relación vertical entre los agentes que la caracterizan, de tal manera que no hay posiciones dialógicas que faciliten el desarrollo y la construcción de conocimiento. A dicha enmarcación se le opone “la enmarcación débil” la cual debe promover el maestro, y que implica tener en cuenta los intereses de los estudiantes por cuanto postula tener una relación horizontal de carácter dialógico.” (Rodríguez, Solano, Martínez & Del Villar, 2013, p.5)

La cita refleja dos situaciones contrarias, donde el docente ha de encontrar un punto de equilibrio entre las dos enmarcaciones, pero siempre y cuando dicho punto favorezca la producción de un nuevo conocimiento, sin dejar de lado la temática del presente trabajo, para la formación de lectores críticos, situaciones como el dialogo en clase, la socialización, argumentar la interpretación de una lectura, entre otros, contribuyen a forjar un nivel crítico en los estudiantes de educación superior.

Llegar a la lectura crítica es un proceso donde no solo se realiza una decodificación o denotación de sentido de unas líneas; también implica que el lector desde su ideología sea competente para poder interpretar más allá de lo que presenta un texto. Baquerizo (2013) afirma que “La lectura crítica supone entonces comprender diversos modos de interpretación, es decir, considerar los diversos significados que el texto esconde.” (p.38). Con relación a la cita, la lectura crítica es entendida desde la perspectiva en que el lector la acoja; así, éste puede hallar en el texto lo que no se encuentra escrito explícitamente.

Por lo tanto, leer críticamente también requiere que las personas tengan un criterio claro sobre lo que perciben de diferentes fuentes. Así, al momento de encontrarse con el texto, se puede defender o atacar, según sea el caso. “Supone, en consecuencia, no aceptar a priori las ideas y razonamientos del autor, sin antes discutirlos reflexivamente.” (Baquerizo, 2013, p.38). Es allí cuando la parte crítica está en un punto de desarrollo favorable, cuando el lector es capaz de tomar una postura frente a la lectura con un fundamento claro.

Hay que tener en cuenta que la lectura crítica no solo se remite a la leer textos; también es leer diversos medios. Entre estos puede estar el internet, la televisión, las imágenes, la radio entre otros, en los cuales el tener una posición frente a las temáticas que afectan al contexto social inmediato posibilita comprender que

hay de fondo en lo que están queriendo dar a conocer los medios nombrados anteriormente, y así realizar una comprensión profunda que trasciende la asimilación de un mensaje sencillo.

Aprender a leer de modo comprensivo consiste en apropiarse de un contenido procedimental para comprender e interpretar textos hipermediales, lo que contribuirá a la formación de personas autónomas, además de lectores críticos, de la sociedad tecnológica y del conocimiento del siglo XXI. (Fainholc, 2004, p.39)

De lo anterior se infiere que la lectura implica hacer un proceso de comprender, para una percepción más amplia de lo que se puede leer desde el internet; de este modo, no hay que olvidar que leer críticamente en este medio es algo que no es ajeno a la realidad que se está viviendo; por ende, en los diferentes escenarios implica que el lector posea ciertos saberes para que asimile lo que le muestran las TICs en sus diferentes campos.

Leer críticamente en internet, como afirma Fainholc (2004) es: “La necesidad de análisis reflexivo de lo que se mira y se ve, se oye, escucha e interactúa es un deseo de dominio más profundo del tema a través de lo simbólico, gramatical y técnico del lenguaje medio.” (p.40) De esta manera, hay que fortalecer los conocimientos previos y la postura que se posee frente a distintas situaciones, para así diferenciar de acciones como oír y escuchar de saber darle uso adecuado a la parte tecnológica y no convertirse en esponjas que absorben todo lo que está en el medio que lo rodea sin cuestionarse previamente.

Didáctica de la lectura crítica en la educación superior

La didáctica es quizás uno de los componentes fundamentales que se han de tener en cuenta para desarrollar procesos de lectura crítica. Ha de entenderse por didáctica los métodos y técnicas de enseñanza que utilizan los pedagogos en la guía de un contenido o conocimiento. En

lo que respecta al campo de la lectura crítica, en especial en la educación superior, se puede observar que las técnicas que los maestros utilizan para desarrollar la lectura crítica son poco factibles y desacertadas. Los docentes de una institución de educación superior se preocupan porque sus estudiantes alcancen a leer todas las lecturas que plantean los syllabus, mas no existe una preocupación por los docentes en la profundización de textos por medio de una didáctica de lectura. En este sentido, es necesario hacer un llamado a los docentes de educación superior a que dejen de preocuparse si un estudiante “leyó” un texto, y se preocupen por si un estudiante comprendió críticamente lo que leyó. Para ello, hay que tener claro qué se debe tener en cuenta para implementar una didáctica de la lectura crítica.

Investigaciones sobre la didáctica de la lectura crítica (Carlino, 2003, 2004; Cassany, 2006; Costa, 2006; Marín, 2006) han demostrado que encarar la responsabilidad de desarrollar la comprensión crítica como fundamento del pensamiento crítico supone para la didáctica determinar cuáles son las competencias de lectura crítica a desarrollar y cómo propiciar experiencias y estrategias pedagógicas para su enseñanza. Por lo tanto, la propuesta didáctica para favorecer el desarrollo de la lectura crítica, fundamentada en estos estudios, debe considerar primordialmente, entre otros, dos componentes esenciales: Las competencias que ha de tener un lector crítico y la creación de ambientes propicios para el aprendizaje: el pensamiento del profesor, el conocimiento de las representaciones sociales de los alumnos sobre la lengua escrita y las estrategias pedagógicas y las condiciones en que la formación de los estudiantes debe suceder para convertirse en lectores críticos. (Serrano, 2008, p.510).

En base a lo anterior, para implementar una didáctica de la lectura crítica el docente tiene la responsabilidad de establecer qué estrategias pedagógicas debe utilizar para realizar procesos de lectura crítica con sus estudiantes. Algunas de estas pueden ser: desarrollar una conciencia del poder que tiene un texto, usar textos *mass*

media para el análisis de los mismos, hacer uso de textos que tengan que ver con el contexto y la necesidad del estudiante, ofrecer diferentes puntos de vista sobre un mismo tema, es decir, ofrecer varios textos con diferentes posturas que hablen sobre un mismo contenido, etc.

Por otra parte, el profesor ha de desarrollar competencias en sus estudiantes, como conocer el género discursivo de un texto, la ideología que propone el mismo, la valoración de la incorporación de la lectura a la vida cotidiana para la satisfacción de las necesidades del estudiante, no solo académicas sino personales.

Lo anterior conlleva a reflexionar sobre la concepción y el uso que se le debe dar a la lectura crítica. La didáctica que ofrece el maestro conlleva a resaltar el componente social que implica leer críticamente. Los estudiantes de cualquier carrera han de entender que la lectura no sólo les sirve a los que estudian carreras de las ciencias humanas. La lectura es una competencia que cualquier egresado ha de utilizar en algún momento de su vida laboral y personal; desde el por qué hay que comprar acciones en una empresa a cómo leer críticamente la realidad de un preso que es inocente.

Para finalizar este apartado, cabe aclarar que desarrollar la lectura crítica en un estudiante universitario no se logra en una semana o un mes. Una estrategia didáctica debe ser aplicada como un proceso secuencial que permita desarrollar competencias como las mencionadas anteriormente.

En la universidad es preciso entender que aprender a leer y desarrollarse como lector se va logrando progresivamente de tal modo que, cuando los estudiantes ingresan a estudios superiores necesitan continuar desarrollando competencias en lengua escrita para interpretar teorías y conceptos abstractos y explicación de procesos y fenómenos. (Serrano, 2008, p.510).

Los docentes de educación superior suponen que los estudiantes ya vienen con un nivel de lectura superior, pero en muchos casos no es así. Es posible que algunos hayan desarrollado

algunas competencias, pero otros no lo han hecho. Por ello, cada documento que el docente proponga para ser leído debe ser profundizado; el profesor ha de utilizar estrategias didácticas para que sus estudiantes lleguen a comprender críticamente lo que se está leyendo, que no se conformen con la lectura literal de un texto, sino que progresivamente avancen hacia la lectura inferencial y hacia la lectura crítica del mismo.

La importancia y las ventajas del desarrollo y el fortalecimiento de la lectura crítica en la educación superior

Varios egresados que salen a ejercer en el campo laboral están más preocupados por haber obtenido el título que por haber desarrollado competencias y capacidades en diferentes áreas. Una de estas áreas es la lengua materna, en específico la lectura. La lectura es una competencia y una capacidad que es útil en cualquier campo profesional; la lectura es transversal e interdisciplinar. Al desarrollar y fortalecer la lectura crítica en la educación superior, el egresado tendrá varias ventajas como empleado o empleador y como persona. Serrano (2008) afirma: “La lectura se convertirá así en una herramienta para actuar con competencia en el campo profesional y con solvencia en el ejercicio de la ciudadanía, además de ser un instrumento para mejorar sus condiciones de vida” (p.506). En este contexto, la lectura crítica pasa de ser una competencia y una capacidad a ser una herramienta que mejora las condiciones de vida. Por otra parte, hoy día la globalización exige a los ciudadanos aprender de manera significativa. La lectura permite que el ciudadano se desarrolle en cualquier contexto, no solo en el área en la cual está inmerso.

La vida en sociedad exige de nosotros una capacidad de comprensión amplia de discursos diversos para poder vivir y actuar en democracia. Estamos rodeados y bombardeados de discursos con propósitos y estilos diferentes lo que exige a los estudiantes, como ciudadanos estar capacitados con herramientas de comprensión para interpretar

puntos de vista e intencionalidades que subyacen en cada texto. (Serrano, 2008, p.607).

Los diferentes aspectos sociales, como la cultura, la economía, la política generan diferentes discursos que en ocasiones no se interpretan o son malinterpretados. Al tener como herramienta la lectura crítica, el estudiante y el egresado pueden interpretar no solo un texto o un discurso escrito, sino también los discursos orales, las imágenes, los videos etc. como también interpretar las realidades sociales, familiares y personales. Con lo anterior, se quiere concientizar al lector sobre las ventajas que se tiene al ser un lector crítico en la sociedad, las oportunidades que pueden obtener desarrollando esta competencia y esta capacidad, así como tener una mejor condición de vida no solo para sí sino para las familias.

En lo que respecta a los docentes, los mismos deben guiar este proceso de lectura, porque en muchas ocasiones los estudiantes tienen todas las actitudes y aptitudes para aprender, pero el docente opaca este interés mediante la reglamentación de sus clases. Es decir, los profesores dan a los estudiantes instrucciones de leer un texto de un día para otro y hacer un ensayo del mismo, lo cual no hace posible desarrollar un proceso secuencial de lectura.

Indudablemente, no resulta fácil para el profesorado asumir esta responsabilidad de incorporar en su itinerario de trabajo en el aula de clase universitaria, estrategias que favorezcan el desarrollo de la comprensión crítica, que permitan alcanzar ese equilibrio entre lectura y experiencias de aprendizaje del área de conocimiento específica que enseña. Sin duda, ésta es una tarea que nos corresponde a todos los profesores si entendemos que la nueva función de las instituciones educativas, en todos los niveles y modalidades, ha de ser el enriquecimiento del individuo en sus experiencias, pensamientos, deseos y afectos, al mismo tiempo que la preparación para la asimilación de la cultura y para afrontar las exigencias del mundo ocupacional. (Serrano, 2008, p. 512).

En este sentido, los docentes deben estar en constante actualización no solo de sus conocimientos sino también de sus pensamientos. No deben encerrarse en una sola perspectiva educativa, sino ver la educación y la vida desde diferentes focos. Esto facilita al estudiante ver la vida de igual manera, desde varias perspectivas, detectando las ideologías de las personas, los textos, pero sobre todo aportando al desarrollo de la sociedad mediante el pensamiento crítico. La lectura crítica implica también por parte del docente la aplicación de estrategias que permitan en los estudiantes la reflexión de distintos textos; además pueden fortalecer competencias que no limiten al educando únicamente a la realización de una lectura superficial de un escrito sino que éste pueda ser capaz de ahondar en el mismo tomando una posición con argumentos claros y precisos.

Cada docente desde su formación personal y académica es subjetivo en la forma en que aplica las diferentes maneras de lectura, en este caso la crítica, aunque existan diferentes lineamientos para que ésta se lleve a cabo. Como afirma Serrano (2008) "En el caso de la lectura, es probable que las representaciones epistemológicas de los profesores determinen el cómo enseñar a los estudiantes." (p. 510). Siendo así, el docente es autónomo al incluir un proceso de enseñanza de la lectura con los estudiantes sin dejar a un lado sus propios conceptos como maestro. Aplicar en el aula de clase universitaria la lectura también invita al docente a que tenga presente cómo se encuentran sus educandos con relación a ésta, pues él no puede limitarse a suponer que en el momento de realizar un ejercicio lector todos vayan a responder de la misma manera. Para ello debe diagnosticar en qué nivel se encuentran los estudiantes y a la vez trabajar sobre el mismo, para avanzar hacia el nivel crítico.

Lógicamente para el enriquecimiento de estas competencias el profesor tiene que aprovechar todos los momentos y situaciones de aprendizaje posibles para trabajar con los alumnos la lectura de textos de diversos géneros y con diversos for-

pp. 313- 321

matos, la discusión y el dialogo sobre las ideas, la elaboración de inferencias, la conversación del texto a través de preguntas, comentarios, reflexiones escritas. (Serrano, 2008, p. 512).

Con relación a lo anterior, la lectura contribuye al desarrollo de competencias en los estudiantes universitarios y el docente como mediador del conocimiento debe estar activo en la tarea de aplicar favorablemente los elementos que permitan dar luz a dichas competencias en el entorno universitario, buscando el momento y el espacio adecuado para darle acogida a cada uno. El transmitir la lectura crítica en los diversos momentos universitarios es despegarse un poco de los otros tipos de lectura abordados en espacios anteriores a éste. “La lectura crítica supone entonces comprender diversos modos de interpretación, es decir, considerar los diversos significados que el texto esconde.” (Serrano, 2008, p. 508). En este sentido, formar la crítica en los ejercicios de lectura estima interpretar más allá de lo escrito, asumir una posición persona y contextual, además de comprender elementos que no están explícitamente en los textos.

El entorno universitario puede proporcionar los espacios para el trabajo con la lectura crítica, darle la cabida necesaria para que se vaya dando de forma secuencial, al igual que exista un proceso donde el estudiante avance y observe su punto de partida, trayectoria y resultado esperado en cuanto a las expectativas propuestas por el docente, no siendo indiferente de qué implica realizar lectura crítica y entender que la misma contribuye a interpretar, apropiarse y comprender de diferentes maneras un texto despegándose de lo escrito, yendo más allá y tomando una postura.

Por lo tanto en la universidad es preciso entender que aprender a leer y desarrollarse como lector se va logrando progresivamente, de tal modo que, cuando los estudiantes ingresan a estudios superiores necesitan continuar desarrollando competencias en lengua escrita para interpretar teorías y conceptos abstractos y explicación de procesos y fenómenos. (Serrano, 2008, p. 511).

Con relación a la cita, la lectura es un proceso,

una acción paulatina; aunque no todos los estudiantes respondan de la misma manera ante la misma, sí es posible que sea abordada como herramienta para comprender distintos textos, situaciones de la realidad, momentos que se viven en el contexto social inmediato. También el rol docente cumple un papel de guía, aunque no hay que olvidar que cada docente posee sus propias estrategias para acercarse al estudiante a la lectura crítica.

Conclusiones y sugerencias

Luego de este recorrido a nivel disciplinar, educativo y social por la concepción y la perspectiva de la lectura crítica se llega a varias conclusiones y sugerencias para los estudiantes y para los docentes, debido a que el desarrollo de la lectura depende de las dos partes.

Por un lado, la lectura crítica es un proceso secuencial que debe atender a las necesidades socio-culturales que presente la población en donde sea aplicada y desarrollada. En este sentido, la lectura crítica es una competencia, una capacidad y una herramienta que permite al ser humano mejorar sus condiciones de vida, tanto a nivel laboral, como a nivel social, familiar y personal.

Por otra parte, la lectura crítica fomenta el pensamiento crítico, el cual es fundamental para el progreso del país. Colombia importa modelos económicos, políticos y educativos debido a que en esta nación escasea la producción de ideas. No hay un desarrollo crítico del pensamiento, lo cual conlleva a depender de otros países que sí han desarrollado este pensamiento. En este contexto, si Colombia quiere avanzar en los diferentes campos laborales, entonces tiene como necesidad fundamental desarrollar procesos de pensamiento a través de la lectura crítica en los estudiantes universitarios. Así, los egresados de las distintas universidades tienen la oportunidad, pero sobre todo la necesidad, de darle un rumbo distinto a las políticas colombianas mediante la creación de sistemas políticos, económicos, educativos, etc.

En lo que respecta a los docentes, los mismos deben usar estrategias didácticas que motiven a los estudiantes a leer y a desarrollar su capacidad crítica de la realidad. Para lograr desarrollar la lectura crítica el docente de educación superior en primer lugar no debe depender solo de discursos escritos internacionales. En segundo lugar, el docente ha de aplicar otro tipo de discursos para desarrollar la lectura crítica, como imágenes, videos, simulaciones de realidades sociales y demás, los cuales permitan un análisis contextual por parte de los estudiantes. En tercer lugar, se han de desarrollar y fortalecer los tres tipos de lectura: la literal, la inferencial y la crítica. Por tanto, el discurso debe ser analizado primero desde su estructura lingüística, segundo a nivel deductivo e inductivo y tercero a nivel ideológico y argumentativo. Estas fases de la lectura deben ser llevadas al plano de lo escrito; ahí sí vienen los famosos textos como el ensayo, la reseña y demás. Pero lo pertinente sería que los estudiantes construyan textos investigativos, que constituyan una propuesta de implementación en el campo laboral; es decir, que el texto que redacta un estudiante no se haga para obtener una nota y pasar la materia, sino para contribuir a la creación de modelos colombianos en los distintos campos.

Así, el docente debe ser el guía en este proceso secuencial; él mismo ha de aprovechar los conocimientos previos de sus estudiantes y sus gustos por disciplinas específicas para guiarlos hacia la creación de no solo una reseña, un RAE, un ensayo, sino una propuesta de investigación, un artículo de reflexión, un capítulo de libro o un libro, el cual complementa investigaciones nacionales. La fuga de cerebros debe parar, el docente debe motivar a sus estudiantes por medio de la misma lectura a quedarse en su país a crear y desarrollar proyectos con base en el pensamiento crítico, proyectos que conlleven al progreso del país.

Por otra parte, la metacognición es otro aspecto que debe estar presente en el estudiante cada vez que haga un proceso de lectura. Un universitario ha de ser consiente del proceso que

va realizando con respecto a la lectura crítica; así, no dependerá de un docente para continuar con el desarrollo de competencias. Al salir de la universidad el egresado estará en condiciones de crear sus propios argumentos y no dependerá de las ideas de los intelectuales de otros países. Como colofón, cabe resaltar que la lectura es el camino hacia la revolución intelectual de la sociedad, y dicha revolución es el camino hacia la solución de varios problemas de identidad nacional, académica y social.


Referencias

- Baquerizo, C. (2013). Aplicación de lectura crítica en los procesos de enseñanza - aprendizaje para los estudiantes de segundo año especialización lengua y literatura Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil. Propuesta guía de métodos andrológicos. (Tesis de Maestría). Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/1023/1/TESIS%20CARMEN%20BAQUERIZO.pdf>
- Cely, A & Cierra, G. (2011). *Lectura Crítica, creativa e investigativa para el desarrollo de las competencias comunicativas, cognitivas e investigativas en la educación superior*. Bogotá: Universidad EAN. Recuperado de <http://repositorio.ean.edu.co/bitstream/10882/2771/9/la%20lectura%20critica%2c%20creativa%20e%20investigativa.pdf>
- Fainholc, B. (2004). *Lectura crítica en Internet*. Argentina: Homosapiens.
- Jurado, F. (2008). “La formación de Lectores Críticos desde el Aula”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (1), 89-105. Recuperado de <http://www.rioei.org/rie46a05.pdf>
- Rodríguez, A., Solano, E., Martínez, A., & Del Villar, L. (2013). “Lectura, escritura y calidad en la universidad colombiana”. En *Zona Próxima*, 18, 2-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85328617002>
- Serrano, M. (2008). “El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. Hacia una propuesta didáctica”. En *Educere*, 12 (42), 505-514. Recuperado de www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26307/1/articulo10.pdf

Notas

1 Profesional en proceso de grado de Licenciatura en Lingüística y Literatura. Docente. Universidad La Gran Colombia. daniela_pg30@hotmail.com

2 Profesional en proceso de grado de Licenciatura en Lingüística y Literatura. Docente. Universidad La Gran Colombia. jersson_hospital310@hotmail.com



La ética y valores morales en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto, compromiso, afecto y pasión en los profesores memorables.

Ethics and moral values in university education from the students' view: conjunction of intellect, commitment, affection, and passion in memorable professors.

Aguirre Jonathan¹

Resumen

Este trabajo recupera algunas categorías que se trabajan en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, y se desprende del proyecto de beca de la categoría Estudiante Avanzado de la UNMDP “La Formación del Profesorado: Narrativas sobre las prácticas de enseñanza de profesores memorables del Profesorado en Historia de la UNMDP”. En este artículo nos proponemos indagar en la cuestión ética de la enseñanza a partir de los retazos narrativos de los estudiantes avanzados del profesorado en Historia, quienes definieron a los profesores memorables de nuestro estudio. Sabemos que la buena enseñanza involucra aspectos morales que inciden favorablemente en el aprendizaje. Los valores morales que los estudiantes perciben en sus profesores memorables generan un espacio de análisis que nos permite vislumbrar aspectos de docencia del Nivel Superior corridos de la mirada tecnocrática, y no siempre tenidos en cuenta en la práctica docente. Es partir de los estudiantes universitarios que las categorías “ética”, “intelecto”, “afecto” “compromiso” y “pasión” surgen como características insoslayables de aquellos profesores que han dejado una huella en su recorrido universitario.

Palabras Clave: Enseñanza- formación – universidad- historias de vida.

Abstract

This article deals with some categories developed by the Research Team on Education and Cultural Studies (GIEEC) from the School of Humanities in Mar del Plata State University (UNMdP), and focuses on the project for an Advanced Student Grant called ‘Teacher education: narratives on the teaching practices of memorable professors in the History Teacher-Education Program at UNMdP’. The intention is to analyze ethical issues on the bases of the narratives written by advanced students in such Program. We already know that good teaching involves moral aspects which foster learning. In fact, the moral values which these students observe in their memorable professors allow us to part from a technocratic approach and to focus on often disregarded matters in higher education. In such context, the categories ‘ethics’, ‘intellect’, ‘affection’, ‘commitment’ and ‘passion’ emerge as ubiquitous features of these professors who have left traces in the students’ university experience.

Key words: teaching – education – university- life histories

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto *“Formación del profesorado VI. (Auto)Biografías y Narrativas de Instituciones, Estudiantes y Profesores Memorables. Conocimiento, Pasiones, Emociones y Afectos desde una mirada decolonial”*. (2014-2015) desarrollado por el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), que a lo largo del tiempo ha estudiado la buena enseñanza dentro del marco de la nueva agenda de la didáctica (Litwin, 1997,1998,1999).

En la actualidad, la pluralidad de enfoques con respecto a los valores morales desborda la posibilidad de un investigador de recuperar todo el material referido al tema. Existen debates en torno al carácter absoluto o relativo de los valores; esto es, debates respecto de si los valores son reductibles a la valoración realizada por los sujetos humanos, o si se sitúan en una esfera ontológica o metafísica independiente.

Un motivo de tal pluralidad proviene de las variadas visiones antropológicas que sustentan los enfoques de las diferentes disciplinas, y a su vez de la diversidad de concepciones que coexisten dentro de cada una de estas. Esto es así puesto que los valores morales no son inseparables de la condición humana, del ser humano, “sea este considerado como creador de valores o descubridor de los mismos, será siempre el punto de referencia obligado” (Porta, 2003, p.32).

Con respecto a las propiedades morales de la educación, no se puede disociar la educación de los valores porque forman una unidad que es el fundamento de la acción y de la finalidad: “De aquí que, cualquier elemento o aspecto de la educación: quién, cómo y para qué se presentan en todo momento como realidades valiosas. Ello justifica que la educación en sí misma sea un valor y que, en consecuencia, todo concepto o definición de ella, expresa o implícitamente, conlleve referencia axiológica” (Porta, 2003, p.57).

Teniendo en cuenta la moralidad de la enseñanza, en este artículo abordaremos algunas categorías resultantes del análisis de las encuestas narrativas anónimas a los estudiantes que incluían: a) la identificación de los profesores de su carrera que consideraban ejemplos de buena enseñanza; b) la justificación de su oposición por medio de frases breves; y c) la mención de cinco palabras que a su criterio resumieran las características de la buena enseñanza de estos docentes. Posteriormente se identificaron los docentes memorables y se realizaron entrevistas biográficas en profundidad. Los profesores “memorables” pueden definirse como aquellos que han dejado huellas en el recuerdo de sus alumnos por su buena enseñanza (Álvarez y Porta, 2008).

Aspectos morales de la enseñanza

Es sumamente interesante, a la hora de abordar la manera de entender la educación y las prácticas, retomar el trabajo de Philip Jackson (2002) donde revisa la existencia de dos tradiciones antagónicas presentes en los debates entre los educadores tradicionales y los progresistas, que contrastan los méritos de la enseñanza centrada en la materia o centrada en el alumno. Jackson denomina a estas posturas enseñanza “mimética” y enseñanza “transformadora”, para plantear su propio enfoque sin involucrarse directamente con las controversias mencionadas. La tradición mimética o epistémica, “se centra en la transmisión de conocimientos fácticos y metodológicos de una persona a otra, a través de un proceso imitativo” y en el método de enseñanza (Jackson, 2002, p.156). El conocimiento transmitido puede ser juzgado correcto o incorrecto, exacto o inexacto, por comparación con el conocimiento del docente o de algún material didáctico. La tradición transformadora, mediante el empleo del adjetivo “transformador”, “describe lo que esta tradición considera que la buena enseñanza es capaz de lograr: una transformación, de una u otra clase, en la persona enseñada; un cambio cualitativo a menudo de grandes proporciones” (Jackson, 2002, p.160).

pp. 323- 335

Siglos atrás, se trataba de una “misión religiosa”, en el marco del contexto socio-histórico; más tarde, cuando la educación asumió una orientación laica, los educadores se propusieron conseguir una transformación del carácter, la moral y la virtud. En la actualidad, los rasgos que intentan cambiar los educadores se refieren a actitudes, valores e intereses. Esta manera de entender la enseñanza “suele verse como más elevada o noble que la de tipo mimético” (Jackson, 2002, p.161). En cuanto al interrogante acerca de si las transformaciones en los estudiantes efectivamente se producen mediante las intervenciones pedagógicas, Jackson señala que si bien algunos estudios respaldan mediante pruebas testimoniales que “al menos algunos docentes efectivamente modifican el carácter, inculcan valores, moldean actitudes, generan nuevos intereses y logran transformar de manera profunda y duradera por lo menos a algunos de sus alumnos” (Jackson, 2002, p. 164), su interés principal se centra en el aspecto práctico, es decir, de qué manera actúan los profesores para obtener esos “rasgos benéficos”.

Para Jackson, hablar de enseñanza transformadora es hablar de un “cometido moral” que significa que los docentes intentan que los estudiantes se conviertan en personas mejores, no sólo más cultas y capacitadas, sino también más virtuosas, más partícipes de un orden moral en evolución y un cometido filosófico; para cambiar a sus alumnos recurren a medios no dogmáticos, como la argumentación y la discusión, permitiendo que los estudiantes piensen por sí mismos.

El autor aclara que una enseñanza transformadora puede ocurrir sin una intención consciente de los docentes, quienes incluso pueden pasar por alto las dimensiones morales de su labor. Esta consideración establece la posibilidad de que en ocasiones se trate de aprendizajes transformadores incidentales, dentro del fenómeno de las consecuencias imprevistas de la enseñanza. Debido a esto, Jackson se pregunta si los docentes trabajan en esta tradición a veces sin saberlo; en tal sentido, introduce la posibilidad

de eliminar la distinción tajante entre ambas tradiciones, puesto que además, la práctica de algunos docentes puede incluir de manera alternada aspectos de una u otra tradición. Aun así, el autor afirma que la tensión y rivalidad entre ambas tradiciones existe y permanece, debido a que se trata de “polos opuestos del pensamiento educativo” (Jackson, 2002, p.189).

Jackson expresa su interés en que los docentes reflexionen al respecto, para que no caigan en los extremos de cada tradición y logren que de la tensión surjan efectos constructivos y no destructivos. Si bien cree en la “improbabilidad de la reconciliación de las dos tradiciones”, aclara que hay casos de “inusuales docentes que parecen lograr una combinación casi perfecta de lo mimético y transformador” (Jackson, 2002, p.190).

La reflexión del profesor opera dentro de los propios sistemas de comprensión, entonces debe evitar transformarse en una solitaria reflexión introspectiva; en tal caso, “el profesor desarrollará su práctica profesional reflexionando sobre la acción, en relación con los parámetros que él mismo se fije. Por tanto, se produce un refuerzo de su práctica”, por lo cual es conveniente realizar una práctica reflexiva colaborativa con colegas (Brockbank y Mc Gill, 2002, p.129).

En este sentido, cobran gran importancia los relatos de los profesores: “El esfuerzo de dar forma de narración a las experiencias vividas también crea sentidos y nos brinda la posibilidad de recuperar historias, tradiciones, maneras de pensar y obrar” (Litwin, 2012, p.19). Litwin observa que si bien durante décadas fueron muchas las razones por las que se sostuvo la importancia de enseñar, muchas veces “las razones de los educadores se instalan en el terreno estrictamente personal” lo que lleva a preguntarse por qué en las últimas décadas se han desvalorizado las razones personales (Litwin, 2012, p. 21). En esta práctica reflexiva de los profesores: “Reflexionar significa preocuparse y prestar atención aun dentro de un torbellino

de acontecimientos, y darse cuenta de que hay situaciones que por el solo hecho de existir exige que pensemos en ellas” (Litwin, 2012, p.28).

Litwin sostiene el valor de reconstruir las prácticas y proseguir en el camino de la práctica reflexiva para generar buena enseñanza, en tal sentido: “las narraciones de los docentes, sus intuiciones, la sabiduría práctica, (...) constituyen un nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de enseñanza” (Litwin, 2012, p. 26).

El valor de la “buena enseñanza”

Gary Fenstermacher (1989) advierte sobre la posibilidad de confundir el significado de “buena enseñanza” con “enseñanza con éxito”. Aclara que el término “enseñar” está vinculado al término “aprender” en una conexión semántica imbricada en el lenguaje, pero se trata de una relación ontológica, no de una relación causal. La relación ontológica significa que hay una dependencia entre la existencia de alguien que es enseñante y la existencia de alguien que es estudiante; en tal sentido, no habría dependencia causal lineal entre la enseñanza y el aprendizaje entendido como logro, o como éxito de la acción de enseñar.

El aprendizaje entonces se entiende como resultado del estudiante, no como un efecto de la enseñanza como causa. Esto no implica asignar la responsabilidad de aprender únicamente al alumno, puesto que el profesor tiene responsabilidad en los logros o el fracaso de sus alumnos. Lo que resalta Fenstermacher a partir de la discusión de la dependencia ontológica, es que ésta permite una revisión del concepto de enseñanza, fundamentando la concepción de que el profesor no transmite o imparte el contenido al estudiante; más bien el profesor instruye al estudiante sobre cómo adquirir el contenido. Sus tareas consisten en seleccionar y adaptar el material al nivel del estudiante, proporcionarle oportunidades para acceder

al contenido, monitorear su progreso, darle oportunidades para ejercitar sus capacidades de estudio, estimularlo para que se interese en el material, e instruirlo sobre las exigencias del rol de estudiante. La principal diferencia de este esquema con respecto a las tareas del profesor con las actividades consideradas propias de la enseñanza en la bibliografía general sobre la temática, radica en que el profesor es importante para las actividades propias de ser un estudiante, no sólo para la adquisición comprobada del contenido por parte del alumno, entendida ésta como rendimiento. Entonces, la dependencia ontológica de la enseñanza con respecto al aprendizaje no justifica la deducción causal, en el análisis de lo que se considera una enseñanza con éxito (Fenstermacher, 1989, p.150-156).

Ahora bien, con respecto a lo que se considera “buena enseñanza”, Fenstermacher señala un problema para su definición que radica en que el adjetivo “bueno” no es sinónimo de “con éxito”; en este contexto, la palabra “buena” tiene un sentido doble, e implica tanto fuerza moral como epistemológica.

Posteriormente, Fenstermacher y Richardson (2005) redefinen la buena enseñanza al reflexionar sobre la calidad; así preservan la buena enseñanza como aquella que involucra el aspecto de la enseñanza guiada por principios de instrucción defendibles y racionalmente sólidos en cuanto a la selección de contenidos y métodos apropiados, pero a la vez incluyen lo que denominan “enseñanza exitosa”, que se define en función de los logros de los estudiantes al aprender los contenidos alcanzando un nivel de pericia razonable. Fenstermacher y Richardson puntualizan que la buena enseñanza es sólo uno de los cuatro elementos necesarios para que pueda darse una enseñanza de calidad, ya que debe existir voluntad y esfuerzo de estudio por parte del alumno, un medio familiar, comunitario y escolar sustentador de la enseñanza y del aprendizaje, oportunidades para enseñar y aprender materializadas en instalaciones, tiempos y recursos y, por último,

buena enseñanza, como la hemos definido anteriormente. Si bien la buena enseñanza es sólo uno de los elementos, es el único que es directamente dependiente del buen profesor y en consecuencia la única condición sobre la que el docente puede intervenir expresamente. El enseñar y el aprender son considerados por los autores como dos procesos diferentes, y si bien el objetivo último de la enseñanza es que los alumnos aprendan, el aprendizaje depende de un entramado de factores y condiciones internas y externas del cual la buena enseñanza es sólo una parte.

Aquí se tornan sumamente interesantes los aportes de Fenstermacher y Soltis, cuando se refieren al enfoque liberador en la enseñanza. Los autores agregan una subdivisión a dicho enfoque al que denominan “liberador crítico” o emancipador. La tarea central de los educadores críticos, “es ayudar a cada uno de sus alumnos a descubrir hasta qué punto su vida está construida por influencias como las normas, las tradiciones, las reglas y los valores del grupo dominante de la sociedad” (Fenstermacher y Soltis, 2007, p. 143). El objetivo es ayudar a los estudiantes a que se liberen de ciertas restricciones a su libertad de elegir, tomando conciencia de estas limitaciones, pero además, convirtiéndose en agentes de las soluciones a los problemas mediante “la acción o praxis, como la llaman con frecuencia los liberadores críticos” (Fenstermacher y Soltis, 2007, p. 144).

En el mismo sentido, para Henry Giroux, los educadores: “Debemos hacer un esfuerzo honesto para ser críticos con la naturaleza de nuestra autoridad, tan cargada de valores, y al mismo tiempo asumir la tarea fundamental de educar a alumnos y alumnas para que acepten su responsabilidad en el rumbo de la sociedad” (Giroux, 2008, p.19). Paulo Freire también expresa en esta línea que “La tarea fundamental de educadores y educadoras es vivir éticamente, practicar la ética diariamente con los estudiantes” (Freire, 2009, p.35). Finalmente, para Peter McLaren (1997) se necesitan principios éticos para

orientar la dirección de la pedagogía crítica y ésta debe evitar el reduccionismo económico y ocuparse de las formaciones culturales en la construcción de subjetividades de los alumnos. Desde su perspectiva, los teóricos críticos también deberían considerar una reforma curricular “que vincule la razón a los valores y a la reflexión ética sobre la emancipación y la justicia social” (McLaren, 1997, p. 51).

En el marco de este contexto crítico, la enseñanza exige una opción por la supresión de las condiciones que producen sufrimiento humano y un compromiso con la transformación social. En tal sentido se entiende que el fin de la educación es la emancipación de los estudiantes; se trata de lograr auténticas prácticas de libertad (Freire, 1990, 2009; Giroux, 1990, 2003, 2004, 2008; McLaren, 1994, 1997).

Para Edith Litwin, el concepto “buena enseñanza” hace referencia directa a “buenas prácticas de enseñanza”. Afirma que: “Las buenas prácticas suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones, y sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión” (Litwin, 2012, p. 219).

La buena enseñanza se relaciona con la manera particular en que el docente favorece los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que los docentes abordan su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, las prácticas metacognitivas, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar (Litwin, 1998, p. 158-159).

Enfoque metodológico de estudio

La investigación cualitativa es el marco metodológico del cual partimos para profundizar el abordaje de nuestro objeto de estudio. Es

apropiado partir desde la investigación cualitativa ya que nuestra finalidad es comprender a las personas en su propio contexto, escuchando voces y privilegiando su cualidad humana. Investigamos la enseñanza comprometidos en la tarea de comprender sus fenómenos. Nuestra investigación se centra en las personas, en sus acciones y sus desempeños en sus posiciones sociales, en este caso, como miembros de una comunidad educativa, así como sus interpretaciones de sus experiencias cotidianas, sus orientaciones, valores y creencias hacia el medio y hacia sí mismos.

Adoptamos específicamente el enfoque narrativo puesto que “permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de la narrativa, atribuyendo significados al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales” (Porta, 2011, p. 267). La adopción de este enfoque no se limita a una simple metodología para la recogida y análisis de datos, ya que representa un enfoque en sí mismo dentro de la investigación cualitativa, el cual se sustenta en una serie de supuestos (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001).

El enfoque es *narrativo*, por cuanto la práctica y el conocimiento experiencial son representados por vía narrativa; es *constructivista*, en tanto el pasado se explica, construye e interpreta con referencia al presente; es *contextual* ya que las historias sólo tienen sentido en sus contextos sociales, culturales, e institucionales; es *interaccionista* por cuanto los significados se construyen e interpretan (individuo y contexto), y las fuentes no tiene existencia “real”, sino que son contruidos en/con los relatos; y por último es *dinámico*, en tanto posee dimensiones temporales.

Ental sentido, la elección de la metodología también obedece a nuestros supuestos epistemológicos de que la realidad es subjetiva e intersubjetiva; no se trata de realizar el intento de mantener una postura neutral basada en el supuesto de que la naturaleza de la realidad es objetiva, a modo de la visión positivista de la investigación.

El enfoque hermenéutico asume que el lenguaje no representa la realidad, sino que la construye. La función del lenguaje es clave en la construcción de sentidos, porque los pensamientos, sentimientos y acciones están mediados semiótica y lingüísticamente; el sentido proviene del propio discurso, no de su referencia. La subjetividad como construcción social se conforma en el discurso (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 22), puesto que “la lingüisticidad caracteriza en general a toda nuestra experiencia humana del mundo” (Gadamer, 2003, p. 547). El enfoque narrativo toma a los relatos de los sujetos como género discursivo específico (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Pasajes narrativos de las encuestas estudiantiles

La encuesta realizada a grupos de estudiantes avanzados del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata incluía un primer ítem donde los estudiantes nombraban a los profesores que consideran ejemplos de buena enseñanza. Del análisis de su elección surgieron los nombres de los docentes que posteriormente fueron entrevistados en profundidad. En el segundo ítem se les solicitó a los alumnos que explicaran con frases breves el porqué de su elección, y en el tercero se les pedía que proporcionaran cinco palabras claves que resumieran las características de la buena enseñanza de los docentes previamente elegidos por ellos, con la intención de relevar, entre otras cuestiones, los valores morales inherentes a su enseñanza. Según se observa a partir del análisis de las encuestas, los docentes memorables de nuestro estudio son ejemplos de buena enseñanza por dos aspectos fundamentales: su experticia profesional y las cualidades propias de su personalidad, entre las que se destacan el compromiso, el afecto y la pasión.

A) *Buena enseñanza: combinación de formación profesional y cualidades personales.*

La experiencia profesional, o formación

pp. 323- 335

profesional de los docentes, incluye tres elementos fundamentales: el conocimiento que los profesores tienen de su disciplina, su manera de preparar sus clases y su manera de tratar a sus estudiantes.

Bain nos advierte sobre la cuestión del conocimiento. La profundidad del mismo no es condición suficiente para llegar a ser un profesor extraordinario, porque “si lo fuera, cada gran erudito podría ser un gran profesor” (Bain, 2007, p.27). Para dichos profesores, el conocimiento es construido, no recibido, de modo que sostienen una concepción del estudiante como portador de paradigmas previos a partir de los cuales construyen su aprendizaje; por lo cual, no intentan la trasmisión de conocimientos sino estimular la construcción de nuevos modelos.

En suma, los buenos profesores enseñan sus propias disciplinas en un contexto centrado en el desarrollo intelectual, y a menudo ético, emocional y artístico de sus estudiantes por estimar el valor de una educación integral. Según Bain, los mejores profesores universitarios crean un entorno para el aprendizaje crítico natural, que consiste en enseñar motivando a sus estudiantes mediante actividades que provoquen curiosidad, la reflexión sobre sus supuestos y el examen de sus modelos mentales de la realidad, creando un entorno en el que los estudiantes se sientan seguros para poder arriesgarse aunque se equivoquen, pero que se realimenten y continúen intentando (Bain, 2007)

En cuanto a la formación profesional de los docentes elegidos por los alumnos de la carrera de Historia, así lo expresan en el ítem 2:

Los docentes seleccionados son profesores que sin perder la “calidad académica” de sus clases, logran un equilibrio entre lo disciplinar, la didáctica y la participación reflexiva de los estudiantes (Encuesta 4)

Los docentes elegidos a mi juicio comparten una característica fundamental: hacen lo complejo accesible sin resignar esa complejidad. (Encuesta 8)

Son profesores que además de tener una formación excelente a lo que respecta el contenido, tienen un trato cordial y son claros a la hora de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Encuesta 18)

El conocimiento general como herramienta pedagógica. La interacción con el alumnado para poder “bajar” los contenidos curriculares al espacio áulico. (Encuesta 23)

Demostaron una sólida preparación y una enorme preocupación por transmitir los sólidos conocimientos que poseían. (Encuesta 32)

Elegí aquellos profesores porque fueron los que considero mejor prepararon las clases y explicaron muy bien los contenidos de las cátedras. También los elijo por el gran conocimiento que demostraron al momento de transmitirlo. (Encuesta 43)

La gran mayoría de los alumnos encuestados hacen referencia a las condiciones morales personales de los profesores, resaltando con mayor ahínco el compromiso y la pasión. La confianza que les generan estos docentes y su trato cordial son dos rasgos que también surgen en la opinión de los estudiantes.

La elección está relacionada con el compromiso que tienen para dar sus clases, es importante en cada uno de ellos la llegada con los alumnos. (Encuesta 12)

Sus clases siempre fueron claras. Su calidez con la que dictaban sus clases, generaban un clima de participación. (Encuesta 14)

Claridad en las explicaciones. Acercamiento a cada estudiante en particular, haciéndonos sentir que no somos un número. Compromiso de apoyo cuando no se entendían determinados temas. (Encuesta 25)

Son docentes comprometidos con su cátedra y el alumnado. Siempre respondiendo a nuestras du-

das y sus clases estaban planificadas. (Encuesta 24)

Considero que son docentes comprometidos y apasionados en su profesión. (Encuesta 28)

Son docentes muy comprometidos y apasionados en lo que hacen (Encuesta 20)

Respecto de los valores personales antes mencionados, Bain (2007) nos ilumina nuevamente son su aporte. El autor destaca dos elementos característicos de los mejores profesores: la buena oratoria y el lenguaje cálido. Con respecto a la buena oratoria, esta consiste en establecer una comunicación a modo de conversación con los estudiantes, interactuando con ellos y promoviendo el diálogo con cada persona del aula, incluyendo gestos y un lenguaje corporal que les permita llegar a todos los estudiantes- que incluye también la dirección de su mirada- según les parezca conveniente; por ejemplo, para captar el interés en una clase numerosa.

Con respecto al lenguaje cálido, Bain (2007) lo opone al lenguaje frío que trasmite información, puesto que el lenguaje cálido “lleva a los estudiantes hasta el interior de la materia, implicándolos intelectual y emocionalmente. Los profesores usan el lenguaje cálido para invitar, para estimular” (Bain, 2007, p. 137-139).

Otro aspecto a resaltar del buen docente es su gran confianza en los estudiantes. Los profesores extraordinarios asumen que sus estudiantes quieren y pueden. Esa confianza permite que los estudiantes pregunten sin ser avergonzados o reprochados y se puedan discutir libremente diversos puntos de vista. Esta confianza iguala, en el sentido que son compañeros de ruta de sus estudiantes, en un “viaje que emprendían con sus estudiantes en busca de mayor entendimiento” (Bain, 2007, p.159)

En el ítem 3 de la encuesta, también los conceptos de los alumnos se refieren tanto a la experiencia

profesional como a las condiciones personales de los docentes. Las más repetidas son sin duda las que refieren a la formación académica disciplinar- en la carrera de Historia esto se aprecia claramente. Pero los conceptos sobre las condiciones personales de los docentes también ocupan un lugar destacado en sus análisis. Los conceptos mencionados por los alumnos son los siguientes:

Crítica. Erudición. Compromiso. Innovación. Amabilidad. Explicativos. Estructurados. Comprometidos. Amables. Actualizados. Responsables. Preparados. Predispuestos. Reflexión. Profundidad. Interés. Claridad. Comprensibles. Sencillos. Entretenidos. Dedicación. Accesibilidad. Didácticos. Sociables. Alegres. Honestidad. Formación. Capacidad. Profesionalismo. Pedagogía. Eficiencia. Seguridad. Respeto. Organización. Humildad. Exigencia. Creatividad. Precisión. Motivación. Carisma. Pragmatismo. Política. Flexibilidad. Humanidad. Talento. Grandeza. Consideración. Calidez. Tolerancia. Idoneidad. PASIÓN. (Grupo de encuesta total)

Según Day (2006), a los alumnos les importa la formación académica de sus profesores, la conjunción entre lo que saben en el campo disciplinar y sus conocimientos didácticos; pero es fundamental tener en cuenta que a los alumnos también les importa: lo que el profesor es como ser humano. Esto incluye la pasión que manifiesta por su materia y por la enseñanza, la confianza que deposita en sus alumnos, la forma de valorar el desempeño de los alumnos y su compromiso con la enseñanza (Day, 2006, pp.54-57). Teniendo en cuenta estas consideraciones y nuestros intereses para este artículo, seleccionamos del ítem 3 los conceptos de los alumnos directamente vinculados con aspectos morales de la enseñanza: Compromiso. Amabilidad. Actualización. Profesionalismo. Alegres. Honestidad. Creatividad. Motivación. Grandeza. Talento. Política. Tolerancia. Calidez. Seguridad. Predispuestos. Entretenidos. Humanidad. Interés. Comprensión. Responsabilidad. Respeto. Carisma. Exigencia. Reflexión.

B) *Cualidades personales de los profesores memorables*

Para abordar la buena docencia, se torna entonces imprescindible reflexionar respecto de las actitudes de aquellos profesores que por sus cualidades han sido elegidos por sus estudiantes. Estos docentes tienen plena fe en la capacidad de logro de sus alumnos, en su predisposición a tomarlos en serio y en su compromiso en conseguir que las prácticas surjan del respeto y el acuerdo mutuo entre estudiantes y profesores. Los mejores profesores intentan tomarse seriamente a sus estudiantes como seres humanos, y los tratan de la misma forma como podían tratar a cualquier colega: con justicia, compasión y preocupación (Bain, 2007, p.92)

En nuestro estudio, los alumnos destacan los valores personales de los profesores elegidos. Los conceptos mencionados por la mayoría de los estudiantes son los que refieren a cualidades personales de los profesores manifestadas en su relación con ellos, y en la relación con su asignatura: compromiso, respeto, pasión, humildad, honestidad, profesionalismo, amabilidad, interés, dedicación, humanidad, idoneidad, calidez.

Estos conceptos están expresados en el Ítem 2 de la siguiente manera:

Compromiso

Los elegí porque son docentes muy comprometidos y apasionados en lo que hacen (Encuesta 20)

Personas que fueron mucho más que docentes universitarios, comprometidas con la disciplina, con su profesión. De cada uno note la preocupación por lograr nuestro aprendizaje. (Encuesta 22)

Respeto

Son profesores que tienen mucho respeto hacia el alumno (Encuesta 37)

Pasión

Todos tienen compromiso y una enorme pasión

por lo que hacen, pudiendo conectar las nuevas tecnologías al conocimiento acabado de los temas (Encuesta 8)

Dedicación

Su exigencia, su dedicación, su puesta en discusión de los diferentes problemas de la historia (Encuesta 36)

Calidez

Sus clases siempre fueron claras en sentido organizativo. Su calidez con la que dictaba sus clases generaba un clima de participación ya que llamaba a la curiosidad, o preguntáramos, reflexionemos sobre la temática. (Encuesta 14)

Cullen (1996) afirma que es importante que la enseñanza se ocupe del pensamiento crítico y del diálogo respetuoso, porque en la actualidad se necesita un sujeto social pluralista, capaz de respetar las diferencias, de dialogar con razones. Aclara que el pluralismo no es simplemente tolerancia sino la posibilidad de compartir proyectos comunes con quienes piensan diferente. Uno de los valores democráticos es la participación, que, como forma de vida democrática, implica valores morales como la solidaridad, la responsabilidad y una convivencia justa; pero también la enseñanza debe contribuir a “descubrir y desarrollar el cuidado solidario del otro” (Cullen, 1996, pp. 39-43).

Conclusión

Los resultados del análisis de las encuestas realizadas a los estudiantes muestran que en su apreciación de los profesores que consideran ejemplos de buena enseñanza, la gran mayoría de ellos valora simultáneamente la experticia profesional de los profesores y las condiciones morales personales de los profesores. En lo que respecta específicamente a sus cualidades morales, la mayoría de los estudiantes destacó el compromiso, el respeto, la responsabilidad, la dedicación, y la pasión.

Estos hallazgos pueden vincularse con las

reflexiones de Bain con respecto a los buenos profesores, quienes, según afirma, enseñan sus propias disciplinas en un contexto centrado en el desarrollo intelectual pero también ético y emocional de sus estudiantes porque estiman el valor de una “educación integral”. Además, se toman en serio a todos sus estudiantes, y tratan a todos y cada uno de ellos con respeto (Bain, 2007, pp.85-90).

Asimismo, consideramos que el abordaje de la pasión es central para poder entender la buena docencia y guiar la formación docente. Así, la pasión se deja ver como una realidad evidente dándole a las personas y sus cualidades humanas un rol protagónico en el éxito pedagógico. Day (2006) define a la pasión como compromiso moral y emocional, preocupación por los alumnos, energía, sentido claro de identidad, creatividad, capacidad de reflexión dialéctica y compasión. Sin lugar a dudas, los docentes elegidos por los estudiantes de la carrera de Historia son, en su mayoría, docentes apasionados.

En este trabajo recuperamos la centralidad de los valores morales en la educación. Las categorías sobre las que trabajamos se apoyan en esos principios morales que son recuperados por los estudiantes: la ética, el intelecto, el afecto, el compromiso y la pasión. Estos conforman, para los alumnos, las características centrales de aquellos docentes memorables que han pasado por sus vidas. Estas son miradas que no podemos desmerecer y que deben ocupar la centralidad del debate en relación a la “buena enseñanza” y el “buen aprendizaje” en la Universidad.

Los alumnos necesitan que los docentes sean capaces de ser ellos mismos en la clase, que combinen su persona con lo profesional, que se apasionen con lo que enseñan, y con quienes reciben su enseñanza, que tengan fines morales, que se comprometan con una enseñanza creativa, que nunca se presten solo en relación con sus competencias técnicas y que reconozcan que la enseñanza y el aprendizaje comprometen las emociones y el intelecto propio y el de los alumnos (Day, 2006, p.78)

Referencias

- Álvarez, Z., Porta, L. (2008). Biografías memorables: relatos sobre buenos profesores. En Porta, L. y Sarasa, M. C. (comp.) Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas. GIEEC, Facultad de Humanidades, UNMdP. Pp. 219-246
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Bolívar, A., J. Domingo y M. Fernández. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- Brockbank, A. y Mc Gill, I. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Morata. Madrid.
- Cullen, C. (1996). Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Day, C. (2006). Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Narcea.
- Fenstermacher G. y J. Soltis (2007). Enfoques de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. D. y V. Richardson (2005). On making dererminations of quality in teaching. Teachers College Record, Vol. 107, Nº 1: 188-213.
- Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Madrid. Paidós.
- Freire, P. (2009). El grito manso. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (2003). Verdad y Método. Volumen I. Salamanca: Sígueme.
- Giroux, H. (2004). Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. M.E.C. Madrid: Paidós.
- Giroux, H. (2003). Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En Mc Laren, P. y J. Kincheloe (eds) Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos. Barcelona: Grao.
- Jackson, P. (2002). Práctica de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1998). La investigación didáctica en un debate contemporáneo. En Baquero, R. y Cols. Debates constructivistas. Buenos Aires: Aique.
- Litwin, E. (1999). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En: A. Camilloni y cols. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2012). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- Mc Laren, P. (1994). Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Buenos Aires: Aique.
- Mc Laren, P. (1997). La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. En Pedagogía crítica y cultura depredadora. Buenos Aires: Paidós.
- Porta, L. (2003). Educación y Valores. Los jóvenes al culminar la escolaridad obligatoria. Mar del Plata: Talleres Gráficos de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Porta, L. (2011). Relatos de buenos profesores universitarios. Aportes de la investigación narrativa en la educación superior. En Pisano, M., A. Robledo y M. Paladini (Comps.) El estado de la investigación educativa. Perspectivas latinoamericanas. Córdoba, Argentina: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

Notas

1 Becario de Investigación Categoría Estudiante Avanzado. Universidad Nacional de Mar del Plata. Funciones docentes en la asignatura Problemática Educativa. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC).



Reseña Libro

Reseña Libro Autoridad profesoral en la universidad pública argentina

Verónica B. Ojeda¹

Comentario de *La Autoridad en la Universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. María Paula Pierella. Editorial Paidós, Colección Cuestiones de Educación. Buenos Aires, mayo 2014.

La preocupación por la reconfiguración de la noción de autoridad ha llevado a María Paula Pierella a indagar sobre esta cuestión. La inquietud central de la investigadora ha sido la exploración acerca de los alcances, la conservación y la redefinición del concepto de la autoridad profesoral en la universidad pública argentina. Este trabajo se encuadra en su vasto y fértil trabajo sobre la experiencia estudiantil, en el cual la Dra. Pierella ha participado como miembro del equipo de investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani. La hipótesis central de esta investigación radica en que “la autoridad no es una sustancia que se posea, independientemente de los procesos de reconocimiento desplegados por los sujetos que otorgan a otros ese derecho de obtener legitimidad” (p.20). Los sujetos que en el ámbito universitario empoderan a los docentes con “autoridad” son los estudiantes. Es por ello que esta investigación ha sido llevada a cabo desde la perspectiva de los estudiantes, ya que, conceptual y epistemológicamente, al decir de Sandra Carli en el prólogo, “la autoridad no puede ser pensada por fuera del vínculo en torno al cual se construye” (p.9). En este caso, los estudiantes entrevistados pertenecen a diversas carreras de la Universidad Nacional de Rosario.

Este libro, como corolario de la tesis doctoral de Pierella, está organizado en cinco capítulos. El primer capítulo, “La autoridad pedagógica en la institución universitaria” evidencia una sólida y extensa indagación teórico-epistemológica

sobre autores clásicos y contemporáneos desde un entramado de miradas provenientes de diversos campos disciplinares como la filosofía, la sociología y la educación, donde se ponen en relieve cuestiones como la noción de autoridad en instituciones educativas, la asimetría en el vínculo pedagógico y las tensiones en torno a esta problemática.

El segundo capítulo, “Las trayectorias estudiantiles y las visiones sobre la autoridad: análisis retrospectivo, crítica del presente e imaginación del futuro” recupera los relatos de los estudiantes acerca de la relación entre la autoridad, los procesos de afiliación institucional, la contención y el reconocimiento, y las huellas de la autoridad profesoral en los estudiantes. Asimismo, se incluye una exploración sobre el par como figura de autoridad en el contexto universitario.

En tercer lugar, en “La autoridad, el respeto y la vocación docente en la formación profesional” Pierella indaga acerca de las particularidades del contexto universitario y analiza cuestiones como la docencia universitaria y la vocación docente, el conocimiento experto, y el reconocimiento y el respeto en situación de examen.

En el cuarto capítulo, las potentes interpretaciones de la investigadora giran en torno a la autoridad ligada no sólo a la enseñanza, sino también a otras dimensiones de la cultura institucional, como la investigación y aquello que sucede en relación a la autoridad al interior de los grupos de investigación. El capítulo se titula “La autoridad, las relaciones cara a cara y en compromiso con la enseñanza en la formación científica.”

Por último, en el capítulo cinco, “La autoridad y la pasión: paradojas del carisma en la formación humanística” Pierella se centra en entrevistas a estudiantes de la carrera de Letras. En el mismo,

la autora recupera el lenguaje de las emociones, la relación de autoridad del libro, como “objeto sagrado” en esta disciplina, la pasión, y la tradición como figura de autoridad central entre los estudiantes de esta carrera.

Sin dudas, este libro constituye un aporte valioso no sólo a las discusiones sobre las distintas dimensiones de la Universidad pública argentina, sino también a la literatura sobre la autoridad pedagógica en todo tipo de instituciones. Esta obra interpela antiguos paradigmas acerca de las intrincadas relaciones entre autoridad, transmisión de conocimiento y los sujetos implicados en dicho proceso.

Notas

1 Verónica B. Ojeda es docente e investigadora de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. También es doctoranda del Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Educación que dicta la UNR.



Comentario evento

Comentario Evento

La investigación biográfico-narrativa en educación superior. Contra el “desperdicio de la experiencia”¹ y la vida en la investigación.

Luis Porta²

Esta reseña da cuenta de los trabajos presentados en un Simposio sobre Investigación Biográfico-Narrativa en el marco del VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior que se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Rosario durante los días 21 al 23 de abril de 2014. Participaron del mismo: *Luis Porta*, UNMDP/CONICET (Coordinador), *Zelmira Alvarez y María Marta Yedaide* (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales –GIEEC); *José Ignacio Rivas Flores y Analía Leite Mendez* (Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad de Málaga. España); *María Teresa Alcalá* (Universidad del Nordeste, Argentina); *María Paula Pierella* (Instituto de Investigaciones Rosario en Ciencias de la educación (IRICE-CONICET); Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina); y *María Cristina Martínez y Silvia Branda* (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina). El eje del congreso en el que se desarrolló el simposio fue el de *Enseñar y aprender en el aula universitaria y de nivel superior*.

El simposio puso su foco de atención en el campo de la investigación narrativa y biográfico-narrativa en la Educación Superior. Reencontrarse con la vida y la experiencia de los sujetos (ya sean docentes o estudiantes) nos permitió no desperdiciar aspectos que resultan ser centrales al momento de comprender la identidad profesional, el desarrollo docente o las prácticas pedagógicas. De esta manera, vida y experiencia constituyeron una trama en la que es necesario hurgar para comprender mejor lo que pasa en las aulas universitarias.

El trabajo de Porta, Álvarez y Yedaide analizó cuestiones relacionadas con la pasión, su ubicuidad y la intimidad entre la docencia y la vida, permitiendo que los afectos, las emociones y el amor entren sin más en el aula. La perspectiva decolonial ayudó a los autores a tejer y tender puentes con las categorías trabajadas. El aporte de Rivas Flores y Leite Mendez estuvo apoyado en una primera etapa de su investigación sobre la identidad profesional docente. En este sentido, analizaron aspectos relacionados con las rutinas escolares, la disciplina y la evaluación, la ausencia de modelos de género, los vínculos y los modelos que se generan a partir de la representación que los docentes tienen y sus sistemas de pensamiento y acción.

El trabajo de Alcalá aportó al sentido del conocimiento profesional docente y las “vías de acceso” que dan cuenta de su complejidad. Frente a esto, planteó la especificidad de este tipo de investigación y las relaciones generadas a partir del vínculo investigador-sujeto investigado en torno a la generación e inspiración de buenas prácticas de enseñanza en la universidad.

El aporte de Pierella recuperó itinerarios biográficos, trayectorias académicas y recorridos institucionales de profesores para poder historizar la comprensión de los procesos que se ponen en juego en la transmisión del conocimiento, al interior de carreras y disciplinas atravesadas por diferentes tradiciones e historias institucionales y epistemológicas.

Por último, Martínez y Branda abordaron la cuestión de los profesores memorables en la enseñanza de las disciplinas proyectuales, a través de dos perspectivas complementarias: un marco conceptual que entiende la enseñanza y el aprendizaje disciplinar en su complejidad y otro

campo mayor que atraviesa dicha especificidad, vinculante al desarrollo personal y profesional de los docentes, las prácticas significativas y las relaciones entre estudiantes y profesores.

Los trabajos presentados en el simposio apostaron por la “voz de los sujetos”, por la narración, por la vida y la experiencia como una posibilidad de correr el velo que recubre las prácticas educativas y que nos ayuda a entender mejor qué pasa en las aulas universitarias.

Notas

1 Se utiliza esta categoría de Boaventura de Souza Santos y corresponde al subtítulo de su libro: *“Crítica de la razón indolente”*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 2003.

2 Doctor en Pedagogía. Docente e Investigador UNMDP. Investigador categoría Independiente de CONICET. Profesor Titular regular con dedicación exclusiva en la asignatura Problemática Educativa. Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Director de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Docente-Investigador categoría 1/ SPU. E-Mail: luis_porta@hotmail.com

La investigación biográfico-narrativa en educación superior. Contra el “desperdicio de la experiencia” y la vida en la investigación.

pp. 341- 343

Normas de Publicación

Serán aceptados para su publicación trabajos inéditos del área de Educación. No se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente. Tampoco podrán ser reproducidos en otros medios sin la previa autorización de “**Entramados. Revista de Educación y Sociedad**”, titular del correspondiente Copyright.

Rubros y Formato

a) Investigación: Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

b) Temas de Actualidad y/o Debate: Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

c) Aportes Teóricos y/o Metodológicos: Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

d) Recensiones de libros de reciente edición: Identificación del documento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas)

e) Experiencias: Contextualización, desarrollo y resultados (extensión máxima 3 páginas)

f) Comentarios de eventos: Identificación del evento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas)

g) Entrevistas realizadas a diferentes actores del campo educativo: Se presentan a solicitud del Comité Editorial.

Los trabajos deberán ser presentados en formato electrónico, en archivo Microsoft Word, versión 6 o superior. El archivo se enviará como adjunto a un mensaje de correo electrónico a la dirección electrónica (revista.entramados@gmail.com)

Presentación:

Se utilizarán hojas A4, interlineado 1,5 y fuente de letra Times New Roman, tamaño 12

1) En hoja aparte deberán consignarse:

Título del trabajo (y título en inglés)

Nombre y apellido del autor/res, breve CV abreviado (no más de cinco líneas), título académico, cargo actual, dirección postal, teléfono, fax, e-mail de contacto.

Nombre de la institución en que fue realizado el trabajo (o pertenencia institucional del autor)

Esta será la primera hoja del trabajo. En ningún caso deberán consignarse en esta página y subsiguientes cualquier información que permita identificar a los autores.

2) En el cuerpo, el trabajo deberá incluir

Abstract (no deberá exceder las 250 palabras, y será presentado en español y en inglés, con interlineado sencillo)

Palabras clave en los dos idiomas.

3) Las notas y referencias bibliográficas deberán figurar al final del documento y no a pie de página; las notas estarán numeradas correlativamente.

4) Las referencias bibliográficas se incluirán en el cuerpo del texto, siguiendo las normas de estilo editorial de la APA (<http://normasapa.com/>). La lista de referencias final sólo deberá incluir los títulos que hayan sido citados a lo largo del texto.

Ejemplos de las normas de estilo editorial de la APA:

Cita 1 (en el cuerpo del texto):

Este autor afirma que “el lingüista generatista tiende a suponer desde un comienzo que la repartición de los enunciados en gramaticales y no gramaticales es un fenómeno importante” (Ducrot, 1986, p. 55), ya que arroja luz sobre ciertos mecanismos ocultos de la actividad lingüística.

Cita 2 (en el cuerpo del texto):

Ducrot (1986) considera que “el lingüista generatista tiende a suponer desde un comienzo que la repartición de los enunciados en gramaticales y no gramaticales es un fenómeno importante” (p. 55), ya que arroja luz sobre ciertos mecanismos ocultos de la actividad lingüística.

Cita 3 (en bloque aparte):

Al respecto, Ducrot (1986) afirma que:

El lingüista generatista tiende a suponer desde un comienzo que la repartición de los enunciados en gramaticales y no gramaticales es un fenómeno importante, revelador de los mecanismos profundos de la actividad lingüística (aspecto de ningún modo evidente). (p. 55)

Ejemplos de entradas de la Lista de referencias

Casos generales:

Publicaciones no periódicas:

Autor, A. A. (Año de publicación). *Título del trabajo*. Localidad: Editorial.

Ejemplo: Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.

Parte de una publicación no periódica (p. e., capítulo de un libro):

Autor, A. A. & Autor, B. B. (Año de publicación). Título del capítulo. En A. Editor, B. Editor & C. Editor (Eds. o Coords.), *Título del trabajo* (pp. xxx-xxx). Localidad: Editorial.

Ejemplo: Moneta, C. J. (1999). Identidades y políticas culturales en procesos de globalización e integración regional. En N. García & C. J. Moneta (Coords.), *Las industrias culturales en la integración latinoamericana* (pp. 21-34). México: Grijalbo.

Publicaciones periódicas:

Autor, A. A., Autor, B. B. & Autor, C. C. (Año de publicación, día, mes). Título del artículo. *Título de la revista*, volumen (número), xxx-xxx.

Ejemplo: Méndez, J. M. & González, P. (2005). Física estadística. *Avance y perspectiva*, 23(4), 47-53.

5) Las ilustraciones y gráficos (sólo los estrictamente necesarios para el buen entendimiento del trabajo) se incluirán al final, enumerados correlativamente, según su correspondiente referencia en el texto.

Evaluación

Los trabajos serán sometidos al referato externo de dos evaluadores. Se mantendrá el anonimato de los autores.

Los resultados de la evaluación podrán ser:

Trabajo aceptado.

Trabajo aceptado sujeto a modificaciones.

Trabajo rechazado.

La Secretaría de Redacción informará al autor al respecto.

No se devolverán originales ni se mantendrá correspondencia sobre los trabajos no aceptados por el Comité de Redacción.

